

Sobre preguntes i preguntar

Matthew Lipman

“About questions and questioning”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, March 1992.
(Revista publicada per l'IAPC a la Universitat de Montclair, NJ)

Traducció: Manuela Gómez. GrupIref

En el model tradicional d'educació, el professorat interroga els estudiants amb preguntes “ben estructurades”, per a les quals s'esperen respostes apropiades. El procés d'interrogació està pensat per establir el que els estudiants han après o el que saben, que no és necessàriament el mateix.

Alguns educadors no estan satisfets amb aquest model perquè que no sembla que estimuli gaire els estudiants a pensar. Defensen les preguntes “no tan bé estructurades”, una etiqueta que ha substituït les “preguntes obertes”, que es deien abans (aquelles que no tenen una única resposta i que eren suposadament atractives per als pensadors “divergents”, el pensament dels quals es desplega en diferents direccions. Les preguntes tancades eren suposadament atractives per als “pensadors convergents”, més “estrets de mires”, aquells que pateixen la “síndrome de la resposta correcta”). Tanmateix, no està clar què constitueix exactament una pregunta “no ben estructurada” [*ill structured question*]. Sospitem que no totes les preguntes d'aquest tipus provoquen pensament i recerca. Si fos aquest el cas, com sabríem quines d'aquestes són les bones i quines no?

Creiem que les distincions anteriors no són del tot acurades. Hi ha preguntes tancades que provoquen pensament, de la mateixa manera que hi ha pensadors convergents que estan interessats en preguntes obertes. Hi ha pensadors reflexius i assenyats que tenen una ment ben proveïda de respostes correctes, i hi ha pensadors que tenen fonts d'informació febles però que fan judicis correctes i de fiar.

Si volem reorganitzar les prioritats educatives, aquí tenim algunes consideracions que podem tenir en compte:

1. Hi ha un acord general (tot i que no està clar fins a quin punt és només de paraula) que el procés educatiu hauria de tenir com a objectiu fomentar pensadors crítics, curiosos i creatius. Per això hem de trobar maneres d'encoratjar les capacitats dels estudiants per fer preguntes, no només com a un hàbit, sinó també perquè les pràctiques i les institucions que necessiten ser examinades sovint estan poc justificades i són qüestionables.

Fer preguntes no està restringit al domini del pensament crític, perquè també existeix quelcom com la interrogació creativa. Donem moltes coses per suposades, i qüestionar-les requereix capacitat per trobar i usar preguntes fresques i noves, en lloc de les antigues i rànçies.

2. En els casos on és important saber quina informació tenen els alumnes, preguntar per saber-ho és més o menys inevitable. Però en tant que l'objectiu del professorat es promoure el pensament dels estudiants, el propòsit de preguntar a classe és oferir un model de les diferents maneres de preguntar que volem encoratjar en els nostres estudiants. Els professorat es pot donar per satisfet si al final de curs els estudiants imiten el fer del professorat, fent preguntes crítiques i creatives de manera autònoma.

3. El professorat ha d'aprendre a equilibrar les preguntes curiosament preparades amb preguntes espontànies i improvisades. Normalment les preguntes que ja tenim preparades les usem per iniciar una recerca a través del diàleg, i les següents preguntes, són preguntes de seguiment, que no són una extensió lògica de la pregunta inicial, sinó una pregunta que es refereix a la resposta que l'estudiant ha donat a la pregunta inicial. "Que entens per X?" és sovint la forma d'una primera pregunta de seguiment. Tanmateix, en les preguntes de seguiment, igual que amb les inicials, l'objectiu del professorat és demostrar una pràctica que s'espera que els alumnes incorporin. Els estudiants que acaben l'escola i que encara necessiten un professor o professora que els mostri com preguntar no es pot dir que hagin adquirit una educació com cal.

4. Una pregunta és sovint un ham per fer que els estudiants siguin conscients d'un problema que és a sota. El problema és, en un sentit, l'iceberg i la pregunta és el cim visible de l'iceberg. El/la professor/a no hauria d'iniciar un seguit de preguntes com a una manera exòtica de traspasar informació als estudiants. Sinó que ho hauria de fer per posar-los al davant d'un àmbit de l'experiència, la problemàtica del qual no havien advertit abans. No és necessari afegir que aquesta enorme tasca no es pot aconseguir només amb una pregunta i que s'hauria de procurar que els materials curriculars que emprem expressin els aspectes problemàtics del tema a tractar, més que no pas els aspectes que ja són clars. Això cal fer-ho no només perquè els i les estudiants s'apunten més ràpidament a investigar els aspectes problemàtics o controvertits d'un tema que aquells que ja estan establerts, sinó també perquè amagar les tensions i disputes que hi ha en el sí d'una disciplina és una manera segura de donar a entendre als estudiants que ells no estan convidats a formar part de la comunitat de professionals d'aquella disciplina.

