

Referencia para citar este artículo: Amar-Rodríguez, V. (2016). Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 975-986.

Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa*

VÍCTOR AMAR-RODRÍGUEZ**
Profesor Universidad de Cádiz, España.

Artículo recibido en octubre 26 de 2015; artículo aceptado en febrero 4 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *La idea de leer la vida, leer el mundo, no es nueva. Perteneció al pedagogo brasileño Paulo Freire y ha sido el pretexto para iniciarnos en un recorrido investigativo introduciendo la perspectiva narrativa. Leer la vida, para comprenderla y darla a comprender. Dos consignas que queremos compartir con el lector–escritor sin perder del horizonte la presencia y labor de la didáctica de la lengua y la literatura en este recorrido que incluye también las pantallas. Un texto humanizado, repleto de referencias a la pintura, la literatura (narrativa y poesía), al cine, a la filosofía, etc., pues qué es la vida, la lectura o la escritura sin esta conexión de entornos vitales.*

Palabras clave: Narrativa, lectura–escritura, didáctica de la lengua y la literatura, educación (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Reading life. Research from the narrative perspective

• **Abstract (descriptive):** *The notion of reading the life, reading the world, it is not new. It is owned by Brazilian educator Paulo Freire and it is the base of an exploration of the narrative perspective. Reading life to understand it and make it to be understood. Two ideas that we want to share with the reader–writer without forgetting the presence the didactics of language and literature in this journey that also include what we see on screens. This is a humanized text, filled with references to painting, literature (narrative and poetry), films, philosophy, as the authors ask what is life without connection to these vital settings?*

Key words: Narrative, reading–writing, didactics of language and literature, education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Ler a vida. Uma pesquisa a partir da perspectiva narrativa

• **Resumo (descriptivo):** *A ideia de ler a vida, ler o mundo, não é nova. Pertence ao pedagogo brasileiro Paulo Freire e tem sido um pretexto para começarmos um percurso investigativo, introduzindo a perspectiva narrativa. Ler a vida, para compreendê-la e para que seja compreendida. Gostaríamos de compartilhar dois aspectos com o leitor–escritor, sem perder do horizonte a presença e o trabalho da didática da língua e da literatura neste caminhar, que se inclui também nos ecrãs. Um texto humanizado, cheio de referências à pintura, à literatura (narrativa e poesia), ao cinema, à filosofia, etc., pois o que é a vida, a leitura ou a escritura sem essa conexão de entornos vitais?*

Palavras-chave: Narrativa, leitura–escritura, didática da língua e da literatura, educação (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

* Este artículo de **revisión de tema** conforma parte de una línea de investigación consolidada en el seno del Grupo de Investigación HUM 819 “Educación y Comunicación” de la Universidad de Cádiz, perteneciente al Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía (España). Área: Ciencias Sociales; subárea: Ciencias de la Educación.

** Doctor y profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: victor.amar@uca.es



–Para la introducción. –Sobre la metodología narrativa. –A propósito del contexto, los resultados y la interpretación. –En relación con las consideraciones finales. –Lista de referencias.

“Yo no era analfabeta en el siglo XX. En el XXI, sí lo soy.”

Pilar Domínguez (maestra de 72 años y 45 de profesión)
El País–11/12/2005

Para la introducción

Jorge Luis Borges, indiscutible literato argentino, se vanagloriaba de ser un buen lector, quizás mejor que escritor. De este modo tan elegante, en su poema “Elogio de la sombra” (1969), lo expresaba: “Que otros se jacten de las páginas que han escrito; a mí me enorgullecen las que he leído”. Es una manera de introducirnos en lo que queremos compartir con el lector–escritor. Establecer dicotomías puede ayudarnos a avanzar. Una consigna narrativa es plantear algún tipo de conflicto para que ocurra una sutil evolución en lo que queremos exponer. Máxime cuando este logro está inspirado en los preceptos aristotélicos y de la dramaturgia más convencional. Pero, igualmente, presentar al menos dos entornos puede incentivar en el lector–escritor la dualidad de entender las realidades como enfrentadas. No es esta nuestra intención. Tan solo lo que pretendemos es dar a comprender un hecho comunicativo inspirado en la lectura y la escritura de la vida. No son dos simples sustantivos. Nuestro propósito es darle una visión particular donde la lectura de la vida sea un hecho activo y la escritura una acción que realizamos en nuestra cohabitación con los demás. Es decir, una lecto–escritura no exclusivamente gráfica sino, también, ágrafa con los gestos, con las miradas, con lo que nos rodea e interactuamos.

Hemos dicho que la comunicación no verbal es tan importante como la palabra. El no decirlo es como el no quererlo ver. Y todo comunica hasta lo que *invisibilizados*, ocultamos o lo que transmitimos con gestos, miradas, acercamientos, peinados, maneras de tocar y contactar, con nuestra cara, con el silencio, cómo nos agrupamos, olemos o

sonreímos, entre otros aspectos (Amar–Rodríguez, 2014, p. 134).

Asimismo, nuestra propuesta para leer la vida pasa por establecer un ejercicio de lectura no solo lineal, sino concéntrica. La lecto–escritura de la contemporaneidad nos ha de exigir una visión poliédrica y versátil del hecho comunicativo, a través de la red y los diferentes dispositivos inalámbricos (Cabero & Barroso, 2015). No hemos de establecer la diferencia, tal vez artificiosa, de una lectura y una escritura por separado y solamente académica. Focalizamos nuestras intenciones en aquel pensamiento de Paulo Freire (1991) de “leer el mundo”. Un planteamiento de partida que irá a determinar nuestra investigación narrativa.

