



Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria

Universidad: Universidad Nacional de La Plata

Carrera: Especialización en docencia universitaria

Trabajo Final Integrador: “¡Los pibes no leen! Y un buen sociólogo debe leer”.
Sistematización de una experiencia de intervención didáctica sobre las prácticas de lectura en estudiantes de Sociología”

Docente: Santiago Galar

Directora: Glenda Morandi

Codirector: Javier Santos

Modalidad: Trabajo de Sistematización de una experiencia pedagógica.

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) 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). A través de estas estrategias nos propusimos intervenir sobre una dificultad concreta: la falta de lectura de los/as estudiantes de los textos comunes para el desarrollo de las clases de trabajos prácticos de la materia. La falta de lectura, cabe destacar, podría comprenderse como el síntoma de otros procesos que atraviesan la experiencia de los/as estudiantes universitarios/as, tales como la sacralización de los textos académicos, la falta de conexión de los contenidos con la práctica profesional o el carácter fragmentario de las lecturas propuestas.

Bajo la modalidad de sistematización de experiencias proponemos reconstruir el proceso de implementación de la innovación así como reflexionar sobre las posibilidades de abordar y sortear estas dificultades, a la luz de la experiencia docente y la visión de los/as estudiantes. Además, pretendemos entender estos procesos en el marco de la más general experiencia de lectura de los/as estudiantes de sociología. Con estos fines realicé una reconstrucción crítica de las prácticas bajo la forma de un diario de campo. Además distribuí entre los/as estudiantes cuestionarios de respuestas abiertas. Finalmente realicé entrevistas en profundidad a estudiantes que integraron el curso 2017.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....página 4.

INTRODUCCIÓN /

El camino hacia la sistematización.....página 7.

CAPÍTULO 1 /

Referencias conceptuales.....Página 15.

CAPÍTULO 2 /

El relato de la experiencia.....Página 25.

CAPÍTULO 3 /

Análisis interpretativo de las dimensiones centrales de la experiencia desarrollada.....Página 45.

CAPÍTULO 4 /

Los/as estudiantes frente a la propuesta.....Página 58.

CAPÍTULO 5 /

Una aproximación a la experiencia de la lectura en la universidad desde la perspectiva de los/as estudiantes.....Página 76.

REFLEXIONES FINALES.....Página 96.

BIBLIOGRAFÍA.....Página 102.

AGRADECIMIENTOS

“¿Cómo llegué aquí?”. Esa fue la primera pregunta que tuve que responder en la primera clase del primer seminario de la Especialización en Docencia Universitaria, dedicado a la reflexión sobre la relación entre pedagogía y universidad. Responder aquella pregunta no me generaba dudas ni titubeos. Tenía bien en claro las dos razones que me habían acercado a la carrera de posgrado.

Una de las razones, tal vez la principal, se enraizaba en la cuestión de la responsabilidad de cara a la tarea profesional que desempeño cotidianamente como docente. “Si dediqué seis años a doctorarme puedo dedicar dos a prepararme como docente”, fue mi razonamiento. Si la tarea docente ocupaba una parte considerable de mi experiencia profesional, debía formarme. En mis años de estudiante había participado en talleres de educación popular con la consiguiente reflexión sobre la función educativa en el marco de la extensión universitaria. Luego, una vez en funciones docentes, había decidido iniciar el profesorado en Sociología. Sin embargo, a poco de andar abandoné la carrera: la experiencia de doctorarme fue llenando cada espacio libre de mis jornadas de trabajo hasta no dejar prácticamente nada por fuera de ella. En julio de 2015, luego de defender mi tesis doctoral, consideré que era el momento indicado para cumplir con esta responsabilidad, con esta tarea pendiente.

La segunda razón explica por qué decidí iniciar la Especialización en Docencia Universitaria y no retomar el profesorado en Sociología, que se brinda en las mismas instalaciones donde desarrollo mis tareas de investigación. La respuesta radica en cierta incomodidad frente al hecho que mis compañeros/as de trabajo se constituyan como mis docentes y los/as estudiantes que suelen tomar mis clases como mis compañeros/as de clase. Antes que una necesidad de jerarquía, por cierto, se trataba de una necesidad de respetar la incomodidad que generaba en mí esta particular configuración de roles. La opción de la Especialización, además, me permitía ubicarme en otro espacio, nutrirme de otras experiencias, salir un poco de la Facultad. Asimismo, en esta línea, el proceso de cursar la Especialización me

ayudaría de cara al concurso docente que debía transitar para merecer el rótulo de “ordinario”, cuestión que sucedió en agosto de 2016.

Dos años después, finalmente, me encuentro redactando la última versión del TIF que dará un cierre al proceso. Lo hago en otro contexto político, económico y social a aquel en el cual empecé la carrera. Mis expectativas, como la de millones de argentinos/as, han cambiado radicalmente. Ser sociólogo y optimista en estos tiempos es difícil. Las dificultades asociadas al contexto, por lo demás, atravesaron las discusiones de los seminarios de la Especialización, así como los conflictos laborales que sostenemos docentes e investigadores/as de las universidades nacionales. Una derivación paradójica del acelerado proceso de desmantelamiento del aparato científico-tecnológico es que tal vez en el futuro inmediato dedicar mayor tiempo a la docencia antes que a la investigación sea una imposición y no una elección. Otra derivación paradójica es que tal vez resulte ahora más útil en el mercado laboral un título de profesor que de especialista en docencia universitaria.

Sin embargo dedicarse a la docencia, reconocerse como docente, implica básicamente ser optimista, confiar en poder construir con otros un futuro mejor, creer en la capacidad destituyente de la crítica. Se trata de un optimismo necesario, a veces escurridizo, que otorga sentido a una práctica que o es transformadora o constituye un fracaso. ¿Cómo si no es con optimismo enfrentar la tarea cotidiana de enseñar?, ¿Cómo motivar a estudiantes que demandan formas diferentes a las usuales con miras a construir conocimiento en el aula?, ¿Cómo, sin optimismo, adentrarnos en la búsqueda de comprender las nuevas experiencias que los/as estudiantes atraviesan en tanto jóvenes y universitarios? El presente TIF se inserta en esta trama, propone una sistematización que espero pueda entrar en diálogos con otras experiencias que busquen trascender dificultades que perjudican los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo fue posible gracias a la colaboración de diversas personas e instituciones a las cuales agradezco. A la UNLP por generar estas instancias de formación para sus docentes. A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por el apoyo constante. A la cátedra de Sociología de las Organizaciones del Departamento de Sociología, concretamente a Laura Pagani y Matías Manuele

por el respaldo para la realización de esta innovación, a Juliana Frassa por ser mi compañera en la producción de la propuesta que dio origen a la sistematización, a Agustina Reda y Camila Stimbaum por haber colaborado en el registro de la experiencia. Gracias especialmente a los/as estudiantes del curso 2017 por responder cuestionarios y entrevistas, por estar dispuestos a transitar juntos/as este camino. A mis directores, Glenda Morandi y Javier Santos, por las lecturas y conversaciones. A mis compañeros/as y docentes de la Especialización por los comentarios y aportes. Y a Paula Provenzano y Martín Carri por aún soportarme en mis hogares a pesar del recargo de tareas.

INTRODUCCIÓN

El camino hacia la sistematización

En el presente Trabajo Integrador Final (TIF) proponemos sistematizar el proceso de implementación, seguimiento y evaluación de la experiencia “¡Los pibes no leen! Y un buen sociólogo debe leer” de la Cátedra de Sociología de las Organizaciones de la carrera de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Antes de adentrarnos en el ejercicio, como una manera de introducirnos en la sistematización que desarrollamos en lo que sigue, proponemos un camino que consta de tres rápidas paradas. La primera se centra en algunas cuestiones que permiten contextualizar la experiencia general de la cátedra de Sociología de las Organizaciones, elementos que serán importantes para comprender el proceso vinculado a la experiencia en la que se basa la sistematización. En segundo lugar, se puntualizan los alcances y objetivos del presente trabajo de sistematización. Para finalizar, en cuarto lugar, se explicitan dimensiones vinculadas a la perspectiva metodológica y las fuentes con las cuales construimos nuestro objeto de sistematización y su análisis.

Un mirada al contexto

La materia Sociología de las Organizaciones forma parte de los programas de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde desarrollo tareas como docente en dos de las cuatro comisiones de trabajos prácticos.¹ La cátedra posee dos instancias de clases teóricas, a cargo de profesores adjuntos, donde se desarrollan en profundidad los contenidos curriculares que, según cronograma de la cátedra, se encuentran articulados y

¹ Se utiliza a partir de ahora “la carrera” para referir a ambas carreras, la Licenciatura en Sociología y el Profesorado en Sociología.

sincronizados con los contenidos y ejercicios seleccionados para los trabajos prácticos. A los/as docentes a cargo se suman ocho adscriptos/as alumnos/as que comparten el espacio de las clases teóricas y prácticas, al tiempo que realizan tareas de sistematización de los trabajos finales de los/as estudiantes. Los diferentes actores que componemos la cátedra realizamos reuniones periódicas, al menos cuatro veces al año, en las cuales reflexionamos y planteamos diferentes formas de intervenir sobre los problemas que vamos detectando y construyendo en el proceso de formación desarrollados a lo largo de la cursada cuatrimestral.

Sociología de las Organizaciones fue incorporada como materia obligatoria en la última reforma del Plan de Estudios de la carrera de Sociología, en el año 2003. En aquel entonces los/as estudiantes criticaban esta incorporación por considerar que evidenciaba un nuevo perfil de formación con una orientación propia de perspectivas neoliberales, que los demás claustros procuraban otorgar a la carrera.² En los años subsiguientes, en consonancia con esta lectura político-ideológica, la materia se estructuró en vinculación a los principios de la teoría de la administración, como derivación de la perspectiva de la entonces titular de la cátedra. Atendiendo a esta situación, en virtud de la primacía alcanzada por la posición de los claustros estudiantiles frente a la necesidad de contar con una perspectiva crítica a la imperante, la docente en cuestión perdió el concurso docente correspondiente al cargo de titular. Desde entonces se produjo una renovación de los actores encargados de las funciones docentes que incluyó la incorporación de dos adjuntos y, tiempo después, la apertura de dos instancias de trabajos prácticos.

Estos cambios fueron acompañados por una drástica modificación de la bibliografía trabajada, las unidades del programa de la materia, la inclusión de adscriptos/as graduados/as, entre otras reformas relevantes. Desde entonces el programa se encuentra dividido en dos grandes partes, una primera dedicada a las teorías de la organización y una segunda orientada al análisis de dimensiones del objeto organizacional, tales como el poder en las organizaciones, las culturas organizacionales y los sujetos en las organizaciones. Como ejes que atraviesan a las unidades podemos mencionar al abordaje de cuestiones teóricas a través de

² Sobre este debate ver Berengan Mendaña, Garros y Ventura, 2016.

casos concretos, el análisis recurrente en torno a tres tipos de organizaciones (privadas, públicas y del tercer sector) y la búsqueda de la particularidad del campo de las organizaciones en el ámbito latinoamericano.

La cátedra cambió también la forma de evaluación, asentada antes de la renovación en la aprobación de dos parciales presenciales. Actualmente en las instancias teóricas los/as estudiantes deben realizar un análisis de películas vinculadas a la temática y un trabajo final grupal que incluye el trabajo de campo de una organización. Estos trabajos finales se presentan luego en una jornada especial al finalizar el cuatrimestre mediante la modalidad de *posters*. En el ámbito de los trabajos prácticos planteamos dos parciales, el primero de formato tradicional (de preguntas y respuestas) y el segundo consistente en el análisis de un caso empírico en el que los/as estudiantes deben interpelar con las categorías y modos de indagación propios de la disciplina. Una particularidad de la cátedra, un ejercicio que articula sus diferentes instancias, es la visita a una organización que solemos realizar en la mitad del curso. Se trata de una experiencia destacada en la carrera en tanto constituye la única a salida a campo en el marco de una cátedra. Estos cambios colaboran a explicar por qué los/as estudiantes, al menos atendiendo a las devoluciones que tenemos como docentes, suelen destacar a la materia en términos positivos. Un indicador en este sentido es que la cátedra posea una cantidad de adscriptos/as alumnos/as y graduados/as mayor que la media de la carrera.

Contextualizar la experiencia también requiere dar cuenta de algunas tendencias que se vienen registrando en la carrera. Referimos, por un lado, a la tenue baja en el número de ingresantes así como la más marcada baja de estudiantes en el cursado de las materias, en tanto estarían cambiando las formas de transitar por las cursadas. Por otro lado, desde una intención de colaborar en el ingreso, permanencia y egreso de la carrera, el Departamento de Sociología implementó en los últimos años propuestas tales como el curso de ingreso (optativo primero, obligatorio después)³, el taller “Rendí tu primer final” y el taller de realización de tesinas para la finalización de la carrera. Además, en los últimos años la planta docente creció, se ampliaron las dedicaciones y los cargos se regularizaron

³ Sobre la experiencia del curso de ingreso ver Aréchaga Et. Al (2015) y Galar (2016).

mediante la realización de concursos. Otro cambio a destacar es que, según registros que circulan informalmente entre los/as docentes, una parte considerable de los/as estudiantes se orienta a la modalidad del profesorado en Sociología, constituyendo una novedad que trastoca la tradicional elección abrumadoramente mayoritaria de la licenciatura.

Sociología de las Organizaciones se encuentra en el cuarto año de la carrera. Este punto es importante, según nuestra experiencia, por dos motivos. En primer lugar porque los/as estudiantes cursan la materia en simultáneo con otras consideradas “importantes” (o “centrales”), que demandan gran cantidad de tiempo y lecturas. En segundo lugar, porque los/as estudiantes, habiendo transitado un mínimo de cuatro años de la carrera, antes que estar construyendo su “oficio de estudiantes” parecieran evidenciar resistencias a de-construirlo. Más concretamente, advertimos que ejercen resistencias a los cambios, por ejemplo al preferir una evaluación de tipo tradicional (de preguntas y respuestas) antes que el análisis de un caso, una práctica que requiere poner en juego otro tipo de competencias. En esta línea, una hipótesis que atraviesa nuestro trabajo es que llegados/as a esta instancia de la carrera los/as estudiantes han generado herramientas para sortear la tarea académica e intelectual de realizar las lecturas obligatorias, como el apelar a resúmenes o leer casi exclusivamente en la instancia de preparación del parcial.

Una propuesta de sistematización

Durante el año 2016, en el marco de las reuniones de cátedra, identificamos como problemática emergente la falta de lectura de los textos académicos dispuestos en el programa, cuestión que dificultaba el desarrollo planificado y esperado de las clases, que pretendíamos se aproximaran a la modalidad taller. En este sentido, los/as estudiantes mismos/as reconocían no leer los textos y, en las evaluaciones que realizamos al final de la cursada, 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 teóricas expositivas sobre los temas a tratar, de forma tal que los/as estudiantes pudieran trabajar en clase y no limitarse a usar el espacio para leer los textos. Esta situación, como afirmamos más arriba, entorpecía la dinámica de taller que intentábamos otorgarle al curso.

Frente a este escenario nos propusimos buscar estrategias didácticas que tuvieron como ejes transversales la posibilidad de “trascender” a los textos académicos en el proceso de enseñanza como único modo de acceso a los saberes en cuestión, pero también, paralelamente, incentivar la lectura en los/as estudiantes que participaban del curso. Bajo esta inspiración, a partir del curso 2017 planteamos la intervención en algunas líneas de acción: la utilización y validación de otros registros, lenguajes, experiencias de conceptualización o de aproximación a los contenidos curriculares, la selección de bibliografía “atractiva” a los/as estudiantes, la generación de incentivos a la lectura, la habilitación de instancias que no requieran la lectura previa de bibliografía, entre otras. Nuestra intervención, de esta manera, se ubica frente al síntoma de la problemática que identificamos, que es la falta de lectura de textos académicos, pero pretende abordar los posibles sentidos de su emergencia: la sacralización de los textos (o el academicismo dominante), la desmotivación y descontento de los/as estudiantes frente a los materiales propuestos por la cátedra y el carácter fragmentario otorgado a los textos (o la imposibilidad de entenderlos de manera contextuada y articulada). Nos propusimos, más concretamente, dotar de sentido a la lectura como una forma de incentivar su práctica. La tarea en lo que sigue es desarrollar un proceso de reflexión conceptual organizado sistemáticamente sobre el diseño, la puesta en marcha, los procesos generados y los resultados de la experiencia.

Las preguntas que guían nuestra sistematización, que constituyen dimensiones que al tiempo que atraviesan construyen el objeto de estudio, son básicamente tres. La primera se vincula con la noción de efectividad (o pertinencia) al indagar en torno a los términos en los cuales la propuesta posibilitó a las comisiones de trabajos prácticos habilitar otro lugar para la lectura, resignificando su sentido, e incluir otras experiencias de relación con los saberes y con la realidad.

La segunda cuestión se interesa particularmente por las valoraciones de los/as estudiantes sobre los límites y posibilidades de estas experiencias de aprendizaje alternativas en el contexto del curso de Sociología de las Organizaciones. La tercera, finalmente, pretende vincular estos procesos y valoraciones con los rasgos que asumiría la experiencia de lectura de los/as estudiantes de sociología en términos más generales.

A partir de la producción de la sistematización nos proponemos comprender la experiencia en su complejidad desde el establecimiento de dimensiones conceptuales de análisis que posibiliten una lectura interpretativa de la misma. Además, procuramos promover la reflexión crítica del equipo docente en relación con el trabajo en las prácticas de enseñanza con miras a promover e instalar mejoras en la propuesta y su práctica. Se trata asimismo de favorecer el diálogo e intercambio de aprendizajes con otros actores movilizados por preocupaciones similares vinculadas a la lectura y apropiación de textos académicos por parte de estudiantes universitarios/as. Finalmente, intentamos realizar aportes al campo de la teoría educativa a partir del análisis crítico de emergentes surgido del ejercicio reflexivo sobre las prácticas concretas involucradas en la intervención. En definitiva, estimamos que la sistematización permitirá mejorar la propuesta con miras a próximas ediciones del curso y posibilitará reflexiones sobre las dificultades que aborda (y las soluciones prácticas que propone) que resultarán de interés para otros actores educativos movilizados por la preocupación ante la falta de lectura.

Frente a estas condiciones, en sintonía con nuestro diagnóstico, desarrollamos esta propuesta que operacionalizamos a través de un conjunto de medidas centradas en las instancias prácticas. Promovemos a través de ellas la apropiación de textos por parte de los sujetos, la desacralización de las lecturas académicas, la contextualización de autores/as y obras. Además, nos interesamos por explicitar los usos concretos que habilitan las lecturas así como los propósitos con los cuales proponemos cada texto. Acortamos textos de forma tal que la lectura no constituya un fin en sí mismo. Incorporamos materiales audiovisuales y textos en registros no académicos. Cambiamos conceptualmente el objetivo de leer, poniendo énfasis en los usos didácticos y profesionales de los materiales que seleccionamos, al tiempo

que dispusimos formas de incentivar la lectura. La sistematización de esta propuesta, en esta línea, pretende clarificar sus alcances, límites y posibilidades, evitando recaer en ilusiones que otorguen a nuestra práctica un poder transformador que exceda sus efectos reales.

Propuesta metodológica

Siguiendo a Barraza Macías (2010), consideramos que, desde una perspectiva constructivista, el problema no existe previo a la acción del sujeto sino que lo construye su propio proceso de actuación-indagación. Creemos que el problema sobre el cual la propuesta pretendió accionar puede ser clasificado en torno a tres criterios. Es *empírico*, en tanto surge de una situación concreta de la práctica profesional. En relación al nivel de concreción, es *general* en tanto el conocimiento que tenemos del tema es difuso y global. Y finalmente, en relación a la preocupación temática se trata de un problema *generador de supuestos* en tanto no hemos realizado análisis previos que ofrezcan suposiciones o hipótesis causales con respecto al problema.

La presente propuesta de sistematización, en dialogo con esta concepción epistemológica, se asienta en una metodología comprensivista en tanto se interesa por una indagación sobre los sentidos que los sujetos implicados en los procesos que nos interesan otorgan a sus acciones. En esta línea, proponemos un abordaje que se centre en la identificación y análisis de las categorías que moldean las experiencias de los actores y los contextos de uso de dichas categorías.

La sistematización se basó en información proveniente de dos fuentes, cuatro primarias y una secundaria. En relación a las fuentes primarias, en primer lugar, bajo la forma de un diario se realizó una reconstrucción crítica de las prácticas que reconstruye desde el punto de vista del docente los sucesos vinculados al desarrollo de la propuesta, enfatizando emergentes significativos producidos en el contexto áulico. En segundo lugar, se registraron diferentes instancias de intercambio entre actores de la cátedra, en particular las reuniones de coordinación de trabajos

prácticos, en las cuales se realizó el seguimiento de la propuesta. En tercer lugar, se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes que cursaron Sociología de las Organizaciones durante el período 2017. En cuarto lugar, se sistematizó información derivada de los cuestionarios auto-administrados de respuestas abiertas entregados por el equipo docente de las comisiones de trabajos prácticos a los/as estudiantes que participaron de la experiencia, con miras a lograr el acceso a apreciaciones valorativas. En relación a las fuentes secundarias, finalmente, se consultaron diversos documentos producidos por la cátedra, tanto de circulación interna (planificación de clases, escritos sobre la propuesta) como de circulación externa (cronograma de clases, programa de la materia, publicaciones en el campus virtual).

Cabe destacar que la sistematización de la experiencia se centra en lo acontecido en las comisiones A y B en las cuales el autor de la sistematización se desempeña como docente. El diario en el cual se reconstruye críticamente la práctica docente, las planificaciones de las clases y las entrevistas en profundidad refieren a las comisiones A y B, mientras que el registro de las reuniones de cátedra, ciertos documentos internos y los cuestionarios auto-administrados incluyen lo acontecido en las comisiones C y D. Nuestro planteo integra la variedad de recursos disponibles entendiendo que por aumentar la base empírica posibilitan un análisis de mayor complejidad.

CAPÍTULO 1

Referencias conceptuales

Para fundamentar la sistematización de la experiencia recurrimos a diversos aportes teóricos desarrollados en el campo educativo que, estimamos, colaboran en la construcción del objeto en indagación. A estos aportes se dedica espacio en este primer capítulo del trabajo. Primeramente realizamos algunas consideraciones sobre el ejercicio de sistematizar experiencias educativas y su pertinencia para este trabajo. A continuación referimos a la concepción de los/as docentes como intelectuales transformativos/as, a la cuestión de la alfabetización y la filiación académica, a indagaciones sobre la práctica de lectura y escritura en el ámbito universitario y, finalmente, a abordajes sobre los soportes y materialidad de las lecturas.

La reflexión sobre la práctica

El presente TIF, como expresamos anteriormente, se propone sistematizar la implementación de una propuesta específica diagramada para abordar la falta de lectura de textos académicos en las comisiones de trabajos prácticos de la materia Sociología de las Organizaciones durante el año 2017. En este sentido, se entiende que 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, connotaciones, intercambios simbólicos y correspondencias afectivas.

Organizamos a la práctica apelando al concepto de experiencia, concibiéndola como procesos socio-históricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos, vividos por personas concretas (Jara Holliday, 2009). Bajo el rótulo de “experiencia”

referimos entonces a entramados vivos, complejos y multidimensionales, que incluyen tanto factores objetivos como subjetivos. Es en tanto procesos inéditos e irrepetibles, en tanto configuraciones originales, que las experiencias constituyen fuentes de aprendizaje que, según Jara Holliday (2009), deben ser aprovechadas. En esta dirección, una vía para recuperar las experiencias es el ejercicio de sistematizarlas. Sistematizar una experiencia 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, 2003).

