

Literacidades: una experiencia inter e intradisciplinar

Sistema-tización de rutas metodológicas

Aura Guzmán¹
Patricia Moreno²
Carolina Ojeda³

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz

Resumen

Este proyecto de investigación lleva dos años y medio de ejecución. Se presentan en este artículo, brevemente, las preguntas y objetivos desde su punto de partida hasta la fecha, para reflexionar específicamente sobre la tercera fase que corresponde a la sistematización de la experiencia, especialmente desde su trayectoria metodológica.

Palabras clave: sistematización, desplazamientos metodológicos, trayectos, rutas, práctica pedagógica.

¿Qué es literacidad? ¿Somos críticos los maestros? ¿Enseñamos a leer y escribir críticamente? ¿Cuál es el papel de la lectura y la escritura en las áreas? Estas preguntas iniciales —y sus posibles respuestas— nos fueron llevando a otras menos sospechosas del oficio del maestro: ¿cuáles son los modos de circulación de la didáctica en las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura en los maestros de la Escuela Normal, teniendo en cuenta sus saberes específicos? ¿Cómo se han constituido los maestros de la escuela desde su historia personal como lectores? ¿Qué concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura hay en los maestros de la institución? Desde estos últimos cuestionamientos, la pregunta por las didácticas y lo que de ella se desprende, se desarrolló la tercera etapa de esta investigación, a partir de la indagación por lo que piensan y hacen los maestros,

1. Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y maestra de literatura del programa de Formación Complementaria Docente de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.

2. Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y coordinadora del programa de Formación Complementaria, Docente de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.

3. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y maestra de pedagogía del programa de Formación Complementaria, Docente de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.

aspectos ligados a sus historias de apropiación de las prácticas de lectura y escritura, elementos nodales del proyecto. A éstos se añaden otros elementos de carácter metodológico, especialmente en torno a la idea de sistematizar, acción que queremos cuestionar desde la ruptura de su concepción. El *sistema* como el todo y sus partes, como la posibilidad de ingreso y egreso de información, el sistema como un organismo autónomo, que en este caso se denomina Escuela Normal, y por otro lado la *tización*, referida al antiguo recurso del uso de tablero y tiza, aunque hoy las tecnologías impidan que los maestros terminen rucios de polvo de esta piedra caliza. La *tización*, aquí, sería el oficio de cifrar los trayectos. Pretendemos entonces demostrar que la sistematización —más acá de una modalidad de investigación— es una posibilidad de usar diversas herramientas para dar cuenta del oficio del maestro en función de la producción de saber pedagógico a partir de variables que se van perfilando en la organización de los datos, referentes de la sistematización.

En el desarrollo del proyecto, se recorrieron tres momentos:

Primera fase, asesorada por la Universidad Externado de Colombia, bajo el objetivo de diseñar e implementar didácticas de lectura crítica y escritura argumentativa para los grados 6, 7 y 8, desde tres disciplinas, Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua Castellana, a partir del concepto *literacidad*, desarrollado por Daniel Cassany. Desde esta teoría se implementaron las didácticas durante ocho meses, cuatro en lectura crítica y cuatro en elaboración de ensayos. Se realizaron registros de los talleres que ofreció la universidad, lo mismo que de algunas clases adelantadas bajo esta perspectiva.

Segunda fase, lo ocurrido en PROFORMA (Proyecto Formación de Maestros). El equipo de trabajo, a lo largo de 2009, desarrolló un proceso formativo para los maestros de la institución, dos veces al mes, en sesiones cumplidas durante dos horas los días viernes, espacio que fue parte del proyecto en tanto las discusiones se fundaron en las especificidades de la lectura en todas las asignaturas. En este espacio se desarrollaron discusiones e interrogantes sobre la lectura, el alfabetismo, el *letrismo* y la criticidad. De allí se concretaron las concepciones de los maestros sobre lectura en cada disciplina del Plan de Estudios.

Tercera fase, etapa paralela al segundo momento, donde, con el apoyo del IDEP, hubo asesoría por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a partir de seminarios sobre Sistematización en la Investigación Educativa.

