

SERIE
LA SISTEMATIZACIÓN
COMO INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO
PARA TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer literatura en las aulas de educación media: MÁS ALLÁ DEL PLACER

VALERIE OSORIO RESTREPO,
ANGELA VARGAS, CHRISTIAN ARIAS,
MAURICIO PÉREZ ABRIL



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN.
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN. UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer

© Mauricio Pérez Abril, Ángela Vargas, editores de la serie.

© Mauricio Pérez Abril, Ángela Vargas, Valerie Osorio Restrepo, Christian Arias.

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Primera edición 2009

ISBN 978-958-716-345-2

Diseño y diagramación: Mabel Ayure – Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Director General	ÁLVARO MORENO DURÁN
Subdirector Académico	HERNAN SUÁREZ
Subdirector Administrativo y Financiero	GUSTAVO DÍAZ ESCOBAR
Supervisora del proyecto	ANA BEATRIZ SÁNCHEZ CH.

Pontificia Universidad Javeriana – Facultad de Educación

Grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la escritura

Coordinador del Proyecto: Mauricio Pérez Abril

Milena Barrios Martínez

Patricia Niño Rodríguez

Catalina Roa Casas

Ángela Patricia Vargas González

Zulma Patricia Zuluaga Ocampo

Esta investigación se realizó en el marco del Contrato No. 131 de 2008,
entre la Pontificia Universidad Javeriana y el IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Av. El Dorado No. 66-63, piso 1

Tel.: 3241000 ext. 9011

Bogotá, D.C., Colombia

www.idep.edu.co - idep@edu.co

Contenido

Presentación de la serie	5
“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”.....	7
Introducción.....	9
Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer.....	9
CAPÍTULO I.....	12
La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento	12
El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización.....	12
El enfoque	13
La práctica reflexiva	15
La sistematización como investigación.....	16
Construcción metodológica.....	18
Fase 1: proceso de selección.....	18
Fase 2: recolección exhaustiva de la información	20
Fase 3: organización, categorización y descripción de la información	21
Fase 4: definición de los ejes de sistematización	21
Fase 5: procesamiento y análisis de la información	23
Categorización de la información audiovisual	25
Fase 6: producción de los materiales finales	27
Ruta metodológica: sistematizando la experiencia Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer, desarrollada por la docente Valerie Osorio.....	28
CAPÍTULO II.....	34
Momentos.....	34
CAPÍTULO III	41
Enfoque y concepciones que subyacen la propuesta didáctica.....	41
¿Por qué la literatura en la escuela?	41
Justificación de la obra literaria El hombre duplicado de José Saramago.....	44

Algunos referentes que soportan el trabajo didáctico	47
CAPÍTULO IV.....	51
Leer Literatura en las aulas de educación media: más allá del placer	51
Desarrollo de la Secuencia Didáctica	52
1. Génesis de la secuencia	52
2. Camino recorrido	53
3. Destino del recorrido	55
Reconstrucción Secuencia Didáctica a partir de los registros audiovisuales y un diario de campo	55
CAPÍTULO V	59
La literatura: una llave para abrir los cerrojos del aula	59
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXOS	67
Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia “Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer”	67
Anexo N°2 – Instrumento 1.1: organización de la información audiovisual de la Secuencia Didáctica experiencia “Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer”	68
Anexo N°3 – Instrumento 2: organización, categorización de la información audiovisual “Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer”	74

Presentación

La propuesta de esta investigación se enmarcó en las políticas establecidas en el Plan Sectorial de Educación del cuatrienio 2008 – 2012 en donde se promueve la *Educación de Calidad para Vivir Mejor*, orientado a constituir a Bogotá como una Ciudad de Derechos a través de la puesta en marcha de proyectos y estrategias que susciten la elevación de la calidad de la educación, por lo que el Instituto definió como objetivo prioritario el desarrollo de Investigaciones e Innovaciones para mejorar la Calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación. De la misma manera el plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad, el desarrollo de las herramientas para la vida. Dentro de estas herramientas se destaca la que se ha llamado: “Aprender a leer y escribir correctamente”, herramienta que les permitirá a los estudiantes obtener mayor capacidad interpretativa y crítica, mejor aprehensión del mundo que los rodea y una interacción más adecuada con el medio ambiente en que se desempeña y realizan sus proyectos de vida. En este contexto y dada la necesidad de revisar los sentidos y orientaciones de la enseñanza en las instituciones educativas, así como las reflexiones de los maestros y las distintas alternativas pedagógicas que plantean y transforman sus experiencias, el IDEP ha venido generando espacios de investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura trabajo que se ve reflejado en experiencias cuyo eje articulador ha sido el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Dando continuidad al eje temático en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y con el ánimo de recoger, visibilizar y sistematizar experiencias en este campo, el IDEP se propuso *realizar una investigación que nos condujera a la identificación y sistematización de metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura adelantada en colegios oficiales y privados de Bogotá*, incluyendo aspectos como: estrategias metodológicas que se utilizan en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en las diferentes áreas y ciclos del conocimiento, diseño de los recursos o materiales didácticos para la enseñanza de la lectura y escritura, y la promoción de la lectura y utilización de las bibliotecas escolares.

Este libro es el resultado de la sistematización de una de las experiencias que dan cuenta de la sistematización como investigación colaborativa, donde la reflexión, y el análisis son pilares fundamentales para la construcción de un nuevo conocimiento y para la transformación de la propia práctica pedagógica. Esta publicación junto en un video condensan la experiencia resaltando, especialmente, los aspectos didácticos y metodológicos que sirven como referentes para otros docentes interesados en generar alternativas concretas para la enseñanza del leguaje. El guión recoge las múltiples voces que dan cuenta de la experiencia: la voz del docente (docentes que lideran la experiencia), las voces de los estudiantes, las voces de otros docentes y directivas, algunas voces de expertos, entre otros.

El Instituto espera que el contenido de este libro redunde en beneficio de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y así contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer
literatura en
las aulas de
educación
media: más
allá del placer

Presentación de la serie *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”*

Este libro presenta uno de los seis productos que recogen los resultados de un proceso de investigación adelantado por el Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana, para el IDEP, en el marco del contrato No. 131 de 2008. El proyecto se inscribe en la línea de trabajo que desde hace más de una década ha desarrollado el IDEP, orientada a promover entre los docentes y las comunidades académicas e investigativas de la ciudad y el país, procesos de investigación y sistematización que aporten conocimientos que contribuyan a la consolidación de la pedagogía y la didáctica como campos disciplinares con un estatus propio, y a las dinámicas de transformación de las prácticas pedagógicas que adelantan los docentes de la ciudad.

El proyecto consistió en identificar en Bogotá seis experiencias vigentes, que desde criterios como su consistencia interna, el reconocimiento por parte de la comunidad académica, los niveles de reflexión, fundamentación y difusión, así como la sistematicidad y rigurosidad que las constituyen, las señalan como experiencias destacadas. Para este efecto, se revisaron diversas fuentes como publicaciones, resultados de premios, convocatorias, presentaciones en congresos, la pertenencia a Redes y/o grupos de investigación o reflexión, entre otras. Desde esas fuentes se realizó una primera selección de un corpus de experiencias, cuyas producciones académicas fueron leídas y analizadas por el grupo de investigación, y por pares académicos, para seleccionar algunas, susceptibles de ser tomadas como objeto de sistematización.

Las experiencias seleccionadas fueron presentadas y debatidas colectivamente en dos coloquios para avanzar en la escogencia de aquellas que finalmente se vincularon al proceso de sistematización.

Cabe señalar, que de las más de 150 experiencias identificadas en la ciudad, fueron elegidas seis de ellas, hecho que implicó dejar de lado otras muy valiosas. Las seleccionadas se caracterizan por

ser experiencias destacadas y reconocidas por diferentes colectivos, además de poseer una gran consistencia académica y pedagógica, que las llevó a alcanzar logros concretos con sus estudiantes, por consiguiente, se constituyen en propuestas pedagógicas y didácticas coherentes y suficientemente fundamentadas en estos dos niveles de reflexión.

El proceso se orientó desde un enfoque en el que se concibe la sistematización como investigación, en el marco del cual la práctica pedagógica es considerada como posible fuente de conocimientos y los docentes como actores de ciertas prácticas y productores de saberes que, en diálogo con otro tipo de prácticas investigativas y otros saberes, producen nuevos saberes. Es decir, se trata de un enfoque en el que los conocimientos del docente del aula de educación básica y media, no se subordinan al saber proveniente de la comunidad de investigadores de la Universidad. Se trata más bien de consolidar dinámicas que construyan vínculos respetuosos y sólidos entre la universidad y la escuela. En este sentido, se trabaja desde una propuesta de investigación en colaboración entre la universidad y el docente que adelanta la experiencia. Esta perspectiva no implica, como se mencionó anteriormente, la subordinación de unos saberes y unas prácticas a otras, sino que se entiende como un proceso de diálogo de saberes y prácticas, orientado desde un propósito compartido: la producción de conocimientos que sirvan como referentes para la transformación de las prácticas.

Para el desarrollo de este proyecto se conformaron subgrupos de investigación, integrados por investigadores del grupo con trayectoria en este tipo de trabajos, que abordaron el análisis y sistematización de cada experiencia, pero cabe aclarar que estos subgrupos trabajaron de manera colegiada para la definición de las líneas conceptuales y metodológicas. En este sentido, el proyecto cuenta con una unidad en cuanto a enfoques y metodologías.

De esta forma, consideramos que *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”* constituye una serie que aporta a la construcción de alternativas para pensar la transformación de las prácticas y la generación de saberes, desde la sistematización y la investigación. Igualmente, contribuye a la construcción de esa compleja, pero necesaria, relación entre escuela y universidad.

Introducción

Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer

¿Es posible abrir espacios para abordar la Literatura como un objeto de estudio riguroso y sistemático en la educación media? Esta pregunta se ha planteado a lo largo de los años cuando se habla de literatura en la escuela. En algunos casos se ha considerado que la lectura de obras literarias no merece un espacio estructurado y sistemático dentro de las aulas de clase, por el contrario debería ser trabajada de manera libre y autónoma con la finalidad principal de despertar en el lector placer y goce por el simple acto de leer. Sin embargo, para dar respuesta a este interrogante Valerie Osorio Restrepo, docente de lenguaje y literatura, diseñó una Secuencia Didáctica para trabajar la literatura, con sus estudiantes de educación media del colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá, ubicado en la localidad de Chapinero, como un objeto de estudio que puede abordarse con rigurosidad, dejando de lado el supuesto que sólo los literatos cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo un análisis literario serio y, por ende sólo ellos pueden tomar una postura crítica y bien fundamentada frente a las obras.

En esta apuesta didáctica se abrieron espacios, en el aula de clase y fuera de ella, para favorecer procesos complejos de estudio de la literatura y la construcción del juicio estético en las estudiantes, soportados en elementos propios del saber literario y de las exigencias de la cultura escrita. La propuesta tiene la virtud de poner en cuestión dos ideas que muchas veces circulan en la escuela en relación con la literatura: a) que la literatura si no produce placer no es viable en las aulas, ya que, el propósito de las obras literarias es despertar interés del lector para que pueda identificarse con éstas y, b) que la literatura es un pretexto para la opinión sin fundamento y para abordar/subsidiar otras áreas del conocimiento como la gramática, la historia, las ciencias sociales, entre otras. En el trabajo de la docente se tensionan estos imaginarios enfrentando la lectura de una obra muy sugerente y compleja: *El Hombre Duplicado*, de José Saramago, a través de procesos, conceptos e indagaciones que van avanzando en su complejidad hasta convertirse en escrituras públicas que se defienden en un coloquio.

Tal y como lo afirma la docente que lidera la experiencia “*el trabajo sobre la literatura no finaliza en el aula de clase, se proyecta a espacios en los que los productos dejan ver que el estudio sobre la literatura no es un proceso acabado*”. Así que, en la propuesta didáctica se generan espacios para abordar la literatura como un objeto de estudio en sí mismo que debe ser trabajado con rigurosidad y se propone a las estudiantes que escriban en torno a lo literario, proceso que necesita también de preparación y rigurosidad, pues, se trata de producir pensamientos, tomar posiciones frente a lo leído, argumentarlas y plasmarlas en un escrito que, además de ser coherente y cuidado en sus aspectos de forma, sea sólido en su contenido y tenga algo importante que decir.

En consecuencia con lo anterior, las estudiantes dan un nuevo significado a su papel en relación con la construcción del conocimiento, pues, se reconocen como sujetos que pueden proponer respuestas posibles frente al objeto de estudio, la literatura, a medida que van conociéndolo gracias a las herramientas obtenidas durante la Secuencia Didáctica. Así, por medio de la propuesta queda en evidencia que desde el colegio puede asegurarse un acercamiento al texto literario que va más allá del placer.

Contar con la oportunidad de sistematizar una experiencia compleja y bien soportada como la de la docente Valerie Osorio aporta al grupo de investigación un elemento muy importante en relación con la perspectiva que viene trabajando: *sistematizar es una forma de investigar que permite transformar la aulas*, puesto que, por tratarse de una propuesta didáctica que desde sus orígenes fue pensada para ser sistematizada, la manera metódica en la que fue registrada la experiencia permitió al grupo de investigación reunir un corpus de información bastante completo y suficientemente organizado, lo que facilitó reconstruirla al detalle e identificar sus aspectos micro-didácticos, aspectos que no son fáciles de identificar en los procesos de sistematización de experiencias pedagógicas.

De esta forma, el presente libro está organizado en cinco capítulos que reconstruyen y analizan la experiencia, en el primer apartado se encuentra la concepción general de sistematización que construyó el grupo de investigación y que guió el proceso, en el segundo capítulo se presenta la historia personal de la docente Valerie Osorio, para sí acercarnos al sujeto protagonista de la práctica, luego se exponen los referentes conceptuales sobre los cuales se soporta la experiencia,

para así poder entenderla, la cual es descrita y analizada en el capítulo cuatro. Para finalizar, el capítulo cinco presenta un análisis de esta propuesta didáctica, que da una nueva mirada a la misma.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer
literatura en
las aulas de
educación
media: más
allá del placer

La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento

Este apartado tiene como propósito presentar algunos de los planteamientos constitutivos del enfoque de sistematización como investigación que guía este proyecto. Nos interesa esbozar las líneas conceptuales básicas que soportan nuestra apuesta, para desde ellas describir la propuesta de análisis concreta, que se enuncia de forma esquemática y que se desarrolla más adelante, en función del proceso metodológico que se siguió para la sistematización de esta experiencia.

El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización

El enfoque de sistematización como investigación en colaboración que orienta este proyecto parte de la idea que los investigadores universitarios, entendidos como los sujetos que tienen una responsabilidad social, y una dedicación intensiva a la actividad investigativa, por su rol y su lugar institucional, así como por sus vínculos con la comunidad académica de un campo disciplinar particular, realizan investigación conjunta con docentes de aula, cuyos tiempos de dedicación a la investigación y sus roles institucionales son más limitados, sin que esto signifique un déficit o una subordinación intelectual y sin que signifique una asimetría intelectual.

En esta perspectiva, los saberes y prácticas del docente de educación básica tienen un valor y un lugar igualmente válidos que aquellos de quienes provienen del ámbito universitario. Pero no se trata de una posición demagógica, pues uno de los elementos claves de la sistematización como investigación, en una perspectiva interpretativa no causal, no lineal, la constituye el reconocimiento de las diferentes voces constitutivas de las prácticas, pero no sólo como fuentes de información, sino como sujetos de análisis y como productoras de interpretaciones resultantes del diálogo con otras voces, en este caso de los miembros de un grupo de investigación de la universidad.

En otras palabras, se trata de juntar trayectorias diversas, alrededor de propósitos comunes, en este caso, sistematizar las experiencias destacadas en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje. Se trata, igualmente, de articular experiencias de diverso tipo (la experiencia de las aulas de educación básica, más la reflexión sobre esa experiencia, más la experiencia de reflexión sistemática sobre un objeto de indagación, propia de un grupo de investigación) frente al reto común de construir alternativas consistentes para transformar, en y desde las aulas, prácticas de lectura, oralidad y escritura que promuevan, además del gusto por leer, hablar y escribir, la construcción de condiciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía, que a nuestro juicio es un horizonte central del trabajo sobre el lenguaje en la escuela.

De otro lado, cabe señalar que la propuesta de sistematización se orienta hacia una posición sobre la investigación en colaboración de carácter reflexivo, cuyo objeto es la propia práctica del docente. Además, es importante anotar, que nuestra perspectiva sobre el lenguaje, la lectura y la escritura se inscriben en la tradición que concibe estos procesos como prácticas socioculturales, marcadas de modo fuerte por las condiciones socio - históricas de los grupos sociales que las desarrollan.