La reflexión sobre la práctica forma parte de una búsqueda tendiente a construir, más no sea desde avances parciales, alternativas que permitan brindar respuestas a problemas detectados en el cotidiano de la enseñanza. El ejercicio de la sistematización habilita una reflexión sobre los procesos incluidos en la experiencia, al tiempo que permite realizar aportes de carácter teórico y compartir resultados con otros actores interesados. En este sentido, este tipo de ejercicio recupera la dimensión colectiva en el análisis de la práctica de enseñanza.

Sin embargo, más allá del carácter productivo de este tipo de ejercicio, 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 el marco de encuentros informales, en los pasillos o charlas de café. La sistematización, en este orden de cosas, no sólo recupera la necesidad de evaluar las prácticas docentes (propias y ajenas) sino que, simultáneamente, propone una herramienta teórico-metodológica para realizar esta reflexión.

La sistematización de la experiencia en cuestión, las estrategias para abordar la falta de lectura en los trabajos prácticos de la cátedra de Sociología de las Organizaciones, desde esta perspectiva, resulta valiosa porque aborda una situación generalizada, al menos si nos guiamos por las valoraciones sostenidas en

espacios formales e informales por muchos/as docentes tanto de la carrera como del ámbito universitario más general. Además, en esta línea, se entiende aquí que la falta de lectura, antes que una anomalía, constituye una situación que requiere ser comprendida en su complejidad en tanto involucra múltiples dimensiones que, además, se configuran en términos históricos.

Docentes como intelectuales transformativos/as

Siguiendo a Giroux (1990), entendemos a los/as docentes como intelectuales transformativos/as, actores que asumen un rol responsable sobre lo que enseñan, la forma en que deben enseñarlo y los objetivos que persiguen en el proceso de enseñanza. Esta perspectiva asentada en el carácter reflexivo de la profesión constituye una postura crítica frente a las ideologías tecnocráticas subyacentes a difundidas teorías educativas que circunscriben la docencia a la ejecución de programas curriculares. Asumir el carácter de intelectuales transformativos/as implica para los/as docentes, entre otras cosas, reconocerse como sujetos responsables de la elaboración de una propuesta de intervención didáctica, una propuesta que se construye desde la casuística en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural (Edelstein, 2002). El/la docente retoma así su carácter de agente, deja de entenderse como un actor que se mueve en escenarios prefigurados.

Asumir el rol de intelectual transformativo/a implica ejercitar la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza. Se trata, recuperando a Edelstein (2002), de habilitar instancias que comprometan el diálogo consciente con uno/a mismo/a y con los/as demás, que ayuden a tomar consciencia de las creencias, intereses individuales y colectivos, analizar y asumir frente a ellos/as una postura crítica. En esta línea, herramientas como la sistematización de experiencias constituyen apuestas por obtener resultados que aporten a mejorar la práctica, hacerla coherente con el futuro, insistir en los factores sinérgicos y evitar aquellos vinculados al desgaste o debilidad (Jara Holliday, 2003). Pero se trata además de

apuestas orientadas a compartir críticamente aquellos resultados que surgen de la interrogación sobre los sucesos, de habilitar la reflexión colectiva sobre los aportes de las experiencias. Construir una postura crítica requiere diálogo y debate, demanda construcción intersubjetiva y plural.

Ahora bien, retomando a Lerner de Zunino (1984), entendemos que la forma en que se aborda la enseñanza se encuentra en ocasiones alejada de las estrategias espontáneas que los sujetos ponen en acción para aprender. En otros términos, negar para sí mismos el rol de agentes en el proceso educativo y evitar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza puede generar que los/as docentes en vez de contribuir a su potenciación generen dinámicas que redunden en la obstaculización del aprendizaje. En esta dirección, siguiendo a Carli (2014), resulta indispensable para los/as docentes indagar sobre la complejidad de la actual experiencia estudiantil con miras a mejorar el proceso de enseñanza en el marco de los límites y posibilidades de la práctica docente. Este tipo de indagación, por lo demás, conduce invariablemente a una reflexión sobre las más amplias lógicas institucionales, permite proveer insumos para el diseño y revisión de políticas universitarias así como realizar análisis críticos de los estilos institucionales de las casas de estudio.

En definitiva, se entiende que los/as docente debemos involucrarnos en los problemas de la enseñanza en al menos dos sentidos. Por un lado, concibiéndonos como intelectuales transformativos/as que nos involucramos en los problemas que identificamos. Por otro lado, como actores que nos asumimos como coparticipes de las dificultades prácticas que construimos como problemas de intervención. De esta manera, antes que una realidad ajena, propia del mundo de los/as estudiantes, los/as docentes debemos entendernos a nosotros mismos/as como parte de los problemas que definimos. Concebir así la construcción del saber pedagógico, en los términos de Messina (2008), nos ubica en un lugar donde el sujeto es preeminente y la pedagogía deja de ser algo que está por fuera de los/as educadores/as, deja de ser un saber objetivado, deja de ser entendida como un cuerpo teórico construido por “personajes notables”. En otras palabras, transitando este camino, la pedagogía

empieza a ser un patrimonio de todos/as los/as educadores/as, legitimados/as por nuestro trabajo.

Alfabetización y filiación académica

Utilizamos los conceptos de alfabetización y filiación académica para enmarcar el problema de intervención, entendiendo que son procesos de conocimiento de las reglas de producción de discursos para la inserción efectiva en una determinada esfera de la actividad social, que exceden al aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, la filiación académica implica un aprendizaje arduo para el/la estudiante porque las normas se adquieren en el hacer concreto y en su mayoría se encuentran implícitas.

El proceso puede descomponerse en dos tipos: la *afiliación institucional*, que supone el aprendizaje de los modos de funcionamiento, organización administrativa y normas que regulan la acción de los actores, y la *intelectual*, que implica el aprendizaje de conceptos, categorizaciones, discursos y prácticas propias de la educación universitaria (Casco, 2007). La afiliación 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 de parte de la cultura propia.

Entender el proceso de filiación supone abordar la tensión subyacente entre el/la estudiante “ideal” (esperado por la institución universitaria) y el/la “real”. La universidad espera un sujeto capaz de “un indispensable ascetismo estudioso”, de “tiempo completo”, pero el/la estudiante real es muy diferente. Las transformaciones ancladas en el paso de una universidad de elite a una de masas habilitaron cambios en el perfil estudiantil. Junto con los herederos de la elite y los futuros profesionales conviven y se yuxtaponen los/las estudiantes “de paso”, los/las estudiantes “secundarizados”, los/las “estudiantes trabajadores” (Casco, 2007). Pineau (2008) ilustra estos cambios en la condición estudiantil afirmando que “hoy se es a la vez alumna y madre, alumno y trabajador, alumno y persona en conflicto penal”,

combinaciones en tensión con una supuesta separación previa de estas esferas de la vida que han posibilitado la creación de estudiantes más complejos/as, con distintas necesidades y particularidades que no responden al modelo esperado por la institución educativa, a la vez que le generan una cantidad de nuevas demandas. Conforme a estas mutaciones se amplía la distancia entre los requerimientos de la institución y las respuestas posibles de los/las estudiantes, al mismo tiempo que se transforma también, entre otras cuestiones que atraviesan el vínculo con el saber, la valoración de aquel que “sirve para la práctica”, o la potencial rentabilidad que puede otorgar la posesión de los saberes en relación a las condiciones de precariedad económica.

En este sentido coincidimos con los/as autores en que las reglas de la cultura universitaria pueden estar muy alejadas de los saberes, las representaciones y valoraciones estudiantiles. Conocer esa distancia es el primer paso para acortarla, pero no sólo implica detectar condiciones de los/as estudiantes, sino también las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos. El oficio de estudiante, en este sentido, no se adquiere en términos naturales o espontáneos, el aprendizaje se realiza en el terreno y es progresivo. En este sentido, las instituciones y sus docentes tienen dos caminos: dejar a los/as estudiantes librados al azar o intervenir con acciones específicas. Posicionándonos en esta segunda opción sostenemos que “las reglas de la filiación intelectual” se deben (debemos) enseñar (las).

Leer y escribir en la universidad

Referir a la comprensión de lo leído implica, en los términos de Lerner de Zunino (1984), dar cuenta de la validez de múltiples interpretaciones. Los significados son construidos por los sujetos en la interacción con el material escrito, sujetos que otorgan sentido en relación con su perspectiva individual del mundo. En otras palabras, los sujetos comprenden poniendo en juego esquemas de asimilación que previamente han elaborado en sus trayectorias sociales y culturales.

La lectura, siguiendo a Mateos (2009), constituye un conjunto de competencias, de prácticas que se construyen socialmente, que incluye la participación de diferentes comunidades textuales que comparten textos específicos y practican maneras particulares de leer textos e interpretarlos. La lectura y la escritura resultan inseparables de las prácticas sociales en las que se insertan y de los propósitos particulares que definen esas prácticas.

En esta línea, siguiendo a Carlino (2005), entendemos que la alfabetización universitaria no se agota en el “problema de los ingresantes” sino que es un proceso que luego del ingreso pasa a otra etapa, la de desentrañar las reglas de producción e interpretación de los textos por los que circula el conocimiento académico, la de comprender y ensayar las formas en que las disciplinas articulan el lenguaje para comunicar sus objetos y discursos. Aprender a leer en el ámbito universitario implica dar cuenta de argumentos, de estructuras conceptuales, de las ubicaciones de los textos en el campo científico, de marcas de la discursividad científica y disciplinar.

A causa de esta renovada complejidad se produce un choque entre los/as ingresantes y este nuevo sistema comunicativo que se presenta como extraño (Casco, 2007). En este sentido, el/la estudiante debe ser comprendido como un “otro lector”, alguien que intenta introducirse en una comunidad discursiva y busca desentrañar las claves para hacerlo. La lectura y la escritura deben ser entendidas como procesos constructivos que no ocurren instantáneamente, no ocurren en un acontecimiento singular, más bien están compuestos por momentos diferenciados donde el lector/escritor es demandado incesantemente sobre el quehacer (Giménez, 2001).

Siguiendo la investigación sobre la experiencia universitaria de estudiantes de las carreras de humanidades y sociales llevada a cabo por Carli (2012), resulta interesante retomar algunos ejes diagnósticos para pensar nuestra intervención concreta y comparar con nuestro caso empírico. En relación con la lectura, la autora desataca que los/as estudiantes señalan el carácter fragmentario de los textos, con la consiguiente dificultad para percibir la unidad de los campos de conocimiento; refieren a cierta dificultad para la comprensión de los textos, en tanto son requeridos muchos conocimientos previos que permanecen implícitos; y se cuestionan sobre

el sentido de los textos. Los/as estudiantes entrevistados/as en su investigación cuestionaron, sobre todo en el ámbito de los prácticos, “las lecturas sesgadas” que no permitían “sacar conclusiones propias”, tanto por limitaciones didácticas como por un interés político de los/as docentes. Destacaron que la lectura se trataba de una experiencia individual pero también colectiva, una lectura en sentido estricto pero también un intercambio de ideas entre compañeros/as. Asimismo, los/as entrevistados/as lograban concentrarse en ámbitos ruidosos (como bares o plazas) y se reconocieron como usuarios/as activos/as de “pantallas”. También hicieron referencia a los usos disímiles de las bibliotecas: retirar libros, consultar libros, como lugar de estudio o realización de trabajos colectivos, para merendar o pasar el tiempo. La práctica de lectura conllevaba también un método que incluía a la escritura, por ejemplo en la elaboración de resúmenes, poniendo en evidencia que la lectura no está dissociada de la escritura.

Los/as docentes, en este escenario, actúan como “mediadores” entre los/as estudiantes y la comprensión de los textos. Enseñar a leer es una tarea que incluye, o debería incluir, a los/as profesores/as de todas las materias. Según Mateos (2009), si queremos enseñar a nuestros/as estudiantes a ser lectores/as autónomos/as hemos de enseñarles *cómo se lee* en las materias en las que los/as estamos formando. En esta función pueden aportar información sobre los materiales escritos (contexto), ofrecer conocimientos básicos para la primera lectura del texto, sugerir “hojas de ruta” explícitas del recorrido de lectura a emprender o explicitar la propia lectura/interpretación como formas de promover el encuentro de los/as estudiantes con los textos. Parte importante de la interpretación descansa en el ejercicio de inferir cuestiones no dichas en los textos, estas inferencias están en relación directa con los conocimientos previos de los/as lectores.

En términos más amplios, siguiendo a Edwards (mimeo), la labor docente debería propiciar una relación de interioridad con el conocimiento en la cual los sujetos puedan establecer un vínculo significativo con él. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración, entonces la relación se vuelve significativa, con valor para el sujeto. Entendemos que el rol docente frente a la lectura (y escritura) académica se vincula a la posibilidad de promover procesos de

traducción que incorporen elementos subjetivos. De esta manera, en sintonía con los planteos de Terigi (2005), entendemos que la transmisión combina el ejercicio del pasaje (por parte del/de la docente) y de la apropiación (por parte de los/as estudiantes) y que, por lo tanto, ofrece un espacio de libertad. La transmisión adquiere entonces un sentido alternativo si consideramos que se trata de un término usualmente ligado a la reproducción acrítica de saberes.

Soporte y materialidad de las lecturas

Es necesario plantear algunas líneas sobre los soportes y la materialidad de la lectura para pensar en una práctica de intervención. Si bien la universidad espera estudiantes inmersos/as en la cultura letrada, que apelen al libro (o al “apunte”) como fuente prioritaria de información, los/as estudiantes actuales, en su mayoría, son sujetos que han aprendido a acceder a la información a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Como señala Casco (2007) éste no es un dato menor ya que la forma de acceder al conocimiento influye en las arquitecturas mentales de toda una generación, son una manifestación de un proceso de transformación mental y cultural generacional. Actualmente vivimos una época de profundas transformaciones, no sólo por la cantidad de conocimiento que se genera día a día, sino por la necesaria modificación de los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los programas de estudio y en la actividad de enseñanza. El contenido de la escuela, o de la universidad en nuestro caso, choca con el mundo que rodea a los/as estudiantes, construido a partir de la informática, la electrónica y los medios masivos de comunicación (Díaz Barriga, 1994).

Esto nos lleva, necesariamente, a abordar el problema de la lectura en la universidad considerando la complejidad y heterogeneidad en relación con los ámbitos (casas, bares, medios de transporte, ámbito de trabajo), los soportes (fotocopias, apuntes, libros, campus) y los mediadores (profesores/as, pares, otros/as significantes, los programas de las materias) que intervienen en estas prácticas.

En esta línea, consideramos con Lerner de Zunino (1984) que no sólo la situación de lectura sino también el material didáctico propuesto debe ser significativo desde el punto de vista de los/as estudiantes. Los/as docentes debemos plantear actividades basadas en materiales poderosos que, además, se encuentren vinculados a problemas significativos que integren la dimensión disciplinar con la experiencia de los/as estudiantes.

Retomando lo señalado hasta aquí, entendemos a la experiencia universitaria, y dentro de ella a la práctica de lectura y escritura, como una experiencia que excede a los espacios institucionales en tanto existe cierta porosidad de las fronteras entre la universidad y su contexto. Una implicancia práctica de este enunciado es pensar a la lectura a partir de la movilidad de los saberes y los conocimientos, los desplazamientos e itinerarios de los/as estudiantes y la circulación de los materiales. En esta dirección, sostenemos, además, que no existe un/a estudiante universal (ni un/a lector/a universal) sino uno/a situado/a y que toda intervención pedagógica será ineficaz si no consideramos las condiciones materiales y simbólicas en las que los/as estudiantes llevan adelante sus prácticas de lectura y escritura.

CAPÍTULO 2

El relato de la experiencia

En el presente capítulo reconstruiremos aristas significativas de la experiencia que permitirán avanzar en la sistematización de la intervención. En primer lugar damos cuenta del origen de la intervención en el marco de un seminario cursado durante la Especialización. En segundo lugar reparamos en la “traducción” de la propuesta de intervención, como referimos al proceso de otorgar concreción a un proyecto que, pese a nuestras intenciones, devolvía una imagen de generalidad y abstracción. Seguidamente, en tercer lugar, identificaremos dos factores influyentes en el proceso de implementación, a los actores participantes y ciertas características del contexto político, particularmente al conflicto sindical que atravesó al primer cuatrimestre de 2017. En cuarto lugar, para finalizar, avanzaremos en la reconstrucción de las diferentes clases que formaron parte del curso 2017 a partir del cruce de las planificaciones, de los registros de campo y el programa de clases contemplado.

1. El origen

En el comienzo de esta experiencia se encuentra un seminario de la Especialización dedicado a la reflexión sobre prácticas de intervención académica cursado durante el segundo cuatrimestre del año 2016. Como expresamos anteriormente, la cátedra de Sociología de las Organizaciones cuenta con dos profesores/as encargados de coordinar los trabajos prácticos en cuatro comisiones. Ambos docentes cursamos simultáneamente la Especialización y coincidimos en el seminario de prácticas de intervención académica. Rápidamente consensuamos que plantearíamos realizar en conjunto el trabajo final de la materia, básicamente por dos motivos. En primer lugar, por una cuestión práctica: las vidas desbordadas de los/as docentes imponen ser resolutivos de forma tal de no fallecer en el intento

de realizar las tareas cotidianas. En segundo lugar, por una cuestión pragmática: trabajar juntos facilitaría la realización de una propuesta mejor que la posible en términos individuales. Una propuesta que, por lo demás, tendría más potencia y por lo tanto más posibilidades de concretizarse en el ámbito de la cátedra.

La coordinación del seminario aceptó que realizáramos el trabajo en forma grupal, cuestión que de hecho constituía una posibilidad contemplada en las formas de evaluación. Éramos los únicos que trabajábamos en pareja y los/as únicos/as sociólogos/as de la clase, lo que en el ámbito de la Especialización suele interpretarse como la posesión de una llave mágica que posibilita la interpretación de textos encriptados, imposibles. La realidad es que el campo educativo, sus lenguajes y dinámicas nos son ajenos y complejos, más allá de encontrarnos familiarizados con la lectura de textos académicos producidos en el ámbito de las ciencias sociales. A los ojos de los/as demás, sin embargo, nuestro camino parecía estar allanado.

El paso siguiente era definir el tema que abordaríamos y las condiciones en las cuales realizaríamos nuestro trabajo. Una primera pregunta, entonces, se refería a qué estábamos pensando cada uno/a sobre la forma que adoptaría el trabajo del seminario. Recuerdo comentarle a mi compañera que prefería intervenir en un tema concreto que se sitúe en el ámbito de las comisiones de trabajos prácticos. Me parecía que lo mejor, más allá de las buenas relaciones reinantes en la cátedra, era mantener cierto control de la experiencia. Por cierto, nunca dudamos de que la experiencia fuera concretizada. Desde aquel momento se instaló la idea de que debíamos capitalizar lecturas previas y llevar avances a las clases de forma tal de entregar una versión final en la última clase del seminario.

De esta manera, coincidimos en que capitalizaríamos lecturas, llevaríamos las entregas al día y construiríamos un proyecto realizable, factible. El próximo paso sería decidir sobre el tema en el cual se centraría la intervención. Luego de pensar en silencio unos segundos la cuestión de la falta de lectura emergió bajo la idea que si algún problema era significativo y requería un abordaje en el marco de los trabajos prácticos, esa era la cuestión de las lecturas. Comenzamos inmediatamente a

pensar formas de intervenir sobre esta cuestión en términos prácticos. La propuesta comenzaba a ser construida.

Si bien no era la primera vez que poníamos en común nuestra preocupación por la falta de lectura, ciertamente era la primera vez que nos tomábamos un tiempo para hablar exclusivamente sobre el tema. La falta de lectura era una cuestión que retomábamos con mi colega recurrentemente durante cruces en los pasillos o durante la previa de las reuniones de cátedra. “Los pibes van pero no leen” o “me mato pensando la dinámica y termino explicando el texto” eran frases usuales expresadas en estas instancias que ilustraban nuestra frustración. Hasta el momento, siempre atravesados por la queja y el cansancio, tampoco habíamos conversado sobre la cuestión en términos propositivos. A los pocos minutos de pensar caímos en cuenta que teníamos varias ideas para intentar abordar la situación, para probar, para experimentar. En el primer borrador realizado para la primera consigna del taller de prácticas de intervención académica figuran las siguientes ideas: “dividir los textos o las partes del texto entre los/as estudiantes para garantizar que sean leídos”, “utilizar la figura del ‘co-responsable’ de la lectura, uno o dos estudiantes encargados particularmente de leer el texto y que poseen un lugar destacado en la actividad”, “entregar un cronograma de lecturas e intentar respetarlo, de forma tal que los/as estudiantes puedan contar con los textos con tiempo” y “trabajar con textos más cortos que directamente sean entregados y leídos en clase”. De la frustración pasábamos a manifestar cierto entusiasmo.

Durante aquella jornada, en el marco de esa primera conversación, también recuperamos intentos previos de avanzar frente a esta situación en el marco del aula. En este sentido, recordamos conversaciones mantenidas en reiteradas oportunidades con los/as estudiantes de las diversas comisiones en las cuales remarcamos la importancia de llevar los textos a las clases y llevarlos leídos para que las actividades resulten más productivas. Coincidimos en que frente a estos planteos, usualmente realizados en el marco de reacciones frente a la falta de compromiso, los/as estudiantes solían manifestar comprensión sobre la importancia de las lecturas, aunque esta comprensión no poseía luego correlatos prácticos que se sostuvieran en el tiempo. Atendiendo a este antecedente consensuamos que una

diferencia con estas intervenciones anteriores sería dejar de apelar a la buena voluntad de los/as estudiantes para pensar propuestas concretas que, desde la coordinación de la clase, estimularan la lectura.

Con el paso de los encuentros en el marco del taller la propuesta tomó forma. El documento de Word comenzó a combinar las correcciones de las tutoras, las lecturas de otros seminarios, las intervenciones de cada uno de nosotros. Mi obsesión por la estructura y la prolijidad emparejaban estos aportes. La lectura analítica de mi colega encontraba espacios que debían ser llenados en términos teóricos. Rápidamente el documento de Word se llenó de contenido. “La situación problemática en la cual deseamos reparar es la falta de lectura de los textos obligatorios requeridos para el desarrollo de las clases prácticas por parte de los/as estudiantes”, quedó expresado en el primer apartado de la entrega final.

Durante el proceso caí en cuenta que el entusiasmo que me despertaba planificar la intervención constituía una buena oportunidad para transformar aquel proyecto en el trabajo final de la Especialización. Lo comenté con mi colega, quien apoyó esta decisión y destacó que su trabajo final se encontraría orientado a la sistematización de otra experiencia en desarrollo, en el marco de otra cátedra en la que ejerce tareas. Desde entonces me comprometí más aún con el proyecto, porque entendí que en esa instancia comenzaba a construir este TIF. Desde la entrega del trabajo final del seminario la labor de mi colega quedó abocada a la implementación de la intervención y no hacia este ejercicio de sistematización.