Asimismo, no es dar predicamento exclusivo a este fabuloso inicio de los versos pertenecientes al libro “Odas elementales” (1954) perteneciente a Pablo Neruda que dice: “Libro, cuando te cierro/abro la vida”. No es caer en un cerrar–abrir. No es establecer entre los participios cerrado o abierto, una dualidad de dejar de hacer algo para iniciar lo otro, o viceversa. Es ver el establecimiento de una acción en continua construcción. Cierro pero mientras abro lo de más allá, lo próximo, lo que me seduce. Y en este ámbito de persuasión, también nos moveremos pues leemos y escribimos lo que somos, donde nos encontramos, hacia dónde vamos. No podemos obviar que somos el resultado de una compleja ecuación de intereses supraideológicos y mediáticos que hacen que la lectura y escritura estén singularizadas por el momento de pertenencia. Los narratarios cambian más rápidamente que los procesos generacionales y no podemos continuar enseñando a leer o escribir de la misma manera que nos enseñaron a nosotros. Probablemente, porque ellos no se asomen a los libros tal como nosotros lo hacíamos y por ello abren, y se abren, otros formatos de leer la vida.

Alejar la lectura de la realidad que circunda al lector–escritor puede transformar el principio de disfrute y tornarlo en una particular rutina memorística. El hecho agradable de leer y

descubrir o de escribir y conocer, soslayándolo a una propuesta protocolaria, inmiscuida en un currículo no optimista (Gimeno, 2010), le resta su valor dinámico y vital eludiéndole su posibilidad seductora. Esta perspectiva puede llegar a alejarlo de su propio sentido, convirtiéndose en una orden de obligado cumplimiento con un resultado de rechazo a la literatura. En ocasiones, el futuro lector–escritor puede optar por recursos multimediáticos o audiovisuales que dan cobertura a sus expectativas, estableciendo relaciones con los demás en conexión y con un resultado de inmediatez que lo persuade. De no hacerlo así, le restamos sentido a sus vivencias y tornamos el hecho de leer o escribir en una rutina en manos de los responsables educadores que viran, a veces en tecnócratas más preocupados en los expedientes académicos y en las procuras administrativas que en el juego sutil de enseñar, impidiendo que ellos aprendan.

Me refiero a la dicotomía entre las palabras y leer el mundo. (...), la escuela, está aumentando la distancia entre las palabras que leemos y el mundo en que vivimos. En esta dicotomía, el mundo de la lectura es solo el mundo del proceso de la escolarización, un mundo cerrado, aislado del mundo donde vivimos experiencias sobre las cuales no leemos. (...) Al leer palabras, la escuela se torna, un lugar especial que nos enseña a leer apenas las “palabras de la escuela” y no las “palabras de la realidad” (Freire & Shor, 1986, p. 85).

Hemos tocado tres elementos ejes sobre los que nos iremos a desenvolver. En primer lugar, la importancia de la lectura y la escritura, por igual. En segundo lugar, aprender a leer las pantallas. Y, por último, leer la contemporaneidad, lo que nos pertenece, a lo que contribuimos; pero sin caer en el error que eludamos lo anterior (por ejemplo, disfrutar con los textos clásicos). Es una propuesta tripartita con la intención de sumar y no de restar. Es procurar incentivos hacia la lectura y la escritura en el siglo XXI. En otro ámbito de cosas, comentar que la metodología de esta investigación está inspirada en la narrativa. Un procedimiento de comprender una realidad en la cual estamos inmiscuidos, siendo

este un pretexto para continuar analizando y reflexionando. Un discurso que construimos de manera compartida, dándose a comprender una visión personal ante una problemática que atañe al informante. En este sentido, un profesor de Universidad, implicado y sensato, que expone lo que siente y siente lo que expone.

Sobre la metodología narrativa

En el ámbito de la metodología no es que hayamos superado los planteamientos metodológicos o epistemológicos de la avanzadilla tecnocientífica o de los postulados tecnócratas efectistas pero, en nuestra opinión, son poco afectivos. En cierta manera, somos herederos de aquellas enseñanzas que podrían traducirse en el ámbito de la lectura y la escritura con aquel dicho popular, bastante arraigado en los métodos educativos del ayer, de que “la letra con sangre entra”. El arte de Goya da muestra de este proceder. En el museo de Zaragoza se conserva el lienzo pintado en el último cuarto del siglo XVIII, homónimo o bien con el otro título de “Escena de escuela”, donde el maestro azota en el trasero a su alumnado una vez es reprobado por no hacer o saberse la lección. Una pintura neoclasicista que establece tres tiempos: a) el que es azotado, b) los que ya lo fueron y c) los que temerosos realizan la tarea impuesta por el docente. Tres tiempos verbales: presente, pasado y futuro; de lo que está sucediendo, aconteció y lo que puede ocurrir. Pero, ¿aprende el alumnado? El temor se apodera y la obligatoriedad es sinónimo de lo que llamamos (ir)responsabilidad. El olvido se apodera del estudiante y del proceso que en ocasiones puede generar preguntas como: ¿el porqué de lo aprehendido? (diferenciar entre aprender y aprehender). Si aprender es la adquisición de un conocimiento tras un proceso de motivación, experiencia, investigación o estudio; aprehender, lo hacemos coincidir con un ejercicio fruto de un resultado de “hurto” para evitar aquel castigo o similar al que padecieron los discentes del cuadro de Goya. Aprender es un proceso de enjuiciamiento y empoderamiento, tal vez, lento y generoso, flexible y hermoso. Aprehender es una imposición sin ánimo, desprovista del matiz docto de la razón, los sentimientos o la valoración.

