

La experiencia de leer y escribir en la escuela: hacia la comprensión de uno mismo en términos narrativos

Anna Llongueras Aparicio

<http://hdl.handle.net/10803/668164>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

Título La experiencia de leer y escribir en la escuela: hacia la comprensión de uno mismo en términos narrativos

Realizada por Anna Llongueras Aparicio

en el Centro Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

y en el Departamento de Educació

Dirigida por Dra. Anna Pagès Santacana
Dra. Julieta Piastro Behar

Investigació realitzada amb el suport dels Fons Socials Europeus i de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya per l'ajut de contractació de personal novell investigador FI-DGR (2016FI_B 00063; 2017FI B1 00112; 2018FI B2 00135)

Als meus pares, la Carmen i l'Eduard, per (de)mostrar-me la força de les paraules. *Deixar-me ser* i creure en mi. Aquesta tesi, sens dubte, també és vostra.

Porque vivimos a golpes, porque apenas sí nos dejan decir que somos quien somos.
Nuestros cantares no pueden ser sin pecado un adorno. Estamos tocando el fondo.
La poesía es un arma cargada de futuro de Gabriel Celaya

AGRAÏMENTS

Iniciar un camí com aquest no ha estat fàcil. En el meu cas, podria dir que ha estat l'experiència més enriquidora, però a la vegada complexa i pertorbadora que he viscut fins al moment. Com a tal, no hagués estat possible sense les persones que m'han acompanyat i, a vegades, donat ales per fer-ho possible.

A la meva directora de tesi, la Dra. Anna Pagès Santacana, pel teu assessorament i suport. Per fer fàcils els moments més difícils, i oferir-me el més preuat: la teva amistat, afecte i comprensió. A la meva codirectora de tesis, la Dra. Julieta Piastro Behar, pel teu assessorament durant aquesta recerca.

Als membres del meu grup de recerca, el PSITIC. Especialment al Dr. Jordi Riera, per la teva confiança i suport. També al Dr. Jordi Longás i a la Dra. Mireia Civís, per col·laborar en la recerca compartint la vostra expertesa. A les meves companyes del grup, l'Eva i la Marta. I, molt especialment a la Susana, per totes les converses que hem compartit.

I would like to thanks Professor David Hansen for accepting me as a Visiting Doctoral Student in the Philosophy and Education Program (Teachers College, Columbia University). You have given me the opportunity to grow as a professional and human being. I would like to thanks Professor Megan Laverty and all my fellows from P&E program for their warm hospitality. Especialmente a Juan Antonio Casas, tu amistad es el mayor regalo.

Al Dr. Manuel Alejandro Prada Londoño, por tu asesoramiento en esta investigación. Pero, sobre todo, por ser amigo y maestro. Con tu apoyo lo has hecho posible. A Sonia, por abrirme las puertas de tu casa y de tu corazón. A mis colegas colombianos de la Universidad San

Buenaventura, sede Bogotá, José Luis, Ángel, César, Diana, Jaime, Mario, etc. por hacerme sentir en casa aun estando a miles de kilómetros.

Als diferents mestres i professors que m'han inspirat durant tota la meva vida. Especialment als diferents docents de literatura i filosofia de l'ESO i el Batxillerat, per ensenyar-me a estimar les lletres i el coneixement humanístic. I, molt especialment, a la Dra. Elisabeth Alomar, per la seva amistat i confiança.

A tots els participants d'aquesta investigació, estudiants universitaris i mestres, que des de la vostra generositat i l'altruisme vàreu voler compartir una part de vosaltres mateixos. Aquesta recerca *no seria* sense les vostres paraules.

Als meus companys de despatx, el Frederic, l'Oriol, la Teresa, el Manel, etc. per oferir-me la vostra amistat en tots els moments. Especialment a la Cristina, l'Alexandra i la Kelly, per tot els moments, dubtes i alegries que he pogut compartir amb cadascuna de vosaltres. I al Javier, per aparèixer a la meva vida i *veure'm*.

A les *nenes*, la Marta, l'Alba i la Marina. Pels anys que hem compartit. Ja ho sabeu tot. A les meves altres *nenes*, l'Anna i la Lorena. Per ser-hi sempre, inclús quan no em trobava a mi mateixa.

Al Pau, futur Dr. Riba, per aparèixer a la meva vida i fer-me immensament feliç. Espero que el nostre camí sigui molt llarg. T'estimo.

Als meus avis, la Núria, el Josep, la Ángeles i el Pedro, pilar fonamental ahir, avui i sempre. Per mostrar-me l'amor sense límits i seguir al meu costat més enllà de la mateixa vida. A la meva família, especialment a la meva cosina, la Núria, per acompanyar-me fins a l'altra punta del món en aquesta aventura. Us estimo.

Als meus pares, la Carmen i l'Eduard, per fer-ho possible. No trobaria mai les paraules per dir-vos el que signifiquen per a mi. Al meu germà, el Carles, perquè en la teva mirada sempre m'he trobat a mi mateixa. El teu suport i generositat en els moments més difícils han estat clau. Us estimo.

Barcelona, 28 d'agost de 2019

RESUM

Títol: L'EXPERÈNCIA DE LLEGIR I ESCRIURE A L'ESCOLA: VERS LA COMPREENSIÓ D'UN MATEIX EN TERMES NARRATIUS.

En aquesta recerca ens hem qüestionat que la lectura i l'escriptura siguin tan sols *eines* que es poden adquirir o a les quals podem *accedir* per comprendre un text, si no que constitueixen, en si mateixes, autèntiques experiències de mediació simbòlica de l'ésser humà. Considerant això, l'objectiu de la recerca ha estat: comprendre l'experiència d'aprendre a llegir i a escriure, principalment en l'àmbit escolar, com sendes que constitueixen l'elaboració de la identitat personal en termes narratius, fonamentada en les categories filosòfiques de l'obra de Paul Ricoeur.

Hem escollit Paul Ricoeur com a autor de referència perquè en els seus plantejaments filosòfics ens ofereix idees molt suggeridores per a pensar el fenomen d'investigació, ja que ens situa en un paradigma fenomenològic hermenèutic que ens obre la porta a una teoria de l'acció en l'acte de lectura, que també ens permet articular una teoria de l'escriptura en relació a la configuració de la identitat en termes narratius. De manera que ens aporta les idees necessàries per articular l'experiència d'aprendre a llegir i a escriure a l'escola com a experiències que incideixen, finalment, en la comprensió d'un mateix.

El paradigma fenomenològic hermenèutic travessa tota la fonamentació teòrica i, també, l'itinerari de la investigació, que no és més que una 'posada en pràctica' d'aquesta perspectiva. Per tant, hem treballat amb relats: 32 escrits i 22 orals, procedents de 16 mestres i 16 estudiants universitaris. Per a interpretar-los hem establert una dialèctica amb el món dels textos que engloba tres nivells: explicació, interpretació i comprensió. A partir d'aquesta interpretació hem establert cinc dimensions rellevants en l'experiència de llegir i escriure a l'escola: filiació, apropiació o inscripció simbòlica, ruptures, experiència escolar i petjades.

Això ens ha permès entendre la lectura i l'escriptura com a experiències fenomenològiques hermenèutiques, més enllà de la didàctica de les llengües i els processos d'adquisició de les competències bàsiques de la lecto-escriptura pròpies del sistema escolar. Això implica replantejar la manera d'aproximar-se a l'experiència escolar quan es tracta de què els alumnes penetrin en la legitimitat com a manera de comprendre's a sí mateixos.

Paraules clau: Filosofia de l'educació, Fenomenologia Hermenèutica, Identitat Narrativa, Lectura, Escriitura, Experiència, Escola.

RESUMEN

Título: LA EXPERIENCIA DE LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: HACIA LA COMPRENSIÓN DE UNO MISMO EN TÉRMINOS NARRATIVOS.

En este trabajo de investigación cuestionamos que la lectura y la escritura sean solamente herramientas que, en cierta manera, se pueden *adquirir*, o a los que podemos *acceder* para comprender un texto, sino que constituyen en sí mismas auténticas experiencias de mediación simbólica del ser humano. Teniendo esto presente, el objetivo de la investigación ha sido: comprender la experiencia de aprender a leer y a escribir, principalmente en el ámbito escolar, como sendas que constituyen la elaboración de la identidad personal en términos narrativos, fundamentando dicha experiencia en las categorías filosóficas de la obra de Paul Ricoeur.

Hemos escogido a Paul Ricoeur como autor de referencia porque en sus planteamientos filosóficos ofrece ideas muy sugerentes para pensar el fenómeno de investigación, ubicándonos en el paradigma fenomenológico–hermenéutico que abre la puerta a una teoría de la acción en el acto de la lectura que también permite articular una teoría de la escritura en relación a la configuración de la identidad en términos narrativos. Así pues, nos otorga las ideas necesarias para articular la experiencia de aprender a leer y a escribir en la escuela como experiencias que inciden, finalmente, en la comprensión de uno mismo.

El paradigma fenomenológico hermenéutico atraviesa toda la fundamentación teórica y, también, el itinerario de la investigación, que no es más que una ‘puesta en práctica’ de esta perspectiva. Teniendo esto presente, hemos trabajado con relatos: 32 relatos escritos y 22 relatos orales de 16 de maestros y 16 de estudiantes universitarios. Para interpretar los relatos hemos establecido una dialéctica con el mundo de los textos en tres niveles: explicación, interpretación y comprensión. Con esto hemos establecido cinco dimensiones relevantes en la

experiencia de leer y escribir en la escuela: filiación, apropiación o inscripción simbólica, rupturas, experiencia escolar y huellas.

Esto nos ha permitido entender la lectura y la escritura como experiencias fenomenológico-hermenéuticas, más allá de la didáctica de las lenguas y los procesos de adquisición de competencias básicas en lecto-escritura característicos del sistema escolar. Ello implica replantear el modo de aproximarse a la experiencia escolar cuando se trata de que los alumnos penetren en la legibilidad como modo de comprenderse a sí mismos.

Palabras clave: Filosofía de la Educación, Fenomenología-Hermenéutica, Identidad Narrativa, Lectura, Escritura, Experiencia, Escuela.

ABSTRACT

Title: THE EXPERIENCE OF READING AND WRITING IN THE SCHOOL: TOWARDS ONESELF'S COMPREHENSION IN NARRATIVE TERMS.

In the present research work we question the assumption that reading and writing are tools that can simply be acquired, or access to them can be gained, in order to instrumentally interact with and understand texts. Instead, we argue that both reading and writing themselves constitute true symbolic mediation experiences of the human being. Within this perspective the objective of this work is to understand the experiences of learning to read and write, mostly within the context of formal schooling, as constitutive pathways for the development of personal identity in narrative terms. We base said approach in the philosophical categories presented in the work of Paul Ricoeur.

We chose Ricoeur's thought as our frame of reference because his philosophy offers significant concepts to think about the researched phenomena, placing us within the paradigm hermeneutic phenomenology. This paradigm allows both for a theory of action applicable to the act of reading and for the articulation of a theory of writing that relates to the configuration of identity in narrative terms. Thus, it provides the necessary ideas to articulate the school experiences of learning to read and write as experiences that have an impact in one's comprehension of the self.

The above-mentioned paradigm hermeneutic phenomenology underlies our whole theoretical foundation and therefore of our research program, which accordingly is a "practical" application of this perspective. With this in mind we have worked with personal self-stories: 32 written and 22 oral ones, from 16 teachers and 16 college students.

In order to interpret the self-stories, we have established a dialectic relation with the world of those texts on three levels: explanation, interpretation and comprehension. Thus, we have

established five relevant dimensions of the experience of reading and writing in school: filiation, symbolic appropriation or inscription, ruptures, traces. This process allows us to understand reading and writing as phenomenological-hermeneutical, beyond the didactics of language acquisition and those of basic reading and writing competences that typically characterize school systems.

This demands a reconfiguration of the way we approach the school experience, as it requires that students go into reading and writing as a way of understanding themselves.

Keywords: Philosophy of Education, Phenomenology-Hermeneutics, Narrative Identity, Reading, Writing, Experience, School.

ÍNDICE

1 Foreword	1
1.1. Research motivations	1
1.2. Formulation of the problem, research question and research objectives	3
1.2.1. Formulation of the problema.....	3
1.2.2. Research question and objectives.	12
1.2.2.1. Research question.	12
1.2.2.2. Research objectives.....	12
1.3. Organization and structure of the thesis	13
1.4. Ethical principles.....	14
2 Leer y escribir desde Paul Ricoeur.....	17
2.1. La configuración de la identidad narrativa.....	17
2.1.1. Entre el <i>cogito</i> cartesiano y el anti- <i>cogito</i> nietzscheano: la hermenéutica del sí..	17
2.1.2. El problema de la identidad personal.	21
2.1.3. El sujeto comprendido narrativamente.	26
2.1.4. Summary.	29
2.2. Leer, escribir, vivir	32
2.2.1. El marco filosófico de la fenomenología hermenéutica.....	34
2.2.1.1. La lectura como fenómeno a comprender.....	34
2.2.1.2. La escritura como fenómeno a comprender.....	38
2.2.2. La escuela como mundo de la vida.	41
2.2.2.1. Configuración de experiencias escolares.	41
2.2.2.2. Escribir y leer como experiencia vivida en la escuela	46
2.2.2.2.1. ¿Cómo se hace a un lector?	47
2.2.2.2.2. Escribir y dejar marcas.....	52
2.2.3. Summary.	56
2.3. Leer, escribir, narrar	62
2.3.1. Las narrativas personales en el aprendizaje de la lectura y la escritura.	64
2.3.1.1. Prefiguración o precomprensión de la trama.	65
2.3.1.2. Configuración de la trama.....	68

2.3.1.3. Refiguración o poscomprensión de la trama.....	70
2.3.2. Summary.....	74
3 Itinerario de la investigación: Fenomenología–hermenéutica y narrativa	77
3.1. Hacer y deshacer el problema	77
3.2. Dialéctica entre teoría y práctica.....	78
3.2.1. Investigación narrativa y relatos de vida.....	83
3.3. Diseño metodológico: relatos y actores	88
3.3.1. Relatos (o textos) de la investigación.	88
3.3.1.1. Relatos escritos.	89
3.3.1.2. Relatos orales.....	90
3.3.1.2.1. Entrevistas en profundidad.....	91
3.3.1.2.2. El grupo focal.....	92
3.3.2. Actores (o narradores) de la investigación.....	94
3.4. Realización del trabajo de campo.....	97
3.5. Interpretación de los relatos	102
3.6. A propósito de la escritura de la tesis.....	106
3.7. Summary	107
4 Resultados	115
4.1. Consideraciones previas.....	115
4.2. Dimensión de filiación	116
4.2.1. Figura materna.	116
4.2.2. Figura paterna.	118
4.2.3. Familia.	118
4.2.4. Amigos y compañeros.....	120
4.2.5. Maestros y profesores	121
4.2.6. Los Otros.....	123
4.3. Dimensión de apropiación o inscripción simbólica	125
4.3.1. Oralidad.....	125
4.3.2. Lengua: materna y ‘la otra’.....	126
4.3.3. Lúdico-creativa.	127

4.3.4. El texto como otro.....	128
4.3.5. Un claro ejemplo: el diario personal.....	131
4.3.6. Subjetivación.....	132
4.3.7. Propuestas escolares.....	133
4.4. Dimensión de rupturas	135
4.4.1. Obligatoriedad.....	135
4.4.2. Otros.....	137
4.4.3. Subjetivación.....	138
4.4.4. Propuestas escolares.....	140
4.5. Dimensión de experiencia escolar.....	141
4.5.1. Ambiente.....	141
4.5.2. Objetos	143
4.5.3. Espacios, la Biblioteca.....	144
4.5.4. Método.....	147
4.5.5. Actividades.....	152
4.5.6. Evaluación.....	156
4.6. Dimensión de huellas	158
4.6.1. Significación	158
4.6.2. Preferencias.....	161
4.6.3. Motivos.....	162
4.6.4. Hábitos	164
4.7. Summary	165
5 Discusión.....	173
5.1. Experiencia y narrativa en la lectura y la escritura	173
5.2. Summary	189
6 Aplicaciones pedagógicas y propuestas prácticas.....	195
6.1. Filosofía de la Educación y practicidad	195
6.2. Taller de escritura para maestros.....	196
6.3. Acompañamiento de la práctica reflexiva de la lectura y la escritura en la escuela.....	200
6.4. Formación de espacios lectores en la escuela	204

6.5.	Espacios de conversación en el aula	207
6.6.	Orientaciones para la formación de maestros	211
6.7.	Summary	217
7	Conclusions and future research	221
7.1.	Conclusions	221
7.2.	Prospects for future research	229
7.3.	Limitations	231
8	Referencias bibliográficas	233
9	Anexos	247
9.1.	Muestra de relatos	249
9.1.1.	Relato escrito.....	249
9.1.2.	Relato oral.....	249
9.2.	Preguntas y temáticas previas	285
9.2.1.	Estudiantes Universitarios.....	285
9.2.2.	Maestros.....	287
9.3.	Consentimiento informado.....	288
9.4.	Informe de garantías éticas.....	289
9.5.	Cuadro de participantes.....	290

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Niveles de interpretación.	87
Tabla 2 Perfil biográfico de los maestros.	100
Tabla 3 Perfil biográfico de los estudiantes universitarios.	101
Tabla 4 Propuestas prácticas.	196

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 La propuesta de Ricoeur está a medio camino entre las propuestas de Descartes y de Nietzsche.....	21
Ilustración 2 La identidad narrativa se configura a la luz de la mismidad y la ipseidad.....	22
Ilustración 3 El acto de lectura como dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector.....	34
Ilustración 4 El acto de lectura como una doble dialéctica: entre el mundo y el autor y entre el mundo del texto y el mundo del lector.....	38
Ilustración 5 Diferentes acontecimientos conforman una experiencia.....	44
Ilustración 6 Las principales dimensiones que estructuran los sistemas lingüísticos.....	49
Ilustración 7 Representación de los tres momentos de constitución de la identidad personal.....	64
Ilustración 8 Investigación narrativa y relatos de vida.....	83
Ilustración 9 Ejemplo de evaluación de relatos de vida.....	198

1 | Foreword

1.1. Research motivations

The experiences I have had have led me to become who I am *today*. I have questioned my own world innumerable times. There have been times when I have felt broken, times when, as my wounds healed, I came to an understanding of who I had been before, and of who I was at that very moment. This is my way of expressing that these pages are the results of one of the most fascinating and exciting, but also one of the most frustrating and painful, experiences of my life. The series of events that has led me to write (or, more accurately, to rewrite) this paper has also reshaped my own personal story, helping me to come to a deeper understanding, both of the phenomenon studied here and of various aspects of myself. Without a doubt, this has been both thrilling and terrifying (Ricoeur, 1999).

My choice of a subject for this research was anything but a whim. I have always been fascinated by the various aspects of reading and writing. From the beginning (if there can be said to be a beginning) I needed to read poetry, and sometimes to write it, in order to read and write myself. Poems told me things that I didn't dare to see. At the same time, I felt that at school reading and writing were not "presented" as true experiences, as the little treasures that I knew them to be, opportunities to find ourselves. Instead, they were taught as arduous,

highly mechanical processes, concerned mainly with grammar, spelling and the structuring of texts.

These contradictions continued to echo within me even after I had finished high school, as I was completing my degree in Primary Education at the Blanquerna Faculty of Education at Universitat Ramon Llull. It was then that I had the chance to take my first timid steps toward formal research in this field with my undergraduate dissertation and my Master's thesis¹. These first efforts as a researcher allowed me to begin to understand that approaches to reading and writing could go far beyond the practices of "traditional schooling," and they gave me the opportunity to immerse myself in the field of *philosophy of education*. All of this is to say that my varied experiences have both guided me to the choice of this particular topic for my thesis and led me to adopt the highly philosophical approach that I have employed in this research. Beyond a doubt, then, the lines that follow describe my own individual way of understanding the experience of reading and writing and, as Paul Ricoeur might put it, my way of understanding myself through these experiences.

None of this would have been possible without the support of the Catalan government's program of Grants for the recruitment of early-stage research staff- F1 (2016), with the support of the European Social Fund and the Secretariat of Universities and Research of the Catalan government's Ministry of the Economy and Knowledge. In addition, two mobility grants from Blanquerna allowed me to carry out a part of my research at two different institutions abroad. First, I spent four months at the Philosophy and Education Program at the Teachers College at Columbia University (New York, USA). Later, I spent

¹ Llongueras-Aparicio, A. & Pagès Santacana, A. (2013). *Pedagogia narrativa: les paraules més enllà del text* (Undergraduate dissertation). Universitat Ramon Llull, Barcelona. (unpublished)

Llongueras-Aparicio A. & Alomar Kurz, E. (2014). *Interculturalitat i identitat. Treballar el respecte per les diferències culturals a l'aula mitjançant la pedagogia narrativa* (Master's thesis). Universitat Ramon Llull, Barcelona. (unpublished)

four and a half months at the Ph.D. program in Humanities: Humanity and Person at the Universidad de San Buenaventura (Bogotá, Colombia).

1.2. Formulation of the problem, research question and research objectives

1.2.1. Formulation of the problem.

There are myriad ways of understanding reading and writing in today's world. However, within the field of Education Science there is still an overwhelming tendency to approach reading and writing as technical competencies or tools (Martín, Villalón y Luna, 2007; Valverde, 2014; Serrano, 2014; Isikdogan Ugurly & Kayhan, 2018). A number of different purposes and roles are attributed to these tools, including to code and decode texts in order to interpret messages and communicate successfully with our readers (Jaramillo Urrutia y Medina Gutiérrez, 2011), to act as conceptual channels that give us access to what the texts say (Solé, 2012, p.51), to serve as “an essential means to gain proficiency in other subjects” (UNESCO, 2005, p.19), and, even, to represent both metacognitive and processing-based teaching and learning strategies (Pérez Ruiz y La Cruz Zambrano, 2014). In the same vein, but a bit deeper, are conceptualizations that describe the epistemic role of reading and writing as that of instruments for attaining awareness and for intellectual self-regulation, for the development and construction of individual thought (Emig, 1977; Olson, 1977; Applebee, 1984; Miras, 2000; Fons & Turró, 2015). Despite these more nuanced approaches, the discipline's view of reading and writing remains tied to the notion of an instrument or tool, an “object” with a specific purpose.

This research questions the view of reading and writing as mere tools or objects that can somehow be acquired or that we can access in order to understand a text. Instead, reading and writing are presented here as authentic experiences in and of themselves, consisting of a symbolic mediation of ourselves as human beings and, as such, different for each of us

(Guerra, 2002; Pulido Cortés & Gómez, 2017). This perspective calls into question the very notion of reading and writing. Rather than understanding these practices as “objects” that “introduce” the ideas in texts to “subjects,” this research frames them as true experiences in their own right, shaping human subjectivity based on the “subject’s” own reading of the world. In other words, they form what Ricoeur (2006) calls the understanding of the self-same.

One outstanding way of gaining understanding of oneself through one’s own experiences is via narrative. Stories “imitate life” (Bruner, 2004, pp.692), as narration is an exceptional way of “ordering” the various events of our lives in such a way as to “give a shape to our experiences,” (Ochs & Capps, 1996, p.20). Meanwhile, when experience is expressed in narrative terms, it is inextricably linked to our understanding of ourselves:

The relationship between narrative and understanding of oneself is obvious. If the meaning of who we are is narratively constructed, then the stories we hear and read must play an important role in this construction [...] Who we are is no more than how we understand ourselves; the way we understand ourselves is analogous to the way we construct texts about ourselves (Larrosa, 1996, p.464)

Thus, the true purpose of reading and writing, beyond the goal of understanding a text or communicating an idea, should be to gain an understanding of oneself. A number of writers have made this case in the past. For example, Lazutina, Shuler & Pletyago (2016) have argued that “the reader is the co-creator of the text, understanding the essence of the text and displaying a high degree of activity and attention,” (p.9943). In the same vein, Petit (1999) contended that “reading can be a valuable method for constructing oneself, for thinking about oneself, for lending meaning to one’s own life, for giving voice to one’s

suffering, for giving shape to one's own desires and dreams" (p.74). Elsewhere, Landa (2002) expresses a highly personal view of the matter:

If, as in my case, in addition to pleasure, knowledge and escapism, one wants [reading] to serve as a path toward self-knowledge, the shaping of the self, then the books you choose will not occupy too much space, rather only enough to transport them in your own internal backpack, in that intimate library that helps us recognize ourselves as ourselves, what we have been, what we are (p.108).

In order to more fully develop this idea, we have chosen the writings of Paul Ricoeur as a framework for this research. We have made this choice because the ideas in Ricoeur's philosophical work offers a number of intriguing ideas connected to the topic of this thesis. For example, we have taken from Ricoeur the notion of a "subject" who configures her own identity in narrative terms in the quest to understand herself through her experiences. Also borrowed from this philosopher's work is the paradigm of hermeneutic phenomenology, a perspective that opens the door to a theory of action in the act of reading that, in turn, might allow us to formulate a theory of writing. In short, Ricoeur has provided us with the philosophical foundations we will need if we are to approach the learning of reading and writing in school as experiences that ultimately mold our understanding of ourselves (Ricoeur, 1996, 2006, 2009). Thus, although Ricoeur cannot in the strictest sense be called a philosopher of education, his ideas do point the way toward reflections on the educational dimension of experience² (Domingo, 2015, p.99).

² Very few studies have applied the works of Ricoeur to the field of Education. One of the most prominent among them is Kerlan, A, & Simard, D. (2011). *Paul Ricoeur et la question éducative*. Lyon, France: Presses de l'Université Laval

What part, then, does school play with regard to these experiences? Our personal stories are, of course, shaped by the “settings” that we inhabit, so it stands to reason that school should play a key role as one of the primary places that hosts the experience of reading and writing. However, it is clear that the process of learning to read and write in school has certain characteristics that set it apart from other such experiences. The main reason for this difference is the existence of official documents that regulate and shape teaching practices. These institutional regulations are sometimes helpful, but they often end up acting as constraints on educational experiences (Llongueras-Aparicio & Casas-Pardo, 2019). An analysis of educational systems worldwide was beyond the scope of this work, but we have focused here on the school system in Catalonia, home to the participants in this study. More specifically, we have analyzed the Llei d’Educació de Catalunya (LEC) (Catalan Education Law), along with the legal decrees affecting Catalan education and the official educational curricula for early childhood and primary education³.

The LEC is the overarching law regulating educational policy in Catalonia. The mandates of the law are implemented via legal decrees and further codified in official educational curricula. It is noteworthy that while this legislation leaves room for individual school to draft their own educational and language teaching projects, the law also emphasizes that the Catalan government reserves the right to determine “the language teaching curriculum, including the objectives, contents, assessment criteria and the regulation of timetables” (Generalitat de Catalunya, 2009, p.36). Thus, although schools and teachers have a degree of independence, they often must confront a system of regulations that inevitably shapes, at least to some extent, the practice of learning to read.

³ Schooling in Spain is divided into “cycles” lasting for a number of academic years. We have analyzed the curricula for the first cycle of early childhood education (0-3 years), the second cycle of early childhood education (3-6 years) and primary education (6-12 years).

As discussed above, the LEC is implemented via educational decrees⁴, which regulate educational practices in the Catalan school system. The three decrees examined here set out guidelines for the official curricula, which, in turn, form the basis for class syllabi in schools. Teachers' compliance with these frameworks is enforced both by individual schools and on a broader institutional level via internal and external assessments (Generalitat de Catalunya, 2008, 2010 and 2015).

What conclusions can we draw, then, as to the approach in these curricula to the learning of reading and writing? Our analysis of this issue will focus on two areas we consider especially relevant. First, we will examine the specific sections of these curricular documents devoted to the learning of reading and writing. Then, we will discuss the curricular formulas for assessing this learning.

The early childhood education curricula do not specifically refer to the learning of reading and writing. However, they do cite certain prerequisites for the learning of written language. In order to meet this demand, the curricula call for written language to be present in the school setting, saying that this language should be presented in a way that is "useful and communicative." The documents also indicate that children should be allowed to discover for themselves the purpose of reading and the functioning of the code of written language through a hands-on process of experimentation. However, the curricula make clear that the ultimate aim here is for children to "discover and understand the written code in order to strengthen their acquisition and functional use of reading" (Generalitat de Catalunya, 2016, p. 22). In other words, a great deal of emphasis is placed on learning the code, and while this is

⁴ Decree on the first cycle of early childhood education (101/2010, August 3). Decree on the second cycle of early childhood education (181/2008, September 9). Decree on primary education (119/2015, June 23).

certainly a very important part of learning to read, we do not believe this to be the only necessary part of reading and writing, nor do we think it should be the main goal to strive for.

In the primary education curriculum, this “technical” approach to the learning of reading and writing is even more in evidence. Students have to “acquire” a number of basic competences, including *communicative, linguistic and audiovisual competence*, which comprised, among other things, a *reading comprehension dimension* and a *written expression dimension*. We will now discuss these two sections of the curriculum.

The *reading comprehension dimension* is made up of a series of key competences and contents connected to the learning of reading. A careful reading of this section shows that, while there are many references to the concept of understanding, they all concern *understanding the text*. For example, the document says students should (1.) read with fluidity in order to understand texts from everyday life, the media and scholastic sources, using a range of supports and formats (Competence 4 of the reading comprehension dimension) and (2.) understand a range of types and formats of written texts related to curricular contents (in the first and second year of primary school⁵). However, no mention is made of the more personal process of questioning oneself, or of the importance of understanding oneself through the text. In other words, the version of understanding set out in the curriculum is limited to the decoding of texts themselves.