El enfoque

El enfoque de la sistematización es interpretativo, es decir, que va más allá de la descripción, teniendo presente estar haciendo permanente, y colectivamente, análisis e interpretaciones complejos (multicausales), a partir del reconocimiento de múltiples voces, objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de los actores.

La sistematización implica, además del proceso de identificación, recolección organización y procesamiento de información, ir describiendo y a la vez explicando las condiciones de ocurrencia de aquello que se describe: la práctica marcada por las preguntas que movieron al docente, las trayectorias personales, académicas, de contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales, el sistema de creencias, representaciones, los intereses pedagógicos, políticos y didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica. La sistematización implica también reconocer las decisiones claves que se han tomado en la experiencia, los criterios,

no sólo teóricos, desde los cuales se toman dichas decisiones. Todo esto con el fin de que el resultado no sea un texto plano, de corte meramente descriptivo / expositivo, sino que tome el tono de un texto analítico, interpretativo, ojalá con un componente crítico.

De otro lado, cabe indicar que en esta perspectiva, es importante identificar los obstáculos de la experiencia, las resistencias, no sólo institucionales y de contexto o aquellas relacionadas con los pares, y comunidad, sino también aquellas del mismo docente, con el fin de señalar cómo se asumen y/ o resuelven las mismas.

Consideramos clave en el proceso de sistematización, que quien la realiza (en este caso un grupo de investigación en diálogo con los/las docentes de educación básica) tenga presente que debe ir tejiendo explicaciones multicausales. No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”. Es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...”. Podríamos decir, que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no sólo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones.

Este enfoque toma distancia de la idea de réplica de la experiencia. Es decir, consideramos que no es posible transferir una experiencia de un lugar a otro en forma mecánica. La experiencia sistematizada de modo complejo, con perspectiva explicativa – crítica, la concebimos como un referente para otros docentes, como una matriz de análisis de la propia experiencia. Podríamos decir que buscamos que el lector se vea retrospectivamente a través de las categorías (ventanas) de análisis de la experiencia de otro. Sabemos que cada experiencia toma forma no sólo en atención a una perspectiva disciplinar o didáctica sino que está determinada por múltiples factores. Las trayectorias del sujeto que la implementa, su vinculación a grupos, redes, espacios de conversación serán determinantes. La reconstrucción crítica de la experiencia, desde este enfoque de sistematización, no pretende dibujar el camino de la réplica, busca ante todo, señalar las condiciones de su ocurrencia, condiciones que sirven de referencia para tensionar experiencias similares.

La práctica reflexiva

Consideramos que la propuesta de profesional reflexivo está encaminada a brindar herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo. Nuestra apuesta sobre sistematización, entendida como investigación en colaboración, está relacionada con las líneas actuales que consideran que sólo un profesor reflexivo puede transformar su contexto inmediato. En este punto seguimos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004), quienes han propuesto maneras de acercarse a la investigación desde la reflexión en y sobre la acción.

Desde comienzos del siglo pasado John Dewey hizo contribuciones fundamentales en función de la práctica reflexiva y fue uno de los primeros teóricos que consideró a los maestros como profesionales de la educación con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de los programas educativos. Pero es Donald Schön quien desarrollo de modo más sistemático el concepto de profesional reflexivo. Para Schön (1992) la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es una condición para su transformación. La reflexión implica considerar los diversos factores que constituyen una práctica, los elementos que la conforman, que la obstaculizan, que la limitan y la potencian. Igualmente, la reflexión, entendida como una actividad permanente de análisis implica una actitud de humildad para tomar la crítica que necesariamente hará parte constitutiva de dicho análisis (Freire: 1990).

De otro lado, la reflexión debe realizarse de modo cada vez más documentado y organizado, de tal forma que se avance desde una actitud crítica frente a la práctica, hacia un proceso investigativo que permita reconstruir detalladamente la experiencia para aprender de ella. Así, la experiencia se puede considerar como una fuente de conocimientos.

Es necesario reflexionar y observar con todos los medios posibles, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica de descubrimiento, por oposición a una lógica de verificación. Una parte de los practicantes se deja atrapar por este juego y puede utilizar recursos que no deben nada a una formación metodológica específica, pero que reflejan sobre todo ciertas capacidades generales de observación, análisis, síntesis y argumentación (Perrenoud: 2004, p. 100).

La sistematización como investigación

Si consideramos la investigación como la actividad académica que conduce a la producción de conocimientos, y si tenemos en cuenta que esa actividad se realiza de manera sistemática y rigurosa a partir, en nuestro caso, del análisis de una práctica, en diálogo con ella, podemos considerar la sistematización como investigación si cuenta con ciertos niveles de sistematicidad y rigurosidad, y si es posible identificar en esos procesos las rutas que se siguieron para la producción de los conocimientos.

En esta perspectiva, la sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia. El proceso de sistematización debe poderse documentar y comunicar de manera detallada para reconocer en él las rutas y decisiones metodológicas que lo orientaron y para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia.

En este sentido, en un proceso de sistematización orientado a la producción de saberes sobre una práctica, no basta con registrar y describir, se requiere diseñar construcciones metodológicas consistentes y rigurosas que posibiliten descomponer y recomponer la experiencia, para avanzar hacia la formulación de hipótesis y marcos interpretativos de los fenómenos que emergen de dichos análisis. Así, los conocimientos derivados de la sistematización no se quedarán en meras caracterizaciones o valoraciones, sean éstas críticas o positivas.

Esta perspectiva sobre sistematización como investigación coincide con lo señalado por Cendales (1998), para quien uno de los elementos principales de la sistematización es su potencial para generar conocimiento sobre las prácticas escolares. Cabe señalar, que no basta con valorar el proceso de sistematización, resulta necesario asignarle un lugar al conocimiento generado por la sistematización. Es por esta razón que nos interesa posicionar una perspectiva sobre este proceso como una modalidad de **investigación en colaboración** con el estatus y el rigor de cualquier modalidad investigativa. También es importante mostrar las cercanías y distancias de esta modalidad investigativa, con otros enfoques de investigación en ciencias sociales, con los que se comparte el carácter crítico y reflexivo.

En este sentido señalamos que si en la sistematización se procede de manera rigurosa, es viable producir a partir de los procesos analíticos que operan sobre la información recogida, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto, que la sistematización retoma las voces y los análisis de los actores implicados en la experiencia, esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada. Esa posibilidad de extrañarse, de distanciarse de la propia experiencia es un factor que consideramos clave, en la medida en que abre vías para la eventual transformación de la experiencia y le otorga un carácter dinámico al proceso de sistematización, que implicará estar construyendo de manera permanente marcos interpretativos cada vez más sólidos y pertinentes, en función de los intereses de transformación de esa práctica.

Por otra parte, es importante destacar que dado el carácter situado de la sistematización, ya que se ocupa de una experiencia particular, ubicada en unas coordenadas espacio temporales específicas, es esperable que los conocimientos que se produzcan a partir de la experiencia sean pertinentes sólo para el contexto de esa práctica, para esas condiciones concretas en las que la transcurre o ha transcurrido. En este sentido, podemos afirmar que la sistematización como investigación en colaboración produce conocimientos, teorías o explicaciones locales. Esa dimensión local de los conocimientos es importante, en tanto se trata de conocimiento situado y pertinente. Sin embargo, no es despreciable la posibilidad de extrapolar ciertos principios y criterios que constituyen las prácticas, no con el ánimo de transferirlos a otros contextos, sino más bien, para avanzar hacia teorizaciones un poco más generales, sin pretensiones de universalidad ni con un carácter prescriptivo, pues como dice Perrenoud (2004) hay rasgos comunes a ciertas prácticas, y es posible caracterizar familias de prácticas. De este modo, no se estará haciendo sólo ciencia de lo particular.

Dadas las características de la sistematización como investigación que soportan nuestra postura, esta comparte elementos con otras perspectivas como la investigación-acción, la etnografía crítica y la recuperación de la memoria colectiva, pero a su vez tiene su propia identidad definida por su orientación explícita hacia la transformación, y no sólo como una alternativa de producción de conocimientos. Así, lo que tiene en común la sistematización con propuestas de

investigación cualitativa “clásicas” no radica en su especificidad metodológica sino, más bien ese carácter crítico y comprometido con el cambio. De hecho, en atención a ciertas preguntas que guían la sistematización y en función de ciertos intereses analíticos, las construcciones metodológicas generalmente comparten procesos y técnicas investigativas provenientes de las ciencias sociales. Es el caso, por ejemplo, de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin: 2002), perspectiva de investigación muy potente en las ciencias sociales, en la que el conocimiento es una resultante del análisis de la información cualitativa, sin partir necesariamente de modelos teóricos previos para avanzar en el proceso investigativo.

En este marco de ideas se inscribe nuestra propuesta de sistematización como investigación en colaboración, que se ocupa de las prácticas de enseñanza del lenguaje y cuya finalidad última consiste en aportar conocimientos para la comprensión e interpretación y, especialmente, para la transformación de la enseñanza.

Construcción metodológica

Bajo este marco conceptual, a continuación describimos el proceso metodológico diseñado para la sistematización de las experiencias seleccionadas. Cabe aclarar, que aunque como grupo se diseñó una propuesta metodológica general en coherencia con nuestros presupuestos conceptuales sobre la sistematización, para cada experiencia se puntualizaron dichos procesos atendiendo así a su particularidad, sus dinámicas internas, sus objetivos y sus niveles de desarrollo. De este modo, primero se presentará el diseño metodológico general y luego se explicitará la ruta que siguió esta experiencia, llevada a cabo por Gloria Stella Ramos en el Colegio Distrital Ciudad Bolívar Argentina.

Fase 1: proceso de selección

El proceso de selección se llevó a cabo en el marco de una investigación realizada por el *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, IDEP, de la Secretaría de Educación de Bogotá, en convenio con el grupo de investigación *Pedagogías de la Lectura y la Escritura*, de la Universidad Javeriana. El propósito de la investigación era identificar y sistematizar seis buenas prácticas de enseñanza del lenguaje en varios grados, en colegios públicos y privados de Bogotá.

Los productos de la sistematización fueron un material audiovisual y un libro por cada una de las experiencias.

De esta forma, se inició con la búsqueda de experiencias en las siguientes fuentes: Premio Compartir al Maestro (Últimos 10 años), Premio Innovación Educativa Pedagógica de Bogotá, Premio SANTILLANA, Laboratorio de pedagogía del IDEP, base de datos de COLCIENCIAS, experiencias publicadas en el portal del CERLALC (Centro Regional para el fomento del libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal), Nodo Centro de la Red Colombiana para la Transformación docente en Lenguaje, Libro Redes del lenguaje en la acción educativa de la Secretaría de educación de Bogotá, y base de datos del Navegador pedagógico en el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Como resultado de esta búsqueda se identificaron alrededor de 596 experiencias que pasaron por los siguientes filtros:

1. A las 596 experiencias identificadas se les aplicó un primer filtro a partir de los siguientes criterios: a) experiencias destacadas (finalistas en los premios, para el caso de las publicaciones todas se consideraron destacadas), b) experiencias desarrolladas en el aula de clases y, c) desarrolladas o presentadas a partir el año 2006. Después de aplicar este primer filtro quedaron 102 experiencias que cumplían con los tres criterios.

2. A las 102 experiencias resultantes del filtro anterior, se les aplicó un nuevo filtro en el que se tuvo en cuenta mantener las experiencias ganadoras en los premios, en el caso de las publicaciones se mantuvieron todas las experiencias. A partir de este filtro quedaron, aproximadamente, 50 experiencias.

3. Para la evaluación de las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, se construyó una matriz de criterios que se definieron a partir de los encontrados en cada una de las fuentes en las que se identificaron las experiencias. Con base en ella, se decidió que los siguientes eran pertinentes para la investigación:

- ✓ Tener una trayectoria en el tiempo de mínimo un año.
- ✓ Explicitar la metodología y estrategias desarrolladas.

- ✓ Haber sido socializada en espacios académicos.
- ✓ Mostrar resultados evidentes que se pudieran documentar.

De las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, 15 cumplían con estos cuatro criterios, de manera que, se consideraron finalistas.

Posteriormente, se convocó a los docentes que lideran las 15 experiencias finalistas a una socialización con el propósito de que el grupo que estaba desarrollando la investigación las conociera en mayor detalle y, que los docentes que las desarrollan tuvieran la oportunidad de conocer las demás experiencias finalistas. Para dicho encuentro, cada docente (o grupo de docentes) preparó un escrito en el que contó en qué consistía su experiencia, haciendo énfasis en la propuesta didáctica que desarrolla en el aula de clases. En la socialización algunos docentes leyeron el escrito, mientras otros hicieron una presentación de la experiencia. Los documentos escritos fueron evaluados por pares expertos en los diferentes temas. A partir de los resultados de dicha evaluación se seleccionaron las 6 experiencias sistematizadas que constituyen la serie *La sistematización como investigación: Un camino para transformar la enseñanza*.

Fase 2: recolección exhaustiva de la información

Una vez se seleccionaron las seis experiencias, el proceso de sistematización inició con un primer encuentro con los docentes en el que se presentó el propósito de la sistematización, las fases en las que se desarrollaría y los productos, además, se habló con cada uno sobre sus expectativas frente al proceso y se acordó su nivel de colaboración en éste. Después de ese primer encuentro, se inició el proceso de entrega, por parte de los docentes, de información sobre ellos y su experiencia profesional, lo cual implicó encuentros posteriores para analizar esa información. De esta manera, se realizó durante un periodo de aproximadamente 2 meses, un proceso de recolección exhaustiva de información (registros de audio, video, ponencias, textos, artículos, planeaciones, diarios de campo, producciones y cuadernos de los estudiantes, fotos, etc.) con el propósito de reconstruir la experiencia con la que los docentes habían sido seleccionados, su trayectoria y su historia de vida personal.

Acto seguido, se revisó exhaustivamente cada fuente de información y se determinó qué de lo suministrado era pertinente para la investigación y qué no. Para completar un corpus de información suficiente que permitiera caracterizar la experiencia.

Fase 3: organización, categorización y descripción de la información

Al finalizar la recolección de la información, ésta fue organizada en su totalidad en un instrumento específico, una rejilla con los siguientes datos: código, fuente, fecha, descripción de la fuente, contexto de producción y observaciones. Esta rejilla se diseñó con el objetivo de tener un mapa general de la información recogida que permitiera analizarla y, para que, cuando fuera necesario, se pudiera acceder a fuentes específicas usando un código. Así a cada fuente se le asignó un número. Este número también se colocó en la fuente a manera de etiqueta. En la Figura N° 1, se presenta la rejilla.

Figura N°1 – Rejilla de organización y categorización de la información

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones

Fase 4: definición de los ejes de sistematización

Una vez organizada y codificada la información en el instrumento anterior, el grupo de investigación se preguntó por las temáticas o problemáticas generales que estructurarían y orientarían la sistematización de las seis experiencias, teniendo en cuenta que los productos serían un libro y un material audiovisual, para cada una. Para este propósito, se organizaron algunas sesiones del grupo de investigación en las que, con base en el tipo de información recogida en las diferentes experiencias y a partir de una primera lectura a ésta, se discutieron los posibles ejes de sistematización comunes. Para esto el equipo de cada experiencia presentó como posibles ejes las fortalezas de la misma y los elementos que serían relevantes en su sistematización. Algunos de los ejes propuestos fueron:

1. Trayectoria docente
2. Historia de vida personal
3. Enfoque y concepciones
4. Micro didáctica
5. Pertenencia a grupos de reflexión
6. Otras experiencias desarrolladas en lenguaje

El grupo de investigación se propuso organizar tres ejes principales y comunes para todas las experiencias que abordaran los propuestos anteriormente en respuesta a su pregunta por la estructura guía de las sistematizaciones. Los ejes definidos son:

Primer eje: pregunta por el sujeto: este eje se propuso con el fin de reconstruir la historia personal y profesional del docente (o grupo de docentes) que desarrolla la experiencia. Se formularon algunas preguntas guía que eran indicadores de aquella información que se proponía describir en este eje. ¿Cuál es su historia de vida personal?, ¿Cómo ha llegado a ser quién es?, ¿Quién es en tanto sujeto?, ¿Qué formación tiene?, ¿Cuál es su trayectoria como docente?, ¿A qué logros y dificultades se ha enfrentado?, ¿Pertenece a grupos de reflexión o redes?, ¿Qué otras experiencias como docente ha desarrollado?, ¿Cómo se ha transformado sus prácticas?, ¿A qué se deben esas transformaciones?, entre otras. La reconstrucción del docente como sujeto, tanto en lo personal como en lo profesional, se planteó como un eje fundamental en la medida en que permite identificar momentos claves de su trayectoria y las personas que han influido, para posteriormente establecer hipótesis sobre aquellos elementos que determinan quien es hoy y el tipo de propuestas que desarrolla en el aula de clases. A lo anterior se suma el interés del grupo de investigación por corroborar una hipótesis en relación con el hecho de que las buenas experiencias en el aula, son desarrolladas por docentes que mantienen un mirada crítica sobre su propia práctica que les permite cuestionarse y atreverse a intentar nuevas propuestas, y que por tanto, están en una búsqueda constante del mejoramiento de su quehacer docente.