Por ello, optamos por una metodología más de corte cualitativo e interpretativo. Con una intención: la de dar a comprender unos hechos que son contados por nuestro informante con voz propia, a través de la singularidad de su recuerdo, emoción o memoria, sobre la importancia de leer la vida. Y una vez ordenamos su pensamiento, dándole “corpus”, se lo damos a leer, escuchamos su interpretación y casi le solicitamos un posicionamiento para mejorar. Pues la intención es conocer lo que nos cuenta y mejorar el proceso para que otros futuros lectores y escritores atesoren parte de la experiencia que generosamente nuestro informante comparte con nosotros. Un proceso en continua construcción; repleto de lírica (que promueve en el ánimo un sentimiento intenso) y emotividad (relativo con aquello que produce emoción, sinónimo de una alteración del ánimo o bien intensas expectativas). Así que terminamos siendo más amigos de nuestro informante, ahora desnudo ante nosotros desde el momento en que da a compartir su sentir, vivencia o emociones.

La metodología narrativa es nuestra opción por descubrir lo que dice y siente nuestro informante. Alejado de los simbolismos matemáticos, porcentuales o algoritmos derivados de una traducción cuantitativa, nos resulta altamente complicado redefinir pareceres en números, emociones en porcentajes y, por ello, optamos por desenvolvemos en lo cualitativo antes que en lo cuantitativo (Domingo, Fernández & Bolívar, 2001, Báez y Pérez de Tudela, 2007, Díaz-Barriga & Luna-Miranda, 2015). Nos inclinamos por la narrativa como un ejercicio de construcción valorativa alrededor de un triángulo imperfecto pues sus ángulos son movibles: Entre informante, autor y lector (Rivas & Herrera, 2010, Rivas, Leite & Prados, 2014). La hipotenusa y los catetos son alterados ya que depende del valor que se le quiera otorgar a los significados dentro del siempre fragante ejercicio de enriquecer el conocimiento. Con ello, nuestra intención no se centra en exclusividad en estudiar al sujeto sino conocer su subjetividad. Es decir, relacionando la calidad del sujeto y su valor con la valoración de los hechos narrados. Un hecho vinculado al pensar y su sentir. Una subjetividad vinculada

a la opinión e intereses del sujeto lúcido, alejándonos de la propuesta simplemente objetiva de analizar sin conocer. Con ello, el resultado es la afectividad que traducimos como efectividad, lejos de los postulados cerrados y desnaturalizados de la visión sobre los objetos o datos. En este sentido, el dato no es lo único, vale también el testimonio de quien lo protagonizó en primera persona. En el grado de fabulación existe una meritoria consigna que invita a la lectura, pues lo que se narra de forma coherente, produce belleza y la belleza, según el novelista y ensayista francés André Maurois, es aquello que no necesita explicación.

(...) la belleza es una genialidad propia, es aún más elevada que el genio, porque no necesita explicación. La belleza es uno de los grandes acontecimientos del mundo, como la luz del sol, o la primavera, o el reflejo en las aguas oscuras de esa concha plateada que es la luna. La belleza no puede ser puesta en duda. Ella tiene el derecho divino a reinar. Aquellos que la poseen son príncipes (Wilde, 2001, p. 33).

La extrema preocupación de algunos detractores de la metodología narrativa se centra en la posible capacidad de disfrazar lo narrado por parte de quien nos informa. Estamos ante un discurso que enriquece la visión de los hechos. Un ejercicio completo que requiere sensatez y práctica reflexiva. No estamos ante la reproducción de unos hechos sino ante la narración de lo vivido, una tarea que nos facilita su sentir, que nos permite introducirnos en la complejidad de la realidad educativa. Tras una propuesta de mirada poliédrica, la tendencia es una interpretación de difracción, de observación y conclusiones personales a partir del bagaje cultural e interpretativo de la red de receptores. Nuestra propuesta metodológica está, igualmente, inspirada en los planteamientos teóricos del conocimiento situado (standpoint theory) (Rolin, 2009, pp. 218–226, Harding & Wood, 2009, pp. 441–453). Existe una visión y una mirada parcial de las cosas. Como no podría ser de otro modo. Reivindicar lo absoluto es un error. La idea es empoderar aquellas otras voces que también tienen su valor. Es descoyuntar el *establishment* de los referentes (relaciones

de poder) que indican a dónde mirar, hacer, investigar o compartir. Existe diversidad de puntos de vistas y de palabras, vayamos a escucharlas, observémoslas y dejemos que sean tan privilegiadas como otras voces de la razón académica (Harding, 1987), pues son igualmente sujetos epistemológicos, y no subordinados.

Las historias están necesariamente incrustadas en prácticas narrativas. Si contar cuentos es intrínseco en las prácticas de las ciencias de vida, no es un insulto, y seguramente no es una descalificación. Las historias no son ‘meramente’ nada. Al contrario las prácticas narrativas son una de las partes (...) de la semiosis de la creación–construcción de los conocimientos biológicos (Haraway, 1997, p. 125).

Por último, en este apartado hacemos hincapié en la importancia que tiene la entrevista como ejercicio para conocer. Ciertamente, no fueron cerradas y la iniciativa que optamos fue el dejarle hablar a pesar de que nuestro informante milita de pleno en esto de la metodología narrativa. Esta escucha activa fue favorecida por la pericia del informante, no sólo en el ámbito metodológico sino, también, en los contenidos. La duración de las entrevistas fue de meses, pues sobre la temática a abordar mantuvimos reuniones informales (con lecturas de documentos) y formales que estaban inspiradas en una dilatada amistad atesorada durante años.