The *written expression dimension* is made up of a series of key competences and contents connected to the learning of writing. Our review of this section revealed that it mostly deals with learning to encode a text or to communicate through text. For example, the document says students should be able to (1.) revise a text to improve it and adapt its formal

⁵ From five to seven years of age

presentation to suit different communicative situations (competence 10) and (2.) use strategies to produce written texts: plan (organize ideas using outlines), write (organize information into paragraphs) and revise (use tools such as dictionaries, spellcheck, etc.) (third and fourth grade). Much like with writing, here there is also a lack of emphasis on the importance of coming to an understanding of oneself through the text.

Of course, sometimes schools and teachers go beyond the dictates of the curriculum. Nonetheless, the assessment process must be done with these regulations in mind. Perhaps in early childhood education it is easier to transcend the limits of the curriculum, as the official documents make no explicit mention of how to assess reading. The curriculum does say that assessment should be “continuous and comprehensive,” but it does not specify which aspects should be assessed, thus leaving decision about assessment up to teachers. *However, at no point is there any discussion of valuing, much less assessing, students’ own experiences and their relationship with the world of language.* The prevailing idea of education here is that of transmission of information, at the expense of the role school should play in the formation of the subject (Generalitat de Catalunya, 2016, p. 75).

Unlike the early childhood curricula, the primary education curriculum does feature specific assessment criteria with regard to the learning of reading for each of the two-year “cycles” of primary school. The criteria are intended to measure students’ “levels of acquisition of the basic competences” (2015, p.10). An in-depth look at these assessment criteria once again reveals that, while the word *understanding* is used repeatedly, it is always in reference to an understanding of a text, never appealing to an understanding of oneself through reading. In other words, the word *understanding* is used here in a limited sense, mostly meant in purely instrumental or functional terms and defined as a method of learning to *explain* a text (Generalitat de Catalunya, 2016, p. 75). We might object, however, that

individual schools and teachers are free to expand upon or reframe the assessment objectives. This undoubtedly does happen in some schools, but it is worth remembering that they nonetheless have to submit to two processes of external evaluation that “measure” their students’ “level of acquisition of the basic competences,” including in reading and writing. Third-grade students⁶ are given a diagnostic test (with no implications for their transcripts⁷), and another test is administered to sixth-grade students for “informational, educational and guidance” purposes (2015, p.11). In addition to guiding schools and teachers toward the desired institutional path, these exams also put students in a position of having to meet certain goals that are determined by their biological age rather than by their own individual pace of learning. In the long term, this can lead to a lack of interest in reading and writing, as well as demotivation and stress. This process also relegates reading and writing to the status of mere scholastic tools.

There is some historical perspective on this issue to be gained from a look at the Programas de los Grupos Escolares de Barcelona⁸ (from the 1930s). Some of the elements of these historical school programs are clearly well worth rescuing today. These documents offer us a model of how an approach to reading and writing as experiences of understanding oneself can be enshrined in a legal framework.

We found just one program for language studies that would correspond, approximately, to the current stage of primary education (students of between seven and

⁶ From eight to nine years of age

⁷ The transcript is the official record of students’ grades.

⁸ The programs of the Barcelona School Groups covered different educational areas such as preschool, language, moral education, civics and law, and arithmetic. Each of the programs began with a general explanation of the topic, followed by specific guidelines for each of the six grades of primary school. The documents functioned as “curricular regulations” to guide teachers in their work.

thirteen years of age), but we also discovered a preschool program (three to seven years of age) that contains some basic notions of the experience of learning to read and write. For example, it refers to creating a family atmosphere, respecting children's freedom to develop, educating the senses through activities such as games and encouraging contact with the outside world (p.4). Beyond this, it does not establish any specific assessment criteria.

Unlike the current primary education program, which consists of a highly specific structure of dimensions and criteria, this program from the past century is based on the following premise:

Although we do not wish to establish in detail how **teachers should behave when they approach students to encourage them to talk**, we believe it is appropriate to offer some guidelines as to how they should proceed in order to stimulate students to use and be aware of the resources of language [...] We take as given that the child already has his or her own means of expression, that his or her spirit [contemporary curricula would use the more 'rational' term 'mind' rather than 'spirit'] has already activated, and is constantly activating, all the faculties involved in the act of thinking and that, as such, the child's intellect produces logical forms of language (p.17).

Much like for preschool, these programs do not offer specific assessment criteria for other stages of schooling. Instead, they offer distinct guidelines for reading and writing in school. For reading, the program suggests that schools should offer "**constant stimuli to interest students in books, not as instruments for reading exercises, but as sources of information and enjoyment**" (p.29). The program goes beyond a view of reading as a mere instrument, recognizing, to a certain extent, the importance of reading to the experience of oneself. In the discussion of writing, the authors of the program maintained that "long before ornamental knowledge, which we situate only at a very advanced stage of schooling, it is

important for students to enjoy their writing, to become used to producing an artistic effect through the simple use of ordinary resources” (p.29). In other words, developing a taste for writing is viewed as the main element in the act of writing.

In light of this, in keeping with the historical educational practices in Catalonia, we believe it is necessary to seek out new concepts, visions and perspectives on reading and writing. They will help us to understand these activities as experiences that shape our personal identities and allow us to understand ourselves, not just as *tools* that we use and discard according to our needs at a given moment. Perhaps thanks to this exploration these new visions will find an echo in new educational policies and regulations, changes to these documents that govern the practices of teachers and determine, to a large degree, the reality of educational practice in our classrooms.

1.2.2. Research question and objectives.

1.2.2.1. Research question.

What concepts should be considered in order for the experience of reading and writing, especially in the context of schools, to contribute to shaping narrative personal identity (an understanding of the self-same)?

1.2.2.2. Research objectives.

General objective.

To come to an understanding of the experience of learning to read and write, mainly in the context of schools, as paths toward the shaping of personal identity in narrative terms, in an inquiry founded upon the philosophical categories of Paul Ricoeur.

Specific objectives.

Specific objective 1. To understand the configuration of identity via narrative in order to establish links between the characteristic elements of the experiences of reading and writing and the formation of the identity narrative.

Specific objective 2. To use the framework of hermeneutical phenomenology to define reading as an experience of understanding oneself and to identify the constituent elements of this experience.

Specific objective 3. To use the framework of hermeneutical phenomenology to define writing as an experience of understanding oneself and to identify the constituent elements of this experience.

1.3. Organization and structure of the thesis

This section details the internal logic of the thesis, an essential element of any work that must be clearly expressed. To this end, we have created a series of sections to facilitate the reading and understanding of this research, with the thesis itself echoing the phenomenon of study. The basic structure of this research, then, consists of the following sections: In **Section I**, we have formulated the problem and, consequently, the research question, as well as the study's main and secondary objectives. **Section II** consists of a theoretical description of the phenomena of study, starting with the configuration of narrative identity, which has formed the basis we needed to understand reading and writing as experiences from the perspective of hermeneutic phenomenology. This, in turn, allowed us to discuss personal narrative from the perspective of the works of Paul Ricoeur. In **Section III**, we have described our research itinerary, based on hermeneutic phenomenology and narrative. In connection with the theoretical discussion above, we have set out the foundations of the more "practical" elements of this research: *making* and *unmaking* the problem, the dialectic

between theory and practice, and the methodological design: stories and protagonists, fieldwork, interpretation of the stories and the writing of the thesis. Thanks to the execution of this process, **Section IV** details the results of the research, which have been presented in five dimensions: affinity, appropriation or symbolic inscription, ruptures, school experience and traces. **Section V** is the discussion section, where we sketch the links between this research's theoretical framework and the results as a function of the research objectives. Finally, in light of all the sections described above, **Section VI** discusses the practical applications of this research. It should be read as a kind of future plan, in which we have offered five different concrete proposals for ways in which this research could be applied: writing workshops for teachers, supporting the reflective practice of reading and writing in school, training for reading spaces in the school, conversation spaces in the classroom and orientations for teacher training. Finally, in **Section VII** we have presented the main conclusions of the research as a whole.

1.4. Ethical principles

Ethics are a fundamental concern in any research that rejects lies, plagiarism and falsification (Stern & Elliott, 1997). This study has applied a hermeneutic phenomenological approach based on the work of Paul Ricoeur. The research itinerary took the form of a holistic, non-linear progression based on the experiences narrated in the life stories of the participants. In light of this research model, we must take into account number of ethical criteria to guarantee the intellectual rigor of the study. These concerns include credibility, consistency, relevance and transferability. We have also kept in mind the researcher's obligation to consider the moral responsibility of her actions and to manage risks so as to comply with the ethical principles of non-maleficence and beneficence (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica, 2012).

The participants in this research were all over 18 years of age. In order to respect their privacy and rights, we provided the participants with an informed consent document, which they read and signed before beginning their collaboration with this research. This document also informed the participants as to the topic and the objectives of this research so that they could decide at any moment whether they wanted to take part in it. In the drafting of the informed consent document, we have taken into account the ethical principles established in the URL's *Guia d'elaboració del Full d'Informació i del Consentiment Informat* and we have followed the *el Reglament del Comitè d'Ètica de la Recerca de la Universitat Ramon LLull*⁹

⁹ <https://www.url.edu/sites/default/files/2014-guia-elaboracio-full-informacio-i-consentiment-informat-cer-url.pdf> y <https://www.url.edu/sites/default/files/reglamentcomiteeticarecercaurl.pdf>

2 | Leer y escribir desde Paul Ricoeur

2.1. La configuración de la identidad narrativa

En este capítulo vamos a exponer la idea del “sí mismo” (*self, soi, selbst*) que Paul Ricoeur desarrolla en *Sí mismo como otro* (2006) y sitúa a medio camino entre la exaltación del yo, al modo cartesiano de Descartes, y el descrédito del yo, heredero de la filosofía nietzscheana. A la luz de esta situación “intermedia” se sitúa el sentido de la propuesta ricoeuriana de una “hermenéutica del sí”, así como de su idea de “identidad narrativa”.

Veremos también que el recurso a la “narración”, mediante el cual Ricoeur articula la configuración de la trama con la identificación del personaje, nos permite calibrar las dos formas de permanencia en el tiempo de la identidad: la mismidad o el carácter, lo que no cambia, y la ipseidad o la promesa configurada ontológicamente con la alteridad.

2.1.1. Entre el *cogito* cartesiano y el anti-*cogito* nietzscheano: la hermenéutica del sí.

Comencemos nuestro recorrido precisando el modo como Ricoeur plantea su propuesta de una “hermenéutica del sí” que es el marco general en el que se ubica la pregunta por la identidad personal del sí mismo. El autor de *Tiempo y narración* sitúa al *sí mismo*

como una especie de “propuesta intermedia” entre el posicionamiento cartesiano y el nietzscheano.

Para Descartes, la realidad, que el sujeto percibe mediante los sentidos, es fuente de error. Prefiere encontrar un asidero firme que constituya el punto de partida de su filosofía, para lo cual comienza poniendo en duda el mundo y los elementos que le rodean. Como todo lo que el sujeto percibe puede ser falso, solo hay una certeza inequívoca: “Que nada es cierto” (Descartes, 2010, p. 81). Suponiendo una realidad que es sinónimo de duda, Descartes (2010) se plantea su propia certeza como sujeto: “¿Y acaso también yo no soy? Por el contrario, yo ciertamente soy si me he persuadido de algo”. Al no poder *dudar de que él mismo duda*, se posiciona encima de la duda mediante el pronunciamiento: “*Yo soy, luego existo*” (p. 83).

El *cogito* cartesiano no puede dudar de sí mismo, pero sí de todos los elementos provenientes de los sentidos; así, para poder conocer las cosas del mundo, Descartes (2010) posiciona al sujeto como un *ser pensante*, siendo “mente, o ánimo, o intelecto, o razón” (p.87). Como el *sujeto pensante* sólo puede conocer el mundo mediante el intelecto, debe tener un pensamiento libre de errores o prejuicios que le puedan ofuscar el conocimiento de *la realidad*. Esto implica que el sujeto solo puede encontrar la certeza en sí mismo, leyéndose de manera transparente y permaneciendo invariable a lo largo del tiempo.

No obstante, aunque el yo cartesiano es capaz de dudar de la realidad y a la vez encontrar certeza sólo en sí mismo, no puede albergar ideas “superiores” como la de infinito. Entonces, ¿quién ha introducido estas ideas en el sujeto? Descartes (2010) resuelve esta cuestión situando a Dios como el creador del *ser pensante*: “En mi mente se halla afincada una cierta vieja opinión de que Dios es quien puede todo y por quien he sido creado tal como soy” (p. 75). Sin embargo, según Ricoeur (2006), el *cogito* cartesiano no ayuda del todo a

comprender quién es el “yo” del que se habla. Por una parte, Descartes sitúa muchas cosas en el *cogito* al definirlo como un *ser pensante* sobre el que recae toda la certeza del mundo, pero, de hecho, el sujeto no puede ser fundamento de sí mismo, ya que, como se acaba de decir, hay un Dios que ha ‘puesto’ las ideas en él. En este contexto, el sujeto pierde su condición de fundamento.

Por otra parte, el filósofo francés se cuestiona: ¿qué es una cosa que piensa? Simplemente, es una cosa que actúa, que siente, que afirma, etc., simplemente es un yo con una identidad puntual y ahistórica, sin permanencia o cambio en el tiempo que, al no poder leerse en los acontecimientos, no tiene anclaje corporal así que deviene un ser inmediato. Este encapsulamiento cartesiano convierte al sujeto en una especie de ermitaño de sí mismo que cree que, en esa posición, alcanza a encontrar algo de su propia subjetividad (pp. 18-21).

Entonces, si la *razón* no explica del todo quién y cómo es el sujeto, y el ser humano no se puede leer de manera transparente, incluso la misma noción de sujeto se cuestiona o, en términos ricoeurianos, la idea de sujeto se quiebra. En este orden de ideas, vemos que el mayor oponente de Descartes es Nietzsche, quien no se opone al *cogito* cartesiano, si no que “desafía la misma pregunta absoluta por el yo”, lo que significa que incluso pone en duda la existencia de un *yo* (Ricoeur, 2006, p. 26).

Nietzsche (2007) afirma que “el hombre es algo que tiene que ser superado” (p. 69), ya que considera que suponer al ‘sujeto’ mediante la duda, y presuponer la razón como constitutivo del ‘yo’, no es más que un delirio de grandeza (Nietzsche, 2007, p. 63). En cambio, el anti-*cogito* nietzscheano se apoya enteramente en los acontecimientos o sucesos, de carácter lingüístico, que configuran la subjetividad humana. Eso que llamamos *yo* deviene sólo de las significaciones lingüísticas que se explicitan mediante las estrategias retóricas ocultas, olvidadas y rechazadas en nombre de la inmediatez de la reflexión. No podemos hablar

entonces de un *yo*, sino de una *multiplicidad de subjetividades* constituidas lingüísticamente (Nietzsche, 1998, p. 39). Para Nietzsche *somos*, no un *sujeto* o un *yo*, sino un conjunto de mediaciones lingüísticas. Bajo esta perspectiva, el *yo* no aparece como inherente al *cogito*, sino como una interpretación causal. En otras palabras, el anti-*cogito*, que quizás podríamos también llamar no-sujeto, es el resultado de una interpretación de la realidad de carácter lingüístico y metafórico que “funciona como una ‘ficción regulativa’ capaz de proyectar estabilidad en el mundo”, pero que no deja de ser una salida especulativa (Nájera, 2006, p. 77). Esto significa que la pregunta por el *quién* se entiende y se sustenta completamente desde la ficción y la experiencia vital y se expone, sin condiciones, a la contingencia, de manera que no hay ningún núcleo vital inamovible, sino que todo está supeditado al paso del tiempo y a la alteridad. Este elemento será particularmente relevante en nuestro trabajo, como veremos más adelante.

Ricoeur se pregunta si es posible salir de la encrucijada del sujeto a partir de estas dos propuestas. En otras palabras, ¿hay que ser cartesianos o nietzscheanos? El filósofo francés opta por un lugar “a medio camino” (Ricoeur, 2006, p.32): rechaza la simplicidad indescomponible del *cogito* y su inmediatez; pero también la simplicidad reflexiva de la disociación del *sí* de la alternativa nietzscheana. A este trabajo de mediación lo llama “hermenéutica del *sí*”. Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que Ricoeur prefiere hablar de “*sí*” que de “*yo*”, puesto que “el *yo* se pone, [en cambio], el *sí* está implicado de modo reflexivo en operaciones cuyo análisis precede al retorno hacía el *sí* mismo” (Ricoeur, 2006, p.31). Además, el *sí* ricoeuriano no es el *yo* narcisista de Descartes ni el arcaísmo de la sospecha de Nietzsche, es un *sí* “fruto de una vida examinada” que, como tal, no tiene una visión éticamente neutra del mundo, sino que induce una nueva valoración del mundo y de uno mismo (Ricoeur, 2009, p.998). Además, en la propuesta ricoeuriana no puede haber una comprensión del *sí* mismo si no es por vía de la hermenéutica, lo que significa que el ‘sujeto’

no se puede comprender a sí mismo salvo por el rodeo de los símbolos de la cultura, es decir, a través de las mediaciones simbólicas, lingüísticas y culturales que le envuelven y constituyen (ver Ilustración 1)

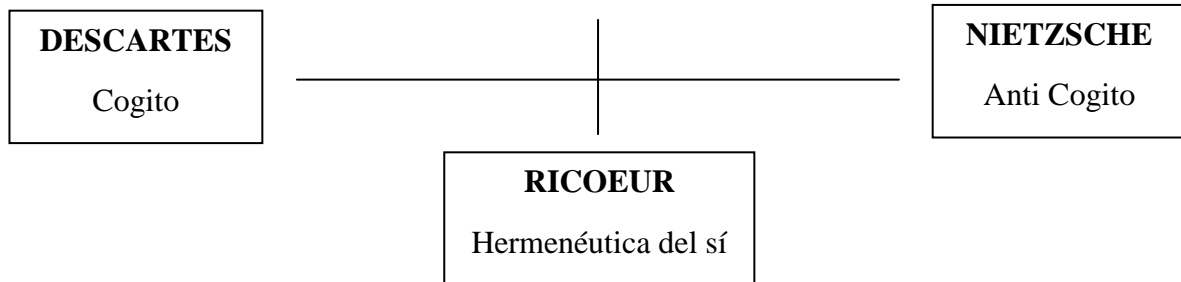


Ilustración 1 La propuesta de Ricoeur está a medio camino entre las propuestas de Descartes y de Nietzsche.

En definitiva, con la crisis del sujeto moderno se pone en crisis la idea del yo como núcleo de vivencias que puede comprenderse por vía de la autorreflexión y la idea del no-sujeto. Así, el ‘sujeto’ al que se refiere Ricoeur no es el sujeto fuerte del posicionamiento cartesiano, pero tampoco el inexistente sujeto de Nietzsche. El ‘sujeto’ ricoeuriano es débil y no puede leerse de manera transparente y, sin embargo, es un sujeto de acción, de responsabilidad, capaz de hacer cosas en el mundo, todo lo cual es atestado¹⁰ por el mismo.

2.1.2. El problema de la identidad personal.

En el recorrido de *Sí mismo como otro* (2006) Ricoeur plantea la hermenéutica del sí, y a la luz de este posicionamiento se pregunta por el tema de la identidad personal. Como respuesta a su pregunta encuentra que, de manera generalizada, la noción de identidad más común es sustancialista, basada en los herederos del posicionamiento cartesiano tales como

¹⁰Atestación hace referencia a las capacidades que tiene el ser humano para “poder permanecer sí mismo en todas las circunstancias”. Pero no como un sujeto pensante en la línea de Descartes, sino como un ‘sujeto’ que es testimonio de sí mismo mediante la interpretación de sus acciones y de sus pasiones, incluidas en un proceso reflexivo a través de los símbolos culturales. De esta manera, se mantiene a sí mismo en la palabra dada, a pesar de los cambios interiores y exteriores (Abel y Porée, 2009, pp. 24-27).

Locke y Hume¹¹. Pero Nietzsche muestra que hay otra concepción de *yo*, que cuestiona, incluso, la misma noción de sujeto y se posiciona ante un *no-cogito* supeditado completamente a los acontecimientos lingüísticos. En este punto se da cuenta de que el factor condicionante de la configuración de la identidad personal es el tiempo¹², y a la luz de esta reflexión Ricoeur piensa en un ‘sujeto’ que configura su identidad tanto en términos estables como dinámicos.

Nos referimos a la identidad en términos ricoeurianos tenemos que hacerlo de dos maneras: como algo que no cambia, o mismidad (*ídem, sameness, Gleichheit*), y como aquello que cambia, o ipseidad (*ipse, selfhood, Selbtheit*)¹³. (Ver Ilustración 2)

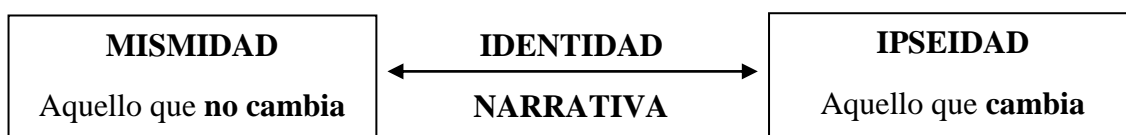


Ilustración 2 La identidad narrativa se configura a la luz de la mismidad y la ipseidad.

La mismidad (o identidad-*ídem*) es la búsqueda de un *núcleo estable* hacia una “invariante relacional que le otorgue [a la identidad] un fuerte significado de permanencia en el tiempo” (p.109) mediante una jerarquía de significaciones y relaciones. Agrupa la identidad numérica y la identidad cualitativa, irreducibles recíprocamente. Nos referimos a identidad numérica cuando “un número invariable de cosas diferentes constituye una sola y

¹¹ Locke y Hume plantearon sendas críticas a la noción de “identidad personal”, basadas, precisamente, en una noción sustancialista. Esta discusión la expone muy bien Ricoeur en el estudio V de *Sí mismo como otro*.

¹² En los tres volúmenes de *Tiempo y narración*, Ricoeur se dedica a explorar la relación entre experiencia del tiempo y narración. En otras palabras, allí muestra que el único modo mediante el cual el ser humano puede tener experiencia del tiempo es mediante la configuración de relatos, ya sean de ficción o históricos. En las conclusiones de esta obra, Ricoeur plantea que la pregunta por el modo narrativo de experiencia del tiempo está vinculada a la identidad personal. Es precisamente a partir de esta idea que se alza buena parte de *Sí mismo como otro*.

¹³ Las anotaciones de la exposición de la mismidad y la ipseidad corresponden a Ricoeur (2006), excepto cuando especificamos otro autor.

misma cosa” (p.110), hecho que permite la reidentificación de manera ilimitada y nos aporta unicidad. Por su parte, la identidad cualitativa nos remite a la semejanza extrema, cuando dos o más rasgos de la identidad son tan similares que no se pueden intercambiar. La mismidad entiende el tiempo como “un factor de desemejanza, separación y diferencia” (p.111), de manera que la *continuidad ininterrumpida* describe al sujeto como semejanza de todos los estadios de su desarrollo, viviendo cambios débiles que amenazan su unicidad, pero no la destruyen. La semejanza extrema entre diferentes circunstancias se invoca para reforzar, en la similitud y en la idea de estructura (opuesta a la de acontecimiento), una permanencia en el tiempo.

Por otro lado, la mismidad se entiende también como carácter, que “acumula la identidad del sí y del mismo” y se entiende como “el conjunto de signos distintivos por los que se reidentifica a una persona como sí misma” (p.113), el conjunto de disposiciones duraderas *en las que* reconocemos a una persona. El carácter designa la mismidad de la persona porque acumula los rasgos de la identidad numérica, cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo. A priori, son los rasgos de nuestra existencia invariables que debemos ‘consentir’, es decir, que no podemos cambiar, aunque no nos gusten, que se presentan como una manera de existir según ciertas cosas.

No obstante, realmente no hay rasgos invariables de la identidad. Aquello que configura nuestro carácter y parece inamovible es, en realidad, resultado de sedimentaciones de costumbres aprendidas, formas de valorar el mundo, identificaciones con valores de personas o instituciones reales o de ficción que se fijan en nuestra historia personal y se vuelven *disposiciones duraderas*, esto es, rasgos distintivos para identificar y reconocernos como “los mismos”. Ahora bien, estas sedimentaciones se van cambiando por otras en el

transcurso de nuestra vida, aunque, al mismo tiempo, podamos decir que “somos nosotros *mismos*” quienes las hemos adoptado y desechado.

Hay otro modelo de permanencia en el tiempo aparte del carácter, la ipseidad (identidad-*ipse*). La ipseidad no implica una afirmación sobre un núcleo fijo y no cambiante de la identidad personal, sino que se sustenta en la fidelidad de la palabra dada mantenida en el tiempo. *Mantenerse a sí mismo* no se deja inscribir, como el carácter, en la dimensión de “cosas” tales como características de personalidad, valores, formas de vida, etc., que ciertamente son propios –diríamos: “de uno mismo”–, pero que pueden ser comunes a muchas personas e incluso leerse al margen de la particularidad de alguien. Así, por ejemplo, me gusta leer y eso define para mí y para otros lo que soy, pero el gusto por la lectura es una característica atribuible a cualquiera, no solo a mí. En cambio, si bien todo el mundo, en principio, puede prometer, la promesa misma que yo pronuncio solo puede inscribirse en el ámbito del *¿quién?*

Mantenerse fiel a la promesa y a la palabra dada implica una afirmación del sí, ya que prometer implica hacerse responsable de los propios actos. En palabras de Ricoeur (2006), “al dar las palabras desafiamos la pasividad y negamos nuestro cambio radical [ya que,] aunque mi deseo cambiara, aunque yo cambiara de opinión, de inclinación, me mantendré” (p. 21). En otras palabras, al ser los protagonistas y responsables de nuestras promesas, debemos cumplirlas. Y es en esta responsabilidad con nosotros mismos, y con los demás, donde nos afirmamos: “Yo puedo hacer, yo puedo ser” (p.29). Nuestros actos, entonces, determinan nuestra identidad, ya que, reconociéndonos en ellos, nos reconocemos a nosotros mismos como “un sí-mismo que promete” (Begué, 2009, p.689). La promesa deviene, entonces, “la más alta afirmación del sí” (Ricoeur, 2006, p.31). Así, la nueva posibilidad de promesa es una nueva posibilidad de nuestro modo de ser, de configurar nuestra identidad, ya

que cumpliendo promesas somos nosotros mismos, pero *solo nos descubrimos cuando nos actualizamos*.

No obstante, la hermenéutica del sí mismo no se agota en las consideraciones sobre la identidad personal como *mismidad* y *alteridad*, sino que es necesario introducir una reflexión sobre el vínculo entre ipseidad y alteridad. Dicho de otro modo: la alteridad es parte constitutiva de uno mismo, nos hace ser lo que somos. En *Sí mismo como otro*, Ricoeur habla de tres modos de ser de la alteridad: el cuerpo propio o la carne, la consciencia y los otros como semejantes; en nuestro trabajo solo nos atenderemos a este último modo¹⁴.

Nos interesa señalar que la alteridad no viene a añadirse a la reflexión sobre la identidad personal, sino que está ya presente incluso cuando se piensa en la mismidad: es de los *otros* que heredamos nuestra genética, o son los *otros* quienes nos enseñan el conjunto de valores que luego acogemos como nuestros; son los *otros* -como veremos enseguida- ante quienes nos narramos y quienes validan nuestros relatos (Prada, 2009; Prada y Ruiz, 2012). Asimismo, el reconocimiento de los otros y el modo como nos comprenden son indisolubles de la configuración de uno (Berger & Luckmann, 1991; Camps, 1993).

Por otro lado, al pensar en el mantenimiento de la palabra como figura de la ipseidad, vemos que el *otro* es el destinatario de las promesas, es al *otro* a quien afecta mi acción o mi omisión. Por último, aunque no sea nuestra tarea dar cuenta sistemáticamente de la filosofía de la alteridad de Ricoeur, hay que señalar que, el otro demanda “una capacidad de acogida,

¹⁴ Cuando nos referimos a la alteridad es importante señalar que, quién lee, lo hace con todo su cuerpo y a la vez, configura su consciencia o voz interior, desde el punto de vista de la filosofía de Ricoeur. De esta manera, ambas formas de alteridad –el cuerpo propio y la consciencia– se podrían explorar en la experiencia de la lectura y la escritura ya que, de alguna manera, también configuran la identidad personal. No obstante, en nuestro trabajo solamente nos hemos referido a los otros como semejantes, ya que hemos considerado que la discusión sobre la alteridad del cuerpo propio y de la consciencia sobrepasa los límites de nuestra investigación. No obstante, es preciso remarcar que en orientados por los Resultados, especialmente en la sección de Discusión y Aplicaciones pedagógicas y propuestas prácticas hemos recuperado la idea de corporeidad como elemento simbólico.

de discriminación y de reconocimiento” (p.377) en la que también se fragua nuestra identidad personal¹⁵.