El desafío de traducir

Una vez entregado el trabajo final del seminario de prácticas de intervención académica los/as docentes de los trabajos prácticos nos enfrentamos a un desafío de carácter institucional. El desafío consistía en lograr el involucramiento de la cátedra en su conjunto, apoyo necesario para la realización de la intervención debido al funcionamiento articulado de las instancias vinculadas a su estructura. En orden de generar este apoyo planteamos nuestra propuesta en el marco de una

reunión de cátedra realizada a fines del año 2016. Luego de esta reunión enviamos el material escrito como entrega final del seminario a la titular de la cátedra, quien leyó atentamente el material y realizó una detallada devolución. Esta devolución quedó plasmada en un documento interno e informal de la cátedra en el cual la titular elogia la construcción que realizamos del problema de intervención, repasa (y valora positivamente) los cambios que planteamos en los últimos años con miras a avanzar en estrategias didácticas inclusivas y plantea una cuestión que nos interpeló fuertemente a los/as docentes de los trabajos prácticos. Concretamente planteó: “¿la propuesta específica para trabajar en los prácticos entonces cual sería?”. Más adelante en el documento, la titular tradujo esta observación en términos programáticos: “me parecería genial que para la reunión [de cátedra] de marzo presenten una propuesta de prácticos que podamos conversar, aunque sea un borrador”. Esta potente interpelación fue el motor que nos propulsó a trabajar sobre lo que llamamos “la traducción”.

Un segundo desafío, de orden práctico y pedagógico, consistió entonces en realizar una traducción del proyecto en términos concretos, un ejercicio de operativización. Necesitábamos traducir las ideas y preocupaciones generales que presentábamos como proyecto en una propuesta precisa. La lectura del trabajo final realizada en su momento, de hecho, devuelve aquella imagen abstracta y general a la que indirectamente hizo referencia la titular en el documento interno de cátedra. El nuevo desafío implicó tomar decisiones. El camino que elegimos, luego de analizar las posibilidades, no fue el de plantear modificaciones de tipo estructural sino el de disponer lo que denominamos una “batería de pequeñas medidas”. Uno de los motivos centrales en los que radicó esta decisión, cabe destacar, fue la gran demanda de trabajo requerido por la cátedra en los últimos años, incluyendo los concursos que debimos atravesar los/as docentes para regularizar nuestros cargos y una reforma integral del programa de la materia. En este escenario decidimos priorizar la factibilidad de los cambios.

Con estos fines produjimos un breve documento interno que denominamos “Plan de reformas para los prácticos 2017”. En una primera parte del documento planteamos la mencionada “batería de pequeñas medidas”, a saber:

1. Plantear el problema percibido a los/as estudiantes, contarles nuestra estrategia de cambio y pedir su compromiso mínimo de lectura para los TP (algún texto de los encomendados, por ejemplo). Incluirlos/as desde el principio nos va a ayudar a la hora de evaluar los cambios, retomando su voz.
2. Tener desde el inicio [del curso] el cronograma de lecturas por clase.
3. Pedir un/a adscrito/a por comisión de trabajos prácticos, para poder, entre otras cosas, registrar la experiencia de los cambios.
4. Presentar los/as autores/as, textos y el carácter general de las actividades en los diez minutos finales de la clase anterior (el comienzo de la clase puede ser que los/as chicos/as recuperen o amplíen lo que sabemos de los/as autores/as, por ejemplo, para no volver a hacer la presentación). Esto como incentivo para la lectura.
5. Plantear al menos una clase sin lecturas previas.
6. Plantear una clase que tenga un disparador “no académico”.
7. Plantear un dispositivo de lecturas cruzadas o encargados/as de lecturas (uno por el cual no todos/as tengan que leer y que esté bien que así sea).
8. Incluir otros materiales de trabajo práctico que sumen diversidad y “atracción” a los textos de bibliografía obligatoria. Asimismo proponer una intervención más “práctica” sobre organizaciones. Por ejemplo folletines de empresas para cultura organizacional, grillas de evaluación de desempeño, organigramas diferentes para estructura, fragmentos de entrevistas, notas de campo, etc.
9. Centralidad en temas/problemas y no en los textos.
10. Pedir devoluciones escritas de algún trabajo práctico, para favorecer la escritura y corroborar lo trabajado en clase.
11. Redacción de consignas/guías de trabajos prácticos y subirlas al campus [virtual].
12. Sumar análisis de casos y algún material audiovisual (*Documento interno de Cátedra*, 15/02/2017).

Esta “batería”, como dijimos, pretendía ser un correlato concreto y medido de nuestro (abstracto y amplio) proyecto de intervención. La propuesta se compone de aspectos centrados en la dinámica general del curso (como el disponer de un cronograma de lecturas por encuentro o presentar los/as autores/as, textos y actividades en los minutos finales de las clases anteriores), aspectos específicos vinculados a la implementación de la propuesta (como involucrar a los/as estudiantes contándoles los alcances de la experiencia o contar con adscritos/as para registrar lo acontecido en las clases), aspectos centrados en las dinámicas de las actividades en el aula (como el plantear una actividad sin lecturas previas o una

clase que incluya la realización de lecturas cruzadas) y aspectos centrados en los materiales (como sumar casos, material audiovisual o acortar los textos). Además, de manera subyacente, en términos implícitos aunque con algunas pistas en la escritura, contemplamos que antes que un mero problema de la lectura nuestra propuesta abordaría un problema en la enseñanza. La propuesta incluye no solo la promoción de las lecturas sino avanzar en la más profunda y necesaria dotación de sentido al aprendizaje, conferir realidad a aquellos conceptos creados para nombrarla y analizarla, conceptos que en ocasiones parecen ser despegados de esa realidad para autonomizarse y transitar en el registro de lo académico.

En relación con las modalidades de implementación consensuamos dos cuestiones. Por un lado, dando continuidad a una decisión asentada en un criterio de practicidad, que los materiales con los que trabajaríamos los temas del programa serían los mismos en las diversas comisiones de trabajos prácticos. De esta manera, por ejemplo, sería más fácil la adaptación para los/as estudiantes que, por diversas razones, se cambian de comisión durante el cuatrimestre. Por otro lado, coincidimos en reservar un margen de decisión en lo referido a las actividades: cada docente podría optar sobre qué recursos y actividades plantearía para cada tema del programa, intentando cumplir con los lineamientos que figuran en la “batería”. La planificación del programa general de prácticos, de esta manera, no sufrió modificaciones dramáticas, en general más asociadas a los cambios en el programa de la materia. Fueron pequeñas modificaciones a todas las clases, manteniendo una estructura de temas, evaluaciones y objetivos.

En una segunda parte realizamos un cuadro en el cual especificamos en una columna el tema de la clase, en una segunda columna el texto con el cual abordaríamos la clase y en una tercera columna actividades que pensábamos para las clases. Los cambios que proponíamos se concentraban en los textos y actividades, se trataba por lo tanto de una traducción de segundo orden en tanto integrábamos el cronograma de cátedra (clases y unidades que se articulan con las clases teóricas) con textos y actividades que incluían los cambios previstos en el marco de la propuesta de intervención. Cabe destacar que los textos y actividades no se trataban en rigor de novedades, más bien recuperábamos, redefinimos e

incorporamos actividades, por un lado, y editamos, cambiamos e incorporamos textos, por otro. En una mirada retrospectiva, con “textos” hacíamos referencia a “materiales”, por lo tanto incluimos aquí material audiovisual, crónicas periodísticas, diarios de campo. Con “materiales”, de esta manera, referimos a fuentes de recolección de saberes sobre la realidad que se pretende abordar que trascienden al privilegiado texto académico, sin negar su conocida potencia en la posibilidad de conceptualizar sobre la realidad social. Se trata de una combinación de los materiales para el trabajo durante la clase y en la previa de la clase, en los espacios en los cuales decidieran interactuar con ellos. Gran parte de este proceso de traducción se orientó entonces a elegir materiales y actividades con la potencia suficiente para interpelar a los/as estudiantes, estimularlos/as y motivarlos/as.

El nuevo plan de clases prácticas dejó asimismo en evidencia que para algunas unidades y clases, principalmente de la segunda parte del programa, aún no contábamos con actividades y materiales “potentes”. Por lo tanto la realización del “Plan de reformas” también planteó una agenda de trabajo para el cuatrimestre: deberíamos resolver las dinámicas y materiales de las clases faltantes durante la realización del curso. Por lo demás, el resto de la cátedra avaló nuestra propuesta semanas antes del comienzo formal del cuatrimestre. Se trataba entonces de realizar los ajustes necesarios y prepararnos para encarar un año más del curso, aunque con novedades y desafíos.

La implementación

Los sujetos involucrados en la cátedra, en tanto nos encontramos articulados, participamos de diferentes formas en la puesta en marcha de la propuesta de intervención. Referimos a la docente titular, el docente adjunto y a los/as docentes de los trabajos prácticos, los/as adscriptos/as graduados/s y alumnos/as. Los/as actores vinculados a las instancias teóricas (titular, adjunto y algunos/as adscriptos/as) participaron de la implementación particularmente en lo atinente a la realización de comentarios constructivos de nuestra propuesta en la primera

reunión de cátedra del año. Los docentes, por lo demás, recibieron informes breves en el marco de nuestras constantes comunicaciones vía correo electrónico o en el marco del grupo que compartimos en la red social *Whatsapp*. En esta línea, luego de cada clase los/as docentes de los trabajos prácticos solemos informar sobre el desarrollo de cada encuentro a los/as docentes adjuntos, incluyendo en esta edición del curso información sobre los avances de la implementación de la propuesta de intervención. Propusimos a la titular de la cátedra la posibilidad de que algunos/as adscriptos/as, uno por comisión de trabajos prácticos, participaran de la experiencia mediante la colaboración con la actividad de registro. Es decir, docente titular, adjunto, de trabajos prácticos y adscriptos/as alumnos/as y graduados/as nos encontramos articulados, tanto en los términos de la cátedra como en lo relacionado a la implementación del proyecto de intervención. Más allá de esto, cabe destacar, el mayor compromiso con la implementación del proyecto recayó en los docentes de los trabajos prácticos.

Por otro lado cabe hacer mención a los/as estudiantes de la carrera que participaron del curso de Sociología de las Organizaciones durante el ciclo 2017. En concordancia con los cambios en la dinámica de las cursadas en la carrera que mencionamos en la introducción, los/as inscriptos en la materia fueron relativamente pocos/as estudiantes. Concretamente, 52 estudiantes se inscribieron en el curso, pero aún menos realizaron el proceso hasta la aprobación de la materia: la comisión A contó con 14 estudiantes, la B con 10, la C con 16 y la D con solo 5. Las comisiones A y B se encontraron a mi cargo y se dictaron los martes a la mañana mientras que las comisiones C y D se encontraron a cargo de mi colega y se desarrollaron los lunes por la tarde. Los/as estudiantes fueron informados/as sobre la experiencia que desarrollamos en la primera clase y pudieron expresarse sobre la misma durante los encuentros, cuestionarios y entrevistas que realizamos para la producción de la presente sistematización.

La implementación de la intervención y del curso en general estuvo atravesada por un conflicto sostenido entre los/as docentes de todos los niveles educativos y los gobiernos de jurisdicción nacional (en el caso de los/as docentes universitarios/as) y provincial (en el caso de la escuela primaria y media). La

desactualización de los salarios en el contexto de un ajuste generalizado en el área educativa fueron los motivos por los cuales los/as docentes protagonizamos un conflicto sindical que atravesó al primer cuatrimestre de 2017. Esta influencia actuó básicamente de dos maneras, por un lado, debido al compromiso de conversar sobre las instancias del conflicto durante las clases tanto entre los/as estudiantes y docentes como por parte de las agrupaciones políticas que “pasaban” por las aulas. Por otro lado, en un carácter más des-estructurante aún, debimos plantear reacomodamientos del cronograma de forma tal de adherir a los paros y jornadas de lucha programados por los gremios de educación. En el apartado siguiente, en el cual recuperamos las características de los encuentros, tendremos presentes esta influencia derivada del conflicto sindical.

Un relato clase a clase

Del cruce entre lo registrado en el diario de campo durante el cuatrimestre, las planificaciones de las clases y el cronograma de los trabajos prácticos de las comisiones A y B podemos identificar formas en las cuales la intervención afectó al devenir del curso. Con estos fines, considerando que se trata solo de nueve encuentros, proponemos avanzar en la reconstrucción de las actividades desarrolladas, las decisiones tomadas por el docente y las principales características de cada una de las clases del curso 2017.

Primera clase. La primera clase de los prácticos fue reestructurada por el levantamiento de la primera clase de los teóricos de la materia por su coincidencia con un paro de actividades convocado por los gremios docentes. En el primer teórico, planificado para la semana previa del arranque de los prácticos, los/as docentes, al tiempo que promueven una introducción a la materia, suelen explicitar cuál es la lectura que deben realizar los/as estudiantes de cara al primer práctico. Frente a esta carencia, en el primer práctico realicé una introducción a la noción de organización a partir de un listado de definiciones posibles del concepto y presenté

un mapa de temas y dimensiones que serían parte del curso. Además presenté el programa general, el cronograma de trabajos prácticos y compartí la experiencia que realizaríamos en relación con el presente proyecto de intervención. Para no perder una unidad del programa, presenté el texto que originalmente trataríamos en el primer encuentro, el cual aborda los estudios organizacionales en América Latina. Este texto, que “entraría” en el parcial, se encontraba disponible en el campus virtual junto a una guía de lectura sobre sus ejes más importantes. Decir en el aula que un texto “entra en el parcial”, por lo demás, constituye un recurso que los/as docente solemos utilizar para invitar (o forzar, según el caso) a la lectura, al asumir que los/as estudiantes sólo leerán aquello que luego será evaluado para la aprobación de la materia.

Finalmente, en la última parte de la clase, presenté el tema sobre el cual repararíamos durante el siguiente encuentro: el taylorismo. Además, realicé una introducción al texto que debían leer, aclaré que se trataban de las primeras páginas de un capítulo del sociólogo Julio Neffa. Las últimas ediciones del curso, cabe destacar, solía proponer la lectura del capítulo entero, pero, como parte de la reflexión vinculada a la producción de la propuesta de intervención, caí en cuenta que sólo eran productivas las primeras páginas, que el resto no era necesario a los fines de la clase. Asimismo, presenté las aristas biográficas significativas del autor y comenté cuál era la finalidad de la lectura: debían buscar las características generales del taylorismo.

Segunda clase. La segunda clase comenzó con la proyección de los primeros minutos de la película *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin. En ediciones anteriores del curso solía recomendar que vieran esta película en sus casas, pero decidí probar con mirarla juntos/as, en clase. Me sorprendió el silencio y el interés con el cual miraban una película tan antigua. Además del texto de Neffa y la película de Chaplin sumé un material muy interesante, un diario de campo de un intelectual que decidió participar de la experiencia obrera de su país, Francia, sumándose como trabajador manual en una fábrica automotriz. Estos tres materiales permitieron adentrarnos en la cuestión del fordismo, el taylorismo, su contexto de surgimiento e

implicancias subjetivas. En términos concretos, invité a que en grupos los/as estudiantes determinaran, siguiendo el texto de Neffa, cuáles eran los elementos y nociones básicas para entender el taylorismo en relación con el contexto de surgimiento (específicamente en lo vinculado al mercado de trabajo y la forma de producción) y los principios filosóficos en los cuales esta propuesta se sostenía. Una segunda consigna buscaba puentes entre la interpretación del autor sobre el Taylorismo y ejemplos concretos, como aquellos observables en la película “Tiempos modernos” de Chaplin y en el diario escrito en la fábrica automotriz francesa. Mientras se desarrollaba la clase, además, decidí aprovechar los medios técnicos disponibles para poner música ambiental. Los/as estudiantes aceptaron la propuesta y, luego de unos segundos de dispersión, naturalizaron la música. Durante la puesta en común dividí el pizarrón en cuatro para incluir los diferentes puntos que incluía la consigna (contexto laboral / contexto productivo / principios filosóficos / concepción de naturaleza humana) y frente a cada aporte de la clase preguntaba por expresiones de estos elementos en la película y en el diario del obrero. Iba escribiendo en el pizarrón los aportes de los/as estudiantes quienes con entusiasmo pudieron resolver la consigna, incluso incorporando otros ejemplos.

Los últimos minutos de la clase los dediqué, por un lado, a comentar brevemente sobre la Escuela de las Relaciones Humanas, una corriente teórica sobre la cual no nos detendríamos en detalle aunque era necesario comprender en términos generales. Por otro lado, realicé una introducción sobre el tema que trabajaríamos la semana siguiente, el toyotismo, y sobre los dos autores que nos servirían para la discusión. Se trataba de dos autores locales que analizan dos experiencias argentinas en el contexto de trabajos de investigación empíricos. En esta ocasión, para que la lectura de dos textos no sea abrumadora, al menos a primera vista, dividí cada clase en dos y asigné un texto a cada grupo. Recomendé que, en caso de poder, lean ambos estudios de caso. También les comenté que trabajarían en pares, de forma tal que la lectura no sea un compromiso con el docente sino con sus compañeros/as.

Tercera clase. Entre la segunda y la tercera clase el colectivo de docentes realizó una medida de fuerza, es decir que pasaron dos semanas entre ambos encuentros. La actividad que había pensado salió muy bien, se orientaba a comparar estos dos casos de implantación de la lógica toyotista en fábricas de nuestro país, pensando en el desarrollo contextualizado de este modelo de producción, sus límites y posibilidades, sus influencias en la construcción identitaria de los/as trabajadores/as. La consigna invitaba a que a partir de las lecturas de los dos estudios de caso los/as estudiantes debatieran en grupos primero cuáles eran los objetivos de esas investigaciones empíricas, las perspectivas propuestas y las estrategias metodológicas desarrolladas, segundo cuáles eran las particularidades de las empresas que se constituían como objetos de estudio y tercero en qué consistían las características de las identidades de los/as trabajadores/as halladas por las investigaciones y cómo podían ser vinculadas con los principios del toyotismo. De esta manera, una pregunta apuntaba a las características de las investigaciones empíricas, otra a las características de los objetos de estudio y una última abordaba la cuestión del toyotismo en los casos en análisis.

Hacia el final del encuentro presenté el tema de la próxima clase, dedicada a la comparación entre la forma burocrática y la nueva gestión pública. En este punto, como se observa, el programa plantea un giro desde el sector privado hacia el análisis del sector público. El texto en cuestión, una producción de Andrea López, tiene una particularidad. Con el paso de los años fuimos mejorando la versión del texto con la que contamos, pasando de una ponencia a un capítulo de libro, hasta llegar a un capítulo de libro más nuevo, en formato digital. Sin embargo, el planteo central de los textos, la tesis que sostiene la autora en todas las versiones, es el mismo. Atendiendo a este motivo, jugando con la idea de deconstruir sus prácticas, los/as invité a que lean cualquier versión argumentando que todas servían. Les solicité, en esta línea, que vayan hacia los planteos centrales de la autora. Frente a esta invitación los/as estudiantes requirieron que identifique la versión más acertada del texto, requerimiento al cual me negué a responder. Jugando con sus expectativas, intentando alimentarlas, les comenté que a partir de la lectura del texto realizaríamos un juego de roles. Intentaba ahora que se comprometieran no con sus

compañeros/as sino consigo mismos/as, en tanto la no lectura ciertamente los/as marginaría, al menos parcialmente, de la experiencia.

Cuarta clase. Entre la tercera y la cuarta clase, nuevamente, pasaron dos semanas. Esta vez la pausa obligada no se debió al conflicto docente sino al cronograma regular de la Facultad: era semana de exámenes finales. Realizamos el juego de roles que había anticipado, una réplica del programa de televisión *Intratables* en la cual, en grupos, defendieran posturas a favor y en contra de las reformas que el gobierno planteaba sobre el sector público. Repartí noticias que referían a intentos de reformas y discusiones y, con base en el texto de López, invité a que prepararan personajes y argumentos que desplegarían en la discusión televisiva. Uno de los grupos, el que estaba a favor de la reforma, preparó su participación dentro del aula mientras que el otro, el que estaba en contra, preparó sus roles y argumentos afuera del aula. El fin de la actividad era, una vez más, que los/as estudiantes apelaran al texto interesados/as en ejemplos empíricos, incentivados aquí además por el interés en “ganar” la discusión. Sin embargo, la búsqueda de argumentos en los textos no se producía por lo que debí pasar varias veces por los grupos para que el entusiasmo por la preparación de personajes y tramas dramáticas no trabara este objetivo explícito de la actividad. De hecho, en este último sentido, la consigna planteaba explícitamente: “a diferencia del programa de televisión original, les proponemos que construyan argumentos asentados en las lecturas”. La discusión fue también incentivada a través de informes televisivos que las adscriptas pasaban a través del proyector mientras me dedicaba a conducir el debate. Durante un corte planificado, al tiempo que presenté un tema que debatiríamos en “el próximo bloque”, promoví que buscaran argumentos en los textos, afirmando que allí residía la clave para ganar el debate. Si bien la experiencia fue muy buena, me sorprendió la constante guía que necesitaba el trabajo en grupos, de forma tal que su labor acompañara los fines planteados por la actividad.

Al finalizar la clase conversamos sobre el parcial, el cual, debido a las interrupciones del curso, con miras a no perder más clases, sería de carácter

domiciliario. Expresé que los contenidos que abordaría el parcial serían todos los materiales trabajados en clase (y no sólo los textos académicos), y les comenté que subiría al campus virtual una lista con estos materiales. Les aclaré los alcances de un trabajo de este tipo, que no buscaba reproducción de textos que tendrían a la vista sino apropiación y creatividad en la elaboración de las respuestas. El parcial estaría en el campus virtual y tendrían dos días para resolverlo.

Quinta clase. Dado que el último tramo de la clase anterior estuvo dedicado a socializar sobre aquello que esperaba del parcial domiciliario, no pude poner énfasis en el texto y el tema que abordaríamos en esta clase, dedicada a la intervención en las organizaciones. Además de ser la primera que sucede al parcial, esta clase inaugura la segunda parte del programa, dedicada al análisis de dimensiones en las organizaciones a partir de casos concretos. Por las características de la propuesta, los textos no refieren ya a escuelas y pensadores/as reconocidos/as, sino a planteos “sin mayúsculas”, orientados a la práctica. Es justamente esta orientación hacia el trabajo práctico, más cercano a la práctica profesional, el que suele atraer a los/as estudiantes. El texto corresponde a un psicólogo argentino, Aldo Schlemenson, que realiza intervenciones de consultoría en organizaciones privadas, compartiendo reflexiones prácticas y éticas sobre este ejercicio profesional. El texto estaba en el campus virtual, junto a indicaciones sobre su lectura. En este sentido, durante el cuatrimestre intenté mantener actualizado el campus virtual con noticias y novedades, principalmente debido a la discontinuidad derivada del conflicto docente. Claramente había noticias y novedades que interesaban más, como las notas de los parciales o la suspensión de clases. La dinámica de la clase incluía otro juego de roles: los/as estudiantes me entrevistarían a mí, que caracterizaba un miembro de una organización, y a partir de la información recolectada pensarían formas de intervención desde la investigación, la militancia y la consultoría. Durante la puesta en común de la consigna, cabe destacar, se reiteró la dificultad del encuentro anterior, también basado en un juego de roles: entusiasmados/as con la construcción de los personajes y la trama de la situación

lúdica, los/as estudiantes no incorporaban los aportes del texto para construir las soluciones a las consignas planteadas.