En un primer momento, se consideraron varias fuentes para obtener la información de este eje: relato de vida, entrevistas a los docentes y a personas cercanas a ellos, hoja de vida, entre otros.

Cada grupo, en función de las particularidades de su experiencia, tomó decisiones sobre el camino para reconstruir este primer eje: la pregunta por el sujeto.

Segundo eje: enfoque y concepciones: en este eje se propuso rastrear el enfoque y las concepciones (niño, lenguaje, docente, enseñanza, aprendizaje, etcétera.) que subyacen y fundamentan la experiencia que el docente desarrolla. Además, se describen otras experiencias que los docentes han desarrollado en lenguaje.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: el propósito de este eje es reconstruir la experiencia que desarrolla el docente en el aula de clase, explicitando la manera como ésta surgió, su planeación, los cambios que ha tenido, las decisiones que dieron lugar a esos cambios, las reflexiones a las que ha dado lugar, etcétera. Es fundamental dar cuenta de la manera como la experiencia se concreta en el aula de clases (la micro didáctica). El desarrollo de este eje pasa de un nivel descriptivo que permite conocer la experiencia, a otro interpretativo en el que se evidencia la posición de quienes sistematizan, los análisis y reflexiones que surgen en torno a ésta.

Además de una descripción general de la experiencia se definen fortalezas de ésta y aspectos que se quieren destacar para constituir los focos que tendrá la sistematización.

Fase 5: procesamiento y análisis de la información

La categorización y organización de la información en el instrumento permitió tener una mirada global sobre la experiencia y el docente que la desarrollaba, para así empezar a abordar cada uno de los ejes definidos por el grupo para la sistematización. Es importante resaltar que el procesamiento y el análisis que se hizo de la información fue diferente en cada eje. A continuación se explicitará el proceso de reconstrucción y análisis en cada uno.

Primer eje: pregunta por el sujeto: en un primer momento, se acudió al instrumento de organización de la información y a las fuentes específicas que dieran cuenta de la formación que el docente ha tenido y de su experiencia laboral. Esta primera revisión de la información en este eje, permitió identificar algunos elementos clave, principalmente, en relación con su formación profesional, experiencias desarrolladas en otros colegios en el área de lenguaje y, su participación en eventos

académicos de socialización. Para esto se llevaron a cabo entrevistas y se solicitó a los docentes la escritura de su historia de vida.

Segundo eje: enfoque y concepciones: un primer acercamiento al reconocimiento del enfoque desde el cual el docente desarrolla la propuesta, se dio a partir de la revisión de diferentes documentos de su autoría que hacían parte de la información recogida. Esa primera mirada a su perspectiva de trabajo, se complementó con una revisión teórica de autores que la docente referencia en dichos escritos. En algunos casos, para la sistematización de este eje también se llevaron a cabo entrevistas.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: para el caso del tercer eje de sistematización se hizo una revisión de la información que el instrumento de organización y categorización brindaba en relación con la experiencia desarrollada por el docente. El propósito de dicha revisión fue identificar las fortalezas del trabajo que se realiza y a partir de allí, definir los focos o “zoom” de la sistematización. Proceso que se llevó a cabo en conjunto con los docentes, a partir de la escritura de informes preliminares del análisis de la información recolectada y de entrevistas. Este proceso debía reflejarse, no sólo en el material escrito (este libro), sino también en un producto audiovisual, de tal forma, que se hizo necesario reconstruir la experiencia a través del uso de las siguientes herramientas:

- ✓ *Entrevistas:* el material audiovisual que constituía uno de los productos del proceso de sistematización para cada experiencia, y que complementa la información de este libro, fue construido a partir de la definición de un guión cuya estructura estuvo determinada por los ejes de profundización definidos. Para cada uno de los ejes de profundización se definieron unos tópicos sobre los que se deseaba poner el énfasis. Esos tópicos se documentaron con la información recolectada y a partir de la realización de una serie de entrevistas que tenían como propósito definir los hilos narrativos del video, para cada uno de los ejes de profundización. Igualmente, se definió sobre qué aspectos se iba a centrar la valoración y conceptualización de la experiencia, con la claridad que impone la realización de un video cuya duración no podía exceder los 30 minutos.

El primer propósito para definir los hilos narrativos del video, se desarrolló con la voz de la docente quien en una entrevista explicitó elementos principales de cada uno de los ejes de la sistematización: la pregunta por el sujeto, el enfoque y otras experiencias y, los focos de la sistematización. El segundo propósito, relacionado con la valoración y el complemento de algunos aspectos de la experiencia, se planteó con entrevistas realizadas a personas cercanas a la experiencia o que participaron de ella, y otras voces de expertos que hablaron sobre algunos aspectos de la experiencia.

- ✓ *Grabaciones de imágenes:* adicional a las entrevistas se realizaron grabaciones de imágenes de apoyo con el propósito de ilustrar la narración del docente a lo largo del video y presentar las situaciones didácticas puntuales en el desarrollo de cada una de las propuestas que el docente desarrolla en el aula de clases. Para esto se grabaron algunas sesiones de clase.
- ✓ *Grabación de las valoraciones del equipo de sistematización:* una vez finalizó la grabación de las entrevistas y las imágenes de apoyo el equipo de sistematización realizó unas grabaciones en las que presentó su valoración frente a la experiencia resaltando los aprendizajes que la sistematización generó para el grupo, así como las fortalezas de la experiencia que la sistematización permitió identificar. Además, se realizó una presentación breve de la perspectiva de sistematización desde la cual se desarrolló el proyecto.

Categorización de la información audiovisual

Al finalizar el proceso de grabación la empresa encargada de la producción de los videos, que cabe señalar trabajó de modo permanente en el proceso de sistematización, logrando una comprensión plena de los propósitos del proyecto, entregó a cada equipo de sistematización los DVDs que contenían dichas grabaciones. Con ese material se inició el proceso de selección de los segmentos de entrevistas y material de apoyo que se incluirían en producto final, siguiendo la pauta de tópicos y definido en el guión audiovisual. Este proceso se llevó a cabo observando cada registro de las grabaciones y seleccionando los tiempos de los segmentos que se consideraron pertinentes para documentar cada aspecto. Dichos segmentos se organizaron en un cuadro,

diseñado específicamente para este fin y que contaba con los siguientes datos: número del casete, los segmentos de video (espacios de tiempo) y la descripción del contenido. La estructura del instrumento. Este instrumento se puede observar en la Figura N°2.

Figura N°2 – Cuadro de organización y categorización de la información del material audiovisual

Video	Segmento	Descripción
Eje 1. Pregunta por el sujeto		
6	39:59:00 a 40:21:00	Presentación de Valerie
6	(40:37:16 a 41:02:20); (41:37:00 a 42:01:06); (42:05:06 a 42:28:00)	Referencia a las personas claves en su trayectoria profesional

Fase 6: producción de los materiales finales

Producción de los videos: al tener organizados los segmentos de video seleccionados y distribuidos por ejes, se realizaron varias sesiones de trabajo entre el equipo de sistematización y la persona encargada de la producción del video, para llevar a cabo el proceso de construcción de éste. En un primero momento, se construyó la “macroestructura narrativa” del video organizando los tópicos que lo constituirían. Una vez definida esta estructura, se incluyeron las imágenes de apoyo y las segundas voces que complementaban, apoyaban e ilustraban la narración. Finalmente, se definieron títulos para separar los bloques temáticos y los focos de la sistematización.

El proceso de construcción del video se cerró con la inclusión de elementos gráficos en éste, durante este tiempo hubo revisiones y ajustes finales sobre cuatro versiones del material audiovisual.

Producción del libro: con base en el corpus de información recogida por los diferentes equipos de sistematización, el grupo de investigación se reunió, discutió, propuso y aprobó la siguiente estructura para los seis libros:

1. Nota Institucional: IDEP
2. Presentación del editor general de la serie.
3. Introducción.
4. Capítulo I: la sistematización como investigación: un camino posible para transformación de las prácticas y la generación de conocimiento Sistematización
5. Capítulo II: historia de vida: relato de la trayectoria y el devenir de la docente
6. Capítulo III: enfoque.
7. Capítulo IV: experiencia.
8. Capítulo: voz de otros (opcional).

A partir de esta estructura se inició con la producción del libro, la escritura fue un proceso colaborativo entre los miembros del equipo y el docente que desarrolla la experiencia.

Ruta metodológica: sistematizando la experiencia Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer, desarrollada por la docente Valerie Osorio

Una vez se cuenta con el panorama general de la metodología usada para la sistematización de experiencias, este apartado se ocupará de describir el proceso particular llevado a cabo para la experiencia objeto de sistematización de este libro.

Sobre la organización, categorización y descripción de la información

Cuando ya se contaba con toda información recolectada, ésta se organizó en el instrumento diseñado, en el cual a cada fuente se le asignó un código, en este caso tenía el número 4, y un número consecutivo. Cada fuente se marcó con el código y el número por medio de una etiqueta, como se muestra en la Figura N° 3.

Figura N° 3 Ejemplo de la codificación de las fuentes

4-01 Diario de Campo

En el **Anexo N° 1**, que se encuentra al final del libro, se puede consultar la rejilla con la información de esta experiencia.

Sobre los ejes de sistematización

Pregunta por el sujeto: Inicialmente se revisó el instrumento de categorización de la información y se seleccionaron aquellas fuentes que podrían dar cuenta de la formación que ha tenido la docente y en qué ha consistido su experiencia laboral. A partir de esta primera revisión se lograron identificar algunos momentos determinantes de la trayectoria profesional de Valerie entre los que se destacan: la publicación de una entrevista realizada a *Meira del Mar* en la *revista de poesía Clave* (Cali) y la participación como ponente en los eventos *Encuentros de poetas mujeres* (Roldanillo, Valle) y *Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana* (Santiago de Chile). Sin embargo, se puso en evidencia la necesidad de indagar a mayor profundidad los aspectos relacionados con su historia

de vida personal y su formación profesional, para ello se solicitó a la docente una nueva fuente de información, la hoja de vida, con la intención de lograr advertir sus niveles de formación académica, los diferentes eventos en los que ha participado (además de los ya nombrados), las publicaciones que ha realizado y los lugares en los que ha trabajado.

Cuando ya se contaba con la nueva información obtenida a partir la lectura de la hoja de vida, el equipo de sistematización tomó la decisión de solicitar a la docente que escribiera un breve relato de su vida. Para esto se le dieron algunas especificaciones, a manera de guía, que consistían básicamente en: destacar aquellos momentos que consideraba claves en su decisión de ser maestra y destacar las personas, más representativas, que la acompañaron durante el camino recorrido hasta el presente. Una vez la docente entregó la primera versión de su relato, el equipo hizo algunas observaciones al mismo, relacionadas principalmente con aspectos sobre los que valía la pena profundizar, y acordó con ella que revisaría las recomendaciones hechas al documento y lo presentaría posteriormente en una segunda versión. Contar con este primer escrito sobre la historia de vida fue muy importante para el equipo, ya que, se tomó como base para construir el guión de entrevista que tendría lugar más adelante.

La segunda versión del relato de vida fue entregado días después al equipo de investigación, este último por su parte lo revisó y realizó algunos ajustes que consideró necesarios. En este punto el escrito sobre el primer eje de la sistematización ya estaba listo.

Pregunta por el enfoque y concepciones: Para iniciar el trabajo relacionado con el segundo eje de sistematización se revisaron principalmente dos documentos (fuentes de información): el escrito realizado para la presentación de la experiencia en el evento de socialización llevado a cabo para evaluar y elegir las seis propuestas a sistematizar y el documento titulado *La literatura como objeto de estudio*, que correspondía a la publicación del trabajo de grado magistral de la docente. Luego de realizar una lectura detallada de éstos dos documentos se logró identificar que el enfoque de la docente es *abordar la literatura como objeto de estudio riguroso en las aulas de educación media*. Junto con la lectura se dio paso a un proceso de análisis de los documentos, con el propósito de comprender a profundidad en qué consiste el enfoque que guía la propuesta.

Pregunta por la experiencia y focos de la sistematización: Entre las fuentes de información suministradas por la docente se contaba con un diario de campo que describía al detalle la Secuencia Didáctica y tres DVDs con algunas sesiones de la misma. El primer paso para procesar y analizar la información correspondiente a este eje fue leer el diario de campo e identificar las fases de la Secuencia, de allí se construyó un cuadro en el que se describió al detalle cada una de las sesiones de clase de la propuesta, las actividades realizadas y cuáles de éstas fueron registradas en video. Una vez el equipo contó con el cuadro se dio a la labor de mirar cada video y seleccionar los segmentos más representativos de las sesiones a las que hacía alusión. Esta información se organizó en un cuadro que se presenta en el **Anexo N° 2**.

Tomando como referente la información registrada en el diario de campo, el cuadro de descripción de la Secuencia Didáctica y los segmentos de video seleccionados, el equipo de investigación, en convenio con la docente, decidió que el foco de sistematización de la experiencia sería la Secuencia como tal. Las razones de la decisión tomada son principalmente que se trata de un excelente modelo para ilustrar qué es una Secuencia Didáctica, ya que, se denota el conocimiento en el campo disciplinar por parte de la docente, los propósitos de la misma son claros y las actividades están sustentadas en estos, la secuencia de actos va orientada hacia la consecución de un producto y a medida que avanzan las actividades éstas cuentan con un mayor nivel de complejidad.

Sobre la construcción de las entrevistas

Cabe aclarar que las entrevistas grabadas fueron consideradas fuentes de información y por lo tanto se analizaron y procesaron, así que, trascendieron el uso instrumental de ser tomadas como material de apoyo e insumo para los videos o para constatar las conclusiones a las que ya se había llegado. El proceso de construcción de las entrevistas se llevo a cabo en dos momentos:

Construcción de la entrevista a la docente: El eje transversal de todo el video fue la entrevista realizada a la docente, por medio de ésta se dio la pauta para la narración del video y ayudó a seleccionar a la información que debería ir allí registrada. Por tal razón, el guión de entrevista debía ser cuidadosamente construido para así evitar dejar de lado aspectos importantes o tratar otros que tenían poca relevancia. Así que, para la construcción del guión de entrevista a la docente se revisó

nuevamente la información con la que se contaba para cada eje y, a partir de dicha revisión, el equipo seleccionó aquella, que de manera implícita o explícita, permitía comprender mejor al maestro como sujeto y como docente y permitía recrear lo que hace en el aula, en qué consiste su trabajo, cuáles son sus intencionalidades a nivel formativo y pedagógico, cuáles son sus propuestas didácticas y cómo las materializa en su quehacer diario. Con esta información se realizó un guión de entrevista que contenía preguntas para cada uno de los ejes antes mencionados. Algunas de las preguntas fueron muy específicas, puntuales y otras fueron más abiertas que apuntaban hacia lo anecdóticos.

Entrevista a otras voces: Una de las características del video fue la presencia de otras voces en éste, es decir, se dio un espacio para que personas referenciadas por Valerie y/o expertas en el campo del lenguaje y la didáctica del lenguaje hablaran sobre la experiencia sistematizada, dieran su apreciación de la misma o se refirieran a algún tema puntual. Para ello, el equipo de investigación se dio a la labor de contactar al docente *Jorge Cadavid* del departamento de literatura de la Universidad Javeriana y a la directora de Asolectura *Sivia Castrillón* para que ellos, desde su conocimiento sobre el tema, hablaran de la especificidad de la literatura en las aulas de clase. De acuerdo a los intereses investigativos y las particularidades de la experiencia se construyó un nuevo guión de entrevista. Éste por su parte fue más breve y puntual que el de la docente. Además, se entrevistaron estudiantes que participaron en la Secuencia para que expusieran su proceso y referenciaran la experiencia desde el interior de la misma, la voz del estudiante se hacía así presente. Para esta labor el equipo de investigación tuvo el acompañamiento y asesoramiento constante de una empresa de edición de videos institucionales, la cual se encargó del proceso de grabación, producción y post-producción de los videos.