2.1.3. El sujeto comprendido narrativamente.

La polaridad entre las dos formas de permanencia en el tiempo de la identidad, la mismidad y la ipseidad, demanda un término mediador, es decir, una manera en la que ambas puedan devenir una sola realidad. Ricoeur (2006) sitúa la narración como mediación entre el polo del carácter, en el que *ídem* e *ipse* tienden a coincidir, o, en otras palabras, donde la sedimentación nos ha conferido unos rasgos que, a priori, parecen más fijos, y el polo del mantenimiento de sí, donde solo encontramos *ipse*, es decir, está conformado totalmente por la promesa en la palabra dada. No obstante, aunque en ciertas ocasiones se pueda dar un recubrimiento del *ipse* por el *ídem*, o, en otras palabras, aunque pueda parecer que hay rasgos identitarios que son más fijos, estos, realmente, solo están recubiertos por la sedimentación de la costumbre. Así, según el filósofo francés, la narración media entre ambas formas de permanencia en el tiempo porque nos permite volver a *contraer* lo sedimentado por el *ídem* y crear una estructura temporal dinámica refigurada por las acciones reflexivas (Ricoeur, 2009, pp.997-998).

Ahora bien, ¿cómo se configuran las narraciones? Ricoeur aborda este tema en *Sí mismo como otro* (2006) en el *Sexto Estudio: El sí y la identidad narrativa*. El filósofo francés apunta que las narraciones se construyen mediante la configuración de la trama que configura narrativamente la identidad de los personajes. Así, comprendemos la identidad del

¹⁵ El estudio sobre los otros es muy amplio en el campo de la filosofía contemporánea, motivo por el que nos hemos centrado en un autor concreto. Para ampliar la información se sugiere ver: Theunissen, M. (2014). *El otro. Estudios sobre ontología social contemporánea*. Mexico DF, México: Fondo de Cultura Económica & Todorov, T. (1993). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Madrid, España: Siglo XXI España Editores.

personaje aplicada primero a la acción narrada; es decir, el personaje es puesto en trama, deviniendo el *quién* de la acción (p.142).

Una narración es una especie de tejido de acontecimientos particulares que adquieren unidad mediante la operación de configuración de una trama, de una historia, lineal o no lineal, que puede ser seguida por uno mismo y por otros. La integración narrativa de los acontecimientos permite la inclusión de factores heterogéneos caracterizados como concordancia-discordancia. Esto es, el dinamismo de la trama exige concordancias o un “principio de orden” que disponga los hechos; pero también admite discordancias o “trastocamientos de fortuna” que ponen en peligro la identidad porque “hacen de la trama una transformación regulada” entre una situación inicial y otra terminal. En otras palabras, **el acontecimiento es fuente de discordancia cuando surge y de concordancia cuando hace avanzar la historia** (Ricoeur, 2006, pp.140-141). Es necesario apuntar que la articulación entre el personaje y la trama solo se deja comprender bajo la dialéctica entre la concordancia, que aporta al personaje su singularidad distinguiéndolo de cualquier otro, y la discordancia, que implica que la totalidad temporal está bajo la amenaza de ruptura de acontecimientos imprevisibles (Ricoeur, 2006, p.146-147). Asimismo, una trama articula elementos heterogéneos, tales como espacios, tiempos, motivos o circunstancias, a los que se suman acciones y personajes, voces narrativas, énfasis y estilos. De ahí que Ricoeur considera que la configuración de la trama sea una *síntesis de lo heterogéneo*, síntesis en la cual, además, se configura también la identidad del personaje (Ricoeur, 2006, p.139).

Ahora, la cuestión radica en comprender cómo podemos aplicar estas consideraciones sobre teoría narrativa a la reflexión sobre la identidad personal que nos ocupa. Teniendo presente que la identidad se entiende como respuesta a la pregunta: *¿quién es el agente, el autor, que ha hecho la acción?*, ya que cuando (nos) narramos decimos el *quién* de la acción,

la narración es una forma de conocernos, de comprendernos y justificarnos como sujetos de la acción y devenir *nosotros mismos* a lo largo de toda nuestra existencia (Ricoeur, 2009, p. 997). **Podemos hablar, entonces, de identidad narrativa, ya que esta noción identitaria nos permite, en palabras de Hannah Arendt (1958), “contar el relato de una vida” (p.54).**

Así como en la teoría narrativa se puede decir que seguir una trama es seguir la vida de un personaje o, en otras palabras, que hay una profunda unidad entre acciones y agentes, en la reflexión filosófica sobre la identidad personal comprendida narrativamente, decimos que la persona se entiende como un personaje de su relato, y la identidad no es distinta de sus experiencias. La interpretación del *sí mismo* se contiene en la trama narrativa de su vida: en el relato que uno hace de *sí mismo*, uno es el protagonista, el autor y el narrador de su propia trama, la cual está constantemente refigurándose por medio de las historias que cuento sobre mí mismo en las que me reconozco, lo que hace de la vida un tejido de historias narradas (Ricoeur, 2009, p.998).

Para finalizar quisiéramos subrayar que la función mediadora de la narración en la trama identitaria ordena todos los componentes capaces de figurar en el cuadro paradigmático establecido por la semántica de la acción, es decir, le proporciona un *orden* a nuestro relato personal; y los acontecimientos sólo forman parte del relato cuando se comprenden mediante la transfiguración posterior y dan sentido al acto configurador de la identidad (Ricoeur, 2006, pp.140-141).

2.1.4. Summary.

In this chapter, we have reviewed Ricoeur's concept of narrative identity. The chapter started with a look at Ricoeur's notion of the hermeneutics of the self, posing this author's ideas as a sort of middle ground between the positions of Descartes and Nietzsche.

Descartes frames the reality that we perceive via our senses as the object of doubt, reaching the conclusion that there is no way to be truly certain of anything other than of the very existence of the subject. The subject cannot doubt his or her own existence, meaning that the subject occupies a position beyond doubt, with intellect and reason representing the only path to knowledge of oneself and of the world. This *thinking being*, to use Descartes's term, thus represents the ultimate foundation upon which all else rests. However, Descartes also contends that the ideas held by a subject are placed there by God. Ricoeur levels several criticisms at this Cartesian notion of the subject. Firstly, the subject cannot truly form the basis or foundation for itself, because, according to Descartes's own arguments, it is God that places ideas within the thinking subject, the *cogito*. In other words, this subject ultimately relies upon God as its foundation. Further, Descartes defines the self as an identity existing outside of history. If the self cannot be perceived or is not reflected in events of one's life, it lacks a corporeal basis and is thus rendered a mere instantaneous being, encapsulated within itself.

Meanwhile, Nietzsche is critical of the very notion that *the subject* and *reason* are what constitute the self, arguing against both the notion of the subject and against the existence of a self. Nietzsche maintains that this non-subject is shaped by the *grammar* of events. In other words, individuality is shaped solely by the mediations of language. Ricoeur, however, is also critical of this perspective in that it leaves us with a non-subject, at the

mercy of the whims of the imagination and the passage of time, a subject that cannot be recognized or maintained over time.

In light of the critiques above, Ricoeur suggests that a middle ground can be found between these two thinkers: the hermeneutics of the self-same. This term is meant to call attention to the need to refer to “oneself” or “the self-same” rather than just the “self”. Unlike the latter concept, the former is the fruit of an examined life, one whose view of reality is not ethically neutral. Ricoeur speaks here of hermeneutics, because in his view one’s understanding of oneself is formed as a result of the cultural symbols present in one’s surroundings. Thus, Ricoeur recognizes the existence of a subject with a “weak” identity, but one that is nonetheless the subject of the actions it undertakes. In other words, the subject is capable of recognizing itself *as* a subject, regardless of the circumstances it faces, through the witnessing and interpretation of actions.

Founded upon this concept of the hermeneutics of the self-same, this chapter went on to sketch the notion of a subject understood by means of narrative. In so doing, the chapter made clear that, for Ricoeur, time is the key factor that shapes identity. The facets of personal identity are arrayed along an axis running between two poles: the parts of identity that remain constant (*idem*) and those that can change over time (*ipse*).

The former of the two poles (sameness, or *idem-identity*) represents an unchanging core of identity that is largely stable, even as time passes. It includes certain numerical and qualitative features of an individual’s identity. From the perspective of sameness, time is viewed as a threat to identity. Over the uninterrupted continuity of time, a single subject is described as having similar characteristics, traits that remain intact over a succession of stages of personal development. These characteristics remain in place even in the face of the kinds of weak changes that, while they might pose a threat to the unity of an individual’s

identity, cannot wholly destroy it. This sameness is often understood to be synonymous with a person's character, defined as the set of traits that identify him or her as an individual. However, there is no single trait that can be elevated or allowed to define the "substance" of a person's identity. On the contrary, identity is shaped by the sedimentary layers left behind by life experience, lending an individual's character its history and permanence.

On the opposite pole is *ipse identity*, which is itself another kind of permanence over time, but one that does not involve any claim to an unchanging core of identity. Instead, it is founded on the idea of faithfulness, defined as keeping one's word over time. When you make a promise or, as Ricoeur puts it, "give your word", being faithful means taking responsibility over time for your own actions. In effect, *we are* our actions, the acts in which we recognize and affirm ourselves. Making and keeping a promise is thus the greatest affirmation of oneself. This chapter also stressed the intimate links that Ricoeur, the author of *Oneself as Another*, sketched between ipse-identity and alterity. Others shape us from the very time of our births, and others allow us to configure our own identities, while our understanding of others affects how we understand ourselves.

Building on the foundation detailed above, the third section of the chapter showed how Ricoeur situates the act of narration as a way to mediate between these two kinds of permanence over time. Narratives are built via the mechanism of a plot, which allows us to discover the identities of the characters. In other words, a character is placed within a plot and acts as the *who* of the action in the narrative. The chapter also showed how narration link together apparently unconnected events, the results of happenstance and luck and any number of unexpected situations, all on a single timeline (which may or may not be linear). Narrative also serves as the nexus of such a wide range of elements such as actions, characters, circumstances, times, spaces, reasons, etc.

In light of the discussion above, we can surmise that personal identity can be understood as a kind of narrative identity. This is the case because when we “narrate ourselves” we ourselves become the *who*, the character involved in the action. Within this narration, an individual recognizes herself *as being herself* in some consistent form throughout her life. She understands herself as a character in her own stories, playing the role of herself in the narrative plot of her life. From this perspective, we can understand narrative identity as the identity of this character that we place within our stories when we recount our actions and explain our character to ourselves or to others. Thus, the dialectic between concordance and discordance in the configuration of the plot is a reflection of the dialogue between sameness and ipseity, a fact that explains the mediating role played by the creation of a plot and the ordering of the components of our *life stories*.

2.2. Leer, escribir, vivir

En este apartado vamos a definir qué son la lectura y la escritura atendiendo a dos perspectivas: 1.) la fenomenológica–hermenéutica, a partir de la obra de Paul Ricoeur; 2.) y la experiencia escolar, considerando sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Paul Ricoeur entiende el acto de lectura como una dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector, cuyo fin último es leerse a *uno mismo* mediante la lectura de los textos. Para entender la propuesta ricoeuriana debemos tener presente que el texto tiene un carácter autónomo que no representa la *psique* de su autor; más bien el mundo del texto es una realidad con una significación propia que se desvincula del autor y se abre a nuevas lecturas e interpretaciones que incluso el autor mismo no pudo prever. No obstante, aunque tiene un carácter autónomo, el texto requiere un lector para ser propiamente *texto*. Esto se debe a que

el lector se apropia de su significado gracias a que es capaz de recorrer completo lo que Ricoeur denomina “arco hermenéutico” que va de la explicación a la comprensión.

A diferencia del acto de lectura, Ricoeur no desarrolló en profundidad un análisis sobre la experiencia de la escritura. Teniendo esto presente, hemos realizado un ejercicio de interpretación y comprensión que permita establecer un marco fenomenológico-hermenéutico de la escritura. En última instancia, identificamos dos dialécticas: la primera se da entre el mundo del autor y el autor y, la segunda, entre el mundo del texto y el mundo del lector, quien, a su vez, tiene la doble función de ser lector y autor del propio texto. Veremos cómo podemos leer estas ideas en las obras de Ricoeur en el desarrollo de los apartados que vienen a continuación.

Tomando como referencia estas ideas de lectura y escritura, vamos a valorar su dimensión escolar como experiencia de aprendizaje. Mediante los análisis de diferentes documentos institucionales en la Introducción de este trabajo, hemos podido comprobar que el aprendizaje de la lectura y de la escritura en el ámbito escolar se entiende más como decodificación y codificación de los textos, que como un acto formativo que permite la comprensión del texto y, especialmente, de sí mismo. Con esta afirmación no queremos decir que aprender los elementos más ‘instrumentales’ o ‘formales’ de la lengua no sea importante, porque ciertamente es un ejercicio necesario que todo aquel que quiera aprender a leer y a escribir debe hacer y que, además, nos permite entender tanto qué dice un texto como darle nosotros mismos las palabras a nuestros propios escritos.

No obstante, consideramos que la lectura y la escritura tendrían que ir más allá: sería más conveniente aprender a leer y a escribir para comprender qué nos pueden decir los textos sobre nosotros mismos. **En otras palabras, se puede explorar como nos comprendemos ante los textos.**

2.2.1. El marco filosófico de la fenomenología hermenéutica.

2.2.1.1. La lectura como fenómeno a comprender.

No hay una definición válida e universal de la lectura. Cada uno, según su comprensión de la realidad y del ser humano –y de sus procesos de interpretación– se sitúa en una noción específica de lectura de los textos y del mundo. En nuestra propuesta nos situamos en las obras de Ricoeur, quien nos orienta a entender el acto de lectura como una experiencia fenomenológico–hermenéutica. Mediante el paso por las diferentes obras de Ricoeur (1996, 2000a) hemos podido establecer que el acto de lectura es, primordialmente, una dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector. Esta afirmación implica que para entender la experiencia de la lectura tenemos que partir del mundo del texto. (Ver Ilustración 3)

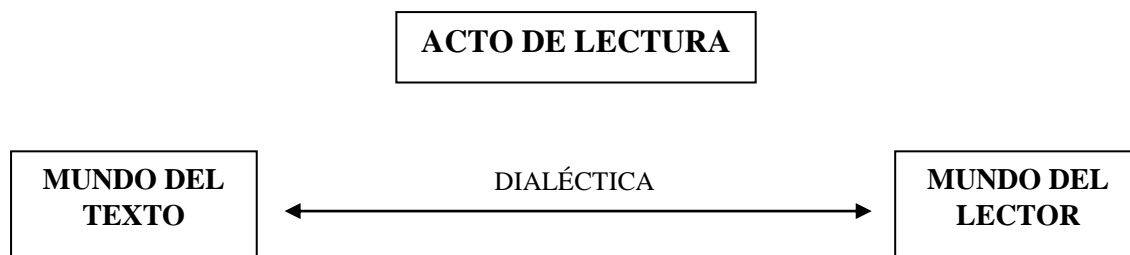


Ilustración 3 El acto de lectura como dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector.

Es común pensar que el texto y el autor están ligados, esto es, que los textos responden –cuando no: traslucen– a las ideas e interpretaciones de las personas que los escribieron. Ricoeur pone en cuestión esta idea y subraya la autonomía semántica del texto. El texto, entonces, no es el reflejo de la *psique* de su autor, sino el “resultado de actividades sintéticas que se refieren a un hablante, a un decir, a un dicho, a una serie de eventos que conforman el mundo [del texto]” (Foessel, 2016, p.80).

Así, en un primer momento el autor deviene en el texto, se hace sujeto de la acción de escribir que incorpora su bagaje previo; pero cuando se distancia del texto deja de significarse a sí mismo. Al desvincularse el texto y el autor, las vivencias significativas que han guiado a este último a escribir pueden no ser compartidas con los posibles lectores, ya que el texto se inscribe en una situación específica (Foessel, 2016, p.80). El texto sería, entonces, autónomo respecto a la *psique* del autor, de sus intenciones próximas, así como del contexto en el que ha sido escrito. Por este motivo, podríamos decir que **el mundo del texto es una realidad conformada por un entramado de referencias con un sentido y una significación propios.**

De esta manera, el texto muestra la voz de un autor que, para el lector, *ha muerto*, ya que, al no haber “situación común, las condiciones concretas del acto ya no existen” (Ricoeur, 2000a, p. 106). Se produce, entonces, la función del distanciamiento: “Lo que el texto significa ya no coincide con lo que el autor quiso decir. Significado verbal, es decir, textual, y significado mental, es decir, psicológico, tienen desde ahora destinos diferentes” (Ricoeur, 2000, p.104).

No obstante, el texto es autónomo, en la medida en que requiere a un lector que lo acompañe para devenir propiamente *texto*. Y es que leer no es simplemente interpretar, sino, sobre todo, restablecer la obra mediante la actividad imaginativa del lector, quien tiene que apropiarse del significado del texto como algo subversivo y, a veces, contradictorio con su propio horizonte (Foessel, 2016, p.81).

Entonces, ¿cómo podemos leer para respetar la autonomía del texto, su carácter “otro” respecto a mí y, a la vez, para apropiarse de su sentido, esto es, para que la lectura sea una

verdadera *experiencia*? La respuesta la encontramos en la explicación y la comprensión de los textos como elementos que configuran, de manera conjunta, un *arco hermenéutico*¹⁶.

Explicar el texto consiste en la identificación de las estructuras y del entramado de relaciones internas que lo constituyen y le aportan sentido, mediante la captación de la imbricación de los nudos que integran las unidades elementales en las que se estructuran las acciones del texto. La finalidad del análisis de la estructura es segmentar el texto de manera horizontal, para luego “establecer diversos niveles de integración de las partes en el todo (aspecto jerárquico)” (Ricoeur, 2000a, p.138-147). Esto se da mediante el paso tanto por las unidades de nivel inferior del texto (articulación fonológica y lexical), como por las de nivel superior (coherencia, cohesión y adecuación). Ambos niveles ofrecen organizaciones opositivas cuyas combinaciones definen la estructura lingüística. La explicación permite al lector ponerse en el lugar del texto para asumir que éste “es cerrado, sin afuera, sin intención de trascendencia” (Prada, 2010, p.64).

Así, como en un primer momento el texto solo es un haz de relaciones internas, la explicación nos hace ir más allá de la operación subjetiva de interpretación del texto y nos sitúa en una operación objetiva. Esto se debe a que el texto tiene unas estructuras que guían a un decir interno y orientan la interpretación del lector permitiendo “levantar la suspensión del texto, articulando el discurso del lector al discurso del texto” para que el hermeneuta abra una senda hacia el sentido del texto orientado por su “contexto de producción” y no por la apertura de un “mundo psíquico” (Prada, 2010, pp.65-66).

¹⁶ Antes de continuar, es necesario anotar que, a pesar de que nuestra investigación no se focaliza en un tipo particular de texto, al seguir a Ricoeur muchas veces se tomarán los textos narrativos como ejemplos que permiten entender más claramente la propuesta fenomenológico–hermenéutica.

Una vez hemos explicado el texto, podemos comprenderlo. Nos encontramos “en el extremo del arco hermenéutico; el último pilar del puente” (Ricoeur, 2000a, p.142). La comprensión demanda la interpretación como medio que facilita hacer propia la extrañeza del texto, esto es, que ayuda a “vencer” la distancia cultural, espacial o ideológica¹⁷. A través de la interpretación nos situamos en el sentido que nos ha indicado el texto mediante el análisis estructural, pero incorporando los elementos del contexto cultural y simbólico del lector para dar sentido al texto mismo.

Una vez el lector ha recorrido la senda hermenéutica puede orientar su pensamiento a través de las grutas abiertas por la lectura¹⁸ para “levantar la suspensión del texto, acabarlo en palabras y restituirlo en la comunicación viva”. El texto, entonces, se actualiza y referencia en el mundo del lector (Ricoeur, 2000a, p.147).

Así, la obra escrita deja de ser un mundo *cerrado* y trasciende sus condiciones de producción para abrirse a las nuevas articulaciones del lector, ya que “el dinamismo de configuración termina su recorrido” cuando el texto deja de coincidir con las intenciones del autor para *actualizarse en el mundo del lector*. Cuando el lector se apropia del texto este se vuelve parte de su propia vida. Entonces, la comprensión del sí mismo se modifica mediante las nuevas experiencias que ofrece la lectura. Así, la verdadera finalidad de la lectura se convierte en levantar la suspensión del texto para transformarla en habla real, cumplir nuevas articulaciones y darles continuación (Ricoeur, 1996, p.886).

¹⁷ En este punto es necesario hacer notar que, en sentido estricto, no se vence del todo la distancia temporal. Asumir un texto, acercarlo, no significa eliminar su extrañeza, su carácter “otro”. Sin embargo, lo que enfatizamos aquí no es la eliminación total de la alteridad del texto, sino el hecho de que la lectura sea un trabajo de apropiación.

¹⁸ Hemos usado el término de ‘grutas abiertas por la lectura’ como metáfora para describir el proceso entre la explicación y la comprensión de un texto.

2.2.1.2. *La escritura como fenómeno a comprender.*

En esta propuesta, marcada por las obras de Ricoeur, entendemos el acto de escritura como una experiencia fenomenológica-hermenéutica. Uno de los problemas que nos hemos encontrado en la elaboración de este apartado es que en el momento de trazar la reflexión sobre la escritura es que el filósofo francés no desarrolló esta idea en profundidad.¹⁹ Esto ha provocado que nos hayamos guiado por algunas de sus obras (1996, 1998, 2000a), aunque también acudiendo a otros autores (Ong, 1987; Barthes, 1994), *leyendo entre líneas* las orientaciones que íbamos encontrando. Así, hemos entendido que el acto de escritura se incluye en dos dialécticas: una, entre el mundo y el autor; otra, entre el mundo del texto y el del lector, quien, en este caso, es a su vez el autor del texto. (Ver Ilustración 4)

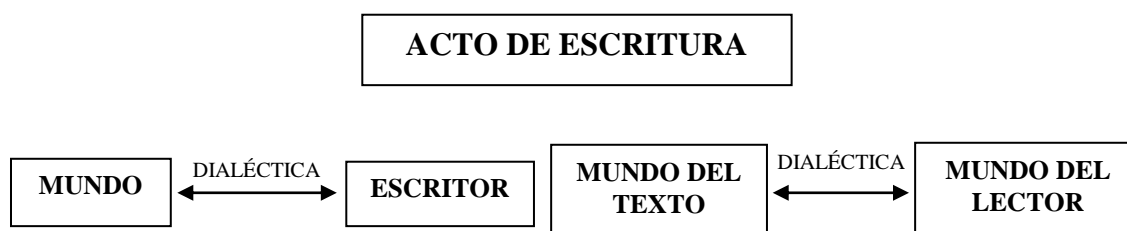


Ilustración 4 El acto de lectura como una doble dialéctica: entre el mundo y el autor y entre el mundo del texto y el mundo del lector.

Es preciso subrayar que en muchas ocasiones se ha concebido la escritura como la mera fijación del habla, de sus grafismos y articulaciones. Ricoeur (2000a) ya apuntó este problema del “reduccionismo” de la experiencia de la escritura a una mera técnica gráfica como idea que viene precedida por “la atención casi exclusiva a las escrituras fonéticas [que] parece confirmar que la escritura no agrega nada al fenómeno del habla, a no ser la fijación

¹⁹ No podemos exponer el motivo por el que Ricoeur exploró la idea de la escritura en profundidad, ya que esto se debe, mayoritariamente, a una elección del propio autor. No obstante, en la obra *Historia y Narratividad* (1999) encontramos ciertas orientaciones para una teoría de la escritura, cuando nos habla del “arte de contar [...] como [la actividad] que consiste en elaborar tonalidades significativas a partir de los acontecimientos dispersos” como aspecto que “va unido” al “el arte de seguir una historia” (p.104).

que permite conservarla” (p. 128). **Pero escribir no es solo la mera fijación del habla, sino que es la recreación del pensamiento humano puesto en palabras escritas sin la mediación del lenguaje oral** (Gadamer, 1984; Ong, 1987, p.87; Ricoeur, 1998, p. 41).

Las palabras escritas, una vez articuladas, pueden modificarse, eliminarse, cambiarse, pero, al mismo tiempo, dejan una marca; en cambio, en el habla no hay manera de eliminar algo ya pronunciado (Ong, 1987, p.105). Esta marca, esta señal que dejamos en el papel “elimina la fugacidad del acontecimiento y se centra en el sentido del acontecimiento mismo; no se interesa por el decir, sino por la enunciación” (Prada, 2010, p.59). En otras palabras, el espacio-tiempo que caracteriza al habla se ve destruido en la escritura y deviene una muestra única del sentido del acontecimiento. Esta es la gran diferencia entre el lenguaje oral y el escrito: que escribir nos permite realizar un borrador que da cuenta de nuestro proceso mental de construcción de pensamiento.

Como ya hemos dicho, entendemos la escritura como la dialéctica entre el mundo y el autor. Esto se debe a que el autor escribe el texto *conversando* con su mundo lingüístico, simbólico, cultural, etc., previo. Así, el conocimiento de la palabra humana, en todas sus acepciones, es central para que el ser humano pueda relacionarse con la realidad y consigo mismo (Duch, 1998, p.466). Esto implica realizar un complejo proceso de introspección sobre uno mismo, poner en juego quién se es, de una manera tanto consciente como no consciente, para que puedan emerger ideas que *plasmarse* en los textos, que en ocasiones ni uno mismo sabe o no tiene tan claras.

De esta manera, la escritura nos enfrenta a nosotros mismos y a nuestros horizontes, para atravesarlos, y no hay nada más complejo que exponerse a uno mismo. Precisamente por eso, el acto de escribir nos afecta de manera tan íntima, porque **parte de nosotros acaba residiendo dentro del propio texto**, pero no como “un sujeto psicológico, sino a título de

agente de la acción” (Ong, 1987, p.106), es decir, su *psique* no queda inscrita en el texto, sino sus experiencias y lectura del mundo (Barthes, 1994, p.31).

Es preciso señalar e la soledad de este enfrentamiento a uno mismo en la escritura. Cuando escribimos nadie, ni siquiera los posibles lectores de nuestros textos, pueden interrumpir esta soledad (Ong, 1987, p.102). Así, la proximidad del hablante con su palabra es sustituida por la compleja relación entre el autor y el texto, de manera que el escritor debe aprender a trabajar consigo mismo y ser coherente, sosteniéndose “en un espacio de significado trazado e inscripto por la escritura” (Ricoeur, 2000a, p.131).

No obstante, cuando el autor deviene en el texto, es decir, una vez ha ‘escrito’ con *todo lo que es*, también se aleja de su texto. En este momento, el “significado [del texto] importa más ahora que lo que el autor quiso decir cuando lo escribió” (Ricoeur, 1998, p.43). Hablamos entonces del mundo del texto cuando éste deja de responder a la autodesginación del autor para devenir un ente propio que debe ser leído en función del mundo propio de cada uno; **incluso el propio autor tiene que ser lector e iniciar un nuevo acto de lectura para apropiarse del significado de su propio texto** (Ricoeur, 1998, p.44).

Entonces hablamos del segundo movimiento de la escritura, de la dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector, quien es también el autor. El autor-lector tiene que apropiarse de sus propias palabras mediante la distancia entre lo que ha escrito, en un primer término, y su propia reflexión –guiada por sus experiencias–, esto es, debe iniciar el camino del arco hermenéutico de la comprensión del texto y del sí mismo; pero esta vez sin la explicación del texto, ya que éste está elaborado siguiendo sus propios parámetros. Cuando se da la dialéctica entre el mundo del texto –que en primera instancia también era el mundo del autor– y el mundo del lector, que es el propio autor, éste se reconfigura a partir de sus propias palabras, ya que puede *apropiarse de sí mismo* mediante el paso por sus propias experiencias.

Entonces, si quiere, puede iniciar un nuevo acto de escritura que le llevará a devenir en el texto, a distanciarse de sí mismo y a apropiarse de un nuevo significado de manera reiterada. Así es como el acto de escritura va más allá de la lectura, ya que no solo transforma la constitución del sí mismo, sino que “puede hacer estallar el mundo del *autor*” mediante la reiteración de la comprensión de uno mismo (Ricoeur, 2000a, p.104).

2.2.2. La escuela como mundo de la vida.

2.2.2.1. Configuración de experiencias escolares.

La escuela ha sido, tradicionalmente, un lugar privilegiado de formación de las nuevas generaciones. Remarcamos que hablamos de *formación* basada en la experiencia vivida, y no de información o simple adquisición de conocimientos. Esto implica que no nos referimos a una formación que solamente se sustenta en aprender ciertas materias o en ir integrando saberes de manera reiterada sobre lo que ya sabemos²⁰, sino en una formación escolar que está orientada por una idea de transformación de la persona atravesada por sus experiencias (Larrosa, 2009, pp.16).

