

Nosotros preguntamos: un largo proceso de intercambio de roles

*¿Quién construyó Tebas, la de las siete puertas?
En los libros se mencionan los nombres de los reyes.
¿Acaso los reyes acarrearón las piedras?
Preguntas de un obrero que lee.*

Bertolt Brecht

Palabras claves: Preguntas – Ingreso - Universidad

Introducción

*“Cuando surgen preguntas como por qué estamos transitando este largo camino por la universidad, o caemos en la cuenta de que somos los primeros de nuestra familia en comenzar una carrera universitaria, no podemos dejar de analizar la situación desde los contextos históricos, económicos, sociales y culturales que nos rodean. No sólo porque no hay forma más acabada de hacerlo, sino porque se presentan factores que nos pueden llegar a responder por qué nosotros sí y otros no. Quizá esa sea la pregunta correcta...”*¹. Así comienza el Trabajo Final de Camila, estudiante del Programa de Ingreso de la Universidad Nacional de Avellaneda. Es el fin del curso que le permitirá iniciar su carrera de grado, y es apenas el comienzo. Un comienzo con preguntas, provocadoras e inquietantes. ¿Qué fue lo que llevó a Camila a formularse estas preguntas, cómo las construyó, y qué implicancias tiene que lo haya hecho. El primer aspecto a valorar de este comienzo, es el de que nuestros estudiantes se hagan preguntas. Significa que en algún momento se ha desatado un cierto sentido por la indagación, lo que constituye un aspecto fundamental en el proceso de formación de un grupo intelectual.

Superar lo dado, implicarse en una realidad convertida en objeto de estudio, indagarla y formularse preguntas genuinas, son prácticas que nos indican la emergencia de sujetos dispuestos a buscar y descubrir, esto es, sujetos investigadores. Hacer que los estudiantes, acostumbrados a responder preguntas, se las formulen, representa un verdadero desafío pedagógico. Supone, a su vez, la posibilidad de iniciar un camino de desnaturalización del mundo, para problematizarlo y ponerlo en cuestión, y desafiar y alterar saberes y nociones dominantes inscriptas en todos nosotros. Como desafío pedagógico, implica también superar muchos de nuestros procedimientos rutinarios, más parecidos a la naturaleza rutinaria y enajenante de la producción capitalista que a la promoción de sujetos preparados para la reflexión, la acción y la transformación social. Se trata, al decir de Gramsci, de elaborar críticamente la actividad que existe en cada uno en cierto grado de desarrollo². Pero el esfuerzo es fundamental, puesto que allí se juega, justamente, la posibilidad de la formación de una capa intelectual orientada a pensar, actuar y llevar adelante esas transformaciones.

¹ Trabajo Final Integrador de Camila, estudiante del Programa de Ingreso de la UNDAV, septiembre-noviembre 2014.

² Sacristán, M., “Antonio Gramsci, Antología”, ed. Siglo XXI, Madrid, 1984.

En el caso de una Universidad con una población estudiantil de origen popular, primera generación de estudiantes universitarios en la mayoría de los casos, la responsabilidad frente a estos desafíos es ineludible. Sabemos que debemos garantizar efectivamente el derecho de nuestros estudiantes a la educación superior, y brindar todas las herramientas y recursos necesarios para que avancen y se reciban. En este sentido, el trabajo de Camila expresa un grado importante de comprensión de los procesos estudiados y un manejo habilidoso de la expresión escrita, lo que haría pensar que no tendrá dificultades para ejercer su derecho a la educación, avanzar en la carrera que eligió y recibirse. Pero queda un desafío por delante que va más allá de alcanzar “la escritura correcta”: el de hacer surgir la voz propia, y que esa voz contenga la mirada propia de los grupos sociales que llegan a las universidades por primera vez. Esta pregunta que se plantea (¿por qué nosotros sí y otros no?), breve y humilde, podría representar también el comienzo de un protagonismo intelectual que, si lucha por su reconocimiento, podría ser capaz de alterar la desigual distribución del poder cultural, de intervenir en la vida intelectual y en la producción de conocimientos desde posiciones sociales históricamente subordinadas. Desde la perspectiva de nuestra responsabilidad docente, se trata de que egresen, por supuesto, pero también, de pensar e implementar unas prácticas pedagógicas que faciliten la construcción de intelectuales con capacidad para expresar, en el concierto de voces legitimadas por el sello universitario, a su propio grupo social.

