



“CHICOS... ¿LEYERON?”

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA sobre las prácticas de lectura en estudiantes de Sociología.

Galar, Santiago*,

Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata y CONICET).

RESUMEN

El artículo se propone sistematizar reflexivamente una innovación educativa centrada en la implementación de estrategias didácticas en la instancia de trabajos prácticos de la materia Sociología de las Organizaciones de la carrera de Sociología (UNLP). Nos propusimos intervenir sobre una dificultad concreta: la falta de lectura de los/as estudiantes de los textos comunes para el desarrollo de los trabajos prácticos de la materia. Con estos fines realizamos una reconstrucción crítica de las prácticas bajo la forma de un diario de campo, distribuimos cuestionarios de respuestas abiertas y analizamos documentos producidos por la cátedra.

PALABRAS CLAVE

Prácticas de lectura; Estudiantes Universitarios/as; Sistematización de experiencias.



1. INTRODUCCIÓN.

La materia Sociología de las Organizaciones forma parte de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La cátedra posee dos instancias de clases teóricas, a cargo de profesores adjuntos, y cuatro comisiones de trabajos prácticos, dos de las cuales se encuentran a mi cargo. A los/as docentes a cargo se suman adscriptos/as alumnos/as que comparten el espacio de las clases teóricas y prácticas. Los actores que componemos la cátedra realizamos reuniones periódicas en las cuales reflexionamos y planteamos formas de intervenir sobre los problemas que detectamos en los procesos de formación.

Durante 2016 identificamos como problemática emergente la falta de lectura de los textos dispuestos en el programa, cuestión que dificultaba el desarrollo esperado de las clases. Los/as estudiantes reconocían no leer los textos y destacaban que las clases hubiesen sido más productivas en caso de haber realizado las lecturas correspondientes. La falta de lectura obligaba a la realización de introducciones expositivas sobre los temas a tratar, situación que entorpecía la dinámica de taller que intentábamos otorgarle al curso.

Frente a este escenario nos propusimos buscar estrategias didácticas que tuvieran como ejes

transversales la posibilidad de “trascender” a los textos académicos en el proceso de enseñanza como único acceso a los saberes en cuestión, pero también, paralelamente, incentivar la lectura en los/as estudiantes que participaban del curso. Nuestra intervención se ubica frente al síntoma de la problemática que identificamos, la falta de lectura de textos académicos, pero aborda los posibles sentidos de su emergencia: la sacralización de los textos académicos, la desmotivación de los/as estudiantes frente a los materiales y el carácter fragmentario otorgado a los textos. En otros términos, nos propusimos dotar de sentido a la lectura como una forma de incentivar su práctica. El objetivo del artículo es desarrollar un proceso de reflexión conceptual organizado sistemáticamente sobre los procesos generados y algunos resultados de la experiencia implementada en el marco de los prácticos de la materia. Estimamos que la

Nuestra intervención se ubica frente al síntoma de la problemática que identificamos, la falta de lectura de textos académicos, pero aborda los posibles sentidos de su emergencia: la sacralización de los textos académicos, la desmotivación de los/as estudiantes frente a los materiales y el carácter fragmentario otorgado a los textos.

sistematización posibilitará reflexiones que resultarán de interés a otros actores educativos preocupados por la falta de lectura. La sistematización se asienta en una metodología comprensivista en tanto se interesa por abordar los sentidos que los sujetos implicados en los procesos que nos interesan otorgan a sus acciones. La sistematización se basó en información proveniente de diversas fuentes. Bajo la forma de un diario se realizó una reconstrucción crítica de las prácticas desde el punto de vista del docente, enfatizando emergentes significativos producidos en el contexto áulico. Sistematizamos asimismo información proveniente de cuestionarios auto-administrados de respuestas abiertas que los/as docentes entregamos a los/as estudiantes que participaron de la experiencia. Finalmente, consultamos documentos producidos por la cátedra, tanto de circulación interna (planificación de clases, por ejemplo) como de circulación externa (cronograma de clases y programa de la materia, por ejemplo).

2. REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA.

Reflexionar sobre la práctica, siguiendo a Edelstein (2000), implica reconstruir críticamente la propia experiencia, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos, sus acciones, decisiones y supuestos implicados. La reflexión implica la inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su propia experiencia, un mundo cargado de valoraciones, intercambios simbólicos y correspondencias afectivas. Organizamos a la práctica apelando al concepto de experiencia entendida como procesos socio-históricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos, vividos por personas concretas (Jara Holliday, 2009). Bajo el rótulo de experiencia referimos a entramados vivos, complejos y multidimensionales, que incluyen factores objetivos y subjetivos. Es en tanto procesos inéditos e irrepetibles que las experiencias constituyen fuentes de aprendizaje que deben ser aprovechadas. Una vía para recuperar las experiencias es el ejercicio de sistematizarlas, lo que implica realizar una interpretación crítica de los procesos involucrados mediante el ordenamiento de sus lógicas, factores intervinientes, relaciones y efectos. Sistematizar una experiencia, en definitiva, implica extrañarse con miras a objetivar lo vivido (Jara Holliday, 2009).

La reflexión sobre la práctica forma parte de una búsqueda tendiente a construir, más no sea desde avances parciales, alternativas que brinden respuestas a problemas cotidianos en la enseñanza. El ejercicio habilita una reflexión sobre los procesos incluidos en la experiencia al tiempo que permite realizar aportes teóricos y prácticos a otros actores interesados. Este tipo de ejercicio recupera la dimensión colectiva en el análisis de la práctica de enseñanza. Sin embargo, la sistematización de experiencias no constituye una práctica priorizada por los/as docentes (Jara Holliday, 2003). Contar con un otro crítico que, en el marco de un proceso asentado en un método, devuelva imágenes que faciliten procesos de objetivación resulta tan importante como poco usual. Destacar el método, por lo demás, implica distinguir este ejercicio de las evaluaciones sobre los procesos de enseñanza compartidas por docentes en encuentros informales. La sistematización no sólo recupera la necesidad de evaluar las prácticas docentes sino que, simultáneamente, propone una herramienta teórico-metodológica para realizar esta reflexión.

3. DIMENSIONES CENTRALES DE LA EXPERIENCIA.

Un ejercicio contemplado en la propuesta de intervención era la presentación de los/as autores y los temas de las clases durante los minutos finales del encuentro inmediato anterior. El objetivo era brindar un marco de sentido a la lectura, orientar la atención a determinadas aristas de las producciones y generar expectativa sobre la próxima actividad. La lectura de nuestro diario de campo da cuenta de tres emergentes significativos derivados de este ejercicio. En primer lugar, el ejercicio podría ser negativo en lo relacionado con el aporte de atajos al proceso de aprendizaje en los términos de des-responsabilizar a los/as estudiantes. Concretamente, ante la pregunta realizada los/as estudiantes en lo atinente a si habían ampliado la información sobre los/as autores o acudido a la información brindada para guiar la lectura las respuestas fueron usualmente negativas. En segundo lugar, destacamos que el carácter interrumpido del curso, principalmente por un conflicto gremial sostenido durante 2017, complicó esta dinámica orientada a la articulación entre clases utilizando como vínculo a

la lectura¹. Los/as estudiantes, retomando la tensión entre el/la estudiante “ideal” y el/la “real” trabajada por Casco (2007), al finalizar una clase intensa y cansadora difícilmente presten especial atención a información que les será útil en dos o tres semanas, cuando preparen su participación para el próximo encuentro. En tercer lugar, destacamos el desarrollo más armónico del ejercicio durante la primera parte del curso, cuando la materia repara en escuelas de pensamiento y en autores/as centrales para el campo organizacional². El ofrecimiento de “hojas de ruta” de los textos, en los términos de Mateos (2009), resulta fundamental frente a este tipo de contenidos, más allá que toda obra intelectual deba ser contextualizada para comprender sus alcances, interlocutores e intereses.

Los/as docentes de los trabajos prácticos intervenimos en relación con los materiales propuestos para las clases. Los recursos utilizados en el marco de los trabajos prácticos de la materia adquirieron mayor diversidad en tanto sumamos registros no académicos apostando a su productividad analítica: crónicas, películas, diarios de campo, entrevistas, información institucional de organizaciones, artículos de divulgación, noticias, informes periodísticos audiovisuales. Intentamos acortar los materiales cuando estas producciones se extendían sobre contenidos que no eran significativos a los fines de la actividad. Procuramos dotar de sentido a la lectura haciendo que los/as estudiantes supieran que los materiales propuestos revestirían de relevancia para la dinámica de la clase y, por lo tanto, para su participación en la misma. En este sentido, recuperamos la propuesta de Lerner de Zunino (1984) según la cual la potencia del material didáctico se vincula a las posibilidades de que sea significativo desde el punto de vista de los/as estudiantes. Las formas de evaluación propuestas para los