En la primera fase se pretendió resolver el problema de los bajos desempeños de los estudiantes en lectura y escritura; sin embargo, la experiencia no pudo adelantarse a cabalidad, pues esto no repercutió en la revisión de la enseñanza en la

medida en que no hubo una mirada autocrítica sobre las prácticas pedagógicas de los maestros; no se pudo cumplir, en esas condiciones, una parte crucial del proyecto en tanto la didáctica se asumía desde una postura instrumental. Así, se hizo necesario abrir espacios de formación y reflexión sobre la lectura y la escritura crítica, en la perspectiva de la reflexión sobre las didácticas, y de allí emergió la pregunta por el oficio del maestro.

Por ello, en la segunda y tercera fase, a partir de la escritura de las historias personales y los datos arrojados en la entrevista aplicada bajo la técnica de grupos focales por áreas, buscamos la reconstrucción del maestro como lector —¿crítico?—, para cuestionar en qué medida reflexionamos sobre lo que hacemos y, desde allí, contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a través del currículo.

Los tres momentos señalados marcaron senderos metodológicos con los cuales se aborda esta experiencia investigativa con ayuda de algunas herramientas. Partimos de considerar que una opción metodológica es un referente que el sujeto —en este caso el sujeto investigador— decide usar para operar sobre el objeto de investigación. La palabra *objeto*, por su parte, suele traer resistencias de los investigadores de línea cualitativa, quienes privilegiaron la noción de sujeto ante la de objeto, en tanto aquel es activo en el proceso de investigación. Aquí, sin embargo, nos referiremos a objeto como aquello que los sujetos investigadores o los mismos actores han delimitado como problema de investigación, y ese planteamiento pasa por la construcción, definición, «objetivación», con el fin de intervenirlo. En esa medida, todo objeto de investigación es construido, y por ello investigar es un ejercicio que debe también ser interrogado, en el sentido de cómo es que se llega a definir que algo, una situación, un sujeto, una práctica, se vuelve objeto, abriendo con ello, también, la posibilidad de deconstruirlo.⁴

En ese sentido, las herramientas que hacen parte de esta opción metodológica tuvieron un carácter provisional, de uso y desuso a medida que se iba haciendo necesario, como parte del proceso. Esto le da un carácter de movilidad a la investigación para no hacer de una metodología la restricción de un camino para andar y refrendar resultados que han sido previstos de antemano, sujetos al objeto de

4. Siguiendo a Derrida, «Deconstruir consiste, en efecto, en deshacer, en desmontar algo que se ha edificado, construido, elaborado, pero no con vistas a destruirlo, sino a fin de comprobar cómo está hecho ese algo, cómo se ensamblan y se articulan sus piezas, cuáles son los estratos ocultos que lo constituyen, pero también cuáles son las fuerzas no controladas que ahí obran». Peretti, Cristina de, «Deconstrucción». Entrada del *Diccionario de hermenéutica*, dirigido por A. Ortiz-Osés y P. Lanceros, Universidad de Deusto, Bilbao, 1998. en <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm>.

investigación que se ha formulado. Si el objeto puede ser deconstruido, las herramientas con que éste se lee pueden —a su vez— ir cambiando por otras en el proceso de modificación del mismo.

Lo anterior, no nos instala en un caos, o en la improvisación. El rigor, parte constitutiva de una investigación, tiene el lugar del cuidado. Cuidado con las herramientas que usamos, con las categorías a las que acudimos o que surgen del ejercicio, cuidado para interrogar; cuidado con lo que hemos naturalizado como problema o como situación a intervenir. Rigor en los análisis, en la lectura y, sobre todo, rigor en la escritura (Martínez, 2006).

Desde esta postura, frente a la investigación y el rigor investigativo, queremos abordar la sistematización. Esta última es una noción que hoy escuchamos y vemos circular por todos los ámbitos académicos y educativos. Se piensa desde diferentes posturas, se usa para diversidad de cuestiones y casi se ha vuelto un término obligatorio en lo que concierne a la investigación, especialmente si se trata de investigación educativa. Sin embargo, es necesario delimitar a qué nos referiremos aquí cuando hablamos de sistematización a fin de evitar, tanto reduccionismos en su definición y uso, como el magnificar sus posibilidades.