Como tarea para la clase siguiente les solicité que leyeran el texto de Mintzberg que repasa en las partes, mecanismos de coordinación y estructuras de las organizaciones. El autor escribió varios textos sobre el tema en cuestión: las estructuras de las organizaciones. En las carpetas de la cátedra hay varios de ellos, los cuales poseen diversas extensiones. A la hora de elegir el texto de Mintzberg que propondría para la clase, opté por el más corto y sintético, bajo la idea de que cuanto más corto más invitaría a la lectura. Sin embargo, incorporé también el ejercicio de indagar sobre la estructura de una organización (YPF, la iglesia católica platense, la Franja Morada, *McDonalds*) para que la lectura no sea abstracta sino que los/as estudiantes pudieran acompañarla de una visualización concreta de estas partes, mecanismos y estructuras. Esta indagación debían realizarla en grupos de dos compañeros/as.

Sexta clase. Al comenzar la clase les solicité a los/as estudiantes que indagaran sobre los mecanismos de coordinación y las partes de las organizaciones sobre las cuales habían investigado. Durante el trabajo en grupos puse música ambiental de fondo, como una forma de intentar generar un clima ameno. Creo que más allá del efecto real, poner música favoreció la idea de que lo que buscamos en este espacio de la materia es generar algo diferente, deconstruir algunas prácticas, construir otras. La dinámica de la clase fue productiva. La consigna fue resuelta sin mayores dificultades en relación a la identificación de las partes y los mecanismos, en tanto eran fácilmente divisibles en el texto. La indagación en relación con las organizaciones sobre las cuales habían trabajado fue menos exitosa en el ámbito de los grupos, pero logramos elegir algunas para pensarlas entre todos/as. Luego expliqué cómo el autor concibe las estructuras, sus tipos y formas, un planteo más complejo en tanto integra diversos elementos y conceptos. Sobre esta nueva forma, ciertamente más compleja, de pensar a las organizaciones también incluimos a los ejemplos sobre los cuales los/as estudiantes habían indagado en sus casas. El trabajo en grupos y la puesta en común, incluyendo la explicación sobre las

estructuras, resultaron atractivas, al menos en relación a la atención y la participación de los/as estudiantes.

Los últimos minutos del encuentro los utilicé para poner en común consejos y datos que serían útiles de cara a la visita a la organización que realizaríamos la semana siguiente. Cabe destacar que consideramos a este ejercicio fundamental, en tanto permite integrar conocimientos y realizar un trabajo de análisis colectivo sobre un caso concreto. Por lo tanto, en relación con su productividad, la realización de esta actividad reviste de carácter indiscutible para los actores que componemos la cátedra. Por este motivo, más allá de la pérdida de clases, decidimos realizar la visita durante la semana de exámenes, de forma tal de poder justificar las faltas de quienes no pudieran participar de la experiencia y no perder una clase con contenidos sobre las unidades del programa.

Séptima clase. Nuevamente pasaron dos semanas desde que nos vimos en el aula por última vez, en tanto la semana anterior realizamos la visita a la organización, más precisamente a Astilleros Río Santiago. Por este motivo no pude realizar la introducción al texto, limitándome a subirlo al campus virtual, indicando allí que correspondía a la lectura para la próxima clase. Se trataba de una lectura común (o compartida por toda la clase) de carácter teórica y una lectura a elección entre dos casos empíricos. El encuentro en particular es el que dedicamos a indagar sobre la dimensión del poder en las organizaciones. Una vez en el aula se hizo evidente que los/as estudiantes no habían realizado las lecturas que les había propuesto. Durante esta clase, debo reconocer, la falta de lectura generó en mí un marcado enojo. De todas maneras, mientras procesaba este enojo, expliqué algunos planteos generales de Crozier, un autor francés que aborda a la cuestión del poder específicamente en el marco de las organizaciones, autor de la lectura compartida propuesta para la clase. Durante esta exposición no dejé espacio a preguntas, ni comentarios, en el marco de un ambiente tenso. Luego socialicé la consigna, dirigida a la realización de un análisis comparativo entre dos investigaciones empíricas que reparaban en el poder en determinadas organizaciones. Invité a que los/as estudiantes caracterizaran las organizaciones

implicadas en los trabajos y que determinaran los objetivos de los artículos, la relevancia de las propuestas, las herramientas teóricas a las cuales apelaban los autores y los hallazgos generales de las investigaciones. Este trabajo en grupos fue silencioso, serio, sin momentos dedicados a la dispersión. Por mi parte no circulé entre los bancos, ni pregunté si requerían ayuda.

Durante la puesta en común, luego de la socialización de respuestas, que fue más ordenada que de costumbre, al explicar sobre el carácter relacional del poder apelé a lo que acababa de suceder: como docente ejercí el poder que disponía incorporando un texto, sin embargo, ellos/as, que en un análisis rápido parecerían carecer de poder, con su sola falta de lectura había provocado que debiera cambiar la dinámica de la clase, volviéndola casi expositiva. Resulta entonces interesante como este giro, este “momento crítico”, permitió pensar al tema del poder en las organizaciones por fuera del texto académico, utilizándolo como recurso para construir una trama (ciertamente dramática) que permitió avanzar en el conocimiento de la configuración de las organizaciones. Como “castigo” frente a la falta de lectura incorporé un texto para el parcial.

Octava clase. Este encuentro lo dedicamos a indagar sobre la cultura organizacional. Primero realicé una introducción sobre el tema, luego socialicé una consigna para el trabajo en grupo. La consigna, cabe destacar, solicitaba que en grupos y siguiendo un relato de una intervención realizada en la cultura organizacional de una filial chilena de una empresa multinacional, pudieran determinar: el objetivo de la intervención en la organización, la definición de cultura organizacional sostenida por el autor, los indicadores empíricos utilizados para volver aprehensible a la cultura organizacional, los principales hallazgos sobre la cultura de la empresa y las posibilidades de influencia en la posibilidad de cambio organizacional. Luego, reparando en lo que había sucedido la clase anterior, cuando no habían leído y se había suscitado un momento incómodo, decidí dar un giro en la dinámica que había preparado y dejar que la puesta en común sea realizada sin mi participación. Busque que los/as estudiantes coordinen entre ellos la discusión como una forma de mostrar que si ninguno hace lo que la clase requiere, la clase

se ve afectada negativamente. Al finalizar la puesta en común me reincorporé para hacer observaciones hacia lo que estaban discutiendo y para que juntos hagamos una reflexión sobre la necesidad que cada uno realice los aportes correspondientes para que esa construcción colectiva que es la clase sea productiva, interesante y dinámica.

Por la carga dramática que tuvo este encuentro, no realicé una presentación muy detallada sobre el tema y el texto que utilizaríamos la semana siguiente. Como en la clase anterior, utilicé la cuestión de la lectura para retomar el tema de la clase. Asocié la lectura de textos académicos con la cultura organizacional de la Facultad: la cultura escrita, muchas veces en términos ilustrados, era una cuestión arraigada en la cultura de la institución y que algunas de las prácticas que les estaba proponiendo podrían interpretarse por docentes de otras generaciones como “actos de herejía”.

Novena clase. Esta fue la última clase antes del segundo parcial. El tema sobre el cual trabajamos fue el de los sujetos en las organizaciones. Sin embargo, mi objetivo era trascender el tema para incorporar también el resto de las dimensiones que trabajamos en la segunda parte del curso. Primero realicé una breve exposición sobre los riesgos psicosociales del trabajo, a partir de un artículo publicado en una revista de divulgación. Luego, repartí una crónica periodística sobre la experiencia de las cajeras de las agencias de pago de servicios (como Pago Fácil o BaPro Pagos). La guía de preguntas que repartí incluía ítems sobre la subjetividad de estas trabajadoras, pero también solicitaba reflexiones sobre la cultura organizacional, la dimensión del poder, la intervención y la cultura de las organizaciones. Repartí fibrones y afiches para que los grupos hicieran sus análisis. Una vez realizado este ejercicio doblé y guardé los afiches en tanto quería evidenciar que no me interesaba particularmente el contenido de las reflexiones sino pensar colectivamente sobre el ejercicio de analizar un caso. Pensamos en la posibilidad de que diferentes respuestas sean válidas en caso de encontrarse justificadas, en la necesidad de dar cuenta de las diferentes voces participantes en el caso (los autores, los sujetos, ellos/as mismos/as como analistas), entre otras

cuestiones de interés. Ese ejercicio de análisis colectivo de un caso, desde mi punto de vista, constituía la oportunidad de entender los requerimientos del segundo parcial, orientado, justamente, hacia el análisis individual y presencial de un caso. Luego de esta reflexión, para finalizar, los/as estudiantes completaron los cuestionarios que forman parte del análisis en los capítulos siguientes.

El décimo encuentro lo dedicamos al parcial, constituyendo el final formal del curso. En lo que sigue se incorporaría la dinámica de recuperatorios, firmado de libretas e intercambios informales. En el capítulo siguiente evaluaremos los alcances, límites y posibilidades de la propuesta desde nuestra perspectiva como docentes.

CAPÍTULO 3

Análisis interpretativo de las dimensiones centrales de la experiencia desarrollada

En el presente capítulo indagamos sobre los términos en los cuales la propuesta de innovación desarrollada permitió abordar de manera alternativa las dimensiones problemáticas que emergen en relación con la lectura de textos académicos en el ámbito de la enseñanza en las clases de trabajos prácticos de la materia. Partiendo de esta amplia pregunta reparamos en un conjunto de temas interrelacionados, algunos de ellos foco de nuestro interés desde el comienzo de la experiencia, otros temas emergentes en el recorrido de nuestra indagación. Para el siguiente ejercicio, cabe destacar, nos centraremos en nuestra mirada de la experiencia en tanto docentes, perspectiva y valoraciones que quedaron asentadas en el diario de campo que completamos clase a clase. Esta mirada será tensionada en los capítulos siguientes con la perspectiva de los/as estudiantes, registrada en cuestionarios auto-administrados y entrevistas.

Sobre la presentación de temas y autores/as

Un ejercicio contemplado en “la batería de medidas” que figuraba en el Plan de reformas era la realización de una breve presentación de los/as autores y los temas de las clases durante los minutos finales del encuentro inmediato anterior. Este ejercicio tenía como objetivos brindar un marco de sentido a la lectura, colaborar a orientar la atención a determinadas aristas significativas de las producciones y generar expectativa sobre la actividad a desarrollar en el próximo encuentro. Con la presentación de los/as autores/as, por lo demás, nos propusimos contextualizar sus producciones y pensarlas en relación con las disciplinas en cuyo marco fueron concebidas. La lectura de nuestro diario de campo permite dar cuenta de tres conjuntos de valoraciones derivadas de este ejercicio que resultan significativas en relación con nuestros objetivos.

En primer lugar, si bien es difícil aislar variables de forma tal de divisar efectos directos positivos, podemos especular con que difícilmente este ejercicio influya en términos negativos al incentivo a la lectura. Sin embargo, ante la pregunta que en ocasiones realizamos en lo atinente a si los/as estudiantes habían ampliado la información sobre los/as autores o acudido a la información brindada para guiar la lectura las respuestas fueron negativas. Es representativo de este tipo de valoraciones el siguiente fragmento:

Les pregunté si habían repasado las coordenadas generales de la actividad [que les había compartido la semana anterior], me dijeron que no. De todas formas pienso que debe haber colaborado a enmarcar la actividad. Pregunté si hubieran buscado datos del autor si no se los hubiera presentado, me dijeron que no. Me pregunto ahora hasta qué punto les allano el camino y hasta dónde les simplifico su vida como estudiantes (*Nota de campo, 04/04/2017*).

De esta manera, el correlato de este (positivo) enmarcado del autor/a y la actividad podría ser el (negativo) aporte de atajos al proceso de aprendizaje en los términos de des-responsabilizar a los/as estudiantes. Sobre este ítem nos detendremos en detalle más adelante.

En segundo lugar, destacamos que el carácter interrumpido del curso complicó esta dinámica orientada a la articulación entre clases utilizando como vínculo a la lectura. Este carácter interrumpido, como vimos, se debió principalmente al conflicto docente pero también a las semanas de exámenes finales, a la visita a la organización 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.

La imposibilidad de trabajar continuamente, semana a semana, parece limitar la potencia de la innovación educativa en cuestión debido a las características de los actores participantes los procesos de enseñanza-aprendizaje. 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 recién en dos o tres semanas,

cuando preparen su participación para el próximo encuentro. A lo sumo, desde nuestra experiencia, reparan en las coordenadas básicas necesarias que permitirán darle continuidad a la dinámica del curso: cuándo es la próxima clase, cuál es la lectura obligatoria, desde qué página a qué página debe ser leído el texto. Los/as profesores/as, en este caso quien escribe, desbordados/as por el carácter multifacético que reviste la tarea docente, sólo con dificultad proyectamos en detalle lo que sucederá dentro de dos o tres semanas, más allá de la rigidez del cronograma de clases. El carácter interrumpido, por lo demás, no sólo perjudicó el ejercicio en cuestión sino la práctica misma de lectura, obligando a realizar recurrentes momentos de recuperación y motivación. En esta línea, en términos más generales, entendemos que la lógica secuencial que los/as docentes otorgamos a nuestra propuesta educativa, no necesariamente percibida por los/as participantes, queda tensada durante los cursos y seminarios con otra temporalidad vinculada a la cotidianeidad de los/as estudiantes. Esta última, por cierto, por agregación de casos pero también por otros motivos, es una temporalidad compleja sobre la cual poco podemos intervenir. Los espacios virtuales, por posibilitar cierta permanencia al espacio fragmentado de la clase semanal, constituyen un ejemplo de las posibilidades de ampliación de esa estructuración temporal.

En tercer lugar, finalmente, pudimos desarrollar el ejercicio en cuestión en términos más armónicos durante la primera parte del curso, cuando la materia repara en escuelas de pensamiento y en autores/as centrales para el campo organizacional. Por la complejidad de los textos y la necesidad de habilitar la contextualización de las obras de los/as autores, la mayoría de ellas producidas en otras décadas y países, el ejercicio reviste una mayor importancia. El ofrecimiento de “hojas de ruta” de los textos, en los términos de Mateos (2009), resulta entonces fundamental. Sin embargo, por otra parte, destacamos que toda obra intelectual debe ser contextualizada con miras a comprender sus alcances, interlocutores e intereses. Por este motivo consideramos que el ejercicio resultó valioso en términos de la significatividad de los/as autores/as y enfoques, más allá que en ocasiones su relevancia sea menos obvia y su realización menos sencilla.

Sobre la selección y ampliación de los materiales y fuentes de acceso a los objetos de estudio

Como parte de la implementación de la propuesta, los/as docentes de los trabajos prácticos de la materia realizamos un trabajo particular en relación con los materiales que utilizamos en las clases. Una primera cuestión a acentuar es la diversidad que adquirió el abanico de recursos utilizados en el marco de los trabajos prácticos de la materia. Esta diversidad, cabe destacar, es producto de la inercia de la renovación de la cátedra desarrollada en los últimos años así como derivación del impulso otorgado por la implementación de la intervención que aquí sistematizamos.

Los materiales incluyen textos académicos que podemos diferenciar entre abordajes teóricos y estudios de caso empíricos. Los primeros, a su vez, incluyen producciones locales y extranjeras así como clásicas y contemporáneas. Los segundos son en su mayoría derivaciones de investigaciones realizadas desde las ciencias sociales en nuestro país y reparan en organizaciones de carácter público, privado y del tercer sector (o sociales). Los textos académicos, además, por una particularidad del campo de estudios organizacionales, incluyen planteos realizados desde disciplinas diversas como la sociología, la economía, los estudios del trabajo, la psicología y la administración.⁴ A los textos académicos sumamos otros registros que no discriminamos como producciones menores sino que resaltamos por su productividad analítica: crónicas periodísticas, películas, diarios de campo, entrevistas, información institucional de organizaciones, artículos de revistas de divulgación, noticias de medios de comunicación, informes periodísticos audiovisuales, entre otros.

Una segunda cuestión a destacar sobre los materiales es la edición que realizamos de los mismos. En esta línea, intentamos acortar los textos, películas y noticias cuando estas producciones se extendían sobre contenidos que no eran significativos a los fines de la actividad. El interés que subyace a este ejercicio de

⁴ Sobre las características del campo de estudios organizacionales ver Ibarra Colado, 2006.

edición de materiales es el evitar apelar a la lectura como un fin en sí mismo, como algo que debe hacerse de determinada forma producto de la costumbre. En esta línea, en términos más generales aún, procuramos dotar de sentido a la lectura haciendo que los/as estudiantes supieran que los materiales propuestos además de ser importantes para la introducción en un campo de conocimientos particular revestirían de relevancia para la dinámica de la clase y, por lo tanto, para su participación en la misma.

Por lo demás, finalmente, a colación de la implementación de la intervención, renovamos nuestro compromiso como cátedra de apelar a los materiales más creativos y pertinentes que lleguen a nuestras manos, de poner a prueba la validez de nuevos materiales y de evitar descartarlos en términos inmediatos por prejuicios disciplinares y académicos. 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.

Sobre las formas de evaluación

Las formas de evaluación que propusimos para los parciales de los trabajos prácticos también requirieron que los/as estudiantes plantearan con los textos relaciones diferentes de aquellas que las cátedras de la carrera usualmente demandan.⁵ Analicemos por separado cada instancia de evaluación, las relaciones con los textos que ameritaban los ejercicios y algunas reacciones de los/as estudiantes.

A diferencia de lo estipulado, debido a la sucesión de paros y al incierto futuro inmediato del conflicto docente, la cátedra decidió que el primer parcial no sería de carácter “presencial” sino “domiciliario”. El objetivo era evitar dedicar una clase a la

⁵ El Régimen de Enseñanza y Promoción (REP) vigente no refiere a la forma que debe adoptar la evaluación, más bien determina que en la instancia de trabajos prácticos 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 materias de las carreras suelen obedecer al esquema de preguntas y respuestas abiertas.

realización de la evaluación y reservar el tiempo para trabajar sobre contenidos obligatorios del programa. En términos operativos, los/as estudiantes encontrarían una consigna en el espacio del campus virtual de la materia, tendrían un período para realizar el trabajo y deberían “subir” el parcial resuelto antes del límite temporal. Ahora bien, como antes y después de cada instancia de evaluación, se dedicaron momentos de la clase para explicitar qué se esperaba del parcial y cuáles serían los criterios de corrección. Dos notas de campo retoman estos momentos:

Durante la explicación reparé en que no bastaba con reproducir los textos, en tanto los tendrían en sus manos y el docente ya conoce su contenido. Subrayé la necesidad de que elaboren sus ideas (*Nota de campo*, 02/05/2017).

Algo para destacar es que el parcial fue domiciliario, por tanto “a libro abierto”. Esta característica del parcial cambia lo que evaluamos de los/as estudiantes, pero también la relación esperada con los textos. Les pedí que no transcriban, que se desmarquen de los textos para plantear síntesis y relaciones propias y originales. Por supuesto, les costó, tanto el ejercicio como comprender lo que les pedía, más allá de que la práctica del parcial domiciliario es extendida en la Facultad (*Nota de campo*, 16/5/2017)

En este sentido, la recomendación que más llamó la atención de los/as estudiantes fue que más allá de tener acceso a los textos intentaran despojarse de los mismos luego de estudiarlos, en los términos de poder avanzar en síntesis y apropiaciones personales. El “desmarcarse” de los textos les permitiría, además de evitar realizar reproducciones y transcripciones, respetar el espacio limitado que la consigna ofrecía para resolver la evaluación. Invitaba explícitamente a mantener una relación poco frecuente con los textos en instancias de una evaluación, a saber: alejarse para poder ganar la autonomía necesaria para la resolución de la consigna.

El segundo parcial retomaba el carácter “presencial”, pues se realizó en el aula durante el último encuentro, pero dislocaba otra característica usualmente incluida en los parciales de carreras sociales. Más concretamente, no se trataba de preguntas para que los/as estudiantes desarrollen respuestas sobre los contenidos de los textos sino que la propuesta consistía en analizar un caso. La segunda parte de la materia, como dijimos, refiere a dimensiones de análisis de las organizaciones

que, por lo general, trabajamos combinando planteos teóricos con investigaciones empíricas o casos. Además, en esta línea, la visita a la organización sirve como un complejo análisis de caso que retomamos colectivamente en los diferentes encuentros. La propuesta del parcial, más precisamente, solicita que los/as estudiantes analicen las dimensiones trabajadas en la segunda parte del cuatrimestre en un caso narrado que se entrega impreso en una fotocopia.

Sabiendo de las características de esta segunda evaluación ubicada al final del cuatrimestre, la ansiedad de los/as estudiantes va creciendo con el paso de los encuentros. Como docente intento prepararlos/as mediante análisis de casos realizados en términos colectivos pero también al conversar sobre la forma de estudiar que recomiendo y sobre los criterios de evaluación que establezco. Nuevamente, les comento que existen diferentes respuestas posibles para cada eje, dependiendo de que las mismas se encuentren justificadas. Asimismo les remarco que antes que estudiar en los términos de la reproducción de los contenidos, el ejercicio requiere el apropiarse de los saberes para poder ponerlos en juego en los términos concretos del caso. En esta línea, suelo dejarles casos en el campus para que los discutan en grupo o los piensen en términos individuales, para que los desarmen y rearmen en términos analíticos. De esta manera la propuesta va en una dirección contraria a lo que demandan la mayoría de las materias de la carrera, suscitando ansiedades y preocupaciones.⁶ Pero el ejercicio también genera ganas e intriga en tanto los/as estudiantes, según sus palabras, vinculan al ejercicio con un acercamiento a la práctica profesional concreta (o “real”) del sociólogo/a.⁷

Sobre el papel del docente y de los/as estudiantes en la nueva propuesta de enseñanza

⁶ Durante el balance grupal del curso 2016, la estudiante de una de las comisiones se quejó sobre el segundo parcial. Me dijo que era “demasiado largo”, mientras sus compañeros/as asentían. Con estas palabras en la cabeza, al regresar a mi casa comparé ambos parciales: los primeros tenían un promedio de seis carillas y los segundos un promedio de cuatro. Con “más largo”, según mi interpretación, la estudiante refería a la intensidad del ejercicio, a la energía que le demandó su realización, y no a su extensión.

⁷ Para un análisis del debate en el ámbito de la educación superior sobre la tensión entre la formación en teoría y la educación “práctica” ver Morandi, 1997.

Una cuestión interesante a destacar con sus matices, más no sea brevemente, son las valorizaciones sobre el rol activo del docente. El siguiente fragmento de una nota de campo realizada luego una de las clases ilustra algunos de estos matices:

Ellos [los/as estudiantes] notan el esfuerzo implicado en hacer una propuesta didáctica diferente. Sin embargo, por otro lado, desarrollan un vínculo de mayor confianza para, por ejemplo, decir que no leyeron, sin expresar razones (*Nota de campo*, 02/05/2017).

De una parte, entonces, los/as estudiantes estiman 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 del cuatrimestre. Luego agregué: “son estudiantes de sociología, supongo que valoran a la heterodoxia” (*Nota de campo*, 28/03/2017). Sin embargo, por otro lado, en ocasiones los/as estudiantes parecen agobiados por la propuesta, como si les estresara el compromiso de tener que responder con interés al interés que expresa el docente en su tarea. Como si, en definitiva, fuera más sencillo transitar un proceso más acorde a las competencias y habilidades adquiridas en su proceso de aprendizaje del oficio de estudiante: aprender contenidos, resolver parciales de preguntas y respuestas, dividirse en grupos y completar guías de lectura. Este agobio registrado ocasionalmente, particularmente al comienzo del curso, convivió con otras reacciones frente a la propuesta, como la intriga y expectativa, la risa o la incomodidad. Por lo demás, como veremos a lo largo de la sistematización, además de una variedad de reacciones la propuesta promovió diversos vínculos con los saberes en circulación, principalmente facilitó formas de apropiación de conceptos para usos analíticos, mejoró la disposición para analizar la realidad desde categorías conceptuales con tradición en el campo de estudios.