Selección de los segmentos: Cuando ya se habían realizado las entrevistas, la empresa encargada de la producción de los videos entregó a cada equipo la nueva información obtenida, es decir, los registros audiovisuales. Con el nuevo material se dio paso a la selección de los segmentos susceptibles de ser incluidos en el video. Para ello el grupo de investigación observó con detenimiento cada registro audio-visual y seleccionó aquellos segmentos que consideró relevantes para ser incluidos en el video de la experiencia. Los segmentos seleccionados se fueron organizando en el cuadro diseñado para este propósito (Instrumento 2), en el cual se identificaba

el número del casete, el segmento y la descripción de cada segmento, así mismo se organizó por ejes temáticos. Cabe aclarar que estos segmentos no podían ser muy extensos, pues, lo importante era presentar aspectos puntuales de la experiencia y apoyarlos con otro material. En el **Anexo N°3** se presenta la organización de la información audiovisual de esta experiencia.

En el caso de la experiencia de la docente Valerie Osorio, como se contaba con otro tipo de material audio-visual suministrado por la maestra, el equipo de sistematización se vio en la necesidad de retomar el primer cuadro de selección de segmentos de las sesiones y depurarlo en relación con las temáticas seleccionadas de las entrevistas.

Sobre la producción de los materiales finales

Video: Cuando ya se contaba con la selección de los segmentos, tanto de entrevista como de material complementario, el equipo de sistematización se reunió con la persona encargada de la edición del video y en conjunto realizaron el proceso de producción del mismo. Antes de comenzar fue muy importante identificar y hacer énfasis en aquellos aspectos que se querían mostrar de la experiencia, puesto que, si bien se habían definido tres ejes de sistematización, los cuales debían ser retomados en el video, era importante identificar aquellos aspectos y elementos a los que se le iba a dar mayor peso en el relato.

La producción del video se inició con la construcción del esqueleto del mismo, es decir, con la organización de la estructura narrativa que lo iba a soportar. Una vez se contó con el esqueleto, se eligieron algunos títulos que introdujeran cada bloque temático y segmentos del material complementario que ejemplificaran o apoyaran diversos apartados. Finalizado este primer momento de la producción la empresa encargada de la edición del video se dio a la labor trabajar en detalle la presentación del mismo. Cabe aclarar que en el video, aun cuando se hace alusión a los tres ejes, se le da mayor peso al foco de la experiencia, pues, una de las finalidades del mismo es que sea tomado como referente por otros maestros.

Libro: “Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer”: Con base en el corpus de información recogida y la estructura definida por el grupo de investigación se dio paso a

la escritura del presente texto, la escritura de éste se hizo en coautoría entre los miembros del equipo y la docente que lidera la experiencia.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer
literatura en
las aulas de
educación
media: más
allá del placer

CAPÍTULO II

Momentos

“... se trata de hechos que, aunque hubiera que considerarlos como meras constataciones, siempre aparentan ser una señal...”

Nadja de André Breton

Aún recuerdo a una niña de uniforme impecable que sentaba a sus muñecas en fila frente a un tablero que su padre o su madre le habían comprado. Recuerdo también que se untaba las manos de tiza garabateando en ese fondo verde todo aquello que recordaba de sus clases y que pretendía hacer entender a estos seres que, para ella, tenían caras de Andreas, Cristinas, Julianas, Paolas y de cualquier otro nombre que estuviera inscrito en el espectro de posibilidades de niñas como ella. Jamás les puso por nombre Valerie, pues Valerie era la profesora.

Esto sucede durante los primeros años de mi infancia. La idea de profesora correspondía siempre a una imagen de mujer dulce, sonriente, de letra siempre cursiva y hermosa... Una mujer cuya voz nunca se levantó como no fuera para cantar. Su nombre: Regina. Con ella pasé dos de los primeros años de escolaridad.

Pasaron los años y no sólo cambié de curso, de profesora, de cantidad de libros en la maleta, sino de ciudad. El colegio era el mismo: Nuestra Señora del Buen Consejo. Ya para los años de mi adolescencia el gusto por los libros me había invadido. Y esto quizás se lo debo a las historias nocturnas que mi padre se inventaba para hacer más corto el tiempo que la vigilia se toma para dejar entrar a los sueños. Eran relatos que tenían su sello personal y que me hacían pensar que la realidad podía ser transformada en escenario de las más insospechables asociaciones. De eso me doy cuenta muchos años después, no frente a un pelotón de fusilamiento, pero sí frente a las imágenes que se me cruzan de historias y personajes que nunca crecieron a mi ritmo, pero que recorrieron, de la mano de mi padre y la mía, mi infancia e incluso mi adolescencia.

Así que el primer autor de cuentos que conocí fue a mi papá. El tiempo pasaría y nuevos narradores entraban a ocupar su lugar. Era el momento del cuarto propio. Aún no como el de Virginia Woolf, pero sí el de la intimidad de la lectura. Recuerdo las veces que me paraba frente a la biblioteca de mi casa a repasar con el dedo los lomos de los libros. Hoy recuerdo uno de los argumentos que me hicieron escoger a *Madame Bovary*: un amor juvenil al que solo me unían las páginas de algunos libros.

De amores y otros demonios está hecha la relación con la literatura. Continúo mi relato de los años de colegio. A dos años de graduarme, me encontré con Yolanda Corredor profesora de español de los grados décimo y once. Personaje alrededor del cual se tejían las más variadas historias, pero que siempre narraban lo mismo: la huella que había dejado en las generaciones que habían compartido el salón de clases con ella. No recuerdo cuánto tiempo llevaba en el colegio, pero sí que cada año que pasaba deseaba que ella no se hubiera retirado.

Eran los años en los que todas mis compañeras ya sabían lo que querían estudiar (frase que sustituyó a “lo que quiero ser cuando sea grande”) y yo me debatía entre todas las humanidades posibles. Pero llegó el primer día de clases de español: Yolanda entró y nos deslumbró con su conocimiento. Las clases se fueron sucediendo y mi pasión por las letras iba tomando su cauce. Fue ahí cuando conocí a Borges y me decepcionó saber que en ese primer encuentro no pude entender lo que me decía. Nunca supe si Emma Zunz era culpable o inocente. Entendí a qué se referían los textos críticos cuando hablaban de Dostoievski y sus paroxismos emocionales. Supe cómo se medía el ritmo en poesía y aprendí a leer en la lengua medieval de Rodrigo Díaz de Vivar. Además, supe que “colombiano promedio”, como ella decía, debía saberse el Nocturno III de Silva. Todavía lo tengo en la memoria.

Hasta ese momento yo desconocía que la literatura se estudiaba de manera rigurosa (frase que he adoptado en mi hablar cotidiano). Gracias a ella descubrí que en efecto la literatura no responde únicamente a las emociones que hacen vibrar a los seres humanos de todas las latitudes, sino también al pensamiento que ha hecho parte del desarrollo de las civilizaciones. Decidí lo que quería ser cuando fuera grande: literata. Era la primera vez que tenía ante mí, en relación con mi desarrollo profesional, un modelo por seguir.

La reacción de mi familia no se hizo esperar. Las dudas frente al desarrollo laboral de la carrera que ya había escogido hacían que los comentarios no fueran muy alentadores. Mi padre siempre estuvo de mi lado. Incluso me confesó que él, ingeniero de práctica, era un literato de corazón. Así que la primera decisión trascendental de mi vida la tomé ahí en décimo grado y con la añoranza de descubrir por mí misma todo aquello que Yolanda me había contado que existía. Fue entonces cuando empecé las expediciones a la Academia Colombiana de la Lengua, al Instituto Caro y Cuervo y a cuanta conferencia hubiera sobre literatura.

Entre los años 2002 y 2006 recorrí los tiempos y los espacios a través de los libros. Fueron los años en los que estuve en la Universidad Javeriana. A cada paso descubría que la intuición primera había sido cierta. Y era definitivamente cierto que para mí no habría sido suficiente abordar lo literario desde una mirada de lectora desprevénida. Sí, extraño la lectura inocente de los primeros años (antes de la Academia), pero gozo con el descubrimiento de nuevas posibilidades frente a una misma historia. Y por eso narro esos episodios en este relato. Porque definitivamente los descubrimientos acerca de la literatura los inicié en los años en los que se recupera el asombro frente a los horizontes que la escritura de los otros nos deja ver.

En los años de universidad tuve mi segundo encuentro con Borges. Y en ese momento, tal vez por las nuevas herramientas con las que contaba, pude comprenderlo. La clase se llamaba “Actitudes, temas y formas de la literatura hispanoamericana”. La profesora, una mujer dulce y sabia: Helena Iriarte. Helenita. Navegué con ella por los ríos profundos de Arguedas; rehice los pasos perdidos de Carpentier; viaje por la América de Rubén Darío, de Manuel Scorza y la de Neruda. Así como alguna vez había leído en lengua medieval, aprendí que la realidad a la que pertenezco, la latinoamericana, tiene también una forma de ser expresada. Supe que el tiempo no sólo se mide en horas, minutos y segundos, sino según la intensidad con la que se vive. Así entendí el milagro secreto que le fue concedido a Hladik, por qué había sido un milagro y por qué había de ser secreto. Jorge Luis Borges se convertía en uno de esos escritores que no faltan en la mesita de noche.

Pero a Helenita no sólo la conocí como profesora, sino también como escritora. “Llegar hasta tu olvido”, “Frente al mar que no te alcanza” y “¿Recuerdas, Juana?” son novelas con las que he

entendido cómo el lenguaje se eleva hacia lo sublime. Y descubrí en su escritura trozos de ella. Algunas veces, ella hablaba de su vida en las clases y yo reconocía algunos de esos episodios en los libros que leía. Sentía, en ese momento, la complicidad de quien entiende que la vida es una fuente de la que beben los escritores para escribir. Me pregunto en qué momento la mía será la que se deje soslayar en un par de páginas impresas.

Recuerdo que cuando leí “Frente al mar que no te alcanza”, unos años después de haberme graduado, me obsesioné con dos cosas: las cartas y la nostalgia. Era la época en la que hacía mis intentos de escritura literaria. Destinatarios reales e imaginarios. Cartas que se fueron y otras tantas que se quedaron. Cartas en verso y cartas en prosa. Incluso algunas que no llegué a escribir, pero que me las debo. La segunda obsesión, la de la nostalgia, me surge cuando entiendo, por fin, la tendencia imperante de los corazones: mirar hacia atrás. María Francisca, personaje de esta novela, lo hacía por medio de sus cartas, en las que volvía a existir aquello que el tiempo había borrado. Entendí, entonces, que las narraciones que se visten de ficción no dejan de lado la realidad y que esa insistencia por mirar hacia atrás ya la había simbolizado Orfeo cuando pierde a Eurídice en el Hades. O la mujer de Lot. No en vano acudimos a la literatura con la necesidad de que nos diga algo sobre nosotros mismos.

El tiempo avanzaba y se acercaba el momento de formalizar todo el conocimiento que habíamos adquirido durante los años de estudio. Había que tomar decisiones acerca de qué camino escoger para escribir sobre lo literario. Jorge Cadavid, poeta, fue mi guía durante ese tiempo de formalización de mis percepciones frente a esta materia multiforme del lenguaje. Y lo fue, no sólo porque domina la teoría, sino porque en su propia literatura juega con la forma, la rehace, incluso la destruye, para hablar de aquello que se deja vislumbrar en el lenguaje: el alma humana.

Insisto, fue mi guía porque él mismo es un expedicionario poético. *Herbarium*, uno de sus libros, es precisamente un diario de peregrinaje. Un peregrinaje hacia la metáfora, que nos conecta con la trascendencia, porque va más allá de la forma, la emparenta con otra y la hace más bella. Al lado de Jorge experimenté lo que era volver a caminar sobre la tierra con los pies descalzos. Él, experto en las artes de oír la voz y percibir la movilidad de todo lo que había estado condenado al

silencio y a la quietud, traza, como el verso, un viaje de retorno (nuevamente, se presentaba ante mi corazón absorbente la obsesión por el regreso). De retorno a la savia, a la tierra, a la raíz. Fija la mirada en lo que merece ser nombrado. Y descubre que tras los nombres se esconden las esencias de lo humano.

Porque con *Herbarium* entendí que la naturaleza puede dejar de ser escenario para convertirse en metáfora de la humanidad. Raíces que se pierden en caminos que no existen, ramas que se extienden hasta lograr el contacto de otras, plantas que pretenden desconocer su linaje aun con la desesperanza de lo imposible a costas, musgos que ostentan la medición del tiempo, tallos que crecen y hojas que caen, no son más que la metáfora de hombres que se lanzan a la búsqueda de la leyenda, de cuerpos que se nutren de la piel de otros, de poetas que le cantan al tiempo y de hojas tachonadas porque, como dice Meira Delmar, “sabe Dios qué poeta distraído dejó que se le fuera una palabra”. Creo que hoy puedo decir que estudiar literatura es entrar a un laboratorio en el que el material es el lenguaje, pero que aquello microscópico a lo que accedemos son los trozos de alma humana que se han quedado impregnados en los libros a lo largo de la vida y desde que el hombre descubrió que puede narrarse a sí mismo.

Pero de la mano de Jorge recorrí también otros caminos. Gracias a él conocí a Meira Delmar, poeta barranquillera de la cual sabía por coterránea, pero que me deslumbró desde la primera conversación que con ella pude tener. La conocí bajo las tardes calurosas de una ciudad en eterno verano. Sus versos poseen el misterio que se esconde tras el nombre con el que se bautizó poeta, dueña y señora de la ausencia, del silencio, del tiempo pasado y la cercanía del recuerdo, de las palabras que vuelan cuales garzas en las *casidas* anidando en los espacios en los que se soslaya el corazón. Mujer que camina suave dejando la huella imborrable de lo que se quería decir y no se dijo, y que se condensa en una estrofa como si se conocieran los resquicios desde los que sale la voz del otro, del que no se atreve a escribir, del que no ha nacido para escribir.

A ella dediqué mi monografía: “*La poesía de Meira Delmar: entre la tradición y su resignificación*” y gracias a su poesía viajé a Roldanillo, Cartagena y Santiago de Chile. Así que mis pasos hacia la literatura iban siendo cada vez más fuertes, más convencidos y más comprometidos con la vocación. La muerte decidió llevársela en marzo de este año, pero ella ya había alcanzado la

inmortalidad. Alguna vez me pidieron que tratara de resumir en una frase mi relación con la obra de Meira. Solo pude decir que después de ella entendí que no siempre debe existir dolor cuando se mira hacia atrás. Espero haber sido justa con ella.

En el año 2006 inicié mis pasos en la docencia. Volví a casa: mi primer trabajo fue en el colegio en el que me gradué. Las puertas fueron abiertas nuevamente para mí. Un nuevo papel: el de profesora. Y fue ahí, en medio de niñas a las que se les veía el asombro en los ojos, donde me di cuenta que había un tercero en mi relación con la literatura: ellas, mis estudiantes. Por ello decidí emprender un camino que me acercara a la enseñanza. Y entré a la Maestría en Educación en la Javeriana, universidad que ya me había dado el título de “Profesional en estudios literarios”.

Sistemas didácticos en el campo del lenguaje fue la línea de investigación que elegí, precisamente por la afinidad con mis inclinaciones, mis gustos, mis necesidades y mis proyecciones. Y en esa línea me encontré con un Maestro: Mauricio Pérez Abril, orientador de todas mis intuiciones sobre la enseñanza, caminante que recorre, hombro a hombro con sus estudiantes, los caminos del conocimiento, guía de mis pasos hacia la búsqueda de respuestas. De él he heredado la capacidad de observar el lenguaje en nuevos escenarios: las aulas de clases; nuevos autores: estudiantes y profesores; nuevos textos: las clases mismas. Tomó atenta nota de mis obsesiones, mis inclinaciones, mis convicciones y aquello en lo que no creía, y me devolvió un espacio para canalizar y darle forma a lo que aún era vago: me enseñó a escribir sobre ello. Así que fue un paso de la intuición a la formalidad. Del silencio a la palabra.

Fue el director del proyecto de investigación que Christian Arias, Lindsay Wagner y yo presentamos para graduarnos. Éste consistía en el análisis de una Secuencia Didáctica concebida para la enseñanza de la literatura como un objeto de estudio riguroso. Esta secuencia la llevé a cabo con las estudiantes de undécimo grado en el colegio Nuevo Gimnasio. Y es que el Nuevo Gimnasio, bajo la dirección de Luz Stella Uricoechea, mujer a la que admiro y respeto profundamente, se convirtió en una escuela para mi desarrollo como profesora, debido al enfoque pedagógico que lo caracteriza y el lugar privilegiado que se le da al estudio de lo literario en sus aulas.