parciales requirieron que los/as estudiantes plantearan con los textos relaciones diferentes de aquellas usualmente demandadas por otras cátedras de la carrera³. A diferencia de lo estipulado, debido a la sucesión de paros derivados del conflicto salarial docente, con miras a evitar la pérdida de clases, decidimos que el primer parcial no sería de carácter “presencial” sino “domiciliario”. En términos operativos, los/as estudiantes encontrarían una consigna en el campus virtual de la materia y deberían “subir” el parcial resuelto antes de un límite temporal. Llamó la atención de los/as estudiantes nuestra recomendación de alejarse de los textos luego de estudiarlos para poder ganar la autonomía necesaria para la resolución de una consigna que demandaba síntesis y apropiación de los contenidos. El segundo parcial retomaba el carácter “presencial”, pues se realizó en el aula, pero dislocaba otra característica usualmente incluida en los parciales de carreras sociales. Concretamente, no planteamos preguntas sobre los contenidos de los textos sino que propusimos analizar un caso empírico. La propuesta, contraria a lo que demandan la mayoría de las materias, suscitó ansiedades y preocupaciones. Pero el ejercicio también generó ganas e intriga en tanto los/as estudiantes, según sus palabras, vinculaban el ejercicio con un acercamiento a la práctica profesional del sociólogo/a.

Una cuestión a destacar son las valorizaciones sobre el rol activo del docente. De una parte, los/as estudiantes estimaron positivamente el interés del docente por mejorar la cátedra y atender a sus necesidades. “Los pibes parecen notar mi energía, así como manifiestan ganas de participar de los cambios que propongo”, escribí en mi diario luego de la primera clase. Luego agregué: “son estudiantes de sociología, supongo que valoran a la heterodoxia” (Nota de campo, 28/03/2017). Sin embargo,

¹ El carácter interrumpido se debió principalmente al conflicto salarial docente pero también a las semanas de exámenes finales y a las instancias de evaluación. Es decir, es producto de elementos estructurales, por lo tanto probablemente compartidos con otros espacios de formación universitaria, y elementos coyunturales, propios de nuestra experiencia y por lo tanto no directamente trasladables.

² La segunda parte de la materia no repara en escuelas y autores/as sino en dimensiones de análisis de las organizaciones como el poder, la cultura organizacional y las estructuras.

³ El Régimen de Enseñanza y Promoción vigente no refiere a la forma que debe adoptar la evaluación, más bien determina que los/as estudiantes deben aprobar “hasta dos parciales cuyos contenidos deberán responder a la temática de las actividades prácticas” (REP, Artículo 13). Sin embargo, más allá de esta apertura, los exámenes en las instancias prácticas suelen obedecer al esquema de preguntas y respuestas abiertas.

“Los pibes parecen notar mi energía, así como manifiestan ganas de participar de los cambios que propongo”, escribí en mi diario luego de la primera clase. Luego agregué: “son estudiantes de sociología, supongo que valoran a la heterodoxia” (Nota de campo, 28/03/2017).

por otro lado, en ocasiones los/as estudiantes parecían agobiados por la propuesta, como si les estresara el compromiso de tener que responder con interés al interés expresado por el docente en su tarea. Como si, en definitiva, fuera más sencillo transitar un

proceso más acorde a las competencias adquiridas como parte del oficio de estudiante: aprender contenidos, resolver parciales de preguntas y respuestas y completar guías de lectura.

4. LOS/AS ESTUDIANTES FRENTE A LA PROPUESTA.

En lo que sigue indagaremos sobre la experiencia de los/as estudiantes frente a la intervención implementada. Con este fin nos valdremos de los cuestionarios que los/as estudiantes respondieron en el último encuentro del curso. El instrumento consta de preguntas abiertas, con el objetivo que los/as estudiantes se expresaran sobre cuatro temas: las actividades realizadas, el trabajo de los/as docentes, la propuesta para mejorar las lecturas y la evaluación de su labor como estudiantes. La presentación de los/as autores y los temas de las clases en los encuentros anteriores fue retomada por un grupo importante de estudiantes. Ahora bien, según los/as estudiantes, este componente, útil en términos generales, fue perdiendo potencia a lo largo del curso. Entendemos que parte de esta pérdida de vitalidad se vincula a un elemento de carácter estructural del curso, que la primera parte del programa se dedique a escuelas y autores/as clásicos del campo organizacional, más propensos a historizaciones y contextualizaciones, y a uno coyuntural, la falta de continuidad en el brindado del curso debido al conflicto docente. Algunos cuestionarios recuperaron la música ambiental que en ocasiones escuchábamos en el aula. “Es un buen mecanismo de concentración”, “está bueno trabajar con música” y otras valoraciones por el estilo se repitieron en las producciones de los/as estudiantes. La presencia del componente en los cuestiona-