Sobre la lectura

Un punto fundamental es poder reflexionar sobre el ejercicio de lectura por parte de los/as estudiantes. Cabe destacar primero que tanto durante el curso 2016, base del diagnóstico con el cual desarrollamos la propuesta de intervención, como durante el curso 2017, la gran mayoría de los/as estudiantes aprobaron las instancias de los parciales.⁸ Este dato da cuenta que los/as estudiantes leen para las instancias de evaluación y nos permite acotar nuestra pregunta al concentrarla en la realización de las lecturas comunes para las clases de trabajos prácticos.

Una primera reflexión sobre este ítem refiere a la dificultad de generar indicadores sobre la lectura. Nuestra hipótesis es que parte de esta imposibilidad radica en que los conocimientos de los/as estudiantes, quienes en general transitan el cuarto año de la carrera, les permiten disimular la eventual falta de lectura para las clases. En este sentido, como veremos más detalladamente en los capítulos que siguen, los/as estudiantes suelen realizar lecturas transversales o rápidas, sortear una clase sin haber realizado las lecturas correspondientes o incluso participar de la clase más allá de no haber leído.

Uno de los indicadores utilizados para buscar pistas sobre la lectura fue que los/as estudiantes hayan llevado a la clase el texto en cualquiera de sus formatos, tanto en papel como en archivos digitales que portan en sus computadoras portátiles o celulares. Sin embargo, este indicador es débil porque los/as estudiantes pueden haber llevado el texto y no haberlo leído. Además, a la inversa, la falta del texto no constituye una prueba acabada de su no lectura en tanto, por ejemplo, un estudiante puede haberlo leído en su computadora de escritorio. Otro indicador de carácter visual es que los textos estén intervenidos: subrayados, resaltados o escritos. Sin embargo, también considero débil a este indicador en tanto los/as estudiantes suelen utilizar carpetas prestadas o apuntes de estudiantes que realizaron el curso en años pasados. Finalmente, otro indicador que figura en las notas de campo es si los/as estudiantes leen en clase, sea antes de comenzar formalmente el trabajo de

⁸ Según nuestros registros de 2016, por ejemplo, de 61 estudiantes que cursaron la materia, 55 se presentaron al primer parcial y 54 aprobaron la evaluación. En relación al segundo parcial, se presentaron 54 estudiantes y aprobaron en su totalidad. De esta manera, podría existir una falta de lectura sistematizada, gradual y acumulativa, según lo plantea el cronograma de clases, pero no se evidencia una falta de lectura de los textos frente a las instancias de evaluación.

la jornada o durante la labor en grupos, cuando deberían estar realizando la actividad prevista. Desde nuestro punto de vista, más allá de las limitaciones, estos indicadores otorgan pistas generales sobre la situación de lectura, cobrando relevancia cuando se observan para el conjunto de la clase o se complementan con otro tipo de registros.

Otra forma de establecer si los/as estudiantes leyeron es, claro, preguntando de manera explícita. En este sentido, comencé cada clase preguntando si habían leído, aclarando que no se trataba de un ejercicio de control policial sino de una necesidad vinculada a la forma que adquiriría la clase que estaba por iniciar. A la pregunta por si leyeron, en términos generales, le sigue la pregunta por el texto, bajo la consigna de evitar respuestas simples del tipo “me gustó”/“no me gustó” o “divertido”/“aburrido”. La confianza establecida en el vínculo estudiantes-docente es central para poder avanzar por esta vía. Otras referencias de carácter explícito emergen a la hora de trabajar sobre los textos. En términos simplificados, se nota durante el trabajo si los/as estudiantes leyeron el texto en tanto apelan a sus contenidos, realizan referencias a los planteos de los/as autores y los debates adquieren complejidad. Además de lo explícito debemos sumar aquí el lenguaje corporal, los silencios de los/as estudiantes, sus miradas e incomodidades. Las respuestas a estas preguntas realizadas en registros discursivos y corporales permiten incorporar elementos para conocer el estado general de la clase en relación con las lecturas.

La suma de estos indicadores materiales, discursivos y corporales permite tener un panorama general sobre la situación de lectura en cada clase. Los/as docentes, estimamos, suelen realizar este ejercicio en cada clase en términos intuitivos, aunque no siempre con miras a reestructurar sus clases ni generar estrategias que motiven a los/as estudiantes para avanzar con las lecturas comunes. En este sentido, en las notas de nuestro diario de campo abundan las referencias a la situación general de lectura que se apoyan en los indicadores que acabamos de mencionar.

Noté que, en general, trajeron el texto. También trajeron computadoras. En la primera clase les había dicho que traigan el texto en cualquiera de sus

soportes (celular, computadora, papel). [El mensaje] parece haber sido escuchado (*Nota de campo*, 04/04/2017).

Los textos estaban subrayados, estaban trabajando sobre ellos (*Nota de campo*, 02/05/2017).

En esta clase, puntualmente, venimos del parcial domiciliario. No parece haber habido una preocupación por dar con el texto que había que leer ni por hacer caso a la indicación que dejé en el campus. También había confusión en relación a qué capítulos del autor había que leer (...) Fue la primera vez que el grupo de “responsables” no leyó. Me di cuenta porque una pregunta de la consigna refería a las dimensiones de la organización, un tema central en el texto pero sobre el cual trabajaron *desteoriadamente*: nadie se percató de trabajar a partir del texto (*Nota de campo*, 02/05/2017).

No todos leyeron, no todos indagaron sobre la organización que les di como tarea y yo no estaba en mis mejores condiciones, en tanto estaba engripado (*Nota de campo*, 16/05/2017).

En la primera comisión nadie afirmó con seguridad haber leído. En la segunda solo dos personas. Muchos no sabían qué había que leer, más allá de que subí el texto al campus. Por cierto, tampoco miran el campus (...) en el segundo grupos trabajaron en tres grupos de tres. En uno sólo una estudiante había leído, en el otro estaban leyendo en voz alta el texto. En el tercero solo una había leído” (*Nota de campo*, 23/05/2017).

Habían leído el texto, al menos lo habían llevado. Parece que la escenita de la clase anterior funcionó (*Nota de campo*, 06/06/2017).

De esta manera, creemos haber avanzado aquí en desentrañar algunos de los mecanismos que se ponen en juego a la hora de evaluar la situación de lectura en una clase, al tiempo que las referencias hacia la falta de lectura se multiplican en las páginas de nuestro registro de campo. Como veremos en los capítulos siguientes, sin embargo, estas percepciones de carácter personal sobre la situación de lectura en la clase no coinciden necesariamente con las expresadas por los/as estudiantes en cuestionarios y entrevistas. Veremos concretamente que, aunque el profesor no pudiera notarlo, las estrategias planteadas en la presente propuesta colaboraron de diversas maneras en la promoción de la lectura por parte de los/as estudiantes.

Sobre la tensión entre la facilitación y la autonomía

Para finalizar el capítulo cabe reparar en percepciones sobre el carácter de facilidad que desde mi perspectiva adquirieron ciertos elementos con los cuales configuré la propuesta de los trabajos prácticos, algunos de ellos particularmente vinculados a la innovación educativa. Se trata de percepciones que en el registro aparecen específicamente vinculadas a momentos de conflicto, en los cuales mi enojo se combinó con comentarios de tinte irónico.

Una estudiante me hizo notar que uno de los textos que había que leer no estaba en el campus. Me enojé, le digo que no tenemos la obligación [de subir todo al campus], que el texto no está digitalizado, que todos los textos están en la fotocopidora. Me vuelvo a preguntar por los límites de la facilitación o el fomento de la comodidad (*Nota de campo*, 18/04/2017).

Una estudiante me dijo que sería mejor que mandara los textos por mail, a lo que irónicamente respondí que tal vez podría ir casa por casa a llevarle los textos a cada uno (*Nota de campo*, 23/05/2017).

Este tipo de comentarios siempre aparecen vinculados en mis notas a una pregunta recurrente, a saber: ¿cuál es el límite entre generar condiciones para la participación en la clase, en particular en el fomento de la lectura, y la disposición de elementos que permiten a los/as estudiantes des-responsabilizarse de sus tareas? Subir los textos digitalizados al campus, dejar avisos sobre las lecturas para las próximas clases, presentar el texto durante el encuentro anterior, acortar textos, elegir materiales atractivos, son elementos que como docente dispuse para mejorar las condiciones de enseñanza. Se trata además de un trabajo que, por diferentes motivos, no todos los/as docentes se comprometen a realizar. Cuando este trabajo (¿extra?) da resultados, esta tensión permanece latente. Sin embargo, cuando este compromiso (¿extra?) no aparece correspondido con respuestas positivas de los/as estudiantes la acción entra en estado de crisis y deriva en enojos.

Frente a esta tentación de recaer en el discurso de la falta de compromiso de los/as estudiantes, retomamos lo dicho más arriba cuando afirmamos que parte

importante de la tarea docente es intervenir activamente en las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos. Si la socialización y los aprendizajes vía TICs promueven prácticas novedosas en la formación e impactan en las subjetividades de los/as estudiantes, ¿cómo no responder a estos cambios desde la universidad? En términos más concretos, por ejemplo, ¿cómo apelar a que los/as estudiantes accedan a los textos desde la fotocopidora, un espacio apropiado pero vinculado a una sociedad con otros vínculos con el saber, en un mundo en el cual el acceso a los más diversos recursos se produce desde un celular? Desde nuestra perspectiva, en el interés de construir una institución inclusiva, somos los/as docentes y las instituciones quienes debemos intervenir con acciones específicas con miras a posibilitar la transición hacia la sociedad de la información, por ejemplo pasando de soportes materiales/impresos a los virtuales/digitales.

CAPÍTULO 4

Los/as estudiantes frente a la propuesta

En el capítulo indagaremos sobre la experiencia de los/as estudiantes del curso 2017 de Sociología de las Organizaciones frente a la intervención que propusimos. En términos más concretos, orientaremos nuestro análisis hacia la pregunta por las valoraciones que los/as estudiantes plantean sobre los límites y posibilidades de la propuesta. Con este fin nos valdremos de los cuestionarios que los/as estudiantes respondieron en el último encuentro del curso, realizado en julio de 2017. Se trata entonces de un ejercicio exploratorio que antes que representativo pretende complejizar la mirada sobre nuestra intervención y sus componentes. En un primer apartado caracterizaremos brevemente a los cuestionarios auto-administrados de respuesta abierta, instrumento central del análisis que atraviesa el capítulo. En un segundo apartado plantearemos una situación vinculada a dudas sobre la propuesta evidenciadas por parte de los/as estudiantes a la hora de responder el cuestionario en tanto resultan significativas para nuestro análisis. En un tercer apartado avanzaremos sobre los componentes que los/as estudiantes identificaron en sus cuestionarios y las formas en los cuales fueron caracterizados. En cuarto lugar reconstruiremos algunos emergentes vinculados a la lectura que figuran en los cuestionarios auto-administrados.

Sobre los cuestionarios

Desde que asumimos nuestros cargos, hace unos cinco años, los/as docentes de las comisiones de trabajos prácticos de la materia proponemos a la clase al momento de finalización del curso la auto-administración de un cuestionario de evaluación de carácter anónimo. El instrumento consta de preguntas abiertas y un espacio considerable para sus respuestas, con el objetivo que los/as estudiantes se expresen sobre los temas que planteamos. Las preguntas varían de año a año, en

relación con los intereses de los/as docentes. Las preguntas suelen referir a temas generales a los cuales se suma eventualmente alguna indagación específica relacionada con las innovaciones que el equipo docente haya realizado durante el curso o a aquellas en evaluación para próximas ediciones. Además, luego de la auto-administración de los cuestionarios abrimos el espacio para conversar sobre el devenir del curso, sobre lo que los/as estudiantes estiman en términos positivos y negativos. Esta instancia de evaluación, cabe destacar, repara específicamente en lo sucedido en el marco de los trabajos prácticos en tanto las instancias de los teóricos poseen sus propios instrumentos de evaluación y seguimiento.

El cuestionario de evaluación de trabajos prácticos 2017 fue completado por la mayoría de los/as estudiantes que realizaron el curso, 18 (comisiones A y B) y 17 (comisiones C y D). Las cuatro preguntas que en esta oportunidad planteamos en el cuestionario fueron:

- 1) ¿Cuál es tu evaluación de las actividades planteadas en los trabajos prácticos? ¿Podrías nombrar alguna que te resultó particularmente significativa (ya sea en términos positivos o negativos)?
- 2) ¿Cómo evaluarías el trabajo del equipo docente de los prácticos? ¿Las explicaciones te parecieron claras? ¿Qué sugerencias harías?
- 3) Este año planteamos diversos mecanismos para incentivar la lectura de los textos para las clases, ¿te resultaron útiles? ¿Qué problemas se te plantearon en relación a las lecturas? ¿Qué sugerencias harías para próximas ediciones del curso?
- 4) ¿Cómo evaluás tu trabajo en el marco de los trabajos prácticos? ¿Qué aprendizajes consideras haber adquirido después de haber cursado la materia?

Como se observa, las preguntas se enfocaron en cuatro temas: las actividades realizadas, el trabajo de los/as docentes, cuestiones vinculadas a la propuesta para mejorar las lecturas y, por último, la evaluación del trabajo de los/as estudiantes (bajo el formato auto-evaluación). Si bien nuestra intención original era centrarnos en las respuestas a la tercera pregunta, durante el proceso de análisis de los datos notamos la productividad analítica de abordar la evaluación de la intervención en conjunto con las demás dimensiones incluidas en el cuestionario.

Sobre la intervención

Una primera cuestión a destacar se encuentra presente en nuestro registro de campo y evidencia cierta invisibilización que adquirió nuestra estrategia para incentivar las lecturas. Según nuestras notas de campo:

Del momento de los cuestionarios destaco los comentarios que [los/as estudiantes] realizaron sobre una pregunta, aquella que específicamente refería al dispositivo. Muchos de ellos no sabían de qué se trataba [la pregunta], cuáles eran los componentes de la intervención que realizamos. A mí mismo me costó enumerarlos (*Nota de campo*, 27/06/2017).

Frente a las dudas generadas ante la pregunta por la intervención podemos recuperar diversos elementos. Por un lado, que el planteo sobre la intervención, sobre su relevancia y características, fue realizado en el primer encuentro del curso, en medio de un caudal considerable de información administrativa, académica y conceptual. En aquel momento, además, comenté nuestro interés en el tema como cátedra y que la experiencia sería sistematizada como parte de mi trabajo final de la Especialización. Sin embargo, no adelanté entonces cuáles serían los componentes de la intervención, aquellos que en el capítulo anterior desglosamos en la “batería de medidas”. Es decir, los/as estudiantes sabían de mi interés en el tema, de mi actitud proactiva sobre la problemática de la falta de lectura pero, en términos generales, no podían identificar con facilidad elementos que nunca fueron explicitados por el docente.

Ahora bien, los motivos por los cuales no pude enumerar con facilidad los elementos de la intervención, en mi caso, que conocía la “batería de medidas”, descansan en otras razones. Parte considerable de mi incapacidad para ello descansa, según mi interpretación retrospectiva, en la sorpresa que me generó el planteo de los/as estudiantes. Frente a esto, la sensibilidad vinculada con mi experiencia como investigador en ciencias sociales hizo que dudara en si debía enumerar los elementos de la experiencia o bien evitar participar, de forma tal de habilitar en los actores una reflexión menos sesgada. Recuerdo optar por una

solución de medio término, el brindar un ejemplo, de forma tal que los/as estudiantes supieran a qué tipo de elemento me refería bajo la idea de “la intervención”. En ambas comisiones ejemplifiqué los elementos de la intervención a partir de la práctica de comentar las biografías de los/as autores/as con los/as que trabajaríamos durante la semana anterior, una de las innovaciones más evidentes que propusimos en la “batería de medidas”.

Mientras los/as estudiantes llenaban con sus letras manuscritas los cuestionarios me preguntaba: ¿fue la intervención naturalizada a tal punto de quedar invisibilizada para los/as estudiantes?, ¿fue la intervención más importante en mi experiencia que en la de los/as estudiantes?, ¿permaneció la intervención opacada por otras innovaciones en el aula, en particular aquellas vinculadas a las dinámicas de las consignas de trabajo? Como veremos en el próximo apartado, la falta de claridad en los elementos componentes de la intervención pareciera haber resultado finalmente provechosa en tanto los/as estudiantes realizaron valoraciones tanto sobre elementos que formaban parte de nuestra “batería de medidas” como de otros elementos que constituyeron parte de la innovación pero que no formaban parte del planteo original.

Sobre los emergentes de los cuestionarios

Adelantar el tema, contextualizar al autor/a. Más allá de que éste sea un componente de la intervención que se destacó en el debate previo a la realización del cuestionario, es notable que no haya sido retomado por un grupo importante de estudiantes. Este ejercicio formaba parte de la “batería de medidas”, figuraba en el tercer punto del documento interno, fue parte explícita de nuestra propuesta. Ahora bien, un elemento emergente de los cuestionarios es que, según los/as estudiantes, este componente, útil en términos generales, fue perdiendo potencia a lo largo del curso:

La sugerencia que haría sería la de presentar el texto antes, es decir, en la clase anterior, porque te ubica en el contexto en el que se escribió. Al

principio se hacía y me resultaba de gran ayuda a la hora de leer, porque me enfocaba en lo importante (*Cuestionario caso 03*, junio 2017).

La intención de dar contenido del texto la clase anterior me pareció buena, pero a lo largo de las clases se fue dejando de lado, tampoco creo que aporte tanto para la lectura porque [las presentaciones] eran vagas y generales (*Cuestionario caso 08*, junio 2017).

La pérdida de vitalidad del ejercicio se vincula, desde nuestra perspectiva, a un elemento de carácter estructural y a uno coyuntural del curso. El elemento estructural refiere a la división en dos del programa, entre escuelas y autores/as del campo organizacional, en una primera parte, y dimensiones del análisis de las organizaciones, en una segunda parte. Como dijimos anteriormente, el ejercicio de recuperación de autores/as y temas, siempre pertinente en ciencias sociales, parece más fácilmente asociable con la primera parte del programa, cuando los textos refieren a autores clásicos del campo y sus producciones son realizadas en contextos y geografías distantes que imponen la necesidad de una contextualización. El elemento coyuntural, por su parte, se vincula a la falta de continuidad en el brindado del curso, debido al conflicto docente sostenido durante el primer cuatrimestre de 2017. El ejercicio es recuperado en términos positivos por los/as estudiantes: “está bueno que se adelante el autor de la próxima clase” (*Cuestionario caso 12*, junio 2017), se afirmó en este sentido en uno de los cuestionarios. Sin embargo, los/as estudiantes destacan que “a lo largo de las clases se fue dejando de lado”, que fue perdiendo potencia.

Música para ambientar. En una clase propuse aprovechar que el aula poseía equipo de imagen y sonido para poner música ambiental durante el trabajo en grupos. A partir de esa experiencia consideré que la música mejoraba el clima de trabajo o que al menos no lo perjudicaba. Supuse que sumar música a la clase, en tanto constituía una práctica novedosa, contribuía a cimentar la identidad de los trabajos prácticos de la materia como un espacio en el cual estimulábamos la creatividad. Por lo demás, al trabajar con música me propuse generar un clima de trabajo tranquilo en relación con los prácticas de lectura y estudio de los/as

estudiantes, sobre las cuales particularizaremos en el capítulo siguiente. Antes de poner música solía preguntar a los/as estudiantes si les parecía bien y, en ocasiones, si tenían alguna preferencia. Una vez, incluso, me dijeron que preferían trabajar en silencio. Para mi sorpresa algunos cuestionarios recuperaron este elemento como parte del mecanismo mediante el cual pretendimos mejorar el compromiso con las lecturas comunes. “Es un buen mecanismo de concentración” (*Cuestionario caso 09*, junio 2017), “está bueno trabajar con música” (*Cuestionario caso 17*, junio 2017) y otras valoraciones por el estilo se repiten en las producciones de los/as estudiantes. La presencia del componente en los cuestionarios resulta interesante por dos cuestiones. La primera es porque no forma parte de la “batería de medidas”, de la planificación de la intervención. La segunda porque los/as estudiantes recuperan así una práctica que no parece vincularse estrictamente con el fomento a la lectura sino más bien con factores más generales vinculados a la motivación.

Lecturas cruzadas. Otro de los componentes recuperado en los cuestionarios fue el ejercicio de realizar “lecturas cruzadas”. Al menos en dos oportunidades propuse a los/as estudiantes que en vez de leer los dos o tres textos requeridos por la próxima actividad leyeran solo uno (o dos) en tanto trabajarían con un/a compañero/a que leería el restante. Buscaba que el compromiso de lectura no sea solamente con el docente o la actividad sino también con sus pares. Este componente figuraba en el punto siete de la “batería de medidas”, donde propusimos “plantear un dispositivo de lecturas cruzadas o encargados/as de lecturas”. “Está bueno trabajar cada tanto en grupos, sirve dividirse los textos con un compañero, algún texto que no sea primordial y después trabajarlo” (*Cuestionario caso 01*, junio 2017), dice una de las producciones. “Es bueno también el compromiso para hacer las cosas en grupo” (*Cuestionario caso 03*, junio 2017), afirma otro cuestionario. Los cuestionarios, como dijimos, destacan este componente bajo la idea del compromiso implicado en el trabajo con otros/as.

Selección de lecturas. Una parte central de la intervención fue la selección y edición de materiales que serían utilizados en las clases. Dedicamos, de hecho, dos puntos de la “batería de medidas” a la cuestión de los materiales: en el seis planteamos “incluir al menos una clase que incluyera un disparador no académico” y en el ocho propusimos “incluir otros materiales de trabajo práctico que sumen diversidad y atracción a los textos de bibliografía obligatoria”. En los cuestionarios los/as estudiantes destacan en términos positivos esta selección de materiales al tiempo que valoran su edición. Valoran, entonces, ambos procesos de selección, de los materiales y hacia el interior de los mismos. En este sentido se expresó uno/a de los/as estudiantes: “muy buena selección de lecturas (en cantidad humanamente considerable y en calidad). Daban ganas de leer al ver que los textos eran amenos” (*Cuestionario caso 08*, junio 2017). Dentro de la selección ponderan particularmente los textos menos ligados al campo académico. Un/a estudiante, en este sentido, sostuvo: “los textos son interesantes, especialmente los que no son tan académicos y mecánicos” (*Cuestionario caso 10*, junio 2017). Por otro lado, complementariamente, los/as estudiantes consideran a algunos materiales como aburridos aunque entienden que por tratarse de autores/as centrales del campo académico se trata de materiales ineludibles. “Algunos textos son densos, pero si forman parte del campo es necesario acudir a ellos” (*Cuestionario caso 11*, junio 2017); “la lectura en particular puede ser un embole, pero eso excede a los profesores” (*Cuestionario caso 09*, junio 2017). Es decir, los/as estudiantes entienden a la selección y edición de textos como parte de la intervención y, por lo tanto, como una acción pensada para motivar sus vínculos con la lectura. En la reflexión sobre los materiales dividen entre “aburridos”, como definen a los textos académicos o clásicos del campo, y “amenos” o “interesantes”, como definen a los textos que se alejan de la lógica académica.⁹ Por lo demás, tratándose de estudiantes que transitan el cuarto año de la carrera, que se encuentra afiliados/as en términos académicos, comprenden que los textos académicos son ineludibles,

⁹ En esta valoración en la cual antes que el acuerdo o desacuerdo con las tesis propuestas por el autor/a o sus posibilidades de argumentación se pondera la capacidad de entretener se expresa la lógica del entretenimiento propio de la cultura contemporánea. Sobre el tema ver Corea y Lewcovikz (2004).

que escapa a las posibilidades de los/as docentes el desplazarlos completamente por otro tipo de materiales.