En este punto es importante señalar la diferencia entre escolarización y escolaridad. La escolarización no implica una transformación del alumno en la práctica escolar; simplemente se entiende como la inscripción de este en una institución docente. El problema es que, en demasiadas ocasiones, se ha simplificado la noción de educación sobre la base de esta idea, es decir, el alumno *estaba* en la escuela, formaba parte de ella con la finalidad de

²⁰ Esta afirmación no deja de ser una crítica al constructivismo, teoría proveniente de la psicología basada en aprender partiendo de los conocimientos ya adquiridos. Actualmente, éste actúa como paradigma mayoritario en la concepción de las prácticas escolares desarrolladas por los currículos educativos catalanes. Sin embargo, consideramos que éste no recoge en toda su amplitud la idea de formación personal, más relacionada con la transformación en términos identitarios a través de las experiencias, que tan solo con la idea de *formación en saberes*, aunque sea partiendo de los conocimientos que ya tenemos.

adquirir conocimientos y saberes específicos. En otras palabras, tenía que hacer acto de presencia para *aprender* mediante una “praxis transmisora [...] utilitarista e inmediata” que entendía la información como una mera competencia técnica (Duch, 1997, p.105). En cambio, **la escolaridad implica que la escuela se entiende como un lugar idóneo donde vivir experiencias, vivir en términos de aprehender, de devenir a partir de ellas.**

La cuestión, entonces, radica en comprender cómo se dan las experiencias en el ámbito escolar, o en cualquier contexto de la vida. Podríamos pensar en ellas como acontecimientos afables, que traspasan al ser humano de manera casi imperceptible. Pero nada más lejos de la realidad. Las experiencias siempre se dan en el encuentro con la negatividad, es decir, con los propios límites, con acontecimientos que nos desafían y hacen entrar en crisis; que dejan una huella, o más bien una herida en el propio ser, que lo descolocan y lo descentran (Larrosa, 2009, p. 16). Pero ésta herida no puede ser fruto de un solo acontecimiento. Así es importante que para que un hecho sea verdadera experiencia se repita en diferentes momentos y situaciones, no de manera exacta, ya que un suceso no puede acontecer del mismo modo en dos ocasiones diferentes, pero sí que se puede dar con características y en contextos similares (Gadamer, 1984, p.432).

Cuando hablamos del acontecimiento de la experiencia podría parecer, simplemente, una irrupción exterior, algo que está fuera de nosotros. Y, de hecho, los acontecimientos son distintos de quien los padece, hay un distanciamiento entre los ‘objetos’²¹ que promueven los acontecimientos –por ejemplo, los textos, y nosotros–. Esto se debe a que el texto reclama para sí el carácter de otro –otro contexto, tradición, idioma– que puede no ser el propio; así, la lectura de ese ‘objeto’ necesita de esa distancia. Pero, a la vez, tenemos una necesidad de

²¹ Es necesario matizar que no entendemos por ‘objetos’ elementos o cosas que son absolutamente exteriores a nosotros mismos, sino situaciones, vivencias, textos, etc., ante los cuales nos vemos enfrentados.

apropiación de los acontecimientos, por ejemplo, mediante el acto de lectura, ya que **nos leemos en los textos para hacer vida, es decir, para que nos digan algo sobre nuestro contexto y nos comprendamos a nosotros mismos**. Por lo tanto, la experiencia se da siempre en la tensión, como elemento clave, entre el doble acontecimiento del distanciamiento y la apropiación.

De ahí que el *quién* de la experiencia se lea, principalmente, a partir de la pasividad, pero, a la vez, demande una cierta actividad. Con la idea de pasividad nos referimos a que el ‘sujeto’ de la experiencia se abre a la “receptividad y a la disponibilidad [desde] una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional” que se enfrenta a lo inexplorado y resulta herido por la incertidumbre (Larrosa, 2003, pp.95 y 98). Así, cuando una experiencia nos atraviesa –o nos rompe–, ésta se cruza con nuestras expectativas, lo que nos hace conscientes de nuestras propias limitaciones y nos sitúa en un espacio trazado por la inseguridad, a la vez que somos nosotros los que debemos hacer algo con la experiencia que ello suscita: pensarlo y significarlo para integrarlo en nuestro relato (Delgado, 2012, p. 148).

Teniendo esto presente, ¿todos los acontecimientos pueden devenir experiencias? Creemos que no, ya que solo pueden serlo aquellos hechos que nos permitan “acceder a un mejor saber, no sólo sobre nosotros sino sobre aquello que antes se creía saber, esto es, sobre una generalidad” (Gadamer, 1984, p.428). Así, para poder *vivir* un acontecimiento es necesario que dialogue con nuestra historicidad, a la luz de la idea según la cual somos *hijos e hijas* de un contexto específico que nos otorga un “horizonte del mundo de la vida históricamente constituido” y nos ayuda a configurar un mundo propio de significaciones compartidas (Delgado, 2012, p.151). Al atenernos a la filosofía hermenéutica (de Gadamer y Ricoeur especialmente), entendemos que, a este horizonte del mundo, a la historicidad en la

que se nos dan los acontecimientos susceptibles de ser experiencias, podemos llamar *tradición*. (Ver Ilustración 5)



Ilustración 5 Diferentes acontecimientos conforman una experiencia.

De esta manera, cuando nos enfrentamos a un acontecimiento debemos promover capacidad de apertura hacia las experiencias mismas, hecho que nos hace devenir *personas experimentadas* (Gadamer, 1984, p.432). En el ámbito escolar, el maestro es el responsable de crear contextos en el aula que ayuden a promover la capacidad de apertura del alumno hacia las experiencias para poder vivirlas de manera significativa respondiendo siempre desde su tradición y su propio ser (Ruiz Silva, 2016, p.67).

Esta tarea implica que el maestro mismo tenga que reencontrarse con el significado de sus propias experiencias, cuestionándose su biografía y las maneras que tiene de expresarse y comprenderse. Para lograr ese reencuentro se tiene que dejar atravesar por diversos acontecimientos que le hagan reflexionar sobre sus múltiples facetas y poder generar nuevo conocimiento de sí mismo que le ayude a entenderse, particularmente en lo que atañe a su profesión. Esto es una tarea necesaria, ya que formar a otros implica la propia formación constante, mediante el aprendizaje continuo, el cultivo de los intereses y saberes para transformar las experiencias profesionales y personales en práctica docente (Higgins, 2010, p.442). Así, en el momento en que los maestros se han reencontrado con sus experiencias vividas pueden ser capaces de “recobrar la conciencia de la existencia [...] como horizonte de su actividad educativa”, y educar desde el ejemplo para *mostrar* a otros cómo hacerlo (Ayala Carbajo, 2018, p. 30).

Pero educar desde las propias experiencias y, consecuentemente, desde el ejemplo, no es suficiente para ayudar a formar a los alumnos. El maestro tiene que estar *presente*, entendiendo la presencia como un “estado de alerta, de receptividad [...] como una capacidad para responder considerada y compasivamente” (Rodgers y Raider-Roth, 2006, p.266) mediante un “encuentro [o pacto] de cuidado” entre un adulto *experimentado*, el maestro, y los alumnos, personas que dependen de él (Van Mannen, 2000, p.320). El pacto de cuidado, basado en términos más de disimetría que de igualdad²², implica que todos los seres humanos somos dignos de respeto y de reconocimiento. Esto se debe a que en el intercambio pedagógico las relaciones intersubjetivas están cargadas de fragilidad, puesto que hay una “dependencia relativa, [por] la mayor vulnerabilidad y necesidad que tienen los niños del cuidado y protección de los adultos” (Ruiz Silva y Prada, 2017, p.23). Esto implica que hay una autoridad²³ en el maestro que es necesaria –y no se debe negar– que viene dada por la responsabilidad que tiene hacia sus alumnos. Además, el pacto de cuidado demanda amor, entendido como una especie de “erotismo [que], encubierto o declarado” y llevado a la práctica entretreído con la enseñanza, deviene una manera de construir una comunidad educativa sobre una base de “comunicación, coherencia de sentimientos, pasiones y frustraciones compartidas” en la que tanto el maestro como los alumnos encuentran su espacio como seres humanos en la relación pedagógica más allá del saber, es decir, de la mera transmisión de conocimientos (Steiner, 2004, p.33).

²² Hay una tensión muy fuerte entre disimetría y simetría que hace que nos preguntemos, cómo es posible que, habiendo una relación disimétrica entre el maestro y los alumnos, en la experiencia docente se deba propiciar una especie de igualdad. Esto se debe a qué hay que enfocar la experiencia educativa como si dependiera principalmente el maestro, pero respetando la unicidad, en todos los sentidos, de cada alumno.

²³ Hablamos de autoridad en términos de reconocimiento por parte de los alumnos, es decir, “no de una cosa que esté en posesión, sino más bien algo que le ha sido confiado [al maestro] por otros [por los alumnos y sus progenitores, o por otros adultos que los acompañan] y del cual es solo su depositario temporal” (Díez, 2011, p.86). De esta manera, el estatuto de ‘dar’ autoridad radica especialmente en el alumno, quien es consciente de sus propios límites frente a determinadas experiencias y sitúa al maestro como un ser con capacidad de apertura o *ser experimentado*.

Creemos que esta manera de entender el lugar del maestro nos permite situar la experiencia docente más que como una simple profesión, como una vocación (Hansen, 1995), una respuesta a la pregunta: “¿Por qué me llamas? ¿Qué quieres que haga?” (Steiner, 2004, p.25); o, en otras palabras, un ser, el maestro, capaz de sentir, en cada momento, la llamada del otro desde su singularidad para acoger y ayudar a aprender a vivir a los alumnos adaptándose a las dificultades mediante sus experiencias vividas (Van Mannen, 1986, 2000 y 2012; Meirieu, 2007, p.23). Teniendo esto presente, podemos decir que un maestro habrá *podido responder a la llamada* si los alumnos dan sentido a sus experiencias y, sobre todo, si devienen seres capaces de vivir dichas experiencias; seres *experimentados* que pueden nombrar el mundo y a sí mismos (Bárcena, 2004, p.49).

2.2.2.2. Escribir y leer como experiencia vivida en la escuela.

No podemos olvidar que la institución escolar ha sido, tradicionalmente, responsable de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante, como señalamos en la Introducción, en el ámbito escolar aprender a leer y a escribir suele estar más orientado a decodificar o codificar un texto que a comprenderse a uno mismo. Por lo tanto, la pregunta recae ahora en establecer cómo se puede configurar la experiencia del aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela siguiendo la propuesta ricoeuriana que nos ha servido de base, que hemos entendido en el ámbito escolar como *experiencia vivida*.

Ante todo, es importante aclarar a qué nos referimos con perspectiva fenomenológica-hermenéutica. Esta apunta, en palabras de Van Mannen (2005), a la experiencia vivida, no al método, ya que no creemos que haya ningún método universal de aprendizaje de las letras. Además, un único *método o visión de aprendizaje* limitaría tanto al maestro, en su responsabilidad de ayudar a formar seres humanos con sus particularidades, como a los alumnos, que podrían tener predisposiciones de aprendizajes muy diversas. Esto puede llevar

a relegar que la formación en la *cultura escrita* a una simple ‘técnica escolástica’ que se *usa solo bajo demanda* y se deja de lado fuera del contexto escolar (Freinet, 1974, p.12). Por lo tanto, abandonar la idea de método entendida como secuencia preestablecida que tiene que ser seguida por todos los alumnos, y también por los maestros, permite comprender a los actores escolares como resultados de sus experiencias, y ayuda a entender que los maestros tienen que adaptarse a los casos individuales, en función de lo posible, usando orientaciones metodológicas que hayan sido útiles en el pasado, pero no educando de una manera mecánica o forzada (Dewey, 1916).

Teniendo esto en cuenta, a continuación, vamos a presentar cómo se podría traducir la propuesta ricoeuriana en el ámbito escolar a partir del posicionamiento que hemos hecho de la noción de experiencia escolar.

2.2.2.2.1. *¿Cómo se hace a un lector?*

Recordemos que el acto de lectura es, en última instancia, la dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector, lo que nos permite apropiarnos del significado de los textos como camino para comprendernos a nosotros mismos (Ricoeur, 1996). Para traducir la propuesta ricoeuriana en términos de aprendizaje de la lectura, vamos a seguir el esquema que hemos trazado anteriormente.

Como hemos argumentado, el texto tiene un carácter autónomo que presenta una significación propia cuando se distancia de su autor. Esto implica que los textos que los alumnos leen no tienen un significado único. Más que nada, los lectores les darán un significado, u otro, dependiendo de sus experiencias históricas, semióticas, culturales, etc., previas, es decir, de su *lectura* del mundo. Esto implica que aprender a leer demanda estar abierto a las experiencias del mundo. Esta apertura, como hemos comentado anteriormente,

no se da sola, sino que se tiene que educar. En el ámbito escolar, el maestro tiene que facilitarla, ayudando a los alumnos a experimentar su mundo, especialmente desde su contexto –cultura y tradición–.

Esto nos lleva a afirmar que un texto demanda la apropiación de un lector para ser propiamente *texto*. Pero, ¿cómo *se hace* a un lector? Podríamos decir que un lector *se hace* mediante los diferentes acontecimientos de lectura que sean verdaderamente significativos. De esta manera, en la escuela se tienen que promover espacios y momentos en los que la lectura se sitúe en el centro de la experiencia de aprendizaje, por ejemplo, mediante la ubicación de la biblioteca escolar como elemento central de la práctica de lectura o a través del rol del maestro como ejemplo de buen lector (Freinet, 1974). Todo esto con la finalidad de generar hábitos de lectura que ayuden a entender a los alumnos, desde su infancia, que leer es mucho más que poder ‘adquirir’ ciertos conocimientos o ‘facilitar’ el aprendizaje de otras materias escolares, sino que permite ser “usuarios poderosos de la cultura escrita” (Meek, 2004, p.52), capaces, no solamente de leer una gran cantidad de textos, sino de “crear nuevos mundos”, cuando sean *atravesados* por sus experiencias lectoras (p.60). La lectura, entonces, es un acto para elaborar sentido o “dar forma a la propia experiencia”, para abrir un camino hacia nuestra historia y la relación con el otro que, “más allá del placer o de la distracción”, trastoca los cimientos mismos del ser humano (Petit, 2015, p.47).

A continuación, describiremos el aprendizaje de la lectura en la escuela como un arco hermenéutico que comprende las nociones ricoeurianas de explicación y comprensión aplicadas al ámbito escolar.

Para que un lector pueda explicar²⁴ un texto, es decir, abrir las grutas desde una visión objetiva, tiene que conocer sus estructuras. En términos de aprendizaje, esto implica que el alumno debe tener un buen conocimiento del código escrito. Morris (1985) identificó y definió tres grandes dimensiones que estructuran los sistemas de las lenguas: (1.) la pragmática, o aprender las reglas de un código; (2.) la sintáctica, o relacionar los signos que conforman un código y (3.) la semántica, o aprender el significado de las palabras como representación mental. También tenemos que tener presente una cuarta dimensión, (4.) la fonético-fonológica, que nos permite reconocer y utilizar los sonidos de la lengua oral (Goodman, 1994). El aprendizaje de estas dimensiones nos ayuda a tener una ‘alfabetización funcional’, entendida como la adquisición de las destrezas que nos ayudan a desarrollar diferentes procesos cognitivos necesarios para la lectura, como, por ejemplo: la anticipación, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias, construir significados, etc.²⁵ (Ver Ilustración 6).

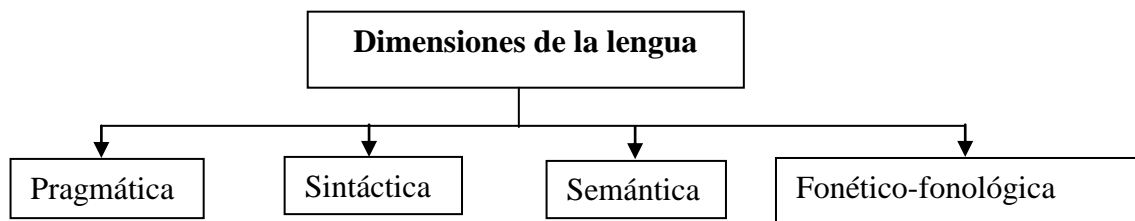


Ilustración 6 Las principales dimensiones que estructuran los sistemas lingüísticos.

²⁴ En este apartado no hemos considerado un elemento clave en la explicación de los textos ya que, al seguir la propuesta ricoeuriana no se tiene presente. Nos referimos a entender el *objeto texto* como parte fundamental del aprendizaje de la lectura, sobre todo a nivel educación infantil. En ese sentido, la aproximación a la lectura estaría relacionado con los dibujos, el tacto, la forma, etc. de los textos, que también abren el universo de la lectura a los alumnos. Así pues, sería necesario ampliar la propia propuesta ricoeuriana teniendo presente este aspecto. Esto se ha visto de manera clara en la sección de Resultados.

²⁵ La decodificación de un texto también tiene un nivel ‘más elevado’ de explicación, ya que incluso los significados y valores de las mismas palabras van evolucionando según el “significado que cada comunidad [le] otorga”. Por lo tanto, el contexto también performa los elementos más instrumentales de la lengua (Cassany, 2006, p.10 y 21).

El problema es que, en el ámbito escolar, muchas veces se ha reducido el aprendizaje de la lectura sólo al conocimiento y desarrollo de estas estrategias. Esto puede provocar que la lectura no devenga una verdadera experiencia, sino solamente un acontecimiento vacío de sentido; y el texto, un ‘objeto’ cosificado que se puede consumir simplemente conociendo un código. En esta noción de aprendizaje de la lectura, en la que no importa “quién es [el lector], sino [...] cómo lo hace”, se puede promover, con el tiempo, la creación de ‘alfabetos funcionales’, es decir, personas que han leído muchos libros, mayoritariamente obligatorios en el ámbito escolar, pero que no son *seres experimentados* en el acto de lectura (Castro, Jiménez Camargo y Lizcano Rivera, 2007, p.13).

El aprendizaje de la lectura no puede quedarse aquí. Siguiendo a Ricoeur, las grutas que abre la explicación permiten interpretar el texto mediante, ahora sí, una visión subjetiva del mundo, ya que no debemos olvidar que leer es ‘abrirse a un texto’ de diferentes maneras y en las que están implícitas diferentes verdades. Esta apertura hacia los textos también se tiene que aprender y en el ámbito escolar el maestro desempeña un rol primordial. Esto se debe a que toda interpretación, por más subjetiva que sea, demanda que el alumno haya experimentado el mundo, en los términos que hemos expuesto anteriormente. Así pues, el maestro debe considerar estas experiencias para facilitar la interpretación de los textos mediante actividades que faciliten que el alumno explore su capacidad de interpretación en libertad, es decir, sin dar directrices unitarias que marquen cómo se deben interpretar las diferentes lecturas del ámbito escolar.

No obstante, hay ocasiones en las que se ha tendido a relacionar la interpretación únicamente con entender *qué dice* el texto, basado en la creencia de que los textos siempre tienen el mismo significado y, por lo tanto, se tienen que leer de manera similar. Esto ha provocado dos cosas: por una parte, el establecimiento de un canon de lecturas obligatorias y,

por otra, las consecuencias que puede tener en un alumno escoger un canon específico y no otro.

Al entenderse los textos como un acto que solo se abren a una sola interpretación, muchas escuelas escogen un canon obligatorio de lecturas que pretende dar respuesta a las supuestas necesidades de los alumnos y que tienen que interpretarse de una manera concreta. Esto puede conllevar que la lectura escolar se entienda solamente como un acto obligatorio convirtiéndose en una tarea tediosa: se leen los textos que, mediante las directrices escolares, “deben” leerse (Chartier, 2004, p.173).

Por otra parte, creemos que esto supone un dilema en sí mismo, ya que, ¿por qué escoger un canon de lecturas obligatorias concreto y no otro? Como se supone que el canon escogido abre el mundo del alumno a unas visiones específicas, también lo hace, en consecuencia, a unos valores concretos. Este posicionamiento escolar, entonces, no deja de ser una cuestión ideológica que intenta orientar a los alumnos hacia un sistema de creencias muy particular. Y, aunque no entendemos la escuela como una institución éticamente neutra, sí debería ser un espacio de formación que diese la posibilidad a que cada uno desarrolle sus valores, principalmente, en función de su visión del mundo y experiencias vividas.

La interpretación del texto nos tendría que orientar, en última instancia, a la comprensión de nosotros mismos en los acontecimientos de lectura. No debemos olvidar que, con el tiempo, leer tiene que “ayudar a transformar [nuestra] propia sensibilidad, [nos tiene que ayudar a] a sentir por [nosotros] mismos” (Larrosa, 2009, p.22), es decir, nos tiene que cambiar como seres humanos, dejar una huella, de la que no siempre seremos conscientes en el momento, pero que no deja de ser una *herida que duele* cuando la realidad se hace insostenible o cuando realmente lo necesitamos, quizás muchos años más tarde. De hecho,

cuando leemos un texto y no nos ha pasado *nada*, aunque sea un tiempo después, es que no hemos tenido experiencia de lectura (Petit, 2015, p.54).

En el ámbito escolar, para que los textos nos puedan cambiar, tenemos que vivir acontecimientos lectores de manera reiterada, en diferentes contextos y con diferentes clases de textos. Así, aunque nos estemos refiriendo principalmente a los textos narrativos, tenemos que admitir que es poco frecuente que cuando un alumno *ya ha aprendido a leer* una clase de textos sea capaz de leer diversos escritos de diferente complejidad. De esta manera, para considerarse lector tiene que atravesar varias experiencias de lectura que le permitan conocer el acto y experimentar las diferentes sensaciones y posibilidades que nos abren los textos para ser capaces de leer en función de nuestros contextos y convicciones (Meek, 2004, p.55).

2.2.2.2.2. *Escribir y dejar marcas.*

Anteriormente, hemos entendido el acto de escritura como la articulación de dos dialécticas: entre el mundo y el autor y entre el mundo del texto y el mundo del lector, quién es también el autor (Ricoeur, 1996). Así, de la misma manera que hemos hecho con la lectura, en este apartado vamos a traducir la propuesta ricoeuriana del acto de escritura en su noción de aprendizaje escolar siguiendo el esquema trazado anteriormente.

Como hemos comentado, la escritura es mucho más que la mera fijación del habla, “es el incansable y característico empeño humano que llamamos pensamiento” (Meek, 2004, p. 38). No obstante, no debemos olvidar que nacemos en un mundo de palabras, y que, mediante el encuentro con los demás en la oralidad, nos podemos “insertar en [este] mundo humano” (Arendt, 1958, p. 206). Por lo tanto, el reconocimiento de los otros en el habla, en el aprender a hablar, nos interpela para que tomemos la palabra y nos abramos al mundo para reconocernos como seres singulares y únicos en contextos plurales (Mena, 2014, p.69). De

esta manera, el aprendizaje del habla nos posibilita situarnos y abrirnos al mundo, elemento necesario para aprender a escribir. Además de esto, también nos permite adquirir ciertas capacidades de carácter más instrumental, pero necesarias en el proceso de escritura. La principal destreza sería la fonetización, entendida como la capacidad de aprender a relacionar el sonido con la grafía (Ferreiro y Teberosky, 1988, p.5-6).

Pero a diferencia de la fugacidad del lenguaje oral, la escritura es un borrador mental que deja una huella, una marca. De esta manera, en el momento de aprender a escribir hemos de considerar el impacto que puede tener la escritura a nivel personal, como un proceso que nos permite “acrecentar nuestra conciencia [...] circunscribir lo que sabemos y comprendemos, al plasmar nuestro monólogo interior en una forma de lenguaje que podemos inspeccionar, analizar. La escritura nos hace reflexionar” (Meek, 2004, p.42), es decir, nos permite vernos en un delicado espacio delimitado por nosotros mismos. En el ámbito escolar, esta idea nos sirve para evitar la reducción de la escritura a una simple herramienta que nos permite ‘acceder a otros conocimientos’, sino entenderla y tratarla como un proceso complejo que incide de manera íntima en la subjetividad humana. Teniendo todo esto presente, quizás desde el ámbito escolar se tendría que liberar a la escritura de sus razones, es decir, no *hacer escribir* para un fin concreto de aprehender algún conocimiento específico, sino hacerlo para que los alumnos puedan exponer “toda su debilidad y toda su fragilidad” como seres humanos (Skliar, 2012, p.23).

Describamos ahora la primera dialéctica: entre el mundo y el autor. Decir que el acto de escritura implica que el autor sea capaz de *conversar* con su contexto significa que debe ser un escritor abierto a las experiencias del mundo; que haya devenido un *ser experimentado* en los términos que hemos explicado anteriormente. De esta manera, en el ámbito escolar, el maestro debería conocer las diferentes experiencias de mundo de sus alumnos y, también,

fomentarlas, así como facilitar contextos de aprendizaje de la lengua para que los alumnos puedan desarrollar esta apertura facilitando el *apalabramiento de la realidad* para que aprendan a poner en palabras los acontecimientos que les van sucediendo. Todo esto requiere que siempre seamos conscientes de que nuestra realidad se encuentra profundamente performada por nuestra tradición, en la que nos criamos, y por los referentes simbólicos y culturales específicos de nuestro contexto (Duch, 1998, p. 447 y 2004, p.134).

Una vez los alumnos son capaces de tener una apertura hacia su lectura del mundo, es posible el acto mismo de escribir. Para poder hacerlo, es importante *adquirir* las destrezas cognitivas que hemos señalado en el aprendizaje de la lectura. Además, no podemos olvidar la importancia del grafismo en el acto de escritura, que permite trazar bien las letras y, con el tiempo, los textos. Así, cuando aprendemos a dejar nuestras marcas no es importante si son legibles o no, sino que se conciben como una herramienta que nos permite comunicarnos. Por ese motivo, la primera representación con sentido acostumbra a ser el propio nombre, para luego ir aprendiendo a escribir palabras que “puedan ser leídas por cualquiera que entienda cómo funciona el sistema de escritura” (Meek, 2004, p.142). Teniendo esto presente, una actividad muy difundida en la escuela, sobre todo en educación infantil, es el perchero escolar, que consiste en situar el nombre de cada alumno encima de su perchero personal dentro del aula como manera de facilitar, de forma sencilla e integrada en la rutina diaria, el reconocimiento del nombre propio.

En este punto localizamos otro de los problemas que se ha dado en la escuela: en muchas ocasiones, se pone el acento en la descodificación, lo que no deja de ser una visión mecánica que ubica “en un segundo plano la comprensión [de uno mismo], que es lo importante” (Cassany, 2006, p.21). El problema del aprendizaje en el ámbito escolar es que, a veces, solamente se realizan ejercicios para facilitar la *adquisición* de competencias para

elaborar un texto, léidas en términos solamente instrumentales. Pero la escritura no consiste tan solo en la producción de marcas gráficas, sino que es, principalmente, la interpretación y comprensión de estas marcas (Ferreiro, 1988, p. 2 y 4).

Esta comprensión se acostumbra a hacer en soledad, lo que tiene unas serias implicaciones, ya que se dialoga de manera constante con nuestra otredad histórica, con nuestro “misterio humano”, que nos envuelve y nos guía a escribir unas palabras u otras (Petit, 2015, p.58). No podemos negar que esta soledad incide también en el proceso de aprendizaje. Esto se debe a que nos encontramos ante una doble función del maestro: por una parte, tiene que orientar el proceso de aprender a escribir, actuar como mediador, ser un ejemplo, pero, por otra, no puede ocupar el espacio que se traza entre un ser humano y sus letras. Así pues, debe orientar el acontecimiento como un acompañante paciente y humilde, pero a la vez extremadamente formativo (Kessels y Korthagen, 1996; Phelan, 2005).

Una vez el texto queda escrito, el autor “queda desposeído de toda propiedad y de toda soberanía” (Larrosa, 2003, p. 30). Entonces el maestro, como mediador, debe entender que el texto que está escrito ya no responde al alumno, sino que el autor tiene que volver a leerlo para apropiárselo. Y aquí empieza la segunda dialéctica, entre el mundo del texto y el lector. Debemos tener claro que escribir implica un proceso de reconstrucción constante del texto que demanda el paso por la lectura para volver sobre el propio texto. Así pues, para poder pasar por el propio texto, el aprendizaje de la escritura implica un buen aprendizaje de la lectura, en los términos que hemos expuesto anteriormente. Además, en esta dialéctica, el escritor “da lo que no tiene, lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no puede...nada que dependa de su saber, de su poder o de su voluntad...nada que le sea propio”, de manera que no podemos ‘culpar’ a un alumno que vuelve sobre su texto y entiende cosas diferentes,

reescribe ciertos fragmentos o, incluso, no se reconoce en sus propias palabras (Larrosa, 2003, p. 31).

De hecho, la experiencia vivida de la escritura demanda un nuevo paso por el texto, un nuevo distanciamiento y una nueva apropiación. Esto responde a la necesidad de aprender a escribir a partir de reelaborar los textos y analizarlos desde una visión crítica. Traducido en el aula significa que el maestro tiene que promover actividades que faciliten estas dinámicas, por ejemplo, que el propio alumno corrija sus textos o que lo realicen entre los compañeros. También, debemos ser conscientes de que el aprendizaje de la escritura nunca es un camino fácil, sino una senda que vamos recorriendo a medida que pasamos por diferentes clases de textos y nos exigimos un poco más (Meek, 2004, p.43). Y es que el acto de escritura no deja de ser una travesía del propio escritor que debe explorarse. En palabras de Skliar (2012):

El escritor sale, pero vuelve a entrar porque una palabra le toca la espalda y lo hace regresar [...] para salir, para quitarse de sí, el escritor necesita la palabra, la palabra que deja y la palabra que se lleva a pasear. Es un atravesador de palabras (p.76).

2.2.3. Summary.

In this section, we have reexamined Ricoeur's notions with regard to the acts of reading and writing in order to come to a new philosophical and epistemological understanding of the meaning of the lived experience of learning to read and write.

The act of reading is understood here in phenomenological-hermeneutic terms, or, in other words, as a dialogue between the world of the text and the world of the reader. We begin with the world of the text. It is defined here as a series of events that are not a precise reflection of the psyche of the author, who in the act of writing distances herself from the text and ceases to fully signify herself. Thus, the text is a reality shaped by a series of

interweaving references, each with its own network of meaning. The text features the voice of an author who, for the reader, *is dead*, as the conditions under which the text was created or produced no longer exist. However, a text, in order to truly *be* a text, requires a reader, as it must be reborn via its engagement with the reader's imagination. For the purposes of this study, we will apply Ricoeur's notion of the hermeneutic arc, consisting of explanation and comprehension. The task of explaining a text consists of identifying the structures and the network of relations that characterize it. Completing this task allows the reader to immerse herself in the text and to engage in an objective operation that guide an internal saying.