rios resulta interesante porque no formaba parte de la planificación de la intervención y porque los/as estudiantes recuperan así una práctica ligada con factores generales más vinculados a la motivación que a la lectura. Otro componente recuperado fue el ejercicio de “lecturas cruzadas”. Al menos en dos oportunidades propusimos a los/as estudiantes que en vez de leer los dos o tres textos requeridos por la actividad leyeran solo uno (o dos) en tanto trabajarían con un/a compañero/a que leería el restante. Buscábamos así que el compromiso de lectura no sea solamente con el docente o la actividad sino también con sus pares. “Está bueno trabajar cada tanto en grupos, sirve dividirse los textos con un compañero”, dice una de las producciones. De esta manera, los cuestionarios destacaron este componente bajo la idea del compromiso implicado en el trabajo con otros/as. Una parte central de la intervención fue la selección y edición de materiales para las clases. Los/as estudiantes destacaron en términos positivos esta selección de materiales al tiempo que valoraron su edición. En este sentido se expresó uno/a de ellos al afirmar: “muy buena selección de lecturas (en cantidad humanamente considerable y en calidad). Daban ganas de leer al ver que los textos eran amenos”. Dentro de la selección ponderaron particularmente los textos menos ligados al campo académico. Un/a estudiante sostuvo: “los textos son interesantes, especialmente los que no son tan académicos y mecánicos”. Por otro lado, complementariamente, los/as estudiantes consideraron a algunos materiales como “aburridos” aunque entendían que, por tratarse de autores/as centrales del campo académico, eran ineludibles. “Algunos textos son densos, pero si forman parte del campo es necesario acudir a ellos”, constituye un ejemplo. Los/as estudiantes entendieron a la selección y edición de textos como parte de la intervención y, por lo tanto, como una acción para motivar su lectura. Por lo demás, tratándose de estudiantes afiliados/as en términos académicos, manifestaron comprender que los textos académicos son ineludibles, que escapa a las posibilidades de los/as docentes el desplazarlos completamente por otro tipo de materiales. Resulta interesante destacar cuestiones asociadas al campus virtual que emergen en el análisis de los cuestionarios. En el campus vir-

Los/as estudiantes entendieron a la selección y edición de textos como parte de la intervención y, por lo tanto, como una acción para motivar su lectura. Por lo demás, tratándose de estudiantes afiliados/as en términos académicos, manifestaron comprender que los textos académicos son ineludibles, que escapa a las posibilidades de los/as docentes el desplazarlos completamente por otro tipo de materiales.

tual de la materia los/as estudiantes dispusieron de diversos elementos: cronograma tentativo de clases, guías de lecturas, listas de temas y textos para parciales, textos secundarios utilizados en las clases, notas de los parciales y casos para analizar. Además, cada semana se publicó un aviso sobre qué se trabajó la clase anterior y los lineamientos para el próximo encuentro. Visto

en términos retrospectivos, el campus virtual constituyó una parte central de la intervención en tanto proveía coordenadas generales del curso y materiales para la comprensión de las lecturas. Los/as estudiantes, por su parte, destacaron tibiamente la utilidad de este tipo de usos de la plataforma virtual. Más bien registramos propuestas que incluían al campus, como la necesidad de disponer de la totalidad de los textos en este espacio y el mejoramiento del dispositivo de forma tal que, por ejemplo, avise a los/as estudiantes de las novedades. Desde una mirada analítica, los/as estudiantes recuperaron la apelación a casos empíricos en dos registros. Los casos, en primer lugar, favorecieron el ejercicio de leer y la comprensión de los textos. "Las lecturas por momentos me parecían aburridas pero se hacían más dinámicas cuando se las relacionaba con casos más concretos". De esta manera, los/as estudiantes destacaron que el trabajo a partir de casos hizo "más dinámica" la lectura, "más fácil" el entendimiento de conceptos y que su disposición junto a textos "más teóricos" resultó "muy útil". Los casos, en segundo lugar, favorecieron la articulación entre teoría y práctica, algo fundamental para los/as estudiantes de cara a la inminente inmersión profesional como sociólogos/as. Un estudiante escribió: "siento que aprendí mucho sobre el análisis organizacional, sobre todo por los ejercicios de aplicación de los conceptos a casos (reales o inventados)". El carácter "tentativo" del cronograma de