Uso del campus virtual. Resulta interesante destacar cuestiones asociadas al campus virtual que emergen en el análisis de los cuestionarios. En el punto once del documento interno hicimos referencia a poner a disposición en el campus” “consignas/guías de trabajos prácticos” que permitieran favorecer la comprensión de los textos. En este sentido, en el espacio del campus dedicado a las Comisiones A y B, aquellas de las cuales fui responsable, los/as estudiantes dispusieron de los siguientes tipos de elementos: cronograma tentativo de clases de trabajos prácticos, guías de lecturas de los textos, listas de temas y textos para cada parcial, textos utilizados como disparadores en las clases, notas de los parciales y casos para analizar.



Imagen 1: Campus virtual curso Sociología de las Organizaciones, Julio 2017 (captura de pantalla).

Además, en el espacio de las comisiones A y B se publicaba cada semana un aviso en el cual figuraba qué se trabajó la clase anterior y los lineamientos de trabajo

para el próximo encuentro. El último de estos avisos, en términos ilustrativos, planteaba:

Estimadxs: comparto las notas del segundo parcial. En términos generales estaban muy bien. Los y las felicito. En la mesa de después de vacaciones voy a tomar el artículo 14 del primer parcial y el recuperatorio del segundo parcial. El recuperatorio es un parcial de preguntas y respuestas (y no el análisis de un caso). También voy a firmar libretas. Saludos y felices “vacaciones”. Santiago. (*Campus virtual curso Sociología de las Organizaciones*, julio 2017).

Es decir, visto en términos retrospectivos, el campus virtual constituyó una parte central de la intervención que buscaba favorecer las lecturas en tanto proveía coordinadas generales del curso y materiales para la comprensión de las lecturas. Sin embargo, la centralidad adquirida por este recurso no fue considerada por los/as docentes que construimos la propuesta de intervención. Los/as estudiantes, por su parte, destacaron tibiamente la utilidad de este tipo de usos de la plataforma virtual. En uno de los cuestionarios abiertos, por ejemplo, un/a estudiante escribió: “sirve que subas las lecturas y/o actividades al campus” (*Cuestionario caso 12*, junio 2017).

Ahora bien, en los cuestionarios los/as estudiantes consideraron al campus específicamente en relación a la disposición de las lecturas. Entendemos que este uso no fue destacado por los/as docentes de los prácticos a la hora de construir la intervención por poseer cierta trayectoria en la cátedra. En este sentido, desde hace años intentamos que en el campus se encuentren los textos del programa que disponemos en términos digitalizados. En relación con esta cuestión dimos cuenta en capítulos anteriores cierto enojo que en ocasiones me provocaron planteos de los/as estudiantes sobre la cuestión de la disposición de los textos, en tanto no todos se encuentran digitalizados ni es obligación a las cátedras el disponer de los textos en sus campos virtuales. En los cuestionarios abiertos vuelven a emerger estos planteos, pero ahora bajo forma de propuesta. Un/a estudiante, por ejemplo, afirmó: “hay textos que faltan subir al campus, si es posible los subiría todos” (*Cuestionario caso 18*, junio 2017). Otro/a estudiante, en esta línea, sostuvo que “si se utiliza el campus incluir el aviso por mail, así la notificación llega al celular” (*Cuestionario*

caso 16, junio 2017). Es decir, destacamos como emergentes la apelación al campus para la disposición de lecturas, la pretensión de disponer de la totalidad de los textos en este espacio y el mejoramiento de los dispositivos tecnológicos de forma tal que, por ejemplo, avisen a los/as estudiantes de las novedades (en vez de esperar la consulta de los/as estudiantes). Se trata de propuestas asentadas en las nuevas vinculaciones de los/as estudiantes con las tecnologías, a sus nuevas formas de interactuar con los materiales, que entendemos como vías para mejorar el cumplimiento de nuestros objetivos.

Trabajo con casos. Uno de los últimos puntos de nuestro documento de trabajo, el número doce, refiere a la intensión de “sumar análisis de caso” a los materiales con los cuales trabajamos. La propuesta es “sumar” en tanto el trabajo a partir de casos concretos es una práctica que posee tradición en nuestra cátedra. Desde una mirada analítica, los/as estudiantes recuperaron la apelación a casos en dos registros. Los casos, en primer lugar, favorecieron el ejercicio de leer y la comprensión de los textos. “Las lecturas por momentos me parecieron aburridas pero se hacían más dinámicas cuando se las relacionaba con casos más concretos” (*Cuestionario caso 15*, junio 2017). “El trabajo con estudios de caso hace más fácil el entendimiento de los conceptos” (*Cuestionario caso 12*, junio 2017). “Me pareció muy útil que hayan involucrado casos prácticos junto con los textos más teóricos de los autores” (*Cuestionario caso 11*, junio 2017). De esta manera, los/as estudiantes destacan 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/a 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)” (*Cuestionario caso 07*, junio 2017). “Los estudios de caso me resultan útiles porque ponen en práctica la teoría”, afirmó otro/a de los/as participantes del curso. Volveremos sobre la expectativa de relacionar teoría y práctica de los/as estudiantes de sociología más

adelante, basta con mencionar aquí la identificación del uso de casos como un componente importante de la intervención.

Cronograma de lecturas. El punto dos del documento en el cual traducimos la propuesta de intervención en términos concretos refería al cronograma de clases, específicamente se proponía “tener desde el inicio [del curso] el cronograma de lecturas por clase”. En este sentido, como referimos en más de una oportunidad, el curso 2017 se caracterizó por su carácter interrumpido producto del conflicto docente que obligó a ir reprogramando clases y evaluaciones. Pero el cronograma fue más gravemente afectado por otro proceso: la implementación de la intervención para favorecer las lecturas. En este sentido, el carácter “tentativo” del cronograma de lecturas entregado la primera clase radicaba en la necesidad de buscar mejores materiales para determinadas clases. Algunas afirmaciones de los cuestionarios abiertos rescataban 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” (*Cuestionario caso 07*, junio 2017), dijo un/a estudiante; “directamente no hacer un cronograma que se va a modificar porque es para confusiones” (*Cuestionario caso 11*, junio 2017), propuso otro/a. Es decir, los emergentes no hacen más que confirmar la productividad del instrumento, más allá que por diversos motivos el cronograma no pudo ser respetado por las comisiones de trabajos prácticos durante 2017.

De una mirada global de los emergentes podemos realizar algunas consideraciones. En primer lugar que pese a no haber explicitado en ningún momento del proceso los puntos que conformaban la intervención, gran parte de ellos fueron identificados por los/as estudiantes en los cuestionarios abiertos (lecturas cruzadas, diversificación de materiales, entre otros). En segundo lugar, destacamos que emergen diferentes valoraciones sobre los componentes que los estiman en términos generales, que realzan particularmente algunas de sus implicancias o que proponen cambios concretos en orden de mejorarlos. En tercer lugar, damos cuenta de procesos de apropiación y creación que trascienden los

planteos originales. En este sentido, por ejemplo, los/as estudiantes identificaron componentes que no formaban parte de nuestra planificación, como la música ambiental. Esta identificación y valoración de componentes permite realizar ajustes concretos a la intervención, recalibrar sus elementos con miras a aumentar su potencia.

Sobre la lectura

El oficio de estudiante. Siguiendo a Casco (2007), afirmamos en capítulos anteriores que 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. En esta línea, entendemos que al llegar a cuarto año de la carrera, cuando se brinda la materia Sociología de las Organizaciones, los/as estudiantes de sociología disponen de las competencias necesarias para ejercer con éxito el oficio de estudiantes.

Para pensar la relación entre la lectura, el oficio del/de la estudiante y la intervención reparemos, en tanto resulta ilustrativo, en el planteo que figuraba en uno de los cuestionarios abiertos:

Por temas personales no seguí mucho las lecturas de ninguna materia, pero el incentivo estaba, es bueno (...) Mi evaluación es media, me gustaría haber leído más para aprender más, pero igualmente, sin tener las lecturas al día, aprendí cosas que me eran ajenas (*Cuestionario caso 01*, junio 2017).

Nos interesa particularmente recuperar dos elementos que se desprenden de esta respuesta. En primer lugar, los/as estudiantes, en términos explícitos o implícitos, reconocen que de haber leído para las clase el aprendizaje apropiado hubiera sido mejor (o mayor). “Los trabajos prácticos me faltó aprovecharlos mucho más con la lectura de los textos al día” (*Cuestionario caso 15*, junio 2017), afirmó un/a estudiante en este sentido. Sin embargo, y creemos que aquí se vislumbra el

conocimiento aprendido sobre el “oficio”, los/as estudiantes saben sacar provecho de la clase pese a no haber realizados las lecturas. De esta manera, los/as estudiantes afirman aprender a pesar de no haber leído, si bien no conciben a esta situación como ideal. “No había leído el texto pero aprendí durante la actividad” (*Cuestionario caso 10*, junio 2017), escribió un/a estudiante sobre una de las clase dedicadas al juego de roles. De esta manera, conociendo su oficio, los/as estudiantes asumen la responsabilidad ante la falta de lectura al tiempo que despliegan estrategias para transitar (y aprobar) las clases incluso sin haber leído.

En todo caso es interesante destacar que los desafíos con la lectura no son los mismos que aquellos divisados en el proceso de afiliación académica, tal como divisamos en otro trabajo sobre el desafío de comprender y producir textos académicos en el caso del curso de ingreso de Sociología (Aréchaga et al., 2015). Los/as estudiantes, no sin limitaciones y problemas, han desarrollado para la instancia en la que cursan la materia las destrezas que les permiten comprender y producir textos académicos. Los nuevos desafíos, en todo caso, se vincularán a la necesidad de realizar las lecturas comunes para las clases, a vincularse con otros tipos de textos (no académicos) y a habilitar formas de apropiación que permitan hacer usos prácticos de los contenidos.

El carácter poderoso de las actividades. En relación con la idea de configuraciones didácticas de Lidwin (1997)¹⁰, destacamos que más allá de los condicionamientos macro-estructurales (socio-políticos, vinculados a la estructura de cátedra, curriculares) nosotros, en tanto docentes, retenemos una relativa capacidad de maniobra a la hora de construir una propuesta pedagógica. Recuperamos, en este sentido, la figura del docente como sujeto-actor. La opción metodológica, antes que absoluta, acabada o técnica (como sostiene la racionalidad tecnocrática), es relativa y contingente. Es decir, se trata de una construcción que,

¹⁰ Una configuración didáctica, en los términos de Lidwin (1997), es la manera particular que despliega el/la docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Estas configuraciones son construcciones que poseen un carácter situado, es decir, adquieren sentido en el contexto para la cual son configuradas. Además, son propuestas flexibles en tanto incluyen la posibilidad de eventos críticos que habiliten giros en la clase, emergentes que deben ser atendidos por el/la docente.

si busca una donación de conocimientos a los otros, debe ser situada, debe tener en cuenta a los sujetos que aprenden así como sus posibilidades de apropiación del conocimiento. Desde esta perspectiva, contenido y método constituyen dos dimensiones indisociables en toda propuesta pedagógica, dos dimensiones de las cuales el/la docente no puede des-responsabilizarse en el contexto de la producción de una propuesta de enseñanza.

En esta línea, entendemos que el método en el cual asentamos nuestra propuesta pedagógica, la forma, es también contenido. 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. Es decir, 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 de formación, entre otras variables intervinientes.

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 básicos o compartidos. Se trata de un elemento que pudimos identificar cuando sumamos al análisis de la pregunta 3, aquella referida a la intervención, la pregunta número 1 del cuestionario, que reparaba específicamente en las actividades. En términos generales, las actividades fueron caracterizadas como “creativas”, “dinámicas” y “desestructuradas”. “Creo que en términos generales las actividades fueron bastante didácticas y dinámicas. Da lugar a la creatividad, a desestructurar el contenido e intentar bajarlo a lo cotidiano”, afirmó un/a estudiante (*Cuestionario caso 11*, junio 2017).

Ahora bien, haber configurado las clases de esta forma tuvo impactos positivos, a nuestros fines, en las lecturas de los textos básicos o compartidos. De esta manera, “las clases lograron hacer más dinámicos los textos” o “permitieron

trabajar los textos de manera más dinámica” (*Cuestionario caso 12 y 09*, junio 2017). 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” (*Cuestionario caso 05*, junio 2017). De esta manera, la forma que imprimimos a las actividades, según los actores, permitieron dotar de concreción y sentido a las lecturas.

Las actividades permitieron también, según los/as estudiantes, trascender a las lecturas en al menos dos sentidos. Por un lado, en términos positivos, habilitó un trabajo productivo en clase más allá de la falta de lectura: “incluso cuando no hubo lectura [no se leyó], se remontó la clase, lo cual es valioso” (*Cuestionario caso 05*, junio 2017). Por otro lado, en términos negativos, en ocasiones el entusiasmo por la actividad puede facilitar a que se trascienda a los textos en una manera indeseada. Según un/a estudiante, más concretamente, por ejemplo, “si bien el role play me gustó, siento que como grupo nos desviamos un poco del texto” (*Cuestionario caso 03*, junio 2017). Poder divisar estas posibilidades y riesgos constituye por cierto un desafío tanto a la hora de planificar las clases como al momento de coordinar la tarea en el aula.

La relación entre lectura y configuración didáctica resulta significativa también al atender la variable temporal. En los términos de la anticipación, potenciado por la presentación de la clase en el encuentro inmediato anterior, la forma de la clase genera tracción en la lectura. En este sentido, la contracara de la invitación a participar aun cuando no se haya producido la lectura básica o compartida, es la lectura anticipando su necesidad para una próxima actividad. “La originalidad de las actividades lleva a que busques leer los textos para poder participar bien, sino es muy difícil” (*Cuestionario caso 08*, junio 2017), dice un/a estudiante. “Sentí que [las dinámicas propuestas] generaban expectativas positivas para cumplir con las lecturas para cada clase” (*Cuestionario caso 03*, junio 2017), afirma otro/a en sintonía. En los términos de lo sucedido posteriormente a la clase, algunos/as estudiantes afirmaron que las características positivas de la actividad generaron mayores posibilidades de acercamiento a la lectura. En esta línea, un/a joven sostuvo: “cuando terminaba la clase tenía incentivos suficientes para leer los textos,

además de continuar con ganas de asistir a las clases y no perderlas” (*Cuestionario caso 07*, junio 2017).

Un interesante emergente, entonces, es la vinculación que los estudiantes establecen entre la potencia de las actividades y la lectura. De esta manera, 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. “Me gustó y me entusiasmó mucho la materia por los contenidos y por cómo los trabaja la cátedra”, dijo un/a estudiante. Luego agregó: “estos factores hicieron que le ponga más onda a la cursada y tuviera un compromiso mayor con la lectura” (*Cuestionario caso 09*, junio 2017).

Otro emergente que entendemos como significativo es lo que llamamos “texto-centrismo”. Con este término retomamos la centralidad del texto en la cultura académica, emergente que en este caso se presenta invisibilizando o sintetizando dimensiones más amplias, como conocimiento, saberes o contenidos. Es decir, la relación significativa que plantean los/as estudiantes, y que el docente ratifica con la orientación de sus preguntas e intervenciones, es en este caso entre las actividades y los textos, como si comprenderlos fueran el fin único del proceso educativo.

La práctica como incentivo. Retomando la cuestión del texto-centrismo, más precisamente la necesidad de no recaer en el mismo, el punto nueve de nuestra propuesta explicitaba nuestra intención de otorgar centralidad no a los textos sino a los temas y problemas prácticos. Nos interesa destacar en este punto 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” (*Cuestionario caso 09*, junio 2017), sostuvo alguno/a de los/as estudiantes en su escrito. “Los textos particularmente no me emocionan, pero sí me resultó útil la forma de llevarlos a casos concretos y analizarlos” (*Cuestionario caso 23*, junio 2017), sostuvo otro/a, con menor entusiasmo. De esta manera, analizar casos

concretos permite “poner a los conocimientos adquiridos en juego”, “articular los conceptos teóricos y prácticos”, “visibilizar contenido teórico”.

En este sentido, en términos más amplios, entendemos al proceso de donación involucrado en la enseñanza como un aporte a los otros que participan del proceso. Debe tratarse, sin embargo, de una entrega que no tienda a fosilizarse en un *curriculum* sino que tienda puentes con la realidad, con el saber generado por las generaciones anteriores, con los grandes problemas sociales. En los términos de Schön (1992), en este sentido, 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. Bajo la pregunta “qué permite a los sujetos resolver lo aprendido”, se trata de asumir este ejercicio de donación como constituyente de la profesión docente.

Por qué no leen. Para finalizar, es interesante plantear los motivos por los cuales, cuando este es el caso, los/as estudiantes afirman no leer. En ocasiones, la falta de lectura se asocia con la sobrecarga derivada de la sumatoria de responsabilidades de las diferentes materias que los/as estudiantes cursan durante el cuatrimestre. “Me costó seguir el ritmo de la segunda parte del curso porque mi nivel de lectura bajó porque voy focalizando los esfuerzos en las distintas materias que voy cursando” (*Cuestionario caso 09*, junio 2017). “Mi trabajo en los prácticos lo considero bueno, aunque por la dinámica de todas las cursadas no pude seguir la dinámica de todas las clases” (*Cuestionario caso 15*, junio 2017), afirma otro/a estudiante en este sentido. Una variante a estas respuestas pone énfasis en la falta de tiempo, aunque mantiene el mismo espíritu de la necesidad de elegir, de priorizar. “Me gustaría haber cumplido más con las lecturas clase a clase para aprovechar más las actividades, aunque tuve complicaciones para llegar con los tiempos” (*Cuestionario caso 05*, junio 2017). “Normalmente leí para casi todas las clases, cuando no lo hice fue por estar en épocas de parciales, en donde no me daba el tiempo” (*Cuestionario caso 13*, junio 2017), afirma en este sentido otra

intervención. En la administración de prioridades vinculadas a instancias de cursada y evaluación se revelan claramente destrezas vinculadas al oficio del estudiante.

CAPÍTULO 5

Una aproximación a la experiencia de la lectura en la universidad desde la perspectiva de los/as estudiantes

El presente capítulo deriva de la necesidad de ampliar el análisis sobre los motivos de la falta de lectura sumando al diario del docente y a los emergentes de los cuestionarios abiertos entrevistas en profundidad con estudiantes que formaron parte del curso de Sociología de las Organizaciones del ciclo 2017. Nuestro objetivo, más concretamente, es reconstruir y pensar la práctica de los/as estudiantes en el contexto de la carrera, siempre centrados en nuestro interés por la lectura de textos académicos y por la motivación por la lectura requeridas por las cátedras. En una primera parte daremos cuenta de la estrategia que diagramamos para la construcción de la información que presentamos a lo largo del capítulo. En una segunda parte incorporamos la dimensión temporal al análisis de las prácticas, visualizando características del ritmo de los/as estudiantes en el marco de la carrera. En tercer lugar reconstruimos prácticas vinculadas a las formas en las cuales los/as estudiantes acceden a los textos demandados por las materias. Seguidamente, en cuarto lugar, damos espacio a prácticas y sentidos vinculados a los motivos que llevan a los/as estudiantes a priorizar las lecturas de algunas materias. Luego, en los puntos 5 y 6, referimos a prácticas y sentidos referidos a la lectura diferenciando entre aquellos vinculados a las cursadas y aquellos vinculados a los parciales. Referimos posteriormente a la dinámica que desde la perspectiva de los/as estudiantes adquieren las clases en relación a la situación general de lectura. Para finalizar reponemos brevemente algunas consideraciones sobre la combinación de actividades académicas y extra-académicas en la cotidianeidad de los/as entrevistados/as.

Sobre el planteo metodológico

Durante el mes de septiembre de 2017 realizamos entrevistas individuales y grupales a estudiantes que participaron del curso de Sociología de las Organizaciones meses atrás, durante el primer cuatrimestre del año académico. Realizamos dos entrevistas individuales y una entrevista grupal de la cual participaron tres estudiantes. Pautamos estos encuentros en aulas de la FaHCE, así como también en cafés del centro de la ciudad. Consideramos que las cinco perspectivas que pusimos en diálogo y que integramos en el presente análisis son suficientes en vistas a nuestro objetivo de problematizar la práctica de lectura en la carrera en integración con nuestra propuesta para mejorar las performances en las lecturas demandadas en el marco de la cátedra.

En el ejercicio, cabe destacar, suele encontrarse presente, implícita o explícitamente, la apelación a la historia personal del autor en su carácter de ex estudiante de la carrera. En otros términos, fue difícil ignorar las diferencias generacionales con estos (más nuevos) estudiantes de sociología. Más aún, la tensión con las prácticas del entrevistador aportan un productivo instrumento analítico que permite avanzar en el conocimiento de las formas que adquiere el transcurrir de los/as estudiantes por la carrera. Es desde este lugar de ex estudiante, más que desde el lugar de actual profesor, que se construyeron estas relaciones sociales que son las entrevistas en profundidad con las cuales soportamos este capítulo.

Nuestro interés, como veremos en el desarrollo del capítulo, se centra en el análisis de diferentes dimensiones que, miradas en conjunto, permiten obtener un panorama integral de la experiencia de los/as estudiante en vinculación con la lectura (y producción) de textos académicos. Para esto, además de indagar sobre las trayectorias personales en y fuera de la carrera, presentamos una serie de situaciones frente a las cuales les pedimos que describan en detalle cómo las afrontarían. Estas situaciones fueron:

1. Luego de la clase del trabajo práctico de la materia x van a buscar el texto que corresponde a la clase de la semana que viene a la fotocopidora pero no lo encuentran.

2. Es miércoles a la noche y no leyeron los textos correspondientes a la clase de los trabajos prácticos de la materia x, que es el jueves a la mañana. Tienen el texto en la mochila.
3. Tienen un cuatrimestre complicado por la materia x, que es promocionable y super demandante. ¿Cómo manejan las lecturas de los prácticos de la materia y?
4. Rindieron el parcial de la materia w, están agotados, pero mañana es el parcial de la materia y, para la cual no leyeron nada. ¿Se presentan? ¿Cuál es la estrategia que plantean?
5. El texto para la próxima clase parece que es un embole, ¿cuál es la estrategia que usan para encararlo?
6. El docente de la materia y pregunta en clase si leyeron el texto, ustedes no lo hicieron, ¿cómo enfrentan la situación?
7. ¿Cuál es su estrategia para estudiar para un parcial domiciliario? ¿Y para un parcial presencial?
8. Mañana hay parcial, pero tenés toda la tarde ensayo de teatro/fútbol/juntada con los del secundario/plenario de tu organización. ¿Qué hacés?
9. Hoy a la tarde no curso y pienso leer para las cursadas de la semana. ¿Cuál es mi rutina?
10. Me pasaron una carpeta con resúmenes de la materia y pero también todos los textos... ¿por dónde empiezo?