Antes de detenernos en esas concepciones, vale la pena que interroguemos también esa discursividad en torno a sistematizar. Modalidad, instrumento, técnica, tendencia, corriente, su forma de circulación nos muestra el afán con que investigadores e intelectuales continúan siendo partícipes de una práctica que ha terminado por normalizarse, sobre un sujeto al que históricamente se le ha dicho —desde diversos sectores—, qué hacer y cómo interpretar lo que hace; ahora, como si no fuera suficiente, mostrándole el uso adecuado de la sistematización.

Rastreando algunas concepciones sobre sistematización, encontramos que se ha planteado como un ejercicio (o modalidad investigativa recientemente) que busca que los actores involucrados apropien su experiencia, a veces mediante la construcción de sentidos de la vivencia (De Souza, 2008), y como estrategia de conocimiento de los saberes y experiencias populares; algunas aparecen, inclusive, como reacción a las metodologías más formales. Otras, por su parte, señalan que es la escritura ordenada y documentada de los saberes acumulados por nuestra experiencia (Vasco, 2008). En esta misma corriente se asume como un saber sobre las prácticas, que surge de la reflexión sistemática, hasta llegar a convertirse en experiencia (Mejía, 2008). Sin importar escuela, enfoque o campo de acción, éstas coinciden en dos puntos: no se trata de una descripción y, es una forma de rescatar, construir o apropiar saberes, tanto locales y cotidianos, como formales.

Estas posturas, sin embargo, aún instalándose en terrenos más reflexivos que operativos, cuando se llevan a la práctica caen fácilmente en un uso técnico, quizás por el formato mismo que domina lo que entendemos como investigación: un ejercicio que persigue comprobar hipótesis mediante pasos metodológicos seguros y previstos, donde los problemas que se han formulado de antemano se entienden como inamovibles, en tanto sólo llegamos a su reafirmación. Siguiendo al profesor Martínez, consideramos que «si algo puede una investigación, no es más que abrir otros problemas» (Martínez, 2006: 12).

Si la investigación es un proceso ordenado y seguro, la sistematización es un medio (técnico) para dar cuenta de los resultados que arroje, y es allí cuando adquiere un carácter instrumental. Por ello, no sería posible hablar de sistematización como una ruta que asegura la investigación, sino como una posibilidad de trabajo, como un ejercicio que sumado a otros recoge experiencias pedagógicas que retornan al sujeto maestro en proceso de reflejarse en la pregunta por sus propias prácticas. La sistematización sería una parte del espejo fragmentado que se arma y desarma cuando se investiga.

Hemos querido distanciarnos un poco de esas posturas y darle lugar a una relación que puede, al menos provisionalmente, ponernos frente a otros elementos. Será ésta la relación entre sistematización y escritura, no la escritura desde el ejercicio técnico de escribir, sino la escritura como experiencia.

La experiencia no es sólo la reflexión, entendiendo esta última como capacidad de plegarse sobre sí mismo, observarse y comprenderse de modos o desde lugares que la vida cotidiana no permitiría tan fácilmente, donde el referente principal es el sí mismo. La experiencia por su parte, desplaza, cambia de lugar, pone en cuestión el referente mismo; es decir, la experiencia interroga a la identidad, la experiencia pone en cuestión los referentes conocidos. La escritura como experiencia sería esa posibilidad de incursionar en lo desconocido. Por eso, sistematizar —en este ejercicio investigativo— no se reduce a reflexionar, sino que va más allá, es la posibilidad de encuentros y desencuentros, de nuevas búsquedas, de cambio de paradigmas y de perspectivas. Sistematizar, aquí, es redescubrir lo complejo del oficio.