Once we have explicated the text, we can begin to understand it via the tool of interpretation, a means to overcome the cultural gap between reader and text. Thus, the reader can take on the role described in structural analysis and incorporate elements of her own life story. In this way, the text takes a place as a point of reference in the present of the reader's life, and the reader's understanding of herself is modified as a result of the new experiences she has gained from her reading.

In similar terms, we have also come to an understanding of the act of writing as a phenomenological hermeneutic experience. This notion, however, is not as fully elucidated by Ricoeur as that of reading. Nonetheless, by reading between the lines of Ricoeur's analysis and by seeking out the ideas of related authors on the topic (Barthes, 1994 and Ong, 1987), we have come to a definition of writing as the nexus of two dialectics: one between the world and the author, and the other between the world of the text and the reader, who also acts as an author. Before going into detail about the functioning of these dialectics, we have underlined the fact that writing is more than the mere transcribing of oral language. It is the translation of human thought into words, with no need for the mediation of spoken language. At the same time, writing is a unique phenomenon that allows us to transcend the fleeting nature of speech

and to create a tangible and durable mental map of our thought process. With this in mind, we then discussed the first of the two dialectics, the interplay between the world and the author. As an author writes, she inevitably engages in a conversation with the world she has inhabited. This dialogue represents a complex process of introspection and self-reflection that leads, whether consciously or unconsciously, to the emergence of ideas that are then set out in the text. Thus, the task of writing is a very intimate one, as a part of us inhabits the texts that we produce, even though it may not be precisely the author herself that appears in the text. Writing is also a solitary process, in that the writer must be able to work by herself and to maintain coherence with the world she creates in her text. Yet even as the author imbues the text with herself, a gap opens up between the author and what she has written. The text becomes an entity unto itself, with its own web of meanings, and if the author wants to reclaim these meanings for herself, she must begin a new task of reading the text. Herein lies the second dialectic. The author is obliged to reclaim her own words and to bridge the gap between what she has written and her experience of the world. This represents an opportunity for the author to understand herself via the reading of her text. Then, if she chooses, she can devote herself to a new task of (re)writing, which will once again allow her to reflect herself in the text, establish a distance from the part of herself she has expressed and, finally, reclaim her own words.

In light of all the above, this paper will explore the experiences of learning to read and write in school using an approach based on the works of Ricoeur. Before that, however, it was necessary to take a broader look at the notion of experience in the school setting. Schools, of course, occupy a special place in our lives thanks to the central role they play in education and in shaping us as humans, or, in other words, in transforming an individual pierced through by experience. An examination of the concept of schooling makes clear that the school as the ideal setting in which to learn from experiences. Regardless of the context,

though, experiences invariably involve an encounter with negativity, a struggle with our own limitations. As such, experiences leave behind them a sort of wound in one's being, a feeling of disturbance and imbalance. It is worth highlighting here that experiences always occur in the framework of a bidirectional push and pull, between distancing oneself from events and greater involvement in them. There is a tension between the role of the *who* of the experience as a passive subject and the demands for some degree of active participation. When a "subject" is "pierced" in this way by an experience, the result is a kind of wound, calling an individual's attention to her own limitations. At the same time, the subject having the experience must take responsibility for doing something, must harness his or her reaction to the external event. The question then becomes: "Are all events experiences?" We believe that they are not necessarily, unless they enter into dialogue with our personal histories, as this dialogue is what gives events their meaning as experiences. As individuals, then, when are faced with an event we should endeavour to open ourselves up to experience, as this is what allows us to become *experienced people*. In a school setting, the teacher is responsible for creating contexts that can foster this sort of openness in students. In order to accomplish this, however, teachers must find a way to make contact with their own experiences, so as to recover their own awareness of existence and to be able to teach by example. The teacher must also be present and honor the "pact of care", which takes the form of a relationship that is asymmetrical in terms of power, in which the teacher's role is one of authority, but also of love. This approach to teachers' experience points to the conclusion that teaching is more than just a profession; it is a way of answering the call of the students.

All of these reflections have helped us to shape a notion of experience that will allow us to apply the phenomenological-hermeneutic approach to a school setting. From the start, however, it was necessary to bear in mind that this approach is not a specific methodology in

the sense of a pre-established procedure to be followed, but rather a mindset to guide us as we examine the experiences of learning to read and write.

This definition of experience in the school and all the discussion above made it possible to adapt Ricoeur's approach to the examination of the process of learning to read, all while bearing in mind that texts are autonomous entities and that, as such, they cannot be limited to any single meaning. On the contrary, the meanings readers attribute to texts will necessarily depend on their prior life experiences. It stands to reason, then, that if students are to learn to read, part of the job of the teacher must be to foster and instill in students a greater openness to the world.

We have borne all of the above in mind as we have applied Ricoeur's ideas to the learning of reading, all the while aware of the fact that because texts are autonomous, they have no single meaning. Thus, a text's readers will imbue it with one meaning or another, and they will do so in accordance with their own prior experiences. It stands to reason, then, that the role of the teacher when helping students learn to read is to prepare and educate them to open themselves up to the world. It also bears repeating here that a text, in order to be properly called a text, needs a reader. As such, schools must place the act of reading at the very heart of the learning experience. This can help engender in students an approach to reading that views texts as windows into new worlds, rather than merely as tools to access knowledge. Here, Ricoeur's notion of the hermeneutic arc is of the utmost relevance. More specifically, learning to read means becoming familiar with the structures of a text in order to explain it. This becomes possible through knowledge of written codes and an understanding of different dimensions of language (pragmatics, syntax, semantics and phonetic-phonology) all of which makes us "functionally literate". The problem is that schools have often focused exclusively on the knowledge and development of these strategies, neglecting what Ricoeur

would call the cracks that can be opened up via the process of interpretation, those spaces that allow us to be guided by our own vision of the world as we interpret and make sense of a text. This openness to the interpretation of texts also has to be taught, both by encouraging students to experience the world and by instilling in them the idea of the freedom of interpretation. Herein lies another problem with the way schools have traditionally dealt with reading. They have often tended to narrow the interpretation of texts to a single given meaning, a practice that has brought with it the enshrinement of a specific canon, often taking the form of required reading. The elevation of a selected canon, of course, has a number of ethical and ideological implications. This process in schools often overlooks a key role of interpretation, which is ultimately to help guide us, through the act of reading, toward a better understanding of ourselves as humans.

Finally, much as we did with reading, we have also applied Ricoeur's ideas to the teaching of writing in schools. Writing is much more than the mere transcribing of spoken language, although it is true that learning to talk is an important step in learning to write, as when we gain the ability to speak, we are called upon to express ourselves and to open ourselves to the world. Speech also provides us with some of the skills, such as phonetization, which we will need in order to learn to write. However, spoken language is ephemeral in nature, whereas writing leaves its mark, a record that allows us to reflect and to see ourselves in a delicate space, bordered by our own subjectivity. In light of this, we have defined the first dialectic, that between the writer and the world around her, as the formation of a being who is open to experiencing the world and entering into dialogue with its history in order to write. To form writers in this way, a teacher must be familiar with a range of world experiences and encourage others to embrace them, and she must help the students learn to attach words to reality.

The nature of the very act of writing means that, in order to write, we must acquire the same skills as we need for reading, in addition to developing our handwriting in order to be able to form letters and texts. Much like with reading, though, schools have often tended to reduce the learning of writing to the mere tracing of a series of symbols, when the essential part of learning to write consists of the interpretation and understanding of these symbols. This process of understanding, moreover, is most often done individually, a fact that has implications for teachers. They must find a way to teach writing by patiently guiding the students' process without intruding in the space between the being writing and her words. It is also important to be aware that once a text has been written, it no longer belongs to the writer. A student returning to a text she has written may no longer recognize herself in it. This is the start of the second dialectic, between the text and the reader-author. This relationship depends upon the student having learned to read well, as described above, so that she can come back to the text of her own creation. It is this process of distancing and appropriation that enables the student to understand herself as she takes in words that are both her own and, somehow, no longer hers.

2.3. Leer, escribir, narrar

En este capítulo vamos a tratar la lectura y la escritura como elementos constitutivos de la narración del sí mismo y de la identidad personal. En nuestra investigación la narración se puede entender desde tres perspectivas:

- Como un *elemento intrínseco* de la misma experiencia de aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto significa que los textos que leemos y escribimos no dejan de ser historias que deben ser seguidas y, en varios casos, los mismos textos son de naturaleza narrativa. Este aspecto se ha desarrollado en el capítulo anterior.

- Como parte de un *marco metodológico* para explorar la experiencia de aprender a leer y a escribir en la escuela. Este asunto lo vamos a desarrollar en el siguiente capítulo.
- Como una *estrategia* para pensar la lectura y la escritura en relación con la constitución del relato personal. En este apartado nos vamos a focalizar en este aspecto.

En el capítulo anterior hemos mostrado que aprender a leer y a escribir como experiencia se puede desplegar en el ámbito escolar asumiendo el arco hermenéutico ricœuriano como manera de facilitar la comprensión del sí mismo en el paso por los textos. Entender el aprendizaje de la lectura y la escritura como experiencias implica que estas se dan en los acontecimientos que nos descentran y, en cierta manera, nos rompen. Así pues, la configuración del sí mismo en las experiencias de aprender a leer y a escribir se dará cuando haya una verdadera transformación del ‘sujeto’ en una comprensión, y posterior refiguración, de su relato identitario. Como hemos dicho, una de las vías privilegiadas de comprensión del sí mismo es la narración, una manera de mediar entre las dos formas de pertenencia en el tiempo del ‘sujeto’, según la perspectiva ricœuriana: la mismidad y la ipseidad. A la vez, permite crear una estructura temporal dinámica refigurada por las acciones reflexivas. La narración, entonces, es una forma de reconocernos a nosotros mismos a lo largo de nuestra existencia en una estructura temporal que integra experiencias diversas.

Entonces, hemos entendido la lectura y la escritura y, por ende, su aprendizaje en el ámbito escolar, como experiencias que abren al mundo y ayudan a reconfigurar el ‘sujeto’ y, consecuentemente, se pueden comprender y explorar por vía narrativa. Teniendo presente el rol central de la narración en la experiencia humana, hemos explorado en profundidad cómo pueden configurarse las narraciones personales mediante el aprendizaje de la lectura y la escritura en el ámbito escolar. Hemos partido de la noción de trama ya que, como hemos comentado en el primer capítulo, en ella se puede leer la identidad de los personajes, lo que

Ricoeur considera la piedra de toque para pensar el quién de la acción. Este posicionamiento, extrapolado a la trama de la narración personal, permite situar al ‘sujeto’ que se narra como protagonista de sus propias historias, esto es, permite acceder a la comprensión de nosotros mismos. Así pues, hemos relacionado los tres momentos de configuración de la trama: prefiguración, configuración y refiguración con el aprendizaje de la lectura y la escritura. (Ver Ilustración 7).

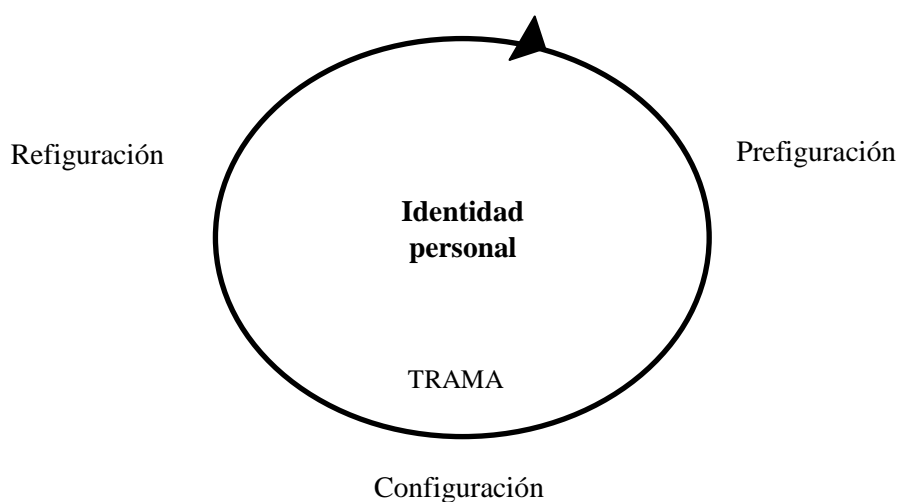


Ilustración 7 Representación de los tres momentos de constitución de la identidad personal.

2.3.1. Las narrativas personales en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La identidad narrativa es el resultado de la configuración de la trama, entendida como un tejido que integra una serie de acontecimientos particulares que uno mismo y los otros pueden leer en forma de relato. Además, la trama nos permite ordenar todos los componentes capaces de figurar en el cuadro paradigmático establecido por la semántica de la acción (Ricoeur, 2006, pp.140-141) ya que es la mediadora entre la precomprensión y la poscomprensión del campo práctico de la acción que, a causa de su carácter dinámico, permite que los relatos puedan “ser continuados” (Ricoeur, 2009, p.998). Seguir nuestras historias personales nos permite, en cierta manera, acceder a una “comprensión de la vida” o,

en otras palabras, entender las experiencias vividas desde una globalidad que facilita la comprensión de uno mismo en la configuración de su trama personal que le permite entenderse como el resultado de sus experiencias.

En este trabajo, nos hemos propuesto explorar cómo se puede dar esta comprensión del sí mismo en términos narrativos en los actos de la lectura y escritura, y su aprendizaje. En este punto es necesario recordar que entendemos la experiencia también como un entramado de acciones –hechas y padecidas– que se configura de manera narrativa y, como tal, se puede explorar. Para facilitar una comprensión de la configuración de la trama identitaria hemos identificado tres momentos: la prefiguración, la configuración y la refiguración. Poder diferenciar estos tres momentos nos facilita explorar la identidad en términos narrativos como un relato formado por un entramado de elementos que, aunque se dan de en acontecimientos diversos en el espacio y el tiempo, pueden entenderse globalmente. En el caso de nuestra investigación, tal diferenciación también nos facilita comprender el relato de una vida en la experiencia de aprender a leer y a escribir como una senda que nos interpela de manera íntima y nos ayuda a ‘ser’²⁶.

2.3.1.1. Prefiguración o precomprensión de la trama.

La narración personal, constitutiva del sí mismo, demanda una prefiguración o precomprensión de la trama. Esto se debe a que, antes de poder narrarnos, debemos aprender a enfrentarnos a nuestro propio horizonte simbólico que se nutre de la apertura propia de nuestro ser en el mundo. Como ya hemos comentado, la lectura y la escritura permiten

²⁶ En la redacción de este apartado hemos hecho hincapié en el –nos-. Es importante señalar que, en todo momento, nos estamos refiriendo al sí mismo.

configurar nuestra constitución del sí, pero para poder acceder a estas experiencias e, incluso, a su proceso de aprendizaje, tenemos que aprender a narrar el mundo que nos rodea.

En otras palabras, nadie puede configurar una trama, ni la suya propia ni una referida a otro, si antes no comprende el mundo, si no sabe darle algún sentido al obrar humano. En la perspectiva ricoeuriana, esta comprensión previa se refiere, sobre todo, a entender los recursos pre-narrativos y pre-lingüísticos de las acciones que Ricoeur (2009) concreta en tres aspectos clave: la red de intersignificaciones, los recursos simbólicos y las estructuras temporales.

La red de intersignificaciones constitutivas de la semántica de la acción remite al hecho de que todas las acciones involucran fines, motivos, agentes, circunstancias, interacciones y resultados. Para Ricoeur, antes de aprender a narrar acciones, a tejer tramas, es necesario aprender a reconocer las acciones como tales, por ejemplo, distinguir lo que significa que alguien alza su mano “inconscientemente”, diríamos: porque sí, respecto a lo que significa levantar la mano para preguntar algo; o diferenciar cuándo alguien es propiamente agente y me golpeó en la calle por algún motivo que puedo interrogar, y cuándo alguien simplemente se tropezó, etc. Saber narrar requiere, pues, previamente, aprender a usar la red de intersignificaciones que hacen que una acción pueda ser calificada propiamente como tal. En esa red nos reconocemos también a nosotros mismos como parte de un contexto, de un mundo social, cultural y simbólico en el que se fragua nuestra vida. Podemos decir que quien narra su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura debe distinguir cuáles son los actores, las circunstancias, los motivos, los contextos que configuran las diversas acciones que contribuyeron a que ahora se sitúe frente a la lectura y la escritura mismas de determinada manera. En otras palabras, los actores, los motivos, las interacciones y los

resultados que se verán en las narraciones interpretadas en el capítulo 4 no estarían presentes si quienes las tejieron no hubieran tenido ya, previamente, un dominio de dicha red.

Por su parte, las formas simbólicas articulan la experiencia humana en una cultura particular, esto es, les dan sentido, les dan *forma*. En los ejemplos anteriores, podemos hacer la distinción entre estirar el brazo y pedir la palabra también porque sabemos que en nuestra cultura ese gesto significa tal o cual cosa. Algo similar pasa con las acciones más complejas (pensemos, por ejemplo, en rituales como el acto de defensa de una tesis doctoral) que se pueden interpretar precisamente a partir de un universo simbólico que las configura, les da sentido e incluso las regula. Queda claro que narrarnos implica hacerlo desde un universo simbólico que nos es propio, de la misma manera que accedemos al mundo de los textos, leídos y escritos, con un horizonte particular que se reelabora y rehace en *conversación* con los otros en una dialéctica que no tiene final y que nos ayudará a ir integrando diferentes formas simbólicas como propias, es decir, como elementos que permiten configurar de manera intrínseca la comprensión del sí mismo. Asimismo, en el caso de los relatos que interpretaremos más adelante, veremos que se ponen en juego justamente *formas simbólicas* que ayudan a entender a todos los actores como miembros de una misma comunidad. Por este motivo, hemos escogido para el trabajo de campo y la interpretación del material actores catalanes, porque ciertas referencias simbólicas específicas de su cultura y tradición se pueden leer en sus elaboraciones, que es la misma que la investigadora. Así, ciertos simbolismos podrían ser malinterpretados si pertenecieran a una realidad ajena.

La narración nos exige unas estructuras temporales que, realmente, nos facilitan contar la acción. Para Ricœur narrarse es poder comprender nuestro carácter *temporal* constitutivo de nuestra existencia. Dicho carácter se refiere a que *somos* tiempo, pero también a que debemos buscar una forma particular de comprendernos como *seres temporales*. En una

fructífera conversación con Aristóteles, Agustín, Kant y Heidegger –que no reconstruimos aquí porque excede los límites de nuestra investigación–, Ricœur reconstruye uno de los modos más comunes de interpretar la experiencia temporal: la que considera que el tiempo puede entenderse como una suerte de “línea” conformada por el pasado, el presente y el futuro. Sin embargo, Ricœur encuentra en su diálogo con Heidegger que el tiempo no es lineal, que la experiencia de tiempo siempre se da en el presente de quien lo está viviendo, que el pasado es irrecuperable por su haber-sido y el futuro no es asible porque aún-no-es. No obstante, cuando seguimos un relato, necesitamos ubicar qué pasó antes, qué pasa ahora y, en ocasiones, qué pasará en el futuro. En otras palabras, requerimos una cierta estructura temporal de pasado-presente-futuro, aunque no necesariamente tal estructura deba expresarse en términos lineales. Tanto es así, que podemos seguir historias que van –diríamos coloquialmente– “de adelante hacia atrás”, que comienzan por el medio, o que dan saltos en el tiempo. Es decir, aprendemos a narrar porque aprendemos a movernos en la estructura temporal y, más aún, porque *somos* temporalidad. Al narrar nuestra experiencia de aprendizaje de lectura y la escritura configuramos la estructura temporal que mejor concuerde con aquello que queremos decir, con el sentido que le demos tanto al momento específico en el que meditamos sobre la pregunta: “¿cómo se ha usted sujeto lector o escritor?”, así como a los momentos que consideramos auténticas experiencias, en el sentido aludido varias páginas atrás.

2.3.1.2. Configuración de la trama.

Las narraciones permiten la inclusión de factores heterogéneos mediante una operación de concordancia-discordancia o síntesis de lo heterogéneo, en la que confluyen diferentes elementos en la configuración del relato personal que permiten comprender las experiencias presentes. De esta manera, en la organización de la narración se combinan

“agentes y acciones [...] con el tiempo, con espacios, con consecuencias de las acciones” como una síntesis de la “tensión dialéctica, que cumple una función mediadora entre los polos de la tensión entre el antes y el después de la obra; entre sincronía y diacronía, escritor y lector, obra y lector” (Betancur, 2017, pp.115-114). Así, la configuración de la trama facilita estructurar todos los acontecimientos dispersos en el tiempo; y de esta sucesión de hechos se puede extraer un cierto orden de la vida, lo que permite que la historia pueda ser seguida.

Teniendo esto presente, la trama personal se configuraría en el mismo proceso de leer o escribir y, por lo tanto, la experiencia de aprender a leer y a escribir sería constitutiva del relato personal. En este punto vamos a distinguir entre lectura y escritura, porque creemos que cumplen funciones diferentes en la configuración de nuestras narraciones personales.

Por un lado, la lectura permite comprender el mundo que se elabora en los textos, que, por más ligados que estén a nuestra realidad, responden a la otredad. Pero a diferencia de las experiencias diarias que nos acontecen, muchas veces, fruto de la suerte y la casualidad, normalmente nos adentramos en los textos con unas ideas en mente de lo que queremos, debemos o podemos encontrar, es decir, con una idea más o menos clara de a qué tipo de acontecimientos nos podremos enfrentar. Esto se debe a que los textos presentan temáticas que orientan el camino que vamos a recorrer con su lectura. Esto permite ver ciertas cosas en los textos con una claridad que no encontramos en la experiencia diaria, conformadas principalmente por el azar. De manera que en la lectura aumenta la profundidad con la que vemos ciertos aspectos del mundo. Así pues, **el paso por los textos nos permite desvelar una cierta composición de la trama que puede incidir en la vida del lector orientándole a entender los textos que lee como un mundo propio, pero que puede impactar de manera intrínseca en la comprensión de su realidad** y, por lo tanto, de sí mismo, en una

senda reveladora sobre acontecimientos concretos que no encuentra o no espera en sus experiencias diarias *fuera* del mundo del texto.

Por otro lado, la escritura permite *rescatar* nuestras experiencias, de manera que, al hacernos conscientes de ellas, las podemos usar para elaborar nuestros propios textos. Nuestros textos recogen, en cierta manera, muestras narraciones personales, ya que “las narrativas tienen un fuerte impacto en las identificaciones personales” (Farquhard, 2008, p.84). Escribir permite ‘dar al mundo’ lo que somos, pero, a la vez, nos permite hacernos conscientes de los momentos que realmente nos han marcado, del ritmo que ha podido seguir nuestra vida, y todo esto permite atribuir un *orden* a nuestro relato, uno que tiene que ser significativo, que ayuda a desvelar o, incluso a deshacer, los nudos que alimentan nuestra constitución personal. De esta manera, en la escritura plasmamos ciertos aspectos de nuestra configuración personal, aunque si no volvemos a pasar por ellos no nos pueden (re)significar, ya que *solamente* los estamos ‘dando’ al mundo.

Para que la lectura y la escritura puedan configurarnos, la experiencia de aprender a leer y a escribir tiene que ir más allá que la adquisición de estrategias y habilidades lingüísticas, ya que se pueden llegar a entender únicamente cómo herramientas que sirven para mediar entre diferentes tipos de conocimientos. Sin embargo, difícilmente devendrán verdaderas experiencias que puedan ayudar a comprendernos, a configurarnos a nosotros mismos en el paso por los textos, tanto los ajenos como propios.

2.3.1.3. Refiguración o poscomprensión de la trama.

La finalidad de leer y escribir, experiencias vividas, es ser capaces de “reinterpretar[las], redescibir[las] o [...] refigurar[las]” en nuestro relato identitario (Ricoeur, 1999, p.227). Esto se debe a que se da una refiguración de la trama personal en las

experiencias de lectura y escritura y, sobre todo, en el paso reiterado por el mundo que nos abren los textos que, sobre todo al ser leídos, nos pueden ayudar a dar sentido a nuestras vidas. Este hecho sitúa como uno de los objetivos más importantes de aprender a leer y a escribir que seamos capaces de refigurar nuestro relato personal y comprendernos mejor a partir del mundo que nos abren los textos.

Las experiencias de lectura y escritura demandan una dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector que, en última instancia, exige un ejercicio de lectura²⁷. No hay mejor metáfora de la lectura de una vida, que la misma experiencia de ser lector de los textos, tanto ajenos –lectura– como producidos por nosotros mismos –escritura–. Así, la lectura orienta y da sentido a la trama para llevarla, de nuevo, al nivel de la experiencia. En última instancia, el lector es el encargado de recorrer el texto y comprender la obra para reelaborar su sentido, siempre aplicándolo “a su mundo y a su vida” (Betancur, 2017, pp. 123). Así que este es el artífice de refiguración de su trama personal mediante la dialéctica con el texto, hecho que permite sintetizar y ordenar diversos episodios de los textos para asumirlos en su totalidad y poder reconocer rasgos de su manera de ser o, en otras palabras, de su propia condición humana. Por esta razón, Ricoeur (2009) se refiere al lector como el “el vector de la aptitud de la trama [que modela] la experiencia” (p.147).

No debemos olvidar que los textos tienen un horizonte propio del lector se apropiar a partir de su propia historia. Dicha apropiación no es una tarea fácil ya que, en cierta manera,

²⁷Aunque hablamos de un ejercicio de lectura, no tiene el mismo impacto cuando estamos hablando del acto de lectura y del de escritura. Esto se debe a que en la lectura siempre nos enfrentamos a lo ajeno, a lo desconocido, en cambio, en el acto de escribir nos exponemos a nosotros mismos, aunque lo hagamos desde la distancia. Esta diferencia implica que el lector puede enfrentarse al horizonte del texto de manera diferenciada, y la refiguración que haga de él puede también ser muy diversa, ya que no es lo mismo poner en valor el horizonte ajeno que uno que, aunque ya no sea nuestro, representa de una manera mucho más fiel nuestro propio horizonte simbólico.

tenemos que dejarnos ir, es decir, supone dejarnos llevar por las referencias del texto, movimiento que Ricoeur (1981) describe como “desposeimiento” (p.191). ¿Cómo se da la apropiación en términos de desposeimiento por parte del lector para que la lectura de los textos sea una verdadera experiencia de refiguración y comprensión de uno mismo? **El desposeimiento que reclama apropiarse del universo simbólico de la otredad de los textos demanda que el ‘sujeto’ suspenda sus prejuicios o, en otras palabras, su propio mundo, como única senda para dejar que los textos den cuenta de diferentes cosas.** Este distanciamiento con nuestro primer mundo de referencia o *epoché*²⁸, supone una “suspensión de nuestra inmersión en el mundo, que nos abre al mundo propuesto por el texto como un reino de lo posible” (MacAvoy, 2016, p.15) y nos permite suspender las posibilidades relacionadas con la realidad, es decir, implica que tenemos que interrumpir la experiencia vivida para poder significarla.

La *epoché* o puesta entre paréntesis nos permite acceder al mundo del texto y que estos nos puedan constituir, pero la significación del lector no sería posible sin las fuerzas subversivas de la imaginación que ayudan a refigurar las diferentes experiencias vividas (Ricoeur, 1981, p.93). El sí mismo se ensaya en los acontecimientos que vivimos mediante las variaciones imaginativas del yo, entendido también como nuestro mundo interior constituido por diferentes elementos imaginativos en sintonía con la realidad y que, en cierta manera, nos definen. El lector se abre a las nuevas posibilidades que le ofrecen los textos entendiendo estos horizontes como variantes del mundo *real* que, ofrecen posibilidades para dar un nuevo sentido al sí mismo (MacAvoy, 2016, p.26).

²⁸ *Epoché* es el término filosófico usado por Husserl para referirse a la puesta entre paréntesis de la actitud natural respecto al mundo (Husserl, 1991, p.20 y 1998, p.56). Esta suspensión nos permite dirigirnos a otras posibilidades diferentes a lo meramente dado para darle significado en niveles más amplios (MacAvoy, 2016, p.24).

Así pues, “las producciones de lo imaginario” (Foessel, 2007, p.8) devienen facultades de exploración de lo posible que nos facilitan romper con el orden actual marcado por uno mismo y pensar en otras alternativas que nos permiten variar los posibles y evaluarlos para valorar cuales son las que más se atañen a nosotros mismos (Ricoeur, 1991, p.178). La *imaginación* provee vías de explorar las múltiples posibilidades en las experiencias que vivimos, siempre desde un mundo simbólico que nos habita y, también, nos habilita. Esto significa que estamos atravesados por una realidad semiótica que nos conforma, nos hace ser quienes somos y, a la vez, nos facilita abrirnos a nuevas realidades simbólicas desde la comprensión de nuestros propios horizontes.