En la construcción de estas situaciones problemáticas pretendimos quedaran incluidos los diferentes temas en los cuales de-construimos nuestro objeto de intervención. En otras palabras, entendemos que la reflexión sobre estas situaciones concretas permite la emergencia de sentidos y prácticas sobre los temas que nos convocan en este trabajo, que se sintetizan en la lectura de textos académicos.

La estrategia consistió en invitar a estudiantes a participar de las entrevistas procurando abarcar diferentes perfiles, con miras a obtener un registro amplio de prácticas y sentidos. Los principales ejes a partir de los cuales construimos estos perfiles fueron: estudiantes que trabajaran/estudiantes que no trabajaran, estudiantes con hijos/estudiantes sin hijos, estudiantes que militaran en organizaciones políticas/estudiantes que no militaran, estudiantes varones/estudiantes mujeres, estudiantes oriundos de La Plata/estudiantes oriundos de otros distritos. Las cinco entrevistas realizadas, en este sentido, cumplieron con la diversidad que buscamos en los/as estudiantes, sin por esto constituirse como una muestra representativa del universo del cual forma parte,

atendiendo por ejemplo a la sobre-representación de mujeres por sobre la de varones entrevistados. A continuación reconstruimos las aristas principales de los perfiles de los/as entrevistados/as:

Participante 1. Mirian es oriunda de una provincia del sur del país. Comenzó la carrera en 2014, luego de haber intentado en dos oportunidades ingresar a la carrera de Medicina. Los padres de Mirian son abogados. Este año Mirian intentó cursar abogacía en paralelo al último tramo de sociología, pero cayó en cuenta que no podría con los requerimientos de ambas carreras por lo que decidió postergar el proyecto. “Tampoco me voy a andar estresando”, dijo. A Mirian le interesa el derecho porque es militante en un partido y entiende que este conocimiento es fundamental para, en el futuro, comenzar una carrera como funcionaria política. Solo debe algunos finales de sociología.

Participante 2. Carlos es platense. En su secundario fue a un colegio de doble turno al que define como conservador. Allí tuvo profesores de la UNLP que despertaron su interés por “lo social”. Comenzó a estudiar Sociología inspirado por sus padres, empleados estatales a quienes califica como “progresistas”. “Me inculcaron cierta línea piola”, afirmó. Comenzó su carrera en 2012, inmediatamente después de terminar el secundario. Fue mi alumno, en la primera versión del curso de ingreso que tuvo la carrera. En la actualidad trabaja en una oficina estatal por las mañanas, pero en los últimos años rotó por diverso empleos. “Hice trabajos de encuestador, también en la UNLP de promotor, repartía volantes, y también en el bufet de la facultad, hacía 5 o 6 horas por día”. Milita en una organización social.

Participante 3. Sabrina tiene 22 años. Es de La Plata. Durante su paso por el secundario, en el Colegio Nacional, comenzó a militar en el centro de estudiantes. Empezó a “tomar posturas políticas” y a leer mucho, principalmente sobre un tema que la apasiona: el peronismo. A la hora de comenzar una carrera universitaria dudaba entre letras y comunicación, pero priorizó la sociología por las herramientas que le brinda para la intervención social. Piensa otorgarle a la carrera un “perfil

artístico” en tanto, además de la carrera, estudia locución y teatro. Vive con su familia y por eso entiende que cuenta con ciertas “facilidades”. Como una manera de obtener ingresos propios produce queso ahumado una vez por mes y previo pedido de sus amigos y familiares.

Participante 4. Paula tiene 21 años. Es oriunda de Tres Arroyos. Vino a estudiar a la universidad de La Plata en 2014, luego de finalizar la escuela media. Durante el secundario participó en el Parlamento del Mercosur y en el Concejo Deliberante Estudiantil, instancias que le hicieron poner en duda su primera intención de estudiar una carrera ligada a las ciencias naturales. Luego de esas experiencias, según Paula, “las ciencias naturales ya no me gustaron tanto”. Eligió Sociología en la UNLP porque en La Plata estudiaban sus dos hermanos. Al mes de arribar a la ciudad se enteró que estaba embarazada. Hoy vive con su hija, quien tiene tres años.

Participante 5. Aldana es pampeana, nació y creció en “un pueblito”. Durante el secundario tuvo la materia sociología pero no le gustó porque, en la reflexión retrospectiva, “la dieron de una manera horrible”. A la hora de elegir una carrera dudaba entre arte, antropología y sociología, decidiéndose por esta última al analizar las materias que integraban el plan de estudios. Además de estudiar sociología “tiene changuitas”, por ejemplo dar apoyo particular una vez por semana y cuidar a un bebé.

Un ritmo propio

Reparemos primero en la forma que los/as estudiantes otorgan (o pretenden otorgar) a su transcurrir por la carrera. Un punto central son las estrategias que despliegan para la aprobación de las materias. Los/as estudiantes, en este orden de cosas, suelen diferenciar entre aquellas que se aprueban por promoción sin examen final y aquellas que se aprueban a través de la aprobación de un examen

final, generalmente de carácter oral.¹¹ La instancia de examen final siempre es presentada por los/as estudiantes como estresante, difícil, una tarea que requiere tanta dedicación como decisión (decisión que en ocasiones equivale a valentía). Mirian, en este sentido, solo rinde finales en marzo o diciembre, cuando el ritmo de cursadas le permite dedicar energía suficiente a una empresa tan demandante.

La intensidad de energía que requiere el examen final suele explicar, según nuestro análisis, el consenso entre los/as estudiantes alrededor de “privilegiar las promociones”. Cumplir con las diversas instancias de evaluación que suele requerir una promoción queda justificado como una vía, la única posible, para evitar destinar tiempo y estrés en la preparación y presentación al examen final. En ocasiones, como en el caso de Sabrina, la prioridad es evitar a toda costa el final atendiendo a los nervios y la ansiedad que le genera la situación. “Elijo las promociones porque no me gustan las instancias de final, me pongo muy nerviosa, así que siempre que pude promocionar, promocioné”, dijo durante la entrevista. Otros entrevistados/as, forzados/as por el tiempo, pueden llegar a abandonar la posibilidad de promocionar con tal de no acumular materias a cursar y así evitar prolongar la duración de la carrera. “A veces también es prejuicio, entendí que el final tampoco era tan complejo, que si me ponía un poco más capaz que podía aprobarla [la materia]”, afirmó en este sentido Paula. En todo caso, la priorización del seguimiento de las materias “promocionables”, en gran medida como derivación de la intensidad mental y emocional demandada por el examen final, configura en gran medida el ritmo de las cursadas.

Un recurso que utilizan los/as estudiantes para hacer frente al ritmo de las cursadas es la apelación a los recuperatorios de los parciales. Sobre este ejercicio, sin embargo, se evidencian diferentes valoraciones. Para algunos/as, como el caso de Mirian, se trata de un recurso equivalente a una segunda instancia de evaluación. “Apelo muchísimo a los recuperatorios, no me da vértigo” afirmó. Sabrina, en el otro

¹¹ Según el Régimen de Enseñanza y Promoción, en rigor, las materias de la Facultad deben ofrecer los siguientes sistemas de promoción: a) promoción con examen final libre, b) promoción con cursada regular y examen final, c) promoción con cursada regular, descarga parcial de contenidos y examen final reducido y d) promoción sin examen final. Los/as estudiantes llaman “promocionable” a las materias que no tienen examen final, es decir a las incluidas en el último sistema de promoción.

extremo, sólo se presenta a los recuperatorios en caso de no haber podido estudiar lo suficiente para rendir en una primera instancia: “si voy a recuperatorio es porque no llegué, porque me da cagazo”.¹²

Resulta interesante, en algún punto contrario a nuestros presupuestos, que el ritmo de las cursadas y aprobaciones de las materias no parece estar determinado por la situación de los/as estudiantes en relación al trabajo, en los términos de establecerse un ritmo más lento de estudio en quienes tienen obligaciones laborales. En este sentido, según las entrevistas, hay tantas experiencias de estudiantes que “no van al día” aunque se dediquen exclusivamente a la facultad como de estudiantes que trabajan y cursan según el exigente cronograma establecido por el programa de la carrera. El ritmo, de esta manera, parece estar ligado a otras cuestiones, como la personalidad, las ganas y la capacidad de gestión de las tareas cotidianas de los/as estudiantes. El caso de Carlos resulta ilustrativo de esta afirmación. Carlos comenzó la carrera cursando y rindiendo con cierta constancia pero luego comenzó a “ir más flojo”, a “colgar”. Frente a esta situación, entendiendo su ritmo y pretendiendo dotarse de legitimidad frente a los potenciales reclamos de su familia, buscó un trabajo de medio día. “Trabajo por elección, porque no venía a un ritmo piola”. Antes que quitarle tiempo para la facultad el trabajo parecería darle tranquilidad en relación con la responsabilidad del rendimiento frente a la familia y ordenar las tareas a las cuales se avoca en su cotidianeidad.

Los/as estudiantes tienen un ritmo por el cual se ubican más lejos o más cerca de aquel esperado por la carrera, un ritmo que los posiciona más lejos o más cerca del estudiante ideal demandado por la institución al cual refiere Casco (2007), según dimos cuenta más arriba. Este ritmo es resultado de la puesta en práctica de un plan, general y/o segmentado por cuatrimestre, que los/as estudiantes proyectan. Un plan que la mayoría de las veces, por ambicioso o por la ocurrencia de eventualidades, los/as estudiantes deben ir ajustando, re-proyectando. En los términos de Carlos: “generalmente tengo un plan, consciente o inconscientemente.

¹² Por lo demás, cabe destacar, muchos/as docentes no entienden al recuperatorio como una segunda instancia de evaluación, estipulando “castigos” a quienes se presentan a este examen, como la suma de más textos para estudiar. En los términos de una de las entrevistadas hay profesores que “se enojan” si los/as estudiantes no se presentan al primer parcial.

Cuando empezás el cuatrimestre imaginás qué cuatrimestre querés, sabés una noción de cuánto tiempo le vas a poner a una materia...” El plan, además, incluye las estrategias mediante las cuales los/as estudiantes intentarán cumplir sus objetivos. Paula, por ejemplo, nos comentó: “en primer año metí cinco materias, embarazada. Para no atrasarme en la carrera empecé a hacer de a cuatro materias, eso me llevó a perder promociones, pero necesitaba meter cursadas para no extender la carrera”. De esta manera, entre el cuatrimestre ideal y el cuatrimestre real existe el/la estudiante tomando decisiones atendiendo a factores personales, institucionales e incluso políticos o contextuales. Los/as estudiantes se constituyen como agentes que intentan llevar adelante una performance que, según sus propios objetivos, sea “exitosa” (o al menos “digna”).

Finalmente, una cuestión interesante en relación al ritmo es la acción de la otredad, de los/as compañeros/as, particularmente de aquellos cercanos con quienes se conforma un “grupo” (de pertenencia). En nuestro análisis emerge la motivación y la acción del grupo, en particular de algunos/as de sus miembros, con miras a que los/as rezagados/as no pierdan el ritmo. Esta motivación puede presentarse como solidaridad o como motivación pero también como presión. Los/as estudiantes que conforman un grupo motorizan estrategias derivadas de sus diagnósticos: “se juntan” a estudiar o a leer, se cruzan resúmenes de los textos, se preguntan por qué faltaron, se llaman por teléfono para no quedarse dormidos/as. Los/as otros/as que conforman el grupo parecen responder a cierto imperativo de tener que promover el ritmo de quien, por falta de interés o por dificultades propias de la vida personal o laboral, no cumple con las expectativas

Conseguir el texto

El texto que el/la docente comunica a los/as estudiantes que deben leer para la próxima clase debería encontrarse en la fotocopiadora de la Facultad, gestionada por el Centro de Estudiantes. Sin embargo no es inusual que el texto no se encuentre en la fotocopiadora, esté traspapelado o directamente nunca haya sido

ingresado al sistema. Más aún, los emergentes de las entrevistas dejan entrever que hay diversas vías posibles para hacerse del texto, así como vías posibles que no suelen ser transitadas por los/as estudiantes.

La primera divergencia se presenta entre quienes comienzan la búsqueda por la fotocopidora y quienes optan por no apelar a este recurso. Entre las primeras, Paula afirmó que prefiere la fotocopidora porque posee una beca de apuntes entregada por el Centro de Estudiantes. Allí, pese a lo que suele afirmar el mito circundante por los pasillos de la facultad, encuentra “casi todo” debido al conocimiento de diversas técnicas, como anotar varios folios para que sean revisados antes de sacar la copia. Entre las segundas se encuentra Sabrina, quien a toda costa intenta evitar la fotocopidora. “Se te va la vida ahí adentro”, comentó en relación a los prolongados tiempos de espera, para luego agregar que “tampoco es tan barata como [sus gestores] dicen”.

Intenten conseguir los textos una semana antes de lo necesario o el día anterior a la clase, los/as estudiantes, en términos generales, apelan primero a dos registros virtuales que en sus relatos aparecen indiferenciados. Por un lado, el registro virtual de la fotocopidora, que posee un lugar en el campus virtual de la facultad como si fuera una materia más. Por otro lado, apelan al espacio del campus de las materias, que suelen subir la bibliografía, principalmente la más recientemente incorporada. En caso de que estos recursos fallen los/as estudiantes suelen acudir al grupo de pares, principalmente mediante medios digitales como la red social *Whatsapp*.

En todo caso, estas fuentes virtuales son privilegiadas por una cuestión de acceso, de practicidad y por su bajo precio. “Por una cuestión de costos estoy leyendo más de la computadora”, nos dijo Sabrina. Carlos, por ejemplo, afirmó que por su forma de estudiar, que define como “multitasking”, “a veces el campus ayuda más porque estoy en la computadora y me permite ir haciendo otras cosas”. Mirian, además, señala que leer de la computadora le permite “copiar y pegar” y así avanzar más rápidamente en la producción de resúmenes en documentos de *Word*. Más allá de esto, la mayoría de los/as estudiantes siguen prefiriendo la lectura en papel.

Algunos de ellos, atendiendo a esta preferencia, van a fotocopadoras a imprimir los textos luego de conseguirlos en el campus.

Otra forma de hacerse de los textos necesarios para las clases es apelar a aquellos utilizados en años anteriores, cuando los/as estudiantes abandonaron la cursada sin aprobarla (“a veces ya lo tengo del año pasado porque ya lo cursé”, nos dijo Carlos). En esta línea, llama la atención el carácter poco difundido de la práctica de “conseguir carpetas” utilizadas por otros/as estudiantes en años anteriores. Mirian, en este sentido, nos comentó “no suelo pedir una carpeta, no está muy extendida esta práctica”. En todos los casos, de esta manera, prevalece el ejercicio de armar una carpeta propia.

Un recurso parcialmente explorado para conseguir los textos es internet en un carácter más general, mediante la utilización de buscadores –principalmente Google y Google Académico– en los cuales pueden encontrarse gran cantidad de artículos y libros. Mirian, en esta línea, nos comentó que últimamente, frente al cursado de los talleres de investigación (“menos aburridos” que las materias “más teóricas” propias de los primeros años), está más estimulada para leer y por eso busca en internet los textos que no encuentra en la fotocopadora.

Un último dato relevante es que los/as estudiantes no apelan a la biblioteca de la facultad a la hora de conseguir los textos. Este espacio, más que de consulta de textos, se configura como un espacio de sociabilidad donde los/as estudiantes pueden juntarse a leer o hacer trabajos grupales. Un lugar donde ya no van a pasar horas “sandwichs” (o sin actividades), como sucedía en el pasado, sino donde acuden a estar tranquilos/as y avanzar en sus estudios.

Prioridades de lectura

Una cuestión a destacar, vinculada al ritmo de los/as estudiantes al cual referíamos más arriba, es la prioridad que otorgan los actores a la lectura para las clases prácticas de las materias “promocionables”. Carlos, en esta línea, afirmó “ahora estoy al horno porque estoy cursando el taller de delito y socio política, me

gusta más el taller pero priorizo socio política para promocionarla y sacármela de encima”. El correlato de priorizar las lecturas requeridas por las materias “promocionables” es “caretear como se pueda” durante la performance en las materias “no promocionables”. Además, en estos casos, se trata de estudiar directamente para la instancia del parcial. En esta dirección, Mirian dijo “leer todo para el parcial, dos o tres días antes y leer todo junto”. En este esquema un límite que se presenta en cuando dos materias “promocionables” se cursan en paralelo. Según Carlos “el problema es cuando tenés dos demandantes al mismo tiempo, no sé, ahí tal vez termine dejando una”.

Ahora bien, además de la forma de aprobación, es importante el perfil del docente de la materia y la dinámica que otorga a sus clases. En este sentido, Mirian diferencia tres tipos de profesores/as y tres tipos de influencia sobre los/as estudiantes en las lecturas de la materia. En primer lugar, profesores/as que, consciente o inconscientemente, presionan haciendo que la clase se torne aburrida en caso de no haber leído el texto. Estos/as profesores/as, entre los cuales incluye a los de Sociología de las Organizaciones, “te motivan para leer porque si no lees te aburrís”. En segundo lugar, Mirian refiere a los/as docentes que exigen lectura al punto de interrumpir la clase en caso de que los/as estudiantes no hubieran leído el texto correspondiente. Frente a estos casos asegura que los/as docentes no reflexionan sobre la falta de lectura, no se involucran como parte del problema ni reorganizan su clase. “Las clases duraban cuarenta minutos, nos íbamos”, nos dijo al reconstruir la experiencia en una comisión de trabajos prácticos. Por último, Mirian identifica docentes que permanecen indiferentes frente a la falta de lectura. “Hay docentes que saben que nadie leyó y la clase sigue igual”, algunos/as llegan a reorientar parcialmente la clase, introduciendo los textos y dejando espacio para que los/as estudiantes lean. El perfil del docente y la dinámica que otorga a las clases, entonces, también es un factor interviniente en la priorización de determinadas lecturas.

Leer para las cursadas

Un primer dato a destacar es el carácter personal de la forma que adquiere la lectura. Algunos/as leen mientras *chatean* y miran televisión, otros/as a altas horas de la noche, otros/as los fines de semana por cuestiones de tiempo. “Soy de leer de noche, por eso también depende de cuán cansado esté”, dice por ejemplo Carlos. Y agrega después “vivo con mi familia, entonces espero que se acuesten a dormir todos. O me quedo boludeando en la computadora y de paso leo”. Sabrina, por su parte, nos comenta: “yo leo sola y en cualquier lado, en mi casa, en un sillón porque si no me duele la espalda. Leo parada, sentada, también libros. Me tiro en el pasto, lo único que no leo es en la parada [del colectivo] porque se me pasa el micro”. De esta manera, a pesar de la diversidad de formas de leer que evidencian los/as entrevistados/as, una de las características compartidas es la búsqueda de la tranquilidad.

Los/as estudiantes en las entrevistas dan cuenta asimismo que estos hábitos no son estáticos y permanentes. Los hábitos fueron cambiando con el paso de los años, con el transcurrir por la carrera, en la búsqueda de ganar productividad. “Yo leía solamente a la mañana y ahora leo a la hora que sea porque si no nunca llego”, nos comentó Aldana. “Hasta tercero venía con la metodología de leer para el examen, eso me sirvió hasta algunas materias heavys, empecé a leer para las clases. Desde entonces leo diferente”, según la experiencia de Sabrina. Estos hábitos influyen además a la hora de leer en grupo, tanto por la imposibilidad de hacerlo en caso de mantener ciertas prácticas personales (“leo sola porque los de mi grupo no leen de noche”) como en la necesidad de flexibilizar la práctica para confluir en la lectura colectiva (“últimamente no leo tanto en casa, nos juntamos mucho en la biblioteca, usamos bastante ese espacio”). La lectura colectiva, por lo demás, funciona como una forma de incentivo de la lectura, una forma de mantener el ritmo.

La mayoría de los/as estudiantes afirman leer el día anterior o durante las horas inmediatamente anteriores a que comience la clase. “Solemos leer el día anterior o las horas antes de la cursada”, resume Mirian para destacar que no es usual que la lectura se realice, por ejemplo, una semana antes a la clase. Más allá

de esta práctica extendida, tanto los/as estudiantes que trabajan o tienen hijos así como aquellos que sin reunir estas características se reconocen como “organizados” plantean cierta planificación con miras a conseguir los textos y cumplir con las lecturas. Paula, madre de una niña de tres años, afirmó que sólo llega a leer si se lo propuso con cierta antelación, porque debe dedicar mucho tiempo a la rutina de su hija. Por lo demás, frente a las semanas de exámenes, semanas en las cuales se suspenden las cursadas regulares, los/as estudiantes plantean ejercicios de puesta al día con las lecturas que la mayoría de las veces, por diversos motivos, no logran concretar.

Una situación que planteamos con miras a indagar sobre las estrategias para la interpretación de contenidos fue qué hacer frente a un texto particularmente difícil. Las respuestas expresaron diversos caminos posibles. Primeramente es de destacar que los/as estudiantes manifiestan diferentes grados de voluntad frente a un texto complejo. Algunos abandonan rápidamente, como Carlos, para quien “si a simple vista [el texto] ya parece impenetrable lo dejo”. Otros insisten, como Aldana, quien intenta releerlo las veces que sea posible. En ocasiones, los/as profesores atienden a la dificultad del material y explican el texto de manera previa a la lectura de forma tal de facilitar su comprensión. Otra alternativa, posible pero poco recurrente, es la búsqueda de material extra en internet que colabore a la comprensión. Los/as estudiantes afirman, a su vez, en caso que sea posible, apelar a guías de lectura que permitan ubicar las ideas centrales de los textos o recorrer transversalmente el material a la búsqueda de párrafos integradores o esclarecedores. Sabrina, por ejemplo, lee rápidamente el texto buscando ideas importantes (o claves) y con esa información se acerca a la clase. Otra variante es la consulta a compañeros/as, la pregunta sobre “si entendieron” (y qué entendieron), particularmente a través de la red social *Whatsapp*. Esta variante posee un límite temporal, un margen muy limitado de tiempo en tanto, como dijimos, suelen leer los textos muy cerca del inicio de las clases. Finalmente, una alternativa es la espera de la explicación del profesor en la clase para luego, generalmente de cara al parcial, retomar el texto con estas claves de lectura. Carlos expresó concretamente esta variante al afirmar: “espero a la explicación del docente para volver a

encararlo". Esta última alternativa, cabe destacar, va en la línea con nuestra propuesta de compartir un contexto de la producción y un sentido para la lectura del texto en el aula, antes que los/as estudiantes se encuentren con el material fuera de ella.

Ahora bien, ¿qué entienden los/as estudiantes por "leer"? En otras palabras, ¿cuándo consideran los/as estudiantes que un texto demandado para una cursada de trabajos prácticos está "leído"? Para Mirian, por ejemplo, un contacto con el texto, por débil que éste sea, posibilita afirmar en clase que lo leyó: "si leí dos o tres páginas ya digo que lo leí". "Si me quedan unas hojas, voy salteando y mirando lo que parece importante, y de última en el práctico ya sé por dónde ir", nos dijo Carlos sobre su estrategia. Aldana afirmó que si no llegó a terminar de leer el texto no dice que "lo leyó" sino que es específica y responde que "no terminó de leerlo". En todo caso, atendiendo a la diversidad de respuestas, resulta interesante destacar que "leer un texto" para las cursadas, desde la perspectiva de los/as estudiantes, posee diversos significados.