A su vez, sistematizar se hace sobre un trayecto que se recorre, lo que implica el elemento fundamental de la incertidumbre al no fundarse en un proyecto ya previsto ni en los resultados de una experiencia controlada al extremo. Una cosa será lo sucedido: encuentros de maestros a propósito de la lectura, de los cuales han surgido una serie de registros; otra, que la tarea de sistematización pasa por adentrarse en esos registros con la única pretensión de interrogar, pero la escritura como experiencia nos obliga a interrogar también nuestro papel como investigado-

ras, el lugar que tenemos ante-con esos otros, la lectura que pasa por nuestra propia experiencia, las afirmaciones que hemos hecho, los problemas que hemos objetivado, entre otros. Por eso, sistematizar en y desde la relación con la escritura, no se reduce a describir lo sucedido, ni a extraer los saberes producidos.

Esto nos lleva a intentar un primer desplazamiento: de la sistematización como modalidad de investigación, a la escritura como experiencia. Sólo desde allí leemos y daremos cuenta de este trayecto de investigación. La escritura como experiencia deslocaliza, y en esa medida puede interlocutar con otras, semejantes o no, de otros lugares, contextos, temas, preocupaciones... Por eso, sistematizar, partiendo de una experiencia local, no es acción participativa o etnografía, en tanto al poner en suspenso los propios referentes puede y sabe entrar a hablar con otros.

Sería un poco incongruente plantear rutas para un trayecto, pues el trayecto se va dando mientras se camina. Sin embargo, nos arriesgamos a exponer lo que podríamos definir como un posible itinerario de interrogación y desplazamiento:⁵

1. Del plan a los planos

Se trata de poner en suspenso la idea de plan, de pasos a seguir con que usualmente pensamos la investigación, y desplazarnos a la identificación de planos:

«Pensar el problema en términos de planos es darle a cada plano unos ritmos, unas velocidades y unos tiempos diferentes. Hay planos que se cruzan y no son del mismo orden, pero se encuentran; entonces, dependiendo desde qué plano se esté viendo y viviendo el problema, habrá un ritmo, una velocidad y unas particularidades, en comparación con la mirada desde otro plano» (Martínez: 2006,15).

Siguiendo a Martínez, podríamos insinuar dos planos en esta experiencia: aquel desde el sistema, por el cual se le demanda al sujeto maestro que lea, que apropie la lectura como algo constituyente de su práctica. Esto lo vemos tanto en políticas educativas y en legislación, como en documentos institucionales, etc. Otro plano sería lo que autor llama de los *bordes*, aquél en el cual circulan prácticas no reconocidas o visibles por los elementos del plano del sistema. Este último es más difícil de reconocer, porque al maestro lo hemos reducido a la escuela, al aula. Despla-

5. Algunos de estos puntos son retomados del profesor Alberto Martínez en la obra citada, los cuales fueron construidos en una experiencia de investigación de colectivos de maestros bajo su asesoría y acompañamiento, titulada *IPI, Implantación de Proyectos de Investigación*, realizado en los años 2005-2006, en convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Ministerio de Educación.

zarnos del plan al plano implica agudizar la mirada para identificar aquellas cosas que hacen los maestros, las que resultan tan cotidianas y tan fuera de lo instituido que no las podemos ver.

Ambos planos no se excluyen, y hay que aclarar aquí que no es de complementariedad su relación. Se cruzan, chocan, a veces de manera violenta, otras de manera sosegada, siempre modificándose, eclipsándose; están, cobran vigencia, le dan presencia a multiplicidad de características, tanto de la escuela como de los maestros.

2. Del problema a la problematización

Hay que interrogar el objeto construido, problematizarlo. Se trata de indagar cómo es que aquello que formulamos como problema, se volvió un problema de investigación. Desde dónde, respondiendo a qué cosas, en qué lugares están instaladas nuestras preocupaciones; qué fuerzas las atraviesan, las constituyen. En otras palabras, poner en suspenso el problema para hallar los modos por los que fue objetivado.

3. Ir a los registros

De los encuentros con los maestros surgió una serie de registros que dan cuenta de los encuentros, reflexiones y preguntas que ha suscitado la investigación. Desde la problematización —que no desde el problema—, vamos a esos registros para analizar lo que nos muestran. Qué es lo que circula, qué enunciados los recorren, qué preguntas. No vamos a buscar respuestas, sino a identificar los componentes de éstos, y el lugar del problema en lo registrado. El lente, insistimos, es la problematización lograda.

