

REVISIÓN CONCEPTUAL SOBRE LOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR EN ALUMNOS DE PRIMEROS AÑOS DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA

Gómez, María Florencia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo consiste en un conjunto de reflexiones sobre las formas actuales de lectura y escritura académica en los alumnos que circulan hoy por las aulas universitarias de los primeros años de las Carreras de Psicología. Se pretende cercar algunos de los factores que inciden en la dificultad de tales estudiantes en producir una experiencia de lectura que modifique su identidad y les permita pensarse como futuros profesionales de la psicología. En este sentido, abordaremos las posibles respuestas a las hipótesis que sostienen que el desinterés de los alumnos en los contenidos abstractos y en los constructos teóricos está asociado a la imposibilidad del propio discurso universitario y de los dispositivos puestos en juego para conmovir la subjetividad de los estudiantes que ingresan en el sistema. En síntesis, se revisarán tanto las definiciones pedagógicas básicas sobre dichos procesos como las propuestas de algunos autores, para visibilizar el problema desde diversas perspectivas. Esto nos permitirá construir otro lugar desde donde posicionarnos como docentes universitarios y pensar otros criterios posibles para el trabajo en el aula.

Palabras clave

Lectura académica, Escritura académica, Formación docente, Aprendizaje

ABSTRACT

CONCEPTUAL REVIEW ON READING AND WRITING IN FIRST YEAR STUDENTS OF PSYCHOLOGY CAREER

This paper consists of reflections on the current forms of academic reading and writing in the students who circulate today in the university classrooms of the first years of the Psychology Careers. It seeks to fence some of the factors that influence the difficulty of such students in producing a reading experience that changes their identity and allows them to think of themselves as future professionals in psychology. In this sense, we will explore the possible answers to the hypotheses that maintain that the students' lack of interest in abstract contents and theoretical constructs. We will also review the impossibility of the university discourse for put in place to move the subjectivity of the students entering the system. In summary, both the basic pedagogical definitions of these processes and the proposals of some authors will be reviewed to make the problem visible from different perspectives. This will allow us to construct another place from where to position ourselves as university teachers and to think about other possible criteria for the work in the classroom.

Key words

Academic reading, Academic writing, Teacher training, Learning

Introducción

Este trabajo consiste en un conjunto de reflexiones sobre las formas actuales de lectura y escritura académica en los alumnos que circulan hoy por las aulas universitarias de los primeros años de las Carreras de Psicología. Se pretende cercar algunos de los factores que inciden en la dificultad de tales estudiantes en producir una experiencia de lectura que modifique su identidad y les permita pensarse como futuros profesionales de la psicología y la salud mental.

La lectura y la escritura en la era de Internet

Los jóvenes utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para hacer deberes escolares, estudiar, informarse, enviar o recibir recursos digitales como audios, videos y fotos, y centralmente para interactuar y comunicarse entre sí en las redes sociales. Todas estas modalidades de intercambios configuran nuevas formas de leer y de escribir, y están entramadas con los nuevos modos de comunicación e información cotidianos como los medios de comunicación digital, sitios web donde se comentan las actividades cotidianas, etc. Sin embargo, no siempre los estudiantes se adaptan a las exigencias de la lectura y la escritura académica puesto que utilizan para el trabajo en el aula estrategias eficaces para otros entornos comunicacionales.

Las prácticas y modos de leer y escribir cambian con el tiempo. Se modifica la materialidad (el soporte asociado a la lectura: papiro, libro, pantalla, impresión digital), los modos de leer y escribir, como por ejemplo la lectura editando con el "cortar y pegar" (funciones de procesadores de textos); también se transforma el modo de lectura, como por ejemplo con "caza furtiva o surfeo".

Los procesadores de texto han comenzado a cambiar la forma de leer y escribir ya desde la década de 1980. La llegada de Internet en 1994 produjo efectos en los intercambios personales y profesionales, y en el trabajo cognitivo exigido. Sin embargo, en la era de Internet los alumnos siguen estudiando en libros de texto y escribiendo a mano; esto es así porque las innovaciones tecnológicas no suprimen a los antiguos modos de leer y de escribir, y por ello tendrán que coexistir con nuevas formas de leer y escribir (Chartier, 2008).