La ‘puesta entre paréntesis’ de nuestros valores y el posterior juicio mediante los recursos simbólicos que nos ofrece nuestra propia imaginación, va a facilitar comprendernos a nosotros mismos en las diferentes experiencias vividas que nos constituyen. En el caso de la lectura y la escritura, es importante entenderlos no como actos que nos son ajenos o que forman parte de un mundo que no es el nuestro, si no como elementos intrínsecos constitutivos de nuestra realidad. De esta manera, podremos conceptualizarlas como verdaderas experiencias de vida que permiten poner en tensión quienes éramos, somos y seremos. En este aspecto, tiene una gran importancia las experiencias de aprender a leer y a escribir, las que tendrían que tener como finalidad comprender los actos de lectura y escritura como elementos intrínsecos de la refiguración personal. Esta comprensión se puede dar mediante la narración de la experiencia, la reconfiguración del relato personal en torno a estas temáticas. Este punto lo vamos a explorar en el apartado siguiente.

2.3.2. Summary.

In this chapter, we have seen how the acts of reading and writing are essential elements in the narration of the self, helping to shape one's personal identity and offering possibilities for exploration. Here, we have defined narration as an element which, in turn, shapes the experience of learning to read and write. Narration is also a part of a methodological framework within which we can explore the experience of learning to read and write in schools. Finally, it is a strategy for approaching the learning of reading and writing and examining how this learning process is related to the configuration of one's personal life story, as this chapter has emphasized.

In light of all this, we have contextualized narrative identity, understood as the result of the creation of a plot or life story that mediates between pre-comprehension and post-comprehension of the practical field of action and allows us to follow stories and to access an understanding of life and of ourselves. In order to frame our understanding of how this narrative identity is shaped, we have examined it as a process consisting of three moments: prefiguration, configuration and refiguration.

Prefiguration or pre-comprehension of a story is a necessary step in learning to narrate our own stories, as it means confronting our own symbolic horizons. Even when it comes to reading and writing, which help configure and shape our notion of self, it is necessary to learn to convert the world around us into narration in order to fully experience it. For Ricoeur, this prior understanding refers to an understanding of pre-narrative and pre-linguistic resources, which consist of three aspects: networks of interrelated meanings, symbolic resources and temporal structures.

The notion of a network of related meanings refers to the fact that before learning to narrate actions or create plots, we have to learn to recognize actions for what they are, with the ends, actors, results, etc. of which they are composed. This network also allows us to recognize ourselves as forming part of the symbolic world from which we take our inspiration. Thus, any narration of a process of learning to read and write emerges as a function of this network. Symbolic forms articulate the whole range of human experience within a given culture. Narration is inevitably founded upon a symbolic universe that we have made our own, which means that we come to any text with our own individual horizons already in place, the contours of which are redrawn as we enter into dialogue with texts. Finally, narration requires certain temporal structures that make it possible for us to relate the action in a story. For Ricoeur, we narrate ourselves in order to understand the temporal nature of our own existence. Thus, learning to narrate one's story means learning to operate within a temporal structure. When we read and write, we are shaping our own temporal structure, founded upon the signification of specific moments and through the untying of temporal knots.

Configuration involves bringing together a range of heterogeneous factors through the creation of a plot or concordance-discordance. This makes it possible to structure disparate events in time, and this timeline allows us to extract a certain order from life and to continue the story. Thus, our personal narratives are shaped by the very process of learning to read and write. Here, we have drawn a distinction between reading and writing. Reading allows us to understand the world described in texts, which respond to otherness. Additionally, we come to texts with ideas already in mind as to what we are looking for. This allows us to experience events with a clarity that we do not tend to find in everyday life. Thus, reading allows us to deepen our view of the world. At the same time, writing allows us to *rescue* our experiences,

as in our texts we not only “give” who we are to the world, but we also attribute a certain *order* to our story, helping us to disentangle the knots that constitute us as individuals.

The goal of learning to read and write as life experiences is to be able to use reading and writing as tools to refigure our narrative identities. By refiguring, we mean an act of reading, whether in the case of learning to read or learning to write. Reading is the act that situates and makes sense of the plot to bring it, once again, back to the level of experience. In order to appropriate the text in this way, the reader must suspend his or her prejudices or *epoché* to open up to the world of the text, a kingdom of the possible that allows us to suspend the strictures of reality to grant it meaning. This process of imbuing a text with meaning calls upon the subversive forces of the imagination to act to reconfigure experiences, because the self tries out new versions of itself in the different experiences we have through the imaginary variations of the self when we open up to the new possibilities offered by texts. Thus, the imagination provides us with paths via which we can explore the range of possibilities that lie in our experiences, always based upon a symbolic world that both inhabits us and enables us to engage in this exploration. It is important to understand reading and writing as acts that cannot be separated from our personal configuration, from how we form ourselves. The acts of reading and writing can be seen as real- and true-life experiences, allowing us to face the tension between who we have been, who we are and who we will one day become.

3 | Itinerario de la investigación: Fenomenología-hermenéutica y narrativa

En esta investigación nos hemos posicionado en un paradigma fenomenológico hermenéutico; es importante señalar que esta propuesta atraviesa toda la fundamentación teórica y, también, el itinerario de la investigación, que no es más que una ‘puesta en práctica’ de esta perspectiva. Moverse en un mismo paradigma ha permitido establecer un diálogo constante entre ‘teoría’ y ‘práctica’ que puede verse traducido en diferentes ‘etapas’— que no son ni lineales ni escalonadas— de la investigación que presentamos en esta sección: *hacer* y *deshacer* el problema, dialéctica teoría-práctica, diseño metodológico: relatos y actores, realización del trabajo de campo, interpretación de los relatos y a propósito de la escritura de la tesis.

3.1. Hacer y deshacer el problema

Una de las características centrales de este estudio es que no hemos partido de un problema de investigación cerrado, motivo por el cual no hablamos de formulación del problema, sino que usamos el término elaboración. Situarnos delante de un fenómeno que no damos por ‘identificado’ o, cerrado, antes de adentrarnos en él, también implica que la misma elaboración del problema de investigación es un acto de refiguración del sí mismo en el fenómeno de estudio, en el momento que elaboramos distintos modos de decir ‘una’

experiencia. En nuestro caso, empezamos explorando *la experiencia de aprender a leer y a escribir en el ámbito escolar*, pero sin concretar en qué aspectos queríamos, o podríamos, explorar en profundidad; de manera que el problema se ha ido concretado mediante los diferentes documentos, de origen muy diverso –se trata tanto de obras filosóficas, artículos de investigación, relatos y documentos institucionales–, que hemos seleccionado, recogido, leído e interpretado.

En nuestra propuesta, nos hemos situado en la noción de identidad narrativa de Ricoeur, que nos dio la oportunidad de explorar la temática tomando como referencia sus ideas. Cuando encontramos una voz que nos ayudaba a posicionarnos en una senda que queremos explorar, trazamos una fundamentación teórica e itinerario de la investigación que nos ayuda a concretar el problema de investigación, el cual se podría definir de la siguiente manera: *‘la lectura y la escritura son más que herramientas escolares: constituyen una experiencia de elaboración de la identidad personal en términos narrativos y, como tales, pueden ser abordadas desde las investigaciones basadas en la filosofía de la educación’*.

3.2. Dialéctica entre teoría y práctica

En este apartado vamos a describir brevemente el ‘método fenomenológico’ para entender esta vertiente de la propuesta ricoeuriana. Posteriormente, exponer el *injerto* hermenéutico y sus implicaciones en la fenomenología. Esto permitirá exponer las principales nociones de la fenomenología–hermenéutica, el paradigma que nutre toda la investigación.

La fenomenología, desde Husserl, se propuso como meta ir *a las cosas mismas*, ver cómo aparecen en la experiencia del ‘sujeto’ –que no es lo que se ha dicho sobre ellas– lo que, en terminología fenomenológica, es propio de la “actitud natural” (Husserl, 1991, p.62). Sin embargo, para acceder o “agarrar” la esencia (MacAvoy, 2017, p.21) de las cosas

tenemos que hacer el movimiento que Husserl identifica como *epoché fenomenológica*, que implica poner entre paréntesis las experiencias vividas para poder significarlas. Movimiento que nos permite abrirnos al mundo “tal y como es dado” (Ricoeur, 2000a, p.23).

Para Husserl, el acceso a las cosas mismas requiere tener presente que todo conocimiento –de conceptos, pero también de vivencias, de valores, de obras de arte, etc.– pone en relación al “sujeto”, o a la conciencia, y a su mundo. Esto es, un *polo noético* y un *polo noemático*: el primero hace referencia al movimiento de la conciencia de captar las cosas mismas, a aquello que *nos pasa* cuando tomamos conciencia, por ejemplo, de nuestra experiencia de un texto; el segundo, en cambio, remite a aquello sobre lo cual recae nuestra indagación, a la “cosa” que se está intentando conocer. Para Husserl, como para toda la fenomenología posterior, es el conocimiento lo pone en correlación ambos polos; o, en otras palabras, el conocimiento y, más aún, la experiencia fenomenológica es una relación noético-noemática.

La propuesta de Ricoeur adopta el método fenomenológico, pero incrustando la hermenéutica como elemento imprescindible. Con la incursión de la hermenéutica, el significado de las cosas ya no se encuentra dentro de uno mismo, sino que es fruto de una “experiencia mediada” por los símbolos de la cultura (Domingo y Domingo, 2013, p.28). Esto implica que los seres humanos solo pueden acceder a la comprensión del mundo mediante la *interpretación* de las experiencias vividas; eso es, el rodeo de la comprensión, ya que el camino –largo– hacia éstas es “siempre una interpretación” (Ricoeur, 2000a, p.80) que no parte de uno mismo, sino de la comprensión que tengamos de los diferentes acontecimientos que vivimos –por ejemplo, leer un texto– que nos permiten interpretar esa situación, no como un saber absoluto, sino de una manera que “ninguna visión concluye” (p.48).

Una forma privilegiada –que no única– de interpretar las experiencias es justamente la narración, en el sentido al que hemos hecho referencia en apartados anteriores. Vale la pena insistir en este punto: la manera como digamos, como narremos la experiencia, es un factor clave en la interpretación que hagamos de ella. Nos permite acceder a “toda [la] proyección de sentido de una situación” (p.46). Así pues, con la hermenéutica se deshace la idea de que hay una única esencia de las cosas que podemos ‘agarrar’, ya que la interpretación no proviene solamente de uno mismo, sino de las diferentes mediaciones culturales que nos rodean. La intención deviene en comprendernos a nosotros mismos en las experiencias que vivimos.

Ahora bien, ¿qué lectura hacemos de la fenomenológica hermenéutica en esta propuesta? Teniendo presente que Ricoeur conceptualizaba la fenomenología–hermenéutica en la dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector en nuestro trabajo hemos trazado un esquema similar al igual que Ricoeur, hemos tomado como punto de partida los textos o relatos.

La fenomenología sitúa la comprensión del mundo entre dos polos: el objetivo (*polo noemático*) y el subjetivo (*polo noético*). Como dijimos, el primero remite al modo como las cosas se *nos* dan en la experiencia, como las interpretamos; en cambio, el polo objetivo son las cosas mismas. Ricoeur recoge este presupuesto fenomenológico y sitúa estos dos polos como parte de una misma realidad²⁹.

²⁹ Fuera de la discusión de este apartado queda la idea, expuesta por Tomás Domingo (2018), de que Ricoeur no abandona propiamente el método fenomenológico para pasar a la hermenéutica, sino que, especialmente a partir de los años 70 y hasta sus últimas obras, desarrolla otra “herejía husserliana”, como él mismo solía llamar a las filosofías heredadas del autor de *Meditaciones cartesianas*. Así, por ejemplo, cuando Ricoeur estudia fenómenos como la memoria (en *La memoria, la historia, el olvido*, de 2000b) estudia por separado, aunque correlacionados, el polo objetivo (qué se recuerda) y el polo subjetivo (quién recuerda).

El punto de partida de Ricoeur es el ‘polo objetivo’ de las cosas, sobre las que recae la comprensión. La subjetividad, por lo tanto, no deviene el punto de partida, sino el fin del recorrido, el fin del rodeo; así, el principio es la cosa misma: los textos. Cuando nos habla del acto de lectura empieza mostrando qué es un texto y cómo está hecho, recorrido que hemos mostrado en la fundamentación teórica. Recordemos brevemente que Ricoeur sitúa al texto como un elemento autónomo que no responde a la intencionalidad del autor y, como tal, no tiene unas características psicológicas *detrás* que tengan que descubrirse en el acto de lectura, aunque sí tiene unas referencias que nos orientan en el acto de lectura y que se van explorando mediante la explicación como manera de abrir las grutas propuestas por el propio texto (Launay, 2016, p.148).

Asimismo, es necesario recordar que la interpretación y comprensión de los textos se da “por y a distancia”, ya que solo nos comprendemos mediante el rodeo por los “signos de la humanidad depositados en las obras culturales. [Por lo tanto, de] lo que nos apropiamos es de una proposición de mundo, que no está detrás del texto [sino que] se revela [en él]” (Ricoeur, 2000a, p.109). El distanciamiento que propone Ricoeur se puede entender como una *epoché* fenomenológica, como un poner “distancia a lo vivido” (Ricoeur, 2000a, p.56) de un primer mundo de referencia que suspendemos, o ponemos entre paréntesis, para abrir un segundo mundo de referencia propuesto por el texto que, aunque tiene relación con el mundo actual, nos muestra una esfera de posibilidades que permite que “el lector se abra a un sentido de sí mismo como un posible” (MacAvoy, 2016, p.26). Mediante la apertura del mundo del texto hacia nosotros mismos, podemos decir que “el mundo del texto no toma parte en el mundo de la vida, pero el cruce entre el mundo del texto y el lector produce un nuevo tipo de referencias que implica nuevas percepciones” (Foessel, 2016, p.77).

Esto implica que, a través de la interpretación, el ‘sujeto’ puede recoger “la cosa del texto” (Domingo y Domingo, 2013, p.31) para hacérsela suya como una modalidad de apropiación. De esta manera, cuando nos apropiamos de los textos que leemos realmente nos apropiamos de nosotros mismos ya que, al comprendernos en los actos de lectura, damos un rodeo por los textos que nos lleva a nosotros mismos. Así pues, la subjetividad personal no inaugura el acto de la comprensión, sino que lo concluye en un acto que explicita “el tipo de ser-en-el-mundo desplegado ante el texto” (Ricoeur, 2000a, p.107).

Teniendo todo esto presente, en nuestra investigación hemos utilizado la propuesta ricoeuriana de diferentes maneras³⁰ adoptando la fenomenología hermenéutica de Ricoeur en distintos niveles, que vamos a mostrar a continuación.

- En nuestra investigación el polo objetivo trata de comprender qué se entiende por experiencia de aprender a leer y a escribir en el ámbito educativo –cuestión innegablemente ligada a qué se lee y qué se escribe– usando como narradores a maestros y estudiantes universitarios. Una vez explorada esta parte mediante la recolección de relatos, hemos indagado en el polo subjetivo para comprender qué le puede pasar al ‘sujeto’ cuando aprende a leer y a escribir textos en el ámbito escolar.
- Esta investigación en sí misma ha sido un acto fenomenológico-hermenéutico. Antes de empezar este trabajo, la investigadora –yo misma– tenía unas nociones del fenómeno de estudio orientadas por mis experiencias. Sin embargo, con el tratamiento de la temática mediante diferentes actos de lectura, que incluyen textos en forma de documentos

³⁰ Hemos podido establecer estos dos niveles porque anteriormente hemos explorado en profundidad los actos de lectura y la escritura desde la fenomenología–hermenéutica, lo que nos ha hecho posicionarnos en una noción específica de ‘sujeto’ que lee y escribe. Recordemos que en este posicionamiento plantea una experiencia de lectura y escritura que no solamente se trata de leer y escribir textos, sino que los ‘sujetos’ implicados transforman sus propias vidas y comprensión de sí mismos en estas experiencias.

primarios, secundarios y diferentes relatos, se ha propiciado una refiguración personal de comprensión del fenómeno interpelada por todas estas experiencias de lectura. Además, el acto de escritura de esta tesis (¿o quizás deberíamos hablar de *actos* de escritura?) han tenido lugar en la dialéctica entre el mundo –o mi comprensión del fenómeno que ha ido cambiando mediante la lectura– que ha hecho tomar distancia de la experiencia de nuestros escritos, para nutrirse, de manera reiterada, de las diferentes lecturas de la misma tesis y de los documentos citados anteriormente. Así pues, la investigación no deja de ser una muestra de la comprensión de la autora, –mi propia comprensión como forma de consciencia y desvelamiento–, resultado de una serie de experiencias muy diversas que se han dado en el período temporal de 5 años que ha durado esta investigación.

3.2.1. Investigación narrativa y relatos de vida.

No hay un método específico para dar respuesta a un paradigma fenomenológico hermenéutico, ya que la aproximación metodológica se tiene que trazar a partir de las particularidades concretas del estudio, en nuestro caso, sustentado en la propuesta ricoeuriana (Connelly & Clandinin, 1990, p.5; Riley y Hawe, 2005, p.227). Teniendo esto presente, hemos visto que el paradigma fenomenológico hermenéutico incluye un enfoque narrativo que entiende que la realidad es explorable a través de las narraciones. (Ver Ilustración 8)

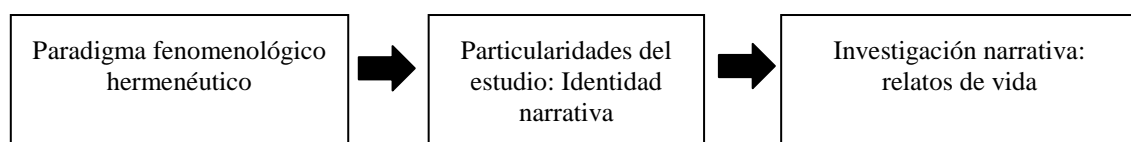


Ilustración 8 Investigación narrativa y relatos de vida.

La investigación narrativa supone una ‘ruptura epistémica’ en las investigaciones en los campos humanos, ya que implica profundizar en las vivencias, pensamientos e

interpretaciones de la realidad de las personas y los colectivos, sin reducirlos a la condición de variable. Este motivo ha propiciado que sea un enfoque cada vez más utilizado en diferentes investigaciones sobre experiencias educativas porque sitúa tanto a los participantes, como a los investigadores, en un primer plano, convirtiéndolos en los verdaderos protagonistas en un enfoque que reivindica la importancia de las voces individuales y de los testimonios personales y colectivos como manera de conocer la realidad que nos rodea (Pujadas, 2000, p.127).

Así pues, los participantes, o actores, se sitúan en el centro de las investigaciones: son *contadores de los relatos* que configuran el mundo en sus narrativas personales (Connelly y Clandinin, 1990, p.2). Esto permite que los protagonistas tomen conciencia de sus propias experiencias vividas, ya que se sitúan frente a los acontecimientos que han sucedido en el tiempo. Las personas puedan capturar las singularidades con las que experimentan su mundo en función de sus acciones, pensamientos y sentimientos (Ochs y Capps, 1996, p.21; Riley y Hawe, 2005). Además, las narraciones incorporan la dimensión temporal, ya que las experiencias que se narran no suelen ser paralelas a los eventos cronológicos, sino que incluyen el “tiempo vivido” (Bruner, 2004, p.692) en los nudos que conforman los relatos que se nutren de las experiencias que han marcado nuestra historia y permiten comprender pasado y presente.

Además, el propio investigador asume un rol central por diferentes motivos. Por una parte, es el encargado de proporcionar un espacio adecuado para que los participantes puedan contar sus historias en un ambiente de calma, confianza y seguridad. Por otra parte, participa activamente en la recolección de las narraciones, formando parte de ellas, además de ser el principal responsable de interpretar los diferentes relatos y comprenderlos (Connelly y Clandinin, 1990, p. 4; Riley y Hawe, 2005, p.227).

La investigación narrativa tiene un carácter multifacético que ha dado lugar a diferentes delimitaciones conceptuales, siendo las principales las historias y los relatos de vida. Escoger entre ambos para realizar una investigación narrativa tiene unas implicaciones conceptuales importantes en el entendimiento de las nociones de experiencia y narración que afectan de manera directa a las propias investigaciones. Las historias de vida son elaboraciones externas hechas por investigadores a partir de registros y entrevistas diversas que permiten *validar* una narración. En cambio, los relatos de vida son producto de la narración tal y como la persona protagonista los cuenta (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Teniendo esto presente, en este trabajo hemos considerado más adecuado hacer uso de los relatos de vida ya que, en cierta manera, nos permite comprender la temática “desde dentro” del propio marco referencial de los actores involucrados (Cornejo, 2006, p. 100).

En los relatos de vida los narradores *se dicen a sí mismos* mediante una búsqueda para dar sentido a los diferentes acontecimientos vividos (Bruner, 2004, pp. 694-695). De esta manera, el relato es una muestra de su historicidad como seres humanos, en la que se pone en juego su “condición de ser-marcado-por-el-pasado” ya que se narran en un espacio que está delimitado por la reflexión sobre las experiencias pasadas con miras de comprenderse mejor en el presente (Arfuch, 2002). Esta “re-lectura de lo vivido” busca dar sentido a ciertas experiencias que en el momento en que se dieron, “por su inmediatez y carácter impredecible” no se podía dar cuenta de ellas, pero que han marcado nuestra vida en menor o mayor grado. Así pues, narrarnos constituye un encuentro “reflexivo-reflexivo-formativo del individuo con su sí-mismo, como ese otro que fue, y que, en alguna medida, sigue siendo” (Valera Villegas y Madriz, 2005, p.207). El relato de vida es un recurso que facilita el conocimiento del sí mismo, mediante la “re-constitución y comprensión de una vida humana” en su totalidad o en algún aspecto más concreto (p.207) aunque debemos tener claro que no

constituyen la *vida misma*, sino una interpretación de la realidad elaborada en un momento y lugar específicos que están afectados por las influencias del contexto.

El relato de vida solo se puede hacer si los actores o participantes se apropian de las consignas que queremos investigar, es decir, si están motivados, se las hacen suyas, y no se sienten forzados a colaborar. Mantener una actitud positiva hacia la investigación facilita que tengan un rol activo en una práctica que, en ocasiones, puede tener una implicación emocional muy fuerte, ya que remueve y reconfigura ciertas experiencias personales en un contexto intrapersonal e interpersonal que debe ser íntimo.

La recolección del relato de vida suele hacerse mediante la oralidad, aunque también se recomienda que haya una etapa escrita. Esto se debe a que en la oralidad suele haber gran influencia de otras personas, normalmente del investigador, mediante incisos, preguntas, dudas, etc. En cambio, la escritura es un acto que, como hemos comentado anteriormente, se hace en soledad, hecho que facilita que el resultado sea una interpretación en la que solo haya participado el actor protagonista de su propio relato. Recordemos, además, que la escritura es mucho más que una mera fijación del habla, y como “pensamiento humano puesto en palabras” (Ricoeur, 1998, p.41) puede modificarse. Y, es que, a diferencia de la oralidad, la escritura nos permite dejar una marca, un borrador mental que da sentido al acontecimiento más allá del espacio y el tiempo. Teniendo esto presente, en la recolección de relatos de vida el investigador cumple un doble rol: por una parte, puede influir en las narraciones de los participantes, ya que incide mientras narrar para profundizar en sucesos e ideas concretas. Además, es ella quien interpreta los relatos el resultado de la comprensión responde a sus propias experiencias (Cornejo, Mendoza, Rojas, 2008, p.31).

Esto ha conllevado que en nuestra investigación hubiese tres niveles de interpretación, que señalamos a continuación (Ver Tabla 1):

Relatos de los participantes	Se elaboran mediante las narraciones de los participantes y las incisiones, preguntas, dudas, etc. de la entrevistadora
Interpretación de los Relatos de los participantes	Se elabora mediante la interpretación de la investigadora de los relatos de los participantes. Se presentará, principalmente, en el apartado de resultados y discusión
Refiguración del relato personal	Refiguración de mi comprensión del fenómeno y de mí misma en la propia experiencia de investigación. Se presentará, principalmente, en el apartado de ‘aplicabilidad’ y conclusiones

Tabla 1 Niveles de interpretación.

En un primer momento, los actores participantes de la investigación han narrado sus experiencias personales en torno al fenómeno de aprender a leer y a escribir en la escuela. Debemos tener presente que las narraciones las han hecho en función de sus experiencias y su lectura del mundo, pero con una gran influencia de la investigadora.

En un segundo momento, hemos interpretado los relatos siendo muy conscientes de que, lo que Ricoeur llamará las referencias –marcas– de los textos respondían a la voz de los participantes, pero también a la nuestra propia en la medida en que yo también he participado. De manere que, para interpretar estos relatos me he distanciado de ellos, para poder apropiarme de su significado mediante mi comprensión del mundo actual, que no tiene por qué ser la misma que cuando participaba activamente en la recolección de los relatos de los participantes. En este punto, es importante señalar que, para una investigación al uso, esto supondría un sesgo subjetivo, pero en nuestro trabajo es una condición *sin non quo*. Todo esto ha servido, en definitiva, para refigurar mi propio relato personal en la misma experiencia de comprensión del fenómeno de estudio.

Así pues, la fundamentación teórica ha servido, también, para para nutrir tanto el apartado de fundamentación teórica como el itinerario de la investigación. Las orientaciones sobre la experiencia de la lectura y la escritura desde la fenomenología–hermenéutica se han

ido desplegando en el itinerario de investigación, cumpliendo el doble rol de ser una guía para la interpretación de los relatos que hemos recolectado que nos ayude a comprenderlos y a comprendernos, y a la vez, siendo una puesta en práctica de la propuesta que se traza en la fundamentación teórica, así como un posible ejemplo de ‘aplicación’: la base teórica ayuda a mirar la realidad. Un claro ejemplo de este constante diálogo entre la teoría y la práctica se ha dado en la recolección de relatos. Cuando los iniciamos, incluimos cuatro actores americanos –de Colombia y EUA respectivamente–. Pero al ir avanzando en la comprensión del fenómeno decidimos no incluirlos; esto se debe a que pueden presentar una red simbólica de acción demasiado diferente a la nuestra, puesto que los referentes culturales y simbólicos que hay en sus sociedades se manifiestan inexorablemente en los sistemas escolares mediante proyectos educativos o prácticas docentes específicas que se nutren de sus contextos.

3.3. Diseño metodológico: relatos y actores

En este apartado vamos a presentar el diseño metodológico que nos ha orientado a realizar el estudio. Es importante remarcar que no lo consideramos una herramienta de aplicación inmediata que se entiende desde una *dimensión instrumental*, sino que sirve para ayudar a construir el objeto de conocimiento desde una óptica global en consonancia con el estudio. Teniendo esto presente, a continuación, vamos a presentar los relatos y actores de la investigación.

3.3.1. Relatos (o textos) de la investigación.

En esta investigación no utilizamos el término ‘instrumentos’ de investigación, sino el de relatos de vida. Esto se debe a que no consideramos que los relatos sean una simple herramienta para *acceder* al objeto de conocimiento, sino que son el medio o, lo que Ricoeur

llamaría los textos³¹, que nos permiten *acceder* a la experiencia que han desplegado los participantes en sus narraciones. Hemos recogido, en total, 32 relatos escritos y 22 relatos orales.

La dinámica de la recopilación de relatos se ha dividido en sesiones individuales. Cada sesión tenía dos momentos: en un primer momento se ha trabajado sobre los relatos escritos y, posteriormente, sobre los relatos orales. A continuación, describiremos el desarrollo del trabajo de campo, las vicisitudes de cada tipo de relatos y sus motivaciones básicas³².

3.3.1.1. Relatos escritos.

En un primer momento de la investigación, hemos recolectado relatos escritos. Una etapa escrita permite que los actores reflexionen *en solitario* sobre sus experiencias. La escritura implica la acción reflexiva del autor “en contraste con la conversación cara a cara, en que las personas se implican de un modo mucho más inmediato” (Van Mannen, 2005, p.81-82). De manera que cuando la escritura es performativa evoca y nos ayuda a reflexionar, aunque sea siempre parcial e incompleta, ya que permite transformar una experiencia en un movimiento activo y procesual (Denzin, 2001, p.36). Además, una primera etapa escrita es útil para el investigador, ya que le ayuda a orientarse en el fenómeno mediante la interpretación experiencia sin interferencias del actor participante

En nuestro caso, la consigna que hemos dado a los participantes ha sido escueta: *‘Escribe sobre tu experiencia –de aprender y/o enseñar– a leer y a escribir en la escuela’*.

³¹ En la dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector de la propuesta de Ricoeur, los relatos de los participantes son, claramente, los textos.

³² Anexo 1. Ejemplo de relato escrito y de relato oral.

No hemos dado ni más pistas ni orientaciones, porque nos interesaba poder orientar la posterior recolección de los relatos orales usando las propias palabras y experiencia de los actores participantes.

En total hemos recogido 32 relatos escritos, 16 de maestros y 16 de estudiantes universitarios. Los actores los han escrito a mano, pero para facilitar las interpretaciones los hemos transcrito al ordenado utilizando el programa informático Word respetando las pautas gramaticales que han seguido. Esto implica que hemos incluido distintos errores gramaticales, tanto en faltas de ortografía como en la organización de los textos.

3.3.1.2. Relatos orales.

A diferencia de la escritura, la oralidad permite narrar nuestras experiencias de una manera no solitaria, ya que admite introducir diferentes voces, de dos o más personas, de una manera genuina, induciendo a la reflexión colectiva. Ser capaces de constituir un relato en el habla es importante para ir tejiendo los acontecimientos que conforman las experiencias.