lecturas entregado en el primer encuentro radicaba en la necesidad de buscar mejores materiales para determinadas clases. Algunas afirmaciones de los cuestionarios abiertos rescataron la necesidad de poseer y respetar un cronograma. "Está bueno que el cronograma de lecturas se respete bastante, porque permite saber con anticipación qué leer". Los emergentes no hacen más que confirmar la productividad del instrumento, más allá que por diversos motivos el cronograma no pudo ser respetado en la versión 2017 del curso.

Siguiendo a Casco (2007), la afiliación académica se produce cuando el/la ingresante logra una consonancia parcial con la cultura universitaria y emprende la construcción de una identidad nueva, un ejercicio que implica encarar un proceso de aculturación o de abandono parcial de la cultura propia. Los/as estudiantes, no sin limitaciones y problemas, para la instancia en la que cursan la materia han desarrollado las destrezas que les permiten comprender y producir textos académicos. Por este motivo, los desafíos con la lectura no son los mismos que aquellos dividados en el proceso de afiliación académica. Los nuevos desafíos, en todo caso, se vinculan a la necesidad de realizar las lecturas comunes para las clases o a habilitar formas de apropiación que permitan hacer usos prácticos de los contenidos. Conociendo su oficio, los/as estudiantes asumen la responsabilidad ante la falta de lectura al tiempo que despliegan estrategias que aprendieron a lo largo de la carrera para transitar exitosamente las clases incluso sin haber leído.

En relación con la idea de configuraciones didácticas de Lidwin (1997), entendemos que contenido y método constituyen dos dimensiones indisociables en toda propuesta pedagógica, dos dimensiones de las cuales el/la docente no puede des-responsabilizarse. Un aula con materiales diferentes e interacciones variadas, en el marco de una propuesta situada, puede habilitar un tipo particular de circulación y producción de conocimiento que fomente su apropiación por parte de los sujetos. El método es central para, en los términos de Edwards (mimeo), generar una relación de interioridad de los sujetos con el conocimiento. Por lo demás, esta relación dialéctica entre contenido y forma en la propuesta docente se enraíza en la intencionalidad con la cual el/la educador/a construye la clase. Referimos a

una intencionalidad conformada por el cruce de adscripciones teóricas, perspectivas ideológicas, trayectorias de vida y formativas. Un emergente del análisis, en este orden de cosas, fue que los/as estudiantes identificaran a las actividades incluidas en las planificaciones de las clases como motivaciones para la lectura de los textos. Las actividades propuestas fueron caracterizadas como “creativas”, “dinámicas” y “desestructuradas”. De esta manera, “las clases lograron hacer más dinámicos los textos” o “permitieron trabajar los textos de manera más dinámica”. La forma de la clase también reveló cierto poder heurístico de la forma sobre el contenido: “me parecieron muy buenas las propuestas porque ayudaban a entender mejor los textos”. El dispositivo toma fuerza en relación al modo o la forma de las actividades que van estructurando el programa de la materia, que funcionan como otro tipo de incentivo a la lectura. Destacamos finalmente la apelación a lo concreto en los cuestionarios, a la práctica profesional, como un incentivo para la lectura. “Me resultó más entretenido y aplicable el material de estudio en actividades en las que tengamos que participar y nos propongan cierto desafío para relacionar ambos”. En los términos de Schön (1992) uno de los desafíos actuales en el marco de la enseñanza es formar profesionales que puedan abordar problemas prácticos que en la realidad, antes que organi-

En los términos de Schön (1992) uno de los desafíos actuales en el marco de la enseñanza es formar profesionales que puedan abordar problemas prácticos que en la realidad, antes que organizados como en los manuales de estudio, se presentan de manera compleja, incierta y conflictiva.

zados como en los manuales de estudio, se presentan de manera compleja, incierta y conflictiva. Para los/as estudiantes analizar casos concretos permitió “poner a los conocimientos adquiridos en juego”, “articular los conceptos teóricos y prácticos”, “visibilizar contenido teórico”.