Otro cambio importante es el de la lectura como una experiencia de estudiar, y en un sentido amplio, la experiencia de la lectura. Sobre este punto, Larrosa (2003) sostiene se ha producido una transformación cultural en la relación con el libro y de las experiencias con

la lectura. Esto está asociado con la transformación de la puntuación pedagógica y social del tiempo, ya no orientado hacia el pasado, como la educación humanística (tradicional, actualmente en crisis) sino hacia el futuro.

Para formarse, el lector debe incorporar los productos culturales a través de algún mecanismo de apropiación. Este se produce con la experiencia de la lectura, es decir, algo que le pasa al sujeto lector y que transforma su identidad. La experiencia de lectura implica una transformación dialéctica donde debe perderse una parte de su propia identidad del sujeto, para volver a recuperarlo y reconciliarlo a un nivel superior. En palabras del autor "...lo que significa la formación como apropiación: hacer propio lo que se aprende, hacerlo crecer con uno, integrarlo en la propia alma, en la propia identidad, en lo que uno es -y no solamente en lo que uno sabe-..." (Larrosa, pp.590). Otro de los puntos en la crisis de la educación tradicional está en la dificultad en la experiencia del libro hoy. Se lee, pero la actividad de lectura no constituye experiencia, porque la relación con el texto se ha modificado. Por ello, según este autor, la escuela sería el último lugar donde aún habita el lector como soberano y el libro como tecnología.

En relación a la escritura académica, el lector en educación superior generalmente está obligado a dar cuenta de su comprensión para probar su saber mediante cuestionarios y pruebas escritas, y por ello se enfrentará a la tarea de explicar lo comprendido en la fuente bibliográfica. Cuando no se ha realizado un verdadero acto de lectura los escritos suelen contener una tergiversación no intencionada del entramado lógico-argumentativo de dicha fuente. Los ingresantes y nuevos estudiantes que se inclinan por esta opción reproducen materiales para ellos opacos, resumidos mediante una simple operación de omisión. La escritura se convierte así en un mero acto de manipulación de palabras ajenas, que constituye una de las formas más frecuentes de relación evasiva con el conocimiento (Casco, 2007). El estudiante cumple con la tarea sin que se produzca aprendizaje y se activa una conducta que, de volverse rutinaria, pondrá en peligro las posibilidades futuras de hacer evolucionar los propios conocimientos en otros contextos.

Corea y Lewkowicz (2007) sostienen que desde el propio dispositivo pedagógico se destituye el valor ideológico de las prácticas escolares, puesto que los jóvenes simulan que escriben cuando en realidad bajan textos de la Red, cortan y pegan información, o hacen que investigan sobre un tema cuando lo que realizan es ejecutar funciones de búsqueda en sitios no académicos. Para estos autores, estas operaciones cognitivas que realizan los alumnos, tales como navegar, editar y realizar búsquedas asistemáticas, dificultan la lectura comprensiva tal como se entiende desde la educación humanística (deducir, razonar, interpretar) porque en el entorno informacional la lectura y la escritura son herramientas técnicas al servicio de la navegación y la conexión. La operación de lectura y escritura basada en la interpretación es pertinente en el entorno de saber. Esta alteración del sentido de la práctica de leer y escribir modifica la práctica misma, porque la subjetividad de los alumnos hoy no está comprometida con la experiencia de alfabetización y por esto se presentaría como un lector espectador que asiste a la escena pedagógica sin intervenir activamente. Así, Corea y Lewkowicz proponen pensar el problema en su novedad,

planteando la hipótesis de que el discurso universitario es incapaz de generar la subjetividad del estudiante universitario, como efecto de las prácticas universitarias. Esto produciría la respuesta de indiferencia, abulia, aburrimiento en el joven que naufraga en las prácticas universitarias.

Desde otro punto de vista, Chartier (2008) señala que el mito constitutivo de Internet sería el de mantener la confusión entre el acceso a la información y el dominio de conocimientos. Uno de los puntos centrales que distinguen la información del conocimiento son los vínculos constituidos en la mente del usuario lector que integra cada dato y su relación dentro de un conjunto que le otorga significado, peso y valor de uso. La tradición de lectura escolar impone los vínculos autorizados como buenos vínculos constitutivos de saberes legítimos y ocultando otros, establecidos por el lector en la marcha de la lectura de los textos. Las nuevas lecturas hipertextuales constituirían entonces prácticas que llevan a subrayar las experiencias singulares que pueden cambiar la identidad del lector sin dar verdadero valor a la experiencia. La tradición escolar y académica, por su parte, consiste en una escritura continua, estructurada que conduce a una lectura lineal. Una nueva forma de lectura está surgiendo y rechaza la idea de texto cerrado.