Los registros son las fuentes que, por efecto de la sistematización, serán el sustento del proyecto de investigación a partir del cual surge, en concreto, la problematización del problema que lo ha desplazado, como se ha dicho, a la consideración de la lectura y la escritura en términos de subjetivación y de las prácticas que llevan a ella, así como de la visualización de espacios bien diferenciados que acogen —rechazan— la formación del lector —escritor— y que podrían incidir, *a posteriori*, en sus prácticas de enseñanza.

Los registros pueden ser las entrevistas a las áreas (técnica de grupos focales), los REP (Registros de Experiencias Pedagógicas), las historias lectoras escri-

tas por los maestros, pero también las políticas públicas en educación, los lineamientos curriculares, entre otros, información que arroja categorías desde las cuales se reflexiona sobre la pregunta de investigación, y que, en un primer acercamiento, revelan que la lectura —y la escritura— es un asunto complejo, algo sobre lo que hay que reflexionar antes de pensar si ocurre o no en el currículo de la Escuela Normal.

4. La pregunta por sí mismo

Es un momento de especial importancia, en tanto sitúa al maestro en el centro de la pregunta. El formato de investigación al cual nos referimos más atrás, generalmente es construido a partir de una exterioridad; por tanto, es fácil desconocer la mirada del maestro desde lo que arroja el mismo. En ese sentido, la identificación de los planos presentes, permite ver otros referentes con los cuales el maestro puede y sabe leerse, que no necesariamente pasan por lo institucional. ¿Cómo hacer para que las preocupaciones del maestro no radiquen en el alumno, el aprendizaje, la evaluación, los buenos desempeños, la calidad...? Se trata de buscar los modos para que las preguntas que se formulan, la problematización a la que nos desplazamos, nos permita ponernos en el centro de la interrogación; es decir, que ésta nos habite.

Lo señalado, lejos de ser un plan o un recorrido por fases, reúne momentos que no siguen un orden, pero que buscamos integrar luego de haber revisado fuentes teóricas, otras experiencias, así como lo que se desprende de las conversaciones en la asesoría de investigación. Como hemos querido insistir, son provisionales pero —por ahora—, son aquellas que visibilizan nuestro deseo y nuestros interrogantes.

La sistematización, o mejor, acudiendo al primer desplazamiento, «la escritura como experiencia», se ha construido a lo largo del trayecto, y no como un producto final. Los momentos anteriores fungen como brújula, momentos que van mostrando el camino hasta donde resulte útil y posible. La construcción de una caja de herramientas es permanente, nunca se agota, porque es el trayecto el que va demandando lo que se necesita para que sea recorrido.

Una vez formulado el problema nos encaminamos a su análisis, estudio, observación, mediante una serie de encuentros con maestros para intercambiar reflexiones y experiencias. Cada encuentro generó nuevos interrogantes al problema mismo, desdibujándolo por momentos, afinándolo en otros. Estas variaciones permitieron ir trazando los trayectos recorridos, trayectos que, lejos de permitirnos dar pasos ordenados, incitaron a la permanente interrogación de aquello que pre-

tendíamos establecer, e irremediablemente nos llevó a la pregunta de cómo se objetiva un problema de investigación y de cómo se va transformando. A su vez, se fueron abriendo diversas rutas por las que circula y se va transformando el problema, las cuales hemos denominado así:

1. *Ruta instrumental*, que consiste en la aplicación de las 23 técnicas de Cassany en tres asignaturas del currículo. Aquí se evidencia la primera provocación del ejercicio que, como hemos reseñado, nos desplazó de la pregunta inicial.

2. *Ruta formativa*, donde se trató de enseñar a los maestros cómo leer y escribir críticamente para que ellos, a su vez, les enseñaran a sus estudiantes. Mediante los espacios PROFORMA (Proyecto Formación a Maestros), se llevaron a cabo jornadas que convocaron a la reflexión y apropiación de otros modos de lectura y escritura. En este sentido, las discusiones dejaron de ser únicamente de orden procedimental, en tanto hablar de formación implicaba una mirada hacia la constitución de los sujetos, la incidencia de sus historias personales, sus experiencias, sus concepciones sobre la lectura y la escritura, en últimas, todo aquello que también constituye al sujeto maestro.