El objetivo de este trabajo es explorar entre las producciones escritas de los estudiantes del curso correspondiente al Programa de Ingreso de la UNDAV, pero sobre todo, en las propias prácticas pedagógicas, para pensar en torno a aquellas que podrían dar lugar a la duda y la problematización. En este sentido, haremos especial hincapié en las preguntas. Las de los estudiantes, bajo el supuesto de que en ellas podría asomarse esa mirada curiosa de quien se pone “pacientemente impaciente ante el mundo que no hicimos”³, y las de los docentes, porque en definitiva, si esa mirada crítica, curiosa y reflexiva no aparece, es porque nosotros no hemos sabido provocarla. Este trabajo se propone reflexionar sobre la posibilidad de promover un largo proceso mediante el cual se intercambien los roles entre docentes y estudiantes, y los docentes dejan de preguntar y sean los estudiantes quienes empiezan a hacer y hacerse preguntas. Un cambio de roles que por supuesto altera las relaciones de poder dentro del aula, pero si los docentes podemos encontrarnos disminuidos, el empoderamiento de los estudiantes podría repercutir en el empoderamiento de aquellos sectores sociales a quienes queremos abrirles el camino.

Por último, vale aclarar que el presente trabajo es más bien el relato de una lucha, un desvelo y muchos esfuerzos, más que el de una estrategia pedagógica resuelta o una labor ya realizada. También, en gran medida, el relato de una pretensión, porque la formación de un nuevo grupo intelectual no puede depender, de ninguna manera, de un solo curso o materia de grado o de docentes individuales.

Un largo proceso de inversión de roles: de nuestras preguntas a sus preguntas.

Las primeras clases: preguntas de cuestionario.

Esta es una de las primeras actividades de aula que suele hacerse en el Curso de Ingreso: “Lea el texto de A y responda las siguientes preguntas: 1. ¿Qué dice A sobre...? 2. ¿Cuáles son sus ideas principales? 3. ¿Cuál es su pregunta y como al responde? 3. Con qué aspectos relaciona el problema de...”. En esta primera instancia, los estudiantes responden aceptando los presupuestos de las preguntas, en una lectura de bibliografía regulada, orientada centralmente a la recolección de información, y enmarcada en la situación de un docente que tiene el poder de instalar un campo de temas, problemas y ejes de análisis. Proponemos, en el caso puntual del Curso, la

³ Freire, P; *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002. p. 23.

“Universidad” como tema, y dentro del mismo, aquellos problemas y discusiones que el mundo universitario ha formulado sobre sí mismo y que ha determinado como relevantes. Todo esto colocado en un marco institucional en el que se juega un juego de preguntas y respuestas que, sobre todo en las primeras clases, tienen una existencia enajenada, es decir, la búsqueda de respuestas está movilizada por la necesidad burocrática de cumplimentar el Curso para iniciar la carrera de grado, más que por inquietudes verdaderas.

Sin embargo, no son en vano ni necesariamente reproductivistas, al contrario, estas primeras preguntas podrían producir algunas primeras rupturas epistemológicas⁴. Una estudiante expresa en su Trabajo Final: “Tomar la decisión de encarar la universidad como un proyecto de vida es proponer un cambio tanto en la persona misma como en el aporte que se le va a hacer a la comunidad. La importancia de la universidad en una sociedad es brindar conocimiento necesario tanto científico, humanístico y técnico que permita que las personas se enfrenten a la vida con una noción más crítica y objetiva...”⁵. Así, los estudiantes se han instalado en una problemática que, en tanto estudiantes universitarios, los compromete mucho más allá de su desarrollo profesional personal e individual. El análisis de la Universidad como institución permite, en primer término, pensarse como sujetos comprometidos no sólo en el ejercicio de la profesión sino también, como parte de la institución legítimamente responsable de la producción intelectual, las acciones específicas y las políticas de desarrollo que se elaboren en relación a los distintos campos disciplinares. La primera ruptura posible, entonces, se orienta a ubicarnos como formando parte de una institución que existe en tanto mantiene un compromiso político y social con la sociedad que la contiene.