En los apartados que siguen se introducirán a los cambios del público estudiantil en Educación Superior.

La complejidad del discurso universitario

Según Casco (2007), el público estudiantil ha cambiado en las últimas décadas. Los nuevos estudiantes reparten el tiempo del estudio con el del trabajo y el del entretenimiento, se muestran escépticos frente a la valoración positiva del saber, llegando incluso a considerarlo como rígido e inútil. En consecuencia, a poco de entrar a la Universidad, y aun cuando transiten con relativo éxito hacia la afiliación institucional e intelectual, sobreviene en ellos el desencanto y la consecuente desmotivación.

Esta realidad se contradice con la representación de la figura ideal del estudiante que mantiene la universidad: un estudiante de tiempo completo, comprometido con su rol de heredero de una cultura científica y profesional que reproducirá, autónomo en su aprendizaje y defensor del saber legítimo. El estudiante esperado es, además, un sujeto de la cultura letrada. Frente a ello la universidad recibe, en grado creciente, nativos digitales.

El discurso universitario circula en un universo de comunicación en el que el emisor pertenece a la comunidad universitaria, y el objeto del discurso participa de un saber disciplinario enseñado o construido en la universidad. Ese sistema abarca discursos que cumplen dos funciones imbricadas: construcción del saber y comunicación del mismo. El acceso a los saberes legítimos en la universidad sigue dominado por modalidades de adquisición propias de la cultura impresa. Las prácticas de enseñanza están dominadas aún por la representación de un estudiante receptor-pasivo, con predominio de la exposición oral por parte del docente universitario. Por lo tanto, aprender a leer en ese sistema significará identificar los principios de racionalidad de los textos científicos en razón de su estructura conceptual particular y su ubicación en la especificidad de un campo científico.

Frente a la complejidad del sistema comunicativo universitario los

ingresantes se muestran, en contraste, como lectores e interlocutores poco flexibles. Por lo general realizan un abordaje indiferenciado de todos los discursos, con presupuestos de homogeneidad del sistema comunicativo académico y neutralidad de los discursos que lo componen. Predominaría también un acercamiento ingenuo a los textos académicos como proveedores de información neutra, que dificulta la lectura comprensiva y mantiene a los ingresantes y a parte de los alumnos de primeros años en la posición de lectores no-autónomos. Por esto, para que los textos académicos sean productores del saber legítimo y aceptado por comunidades científicas y disciplinares es necesario que sus lectores identifiquen su entramado expositivo-argumentativo, sus mecanismos para proponer la validez de una hipótesis, su adecuación para construir teoría y su ubicación relativa frente a otras voces de la comunidad discursiva. Cuando esto no ocurre, la relación con el saber mediada por textos especializados se vuelve superficial y 'creyente': sólo cabe aceptar 'la verdad' por él contenida sin someterla a examen razonado (Casco, 2007).

Pasaje de la cultura juvenil al oficio de estudiante

Otro elemento de interés para el análisis de los nuevos modos de lectura y escritura de los estudiantes universitarios es el constructo de la cultura juvenil articulado al nuevo contexto que configuran las TIC. Algunos especialistas en este tema señalan que dicha cultura es compleja y presenta particularidades a tener en cuenta.

Según Barbero (2002), el habla y la escritura de los jóvenes de hoy presentan modulaciones lingüísticas y estilísticas similares, más allá de las diferencias de lengua y de territorio. Los nativos digitales manejan diferentes dispositivos móviles y aplicaciones para resolver las actividades cotidianas. Aunque los jóvenes de los niveles económicos medios y altos poseen estos recursos, muchos los conocen por la escuela y la sociabilidad generacional. Según este autor, se están formando comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad. Así, se constituyen identidades flexibles con temporalidades menos largas, capaces de amalgamar en el mismo sujeto ingredientes de mundos culturales diversos. Estos son sujetos dotados de flexibilidad cultural, que se adaptan fácilmente a diversos contextos.