La entrevista como espacio conversacional, como posibilidad de creación y re–creación de un espacio dialógico –en el sentido Freirian–, ha sido el eje vertebrador del proceso metodológico, que por otro lado articula y da cuenta de una perspectiva epistemológica y ética vital en el trabajo con historias de vida (Leite–Méndez, 2013, p. 97).

El paso siguiente en la presente investigación se irá a centrar en el conocimiento del contexto y la ulterior interpretación (Duero, 2006, pp. 131–151). La narrativa verbalizada y la interpretación serán como el dibujo y la pintura en el ejercicio creativo. Donde, en un

principio, en el lienzo no existe nada y todo está en blanco, tras un proceso se perfila un boceto que, luego, se diseña y colorea. Es lo más parecido a un quehacer creativo.

A propósito del contexto, los resultados y la interpretación

El conocimiento del contexto en el caso de una investigación de corte narrativo es fundamental (Bisquerra, 2004). El contexto no es solo la situación física sino que lo hacemos extensible a todo el entramado histórico, cultural, educativo o de otra vinculación que ofrezca contenido al sentir del discurso del informante. Por ello, el contexto se entrelaza con el sujeto formando un todo cualitativo que nos ayudará en el proceso. En este sentido, el conocimiento del contexto, que como hemos adelantado está vinculado al conocimiento del informante, no es solo un acercamiento comprensivo al entorno físico sino que, también, conforma parte del ejercicio valorativo de considerar como relevante todo lo relacionado con la situación a la que pertenece el informante y donde éste se desenvuelve. Es una visión entrelazada de estas dos partes que se complementan y que nos ayudará a comprender y dar a conocer nuestra propuesta de investigación.

La explicación y comprensión de unos hechos narrados comienzan desde el momento en que se empiezan a comprender e interpretar esa realidad que le pertenece al informante. Igualmente, y esto fue lo que sucedió en nuestro caso, conocemos tanto al contexto como al informante desde hace muchos años. No es compartir la voz con una persona que la ha tenido callada; es escucharla activamente. No es oír la voz dormida, simulando el título de la novela “La voz dormida” de Dulce Chacón, luego llevada al cine en 2011 por el cineasta español Benito Zambrano. Es dar sentido al hecho comunicativo de escuchar, pues se ha compartido la voz activa (no dormida) de nuestro informante, que se ha dotado de significados a nuestra investigación.

Estamos ante un gesto metodológico (el camino) para acceder al conocimiento, en este caso lo interpretamos como sabiduría. E, igualmente, se construye de una forma

democrática. Es dar sentido a la voz propia que atesora el sujeto informante, pues está repleta de contenido. En otro ámbito de cosas, nuestro informante es un profesor de reconocido prestigio a nivel nacional sobre la materia de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL); según Sánchez y Cancelas (2015, p. 10) es la que “se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y de la literatura en los contextos en que estos procesos se producen”.

Con idea de preservar su anonimato, seremos estrictamente escrupulosos a la hora de relevar su nombre. Para introducirlo iremos a establecer una primera cuestión: ¿Cómo concibe nuestro informante la educación? Y la respuesta fue como

“un hecho de acompañamiento de los noveles ante la vida para enfrentarse libremente a la sociedad y, también, cambiarla; dándoles herramientas para ese cambio, para que sean artífices de ese cambio social a través de, por ejemplo, el juicio crítico, que sepan leer, ver y escuchar lo que les está ocurriendo y se impliquen”.

Las entrevistas se dilatan lo necesario para establecerse un régimen de complicidad, dentro de lo que se podría considerar un hecho para la participación mutua en un acto de teatro “post festum” (Ruiz-Olabuénaga, 2003, p. 166). Mientras que el tiempo se atesora en un juego de miradas, palabras y complicidades que van en beneficio de la confianza del informante y el mejor conocimiento del contexto (Canales, 2014). No hemos de olvidar la intuición inicial de nuestra presencia en su despacho. Ésta no fue interpretada como un intrusismo invasivo en la propiedad patrimonial que supone la memoria y el parecer sobre los hechos que pertenecen a nuestro informante. Nuestra relación de amistad se tradujo en un hecho beneficioso para conocer más y mejor al contexto y, por extensión, al propio informante.

Estamos ante una manera de comprender la vida y contribuir a construir la identidad en su propio escenario de desarrollo. Por esta razón, insistimos en la consideración de no establecer una separación entre contexto e informante. El sujeto social elabora y comparte los significados

en su contexto. No buscamos la veracidad de los hechos sino la coherencia interna de lo narrado dentro de su cotidianidad. Sin olvidar, lógicamente, la complejidad del proceso, ya que entrar en el mundo de los significados es un ejercicio de sensatez repleto de peculiaridades que ofrece la narración de lo particular. Es por ello que nuestro informante, parafraseando el artículo de García-García (2000, pp. 75-104), “informa y narra”. Una doble acción repleta de complicidad entre que lo que informa, a modo de su verdad, y lo que narra, tal como lo interpreta según la verosimilitud. Una verdad que se construye a partir de la conformidad de lo conformado en su mente y por ello se dice, pues piensa o siente. Mientras que el resultado de la narración se torna verosímil desde el momento en que el informante pasándolo por el filtro de su experiencia lo dice como una verdad, con apariencia de verdadero y en ocasiones se hace creíble pues lo desprotege de cualquier matiz o carácter de falsedad.

Hay un primario impulso hacia la verdad, hacia la voluntad de verdad que traspasa la verosimilitud en un auténtico efecto-verdad, como un verdadeo de la verdad, como un verdadear de la verdad que diría Zubiri, para alcanzar o tratar de alcanzar una triple verdad poética, narrativa e histórica narrativa de mi propia existencia y en general de la existencia humana (Pombo-García de los Ríos, 2004, p. 39).