Por otro lado, unas preguntas no escritas que puedan promover la implicación de los estudiantes (¿qué piensan ustedes con respecto a esto que dice el autor?), puede dar lugar a la exposición de sus posiciones subjetivas en torno a lo que han leído. Allí emerge esa mirada de sentido común cargada de las nociones hegemónicas que se han instalado a lo largo de años: “*La universidad es un privilegio...*”, “*La universidad no debe hacerse cargo de las dificultades de los estudiantes*”, “*Si la universidad se ocupa de todos baja el nivel*”, “*El examen eliminatorio asegura un nivel en el grado*”. Estas son algunas de las expresiones de los estudiantes, y es imprescindible que aparezcan, para ponerlas sobre la mesa, examinarlas, someterlas a la discusión colectiva. El diálogo motorizado por preguntas críticas por parte del docente, que los obliguen a presentar argumentos, justificaciones, desarrollar explicaciones, y los obliguen a sostener, revertir o al menos poner en duda sus afirmaciones, para alcanzar elaboraciones mentales que vayan más allá de repetir lo que otros han pensado, puede estimular la reflexión y darle mayor profundidad⁶.

El aula debe ser un espacio en el cual todas las voces, en todos los sentidos, y por más discutibles que se nos presenten y aún más, por ello, porque son discutibles, deben manifestarse. Solo así es posible trabajar sobre las prenociones y las miradas de sentido común, solo así es posible interrogarlas, ponerlas en problemas. En este punto esperamos que se produzca otra ruptura importante, relacionada con el modo en que están en este lugar nuevo y desconocido: de la confortabilidad del asiento y el cuerpo acorazado sobre el banco de las primeras clases, a la formación de un sujeto que interviene y protagoniza, al menos en el ámbito protegido de las aulas junto a sus propios pares, las discusiones legítimas del mundo universitario, se inicia el camino de una apropiación

⁴ Entendemos “ruptura epistemológica como una “puesta entre paréntesis de preconstrucciones habituales y de los principios comúnmente en funcionamiento en la elaboración de dichas construcciones, lo que menudo presupone una ruptura con modos de pensar, conceptos y métodos que tienen a favor toda la apariencia del sentido común, del sentido ordinario, y del buen sentido científico” (Bourdieu y Wacquant, “Una invitación a la sociología reflexiva”, ed. Siglo XXI, Buenos Aires 2014, p. 308)

⁵ Trabajo Final Integrador de Lina, estudiante del Programa de Ingreso de la UNDAV, septiembre-octubre 2014.

⁶ Bitone, M. E. y otros, En torno a la interrogación. Propuesta para la didáctica de la pregunta crítica, UNM Editora, 2014, p. 90 y 91.

más plena del espacio. Así también, si antes ni se imaginaban una Universidad pensándose a sí misma, ahora la Universidad ha sido convertida en un objeto de estudio problemático.

A través de breves cuestionarios, escritos y no escritos, esperamos que los estudiantes entren así en un camino de múltiples transformaciones, sobre sí mismos y sobre sus representaciones en torno a la institución Universidad. Los ejes de la discusión, sin embargo, en este primer momento, se mantienen dentro de lo que plantean docentes y autores. Lo cierto es que les hemos presentado una serie de categorías de análisis de las que es muy difícil abstraerse, sobre todo entre un grupo de estudiantes que necesita rápidamente comprender, y nombrar, discusiones de las que nunca había participado. Por supuesto, estas no son caprichosas, sino que organizan las grandes discusiones que existen y han existido en torno a la Universidad, y han sido formulados por los sujetos involucrados legítimamente. Pero los textos ofrecidos, una bibliografía breve y acotada, y como cualquier texto, presentan supuestos, lagunas, entrelíneas, y así como plantean debates sustantivos, dejan, o pueden dejar de lado aspectos intocados, dando lugar a dudas e inquietudes. Asimismo, frente al acercamiento a un objeto de estudio relativamente nuevo, podría esperarse que las dudas, preguntas e inquietudes discurran en todos los sentidos. Sin embargo, esta dinámica aún no se ha instalado suficientemente, y los estudiantes se apegan a las preguntas propuestas por los docentes, a la palabra escrita, siempre poderosa, de los artículos bibliográficos, y a las representaciones comunes de Universidad ahora ampliadas por nuevas problemáticas.