García Canclini (2006), por su parte, sostiene que las nuevas tecnologías (NT) no sólo son una herramienta sino que configuran contextos donde se despliegan nuevas valoraciones del espacio, el tiempo y los acontecimientos culturales. En las últimas décadas, la cultura y la vida cotidiana se reestructuraron con la sobreabundancia de la información fragmentada y el entretenimiento, así como por el predominio del instante y de la simultaneidad, favoreciendo el olvido y una configuración particular de la memoria. También esta fragmentación aparece en relación a los saberes, ya que con frecuencia en educación se usan copias aisladas sin catalogar la fuente bibliográfica. También en las universidades se leen menos libros y más fotocopias de capítulos aislados y textos resumidos obtenidos en la Red, disminuyendo los lectores que interpretan en profundidad obras largas. Para este autor, el nuevo lector en el contexto de las NT es un internauta que navega entre los textos de la Internet. El internauta es un actor multimodal que lee, escucha, ve y combina materiales diversos procedentes tanto de la lectura como

de los espectáculos. Esta nueva subjetividad muestra que se lee de otra manera los textos electrónicos en el contexto digital, ya que se pueden revisar y modificar o editar durante la lectura misma. Esto produce nuevas formas de utilizar y gestionar el tiempo para la lectura y el estudio.

Sin embargo, en el ingreso a la Universidad la identidad de los jóvenes debe sufrir ajustes, y la cultura juvenil debe dejar lugar a otro tipo de cultura. Ese proceso de pasaje exige al ingresante a la universidad el aprender el oficio de estudiante.

Según Casco (2007) este proceso se daría en tres tiempos: un tiempo de la alienación, con la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; un tiempo del aprendizaje producto de la movilización de energías y adaptación progresiva; y finalmente, un tiempo de la afiliación con el dominio de las reglas institucionales. Esta afiliación se da en un doble sentido, a saber: afiliación institucional, es decir, conocer el funcionamiento de la universidad y los principios y normas que regulan la acción de sus actores, y una afiliación intelectual, con el dominio de las formas del trabajo intelectual propios de los discursos y prácticas universitarias. Todo este proceso implica un aprendizaje arduo para el sujeto puesto que adquiere las normas (en su mayoría implícitas) en el hacer concreto. De acuerdo con esta perspectiva, los fracasos en la universidad se deberían a la inadecuación entre las exigencias de la cultura receptora y los hábitos de los futuros miembros. La afiliación se produce, en cambio, cuando el ingresante ha establecido una consonancia parcial con la cultura universitaria y ha emprendido la construcción de una nueva identidad y el abandono parcial de la cultura propia.

Prácticas de lectura y de escritura en los primeros años de las Carreras de Psicología

Las prácticas de lectura y de escritura académica se configuran en contextos específicos. Por ello señalaré algunos aspectos de las prácticas de lectura y de escritura de los ingresantes y de estudiantes de segundo año de las Carreras de Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, como primer paso para repensar las propias prácticas docentes en dos ámbitos de formación donde me desempeñé como docente: El curso Introductorio y la Materia Psicología Genética, asignatura de Segundo Año del Plan de Estudios. Estas instancias me confrontan como docente con dos "formas de ser/estar" del alumno: el alumno ingresante llega a la institución con prácticas de lectura, escritura y comunicación propia de otros contextos comunicativos conformando un amplio colectivo de nativos digitales con diverso manejo de las TIC; y ya en segundo año, con un estudiante que suele leer y escribir "para cumplir la consigna" del trabajo de clase, con una notoria flexibilidad para adaptarse en pocas semanas a las exigencias de la materia, sin por ello dejar de tener dificultades para realizar lecturas comprensivas y producciones escritas de nivel universitario. El Curso Introductorio a las Carreras de Psicología tiene una duración de un mes (Febrero a Marzo), con asistencia obligatoria a cuatro clases prácticas por semana, de dos horas de duración, y un teórico por semana. Por su función de inaugurar el ingreso a dichas carreras, durante las clases prácticas se introduce progresivamente a los alumnos en la lectura y la escritura académica con

estrategias acordadas por el equipo docente.

En las prácticas de lectura compartida se presenta el formato de los textos académicos y la forma de argumentar, explicar y justificar hipótesis sobre los fenómenos psíquicos. Se introduce a la lectura comprensiva de textos fuente con autores de referencia que han marcado la identidad de los psicólogos formados en esta unidad académica (con fuerte impronta psicoanalítica), recortando los contenidos mínimos especificados en el programa del curso e hilvanándolos progresivamente desde un eje histórico. En relación a la escritura académica se presentan diversas instancias de trabajo escrito grupal e individual.