Mi tiempo en el Nuevo Gimnasio fue de un año y ocho meses. No me gusta medir el tiempo con cronómetro, sino como Borges, en consonancia siempre con la intensidad de lo vivido. Así que sólo sería justa si traduzco esa medida de tiempo en número de vivencias, experiencias y conocimientos adquiridos. Allí comprobé, gracias a mis estudiantes, lo que hasta ahora había creído: que la literatura es un puente entre las almas, las más parecidas y las más disímiles. Que abre posibilidades para las más variadas subjetividades. Y que es ella misma la que revela los caminos por los que podemos avanzar.

Ahora empieza una nueva etapa de mi aprendizaje. Otros horizontes entran a mi mirada. Hablo de la entrada al colegio Los Nogales. Desde mi llegada (2008), he ido interiorizando nuevas propuestas en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Los Nogales le ha abierto las puertas a las mías y me ha contado la historia pedagógica que ha construido a lo largo de los años. Yo, con mucha atención, la estoy escuchando.

Enfoque y concepciones que subyacen la propuesta didáctica

Por medio de este capítulo se pretende rastrear y dar a conocer aquellas concepciones sobre literatura, didáctica, argumentación, escritura, entre otras, que subyacen y fundamentan la propuesta didáctica de la docente Valerie Osorio. Así mismo, se presentan algunos referentes teóricos y conceptuales que permiten reconocer la perspectiva y enfoque desde los que ella trabaja, lo que cual es fundamental para comprender lo que hace y por qué lo hace, específicamente para comprender el interés por trabajar *la literatura como objeto de estudio riguroso* y la elección una *Secuencia Didáctica* como la mejor alternativa para hacerlo.

A nivel general, el capítulo consta de los siguientes apartados: 1) *¿Por qué la literatura en la escuela?*, en este primer apartado se presenta la cuestión de la importancia de trabajar en torno a la literatura y lo literario en la aulas de clase, abordándola como objeto de estudio en sí misma; 2) *Justificación de la obra literaria “El hombre duplicado” de José Saramago*, como su nombre lo indica, en el segundo apartado se exponen las razones por la cuales la propuesta didáctica está basada en el análisis literario de la obra *El hombre duplicado* y, 3) *Algunos referentes que soportan el trabajo didáctico*, en el tercer y último apartado se aterrizan algunos referentes que justifican o soportan las prácticas de enseñanza de la docente y las formas que éstas toman de cara a los procesos de aprendizaje de las estudiantes.

¿Por qué la literatura en la escuela?

La enseñanza de la literatura dentro de la escuela presenta varios matices: en ciertos casos, se le ha dado “gran importancia al estudio del autor (...) Después, la enseñanza se centró en la época donde se desarrollaba o producía la obra (...) En un tiempo posterior, se formuló el estudio intrínseco de la obra. Y más recientemente se ha privilegiado el estudio del lector. A este último

desplazamiento corresponden también las propuestas de enseñar literatura desde el mero goce o el placer de leer” (Vásquez: 2006, p. 15). Si bien es cierto que cualquiera de estas perspectivas puede ofrecer ciertas ventajas (así como desventajas) al momento de analizar un texto literario, no es menos cierto que, cuando este proceso se lleva a cabo, debe también apuntar a la adquisición de una conciencia lingüística según la cual la visión sobre la literatura se amplíe integrando la noción de ésta como un discurso en el que se hacen evidentes ciertos procesos de pensamiento narrativo. Procesos que ocurren debido a una manipulación particular del lenguaje, lo que desemboca en una construcción de la realidad.

La poesía, la narrativa o el drama ponen el lenguaje en escena y, con ello, “engranan el saber en la rueda de la reflexividad infinita: a través de la escritura, el saber reflexiona sin cesar sobre el saber según un discurso que ya no es epistemológico, sino dramático” (Barthes: 1973, p.125). Poner el lenguaje en escena implica concebir el texto como un dispositivo semiótico en el que los signos, al entrar en interacción, producen significados. Y dichos significados corresponden a la construcción de una realidad que no necesariamente tiene un referente real ni responde a una lógica paradigmática de veracidad. Pero sí a una lógica de verosimilitud. De ahí que se considere que lo que se “pone de relieve no es forzosamente lo real y la fantasía, la objetividad y la subjetividad, lo Verdadero y lo Bello, sino solamente unos diferentes lugares de la palabra” (Barthes: 1973, p.126).

En este sentido, el estudio de los textos literarios dentro del aula debe responder a fines más reflexivos, es decir, que la literatura sea considerada un objeto de estudio y no un pretexto para estudiar normas gramaticales o cuestiones ortográficas. Ello adquiere sentido en tanto se utilice el texto para evidenciar no la presencia de categorías gramaticales, sino para percibir que éstas no son caprichos lingüísticos, por el contrario, responden a las necesidades de construir realidad, de darle nombre. Un nombre que trascienda el acto de rotularla. No en vano la consideración del lenguaje mismo, dentro de los acercamientos a los tejidos literarios desde la función poética, se caracteriza por el hecho de que:

“...el mensaje crea imaginariamente su propia realidad, por el hecho de que la palabra literaria, a través de un proceso intencional, crea un universo de ficción que no se identifica con la realidad

empírica, de suerte que la frase literaria significa de modo inmanente su propia situación comunicativa, sin estar determinada inmediatamente por referentes reales o por un contexto de situación externa” (Aguilar: 1999, p. 16)

Sin caer en un análisis formalista en el que sólo se propicie un acercamiento a la obra literaria desde la lingüística, dejando así de lado el contenido para volver la atención a las estructuras del lenguaje, el análisis riguroso de la literatura debe apuntar, dentro del aula de clases, a considerarla como un objeto de estudio al que el estudiante se acerque con la finalidad de realizar lecturas conceptuales sobre lo operativo, es decir, sobre el cómo de las disposiciones lingüísticas, por ejemplo, dentro del discurso. De ahí que deba reivindicarse la presencia de las figuras literarias. Éstas son más que meros ornamentos del lenguaje. De esta manera, la literariedad no radica en el mero uso de estos recursos estilísticos, sino en lo que su presencia simboliza: lo literario es el guardián de los vínculos entre lo verbal y lo cognitivo, es decir, los procesos de pensamiento que definen verbalmente la realidad. Así pues, las figuras retóricas, por ejemplo, más que recursos para embellecer la expresión o el lenguaje, son formas de configuración de lo abstracto, de lo inasible; de equiparación de realidades y de traslaciones de sentido. Son, entonces, las figuras retóricas las que posibilitan la transformación de lo abstracto en lo concreto, las que equiparan dos realidades: la real y la artística o literaria.

La pregunta que surge es: ¿hasta qué punto estamos entrenados para considerar el lenguaje connotativo como evidencia de un pensamiento constructor de realidades? Prestándole la voz, nuevamente, a Fernando Vásquez, se puede afirmar que no es gratuito que se piense en la vinculación de la semiótica en la propuesta pedagógica para la enseñanza de la literatura: avalar la educación desde la aventura es propiciar el “riesgo”, la “incertidumbre”; en suma, es abonar el terreno para la creatividad. Vistas así las cosas, la semiótica nos ayudaría a entender las distintas poéticas (en cuanto “hacer con sentido”), a ver cuáles son las etapas de un proceso creativo, a ver sus diferencias, a descubrir sus alcances. La semiótica, entonces, nos mostraría cuáles son las sintaxis y las semánticas de que se vale un creador o artista (en otras palabras: cuáles son los elementos que utiliza, cómo los usa y qué significado les da). Una vez desentrañadas esas gramáticas internas, la misma semiótica podrá darnos luces sobre cómo emplearlas en el campo educativo. El arte y la Pedagogía vuelven a imbricarse. Paideia. (Vásquez: 2006, p. 92).

Y son precisamente las etapas de un proceso creativo las que constituyen el norte de la investigación, porque se reflexionará teóricamente sobre las dinámicas que se susciten a partir del desarrollo de las situaciones didácticas que promoverán el pensamiento divergente frente a un texto literario. Las propuestas producidas por cada estudiante, evidencias de aquel pensamiento, serán siempre susceptibles de confrontación, lo cual generará un espacio de encuentro y desencuentro de posturas críticas, no sólo frente al texto literario, sino también frente a la producción del otro. De manera que validar un discurso o formular contra-argumentos, haría evidente la presencia de una conciencia del rigor que debe caracterizar al análisis de un texto literario.

Justificación de la obra literaria El hombre duplicado de José Saramago

“(...) era sobre todo absurda, disparatada, un engendro cinematográfico en el que la lógica y el sentido común se habían quedado protestando al otro lado de la puerta porque no les fue permitida la entrada donde el desatino estaba siendo perpetrado”.

*José Saramago
El hombre duplicado*

En la narrativa de José Saramago pueden rastrearse proyectos estéticos en los que, si bien es cierto que la precisión con el lenguaje, la exactitud y la transparencia juegan un papel importante, también es cierto que los recursos estilísticos imprimen una mirada particular a los temas emblemáticos, construyéndolos dentro de un universo lingüístico propio. La presencia en un mismo tiempo y un mismo espacio de dos seres idénticos sin que haya entre ellos ningún tipo de parentesco, genera un quiebre con la realidad y la inserta en una *manipulación* narrativa de ésta en la que no es necesario un referente real para que tenga un lugar en las verdades creadas por el lenguaje literario.

El lenguaje se ha puesto en escena y esto implica concebir el texto como un dispositivo semiótico en el que los signos, al entrar en interacción, producen significados. Y dichos

significados corresponden a la construcción de una realidad que no debe responder a una lógica paradigmática de veracidad. Pero sí a una lógica de verosimilitud. De ahí que se afirme, dentro de la teoría literaria, que “la obra (...) genera y viola expectativas continuamente; es una interacción de lo regular y de lo fortuito, de normas y desviaciones, de patrones rutinarios e impresionantes desfamiliarizaciones” (Eagleton: 1998, p.127).

Así pues, los procesos de pensamiento sobre el lenguaje literario deben trascender la ilusión referencial¹ y considerarlo como un sistema para la superación de las estrecheces de lo real, lo cual permite la concepción de un universo lingüístico en el que las imágenes construidas por la palabra se convierten en campos en los que los nombres no sólo cumplen una función indicadora de aquello que en la realidad existe, sino que se convierten en testigos reveladores de aquello que, de otra manera, no habría podido configurarse dentro de la percepción: la imagen de lo impensable. Y pensar lo impensable implica la conciencia sobre el paso, dentro de lo literario, de lo denotativo a lo connotativo:

“La obra literaria continuamente enriquece y transforma el significado que registra el diccionario, genera nuevas significaciones mediante el choque y la condensación de sus diversos niveles (...) La poesía activa todo el cuerpo del significador, obliga a la palabra a un máximo rendimiento bajo la intensa presión de las palabras próximas, con el fin de dar salida a su más rico potencial”. (Eagleton: 1998, p.126).

Dentro de las temáticas recurrentes a lo largo de la historia de la literatura encontramos la del encuentro con otro exactamente igual: el doble. Alrededor de ella, Saramago construye una dinámica interesante por un manejo particular del lenguaje: si bien hay una secuencia narrativa en la que la anécdota fundamental es la del asombroso encuentro entre un hombre y su doble, y la consecuente pregunta acerca de cuál de los dos es la copia del otro, dicho relato se encuentra

¹ Pensar que una obra literaria responde a un paradigma externo y que, por lo tanto, su función es reflejarlo. Hay que decir aquí, pues, que los datos históricos son una especie de matriz de la que se nutren los autores sin que esto signifique que las obras se conviertan en panfletos políticos o en documentos de época. El referente es un dato más. “La literatura nos devuelve, en forma por demás intensa, ese sentido de la actuación o ejecución lingüística, pues carece de importancia el que aquello que declara existente en realidad exista o no exista” (Eagleton: 1998, p.145).

matizado por las reflexiones del narrador. Éste, además de describir lo que ocurre con cada uno de los personajes, dota al texto de nuevos significados producidos por la construcción subjetiva de las acciones que está refiriendo. Dentro de estas nuevas significaciones, es decir, como producto del contacto entre palabras que han superado su carácter denotativo, está la *metanarración*. Esto es, la reflexión sobre la narración dentro de ella misma. Es común que encontremos fragmentos del texto haciendo referencia a líneas escritas anteriormente o a comentarios alrededor de la novelística o el “deber ser” de ella, siempre en constante interacción con la historia que viene sucediendo, nunca como hecho aislado. Es evidente, entonces, el engranaje entre la reflexión y la anécdota.

Al lado de la voz del narrador y de los personajes, que se relacionan en medio de los hilos de este tejido narrativo, encontramos una nueva concepción de personaje: aquél que no es ni de carne ni de hueso, pero que se hace sentir e interactúa con el protagonista: el Sentido Común, con la propiedad de la mayúscula. Es por medio de la personificación como se hace presente de manera significativa dentro del texto. Sus intervenciones permiten que el lector perciba la construcción de sujeto que se va llevando a cabo, paulatinamente, dentro del texto. Y es necesario hacer énfasis en lo paulatino de la construcción porque, y esto se convierte en otra de las propiedades del texto del portugués, la narración supera los paradigmas de la estructura. No hay un inicio de presentación del personaje con las características que lo construyen como tal, sino que de entrada se hace mención del conflicto. Y el desenlace será abierto. Un eterno retorno. Un ir y venir entre las certezas y las incertidumbres.

Una de las figuras literarias que impregna a la narración es la ironía. Ésta es la figura retórica por antonomasia dentro de los textos de Saramago. Si pensamos en una concepción de pensamiento narrativo con la que se plantea la relación entre el sujeto y el mundo, esta novela podría configurarse como ejemplo de cómo se desvirtúa, narrativamente, a los grandes discursos: la identidad, por ejemplo. La angustia del ser humano ante la imposibilidad de ejercer una característica de la que, supuestamente, había sido dotado: ser único. Así, a medida que se avanza en el proceso de lectura, se pone en evidencia una razón por la que las figuras retóricas trascienden la función decorativa. El texto, entonces, funciona como un espacio de construcción de

significados desde un punto de vista cultural, pues, éste tendría que ver con cómo un individuo establece las relaciones con la realidad: un sujeto enfrentado a un igual.

La selección de *El hombre duplicado* como texto base de la Secuencia Didáctica obedece a la intención de generar o potenciar un proceso riguroso de lectura en las estudiantes. Éste debe caracterizarse por la percepción de los matices que el lenguaje literario, con características tales como las mencionadas anteriormente, otorga a las narraciones y que las convierten en polisémicas, es decir, que producen variedad de significados, siempre ligadas a la particular manera con que el sujeto lector decida leerlas. Siempre y cuando, por supuesto, no se salgan de los límites que, no el profesor, sino que el mismo texto impone.

Algunos referentes que soportan el trabajo didáctico

Muchos son los significados que encierra el verbo leer. Además de definirlo como el acto de pasar la vista por lo escrito comprendiendo la significación de los caracteres, proceso netamente mecánico, o el de entender o interpretar un texto de determinado modo, acepción que ya hace referencia al ejercicio de un sujeto que le dé vida a lo que en las letras impresas se encierra, se hace mención a tres acciones más: descubrir, adivinar lo oculto y descifrar códigos. Lo interesante radica en que dichos verbos están relacionados con lo esotérico, con el arte de des-velar los misterios que se esconden en el tarot. Si bien es cierto que cuando tenemos una obra literaria en nuestras manos no estamos frente a un constructo esotérico, no lo es menos que sí estamos frente a un código en el que se cifra la esencia humana, en la que se esconde su *pathos*, sus obsesiones, su forma de inventar verdades a través del lenguaje literario.

El acercamiento a dichas verdades y el entendimiento e interiorización del lenguaje que las construye tiene tres características. André Maurois las denomina así: *lectura-vicio*, *lectura-placer* y *lectura-trabajo*. La primera “es propia de los seres que encuentran en ella una especie de opio y se libertan del mundo real hundiéndose en un mundo imaginario (...) la lectura es totalmente pasiva; soportan los textos, no los interpretan, no les hacen sitio en su espíritu, no los asimilan” (Maurois: 1997, p. 14). La segunda, aquella ligada con el placer, “es ya más activa (...) Lee para su placer aquel que sin estudiar tal período definido de la historia se satisface en comprobar la identidad, en

el curso de los siglos, de los tormentos humanos” (p.15). Al lado del vicio y del placer está el trabajo. Desentrañar los sentidos construidos por el lenguaje requiere de otro ingrediente, además de la satisfacción del espíritu al verse reflejado en las historias de otros. El desequilibrio intelectual: el lector requiere “establecer o acabar en su espíritu una construcción de la que sólo ha entrevisto las grandes líneas” (p.16). De manera pues, que la lectura como trabajo, sinónimo de lectura rigurosa, requiere una focalización cuidadosa sobre el mensaje. Tejer y destejer, como Penélope, los hilos del texto.