Como correlato de nuestros cuestionarios, en esta instancia, las preguntas de los estudiantes no pasan de solicitar aquella información que les permita entender los textos, los conceptos, los lenguajes, los hechos: ¿qué quiso decir el autor? ¿a qué se está refiriendo con esto? ¿qué significa? Es una primera etapa, en la que el proceso de indagación recién comienza. El desarrollo didáctico posterior debería apuntar entonces a abrir interrogaciones de otro tipo.

Una lluvia de preguntas

Una actividad que se plantea una vez avanzada la cursada es la de que los estudiantes piensen, a partir de la bibliografía obligatoria, una “lluvia de preguntas” surgidas de la lectura. Se los incita a formular todas las preguntas posibles, sin límites, de acuerdo a esta consigna: “A partir de las lecturas, cada grupo de trabajo anotará todas las preguntas que surjan de las lecturas, de lo que se ha estudiado y discutido hasta el momento, de lo que pensaban o piensan sobre la Universidad, etc. El ejercicio consiste en formular la mayor cantidad de preguntas posible sin límites ni inhibiciones de ningún tipo: todas las preguntas son buenas si responden a verdaderas inquietudes” (luego de esta actividad, a la que se le dedica un tiempo importante de elaboración y reelaboración de preguntas, se le pedirá a cada equipo que elija aquellas que les parezcan que podrían ser interesantes como preguntas de investigación, diferenciando esta categoría de interrogaciones en particular).

Ateridos al comienzo, inician la tarea y logran formular entre 20 y 40 preguntas por grupo, a veces más. En la mayoría de ellas podemos observar los límites de un pensamiento que no logra desprenderse de “lo ya sabido”, dando por sentado lo que se estudió con escasos cuestionamientos. El proceso de conocimiento debe dar vuelo a pensamientos nuevos, y este despegue es dificultoso.

La mayoría de las preguntas formuladas por los estudiantes, sin embargo, nos remite a nuestras propias limitaciones como docentes. Muchas de ellas no son más que las preguntas de cuestionario y de parcial que nosotros formulamos, y que seguramente vienen respondiendo a lo largo de toda su escolarización. Las primeras que surgen podrían responderse con la misma bibliografía, algunas de ellas no pasan de lo concreto: “¿En qué

consistían las cátedras nacionales?” “¿En que consta el Plan Taquini?” “¿Qué ley impuso Menen sobre la universidad durante su gobierno y en qué consistía?”; otras son más generales: “¿Cómo era la política universitaria durante el primer gobierno peronista?” “¿De qué manera Onganía quería lograr la despolitización?”.

Cuando se indica que piensen preguntas que los textos no respondan, entonces muchas de las que se formulan podrían responderse en un solo “clic”: “¿Quién fundó la Universidad de Buenos Aires?” “¿En qué año se modificaron por primera vez los estatutos?” ¿A qué se llamó La Noche de los Bastones Largos?”. “¿Quién fundó la Universidad de Buenos Aires?” “¿En qué año se modificaron por primera vez los estatutos?”⁷

Pero luego, más avanzada la actividad y dentro de esta nube de preguntas encontramos, en todos los grupos, alguna que, con un trabajo de elaboración posterior, podrían representar procesos novedosos de indagación. “¿Por qué las universidades estaban aisladas?” se pregunta uno de los estudiantes por ejemplo. No es, claramente, una duda radical, puesto que contiene y acepta como presupuesto el hecho del ‘aislamiento’, pero identificarlo, definirlo, y analizarlo, podría resultar novedoso y es, sobre todo, este trabajo posterior, el que podría obligarlos a radicalizar sus preguntas. “¿Cómo puede influir la universidad en la clase popular?” es otra de las preguntas que podríamos considerar altamente significativa si exigimos a los estudiantes que la formularon mayores precisiones y la derivación de hipótesis. Se trata, por supuesto, de formular preguntas críticas, lo que requiere interrogar esas primeras preguntas, volver a preguntarse por las preguntas mismas, y volver a interrogar la realidad que se está analizando, para ir más lejos.

Tal vez las formulaciones gramaticales estén plagadas de defectos, tal vez los estudiantes no utilicen las palabras “justas” y “adecuadas”, desconocen aún los lenguajes formales de expresión académica, pero estos se irán incorporando a lo largo de varios años, y ahora se trata sobre todo de provocar esa inclinación epistemológica. Otras preguntas parecieran animarse en este sentido más rupturista, si se profundizan las líneas de análisis: “¿por qué los estudiantes se aliaron al movimiento obrero?”, o más aún: “¿qué es una universidad ‘popular?’”, son algunos de los interrogantes planteados por los estudiantes.