Una de las particularidades de la lectura en los alumnos ingresantes es la diferencia en el abordaje de la bibliografía entre aquellos alumnos que han realizado otro recorrido en formación superior, sea terciaria o universitaria, y los jóvenes que recién comienzan su formación en Educación Superior, dado que aquellos que tienen una formación previa en educación superior poseen estrategias de selección y clasificación de los conceptos teóricos centrales de la bibliografía obligatoria, pudiendo incluso realizar explicaciones orales acabadas y escritos sintéticos. Otra de las características encontradas en los alumnos ingresantes es la transferencia masiva con el conocimiento y con los docentes durante las primeras semanas, manifestada como una necesidad imperiosa de “querer comprender” todo lo presentado por los autores; esto lleva a una lectura completa de la bibliografía obligatoria como de la bibliografía complementaria, y por lo tanto a una particular atención de dichos emergentes por parte del docente. En este sentido, es notorio el proceso de ajuste que realiza la mayoría de los alumnos para adecuarse a las exigencias básicas de lectura y de escritura académica en el curso, así como a la constitución del oficio del alumno. En este último punto, se evidencia una reducción en el nivel y calidad en la lectura hacia el final de la última semana comenzando a vislumbrar una lectura sólo “para cumplir el trabajo” (Chartier, 2008).

En la Materia de Psicología Genética, de segundo año de los Planes de Estudio vigentes para las Carreras de Psicología, se trabaja durante un cuatrimestre algunos conceptos teóricos fundamentales de la teoría de J. Piaget y otros autores que han abonado a su programa de investigación. En los trabajos prácticos los alumnos deben leer partes de capítulos donde se explican diversos aspectos de los constructos teóricos a presentar en esta introducción a la teoría piagetiana. La característica de los textos científicos trabajados es que no han sido escritos para la materia, sino que forman parte de un conjunto más amplio de artículos científicos que expresan premisas teóricas demostradas a partir de investigaciones específicas en Psicología del Desarrollo. Esta materia tiene la dificultad adicional de que es uno de los primeros encuentros con la teoría de un autor central, J. Piaget.

Los alumnos suelen trabajar con fichas bibliográficas fotocopiadas, que a veces no presentan las referencias completas de los libros de los cuales fueron extraídos dichos capítulos o notas al final y referencias. Esto dificulta la contextualización del texto y de los autores (cuándo se escribió el texto, con quiénes debate el autor, cuáles son las premisas principales y si éstas fueron cambiadas en artículos posteriores del tema, etc.), y el recuerdo del autor del capítulo o artículo trabajado en clases anteriores. Generalmente durante la

lectura los alumnos no prestan atención a las notas al pie de los textos, una de las vías para romper con la linealidad de los textos.

Al solicitar una lectura comprensiva y una producción escrita se constata la dificultad que tienen algunos de los alumnos para trabajar con conceptos teóricos y para seguir la argumentación de los textos, para delimitar ideas centrales de las ideas accesorias en el propio texto. Esto lleva que lean sólo los breves fragmentos recomendados para trabajar en profundidad en las clases y a trabajar con apuntes de artículos y respuestas a preguntas de guías de estudio y de lectura bajados por Internet desde redes sociales de alumnos, no corregidos por los docentes de la cátedra.

Respecto de las características antes indicadas en dos cohortes de alumnos, los ingresantes y aquellos que están transitando su segundo año de formación universitaria, consideramos que sería necesario revisar las propias prácticas docentes para sortear la abulia y el aburrimiento de los alumnos y la poca participación en clases esperando pasivamente que el docente presente el tema. Esta posición subjetiva es producto de aquellas formas de lecturas que no dejan marcas subjetivas, que no producen cambios en la identidad del joven, dificultando el pasaje a la identidad de estudiante de educación superior. Sostenemos que las operaciones de contextualización histórica de conceptos y autores son estrategias que permiten organizar y jerarquizar aquello que comienza a perfilarse como “central” o “lo que se debe saber del texto” tal como exigen muchos alumnos. Si esto no es alojado en la propia clase, los alumnos tenderán a buscar respuestas con sus pares, en el contexto de comunicación informática, donde la lectura y la escritura funcionan con otra lógica y tienen otros fines. Será el docente el encargado de construir puentes culturales y para señalar caminos y formas de lectura y de interpretación legitimados desde la propia comunidad académica local. Hoy, una de estas estrategias se han pensado es el trabajo individual o con tutores pares en programas de seguimiento del alumno, y en la introducción de otras actividades complementarias a las clases presenciales en campus virtuales y redes sociales. No obstante, estas propuestas son de participación no obligatoria, lo que hace que no todos intervengan e interactúen en las mismas y dependen de estrategias de autoaprendizaje, que no todos han desarrollado en los trayectos formativos previos.