5. Algunes preguntes, per tant, no són només demandes d'informació, expressen bellament els problemes que hi ha a sota elles i dels quals elles en són l'expressió. A l'altre extrem del ventall estan les preguntes que anomenaria "problemàtiques", perquè són elles mateixes i no el que elles demanden, el que provoca que fem una tasca de correcció. Una pregunta com "Quina es la diferència entre un ànec?" no ens planteja preguntes serioses sobre la naturalesa dels ànecs, sinó que el que ens crida l'atenció és la mateixa pregunta. (És clar que està tan malament formulada que només pot ser presa com un acudit absurd fins al punt que només pot ser contestada amb un altre acudit igualment absurd, com ara la diferència és que una pota són totes dues la mateixa.)

El que vull dir és que hi ha una gradació tal entre preguntes que plantegen problemes i preguntes problemàtiques, que al mig trobem preguntes que exemplifiquem els dos tipus. Suposem que algú pregunta "Què fem amb l'afirmació que diu que la naturalesa s'assembla a ella mateixa?" Els membres de la classe més "lògics" poden dir que des del punt de vista semàntic, la pregunta té problemes greus perquè fem un mal ús del llenguatge en dir que una cosa és igual a ella mateixa (ja que no es pot comparar amb ella mateixa perquè és una sola cosa). Mentre que altres membres de la classe poden no fer aquesta objecció per poder prestar atenció a un altre aspecte: la naturalesa no es repeteix a ella mateixa de manera exacta. Sempre introdueix variacions, no importa com de diminutes siguin, com si cada continuació hagués d'introduir diversitat i cada diversificació mostrés continuïtat. De seguida hi haurà les ganes de posar-hi exemples.

6. Les preguntes merament problemàtiques ens inviten a analitzar les preguntes mateixes més que no pas allò a què les preguntes es refereixen. Un professor que comenci un diàleg a classe sobre la coloració dels animals com a forma de camuflatge i preguntant si les zebres són negres o blanques probablement trobarà que l'atenció dels estudiants se centrarà en la mala formulació de la pregunta, en lloc de fixar-se en si la coloració és símptoma d'alguna cosa. De la mateixa manera, la persona que per estimular un diàleg sobre el concepte de família pregunta, com una broma, “ Si els vostres pares no haguessin tingut fills, voldria dir que vosaltres no seríeu ningú?” pot trobar-se, després del gerro d'aigua freda, que els estudiants han quedat tan descol·locats que perden el fil del tema.

Hem d'anar amb compte amb les conclusions que traiem de les reaccions dels estudiants davant les preguntes problemàtiques. No fem com Piaget. Quan es pregunta (com diu a *Lògica i Psicologia*) si els nens donen qualsevol resposta davant d'una afirmació com “M'agraden les cebes. Però fan mala olor i per això no m'agraden”. Diu que un infant de 7 anys només dona respostes com, “a mi tampoc no m'agraden les cebes”, mentre que un infant d'11 anys observa que l'afirmació és autocontradictòria. A partir d'aquí Piaget conclou que el petit encara està en un nivell concret de pensament, mentre que el gran ha arribat a un nivell “formal”. Però això només és una interpretació possible. També es possible que el més petit tingui, de fet, un embolic amb el problema lògic, però dubti plantejar al seu venerable interrogador la falta de lògica que hi troba en el que ha dit. Del treball en ciència cognitiva de Jill De Villiers en el MIT (Massachusetts Institut of Technology), sabem que els nens acceptaran una gramàtica o un raonament amb errors quan provinguin dels adults però de seguida el criticaran i el corregiran quan vingui d'uns titelles, les paraules dels quals no venen de cap autoritat imponent.

El cas és que hauríem de no cometre l'error d'assumir que podem desafiar els estudiants a pensar simplement davant de preguntes estructurades de manera pobre o de preguntes problemàtiques. Aquest supòsit erroni és el que Chales Lamb va satiritzar a la seva “Dissertació d'un porc rostit”. Cal foc per rostir un porc, però no cal cremar tota la casa cada vegada que es vol fer foc. De la mateixa manera, un professor pot trobar alguna pregunta problemàtica per a provocar els estudiants sobre problemes que hi ha a sota, però d'aquí no se'n segueix que la manera més fiable d'encoratjar els estudiants a fer recerca sigui començar amb preguntes mal estructurades.

Aleshores, com podem motivar els estudiants a començar una recerca? I si hem de començar en els seus interessos, com generem aquests interessos primer de tot? Aquestes són preguntes que ens recorden que en reorganitzar l'educació no es pot deixar de tenir en compte com els estudiants de cicle inicial i primària pregunten mentre que els estudiants de secundària o cicles superiors deixen de preguntar. A partir d'aquí podem estar temptats de concloure que l'obstacle per a la reestructuració de l'educació és la complaença dels estudiants. Però això seria una conclusió no fonamentada. El problema és la complaença, però més probablement la nostra que no la dels estudiants.