En este camino se han dado algunos pasos importantes luego de aquellas primeras clases de cuestionarios guiados. En principio, hemos transformado un objeto petrificado (la Universidad), en uno atravesado por conflictos por los cuáles vale la pena preguntarse. Puede abrirse así un proceso pedagógico y de aprendizaje más genuino, motorizado por la implicación de los estudiantes. Esto aparece reflejado en algunas de las preguntas anteriores, y también en muchas otras orientadas más bien por la indignación: “¿Por qué los militares tenían que estar vigilando a los estudiantes en las aulas?” “¿Por qué se permitieron estas atrocidades? ¿Por qué atacar a la educación”. Aunque como preguntas de investigación mantienen un planteo sesgado, podrían alcanzar en su reformulación la objetividad que exige la producción académica así como una mayor profundidad. Contienen así mismo algo de ingenuidad, “pero todo proceso de desarrollo del conocimiento, ¿no comienza con un poco de ingenuidad al menos en su momento originario?”⁸. Como dice Paulo Freire, “precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo - progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil”⁹.

⁷ Todas las preguntas que se citan en este apartado fueron formuladas por estudiantes del Curso de Ingreso de mayo-junio de 2014.

⁸ Freire P. y Faundez A., “Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”, ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2014, p. 89

⁹ Freire, P; *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002. p. 23.

Hasta aquí, sin embargo, el mundo estuvo reducido a un texto, a los límites constreñidos de un aula, un escritorio, un banco de universidad. Es necesario incorporar al aula, como objeto valioso de conocimiento, esas experiencias extrañadas del mundo académico, darles entidad y valor como esquemas de percepciones del mundo cargados de elementos reproductivos pero también de resistencias. Es necesario volver entonces a la propia experiencia de vida de los estudiantes, para que ese sentido exploratorio de producción de conocimientos tenga una verdadera encarnadura empírica en los valores y percepciones propios de la comunidad presente en las aulas.

Preguntas de entrevista

A menudo decimos que, en el contexto de las nuevas universidades creadas en el conurbano bonaerense, la visión tradicional de la extensión territorial debe transformarse en la medida en que la comunidad, con sus experiencias, problemáticas y conflictos, las han penetrado. Se trata ahora, entonces, de que los estudiantes alcancen una verdadera comprensión de su propia comunidad, y de que piensen esta cotidianeidad y esas experiencias como puntos de partida y como objetos científicos, que se transformen en “datos” valiosos del desarrollo de ideas, reflexiones, pensamientos. Por eso, promediando el Curso, proponemos a los estudiantes la realización de entrevistas que permitan traer ese mundo de experiencias y conflictos al aula¹⁰, convertirlo en fuente de información primaria, para exponerlo, analizarlo, repensarlo e interrogarlo. Al cabo de ese período de trabajo de campo, obtenemos unas 30 entrevistas que constituirán un insumo valioso de información en sus trabajos finales.

El proceso de elaboración de las guías de entrevista constituye un momento propicio para “aprender a preguntar”. Implica, en principio, un esfuerzo creativo por traducir ideas complejas y procesos históricos generales en un registro observable de experiencias y sucesos particulares. “¿Por qué abandonaste la Universidad?” pregunta uno de los grupos de trabajo, pero luego, se hace necesario abrir la pregunta para situar ese abandono en un contexto de situaciones que no siempre las personas entrevistadas reconocen como problemáticas. Así forzamos a los estudiantes a desarmar esas preguntas generales y directas, que no son más que las preguntas en torno de las cuales ellos mismos tienen que reflexionar, para pensar múltiples hipótesis y transformarlas en preguntas mediadoras, más provechosas para responder la pregunta inicial: “¿podrías contarnos un día de tu vida mientras eras estudiante universitario?” es una de las preguntas de las Guías de Entrevista elaboradas por los estudiantes. A preguntas como estas se agregan muchas otras, más precisas: ¿Cómo fueron tus primeros días en la Universidad? ¿Qué fue lo que más te gustó de tu carrera? ¿Qué materias fueron las que más te gustaron? ¿qué materias las que menos te gustaron? ¿Por qué? ¿A qué distancia estaba la universidad de tu casa? ¿Tenés familiares, amigos, conocidos que vayan o hayan ido a la universidad? ¿Esto influyó en tus decisiones? ¿Te apoyaron o presionaron para estudiar o dejar de hacerlo? ¿Cómo era tu relación con los profesores? ¿Conociste algún profesor que te haya incentivado de cierta forma? ¿Y a la inversa? ¿Algún profesor que te llevo a desmotivarte? ¿Cómo te llevabas con tus compañeros? ¿Formaste un grupo de estudio? ¿Qué pasó con ellos? ¿Siguen estudiando? ¿Intentaste alguna vez seguir estudiando? ¿qué hiciste? ¿Contaste con apoyo? ¿de quiénes? ¿de qué forma?”.