La interpretación es el hecho que centra nuestro trabajo. No basta con solo observar la acción sino que se hace necesaria, según Weber (1969, p. 9), interpretarla desde el punto de vista del actor así como “interpretar esa conexión”, máxime cuando “toda interpretación persigue la evidencia”. La interpretación enriquece el proceso, abunda en la profundización de la información, que se nutre de la observación. La interpretación de los hechos narrados nos ayuda a darlos a comprender. Estamos ante un ejercicio de indagación que se sostiene y respalda sobre la experiencia personal dentro de la pretensión de comprender el hecho educativo. Y es aquí, en este entramado interpretativo, donde la indagación entra en acción. Estamos ante un quehacer de búsqueda de la información, basado

en un quehacer explicativo y por averiguar, dentro de una intención exegética.

Si indagar es un aliciente para interpretar, el hecho se sustenta sobre dos elementos estructurales: Explicar y aclarar. Dar a comprender el mundo, a través del incentivo de la lectura y la escritura ha de repercutir en la formación del futuro docente y, por ende, en su futuro personal (pro social) y profesional (pro educativo). Interpretar es la manera que hemos encontrado más válida para explicar unos hechos. Que según Santamarina y Marinas (1995, pp. 257–285) esta se puede llegar a cabo en cualquier apartado de la investigación, ya que los interrogantes se van abriendo y la palabra transmitida ayuda al análisis y comprensión de la realidad.

Centrándonos en el profesor que nos informa, éste tiene su propia acepción de la DLL, pues parte de dos referentes: a) lo nuevo de esta disciplina y b) lo anclado a la formación filológica y lingüística. Por ello, sugiere que para que sea didáctica ha de ser consciente

“de que es un ámbito de la ciencias sociales, no de humanidades. Eso no quita que tenga sus raíces en las humanidades pero que su finalidad es la de preparar al alumnado de magisterio y de secundaria para la función social de la escuela, antes que formar a filólogos para la escuela, donde prevalezca la historia de la literatura o el análisis gramatical. La didáctica de la lengua es hacer enseñable el conocimiento filológico para que el alumnado se enfrenten a la sociedad.”

Estamos ante un alumnado capaz de leer las pantallas, sabedores de la diferencia entre la lectura concéntrica o lineal, que la obra está abierta y que se puede completar con otros puntos de vista, con la escritura de otros compañeros o invitados. Que la lectura lineal no se acabará pero que necesitamos comprender que hay otros modelos de lectura y escritura para el siglo XXI. La intención educativa del *didacta* de la lengua es enseñar a usarla, a amarla y no se debe seguir enseñando cómo es la lengua. Esta percepción de la DLL se está modificando poco a poco, pero aún queda mucho por recorrer, máxime porque la incorporación de los profesores de lengua y

literatura al colegio o instituto es relativamente pequeña. Que ha de cohabitar con la herencia del pasado academicista y, en ocasiones, las buenas prácticas queden como algo residual, como iniciativas que cuestan compartir con el resto de compañeros del centro educativo. Con ello, y para continuar la labor de renovación de la DLL, se ha de persistir en la formación inicial en la facultad de ciencias de la educación, además de la que adquieren en el master de formación del profesorado, sin olvidarse de la implicación de este departamento en las Universidades en el cambio de este nuevo paradigma, ya que:

“Lo que no podemos continuar permitiendo es que nuestros egresados no encuentren utilidad para la práctica educativa y continúen reproduciendo y expongan en el aula los modelos repetitivos de enseñanza–aprendizaje. Tenemos que tener repercusión en la formación inicial y ofrecerles estrategias para que mejores sus prácticas educativas”.

Toda una experiencia que se debe madurar y no perder la oportunidad que se ha presentado con el espacio europeo de formación superior, a partir de los nuevos temarios, contenidos y metodologías. Una iniciativa de reflexión cuasi fallida que, yendo a la causa, podemos atisbar que no se cumplen los pronósticos, pues según nuestro informante “se mantiene las actitudes individualistas y academicistas por parte del profesorado”. Las competencias del decreto, al igual que los resultados de aprendizaje, se diluyen y en la búsqueda de un perjudicado siempre encontramos a la figura del alumnado. El docente no se puede quedar anclado al pasado, repleto de nostalgia y hemos de reivindicar un tiempo de debate, incluso en la propia facultad de educación donde por su naturaleza multidisciplinar hace falta la serenidad del diálogo en beneficio de una educación para la contemporaneidad. Dejémonos de islas universitarias y tendamos hacia un debate abierto para la mejora de la práctica educativa y continuar reflexionado sobre la formación del profesorado, alejándonos de los intereses particulares y procurando el bien hacer para todos. Igualmente, la presión de la administración en poco contribuye a

este supuesto cambio o invitación a analizar y reflexionar sobre nuestra profesión, nuestras implicaciones didácticas y prácticas educativas. Desde la premura de la ficha 1B, los trabajos fin de master o de grado, además que los horarios no acompañan a serenar nuestro quehacer.

El propio informante también repara en estas particularidades y con respecto a los horarios, además de coincidir con nosotros en que no acompañan, los llama

“horarios winzip, donde todo está muy comprimido y, todo ello, complica la posible coordinación de acciones colegiadas. Y todo se complica un poco más, si cabe, si contamos que estamos en un campus donde no vive el alumnado. Es decir, no es urbano y aquí viene la gente a impartir o recibir sus clases e, inmediatamente, se van.”