Reflexiones finales: la Educación o el encuentro y el desencuentro entre generaciones

Sostener que la educación se produce en el encuentro entre dos generaciones implica pensar que esta se gesta en el encuentro y el diálogo entre una generación formada (docente) y las nuevas generaciones (nuevos estudiantes, nuevas subjetividades) que se insertan en la cultura compartida, la cultura universitaria, y que exigen una formación disciplinar e intelectual específica. Actualmente estos son dos colectivos con marcas diferentes dados los cambios culturales que se están gestando articulados a los recursos tecnológicos y digitales actuales, que alejan al estudiante de la imagen ideal sostenida por la Universidad.

Una de las dificultades para producir encuentro es que al no encontrarse códigos comunicacionales compartidos entre estudiantes y docentes no se producen experiencias de lectura y escritura que modifiquen la propia subjetividad. Esto muestra que el discurso

universitario es superfluo para el ingresante e incluso para el alumno de los primeros años de nuestras carreras. El discurso universitario supone la capacidad de operar con un corpus teórico complejo y armado con su propio lenguaje (lenguaje de la teoría).

Creemos que en este punto es central la función del docente universitario para construir puentes culturales que permitan andamiar un diálogo entre generaciones. Su función, en tanto profesor de Ciencias Sociales es preparar para la lectura y escritura de textos en el ámbito disciplinar específico, siendo fundamental su rol de orientador tanto en la selección de contenidos como en la mediación de los mismos.

Tal como aconseja Chartier, para educar los docentes deben recibir a los alumnos tal como estos son, y deben inventar nuevos modos de trabajo. Las nuevas tecnologías catalizan y desarrollan nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras, configurando otros modos de percibir, sentir y ver, diferentes a los de la educación tradicional. Es decir, conforman nuevas identidades y subjetividades difícilmente modificadas por el discurso universitario.

Los usuarios de Internet cambiaron su forma de buscar documentos, consultarlos y leerlos, así como las formas de percibir, escribir, corregir, almacenar y difundir sus escritos. El usuario de las nuevas tecnologías puede consultar todo en cualquier momento, sin importar las barreras de lugar y horario. Esto instaura el intercambio de saberes recíprocos de manera libre e instantánea. Sin embargo, la comunicación virtual, descorporiza y modifica la relación con el otro. La rapidez de las comunicaciones en el contexto informacional fomenta la multiplicación de los mensajes individuales y colectivos y la lectura instantánea de correos electrónicos y foros así como se incrementa el tiempo empleado para escribir una respuesta. La rapidez de los intercambios y los medios para acelerarlos tienen repercusiones en los escritos en este contexto: estilo elíptico, simplificación en la sintaxis, brevedad en lo producido, rapidez necesaria en las interacciones y en las reacciones.

Estas modificaciones exigen redefinir el lugar de la escuela y las destrezas que enseña. Con el desarrollo y masificación de las nuevas tecnologías se está configurando un entorno educacional difuso de saberes múltiples y descentrado del sistema educativo que aún rige: con su centro en la escuela y el libro. Este centramiento implicaba la adscripción del saber a lugares donde circulaba legítimamente. Se afectan los modos de circulación de saber, y la escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación de saber.

BIBLIOGRAFÍA

- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Memorias del V encuentro nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación", Tandil, Argentina.
- Chartier, A. M. (2008). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de cultura económica.
- Correa, C., Lewkowicz, I. (2007). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Capítulo 4: La destitución de la interpelación pedagógica. Pp. 83-93. Argentina: Paidós.
- García Canclini, N. (2006). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. España: Gedisa Ed.
- García Canclini, N. (2009). Lectores, espectadores e internautas: interactividad. España: Gedisa Ed.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Capítulo 23: La crisis de las humanidades y las lecturas y capítulo 26: Imágenes del estudiar. Pp.567-595, 629-640. México: fondo de cultura económica.
- Martin-Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. En Rev. Digital Pensar Iberoamericana. N°0, Febrero 2002, OEI. EN: <http://WWW.OEI.ES/pensariberoamericana/ric00a03.html>