Pero el desequilibrio no es sinónimo de caos. O, si lo es, al menos es un “orden por descifrar”². Intuir lo que se esconde tras las letras, o en medio de ellas (la posibilidad de leer los intersticios, los vacíos del lenguaje, el rastro del silencio) requiere de un método, de un camino que nos lleve allá. Primera regla del camino: “vale más conocer perfectamente algunos escritores y algunos temas que conocer superficialmente un gran número de autores” (p.16). Las clases de Español y Literatura en el grado undécimo del colegio Nuevo Gimnasio se caracterizan por estar estructuradas bajo la cátedra de autor. La intención es precisamente ahondar en las características de determinado personaje de la historia de la literatura y construir un panorama que nos acerque a la manera como cifra el mundo en su escritura, en nuestro caso, José Saramago

Segunda regla: “hacer en las lecturas un gran sitio a los grandes textos” (p.17). La enseñanza de la literatura dentro del colegio responde a unos criterios de selección. La temática, la construcción narrativa de la misma y los juegos intertextuales que permitiría desplegar cierto texto son los factores determinantes al momento de decidir un autor o una obra. *El hombre duplicado* propone sus propias leyes. Leyes que obedecen a juegos narrativos en los que el narrador no sólo relata, sino que opina; o a anécdotas que ponen al descubierto las angustias humanas cuando se derrumban los paradigmas. Y esto por medio de un lenguaje irónico y reflexivo que expresa al mismo tiempo que vuelve sobre sí mismo.

Tercera regla: “elegir bien su nutrimento (...) quiénes son nuestros autores” (p.17). En alguna clase, una de las estudiantes preguntó por qué se había elegido a Saramago para ser leído. La

² Epígrafe presente en el texto *El hombre duplicado* de José Saramago.

profesora respondió que es un escritor que debe leerse porque, además de pertenecer a una actualidad que no podemos desconocer, posee una escritura en la que se pueden descubrir matices del lenguaje propios de la presencia de la ironía, figura literaria por antonomasia de los textos del portugués. Aparte de esto, porque su literatura se convierte en un espejo que se refleja a sí misma: no en vano las reflexiones en torno a la narrativa dentro de la narrativa misma, sin que ello implique una fragmentación abrupta del discurso. La tercera razón giró alrededor de las temáticas abordadas en la obra: “cotidianidades” que configuran la esencia del ser humano. Así, pues, estas tres evidencias de rigor y altura literaria influirían, inevitablemente, en la adquisición necesaria de un juicio estético.

Cuarta regla: “rodear nuestras lecturas (...) de la atmósfera de recogimiento y respeto” (p.18). La lectura, dentro de las clases, es un ritual. Alguna de las estudiantes recrea la narración y la impregna con su ritmo y con su voz. Pero la polifonía no es sólo propia de los textos. Múltiples voces nacen al compás de lo narrado. Preguntas, inquietudes y comentarios se convierten en los bemoles del relato. La característica del proceso de lectura es la interrupción. Cuando haya en el texto algo que deba indicarse o que deba comentarse porque ha hecho mella en las estudiantes, debe ser escuchado.

Quinta y última regla: “hacerse digno de los grandes libros (...) El arte de leer es, en una gran parte, el arte de volver a encontrar la vida en los libros y de, gracias a ellos, comprenderla mejor” (p.18). Esta quinta regla podría tener correspondencia con el instintivo acto lector de la búsqueda de identificación. Se traduce en el momento en el que las estudiantes se piensan como personajes de la novela y proponen maneras de actuar, ya semejantes, ya diferentes, con respecto a las del protagonista. Es el momento del “si yo fuera...”. Se reconocen en el otro.

Estas cinco reglas propuestas por Maurois dan cuenta de la concepción de una lectura consciente, metódica y respetuosa de la obra, que enmarca esta apuesta didáctica. Desde la lectura en voz alta, pasando por el subrayado, los apuntes al margen, las preguntas inquisidoras, hasta la formulación de una hipótesis con la que sellan el compromiso con el texto, aportan sus experiencias de lectura, amplían su visión sobre la misma, aceptan las interpretaciones de quienes se sientan a su lado y reconocen el mundo en medio de la prosa. Los momentos de lectura, los

momentos de reflexión, individual y colectiva, y los momentos de escritura generan la relación productiva entre lectoras y texto.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer
literatura en
las aulas de
educación
media: más
allá del placer

Leer Literatura en las aulas de educación media: más allá del placer

Configurar una propuesta didáctica sólida requiere que ésta se vea soportada en procesos de planeación, previos, muy bien definidos, estructurados y fundamentados. Junto con ello, los propósitos, tanto a nivel didáctico como formativo, son fundamentales, pues, permiten direccionar el camino que va tomando dicha propuesta. No obstante, a medida que se va implementado surgen una serie de situaciones emergentes no contempladas, pero si afrontables, que hacen que el docente ajuste inmediatamente el plan de acción que tenía en mente y lo modifique según las necesidades específicas del momento. Con lo anterior lo que se quiere dejar claro es que a nivel general se cuenta con la idea de lo que se va a realizar, pero en el camino se dan situaciones que obligan a cambiar un poco la ruta de acción tomada. Sin embargo, en la medida que el docente tenga mayor claridad frente a lo que propone, a los objetivos que tiene en mente y al conocimiento del campo disciplinar que se está abordando podrá sortear de mejor manera la situaciones emergentes en el aula y podrá ajustar lo planeado a las necesidades de cada situación sin perder los principios o directrices por medio de los cuales se está guiando.

El caso de la experiencia *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer* es un claro ejemplo de lo anteriormente expuesto, puesto que, si bien la planeación previa fue realizada de manera sistemática y rigurosa, y cumplió un papel determinante en la consecución de los resultados esperados por la docente y las estudiantes, esto no evitó que se dieran situaciones emergentes, pero sí permitió que la docente ajustara las actividades a las dinámicas interpersonales y de enseñanza y aprendizaje que se estaban dando en cada momento, sin perder de vista el horizonte que se había trazado con la propuesta: estudiar rigurosamente una obra literaria a partir de elementos de análisis propios de la disciplina. Así que se considera muy importante que quede clara la diferencia entre la propuesta planeada: aquella que se piensa, se organiza y se plasma en el papel y la propuesta implementada: aquella que se da realmente, producto de las modificaciones.

El capítulo *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer* está compuesto por dos apartados: 1) En el primero se presenta de manera global las fases de la Secuencia Didáctica que tenía por objeto realizar un análisis literario de la obra *El hombre duplicado* de José Saramago, para producir un texto argumentativo que sería presentado en un acto académico de carácter público: un coloquio y, 2) se presenta un cuadro con la reconstrucción y descripción detallada de la Secuencia Didáctica implementada, como ya se había nombrado sufrió algunos cambios con respecto a la planeada, que permite comprender al detalle lo que se hizo dentro y fuera del aula y recrear la secuencia de actividades que llevaron a la consecución del producto final.

Desarrollo de la Secuencia Didáctica

La razón que guió la implementación de una propuesta didáctica secuencial, una Secuencia Didáctica, fue la intención de generar un ambiente de lectura reflexiva sobre el texto literario. Dicha reflexión debía responder a un conjunto de actividades complejo que generara las condiciones para construir una mirada rigurosa sobre el texto. Sin embargo, esto no podía concebirse de manera inmediata sino, por el contrario, de manera procesual. Por ello, el proyecto tiene la característica de lo secuencial y fue deliberadamente planeado y propuesto a las estudiantes por la docente. La secuencia se caracterizó por un inicio en el que se establecieron tanto el texto que iba a ser leído como las pautas de la lectura, un desarrollo en el que se fueron acercando de manera paulatina y guiada al objetivo y al desenlace: la realización de un evento de carácter académico – público. Un coloquio. De manera más detallada, estas tres fases del proceso se vivieron así:

1. Génesis de la secuencia

El día 23 de julio de 2007, previa generación de intereses y vínculos entre las expectativas vivenciales y existenciales de las estudiantes y la secuencia propuesta por la docente, que se articulaba con dichos intereses, dada la temática y la problemática de la obra en cuestión, se dio inicio a la secuencia que fue acogida por las estudiantes. En esta fecha, tanto estudiantes como profesora comenzaron a vivenciar un proceso de inmersión en la lectura literaria. Proceso que comenzó con la explicación, por parte de la profesora, de lo que sería el proyecto: su objetivo (tratamiento de la literatura como objeto de estudio riguroso), metodología (lectura comentada en

voz alta, escritura procesual de la ponencia para el coloquio final) y tiempo de duración (un bimestre).

Luego de la explicación de lo que iba a ser el proyecto, la profesora inició la lectura comentada para que las estudiantes tuvieran claro el modelo que se iba a implementar en las clases. A medida que se iba avanzando en la lectura, la profesora interrumpía para comentar lo que hasta ese momento se iba narrando o para generar preguntas que fueran vinculando a las estudiantes. Cuando la dinámica fue quedando más clara las estudiantes fueron tomando la vocería y la lectura del texto empezó a estar a cargo de sus voces.

Cabe aclarar que si bien la mayor parte de la novela se leyó durante las clases, había capítulos que debían avanzar en la casa para luego traer sus comentarios o inquietudes a la clase.

2. Camino recorrido

En aras de cumplir con el objetivo, a partir de la segunda clase, la interrupción y el análisis caracterizaban la dinámica. Las clases se convirtieron en espacio de lectura comentada en voz alta y de continuas interrupciones de la lectura. Quienes empezaron a liderar la dinámica fueron las estudiantes y eran ellas las que interrumpían a medida que fueran percibiendo eventos narrativos significativos que tuvieran que ser comentados. Durante el desarrollo de la secuencia se llevaron a cabo estrategias como las siguientes:

- Comentarios reflexivos sobre lecturas previas o sobre aquellas realizadas de manera individual.
- Lectura comentada en voz alta.
- Socialización de los primeros ejercicios de percepción de temáticas recurrentes dentro del texto.

A medida que la lectura avanzaba y que las estudiantes iban adquiriendo mayor cantidad de herramientas su lectura se iba enfocando hacia una temática particular. De manera que en el desarrollo de la secuencia hay un momento de selección de una temática a la luz de la cual fuera pertinente hablar del texto literario que había sido objeto de análisis.

Esta selección no sólo se evidenció de manera oral. Fue producto de un proceso de escritura que inició en el momento en el que la lectura llegó al quinto capítulo. En esta primera fase de la lectura se les pidió a las estudiantes que escribieran un comentario de texto. Este primer intento de escritura tuvo la siguiente característica: parafrasear la anécdota. La evidencia de análisis se fue dando a medida que la lectura avanzaba y el corpus de herramientas se iba engrosando. La escritura, si bien fue individual, no transcurrió en soledad. Hubo, dentro de las clases, dos tipos de presentación de la propia escritura (la analítica, no el primer comentario):

- A la profesora: cada estudiante leía su escrito con la profesora y ella le iba haciendo comentarios tanto de forma como de fondo. Este tipo de evaluación de los textos permitía que las estudiantes expresaran aquello que habían querido decir y, si no coincidía con lo escrito, se hacía la reconstrucción.
- Al grupo: las estudiantes iban presentando sus textos a sus compañeras para que ellas hicieran comentarios tanto de forma como de fondo.

Estos dos tipos de socialización de la escritura se dieron a medida que los textos fueron tomando más rasgos de texto argumentativo. En el momento en el que cada estudiante finalizó el suyo se llevó a cabo una tercera socialización, aquélla cuyo objetivo era la selección, por parte de las estudiantes, únicamente de los textos que deberían presentarse en el coloquio interno de estudiantes de once.

En el momento en el que las estudiantes ya hubieron escuchado a todas las compañeras y sabían qué tema había sido propuesto por quién, se inició la discusión sobre la selección. En una última ronda de reconocimiento, cada una enunció su temática. A partir de ahí, en esa misma clase, cada una propuso a una posible ponente. El resto se unía o disentía, según los argumentos que para dicha selección se habían propuesto. En esa dinámica se seleccionaron las ponentes del coloquio.

3. Destino del recorrido

La propuesta de la secuencia y el desarrollo de la misma llevó tanto a estudiantes como profesora al encuentro interno de estudiantes de grado once: el coloquio. La dinámica se había implementado en los dos cursos (11A y 11B), de manera que dicho encuentro se caracterizó por un diálogo entre estudiantes que habían leído el texto de la misma manera, pero con matices grupales particulares.

La organización del coloquio se llevó a cabo por la profesora. Ella organizó a las estudiantes ponentes en mesas de trabajo según los puntos de encuentro que hubiera en las ponencias. Cada estudiante de la mesa explicaba la temática que había seleccionado y cuando finalizaban el público presente, las demás estudiantes, se acercaban a hacer preguntas y/o comentarios. Las ponentes respondían las preguntas o generaban diálogos entre ellas cuando la pregunta implicaba una respuesta grupal.

De esta manera, la Secuencia Didáctica llegó a su fin. La concepción de la literatura como objeto de estudio y la manera de darle forma a dicha concepción (lectura comentada en voz alta, conversatorios alrededor del texto y escritura procesual de la ponencia) desembocó en la presentación de las visiones sobre el texto literario que había integrado a una colectividad escolar particular.

Reconstrucción Secuencia Didáctica a partir de los registros audiovisuales y un diario de campo

A continuación se presenta la Secuencia Didáctica implementada en sus aspectos micro-didácticos, es decir, se recrea al detalle cada actividad con el fin de facilitar la comprensión de lo que la docente hizo en el aula, y fuera de ella en algunos casos, aspecto que no es fácil reconstruir en los procesos de sistematización.

Tabla N°1 – Reconstrucción de la secuencia didáctica

FECHA	ACTIVIDAD	QUÉ SUCEDIÓ
Julio 23	Lectura comentada en voz alta	<p>Explicación por parte de la profesora de lo que iban a ser las clases a lo largo del bimestre. Se hace claridad sobre la metodología (lecturas interrumpidas y escritura paulatina de un texto argumentativo) y el objetivo (coloquio).</p> <p>Guía de la profesora. Objetivo: dar a las estudiantes un modelo de lectura y análisis.</p> <p>Referencias a clases anteriores.</p> <p>Percepción de las características del protagonista.</p> <p>Percepción de las particularidades narrativas de Saramago.</p> <p>Pregunta de una estudiante acerca del porqué de la lectura de Saramago.</p>
Julio 25	Comentarios reflexivos sobre lectura previa Lectura comentada en voz alta	<p>Recuento de los índices textuales sobre los que se había hablado en la clase anterior.</p> <p>Conexión de dichos índices con los capítulos siguientes (para esta clase debían leer el segundo).</p> <p>Se llevó a cabo un diálogo sobre índices que llamaron la atención: el error, el destino, el azar, la identidad.</p>
Julio 26	Comentarios reflexivos sobre lectura y sesiones previas Lectura comentada en voz alta	<p>Se discuten los capítulos 1 – 3. Se comienza la lectura en voz alta del 4.</p> <p>Recuento sobre las clases y lecturas anteriores: que índices habían percibido y cuál era su importancia dentro de la lectura.</p> <p>Cada estudiante habla de un punto mencionado en las clases anteriores.</p> <p>Se genera discusión alrededor del tema del error.</p>
Julio 30	Ejercicio de intertextualidad Lectura comentada en voz alta	<p>Lectura de “Hasta la carne”, poema de Saramago. Objetivo: establecer analogías entre los textos.</p> <p>Primero: Las estudiantes fragmentaron el poema y seleccionaron los versos que tuvieran algún tipo de correspondencia con la novela.</p> <p>Segundo: La profesora guía la lectura a partir de una</p>

FECHA	ACTIVIDAD	QUÉ SUCEDIÓ
		<p>pregunta orientadora acerca de dos elementos: el título y el último verso.</p> <p>Establecimiento de relación poema-novela: construida colectivamente porque no es que hubiera una explícita o intencional.</p> <p>Continuación de la lectura comentada. Percepción de la repetición de un índice verbal: el epígrafe se había vuelto a mencionar dentro del texto.</p> <p>Una pregunta acerca de ciertos comportamientos del protagonista hace que algunas de las respuestas tiendan a descontextualizarse y a adquirir un tono personal. La profesora recoge los comentarios y los encauza para alejarlos del tono personal y proponer una posible respuesta.</p>
Agosto 2	Lectura comentada en voz alta	Sólo se dio una interrupción de la lectura y la discusión que se generó se resolvió de manera rápida.
Agosto 9	Primera lectura de las hipótesis propuestas (Esbozo)	<p>Cada estudiante expone su hipótesis y lo que las llevó a formularla.</p> <p>Ante las semejanzas entre los textos, la profesora pregunta acerca de aquellos detalles que diferencian unas hipótesis de otras. No sólo responde quien esté leyendo su texto, sino el resto del curso.</p>
Agosto 15	Conversatorio	La clase estuvo a cargo de los estudiantes. La lectura ya ha avanzado hacia los capítulos 12 y 13. La narración se ha desglosado y ha sido comentada.
Agosto 22	Conversatorio	Para esta clase se debieron haber leído los capítulos 14 y 15. Surgen preguntas relacionadas con esos textos y con una temática que había sido trabajada en las primeras sesiones (la concepción del error). Se retoma, también, la temática de la identidad.
Agosto 23	Lectura comentada en voz alta y conversatorio	
Septiembre 3	Segunda lectura de las hipótesis propuestas	Cada estudiante lee su hipótesis y expone sus argumentos. Se generan discusiones acerca de las

FECHA	ACTIVIDAD	QUÉ SUCEDIÓ
	(Esbozo)	hipótesis: diálogos entre ellas.
Septiembre 6	Continuación de lectura de las hipótesis de lectura	Cada estudiante lee su hipótesis y expone sus argumentos. Se generan discusiones acerca de las hipótesis: diálogos entre ellas.
Septiembre 10	Tutorías	Espacio para que las estudiantes continúen con la redacción del escrito. Cada una tiene la obra y su escrito para el análisis y el complemento de los índices que hubieran seleccionado.
Septiembre 13	Continuación tutorías	Espacio para que las estudiantes continúen con la redacción del escrito. Cada una tiene la obra y su escrito para el análisis y el complemento de los índices que hubieran seleccionado.
Septiembre 24	(Tercera lectura) Explicación de hipótesis y argumentos.	Cada estudiante presenta su texto completo y lo expone ante sus compañeras. Responden preguntas o inquietudes de las compañeras.
Septiembre 26	Explicación de hipótesis y argumentos.	Cada estudiante presenta su texto completo y lo expone ante sus compañeras. Responden preguntas o inquietudes de las compañeras.
Octubre 10	Selección de ponentes	Las mismas estudiantes escogen a las ponentes y justifican su selección.
Octubre 22	Coloquio	Las ponentes fueron organizadas en mesas de trabajo según la temática que iban a trabajar. Cada una exponía su texto. Cuando todas las integrantes de la mesa hubieron expuesto sus ponencias, el público procedía a hacerle preguntas.