La elaboración de estas Guías permite además reconocer muchos presupuestos que se develan con claridad en preguntas sesgadas: “¿Cómo te diste cuenta que la carrera elegida era tu vocación?” pregunta un grupo de estudiantes, antes de saber si lo era, y aceptando sin más la existencia de una ‘vocación’. “¿Piensa que decae la enseñanza al tener los docentes tantos estudiantes a cargo?” “¿Piensa que es mejor el seguimiento de cada alumno

¹⁰ Se les solicita a los estudiantes que realicen y desgraben una entrevista a una persona cercana a su entorno, en la que den cuenta de la propia historia educativa y del lugar que consideran tiene la Universidad para ellos.

o cree en la enseñanza para todos en donde quedan solo los persistentes?”, son otras de las preguntas que inducen una respuesta determinada. En otras se evidencia además esta representación de la educación como vía de ascenso social: “Teniendo en cuenta las dificultades de conseguir empleo, ¿te preocupa el estudio?”, “Sin estudio, ¿pensás que podés lograr un buen futuro?”. Aparecen así sesgos de todo tipo, presupuestos, respuestas inducidas, ideas vagas o imprecisiones. Pero es en la emergencia de todo esto que se abre la posibilidad de reconocer los implícitos y preguntarse por ellos.

Por otro lado, la realización y la utilización de entrevistas como fuentes de información, implica superar algunos obstáculos epistemológicos en la construcción de conocimientos. Convertir la experiencia de vida de un “sujeto particular cualquiera”, aparentemente insignificante, en una información valiosa, como punto de partida de un análisis más general, o como elemento de comprobación o refutación empírica, o como “caso” a partir del cual realizar inferencias, pensar causas, consecuencias, suele generar dudas. Esto se ve reflejado en una tendencia generalizada a solicitarle al entrevistado sus opiniones personales sobre asuntos generales, a través de preguntas de dudoso valor a los fines de las investigaciones en curso, por ejemplo: “¿Qué pensás que le falta al sistema educativo para que quienes no estudian comiencen a hacerlo?” “¿Cómo debería ser para vos el ingreso a la Universidad?”. Esta es una tendencia inicial, común entre todos los estudiantes, que apuntan a aquello que consideran “importante”. Muchos sin embargo logran visualizar aquí, en estas experiencias individuales de la cotidianeidad, un objeto de valor. Un estudiante dice en su trabajo final: “somos un conglomerado de experiencias, de vivencias, de gente pasada y de gente presente que nos marca en nuestros modos de actuar, de ver, de sentir y vivir la Universidad como una fuente de conocimiento y progreso” (Nicolás, ingreso septiembre 2014). Y así se inicia otro trabajo: “... Juan tuvo que abandonar sus estudios universitarios y hoy, con tan solo 19 años, trabaja para mantener a sus hermanos. La historia de Juan podría ser la historia de cualquiera, y nos sirve para pensar el problema de la educación como derecho...” (Fernando, ingreso septiembre 2014). Todos, con mayor o menor habilidad, usan las entrevistas de alguna manera en sus producciones finales. A veces, lo hacen de modo que potencia el desarrollo de las mismas, en otros casos su utilización parece más forzada, y en algunos otros está directamente desarticulada, pero aún así constituye un punto de partida, y esto no sólo en cuanto a la correcta utilización de fuentes primarias de información. Otra estudiante en su trabajo final afirma: “Necesitamos contar con universidades atentas al medio. No olvidarnos de nuestra identidad, ni raíces. Universidades que nos brinden un símbolo de pertenencia...” (Magalí, ingreso septiembre 2014). Pues bien, la entrevista, más allá de sus formas de utilización, representa un comienzo en el camino de construir una identidad universitaria enlazada y atenta a la comunidad y sus vivencias. La elaboración de estos cuestionarios representa la oportunidad de observar y escuchar lo que nos rodea de otro modo, otorgándole un lugar preponderante a esa realidad cotidiana de identidades, para convertirla en un objeto de estudio valioso. La entrevista es un instrumento fundamental de la investigación social, pero además, es la oportunidad de instalar las experiencias de vida de esta comunidad de estudiantes en el lugar que le corresponde en una Universidad que se define a sí misma como Universidad popular.