Un argumento que suscribe la sensación de aislamiento que se puede vivir en este modelo de Universidad con campus fuera del contexto o entorno de la ciudad, virando el concepto campus por el de campo; pese a las posibles infraestructuras de autobuses o bibliotecas pero invadido de la consigna pragmática de ir, recibir y volver. La idea de una facultad con lecturas poéticas, grupos de teatro o talleres de escritura parece que conforma parte del pasado. La melancolía se apodera de la memoria y se añora una facultad donde lo más importante no sea, exclusivamente, aprender aquellos contenidos sino, igualmente, vivir la experiencia de la formación integral para dejarse contaminar de sus singularidades y poder extrapolar este sentir y quehacer con el alumnado (del futuro). De repente, lo que nuestro informante nos está transmitiendo no es solo la falta de vida en una facultad alejada de la ‘vida’. Sino que el futuro maestro puede reproducir el modelo al que se ha sometido en su formación y le cueste tomar la iniciativa de crear o contribuir a la lectura y escritura con agrupamientos y actividades de aula. Ciertamente, las puede desarrollar en el ámbito de las actividades extraescolares pero no ha de olvidar que se pueden integrar en la dinámica de aula. Y, con todo, llegue a ser válido aquel pensamiento del poeta, Antonio Machado, de “lo que se ignora, se desprecia”.

El hecho de amar la literatura pasa por el disfrute de la lectura compartida, que pasa igualmente por su comprensión y, para ello, se ha de superar el viejo modelo de enseñanza de una literatura historiográfica, que en palabras del informante sería la reproducción de “datos, fechas, obras”. A la postre, “no hemos de enseñar de la historia de la literatura, hay que trabajar la educación literaria y eso es amar a la literatura”. No obstante, en opinión de nuestro informante, ésta es la generación de alumnos que más lee y escribe. Pero tendríamos que cuestionar en qué formato, si a través de las pantallas, con un sentido de inmediatez y con una escritura que se concibe con fecha de caducidad. Es para un momento, para ese momento y luego todo se diluye pues un nuevo mensaje, un nuevo escrito, se continúa en la pantalla. La réplica se hace infalible, del mismo modo que el hecho de contrastar la información se puede llevar a cabo sin abandonar Internet. Los diferentes puntos de vista sobre un parecer nutren nuestro pensar o sentir y la actualización del conocimiento o el resolver de una duda se lograría con un simple clic. Todo ha cambiado, pero ¿y nosotros?

“Ellos en la redes sociales escriben y leen, es decir, están disfrutando con la lengua. Ahora bien, con un registro diferente. Pero ¿qué les aterroriza? Tal vez, enfrentarse a la incompreensión de un texto literario y la escuela debe aportar, ahí, a una lectura compartida para facilitar la comprensión de estos documentos.”

El ámbito de espontaneidad en que se está desarrollando el alumnado del siglo XXI no puede caer en el olvido y la obligatoriedad de la lectura se ha de modificar por la seducción por la literatura. Cabría recuperar del olvido los derechos del lector establecidos por Gabriel Pennac (1995) y darle riendas sueltas a la imaginación de nuestros estudiantes. Según el informante “Debemos fomentar estos derechos, para incluso dejar de leer ese libro, pero desde el juicio crítico”. No alimentar el sentimiento de la frustración sino el de la decisión a parar o continuar, pues me gusta o interesa, me desagrada o aburre. Hemos de incentivar, si hay lugar, a parar de leer para descubrir otros horizontes, e invitar a la lectura para explorar

otros territorios pero no por obligación sino por predilección. Nuestro informante sostiene que “la escuela tiene la obligación de enseñar a leer, no de obligar a leer. Me explico, tiene la obligación de enseñar a leer para que el alumno desde la libertad, lea. En algunos momentos leerá con 15 años y en otras ocasiones con 19 o con 30, pero será libre para leer. Pero lo que no podemos hacer es obligar a leer a los clásicos sin saber leer, sin comprenderlos. ¿Cómo se puede disfrutar de la lectura, sin saber leer? Ello, puede generar frustración y temor ante el profesorado.”

Con la lectura hemos de integrar a la comunidad socioeducativa. No es leer, en exclusividad un texto clásico, es leer y compartirlo en el aula. No es, solo, analizar la realidad poética de un país o de un escritor lejano; es invitar a viajar con la imaginación a un entorno próximo, el cual nos pertenece. Es contribuir a una escuela viva, con ilusiones, activa y crítica. Una manera de enseñar y aprender, como disfrutar, es a través de la lectura y la escritura.

En relación con las consideraciones finales

En este apartado hemos optado por establecer algunas consideraciones finales a modo de epílogo y nos gustaría que fuese aceptado no como unas conclusiones, pues no damos por terminado el proceso, sino que lo estimamos como una interpretación en continua construcción. No iremos a concluir sino seguir abiertos en la intención de alcanzar el propósito de que el lector–escritor se vea incentivado por saber más sobre la necesidad de dar a comprender la vida, leerla en voz alta, tal como lo hizo el informante con nosotros. Sin embargo, algunas ideas quisiéramos presentarlas para la consideración del interesado en esto de leer el mundo, la didáctica de la lengua y la literatura o la investigación narrativa (Güelman & Borda, 2014, pp. 10–25).