Leer para los parciales

Una estrategia extendida de cara a los parciales es el estudio con intensidad, sobre todo en aquellos casos de parciales de materias "no promocionables", cuando las lecturas fueron relegadas o directamente abandonadas. "Para los parciales no promocionables, podés leer todo junto" sintetiza esta práctica. Mirian, por ejemplo, a partir de la posibilidad de la que dispone por dedicarse exclusivamente a la facultad, dos o tres días antes de un parcial "se interna" para estudiar. Es el momento en el que deja todo las demás actividades de lado. "Internarse" no es una posibilidad para la mayoría de los/as estudiantes que trabajan o tienen hijos por lo que, como vimos, es más común que consigan previamente los textos y que lean algunos durante la cursada. Otra estrategia es estudiar "en grupo", ya sea para reparar en el contenido de cada texto o directamente "juntarse para repasar (lo estudiado individualmente)". Además, pueden preguntar a estudiantes de otras

comisiones u años superiores de la carrera “qué les van a tomar”, es decir qué es lo que debe aprenderse de los textos. La estrategia, en todo caso, dependerá de las características del parcial: el tiempo disponible para estudiar, las características del contenido que debe ser apropiado, la dinámica que llevó la cursada, el solapamiento con otras instancias de evaluación. Mirian, en este sentido, suele estudiar sola y acompañada, dependiendo del parcial, aunque suele dedicar el último día a repasar sola.

En los relatos sobre la lectura para las instancias parciales presenciales suele emerger la cuestión de “los resúmenes”. Los resúmenes no son solo síntesis de los textos sino que suelen incluir otros aportes, como apuntes de los teóricos y prácticos, con miras a hacerlos “más completos”. “Les voy metiendo cosas”, dijo en relación a esta construcción una de las entrevistadas. Los resúmenes son una producción personal que, a su vez, suelen ser apropiada por otros lectores/as, con miras a evitar la lectura o contar con un instrumento que facilite el estudio. Una diferenciación a destacar es que hay estudiantes que dicen poder apelar a resúmenes ajenos y otros que solo pueden estudiar de resúmenes propios. Atendiendo a la utilidad de los resúmenes, Carlos afirma que “hay que ser criterioso no solo en a quien le pedís sino también si te sirve, hay resúmenes que no te sirven, no los vas a pedir”. Más allá de esto, la solidaridad entre compañeros/as en la práctica de compartir resúmenes es discutida, algunos/as afirman que existe mientras que a otros/as les llama la atención su ausencia. Una última diferenciación en relación a los resúmenes es entre aquellos/as estudiantes que al estudiar de resúmenes (ajenos) obvian la lectura del texto y aquellos/as que más allá de apelar al resumen (ajeno) usan este recurso como complemento de la lectura. En todo caso, retomando a Carli (2014), es destacable que la práctica de la lectura no se encuentra disociada de la práctica de la escritura.

Ahora bien, el uso de los resúmenes varía en la práctica de los/as entrevistados/as. Los/as estudiantes pueden, por ejemplo, leer los textos centrales y aprender el contenido de los que identifican como secundarios a través de resúmenes. Pueden hacer algunos resúmenes para intercambiarlos por otros realizados por sus compañeros/as. Suelen además apelar a diferentes fuentes de

resúmenes, tanto producidos por compañeros/as como a aquellos que circulan por otros espacios, destacándose un archivo colectivo de resúmenes de diversas materias que se encuentra colgado en un *Drive*. Más aún, los/as estudiantes le dicen “resumen” a objetos diferentes, incluyendo síntesis de los textos, escritos que comentan los textos obligatorios, apuntes de clase o desgrabaciones de teóricos. En general, la apelación a resúmenes ajenos es representada como un recurso ante la falta de tiempo, valorándose la lectura de los textos de primera mano y, en todo caso, la producción de un resumen personal. “Leer de resúmenes”, en este sentido, puede ser “un arma de doble filo” atendiendo a las diferentes interpretaciones que incluye el recurso que lo alejan del texto original. Los/as estudiantes de sociología, en este punto, vuelven a plantear un ideal de cómo debería ser el estudio (su estudio) y como pueden hacerlo en relación a sus posibilidades reales.

La lectura en el aula

La falta de lectura no inhabilita a la participación durante la clase en tanto los/as estudiantes, que transitan el cuarto año de la carrera, poseen un bagaje teórico y conceptual que permite entender, opinar y discutir. “Ahí ya a esta altura de la carrera ya tenés un acumulado, hay cosas específicas que no sabés, pero tampoco estás totalmente perdido”, nos comentó Carlos. Sabrina, por su parte, sostuvo que “quien no leyó escucha mucho y a partir de eso y como no son temas aislados, podés hacer preguntas para acompañar el proceso. No es porque no leíste no aportás”. En este orden de cosas, las lecturas parciales (por incompletas, transversales o apuradas) también facilitan saber, por ejemplo, donde buscar las respuestas a las guías de preguntas que deben responderse en el aula. “Si hice una lectura más transversal o si tengo una mínima noción de dónde buscar”, nos comenta Paula. Más allá de estas posibilidades, los/as estudiantes marcan los límites de participar asentándose exclusivamente en estos saberes previos: “lo específico que habla el autor no lo sabés si no leíste”. De esta manera, el haber leído o no haber

leído un texto no es una situación dicotómica que habilita o inhabilita la participación en clase.

Más allá de la posibilidad de participar en clase a pesar de la no lectura, en caso de haber leído las cursadas se viven diferente, se aprovechan distinto. Algunos/as entrevistados/as destacan que se divierten más (o se aburren menos, según el caso) si leyeron el texto en tanto pueden participar (mejor) de la clase. Más aún, incluso quienes se representan a sí mismos como “vagos” o “colgados” resaltan cierto gusto en leer para la clase (o presentarse a la clase “leídos”). Carlos, en esta línea, expresó “cuando me pongo las pilas [a los textos] los leo, los subrayo, me gusta. De hecho me frustra, porque no siempre puedo hacerlo”. Aldana es más concreta al afirmar “para mí está bueno porque cuando participás después lo interiorizas de otro modo. Yo anoto todo lo que dicen los que hablan”. Otros/as subrayan además que “las clases que más me han gustado son en las que la mayoría va leído, que son más dinámicas, se genera debate entre el profesor y nosotros”. De esta manera la lectura aparece en su dimensión individual y colectiva, influyendo en la dinámica de la clase pero también en su disfrute.

Resulta interesante destacar las actitudes de los/as estudiantes frente a la habitual pregunta del docente al comenzar la clase vinculada a si leyeron los textos, en ocasiones realizada con un objetivo de control y en otras para reorganizar la dinámica en relación a la situación de la clase. Los/as estudiantes destacan que ante la pregunta suelen evitar el contacto con la mirada del docente: “si el profesor pregunta y nadie lo leyó, nadie quiere mirarlo a los ojos”. Un elemento extra para sumar a este análisis es que a partir de cuarto año, al comenzar los talleres de investigación, las comisiones empiezan a ser más chicas y por lo tanto esconderse de la mirada del docente resulta más difícil. A veces, según los relatos, pasan momentos incómodos por parte de los/as docentes que se enojan porque no leyeron. Más interesante aún es notar los cambios durante su trayectoria en la carrera que evidencian frente a esta situación. Mirian nos comentó que en los primeros años “le daba vergüenza” reconocer que no había leído pero que ahora lo enfrenta con menos presión: “no llegué, no quise, no pude. Trato de ser sincera, porque si después te preguntan algo y no sabés quedás peor”. “Uno no va orgulloso

a la clase a plantarse y decir, mirá, no leí”, aporta en este sentido otra de las entrevistadas. Aldana asegura “digo que no leí, me molestan mucho los silencios. Como estudiante me molesta muchísimo. Somos sinceras”. Según Carlos, “sentí presión porque además te gusta [el contenido de la clase], pero la verdad es que tampoco te cagan a pedos”.

De esta manera, en términos generales, las clases se conforman por estudiantes que no leyeron y estudiantes que “leyeron”, entendiendo por esto una variedad de posibilidades, de tonalidades de grises. Las dinámicas de los trabajos en grupo se conforman por estos colectivos heterogéneos en relación a la lectura. Quienes leyeron sienten responsabilidad de aportar para el funcionamiento de la clase, una responsabilidad en términos de “compañerismo” más que una presión explícita de quienes no leyeron. “Los que leyeron asumen la responsabilidad”, nos comenta Mirian. En caso de ser ellos mismos quienes leyeron tratan de colaborar para apoyar a sus compañeros/as. Aldana afirmó que “asumen la responsabilidad por compañerismo, porque cuando yo no leo y alguien leyó estamos todos esperando que la persona diga [que leyó]”. Sabrina, frente a estas dinámicas, resaltó que en esas ocasiones se siente en un lugar incómodo y que le molesta, “es medio rara la situación en la que quedás expuesto”.

Hacia dentro del grupo, entonces, suelen haber estudiantes en diversas situaciones en relación a la lectura del texto. Para algunos/as, frente a la consigna del trabajo grupal quienes leyeron “toman la batuta”. Para otros/as, el liderazgo de la situación no se vincula con la lectura del texto en tanto hay personas capaces de coordinar y resolver el trabajo pese a no haber leído y personas que incluso habiendo leído, por ejemplo por timidez, no logran conducir al grupo. “Tal vez hay uno que lo leyó pero no le pone onda, hay gente que toma la iniciativa y resuelve”, dice Carlos en este sentido. De esta forma la situación escapa de un patrón de resolución en tanto en ocasiones se resuelve leyendo entre todos/as y en otras ocasiones, por ejemplo, los/as estudiantes avanzan leyendo en silencio. Esto, a su vez, depende de los requerimientos de la consigna, de la cantidad de fotocopias disponibles y de las ganas de trabajar de los/as participantes. Existen ocasiones, además, en las cuales todos/as los/as miembros del grupo leyeron.

La lectura y las otras esferas de la vida

Finalmente nos interesa reparar en cómo se introducen las lecturas (para las cursadas, parciales y finales) en el contexto mayor de la cotidianeidad de los/as estudiantes, integrado por múltiples actividades y pertenencias. Sobre esta cuestión caben algunas apreciaciones de carácter general. Sobre la primera hicimos referencia más arriba, cuando hablamos de la presión grupal para mantener cierto ritmo. En este sentido, evidenciamos incentivos colectivos para atender a los requerimientos de la carrera cuando otras actividades significativas demandan el tiempo, siempre finito, del que disponen los/as estudiantes. Aldana, en esta dirección, nos comentó: “mis compañeras me retan si voy mucho a los recuperatorios, me incentivan a rendir”. Mirian, del otro lado del mostrador, suele decirle a una amiga que dedica mucho tiempo a militar que “cosas de militancia tenés para hacer a toda hora, uno tiene que elegir hasta donde puede dar”.

Ahora bien, frente a proyectos de vida diversificados, ¿qué actividades priorizan los/as entrevistados/as? No hay respuestas generalizables pero sí algunas claves que permiten conocer cómo se conjugan estas diferentes esferas de la vida. Los/as entrevistados se encuentran inmersos en otros proyectos de carácter totalizante, como tener hijos o militar en partidos políticos, que si bien compiten constantemente con la facultad nunca la desplazan completamente. En este sentido, Aldana afirmó que ante situaciones de competencia con las demandas de la facultad “prioriza a su hija”. Sin embargo, cuando explica concretamente qué haría frente a una de estas situaciones muestra una combinación, siempre tensada por la falta de tiempo, entre ambos proyectos: “si estoy muy jugada la entretengo en casa [a su hija], o la duermo y me quedo leyendo, o madrugo a las cinco de la mañana”. Algunos/as incorporan como cierto factor de desempate por el cual finalmente priorizan la facultad el ser financiados/as por sus padres. “Yo siento la presión de que me mantienen mis padres, por eso priorizo la carrera”, según Mirian, por ejemplo. De esta manera, en los hechos, en las cotidianeidad concretas, los/as

estudiantes parecen intentar hacerlo todo, no querer dejar nada afuera, sin expulsar a la facultad del lugar central (o importante) que ocupa en sus vidas. Sabrina, en este orden de cosas, nos dijo “intento poder hacer todo”. Paula, por su parte, afirma organizarse para nunca “dejar cosas afuera”.

Finalmente cabe destacar que las decisiones que toman cuando estas esferas de la vida entran en tensión, compiten entre sí por atención, son de carácter situado antes que generales. Mirian, por ejemplo, frente a una de las situaciones hipotéticas que planteamos dijo: “si tengo plenario [de su agrupación política] y al otro día parcial, no voy al plenario. Pero si veo que no llego ni ahí voy al plenario y dejo para el recuperatorio”. Carlos, en esta línea, dice que si tiene un plenario “en general prioriza la otra cosa, la que no es la facultad. Ahora si es un parcial de una materia que quiere promocionar, me quedo estudiando”.

REFLEXIONES FINALES

Hasta aquí avanzamos en el ejercicio de sistematizar la experiencia “¡Los pibes no leen! Y un buen sociólogo debe leer”. En consonancia con la trayectoria del recurso de la sistematización pretendimos que, más que un mero relato de nuestra experiencia, el escrito constituya una reconstrucción analítica que complejizara nuestra mirada, que permitiera la reflexión hacia dentro pero también hacia afuera de nuestro contexto. En lo que sigue compartimos algunas reflexiones organizadas en relación con algunos ejes que consideramos los más importantes que se derivan de nuestro ejercicio analítico.

Destacamos primeramente la necesidad de (re)asumir nuestro rol como intelectuales transformativos/as de la realidad, en los términos de Giroux (1990). En este sentido, identificar dificultades y pensar estrategias situadas para hacerles frente 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 (individual y colectivamente) sobre nuestra práctica resulta importante, indiscutiblemente, asumirnos como parte de los problemas que identificamos. Esta afirmación explica la parte del título de este trabajo que refiere a que “un buen sociólogo debe leer”. ¿Qué, cuánto y cómo se supone que debe leer “un buen sociólogo”? ¿Quiénes y a través de qué mecanismos definen lo que “un buen sociólogo” debe leer? Parte de la solución al problema que identificamos, en este sentido, se vincula directamente con una cultura académica que muchas veces pretende que los/as estudiantes lean como un fin en sí mismo, que sacraliza los textos académicos, que desconecta los contenidos de la práctica profesional y que otorga un carácter fragmentario a las lecturas. Resulta fundamental entonces no pensar a las dificultades como objetivas y externas a nosotros/as como docentes, sino pensarnos insertos en la red de

relaciones que sostienen estas dificultades. Estas relaciones, por lo demás, también son las que permiten desandar estas dificultades.

En nuestro trabajo planteamos una tensión, particularmente presente en el diario donde registramos críticamente nuestra práctica docente. Más concretamente referimos al carácter indefinido de los límites que debe tener la motivación del docente a los/as estudiantes o su colaboración en la generación de condiciones para el aprendizaje. En términos claros, ¿cómo generar estrategias para estimular procesos de apropiación del conocimiento por parte de los/as estudiantes?, ¿dónde comienza el/la docente a intervenir en una responsabilidad que debería ser de los/as estudiantes? En nuestro caso, entonces, la tensión se expresa en el interrogante por el hasta dónde se debe facilitar el acceso y la lectura de los textos, hasta dónde se deben desplegar estrategias para romper con las dimensiones que obstaculizan el acceso y el ejercicio de la lectura.

Por lo demás, como quedo expuesto en las instancias de entrevistas, los/as estudiantes no disimulan la falta de lectura, no lo presentan en clase como un desafío hacia el docente, no pretenden desautorizar al docente en la clase. Muy por el contrario, los/as estudiantes de muy diversos perfiles disfrutaban participar de las clases con los textos leídos, realizan intentos por cumplir con las demandas de los/as docentes, pero también con sus compañeros/as y con ellos/as mismos/as. Atendiendo a esto entendemos que la universidad en general y la carrera en particular deben visualizar la complejidad de las experiencias de los/as estudiantes, en tanto incluso aquellos/as que se dedican exclusivamente a la facultad evidencian una clara imposibilidad de responder a las demandas de las diversas materias. Desde nuestra perspectiva, una universidad que se pretenda inclusiva debe plantear formas de negociar los requerimientos de una educación superior de calidad con las capacidades de respuesta de los/as estudiantes reales que colman sus aulas.

Sobre la estrategia de intervención que planteamos caben algunas consideraciones. La intervención requirió del compromiso de los diferentes actores involucrados en la experiencia. Además demandó de la coordinación de algunos actores que asumieron la responsabilidad por el seguimiento del proceso, en este

caso los profesores de las comisiones de trabajos prácticos. La intervención, en términos globales, evidenció ser productiva en relación con el problema que motivó su implementación. Tanto en el diario del docente, en los cuestionarios y entrevistas respondidas por los/as estudiantes emergen valoraciones positivas sobre diversos aspectos de la intervención así como propuestas concretas con miras a mejorar en el futuro la dinámica de su implementación. Particularmente destacamos cuatro tipos de elementos de diverso orden que actuaron en sinergia y posibilitaron la efectividad de la intervención.

Potencialidad de los materiales. Destacamos a los materiales, a la necesidad de que los/as docentes orientan parte importante 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.

Variedad, validez y pertinencia de las actividades. Subrayamos la necesidad de prestar especial 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.

Acceso a los textos. Resaltamos algunas cuestiones vinculadas estrictamente al acceso de los textos: poder plantear un cronograma de lecturas que en la medida de lo posible se respete (y otorgue previsibilidad al curso), garantizar que los textos se encuentren disponibles en todas las plataformas, invitar a los/as estudiantes a llevar el texto a la clase en sus diferentes soportes.

Reponer el sentido a la lectura. 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. La importancia de otorgar coordenadas básicas que permitan entender el contenido y la relevancia de los materiales propuestos es fundamental a la hora de promover a la lectura. Evidencia de esto es que, más allá de la voluntad del lector/ora, ante un texto complejo los/as estudiantes suelen esperar la explicación del profesor/a para volver a leerlo e intentar comprenderlo.

En una mirada retrospectiva entendemos que el ejercicio que sistematizamos propone poner en juego los saberes yendo más allá del incentivo a la lectura de los textos académicos. En otros términos, planteamos la necesidad de repensar en la planificación de las clases la relación que construimos entre la realidad social y los conceptos que la academia ha desarrollado para conocerla y analizarla. Se trata de entender que las categorías conceptuales que conforman enfoques y categorías no deben alejarnos de la realidad que queremos conocer sino que deben acercarnos a ella. En este sentido, además, entendemos que debemos problematizar la producción de conocimiento en las ciencias sociales para avanzar hacia una concepción que incluya en la enseñanza otros saberes y los legitime. Saberes de los actores en terreno, saberes acumulados en las experiencias de los actores que son más que el material empírico del cual se nutren las investigaciones, saberes que deben ponerse en diálogo con los saberes acumulados en el campo académico. Estos saberes que deben ponerse en diálogo incluyen también a aquellos que portan los/as estudiantes, como sujetos con trayectorias sociales en el marco de organizaciones de las que participan, en las que han sido formados/as, y de las que forman parte. Sujetos que han construido saberes prácticos, intuitivos, o incluso reflexionados. De este modo un nuevo modo de relación con la lectura supone re-conceptualizar su sentido en el marco de los procesos de formación y en el marco de una concepción epistemológica sobre el saber que se construye como saber a

enseñar y sobre los modos en que se proponen los vínculos entre sujetos y conocimiento en este contexto.

Una reflexión extra, tal vez de escaso alcance práctico para quienes buscan en este escrito “soluciones” al problema de la falta de lectura, es entender que los/as estudiantes que formaron parte de la experiencia cursaban el cuarto año de la carrera de sociología. Antes que encontrarse en el proceso de construir su oficio de estudiantes, los/as estudiantes se encontraban plenamente afiliados a la carrera. Más aún, un descubrimiento interesante es que gran parte de nuestra intervención se dedicó a intentar de-construir sus estrategias como estudiantes que entienden cómo transitar sin sobresaltos la carrera. Los/as estudiantes saben participar de una clase sin haber leído, no dudan en decirle al profesor/a que no leyeron, leen directamente para la instancia de los parciales, saben identificar en un resumen la información que requieren para un parcial de preguntas y respuestas abiertas. En estos términos, plantear otras formas de utilización de los contenidos de los textos, otra utilidad para los planteos de los/as autores/as, otras formas de ser evaluados/as genera incomodidad. Esta incomodidad, esta obligación a salir de sus zonas de confort, evidencia resistencias pero, finalmente, es valorada. Parte de esta valoración, por lo demás, se vincula a una asociación que hacen los/as estudiantes entre las herramientas que brinda la materia con una la utilización profesional que pueden hacer de las mismas. Resulta interesante en este sentido que la propuesta de la materia no es asociar a los/as estudiantes con el mundo profesional del sociólogo/a sino apelar a la productividad de los desarrollos (fragmentarios, multidisciplinares) del campo de estudios organizacionales para conocer a las organizaciones como fenómenos complejos.

Creemos, finalmente, que parte fundamental para entender y afrontar el problema de la falta de lectura de textos en el marco de los trabajos prácticos implica movernos en la tensión entre promover la lectura (inspirar, dar sentido) y amoldarnos como docentes a los contornos de la figura del estudiante real. Es decir, comprender a 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.

BIBLIOGRAFÍA

Aréchaga, A. J., Beliera, A., Boix, O., Cueto Rúa, S., Di Piero, E., Galar, S., Gubilei, E., Henry, L., y Corsiglia, L. (2015). "Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012- 2015)", *Cuestiones de Sociología*; pp.1-13.

Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México, Universidad de Durango.

Berengan Mendaña, E. Garros, M. y Ventura, V. (2016), "Sociología de las Organizaciones: aportes y reflexiones desde el interior de la Cátedra", ponencia presentada en *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Buenos Aires.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Carli, S. (2014). "Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior", *Universidades*, Vol.65, N°60, pp.41-50.

Carlino P. (2005). *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

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.

Corea, C. y Lewkowicz I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.

Díaz Barriga, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Aique.

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

Edelstein, G. (2002). "Problematizar las prácticas de enseñanza", *Perspectiva*, Vol.20, N°2, pp.467-482.

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>.

Galar, S. (2016). "Debates en torno a la inclusión en la universidad. Tensiones en relación al carácter optativo u obligatorio del curso de ingreso a las carreras de sociología de la FAHCE-UNLP", ponencia presentada en *I Jornadas sobre prácticas docentes en la universidad pública*, La Plata.

Giménez, G. (2001). "Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad", en Ortega, F. (Comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba, Ferreyra Ediciones.

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

Ibarra Colado, E. (2006). "Teoría de las organizaciones, un mapa conceptual en disputa", en E. De la Garza y E. Belmont Cortés (Comps.), *Teorías sociales y estudios del trabajo. Nuevos enfoques*. México, Editorial Anthropos.

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

Jara Holliday, O. (2009). "La sistematización 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, Veezuela.

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.

Messina, Graciela (2008). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. Disponible en

http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf

Morandi, G. (1997). “La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas”, ponencia presentada en *2° Jornadas de Actualización en Odontología*. La Plata, Argentina.

Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Movimiento Fe y Alegría, disponible en <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/2015/04/26/pineau-pablo-la-educacion-como-derecho/>.

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

Terigi, F. (2005). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, CEM Edit. Estante.