Para compilar los relatos orales hemos utilizado dos técnicas de recogida de información, lo que nos ha permitido integrar distintas voces: la entrevista en profundidad y el grupo focal. Aunque cada una ha presentado sus características, que expondremos más adelante, es innegable que, en el uso de relatos orales, es imprescindible la capacidad de expresión y de escucha de los diferentes participantes. De modo que, aunque, los actores participantes sean los que narren sus experiencias, los relatos resultantes se van constituyendo a partir de los nudos de acontecimientos que conforman la experiencia y que van expresando e interpretando en función no solamente de la voz protagonista, sino también de las demás voces. Profundizando en distintos momentos que, aunque no son un fiel reflejo de la realidad, sí ponen al descubierto los nudos que forman las experiencias personales.

Todos los relatos orales han sido transcritos utilizando un modo de transcripción natural que consiste en registrar por escrito todo como se escucha en la grabación, excluyendo elementos que creemos no aportar información adicional a los relatos (como tartamudeos o repeticiones) y, así, facilitar la lectura. En nuestra propuesta hemos añadido cierta información de los relatos que nos ha parecido relevante para interpretarlos mejor. Para la transcripción nos hemos apoyado en el programa informático para Windows SoundsScriber que se puede descargar de manera gratuita en la plataforma General Public License (GNU).

3.3.1.2.1. Entrevistas en profundidad.

La entrevista en profundidad es una técnica muy utilizada para obtener información en la investigación narrativa. Normalmente se inicia con una consigna inicial abierta con el objetivo de que sea el actor participante quién estructure con libertad el relato. En nuestro caso, hemos sugerido dos consignas iniciales: Por una parte: *‘Háblame sobre tu experiencia - de aprender y/o enseñar- a leer y a escribir en la escuela’*, añadiendo una consigna más concreta a modo de aclaración: *‘Háblame de algo (un objeto, un sentimiento, un lugar, et.) que para ti exprese su experiencia con la lectura y la escritura y expón los motivos’*. Esta segunda consigna facilitaba empezar a narrar su relato. Conforme iba avanzando, interpretábamos, pidiendo aclaraciones y haciendo preguntas para profundizar y ampliar la narración³³.

En todo momento, hemos tenido claro que el relato constituido mediante la entrevista no describe en ningún momento un acontecimiento tal como fue, de manera *fiel* y *detallada*, sino que es un simulacro, una construcción selectiva que da orden a determinados materiales

³³ Anexo 2. Preguntas y temáticas previas

del mundo y se puede utilizar para desarrollar un conocimiento más profundo sobre un fenómeno humano. Una experiencia con un significado que se crea por el actor participante y el investigador, ya que la entrevista es un medio para desarrollar una conversación con otra persona sobre el significado de una experiencia (Van Mannen, 2005, p.84). Así pues, el narrador de la entrevista es más que un informante, ya que es interpelado por su relato. El entrevistador constituye un interlocutor, debe proporcionar “escucha calurosa, comprensión empática y neutralidad benévola” (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p.34). Como, por ejemplo, mediante apreciaciones como: ‘esto es muy interesante’, ‘esto me gusta mucho’, ‘nadie va a juzgarte’, etc.

En total, hemos compilado 20 relatos orales, 10 corresponden a maestros y 10 a estudiantes universitarios. Para facilitar sus interpretaciones, las hemos registrado con una grabadora marca Sony PX240 cedida por el Departamento de Audiovisuales de la Universitat Ramon Llull.

3.3.1.2.2. *El grupo focal.*

El grupo focal es una técnica que sirve para recoger información específica de una temática, o un fenómeno, mediante la interacción y el diálogo entre diferentes miembros de un grupo. Hemos decidido que complementar la recolección de relatos orales mediante la técnica del grupo focal permitía introducir una dimensión dialéctica sobre el fenómeno que estamos explorando, dando cabida a reflexiones que permitieran interpretar experiencias diversas, pero a la vez similares, desde una verosimilitud de voces que, incluso, nos podría orientar en el mismo proceso de interpretación de los relatos. En la misma línea que con las entrevistas, hemos partido de los relatos escritos, pero no diciéndoles que nos *hablaran sobre su experiencia –de aprender y/o enseñar– a leer y a escribir en la escuela*, sino mediante una

primera interpretación de los relatos escritos que nos ha permitido extraer ciertos nudos que los performaban. Teniendo esto presente, hemos presentado la misma consigna que en las entrevistas: *‘Hablar de algo (un objeto, un sentimiento, un lugar, et.) que para ti exprese su experiencia con la lectura y la escritura y expón los motivos’*. Ambos movimientos han facilitado su participación en el grupo focal, que al principio era más ordenada y necesitaba estar más pautada, motivo por el que nos hemos apoyado en los mismos bloques temáticos de las entrevistas para ir desarrollando la conversación, pero conforme avanzaba el apoyo era mínimo y se convertida en una conversación colectiva.

Los grupos focales suelen estar compuestos por una *ratio* de entre cuatro a doce integrantes (Krueger, 1998), aunque el número de participantes siempre tiene que estar en consonancia con las características del estudio. En nuestra propuesta, siguiendo esta orientación y teniendo presente la disponibilidad de los participantes, hemos contado con 6 actores en cada grupo focal. En la misma línea, se tiene que escoger un lugar adecuado para llevarlo a cabo. Teniendo presente esta premisa los propios actores han escogido el lugar en que se querían reunir: en el caso de los maestros en su escuela, y los estudiantes universitarios en la misma Universidad. Las sesiones han oscilado entre los 60 minutos, aproximadamente, hasta la hora y media. Es muy importante que en los grupos focales haya un moderador³⁴ y un observador³⁵. El moderador debe actuar como mediador en el grupo, sin expresar de acuerdo o desacuerdos con los puntos de vista, pero interviniendo para facilitar el proceso. El observador debe cultivar la atención y tomar notas de las impresiones del grupo que después compartirá con el moderador (Thofern et al., 2013, pp.3-4).

³⁴ La moderadora de los dos grupos focales ha sido la propia investigadora.

³⁵ El observador del grupo de maestros ha sido un maestro voluntario, la observadora del grupo de estudiantes universitarios ha sido una compañera de investigación. Ambos estaban familiarizados con las temáticas que estábamos tratando.

En total, hemos recogido dos relatos orales mediante el grupo focal: uno de maestros y otro de estudiantes universitarios. Para facilitar la posterior transcripción e interpretación de los relatos los hemos grabado con la cámara Sony HDR-HC9E con un trípode, cedido por el Departamento de Audiovisuales de la Universitat Ramon Llull.

3.3.2. Actores (o narradores) de la investigación.

En nuestra propuesta usamos el término actores de la investigación porque, como hemos comentado anteriormente, no consideramos a los participantes como meros datos estadísticos o ‘sujetos de investigación’. Se trata de participantes activos, de auténticos protagonistas de la investigación que conforman el mundo que vamos a desplegar posteriormente mediante el eco de sus experiencias. Teniendo esto presente, ¿cuáles serían los participantes más adecuados para explorar el fenómeno de estudio? Somos conscientes que esta temática se podría haber tratado desde muchas y diversas perspectivas –desde alumnos que actualmente están en educación infantil, primaria o secundaria aprendiendo a leer, hasta maestros, profesores o familiares, etc.– Sin embargo, hemos decidido que exploraríamos la cuestión a través de las narraciones de dos grupos de participantes claves: los maestros de educación infantil y primaria; y los estudiantes universitarios.

Nos hemos decidido por los maestros de infantil y de primaria porque en el ámbito escolar son los principales responsables de enseñar a leer y a escribir. En sus clases, en muchas ocasiones, se encuentra el germen del significado que posteriormente los alumnos le darán a leer y a escribir. Por otra parte, hemos decidido representar la figura de los aprendices en los estudiantes universitarios. Esta decisión se debe a diversos motivos: son personas que ya han acabado su formación obligatoria en el ámbito escolar y tienen una visión global de la experiencia de aprender a leer y a escribir en la escuela en sus diferentes etapas. Así, aunque

debido a su edad pueden tener menos elaboración, están aún cerca de su escolaridad. Además, al ser estudiantes que han llegado a la universidad se podrían considerar *exitosos académicamente* o, en otras palabras, se podría asumir que tienen un buen nivel de lectura y escritura o, al menos, las tienen asumidas. En principio esto tiene que asegurar que puedan hacer unos relatos más o menos bien contruidos.

Para seleccionar a los actores de la investigación hemos utilizado una muestra de conveniencia no probabilístico, también conocida como muestra en cadena o por redes, que consiste en identificar actores claves y agregarlos al estudio (Miles y Huberman, 1994; Sampieri, Fernández y Baptista, 2006; Creswell, 2009; Henderson, 2009). Es importante remarcar que nos referimos a la muestra como el conjunto de participantes, no como concepto que sirve para generalizar, sino como un valor paradigmático que da razón de una dimensión de verdad de la experiencia que la muestra probabilística no puede proporcionar. Además, para preservar sus derechos hemos realizado consentimientos informados³⁶ que permiten la libertad a los participantes de rechazar en todo momento la propuesta (Cornejo, Mendoza, Rojas, 2008, pp.32-37)

En total han participado 32 actores educativos de diferentes escuelas catalanas: 16 maestros y 16 estudiantes universitarios. El número de participantes ha estado determinado por las características del estudio considerando el criterio de saturación de la información³⁷.

³⁶ Como hemos comentado en la sección de Foreword, para elaborar el consentimiento informado respetando los principios del código deontológico de la URL expuestas en el documentado llamado *Guia d'elaboració del Full d'Informació i del Consentiment Informat* y en el *Còdi Ètic de recerca de la URL*. Teniendo esto presente, se puede ver el Consentimiento Informado que hemos utilizado en el anexo 2. Este ha sido revisado por la comisión académica de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna-URL, de manera que se puede ver el Informe de Garantías Éticas del consentimiento informado en el anexo 3.

³⁷ Aunque en el paradigma fenomenológico hermenéutico no podríamos hablar propiamente de 'saturación de información', ya que todas las experiencias personales 'aportan' información y pueden ser útiles para nuestra investigación, hemos tenido que encontrar algún criterio para establecer un número máximo de relatos. En nuestra propuesta hemos decidido no incluir más participantes cuando los nudos o temáticas que conforman los

Para escoger a los actores del estudio hemos establecido unos criterios de inclusión y de exclusión que mostramos a continuación:

En referente a los *maestros de educación infantil y primaria*:

Los criterios de inclusión se han basado en: (1.) maestros que estuviesen trabajando, o hubiesen trabajado, en centros escolares diferentes entre sí, tanto a nivel de proyecto de centro –más innovadores o más tradicionales– como a nivel socioeconómico. Esto responde a la necesidad de explorar el fenómeno desde una pluralidad del fenómeno que nos da las características de los centros y de su alumnado; (2.) maestros que estuviesen en diferentes momentos de su trayectoria profesional. Esto se debe que consideramos que el tiempo también es un factor imprescindible que performa las experiencias. Como *seres temporales* vivimos los acontecimientos en el trascurso del tiempo. Así, una persona con más experiencia docente puede tener una perspectiva del fenómeno más amplia; aunque también puede estar saturado, en cierta manera, por sus experiencias. En cambio, una persona que ha ejercido la docencia menos años, no tendrá una visión tan amplia en el tiempo, pero puede contar con una serie de experiencias muy enriquecedoras que, quizás, se nutren de la novedad; (3.) maestros que estén dentro del sistema docente catalán. Esto responde a la necesidad de poder interpretar los relatos compartiendo una red simbólica y cultural que nos facilitara adentrarnos en las referencias abiertas por los textos desde un contexto común; (4.) maestros que se muestren interesados en la temática de estudio y quieran participar desde el interés personal de compartir su recorrido y perspectivas.

relatos se han vuelto repetitivos, es decir, seguían patrones similares, elemento que hemos entendido como ‘saturación de la información’.

Hemos decidido excluir a maestros que estuviesen fuera del sistema escolar o que tuvieran la formación, pero aún no se hubiesen incorporado a la escuela. La razón principal es el escaso recorrido y el, todavía, reducido ámbito experiencial de este grupo.

En lo referente a los *estudiantes universitarios*:

Los criterios de inclusión han sido los siguientes: (1.) personas que estén cerca de su etapa de escolaridad (entre 18 y 25 años) con el sentido de recuperar experiencias recientes o cercanas en el tiempo; (2.) jóvenes que hayan cursado los estudios universitarios en el ámbito catalán, ya que comparten con la investigadora una red de intersignificación que abarca, entre otros aspectos del sistema escolar, el mismo currículo educativo; (3.) jóvenes estudiantes que provengan de escuelas diferentes, tanto a nivel de proyecto de centro como de contexto sociocultural, ya que buscamos experiencias que sean diversas.

3.4. Realización del trabajo de campo

Es importante subrayar que no hemos encontrado grandes dificultades para encontrar actores interesados en participar en la investigación, así que todo se ha podido realizar, más o menos, como estaba planeado. A continuación, exponemos algunas especificidades.

En el caso de los estudiantes universitarios, nos pusimos en contacto con dos participantes claves (E1 y E2) que nos facilitaron el contacto de otros participantes o nos pusieron en contacto con actores que, posteriormente, nos facilitaron algunos más en cadena. En cambio, en el caso de los maestros no podríamos hablar de un participante clave específico, ya que al estar realizando la investigación en una facultad de educación, fue sencillo encontrar diferentes maestros dispuestos a participar en el estudio. La excepción en este modo de llegar hasta los participantes fue en los relatos orales mediante la técnica del grupo focal. A causa de las particularidades de esta técnica, estaba resultando muy

complicado reunir un grupo de estudiantes universitarios y otro de maestros para citarlos en una fecha y lugar específicos. Así pues, llegamos a los actores de dos maneras diferentes: en el caso de los estudiantes universitarios, una profesora nos facilitó el contacto de un grupo de alumnos de grado en educación primaria, motivo por el cual la mayoría están cursando los mismos estudios. En el caso de los maestros, el participante M7 facilitó el contacto y, además, organizó el grupo focal con maestros de su centro. En total tardamos 19 meses en recolectar todos los relatos escritos y orales, desde noviembre de 2016 hasta junio de 2018.

Todos los participantes accedieron desde el interés personal hacia la temática y las investigaciones desde el ámbito universitario. Quizás, a consecuencia de esto, no hubo nadie que abandonara la investigación a mitad de la recolección de información, si no que todos accedieron a dar sus datos (teléfono y correo electrónico) por si era necesario otra participación.

En la misma línea, nos mostramos totalmente flexibles en el momento de escoger un lugar de encuentro, siempre dando preferencia a las predilecciones de actores, los sitios siempre eran los mismos: una cafetería tranquila, un domicilio –tanto el de la investigadora como el de los actores– o la propia universidad. Solamente hay la excepción del grupo focal de maestros que, como hemos comentado, se realizó en su propia escuela antes de iniciar las clases. Como se trataba de encuentros largos –entre 2 y 3 horas, a veces incluso 4– en algunas ocasiones hacíamos descansos, sobre todo entre la exposición de la investigación y la recolección de relatos escritos y orales y, siempre, a petición de los participantes. La finalidad de todo esto ha sido que se sintieran lo más cómodos posible para narrar libremente sus relatos. En cuestión geográfica, nos tuvimos que desplazar por diferentes zonas de Barcelona, al Maresme y Terrassa.

En los siguientes cuadros vamos a mostrar un breve perfil biográfico de los diferentes actores³⁸ que han participado en el estudio. Los perfiles han sido elaborados mediante los relatos de los participantes e incorporando el punto de vista de la investigadora. En el caso de los grupos focales no hemos podido establecer un perfil personal, ya que no hemos compartido tiempo con ellos de manera individual. Así que se ha establecido un perfil de la experiencia en grupo. Conocer ciertas especificidades de los participantes puede favorecer la comprensión de los resultados de investigación que se presentan en la siguiente sección³⁹. (Ver Tablas 2 y 3)

³⁸ Teniendo presente las normas del consentimiento informado, hemos preservado el anonimato de los participantes. De esta manera, no aparecen sus nombres, sino que se les ha identificado mediante una letra (M para los maestros, E para los estudiantes universitarios y FG para los grupos focales) y un número (del 1 al 10).

³⁹ Para conocer más información relativa a las características de los participantes y de los encuentros se puede consultar el anexo 5.

Actor	Perfil biográfico de los maestros
M1	Persona muy interesada en la metodología Montessori. Mientras estaba trabajando en un centro de educación infantil asistía a conferencias sobre este método educativo. En uno de estos encuentros el director de una escuela la contrató y la está formando en AMI (Association Montessori Internationale)
M2	Persona interina que ha vivido muchas experiencias diferentes en la escuela pública, aunque también ha trabajado en la concertada. Tiene una visión crítica del sistema educativo catalán.
M3	Persona muy interesada en la educación y en la formación continua (actualmente cursa estudios de Psicología). Sus prácticas docentes parecen nutrirse de un conocimiento en constante innovación.
M4	Persona con mucha experiencia como docente. Ha trabajado toda su vida en un pueblo de Lleida de 3500 habitantes. Su principal interés son las Ciencias y las Matemáticas
M5	Persona que, además de maestra, es filóloga de lengua inglesa. La escogieron como docente en su centro porque la conocían, ya que habían sido alumna de la escuela, por su formación interdisciplinar y sus capacidades. Muestra mucho interés en el fenómeno de estudio.
M6	Persona que cree firmemente en la educación libre. Ha trabajado en una escuela Summerhill y, actualmente, trabaja en una escuela de educación libre. Su principal interés son las matemáticas.
M7	Persona que ha trabajado toda su vida en una escuela concertada, en forma de cooperativa de maestros. Tiene un gran interés por la educación en todas sus formas, especialmente en relación con las TIC. Tiene un doctorado en educación obtenido muy recientemente.
M8	Persona que estudió magisterio sobre sus treinta años. Aprobó las oposiciones a la primera estudiando en sus ratos libres y con una buena posición. Trabaja en un centro de altas necesidades, en un contexto sociocultural muy bajo. Actualmente está cursando un doctorado en educación.
M9	Persona con interés en la temática, pero poca disposición horaria ya está estudiando las oposiciones. Ha trabajado durante 7 años en la escuela pública, en una multitud tan elevada de centros que no puede ni recordar.
M10	Persona muy interesada en la temática de la lectura y la escritura. Al principio se mostraba muy insegura, pero ha ido cogiendo confianza en el transcurso de la narración. Asegura que la experiencia y la perspectiva te las da, mayoritariamente, la práctica.
MFG	No tuvimos dificultades en realizar el grupo focal de los maestros, ya que lo organizo todo M7 con miembros de su escuela. Participaron maestros de educación infantil, educación primaria y la propia directora del centro, que también ejerce una función docente. Al inicio no fue fácil, ya que la mediadora tenía que hacer unas preguntas específicas e iban respondiendo en orden. Conforme iba avanzando la actividad la mediadora tuvo menos peso e iban estableciendo un diálogo entre ellos. Se pudo leer ciertas discrepancias entre las maestras de educación infantil y primaria en la manera de entender la lectura y la escritura y sus experiencias, aunque, en muchas ocasiones, buscaban el consenso.

Tabla 2 Perfil biográfico de los maestros.

Actor	Perfil biográfico de los estudiantes universitarios
E1	Persona muy activa en el feminismo reivindicativo. Más allá de la educación tiene intereses en la comunicación audiovisual. Ha sido uno de nuestros informantes claves.
E2	Persona con altas capacidades con un gran talento musical. Ha sido uno de nuestros informantes claves.
E3	Persona muy tranquila y sensata. Con gran interés en la temática. No muestra una actitud crítica con la escuela.
E4	Persona con un gran interés en la literatura y sus distintas formas de expresión –lectura, escritura–. También escribe poesía e, incluso, ha hecho una grabación de sus poemas con música gregoriana de fondo. Le motiva tanto el fenómeno de investigación que se ofreció a ayudarnos en cualquier momento con cualquier cuestión de la tesis, más allá de narrar su relato.
E5	Persona que asistió a una escuela rural durante su época de primaria, pero tuvo una ruptura con la lectura y la escritura en la ESO. Relato muy ordenado y con las ideas claras.
E6	Persona muy motivada para contar sus experiencias, fue la entrevista más larga, de una duración de 2 horas, aproximadamente. Muestra una gran actitud crítica hacia la escuela, ya que en el momento de aprender a leer y escribir fue encasillado como una persona con grandes dificultades. Grandes al esfuerzo de su madre, actualmente se considera un gran lector, seguidor de clásicos como Tolkien.
E7	Persona con la que nos costó concentrar un encuentro. Se sitúa como un gran crítico de la escuela, aunque acudió a centros muy innovadores (Escuela Decroly), ya que fue repetidor y eso le ha marcado. Posteriormente ha actuado como informante clave.
E8	Persona muy interesada por la temática de estudio. También tiene un gran interés musical, de manera que, en ocasiones, lee de manera conjunta las dos realidades. Su padre es filólogo y escritor y esto ha marcado muy positivamente su comprensión del fenómeno.
E9	Persona que nos citó en la cafetería de su escuela como manera de interpelar su discurso. Afirmó ser consciente de la importancia de la lectura y la escritura en su vida cuando se le dio el espacio y el lugar para poder narrarse. Llegó a emocionarse en la narración de su experiencia con la escritura.
E10	Persona que estudió en una escuela rural. Su experiencia ha sido muy positiva a causa de la educación internivel que experimentó.
EFG	Este grupo focal no fue fácil de organizar. Una profesora nos facilitó el contacto con los alumnos para poder realizarlo, pero encontrar el momento y el lugar fue complejo. Cuando pudimos hacerlo, al principio la moderadora tenía que hacer preguntas específicas para que pudiesen responder. A medida que iba avanzando, la temática y la amistad que los unía (ya que todos, menos uno, eran compañeros de clase) facilitó el diálogo y la interacción entre ellos. Hubo especialmente una persona que sobresalió en el grupo focal, ya que participó mucho. Cuando acabamos había durado mucho más tiempo del que estaba previsto. Se mostraron muy satisfechos con la experiencia.

Tabla 3 Perfil biográfico de los estudiantes universitarios.

3.5. Interpretación de los relatos

En nuestra investigación interpretamos diferentes experiencias humanas, de estudiantes universitarios y de maestros, mediante el uso de relatos que, desde nuestra perspectiva, despliegan la narración del ‘sí mismo’ (Ricoeur, 1996). No obstante, este *narrarse a uno mismo* no puede entenderse como un simple ‘dato’ susceptible de ser recolectado y sometido a un análisis específico, sino que, en todo momento, tiene un carácter mediador en la configuración de una identidad personal de tipo narrativo. Es decir, al narrar(me) me reconozco como ‘sujeto’ de acción convirtiéndome en el propio protagonista de mi relato y, aunque más adelante me desligue de él, las referencias que nutren los relatos surgen de la manera cómo me he situado delante de mis vivencias. Así pues, del mismo modo en que no hay una única manera de narrar la experiencia personal, tampoco la hay de interpretar los relatos que resultan puesto que, principalmente, depende de la comprensión del fenómeno de estudio (Riessman, 2005, p.2-3).

En nuestra propuesta nos hemos orientado por el paradigma fenomenológico–hermenéutico de Paul Ricoeur; que, a la vez, constituye en sí misma la senda más conveniente para interpretar los distintos relatos. En ese sentido, hemos establecido una dialéctica con el mundo de los textos con una doble finalidad: a) por una parte, comprender el fenómeno de estudio b) por otra parte, como una manera de comprenderme a mí misma, en mi propia condición de ser humano que vive experiencias de lectura y escritura.

Así pues, nos hemos ido desplazado entre la explicación y la comprensión de los textos mediante una serie de movimientos que, aunque se expondrán a continuación

siguiendo un orden, no constituyen fases de tipo evolutivo, sino un camino más bien cíclico (Simonÿ et al., 2018, p.5) ⁴⁰.

Nivel 1. Explicación

El ‘análisis estructural’ o explicación de los textos tiene la función de abrir(nos) a los relatos para identificar todas las interpretaciones posibles. Recordemos que Ricoeur indica que el narrador está “designado por los signos de su narratividad, que pertenecen a la constitución misma del relato” (Ricoeur, 2000a, p.139). Así pues, siguiendo estas indicaciones explicitadas en el apartado de fundamentación teórica, hemos llevado a cabo la interpretación de los relatos mediante la búsqueda de las huellas que designasen las referencias de los participantes.

Para ello nos hemos movido en dos direcciones –inspirándonos en los estudios de Simonÿ et al. (2018) sobre la *aplicabilidad* de la fenomenología–hermenéutica de Ricoeur en el campo de la enfermería–: la lectura global y la división de los textos en unidades o temáticas de significado. Creemos importante subrayar que el orden de interpretación ha sido el siguiente: primero los relatos escritos y, posteriormente, los relatos orales. Esta decisión nos ha ayudado a orientar la interpretación de los textos orales, más largos y elaborados.

Adentrarse en las *entrañas* de los textos implica realizar una, o varias, *lecturas globales* para poder reconocer el significado de los textos como un todo; esto constituye “un agarro primario” u orientación inicial (Ricoeur, 1976, p.74). Esta senda abierta por la lectura global, además, nos facilita puntualizar e interpretar las diferentes temáticas que organizan y aportan coherencias a los acontecimientos de los textos y nos permiten comprender mejor el

⁴⁰ Para interpretar los relatos hemos utilizado como soporte el programa informático *Atlas. Ti* versión 8

sentido del mundo de su narrador (Riley y Hawe, 2005, p. 230). Para *deshilar* estos nudos, que no son otra cosa que “estructuras de la experiencia vividas como un todo significativo” (Van Mannen, 2005, p.108) hemos dividido los textos en *unidades de significado* sobre *qué dice el texto* para, posteriormente, organizarlas en dimensiones, temáticas principales y subtemas (Simonj et al., 2018, p.6). Esto lo hemos hecho mediante una aproximación línea por línea, interpretando cada frase una por una y preguntándonos: ¿qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo? Primero hemos leído cada frase atentamente para después preguntar qué es lo que, al parecer, *revela* cada una sobre nuestro fenómeno de estudio (Van Mannen, 2005, pp.113 y 117).

Nivel 2. Interpretación

Encontrar los puntos de orientación, o nudos, de los relatos que dan coherencia a la serie de acontecimientos narrados permite identificar las dimensiones y temáticas elementales del relato y describir las experiencias vividas. Estas referencias abren la vía hermenéutica de los relatos. Sin embargo, no debemos olvidar su condición de medio para llegar a interpretar una noción concreta (Van Mannen, 2005, p.106). El verdadero destino de la lectura es “articular un discurso nuevo al discurso del texto” (Ricoeur, 2000, p.140), ya que hasta ahora el texto solo tenía un sentido a través de sus relaciones internas, pero cuando este es leído se puede interpretar. Dicha interpretación demanda la apropiación del texto, se nutre de sus referencias y, por lo tanto, no es arbitraria: la finalidad de toda dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector es, recordemos: “Acabar el texto en palabras y restituirlo a la comunicación viva” (p.135). De esta manera, a partir de la explicación e interpretación de los relatos, han surgido cinco dimensiones y varias temáticas específicas de manera emergente que señalamos y exponemos a continuación:

Dimensión de filiación

Describe distintos vínculos humanos positivos que han afectado de manera significativa la experiencia de la lectura y la escritura: madre, padre, familia, amigos y compañeros, profesores o maestros y otros.

Dimensión de apropiación o inscripción simbólica

Identifica los momentos o elementos específicos que han implicado una significación positiva en la experiencia de leer y escribir construyendo una forma de interiorización concreta de dicha experiencia como acontecimiento vital determinante: oralidad, lengua: materna e inglés, lúdico-creativa, el texto como otro, diario personal, subjetivación, propuestas escolares.

Dimensión de rupturas

Hace referencia a aquellos momentos o elementos que han implicado una significación negativa en la experiencia de leer y escribir, una separación o desvinculación: obligatoriedad, otros, subjetivación: inseguridades personales y propuestas escolares.

Dimensión de experiencia escolar

Formada por aquellos elementos de la experiencia de la lectura y la escritura que se han dado específicamente en el ámbito de la escuela: ambiente, objetos, espacios, método, actividades y evaluación.

Dimensión de huellas

Esta dimensión señala aquellos elementos de la experiencia de la lectura y la escritura que han dejado una ‘huella perenne’ en el relato personal: significación, preferencias, motivos y hábitos.

Nivel 3. Comprensión

Nos hemos basado en ‘análisis estructurales’ para orientar “nos” hacia lo que “nos” dice el texto y así desplegar una interpretación, de carácter crítico, que se verá reflejada, más adelante, sobre todo en la redacción de los resultados basados en las distintas dimensiones y temáticas que han surgido– y, especialmente, en la discusión. Es importante señalar, al respecto, que la interpretación de los textos se hace a partir de un mundo y entendimiento particular. En última instancia, la interpretación de los relatos implica una comprensión de mí misma a través de la explicación e interpretación del fenómeno de estudio y los relatos de los otros.

3.6. A propósito de la escritura de la tesis

Hemos considerado relevante subrayar que el proceso de escritura de la tesis no ha sido el *resultado final* de la investigación, sino que ha devenido en sí mismo una experiencia de interpretación y comprensión del fenómeno, incluida la subjetividad de mí misma como investigadora en relación a las narrativas desplegadas. Así pues, los diferentes ‘secciones’ o ‘fases’ de la tesis doctoral que se han ido señalando y desplegando no se han dado de manera ordenada, sino que han sido fruto de una elaboración constante –de la misma manera que lo ha sido el problema de investigación, como hemos comentado anteriormente–.