La literatura: una llave para abrir los cerrojos del aula³

Parece ser que una de las maneras más generalizadas de enseñar literatura dentro de un aula de clases es aquella en la que se privilegia la cronología, el año, el dato. Abrimos un libro de texto y, a primera vista, nos topamos con una larga y abrumadora columna dividida en cajones; cada uno de ellos comprimiendo una época histórica con su correspondiente contexto, movimientos predominantes, características destacadas y un prolongado, cuando no innecesario, listado de autores con sus respectivas obras, algunas de las cuales son brevemente reseñadas. Así, tal columna inicia remitiéndose a épocas precolombinas y finaliza una vez ha pisado terrenos contemporáneos, asumiendo con firme intención que en el trámite de un año escolar se haya estudiado este espacio, no menor a media docena de siglos; atiborrado de fragmentos, acontecimientos, pormenores, fechas, biografías, historias y un sinnúmero de minucias que, sin duda, terminarán siendo más tarde bocado del olvido. Dicho esto, vale recordar a Ernesto Sábato (1993) cuando comentaba que el resultado de pretender enseñar todo era justamente no saber casi nada, a lo que agregaba que eso poco ni siquiera se sabía de manera útil cuando la aspiración era ante todo enciclopédica. Un estudiante que llegue con éxito al término de semejante empresa podrá vanagloriarse de su prodigiosa memoria pero, lo más probable es que para poco o nada le sirva repetir tan copiosa retahíla, pues la vida dista mucho de ser un gigante crucigrama o un programa de espectáculos. ¿Qué persona sería capaz de vivir satisfecha cuando su aprendizaje se ha visto reducido a grabarse un cúmulo de información que bien puede hallarse al alcance de la mano? Porque parece que se enseñara con la falsa idea de que un día los libros no estarán allí para nosotros y por ello esa imperiosa necesidad de memorizarlos cuando la verdad es que nunca antes habíamos estado tan rodeados por toneladas de información. Quizá sea más adecuado y útil

³ Este texto hace parte de la sistematización de experiencias adelantada por el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura para El IDEP de la Secretaría de Educación de Bogotá (2008 – 2009).

enseñar a usarla en el momento indicado y de esta manera revivir tanta letra muerta introduciéndola a la vida cotidiana y así disfrutarla, emplearla y poseerla.

La pregunta es entonces qué tipo de ser humano se pretende erigir en un aula y hacia qué camino se pretende que encauce su vida. Hay un camino digno y armónico, se trata de aquel donde la literatura sea un medio para conocer y descubrir las pasiones de los hombres que han poblado este planeta, una manera para comprender las vicisitudes que nos está dando vivir, un modo para escudriñar en lo profundo de la cultura, la imaginación, las tradiciones y las usanzas de los pueblos e imperios, una llave para abrir tantos cerrojos y comprender los tiempos y las épocas, las ceremonias y las gestas. Para esto no sería necesario más que unos pocos libros de literatura concebidos como una explosión de proyectiles dirigidos hacia todos aquellos campos que conviven pacíficamente en sus páginas. Y desde allí encontrar diálogos con pares tras el único objetivo de discutir interpretaciones, desentrañar verdades, llegar a acuerdos tanto más útiles para la vida cuanto más descubrimos que sólo por esta vía se puede llegar a coexistir en este planeta tan diverso y variopinto. Alguna vez dijo Gabriel García Márquez que un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas, con esto no sólo insinuaba que para aprender literatura se requiere leerla muchas veces lejos de los molestos peajes en los que suelen convertirse los libros de texto, sino también que debe haber a cargo alguien que pueda, gracias a su criterio y su conocimiento, decidir cuál rumbo tomar para armar la guía y promover su lectura.

Así es, sólo un maestro que sepa literatura, que goce al leerla y conozca el caudal maravilloso en el que se convierte la suma de sus líneas, puede enseñarla. Son estas características las que se perciben en la profesora Valerie Osorio cuando nos acercamos a analizar su propuesta para la enseñanza de la literatura. De esta forma, no se prescinde de algún escritor u obra por el hecho de hallarse ubicados en épocas lejanas, más bien esto se persigue con el objeto de entender, por ejemplo, cómo siglos distantes entre sí poseen tantos vasos comunicantes en los intereses, las emociones y las ideas que fueron a parar en los anaqueles de una biblioteca o cómo continentes y países poseen tanta correspondencia pese a estar tan distantes en el globo. Gracias a esto vemos cómo el afán es dialogar con distintas escuelas, movimientos y géneros a la vez bajo una mirada más totalizante y menos sesgada, fragmentada, fraccionada. Resulta extravagante pensar que sólo se pueda estudiar la literatura de la época en que vivimos hasta tanto hayamos pasado por todo

aquello que lo precedió, de ser así jamás llegaríamos a conocer a un autor contemporáneo. Para evitar eso se establecen amplios tópicos, a partir de los intereses de los estudiantes, como el viaje, el amor, la fantasía, el mar y se entra a ellos desde muchas miradas, épocas, autores, títulos. Una vez se fije una obra en particular se procede a leerla no sólo de manera individual, también en conjunto, por esto hay ocasiones donde en la clase se realizan lecturas comentadas que derivan en conversatorios registrando la participación de todas las voces de las estudiantes. Quiere decir que cada una, incluida la maestra, tejen un diálogo en el que construyen lentamente conjeturas, presunciones, inferencias y cálculos, que más tarde serán sopesados a la luz del acercamiento hacia el autor, su obra en general, las múltiples concepciones que se han pronunciado a su alrededor y todo aquello que sirva en función de develar una interpretación. Basta conocer este proceso para comprender cuán edificante es la construcción de sentido desde la conversación, más significativo en tanto parte de la percepción de las mismas estudiantes que se han dado a la tarea de averiguar y descubrir valor en el libro.

El desafío ahora consiste en que cada una de las estudiantes de esta clase lea la obra a la luz de una temática deducida por ellas mismas. Así, es factible mirarla a partir de múltiples y válidos pilares tales como la pobreza, la sociedad, los olores, el vestido, las costumbres o la música con el fin de rastrear, con mucho detenimiento y sigilo, tal eje a lo largo y ancho del libro. Eso hace que haya tantos pilares como estudiantes en el aula, propiciando el acercamiento desde múltiples flancos que, sin más, nos recuerdan la concepción que tenía Estanislao Zuleta (1989) a propósito de su estudio sobre Nietzsche: ver la lectura como trabajo. “El trabajo consiste entonces en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción abierta con el que posee un mismo término en otros textos.” Si leer es trabajar, entonces, este es un proceso de elaboración persistente, de producción de significado, de manipulación y ejercicio del pensamiento. No es sencillo, pues requiere esfuerzo, adiestramiento, intentos, reposo y tenacidad, al punto que son claras las múltiples aristas cuyo conjunto le ofrece al curso una enorme riqueza que sirve en demasía como muestra de que la literatura es un campo en continua expansión y descubrimientos. Se diría que, de tal forma, serían pocas las regiones que quedarían inexploradas en las hojas de un libro, configurando así un universo conceptual cuya fortuna estriba en la variedad hermanada hacia un mismo fin. Por supuesto que esto tiene un objetivo de fondo: propiciar un espacio para la aparición de hipótesis de lectura, que a

continuación se convertirán en el móvil de un escrito argumentativo desarrollado a medida que continúe el análisis de la obra. Esto garantiza que una estudiante sepa qué escribir, pues estamos al tanto que es imposible hacerlo sobre algo de lo cual poco o nada se sabe. Es menester hablar, charlar, leer, escuchar, propiciar tantas aproximaciones a la obra, al autor y la hipótesis como sean posibles para de este modo ir articulando lo que luego será el sustento de un ensayo. De aquí que no se valide la opinión sino cuando ésta sea saldo de un sustento teórico, ya que, uno de los aprendizajes que se quieren robustecer consiste en comprender la distancia oceánica que separa la opinión del argumento. Habría que señalar también que todo esto nos lleva a encontrar una noción de obra literaria cuya principal característica se consolida más cerca de un objeto de estudio riguroso puesto que permite relacionar reflexiones, abstraer ideas, inventar significados y maquinari elaboraciones producto de operaciones del pensamiento.

Con hipótesis de lectura ahora se encaminan hacia la construcción, gracias a consultas periódicas y exhaustivas en distintas fuentes que sirven como sostén, fundamento y plataforma del ensayo que presentarán como ponencia, en el que cristalizan las conversaciones a menudo optimizadas mediante va corriendo el proceso. Como puede verse, hacer el ensayo es una fase de suma relevancia y la razón es que este tipo de texto ofrece la posibilidad de dar cuenta de la adquisición de ciertos conceptos y también de su análisis, esto quiere decir que hay una mezcla justa entre conocimiento y pensamiento, de manera que no se queda sólo en mostrar la posesión de unas nociones; por el contrario, da pasos más allá para verlas problematizadas, discutidas, puestas en tela de juicio y justificadas con base en argumentos. El ensayo revela la postura de quien lo escribe, además permite ver otros aspectos allí involucrados como la redacción, la cohesión de las ideas y su coherencia. “El ensayo es la escritura más idónea para desarrollar un argumento. No es una escritura que busque, esencialmente, exponer contenidos sino dar razones en apoyo o defensa de una tesis” (Vásquez: 131) Es este un ejercicio no sólo en el que se piensa sino en el que se concreta lo pensado gracias a la escritura, es a la vez medio y fin de confrontación personal en tanto su composición implica debate, argumentación, forcejeo entre la creencia y la veracidad. La calidad del ensayo es directamente proporcional a la calidad de su didáctica. En el fondo se espera que sólo aparezca en el aula una vez haya sido enseñado el procedimiento para escribirlo.

Recordemos que sólo puede exigirse aquello que ha sido amplia y minuciosamente enseñado, precisamente por esto es que la experiencia pedagógica de la profesora Valerie Osorio del colegio Nuevo Gimnasio es destacada: se pide la escritura del ensayo hasta cuando se sepa con claridad y llaneza no sólo la fase formal, ue es acaso la más elemental de un escrito, sino el aspecto del contenido, de la teoría, de las ideas que le darán cuerpo a este texto. Porque no basta con que una estudiante pueda recitar la definición de lo que es un ensayo e incluso la estructura que lo conforma, bien lejano se encuentra esto de su proceso de elaboración. Hay, además, que tener algo por decir y justamente es esto lo que justifica la conversación grupal, las mesas redondas, esos escenarios que se edifican por gracia de la palabra y el orden que ofrece el tejido del diálogo.

Hasta este punto no nos hemos detenido a pensar en el papel del tiempo dentro de este proceso didáctico. Gran parte de su resultado exitoso es consecuencia del tiempo invertido. No es posible esperar un ensayo de calidad cuando una clase parece más presa del afán y la premura que de la pausa, del reposo y la tranquilidad que acompaña la reflexión y los procesos que se encadenan paso a paso. De alguna forma, es requisito que la escritura lleve tiempo y así se puedan deliberar, meditar y madurar las ideas, contrario a cuando una clase es capturada por el deseo de colmar y saturarse con contenidos. Siempre es mejor estudiar contados aspectos pero tener la firme certidumbre de que fue, como diría Ernesto Sábato (1993), formación y no información. Más aún cuando la escritura de ensayos en la clase de español y literatura del colegio Nuevo Gimnasio pasa por varios momentos antes de tener en las manos una versión final. El primero de estos consiste en escribir un borrador inicial que contenga además de la hipótesis de lectura nacida en las canteras de las conversaciones grupales alrededor de una obra y bajo la mirada asidua de ejes significativos, numerosos argumentos encargados de sustentarla y apoyarla tanto o más de lo que en un principio se pudo pensar. Para esto surgirán autores y ensayistas como William Ospina, Germán Espinoza, Rafael Gutiérrez Girardot, sólo por nombrar algunos colombianos, cuya colaboración cobra sentido en la medida en que se convierten en columnas fundacionales no sólo pertinentes sino vigorosas para la tarea, nada sencilla, de darle consistencia al texto. Desde luego, que esto implica la presencia de lecturas paralelas para expandir el rango de posibilidades hacia donde puedan crecer los planos de un ensayo.

De lo anterior resultan varias sustentaciones orales donde cada autora tiene un espacio para explicar en qué se condensa su escrito y recibir, a su vez, preguntas, comentarios, sugerencias, acotaciones y cualquier tipo de consideración que, en su momento, le servirá para extinguir posibles gazapos a nivel conceptual y formal. Este ejercicio es, ante todo, vía de incalculable riqueza, pues, se sabe que una de las mejores maneras de optimizar la palabra escrita es justamente dando cuenta de lo que se escribe, propiciando los encuentros de posiciones contrarias ya para reafirmar u objetar, ya para darle un carácter más serio a la intervención oral o para fortalecer la estructura retórica en nuestro pensamiento. Tenemos así una interesante manera de reconstruir sentidos, aunque también de hallar un escenario tras el cual hay una sólida forma de revestir las motivaciones iniciales del grupo entero, de practicar el razonamiento en asuntos nacidos del lenguaje usando como principal insumo al lenguaje mismo, de coincidir con unas posiciones y discrepar con tantas otras, de percatar cuánta debilidad o consistencia hay bajo cada uno de los planteamientos de un ensayo, de modificar enfoques y abogar a favor de la buena costumbre en que termina por convertirse el no sabernos inamovibles en aquello que consideramos como verdades absolutas. Como se ve luego de este proceso una estudiante queda con suficiente cantidad de posibilidades hacia donde pueda enderezar las dudas, los yerros, las inexactitudes, los descuidos y probables omisiones advertidas. Eso es, ciertamente, lo que se busca para dar paso a la reescritura; momento esencial de aprendizaje ya que se trata de una instancia de trabajo personal.

El último punto que salta a la vista es aquel donde se presenta una versión final del escrito ya decantado por su propia autora. Es allí hacia donde confluyen todos los anteriores pasos, es esta la conclusión de un proceso didáctico donde la indagación, el cuestionamiento, la argumentación, la pregunta, la consulta, la capacidad crítica son dispositivos medulares. Aquí el umbral desde el cual se forja una cultura escolar sustentada bajo el cimiento de la conversación y la escritura. La rigurosidad de este proceso está cerca de lo artesanal pues es una elaboración personal y a la vez conjunta, se nutre de los imaginarios, las intenciones, las pasiones y el pensamiento de una persona pero también de todo el universo que la rodea, tiene el propósito de crear, reformar o dar consistencia al discurso formado de letras y oraciones, requiere de juicio, tesón y entrega de modo que todo esto podría encerrarse en la palabra: compromiso, tanto de las estudiantes como de la misma maestra, pues es quien acompaña de cerca, pendiente de cada pormenor, el largo camino en que se convierte la escritura. Es desde y con el ensayo como se enseña a materializar la

creatividad y la imaginación, a responder interrogantes vitales, a hacer posible el tránsito de las palabras desde lo profundo de nosotros hasta la página en blanco.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer
literatura en
las aulas de
educación
media: más
allá del placer

BIBLIOGRAFÍA

Barthes, R. (1973). El placer del texto. Siglo XXI. México.