3. *Ruta subjetiva-narrativa*, para reconocer las historias lectoras y escritoras de los maestros de la Escuela Normal, e indagar por las posibles relaciones y tensiones entre éstas y las apuestas formativas. Se trató de escribir y narrar estas historias, en ocasiones tan íntimas, para identificar procesos formativos personales y a su vez, que en el narrarse, el sujeto se reconociera y —mediante este proceso autorreferencial— desde allí se generaran reflexiones sobre el hacer, se cuestionara, valorara, replanteara, porque la historias pueden narrarse de diferentes maneras, y esto tiene que ver con el momento que acontece o las situaciones del contexto en que se da cada narración.

4. *Ruta crítica*, que implicó tomar postura frente al proceso recorrido, no sólo desde las historias lectoras de los maestros, sino en las sesiones de discusión que provocaban nuevas miradas.

Los trayectos, entonces, surgieron múltiples y simultáneos en lo que se refiere al abordaje de los datos arrojados por las fuentes. Esto permitió la experiencia de la complejidad manifiesta en el panorama disímil que se extendía ante la mirada investigativa que quiso centrarse en la experiencia y, como se dijo antes, en la escritura como experiencia. *Grosso modo*, lo podemos enunciar así:

El primer trayecto fue atravesado de la mano de Daniel Cassany (2006) que, en principio, se pretendió como universal y aplicable a todas las asignaturas. Sin embargo, al contrastarlo con las posturas docentes se fue desdibujando su fuerza

en el sentido de que sólo quien va a enseñar, y desde su dominio disciplinar, podría disponer de algunos elementos de su propuesta.

Las indagaciones y conversatorios con los maestros nos señalaron también que la mirada de Paula Carlino (2005), especialmente en la tipificación de los docentes, es resbaladiza, pues en la Escuela Normal no todos suponen que los estudiantes ya saben leer y escribir, y tampoco todos se dedican de manera rotunda a estos dos procesos.

Respecto de las didácticas específicas (Camilloni, 2007), no cabe duda de que las condiciones históricas contextuales, la subjetividad y los saberes disciplinares se tejen en construcciones particulares que pasan por los hábitos de los estudiantes, las formas de regulación de la escuela, las actitudes de los sujetos que pretenden enseñar y aprender... todo ello abre las puertas a la discusión sobre la hegemonía de las políticas educativas, y al problema de la escritura y la lectura en la escuela.

En cualquier caso, las preguntas siguen rondando.

Bibliografía

Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan-Carles, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona, 2000

Bruner, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Visor S.A., Madrid, 1997

Camilloni et al., *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires, 2008

Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005

Cassany, Daniel, *Tras las líneas*, Anagrama, Barcelona, 2006

Corbin & Strauss, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Editorial Universidad de Antioquia, 2002

De Souza, Joao Francisco, *Sistematización: Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable*, s.l.f.

Girón Castro, Sonia; Jiménez, Camilo Enrique; Lizcano, Constanza, *¿Cómo hacer lectura crítica? Colección cuadernillos serie gramática*, N° 6, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 2007

Jara, Oscar, «Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana», en *Revista Internacional Magisterio*, N° 33, junio-julio, 2008

Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura: estudios sobre la literatura y la formación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996

Martínez, Alberto, Introducción a *Los bordes de la pedagogía, del modelo a la ruptura*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2006

Mejía, Marco, *La sistematización empoderar y produce saber y conocimiento*, Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2008

Tolchinsky, Liliana, *Escribir y leer a través del currículum*, I.C.E., Universitat Barcelona, Editorial Horsori, primera edición, Barcelona, 2001

Vasco, Carlos, «Sistematizar o no, he ahí el problema», en *Revista Magisterio*, N° 33, «Sistematización de Experiencias, una forma de investigar en educación», junio-julio, 2008