En este sentido, nuestro profesor reivindica una educación para la vida, que capacite al alumnado para leer el mundo o los mundos. Lejos, o ya superado, ha de quedar aquel

modelo educativo inspirado en lo repetitivo, centrado en unos planteamientos exclusivo y excesivamente conceptuales y abstractos. Hemos de tender hacia una educación más conectada con lo que ocurre en la vida. Y evitar “que muchos alumnos se queden en el camino” en esta experiencia formativa. Nuestro informante lo refiere como “el valor de la escuela”. A todas luces, educar no es “una sola cosa, es un universo complejo”, que necesita “volver a ganar el prestigio y el reconocimiento social”. Una visión que hace eclosionar la escuela hacia el exterior, contribuyendo a la deconstrucción/destrucción de los muros de la escuela en el siglo XXI. Hemos de realizar un llamamiento de la sociedad hacia la escuela, y viceversa. Una escuela en revisión que evalúa y es evaluada pues está en entredicho, ya que “está siendo observada desde afuera para ver si está siendo útil para las necesidades del siglo XXI”. Una escuela con sentido, no punitiva y nada segregacionista. Sí a una escuela que mira a los ojos, que enfrente la realidad. Hablamos de una escuela renovada e innovadora, ilusionada y prosocial. Donde se mire a un currículum actualizado y autenticado pero, igualmente, hace falta un profesorado para la escuela formado y que tengan claro qué sentido tiene la educación en la actualidad. Una combinación de aprender a enseñar en conjunción con enseñar a pensar, sentir y actuar (Kuhn, 2012). Para ello, hace falta cambios en la metodología, impulsar realidades de innovación, incentivar las buenas prácticas e impulsar la renovación pedagógica para dejar de perpetuar el pasado, la mera repetición memorística, y abrazar otros modelos más cooperativos, más de indagación y comprensión. Pero en el plano más próximo al docente, en la escuela sobra individualismo, autoritarismo y dogmatismo en cuanto a la transmisión de conocimientos que están repletos de conceptos abstractos. En palabras del informante, un posible cambio en esta utopía (no quimera), para la escuela pasa por “crear una nueva cultura de y en la escuela, donde todos los docentes trabajemos en la misma línea, que tengamos diálogos entre el profesorado, también con el universitario, que conozcamos las realidades sociales y familiares de nuestros alumnos y alumnas”. Para que el maestro sea

“una persona que *marque* al alumnado y que éste aprenda con lo que sucede fuera del aula; además que las buenas prácticas contagien al resto de profesores. El cambio tiene que venir desde el trabajo en equipo”.

Lejos ha de quedar aquel dictado de que “la letra con sangre entra” y él nos dice que:

“lo mejor para que la letra entre es con la motivación y la exigencia. Es decir, exigencia sin motivación es lo mismo que el lema que nos convoca, al que yo añadiría que la motivación es básica y no podemos olvidar la exigencia en la escuela. Me refiero a la exigencia del trabajo bien hecho o, simplemente, de cumplir un horario y lo que es más importante, exigencia de ser un estudiante pero superando la época del castigo y convirtiéndola en un lugar de libertades y un espacio muy democrático”.

Quizás, dejándose llevar por las palabras del filósofo, José Antonio Marina (2015), de que hemos de enseñar a ser a los alumnos democráticos en el aula. No hay nada que achacarle al informante a la hora de hablar sobre lo que le motiva, su profesión de profesor universitario, y llevado por el entusiasmo habla de su experiencia, la cual la tiene depositada sobre una tradición de veinte años de docencia en un instituto de educación secundaria. Por ello, sabe de lo se habla y de lo que es posible hacer con los libros, la literatura, la escritura, etc. dentro del aula. No es hablar por hablar, lo suyo no se sustenta sobre un discurso abstracto sino en su propia práctica educativa.

Igualmente sostiene que el hecho de transformación, que anteriormente apuntábamos, como una acción imprescindible para el cambio y la innovación. Y este se produciría si “compartimos”, pues “a la vez que enseñamos aprendemos y llegamos a aprender de nuestros alumnos, de los padres, así como de las situaciones que se generan en el aula”. Una manera sería solicitar el no alejarse del aula, de vivir la experiencia docente de manera lúcida y aprovechar cada instante y situación para mejorar la práctica educativa. Por ello, cuando le hacemos alusión al pensamiento de Paulo Freire sobre “leer el mundo”, tras esbozar una

leve sonrisa, su respuesta es “muy bonito” y, añade, “básico” para continuar diciendo,

“pero en el bosque de las multipantallas, pues considero que leer, el leer, es un acto cultural, pues si no concibes leer en el mundo que te ha tocado vivir, sucederá que te privas de tu propia realidad. No podemos incurrir en el error de sesgar o acotar el término leer y que la lectura solo corresponde al área de lengua, pues nos olvidados de la importancia que tiene leer la imagen, una noticia o atender a la comunicación no verbal. Por ello, hemos de leer la vida a partir de nuestras experiencias, nuestros conocimientos o apriorismos, para terminar confeccionando nuestro texto e intertexto.”

Sin género de dudas, leer es más que deletrear y precisa de un acto de comprensión. Una reivindicación de nuestro informante que considera que de no hacerlo de este modo te despojas de lo más elemental de la lectura, el llegar a comprenderla. Incluso, se cuestiona si eso es lectura o balbuceos. Leer es un ejercicio completo y complejo que se hace con la imaginación y la sensatez, con nuestro bagaje cultural y nuestras expectativas. Al que hemos de acercarnos de manera ilusionada, tal vez, no esperando nada más que un disfrute y, ahí, puede que acontezca el principio de la lectura que te llevará a la comprensión (cada uno según sus características), para luego ver/vivir/leer la vida. Aquellas letras en negro sobre fondo blanco se tornan de colores y aquel paisaje inmóvil descrito, ahora, cobra vida en nuestra imaginación pero a partir de lo vivido, de lo que seamos capaces de imaginar, en nuestro contexto generacional. Para ser lector no solo hay que saber leer el mundo o la vida sino, también, vivir la vida, desenvolvemos en nuestro mundo. Sobre este particular el profesor va más allá pues habla de la necesidad de que nuestro alumnado “infiera, incorpore sus conocimientos, experiencias y sus actitudes para leer la vida” y, de este modo, irá a comprender más y mejor lo narrado; a la realidad.