5. CONSIDERACIONES FINALES.

Destacamos la necesidad de (re)asumir nuestro rol como intelectuales transformativos/as de la realidad, en los términos de Giroux

(1990). Identificar dificultades y pensar estrategias situadas con miras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es un ejercicio constitutivo de la tarea docente. La práctica de sistematizar experiencias educativas, en tanto habilita una reflexión sobre estos procesos de carácter colectivo, es tan importante como poco transitada. En este proceso de construir problemas, complejizar situaciones y reflexionar sobre nuestra práctica resulta importante, indiscutiblemente, asumirnos como parte de los problemas que identificamos. La intervención, en términos generales, evidenció ser productiva en relación con el problema que motivó su implementación. Tanto en el diario del docente como en los cuestionarios emergen valoraciones positivas sobre diversos aspectos de la intervención y propuestas con miras a mejorar la dinámica de su implementación. Enfatizamos cuatro tipos de elementos de diverso orden que actuaron en sinergia y posibilitaron la efectividad de la intervención.

En primer lugar, destacamos la necesidad de que los/as docentes orientan parte de su energía a la búsqueda de materiales que resulten potentes y significativos desde el punto de vista de los/as estudiantes. Materiales que inspiren y promuevan el interés. Materiales que excedan a los textos estrictamente académicos. Materiales que deben ser editados, acortados, combinados. Materiales que deben ser reflexionados.

En segundo lugar, subrayamos la necesidad de prestar atención a la propuesta de actividades que, en clase y fuera de la clase, inviten a la lectura. Poder ampliar el abanico de la propuesta del trabajo evidenció ser importante para la promoción de la lectura. Entre las actividades, cabe destacar, incluimos a las evaluaciones, a las formas que otorgamos a los parciales. En tercer lugar, resaltamos cuestiones vinculadas al acceso de los textos: poder plantear un cronograma de lecturas que se respete, garantizar la disponibilidad de los textos en las diversas plataformas, invitar a los/as estudiantes a llevar el texto a la clase en sus diferentes soportes. En cuarto lugar, creemos fundamental la práctica transversal de otorgar sentido a la lectura que se propone. Explicar cuál será su utilidad, explicar su contexto de producción, interesar a los/as estudiantes para que busquen datos de los/as autores/as, explicar por qué se encuentra en el programa de la materia, cuál es

su relevancia en relación al contexto actual. Creemos, finalmente, que parte fundamental para entender y afrontar el problema de la falta de lectura de textos implica movernos en la tensión entre promover la lectura y amoldarnos como docentes a los contornos de la figura del estudiante real. Comprender las motivaciones y limitaciones de los/

as estudiantes de carne y hueso sin resignar nuestros objetivos como docentes. Por cierto recordando que nuestra meta no es que los pibes lean sino que los pibes aprendan. Sin dejar de poner en juego que nosotros/as también fuimos pibes que en ocasiones, pese a nuestra mirada idealizada del pasado, no llegábamos a leer para las cursadas.

6. BIBLIOGRAFÍA

Casco, M. (2007). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual", ponencia presentada en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano - La universidad como objeto de investigación, Tandil, Argentina.

Edelstein, G. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar", Revista IICE, Año IX, N° 17, pp.1-9.

Edwards, V. (mimeo). "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Disponible en <https://es.scribd.com/document/125942586/El-conocimiento-escolar-como-logica-particular-de-apropiacion-y-alienacion>.

Giroux, H. (1990). "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Buenos Aires, Paidós.

Jara Holliday, O. (2003). "Para sistematizar experiencias", Innovando, N°20, pp.2-16.

Jara Holliday, O. (2009). "La sistematiza-

ción de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica", *Diálogo de saberes*, N°3, pp.118-129.

Lerner de Zunino, D. (1984). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético", ponencia presentada en Simposio sobre la enseñanza de la comprensión de la Lectura, Caracas, Venezuela.

Litwin, E. (1997). "Configuraciones didácticas". Buenos Aires, Paidós.

Mateos, M. (2009). "Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva", en Pozo, J. I. y del Puy Pérez Echevarría, M. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, Ediciones Morata.

Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Barcelona, Paidós.

CV

* Sociólogo, doctor en ciencias sociales y especialista en docencia universitaria. Profesor en el Departamento de Sociología y en la Maestría en Ciencias Sociales, FaHCE-UNLP.

Contacto: santiago_galar@hotmail.com