Además, en la relación dialógica de la entrevista, son los estudiantes quienes monopolizan el poder de la pregunta. Tienen el control de una situación que ellos mismos han gestionado y producido. Regulan los tiempos, los momentos, las normas del intercambio, los tópicos, el inicio y el cierre¹¹. Constituye por ello un momento especialmente importante en este largo proceso de alteración de roles, y quienes antes llegaban a nosotros con la expectativa de desempeñar el papel del estudiantes que se sientan a escuchar y tomar notas, se ven envueltos

¹¹ Bitone, M. E. y otros, “En torno a la interrogación. Propuesta para la didáctica de la pregunta crítica”, UNM Editora, Buenos Aires, 2014.

ahora en una dinámica más vital, en la que el protagonismo se ensancha en la acción concreta, en el contexto del mundo existente más allá de los muros universitarios, y se ve incitado por ello a la construcción de saberes desde un lugar de mayor compromiso y mayor responsabilidad.

Finalmente, los estudiantes ponen en juego todos los elementos de este recorrido, que es un camino que apenas comienza, puestos a desempeñar el papel de autores. En sus escritos finales, se espera que formulen y delimiten una pregunta fundamental, e intenten desarrollar argumentos y análisis en busca de respuestas a preguntas que ellos mismos han planteado. Prácticamente para todos ellos será la primera vez que intenten escribir, en el lenguaje formal del mundo académico, un trabajo de tipo monográfico.

Conclusión

Suele pensarse que el Curso de ingreso es un simple ‘diagnóstico’ de la situación del estudiante, o que ‘nivela’ y ‘prepara para la vida universitaria’. Este es ciertamente un comienzo posible y valioso por cuanto pretende asegurar que los estudiantes avancen y se reciban. Pero un comienzo puede ser muchos comienzos, y este que se propone no es uno cualquiera, sino el primer paso de un camino de transformación personal y epistemológica en el sentido de la formación de un nuevo grupo intelectual. Para ello, en el final de este recorrido, y más allá del alcance de sus escritos finales, será fundamental dar cuenta del proceso racional y sistemático de construcción de conocimientos que se ha puesto en práctica. Explicitarlo con los estudiantes, y explicitar, fundamentalmente, las implicancias de pasar de un pensamiento espontáneo e incoherente a otro ordenado y riguroso, es imprescindible. Como afirma Freire, todo espontaneísmo, cargado de preconstrucciones naturalizadas de modo acrítico e ignoradas como tales, “trabaja siempre contra los intereses populares”¹². Difícilmente podamos afirmar que se haya alcanzado una verdadera ruptura epistemológica, es, como decíamos, apenas un comienzo, y además, ¿pueden los estudiantes, en estos primeros pasos, formularse aquellas preguntas que nosotros mismos somos incapaces de generar? No esperamos que las preguntas, o el desarrollo de sus trabajos en el intento de elaborar respuestas, sean novedosos para el mundo sino, sobre todo, para ellos mismos, que deberían sentirse modificados por la experiencia. Una experiencia que, aún si no espera grandes revelaciones todavía, pretende construir sujetos que sostienen una lógica y una vocación de contribución al mundo.

Bibliografía

- Bitone, M. E. y otros, “En torno a la interrogación. Propuesta para la didáctica de la pregunta crítica”, UNM Editora, Buenos Aires, 2014.
- Freire, P. y Faundez, A., “Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”, ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2014.
- Freire, P., “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- Bourdieu, P y Wacquant, L., “Una invitación a la sociología reflexiva”, ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2014.
- Sacristán, M., “Antonio Gramsci, Antología”, ed. Siglo XXI, Madrid, 1984.

¹² Freire P. y Faundez A., “Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”, ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2014, p. 91