De Aguiar, E & Silva, V (1999). Teoría de la literatura. Gredos. Madrid.

Eagleton, T. (1998). Una introducción a la teoría literaria. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.

Maurois, A. (1997). El arte de leer. Leer y releer.

Sábato, E (1989). Entre la letra y la sangre. Seix Barral. Buenos Aires.

Vásquez, F (2006). La enseñanza literaria. Kimpres. Bogotá.

Zuleta, E (2005). Elogio de la dificultad. Hombre Nuevo Editores. Medellín, Colombia.

ANEXOS

Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia “Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer”

Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones
Diario de campo 01.	Año 2007	Se trata de un diario de campo en el cual la docente lleva registro de las actividades desarrolladas en el proyecto y de lo sucedido en cada una de éstas.	Se inscribe en el proyecto <i>La literatura como objeto de estudio</i> , el cual se desarrollo en el marco de la tesis de grado magistral de la docente.	
CD 02: Documentos Valerie Osorio.	Año 2007	Se trata de un DC en el cual se recogen los documentos tanto de la experiencia, cómo escritos de la docente. En éste hay dos carpetas: <i>Experiencias pedagógicas</i> y <i>Otros</i> . En <i>Otros</i> se encuentran ponencias y fotos.	Se inscribe en el proyecto <i>La literatura como objeto de estudio</i> , el cual se desarrollo en el marco de la tesis de grado magistral de la docente.	
CD 03: Video clases 1 y 2 del proyecto.	Año 2007	Se trata de un CD en el cual se encuentra el registro audio-visual de las clases 1 y 2 del proyecto.	Se inscribe en el proyecto <i>La literatura como objeto de estudio</i> , el cual se desarrollo en el marco de la tesis de grado magistral de la docente.	
CD 04: Video clases 3 y 4 del proyecto.	Año 2007	Se trata de un CD en el cual se encuentra el registro audio-visual de las clases 3 y 4 del proyecto.	Se inscribe en el proyecto <i>La literatura como objeto de estudio</i> , el cual se desarrollo en el marco de la tesis de grado magistral de la docente.	
CD 05: Video	Año 2007	Se trata de un CD en el	Se inscribe en el	

clases 5 y 6 del proyecto.		cual se encuentra el registro audio-visual de las clases 5 y 6 del proyecto.	proyecto <i>La literatura como objeto de estudio</i> , el cual se desarrollo en el marco de la tesis de grado magistral de la docente.	
CD 06: Video coloquio.	Año 2007	Se trata de un CD en el cual se encuentra el registro audio-visual del coloquio (producto final del proyecto)	Se inscribe en el proyecto <i>La literatura como objeto de estudio</i> , el cual se desarrollo en el marco de la tesis de grado magistral de la docente.	

Anexo N°2 – Instrumento 1.1: organización de la información audiovisual de la Secuencia Didáctica experiencia “Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer”

N° DE SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS SUB-ACTIVIDADES	NOMBRE DE LA FUENTE	SEGMENTOS QUE ILUSTRAN CADA SUB-ACTIVIDAD (TIEMPOS)	DESCRIPCIÓN DEL SEGMENTO
3	<i>Recuento sobre las clases y lecturas anteriores: Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	00:00´ - 00:41´	Explicación de Valerie sobre la dinámica de trabajo que llevarán a cabo en la sesión.
3	<i>Recuento sobre las clases y lecturas anteriores: Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	00:48´ - 01:56´	Las estudiantes exponen los índices de lectura que habían percibido y la relevancia de éstos en la lectura de la obra.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	01:57´ - 02:02´ 02:09´ - 03:09´	Las estudiantes exponen <i>El error</i> como índice de lectura.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	03:40´ - 04:56´	Un estudiante expone <i>El nombre</i> como índice de lectura.

N° DE SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS SUB-ACTIVIDADES	NOMBRE DE LA FUENTE	SEGMENTOS QUE ILUSTRAN CADA SUB-ACTIVIDAD (TIEMPOS)	DESCRIPCIÓN DEL SEGMENTO
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	04:58' - 05:18'	Un estudiante pide una explicación aclarativa sobre el término índices de lectura.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	05:18' - 06:18'	La docente explica nuevamente al grupo a que hacen referencia cuando utilizan el término índices de lectura.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	06:17' - 07:29'	Un estudiante expone <i>El destino</i> como índice de lectura.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	08:55' - 09:27'	Un estudiante expone <i>El nombre y su relación con el sujeto</i> como índice de lectura.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	10:26' - 12:54'	Las estudiantes proponen como tema de discusión la relación <i>del nombre de un sujeto con la construcción de la identidad.</i> (trasfondo lingüístico)
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	13:24' - 14:37'	Se realizan algunas relaciones inter-textuales.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	14:38' - 15:12' 15: 40'	Se da una discusión en torno al error y al sentido común.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	16:26' - 16:48' 16:55' - 17:04' 17:36'	Las estudiantes proponen como tema de discusión el papel del

Nº DE SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS SUB-ACTIVIDADES	NOMBRE DE LA FUENTE	SEGMENTOS QUE ILUSTRAN CADA SUB-ACTIVIDAD (TIEMPOS)	DESCRIPCIÓN DEL SEGMENTO
				narrador dentro de la historia.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_1)	23:03' - Final	La discusión se centra en el <i>Error</i> .
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_2)	02:02' - 04:12' 05:16' - 05:50'	Se exponen algunas de las razones que intentan dar respuesta al por qué se da el cuestionamiento sobre el error.
3	<i>Lectura en voz alta</i>	DVD 1 (VTS_01_2)	10:35' - 11:25' 12:34' - 13:00'	Lectura en voz alta del capítulo 4 del libro.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_2)	16:22' - 17:48'	Se trabaja en torno al tema de la descripción analítica.
3	<i>Índices percibidos y su importancia dentro de la lectura.</i>	DVD 1 (VTS_01_2)	18:05' - 18:54'	Se realizan algunas descripciones analíticas del texto.
3	<i>Lectura en voz alta</i>	DVD 1 (VTS_01_2)	18:57' - 19:32'	Lectura en voz alta del capítulo 4 del libro.
6	<i>Primera lectura de las hipótesis propuestas por las estudiantes. (esbozo)</i>	DVD 1 (VTS_01_3)	10:00' - 11:29'	Presentación de las hipótesis (de lectura) formuladas por las estudiantes.
6	<i>Primera lectura de las hipótesis propuestas por las estudiantes. (esbozo)</i>	DVD 1 (VTS_01_3)	13:44' - 14:43'	Presentación de las hipótesis (de lectura) formuladas por las estudiantes.
6	<i>Primera lectura de las hipótesis propuestas por las estudiantes. (esbozo)</i>	DVD 1 (VTS_01_3)	15:12' - 17:02'	Presentación de las hipótesis (de lectura) formuladas por las

Nº DE SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS SUB-ACTIVIDADES	NOMBRE DE LA FUENTE	SEGMENTOS QUE ILUSTRAN CADA SUB-ACTIVIDAD (TIEMPOS)	DESCRIPCIÓN DEL SEGMENTO
				estudiantes.
6	<i>Primera lectura de las hipótesis propuestas por las estudiantes. (esbozo)</i>	DVD 1 (VTS_01_3)	22:28' - 24:27'	Presentación de las hipótesis (de lectura) formuladas por las estudiantes.
6	<i>Primera lectura de las hipótesis propuestas por las estudiantes. (esbozo)</i>	DVD 1 (VTS_01_4)	00:07' - 01:37'	Intervenciones de la docente frente a las hipótesis presentadas por las estudiantes.
6	<i>Primera lectura de las hipótesis propuestas por las estudiantes. (esbozo)</i>	DVD 1 (VTS_01_4)	12:17' - 14:50' 15:05' - 15:53' 15:55' - 17:08'	
9	<i>Lectura en voz alta comentada y conversatorio</i>	DVD 2 (VTS_01_1)	00:00' - 04:17'	Lectura del texto comentada (en voz alta)
9	<i>Lectura en voz alta comentada y conversatorio</i>	DVD 2 (VTS_01_1)	10:44' - 11:12' 11:52' - 12:29' 12:30' - 12:57' 14:45' - 14:52' 15:58' - 17:27' 17:30' - 18:25'	Conversatorio a partir de la lectura en voz alta.
9	<i>Lectura en voz alta comentada y conversatorio</i>	DVD 2 (VTS_01_2)	00:00' - 02:12' 03: 48'	Las estudiantes realizan anticipaciones de lectura y surge un debate a partir de éstas.
9	<i>Lectura en voz alta comentada y conversatorio</i>	DVD 2 (VTS_01_2)	04:40' - 05:45'	Intervención de la docente a partir de las anticipaciones de lectura formuladas por las estudiantes.
9	<i>Lectura en voz alta comentada</i>	DVD 2	09:41' - 10:56'	Lectura del texto en voz

Nº DE SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS SUB-ACTIVIDADES	NOMBRE DE LA FUENTE	SEGMENTOS QUE ILUSTRAN CADA SUB-ACTIVIDAD (TIEMPOS)	DESCRIPCIÓN DEL SEGMENTO
	<i>y conversatorio</i>	<i>(VTS_01_2)</i>		alta.
11	<i>Lectura de las hipótesis propuestas por las estudiantes.</i>	DVD 2 <i>(VTS_01_3)</i>	14:20´ - 19:16´	Las estudiantes leen un esbozo, los adelantos, de las ponencias que han escrito frente a sus compañeras de clase, de esta forma reciben comentarios a sus escritos tanto de forma como de contenidos.
11	<i>Lectura de las hipótesis propuestas por las estudiantes.</i>	DVD 2 <i>(VTS_01_4)</i>	05:47´ - 06:43´	
13	<i>Tutorías personalizadas con la docente: Las estudiantes presentan sus ponencias a la docente y ésta les hace comentarios de forma y contenido a los escritos.</i>	CD 5	01:16´ - 04:25´	Comentarios de contenido a un texto.
13	<i>Tutorías personalizadas con la docente: Las estudiantes presentan sus ponencias a la docente y ésta les hace comentarios de forma y contenido a los escritos.</i>	CD 5	06:42´ - 09:02´	Correcciones de forma a un escrito.
16	<i>Selección de las 10 ponentes que participarán en el coloquio.</i>	CD 6	14:16´ - 14:53´ 36:57´ - 37:16´	La docente explica la dinámica por medio de la cual elegirán las ponencias que participaran en el coloquio.
16	<i>Selección de las 10 ponentes que participarán en el</i>	CD 6	16:43´ 17:44´ 22:43´ - 22:48´	Presentación individual de las ponencias.

Nº DE SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS SUB-ACTIVIDADES	NOMBRE DE LA FUENTE	SEGMENTOS QUE ILUSTRAN CADA SUB-ACTIVIDAD (TIEMPOS)	DESCRIPCIÓN DEL SEGMENTO
	<i>coloquio.</i>		22:58´ - 25:26´ 26:18´ - 27:04´ 30:35´ - 32:25´	
16	<i>Selección de las 10 ponentes que participarán en el coloquio.</i>	CD 6	38:09´ - 40:13´ 40:42´ - 41:40´	Las estudiantes postulan las ponencias que deberían participar en el coloquio y explican las razones.
Coloquio	<i>Cierre de la SD: Coloquio.</i>	CD 6	03:36´ - 07:55´	Exposición de una ponencia.
Coloquio	<i>Cierre de la SD: Coloquio.</i>	CD 6	16:41´ - 18:20´	Intervenciones de los asistentes al coloquio: Preguntas y respuestas.
Coloquio	<i>Cierre de la SD: Coloquio.</i>	CD 6	19:32´ - 21:17´	Comentario de un asistente a manera de complemento de lo expuesto.
Coloquio	<i>Cierre de la SD: Coloquio.</i>	CD 6	24:40´ - 26:37´	
Coloquio	<i>Cierre de la SD: Coloquio.</i>	CD 6	34:21´ - 34:54´	Cierre del coloquio y de la SD por parte de la docente.

Anexo N°3 – Instrumento 2: organización, categorización de la información audiovisual “Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer”

Video	Segmento	Descripción
Eje 1. Pregunta por el sujeto		
6	39:59:00 a 40:21:00	Presentación de Valerie
6	(40:37:16 a 41:02:20); (41:37:00 a 42:01:06); (42:05:06 a 42:28:00)	Referencia a las personas claves en su trayectoria profesional
6	(43:09:10 a 43:22:10); (43:36:14 a 43:55:22); (43:55:20 a 44:02:00)	Sobre Yolanda Corredor
6	45:34:00 a 46:08:00	La literatura en el pre-grado
6	(47:02:57 a 48:17:10); (48:29:10 a 48:38:18); (48:48:11 a 49:04:00)	La literatura más allá de las lecturas pasionales
Eje 2. Enfoque y perspectiva docente		
6	(41:20:30 a 41:28:14); (41:31:00 a 41:33:00); (42:32:09 a 42:40:02)	La necesidad de llevar a cabo estudios relacionados con la educación
6	(49:19:25 a 49:43:21); (49:47:00 a 49:48:18); (49:51:24 a 50:12:08)	La importancia de abordar la literatura como objeto de estudio riguroso
6	50:18:12 a 50:30:04	Lo que significa ser profesora para Valerie
6	51:31:11 a 52:21:09	¿Qué es la literatura para Valerie?
6	52:59:04 a 53:23:10	
6	(55:49:21 a 55:59:26); (56:16:15 a 46:46:28)	Por qué abordar en la escuela la literatura como un objeto riguroso y no por el simple goce de hacerlo
7	(00:57:05 a 01:23:20); (02:06:20 a 02:17:20)	Lo que aporta del estudio riguroso de la literatura en la formación de las personas
Eje 3. Focos de la sistematización		

Video	Segmento	Descripción
7	05:36:00 a 06:34:13	Enganche de los estudiantes con la literatura
7	(07:37:14 a 08:13:14); (08:17:00 a 08:39:22); (08:41:12 a 08:51:07); (09:19:25 a 09:41:21); (09:47:18 a 10:06:02)	Por qué una S.D, un coloquio, por qué argumentar...
7	(10:19:18 a 10:46:20); (10:49:00 a 11:29:18); (11:33:10 a 11:45:17)	El papel de la escritura
7	(12:19:00 a 12:42:11); (12:47:23 a 12:56:00); (13:09:10 a 13:43:28)	El papel de la lectura comentada en voz alta
7	(14:11:00 a 14:43:16); (14:58:05 a 15:09:04); (15:11:02 a 15:15:08) (15:20:04 a 15:24:24) (15:26:00 a 15:45:27); (15:46:20 a 16:13:05); (16:26:07 a 16:43:10)	Secuencia de actos para trabajar el texto escrito
Entrevista a Estudiantes de la S.D		
7	(20:05:20 a 20:28:03); (20:42:02 a 21:03:20)	
7	(21:25:25 a 21:35:00); (21:38:00 a 22:06:07)	Relación con la literatura antes y después de Valerie
7	(22:43:19 a 23:09:15); (23:33:00 a 23:51:00)	La escritura en la S.D.
7	(25:10:00 a 25:26:27)	
7	26:45:20 a 27:08:12	Coloquio
Entrevista a Anna Camps		
14	47:00 a 48: 04	Las SD parte de dos ideas: Para aprender a escribir hay que escribir. Insertarse a un ámbito e comunicación, de discurso

Video	Segmento	Descripción
14	48:45 a 49: 26	leer y escribir son procesos que están inter-relacionados
14	58:35 a 59:13	La literatura no es una materia escolar, todos compartimos el lenguaje que la literatura ha producido y la escuela debe contemplar este lenguaje.
Silvia Castrillón		
20	39:14:26 a 39:55:14	Tomar en serio la literatura y tomar en serio a las personas
20	(47:32:12 a 48:08:02) 48:11:01 a 48:21:23	Literatura en el conocimiento del mundo y de si mismo
20	(49:38:10 a 49:46:10) 49:56:16 a 50:08:25	Formación del juicio crítico
Jorge Cadavid		
21	05:25:10 a 05:37:20	Lectura exegética de la literatura
21	06:27:19 a 07:02:25	Literatura como objeto autónomo
21	07:38:26 a 08:05:00	Literatura y método