Para el informante, la lectura digital es toda una realidad que conecta plenamente con el siglo XXI. Pero,

“en algunos casos es un cambio de soporte, es decir, se sustituye el papel por una pantalla y puede llegar a ser un fraude. O bien, y es lo que me interesa, cuando el lector se hace persona activa, se mete en el texto y va a interactuar, creando hipervínculos y esta experiencia será muy gratificante.”

Este potencial de lectura y escritura no puede quedar ajeno a la mirada del maestro o el profesor contemporáneo. Y es, por ello, que debe ser consciente y la escuela debe formar en este ámbito de lectura en pantallas, para y por las redes sociales. De no hacerlo así, la escuela iría no en paralelo con la realidad sino tangencial a ella. No es negar lo anterior, es sumar con lo nuevo. No es restar, quitar de circulación el libro y la escritura convencional; es abrir la mente a lo nuevo, ya que les pertenece a esta generación a la que estamos dándole clases (y en el caso de nuestro informante, formando a futuros maestros y maestras en la Facultad de Educación).

Igualmente, no podemos olvidar la función social de la lectura y, por consiguiente, la necesidad de su comprensión. Por ello, y en relación con la lectura digital, se hace necesaria su inclusión en los temarios y en las prácticas educativas de aula. No vale con dotar ordenadores para que el alumnado los utilice para copiar los temas, a través de cualquier procesador de textos. Volvemos a las necesidades de que el profesorado sepa utilizarlas como herramientas tecnológicas y no como meros artefactos o instrumentos digitales. La formación del profesorado ha sido una constante reivindicación por parte de nuestro informante, para que la Web 2.0 tenga sentido y sea una realidad en el aula. Y, sobre este parecer, él mismo ofrece una posible solución,

“una Universidad menos academicista, que dé una formación universitaria real. Un maestro no puede ser una persona que no sea amante de la lectura. Un humanista. Tiene que amar a las matemáticas, del conocimiento que le rodea, etc. Sin dudas, la profesión de maestro es la más difícil que existe. El maestro debe saber de todo, debe

contagiar a su alumnado, por ejemplo, del gusto por la literatura infantil.”

Los déficits que acompañan al futuro maestro en cuanto a su formación inicial, que temeroso entra en el aula, se podrían paliar con un incremento de la formación más de la cultura que del conocimiento; “pues el conocimiento se puede llegar a adquirir con un clic pero la cultura no”. Con todo lo dicho por nuestro informante, consideramos que hace falta una presencia mayor de la cultura en nuestra formación (para contagiar a nuestro alumnado), así como es necesario incrementar un saber humanístico para proyectarlo sobre las ciencias sociales (en donde se incluye la educación) y, por último, leer la vida (para imaginar y proyectar, en el futuro, un mundo más justo). Y en este ámbito la DLL tiene mucho que aportar... Sobre todo, con respecto a la creatividad y la motivación del alumnado. Es acercarnos a aquellos nuevos mundos posibles e imposibles, personales y públicos; sin olvidarnos jamás del valor de la lectura y de la escritura. Es, por ello, que vayamos a compartirla.

Lista de referencias

- Amar-Rodríguez, V. (2014). *Didáctica y comunicación no verbal*. Salamanca: Comunicación Social.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic Editorial.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Canales, M. (2014). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago de Chile: LOM.
- Díaz-Barriga, A. & Luna-Miranda, A. B. (coords.) (2015). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Díaz de Santos.
- Domingo, J., Fernández, M. & Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Duero, D. G. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: Una concepción narrativa

- de la identidad personal. *Athenea Digital*, 9, pp. 131–151.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García-García, J. L. (2000). Informar y narrar: el análisis de los discursos en las investigaciones de campo. *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 75–104.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Güelman, M. & Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: Los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4 (1), pp. 10–25.
- Haraway, D. (1997). Enlightenment@science_wars.com: A personal reflection on love and war. *Social Text*, 50, pp. 123–129.
- Harding, S. (1987). Is There a Feminist Method? En S. Harding (ed.) *Feminism and Methodology*, (pp. 1–14). Bloomington: Indiana University Press.
- Harding, S. & Wood, J. (2009). Standpoint Theory. En E. Griffin (ed.) *A First Look at Communication Theory*, (pp. 441–453). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Kuhn, D. (2012). *Enseñar a pensar*. Madrid: Amorrortu.
- Leite-Méndez, A. (2013). El proceso de construcción de las historias de vida. Re-visitando el camino metodológico recorrido. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho & J. I. Rivas (coords.) *Histórias de Vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*, (pp. 94–102). Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Marina, J. A. (2015). ¡Despertad al diplodocus!: Por un cambio educativo en España. Barcelona: Ariel.
- Pennac, G. (1995). *Como una novela*. Madrid: Anagrama.
- Pombo-García de los Ríos, Á. (2004). *Verosimilitud y verdad*. Madrid: Real Academia Española.
- Rivas, J. I. & Herrera, D. (coords.) (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I., Leite, A. & Prados, E. (coords.) (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.
- Rolin, K. (2009). Standpoint Theory as a Methodology for the Study of Power Relations. *Hypatia*, 24, pp. 218–226.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, S. & Cancela, L. (2015). Tendencias educativas en DLL en el siglo XXI: Ámbitos de investigación. En L. Cancela & S. Sánchez (coords.) *Tendencias en educación lingüística*, (pp. 9–34). Granada: Geu.
- Santamarina, C. & Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. Delgado & J. Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 257–285). Madrid: Síntesis.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de la sociología comprensiva*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wilde, O. (2001). *El retrato de Dorian Gray*. Bogotá, D. C.: Norma.