De esta manera, nuestro *acto de escritura* se ha ido dando a medida que nos ‘enfrentábamos’ a diferentes lecturas, tanto de obras filosóficas, como de artículos científicos o a relatos del propio estudio. Estos textos han orientado hacia una comprensión del mundo que ha ido modificando la comprensión del fenómeno de estudio. Así pues, la escritura de la tesis es, en parte, fruto de la experiencia de refiguración del mundo subjetivo en relación a la experiencia de leer y escribir en la escuela, que ha permitido escribir, mediante *capas* cada vez más profundas, sobre el fenómeno explorado.

3.7. Summary

This part of the paper is made up of five sections: making and unmaking the problem, the dialectic of theory and practice, methodological design: self-narratives and protagonists, fieldwork, interpretation of, and information about, the writing of the thesis.

Making and remaking the problem

This study was not undertaken with a fully fixed research plan in mind. For this reason, we refer to a process of “making” the problem. In this process, the very act of posing the problem to be discussed, of setting out different ways to recount “an” experience, reconfigures the contours of the study. With this in mind, the problem addressed by this study can be defined as follows:

Reading and writing are more than learning tools, as they form part of the process of the creation of individual identity in narrative terms. As such, they are worthy of consideration from the perspective of philosophy of education.

The dialectic of theory and practice

The dialectic between theory and practice permeates all aspects of this study. The overall approach is based on the paradigm of hermeneutic phenomenology, and our examination of reality is founded upon this theoretical basis, a perspective that allows us to examine reality. Hermeneutic phenomenology borrows from Husserl's ideas on phenomenology, which suggested going back *to the things themselves* as a way to access their essence by using the phenomenological *epoché*. In this way, we cordon off our life experiences "in parentheses" in order to give them meaning. For Husserl, in order to access "the things themselves" we must be aware that all knowledge involves a relationship between the "subject" (or consciousness) and the surrounding world. In other words, there is a noetic pole (grasping the things themselves when we gain consciousness) and a noematic pole (the object of our inquiries, the "thing" that we wish to know about).

Ricoeur's philosophy adopts the phenomenological method, but it incorporates hermeneutics as an additional and indispensable part of the methodology. According to this hermeneutical approach, meaning is not found within oneself, but rather is the fruit of an experience mediated by cultural symbols. Thus, as humans we can only come to an understanding of the world via an interpretation of our lived experiences. The detour of interpretation ultimately leads us to an understanding, one that emerges not from the self, but rather from our understanding of our experiences. One of the foremost ways to interpret our experiences is through narration.

Phenomenology situates our understanding of the world on an axis running between two poles: the objective (noematic) and the subjective (noetic). Ricoeur builds upon this foundation of phenomenology when he depicts these two poles as parts of a single, unified reality. He begins by showing the "objective pole" of things, the objects of our

understanding. Here, subjectivity is not a starting point. Instead, it is the end point of the detour. The starting point is the thing itself, in this case, texts. The distancing that Ricoeur refers to can be understood as a phenomenological *epoché*, the practice of marking one's distance, taking a step back from what one has experienced. In this process, we suspend the system of references that make up our world in order to open ourselves up to a new world of references, those proposed by the text. Although a text's frame of references may be connected to our existing view of the world, the text nonetheless shows us a new sphere of possibilities, a new realm that offers up space for interpretation. The "subject", then, makes this new sphere her own through an act of appropriation, as when we appropriate the texts we read we are really appropriating ourselves, coming to an understanding of ourselves through the act of reading. The detour that we take through the world of the text leads us to ourselves.

Narrative research and self-narratives: There is no single specific method that must necessarily be applied in research conducted using the framework of hermeneutic phenomenology, as the methodological approach is often gradually shaped by the specificities of a given study. With this in mind, this study has taken an approach to narrative research founded on a belief that reality can be explored via personal or collective narratives. Thus, the methodology calls for delving into the experiences, thoughts and interpretations of reality of individuals or groups, observing these phenomena without reducing them to mere variables. For this reason, the participants are the very core of our research. The researcher, too, plays a central part, as she takes an active role in gathering these narratives. Narrative research is multifaceted, and as such researchers have defined the concept in a range of ways, but most of these definitions include the notion of *self-narratives*. We have also chosen this approach for this study, as life stories are narratives related by their very protagonists. This allows us to gain an understanding "from within" of the frame of reference of the protagonists involved in the narratives.

Methodological design: self-narratives and protagonists

We don't believe the gathering of stories to be a data collection tool in the strictest sense. The practice cannot be understood as a methodological instrument, but rather as a way of constructing the object of knowledge via a broader perspective, one in keeping with the aims of the study. We are aware that many distinct approaches could be brought to bear to study this topic. However, we have chosen to explore this issue by examining the narrations of early childhood and primary education teachers and of university students.

The protagonists of the study: We chose to work with early childhood and primary school teachers because they play a central role in teaching reading and writing in school settings. Meanwhile, we decided to examine university students for a number of reasons, many of which were discussed above. This study used a non-probability convenience sample, and when we refer to the sample in the context of this research we are referring only to the group of participants in the study, not making any claims as to the generalizability of the results. In order to ensure that the participants' rights were respected, they signed informed consent forms. In total, there were 32 participants from a range of Catalan educational institutions: 16 teachers and 16 university students.

Research self-narratives: Our research methodology does not feature research instruments, but rather consists of the use of *self-narratives*. We choose not to refer to these stories as *instruments* because we believe them to be more than mere tools to access the object of knowledge. Instead, they are the medium through which the participants reveal their experiences. In total, we collected 32 written stories and 22 oral stories. The stories were collected in one-on-one sessions, with the written stories collected first, followed by the oral stories.

The written stage of the study allows the participants to engage in solitary reflection on their experiences, as writing brings with it reflection on the part of the author. The opportunity to write also gives the author the ability to frame the story without the interference of the researcher. The participants were provided with the following instructions: *“Write about your experiences of learning and/or teaching reading and writing in school”*. We gathered a total of 32 stories, 16 from teachers and 16 from university students.

The second stage consisted of collecting oral stories. When we tell our stories orally, we do not recount our experiences in the same solitary fashion as we do when we write. We used two different information gathering techniques in this part of the study, in-depth interviews and focus groups. This helped ensure the inclusion of a wide range of different kinds of voices. We began the in-depth interviews with two initial prompts. The first echoed the question posed in the written stage: *“Talk to me about your experiences of learning and/or teaching reading and writing at school”*. Unlike in the written part, the participants in this oral stage were often unsure how to begin, so we provided them with an additional prompt: *“Tell me about something (an object, a feeling, a place, etc.) that for you expresses the feeling of learning to read and write at school, and explain the reasons for your choice”*. We conducted twenty in-depth interviews (ten with university students and ten with teachers) and two focus groups (one with teachers and the other with students).

Fieldwork

For the purposes of this study, fieldwork was defined as the process of implementing the methodological design described above. The written and oral stories were collected over a period of 19 months, from November 2016 to June 2018. Among the university students were two key participants (S1 and S2), who helped us make contact with a number of additional participants. None of the teachers stood out as key participants or as more prominent than the

others. The interviews were extensive discussions (about two to four hours in length) held in Barcelona, El Maresme and Terrassa.

Interpretation of the self-narratives

Just as there is no single way of narrating personal experiences, there is no one given way of interpreting the *self-narratives* that emerge through this narration. The approach to interpretation depends on one's understanding of the phenomenon being studied. In the case of this research, our understanding was guided by Paul Ricoeur's paradigm of hermeneutic phenomenology, and this very approach represented an ideal framework for interpreting the stories. This interpretation was done with two aims in mind: (a) to gain an understanding of the phenomenon being studied (2) to achieve a better understanding of myself as a human and as a reader and writer.

Thus, the approach saw us shifting back and forth between explanation and comprehension of the texts, movements that do not represent sequential phases, but rather a form kind of cyclical process.

Explanation: The function of the structural analysis (or explanation) of the texts is to open up the stories (and ourselves as readers) to the whole range of possible interpretations. This task was accomplished first by a general reading of each text and then by breaking the stories down into smaller units. In order to truly get to the core of the texts, it is important to do one or more overall readings, which allows us to recognize the meaning of a text as a whole. The perspective gained from these general readings also allows us to come to a nuanced definition and interpretation of the various organizing themes that lend coherence to the events recounted in the texts.

This general reading also gives us a better understanding of the narrator's sense of the world.

Intrepretation: The process of identifying dimensions and themes that the participants used to describe their experiences began with a search for the signposts, or the knots, in these stories. These are the elements that lend coherence to the series of events that the stories recount. This process of interpretation requires the reader to appropriate the text. As such, it is not arbitrary. The process led to the identification of five dimensions and several thematic areas: the affinity dimension (mother, father, family, friends and classmates, teachers and professors and others), the appropriation or symbolic inscription dimension (orality or spoken language, pleasure, text as other, a clear example: personal diary, subjetivization and school experiences), the rupture dimension (feeling of obligation, role models, subjetivization and school activities), the school experience dimension (school atmosphere, library, methodology, activities and assessment) and the traces dimension (signification, preferences, reasons and habits).

Comprehension: Any act of interpretation of a text is dependent on the reader's individual world and particular understanding. Thus, the act of interpreting these stories is, in the end, also a way of coming to a better understanding of myself through my own acts of explanation and interpretation of the phenomenon under study here.

About the writing of this thesis

The process of writing this thesis was something beyond just the *final result* of this research. Instead, the writing process itself functioned as an experience of interpretation and

comprehension, both of the phenomenon and of myself. The various “sections” of this doctoral thesis that are outlined and described here did not take shape in an orderly fashion. Instead, they emerged as the result of a process of constant creation and revision. The writing of this thesis is the result of a reordering of my own personal world and my relationship to the learning of reading and writing in school. These internal shifts enabled me to delve ever deeper in my writing about the phenomenon that is the subject of this study.

4 | Resultados

4.1. Consideraciones previas

Los resultados que vamos a presentar a continuación y, sobre todo el enfoque concreto de dicha presentación, requieren ciertas consideraciones previas. Esto significa que también el momento de exponer los resultados de nuestra investigación supone replantear, de forma independiente, *un objeto* fenomenológico siguiendo una lógica hermenéutica.

Para hacerlo, en esta sección nos hemos orientado por la senda abierta por David Hansen (1995) en su obra *The Call to Teach*. En este trabajo el profesor Hansen describió la experiencia vital en la práctica diaria de cuatro maestros. Su aproximación indagadora a la actividad del magisterio en acción señalaba que, más allá de la profesión y la profesionalidad demostradas, estos cuatro casos revelaban la existencia de la vocación como un marco hermenéutico. Su respeto por las voces de los participantes, su descripción pormenorizada de frases y reflexiones de estos docentes, protagonistas de su investigación, implicó una forma nueva de acercamiento a la vida escolar desde la Filosofía de la Educación.

Siguiendo este camino abierto por Hansen, en nuestra propuesta han sido los participantes quienes han narrado, o ‘puesto en palabras’, sus experiencias de lectura y escritura –al menos en un primer momento–. Y, entonces, hemos seguido estos relatos en los que se decían a sí mismos como manera de delimitar el fenómeno. Por este motivo, mostramos nuestra (re)interpretación escogiendo citas específicas que ponen en relieve su

valor paradigmático en el sentido que generar conocimiento y nuevas interpretaciones (Stake, 1999). Así pues, la selección que hemos realizado y el orden de exposición de las citas significativas en este apartado permiten centrarnos en dos aspectos: 1.) una reinterpretación y comprensiones abiertas a nuevos sentidos; 2.) una reflexión sobre dichas citas en términos relacionales, desde la Alteridad que las atraviesa. Esto ha permitido, posteriormente, introducir nuestra narración, interpretando los relatos desde la propia experiencia de comprensión del fenómeno.

Desde este marco hermenéutico hemos desarrollado la estructura de presentación de resultados, a partir de cinco dimensiones centrales, anteriormente definidas en el apartado de Itinerario de la Investigación: filiación, apropiación o inscripción simbólica, rupturas, experiencia escolar y huellas. Para cada dimensión hemos identificado temáticas centrales con el fin de desarrollar el sentido de las citas elegidas.

4.2. Dimensión de filiación

4.2.1. Figura materna: “yo creo que realmente lo que me enseñaron o me dejaron de enseñar no... no hizo una marca tan profunda como lo que podía enseñarme mi madre” (E2).

“En mis inicios...a la hora de leer con mi madre, enseñándome las letras y las palabras y yo creo que...bueno es una figura que fue muy importante para mí en ese momento porque era como mi guía, como mi referencia ¿no?” (E2)

“Cuando nos enfadábamos ella me escribía siempre cartas. Y como...para que reflexionara y todo esto...y... pero como estábamos enfadadas ella me escribía cartas que yo no entendía algunas palabras por su...como escribía ella...entonces tenía que irle a

preguntar qué significaba, y ella sabía que yo me estaba leyendo la carta y luego me...cuando estaba muy rabiosa me decía ‘tu escríbelo, escríbelo’ (E1)

“Mi madre me compraba cientos de libros en verano [...] también me acuerdo de una cosa, de que, si a mí no me gustaba un libro, mi madre no me obligaba a leérmelo, y yo siempre se los digo a los padres, si no le gusta, que no se lo lea” (M5)

“P2: en mi caso mi madre nunca insistió que leyese nada, pero me compraba los libros. O sea, era como desde que era como...desde que era muy pequeña me contaba cuentos [...] igual recuerdo esto como uno de los mejores momentos del día” (EFG)

“En cambio en casa no leía. p5: ¿puedo decir una cosa sobre ella? [...] es como de las que siempre leen. Por mucho que no quiera admitirlo” (EFG)

La incidencia de la figura materna constata que antes de aprender a leer y a escribir ya pre-existe una determinada experiencia de leer y escribir por medio de la figura materna: "ella" (la madre) constituye, en ese sentido, una dirección para el interés en aprender. Veremos cómo este punto se desplazará a las primeras experiencias escolares. Además, de tratarse de un referente que, claramente, introduce la experiencia de la lectura y la escritura (las primeras letras), también es un testimonio completamente central en dicha experiencia – ‘guía o referencia’– por su importancia en ayudarnos a establecer una determinada relación con los textos ‘me leía, me compraba cuentos’, incluso, cuando se ‘lee’ como ‘un acto fracasado’ –aunque, realmente, no haya sido así–...o, en otras palabras... ‘yo no leía’...aunque...’ella siempre lee, aunque le cueste admitirlo’.

4.2.2. Figura paterna: *“mi padre escribía mucho y, y, y es como él dice con las letras soy feliz ¿no? [...] le gustaba mucho escribir. Luego... yo quería el modelo de mi padre” (E8).*

“Es que tampoco fue el típico padre estresante, en el sentido de que lee, lee. No. Se ponía a leer y quizás me recomendaba algún libro que había leído en su edad” (E7)

“Recuerdo mucho que mi padre se inventaba historias antes de ir a dormir...pues me contaba historias siempre” (E10)

“A mí siempre me ha gustado enseñar, mi padre es maestro también. Él ejerció muy poco porque también ya se cambió de trabajo, pero no lo sé, quizás me haya influenciado” (M9)

La incidencia de la figura paterna no está tan presente en los relatos como la materna. No obstante, sobre todo en el discurso de los estudiantes, es un modelo muy recurrente, aunque sea, en cierta manera, menos influyente o menos central (‘me recomendaba algún libro’), suele aparecer como una figura que dota de significado a la lectura y la escritura: ‘se inventaba historias’ o ‘es mi modelo’.

4.2.3. Familia: *“Todos los hombres y mujeres necesitamos sentirnos queridos por alguien. Al fallar esto, falla la base del aprendizaje. Yo creo que la emoción o el sentimiento está íntimamente ligado a un buen aprendizaje” (M8).*

“En la familia este lenguaje germina, básicamente a mi entender [...] creo que en la familia germina a un nivel utilitarista, necesito decir que tengo hambre, necesito decir que tengo sueño, necesito decir que me encuentro muy mal. Y germina a un nivel afectivo, en una profundidad que en la escuela no sucede a la misma profundidad. Por lo tanto, ahí hay dos vectores que son patrimonio fundamental de la familia, del entorno humano. Familia en el sentido más amplio eh, sin ningún tipo de... de cortapisa” (M7)

“La familia me daba mucha motivación para hacer las cosas de la escuela [...] lo base es la familia [...] la lectura y la escritura ha sido más una cosa de familia” (E9)

“La familia lo más importante es que tendrían que estar siempre a tu lado. A ver, la mayoría lo están ¿no? Pero bueno, esa ilusión por comprarle un libro al niño porque pueda descubrir cosas, para que vayan a algún sitio de vacaciones y te expliquen dónde han estado, dónde han ido, es que a veces lo tienes que sacar con sacacorchos, o sea, van a los sitios y no saben dónde han ido” (M10)

“Sí en casa tiene un apoyo por parte de sus padres, tiene más o menos un ambiente que sea, pues, que sea sobre todo afectivo, que tenga mucho amor por parte de los padres, donde se sienta seguro, donde se sienta comprendido, donde se sienta que puede ser él, le permitirá abrir sus alas cuando esté preparado” (M1)

“Era un casal d’avis...de abuelos. Y mi abuelo iba a este sitio, y esto debía ser. Tenía 10 años o así porque mi abuelo venía a buscarme después de la escuela e íbamos allí. Yo iba con él, él se...estaba ahí leyendo el diario o jugando cartas, y yo estaba con la biblioteca que había un servicio e íbamos los niños del barrio” (E8)

“Mi hermana y yo dedicábamos media hora a leer juntas. O sea, nos metíamos las dos en la cama. Igual recuerdo esto como uno de los mejores momentos del día” (EFG)

La familia, en el sentido amplio de la palabra, deviene ‘la base la experiencia de la lectura y escritura’. Ellos son los que ‘tienen que estar a nuestro lado’, mediante ‘el amor’, base de toda *experiencia* que quiera señalarse como tal. En ocasiones, los participantes, principalmente los estudiantes universitarios, se han referido a ‘sus progenitores’ de manera conjunta. Y, aunque, su influencia en el relato de los maestros no es inexistente, se podría decir que ha sido casi anecdótico. En relación a sus progenitores hay una gran incidencia a la

importancia de proporcionar ciertas rutinas de lectura y escritura: ‘coger libros que tuviesen algo especial’ o ‘contar cuentos’, eso sí, siendo siempre básico ‘el amor’ como elemento que debería orientar estos hábitos. Pero más allá de la significación de la figura materna, o del modelo ‘tranquilo’ de la paterna, están los abuelos que ‘cuentan historias’ o ‘leen a nuestro lado’ y también los hermanos que nos otorgan, mediante su compañía, ‘el mejor momento del día’. En todo caso, es evidente que la entrada al sistema escolar implica establecer una comparación con las primeras vivencias familiares. Leer y escribir constituye una de dichas vivencias, clave para lo que después será la entrada en el mundo simbólico de los textos desde la escuela. Aunque esta entrada no siempre será sencilla o evidente, como veremos más adelante.

4.2.4. Amigos y compañeros: “Los pequeños y luego la clase de los mayores y estábamos todos juntos, juntos trabajando entonces a nivel de aprendizaje supongo tuvo bastante influencia” (E10).

“Escribir, si escribíamos, pero no escribíamos de la manera más tradicional. En sentido de que una narración escrita en un papel. Sino aquellas épocas escuchábamos alguna música, épocas y más adolescentes el tema del rap que es una música que implica que tiene que tener rima y encima tiene que tener un mensaje y ahí sí que nos gustaba escribir alguna que otra canción con alguna base que encontramos por internet. Con los amigos y tal, pero así a nivel muy amateur” (E7)

“Yo formaba parte de ello y mis amigos ¿no? Que también eran así, lo éramos todos un poco perro flautas Cumbayá y nos gus...íbamos con la guitarra a todos laos, nos inventábamos canciones, entonces yo al...que todos juntos nos inventáramos algo que luego se podía escribir, que luego...bueno que se podía leer, algo escrito de lo que quedaba constancia” (E1)

Los amigos, los compañeros, los iguales, o los diferentes, no son especialmente los más referenciados en los discursos de los participantes, pero cuando lo hacen suena con fuerza la importancia de que ‘estar juntos’, a veces, es lo más importante. Normalmente son *figuras* que aparecen cuando las demás, sobre todo la materna o paterna, están un *poco apagadas*, como en la época de la adolescencia. Desde el rap como una manera de ‘salir de la escritura más tradicional’, hasta escribir porque tanto ‘yo misma como mis amigos’ ‘formábamos parte de ello’. Esto, además, no permite introducir la senda de la música como una forma de recuperación de la escritura y la lectura perdidas por el peso abrumador de la ESO...elemento que comentaremos en profundidad especialmente en la dimensión de apropiación simbólica y ruptura.

4.2.5. Maestros y profesores: “¿Veis como la literatura es magia? De un solo fragmento habéis hecho 30 dibujos distintos. Eran dibujos completamente diferentes y desde entonces que no se, me interesa mucho la lectura” (EFG).

“¿Cómo percibías a tu maestro de la escuela rural? Pues eso, muy, muy cercano [...] como alguien más de tu vida importante que podías contarle cualquier cosa que te pasara, que, o sea, que estaba allí siempre y que notabas que era como muy importante para tu aprendizaje y yo siempre los vi. Yo, cuando conectaba con los maestros, pues conectaba mucho y sentía eso, que formaban parte de mí y que yo les importaba mucho” (E5)

“Entonces llegamos a 4 [de la ESO], pasaron varias cosas, ...eh...la primera, ya te digo, es que yo creo que (se ríe) él fue de los pocos...grandes profesores que he tenido, de aquellos que sales de clase con la piel de gallina que dices ostras quiero más... [...] no y si alguien me decía ‘no, es que tienes que leer’, bueno (se ríe) vale (se ríe). Pero...no sé, pues

*quizá fue quien **me empezó a convencer de ello**. Yo recuerdo que...él, para la asignatura de historia, ehhh...nos hacía leer libros” (E2)*

*“Ver que aquella persona [su profesor de literatura] le tenía tanta emoción, tanto sentimiento, ya que se los había leído muchas veces, los conocía muchísimo. Te transmitía una curiosidad que tu acabas valorando positivamente, ya que **no era un peso para ti leer ese libro, porque sabías lo que escondía, y te transmitía esa pasión y que creo era clave para la lectura**” (E3)*

*“Jamás en mi vida voy a poder agradecerle, J. LH, vive o vivía en Ibiza. O sea, que lo tengo muy presente, y hace un montón de años y jamás voy a poder agradecerle lo que hizo por mí. **Me enseñó a leer poesía. Nunca he dejado de leer poesía, jamás, jamás. A partir de ahí, mi pasión por la lectura sufrió un crecimiento exponencial**” (M7)*

*“En ese momento de aprendizaje pueda haber relajación, pueda haber buen entendimiento, buena comunicación con el profesor. Y, sobre, bueno, y hacerlo sentir que ellos son importantes en ese proceso. Y que son importantes para nosotros como profesores también. Entendiendo que **son personas, y que también nosotros los queremos. O sea, les damos mucho cariño**” (M8)*

“No es una posición de poder, no es una posición de: yo tengo el conocimiento, te lo transmito. Sí que lo es porque yo soy mayor que ellos, tengo otro recorrido. Todo esto es como...sí, tengo una responsabilidad sobre ellos, sí, sí que lo es. En este sentido sí que los es. No soy un niño, no me toca ser un niño, no soy igual que ellos” (M6)

“Somos como un equipo, todos. Entonces, yo creo que me muestro así un poco, eso, parte del equipo. Está muy bien la palabra equipo ¿no? En el equipo todos tiran. Si claro

es que al final todos nos ayudamos, y de hecho ellos entre ellos también se ayudan muchísimo y yo te puedo decir que he aprendido” (M3)

“P4: Es un papel que tiene de acompañante. Porque en realidad cada niño hace su proceso y a su tiempo. No todos van al mismo ritmo [...] entonces nuestro trabajo más que nada es proporcionarles oportunidad para estar en contacto con la lectura y la escritura cuanto más significativas mejor y acompañarlos en su avance” (MFG)

La figura de los maestros y los profesores tiene una gran influencia en el discurso de los participantes. Narrados en primera persona desde ‘los dos lados’ en una relación, que demanda más de filiación que de profesión, encontramos unas orientaciones que nos ayudan a situar la *relación docente* como una de las claves de la experiencia de leer y escribir. Esto que hemos señalado se puede ‘ver’ a través de la metáfora de un maestro que enseñó que “la literatura es magia”, teniendo presente que cada uno interpreta los cuentos a su manera, entendemos que la receta mágica incluye cercanía ‘contarle cualquier cosa’, emoción y, en cierta manera pasión, en grandes dosis para poder llegar a una premisa tan simple, pero a la vez, compleja: ‘me enseñó poesía’. Esto augura un maestro que debería leerse en términos disimétricos ‘no es una posición de poder, pero el recorrido es distinto’, aunque nos demande ‘ser parte del equipo’ y, sobre todo, ‘respetar el ritmo’. Este punto es importante porque, como hemos comentado anteriormente en otras secciones, el maestro es el responsable de ‘promover la capacidad de apertura hacia las experiencias’, tiene que ser ejemplo y guía.

4.2.6. Los Otros: “viendo mi vida en perspectiva [...] también creo que a la larga estaba muy acostumbrada a, a estar muy reconocida siempre ahí, y a recibir siempre como muchos halagos y tal” (E9).

“Mi madre tiene una amiga que tiene una librería y normalmente cuando, por ejemplo, cuando terminábamos el colegio, o cuando terminábamos alguna actividad escolar,

RESULTADOS

*pues decía: pues quedamos en esta librería a las 5, a las 6. Y **mientras ella llegaba leíamos un libro, o mientras ellas hablaban pues mirábamos los cuentos y eso**” (E5)*

*“Hoy esa página existe, aún sigo guardando mis escritos, ha aumentado, **las personas de mi barrio están en esa página** y entonces se ha convertido no solo en un grupo en donde publico mis cosas, sino también implica una renovación de mis proyectos, también, porque allí he creado como mi espacio y al ver que la gente, pues, hay reacción, la gente le gusta, que te comenta, a veces eso te anima mas ¿no?” (E4)*

Los otros, muchas veces entendidos como ‘la gente’, en ocasiones sin rostro, otras con aspectos concretos. Nos hemos estado refiriendo en todas las temáticas a la alteridad que, indiscutiblemente atraviesa y configura nuestros relatos personales. Hay veces que encontramos la filiación en figuras sin nombre, ya sea porque nos han ‘valorado muy positivamente’ o porque, quizás sin saberlo o proponerlo, ‘han sido modelos...tenían una librería’. Esta dimensión nos muestra una senda que ya habíamos señalado anteriormente: la experiencia leer y escribir es algo que se hace ‘con otros’, aunque todavía no se haya aprendido, ya que forma parte de una experiencia de acompañamiento, de ‘estar juntos’.

Otro apunte que nos gustaría hacer desde ‘la alteridad’ nombrada desde un nivel más general, es que anteriormente habíamos subrayado la gran importancia que tiene el maestro en la experiencia de leer y escribir, mediante ‘la creación’ de un pacto de cuidado que demanda, sobre todo, estar presente y entenderse en términos de amor. En el discurso de los participantes esto aparece en ocasiones referenciando al maestro, pero, mayoritariamente, en la figura de la madre.

4.3. Dimensión de apropiación o inscripción simbólica

4.3.1. Oralidad: *“P5: Yo diría también que la base importante es la expresión oral. Me basaría mucho en esa parte primero. Porque a partir de ahí es cuando ellos van elaborando su pensamiento [...] Desde muy pequeños hasta cuando ya son más mayores” (MFG).*

“Yo fui una niña que aprendí a hablar muy rápido y también me interesé mucho, muy rápido, por la lectura y la escritura...” (E1)

“Yo pienso que el cuento a veces, en los pequeños, no es tanto para ser leído sino para ser escuchado. Escuchar también es muy importante, y que ellos escuchen el cuento y que a través de la expresión oral del adulto” (M10)

La oralidad, ‘el habla’, es uno de los elementos claves en la experiencia de leer y escribir, como ya lo señalábamos anteriormente: antes de ‘sumergirse’ en el papel, deben hacerlo en el mundo real, aprehender y experimentar las diferentes maneras de ‘leer y escribir’ la realidad. Sobre todo, cuando son más pequeños, los cuentos ‘se escuchan’, de manera que devienen un momento de conexión no solo con la lectura y la escritura, sino con la persona que los está narrando, formando, en relación a la dimensión anterior, posibles vínculos de filiación. El habla, entonces, deviene el ‘primer’ paso para acercarnos, para abrirnos a la experiencia de leer y escribir, y es que la oralidad, como ya hemos comentado, nos permite insertarnos en ‘el mundo de palabras’ en el que nacemos, para conocer la palabra humana en todas sus acepciones. Esto nos va a permitir desarrollar nuestra propia voz que no deja de ser la manera de desarrollar y organizar nuestro pensamiento.

4.3.2. Lengua: materna y ‘la otra’: “De una manera indirecta, pero lo que sí que fomentó mucho mi lectura y mi escritura fue el inglés, muchísimo” (E6).

“Mi relación con la cultura inglesa es enorme, yo veo películas en inglés continuamente, todo lo que veo en internet es en inglés, televisión incluso la veo en inglés [...] en mi academia me decían, todo lo que puedas hacer en inglés, hazlo en inglés, todo, todo, es que una gran parte de influencia mía en mi vida es de inglés” (E6)

“Es raro que yo, por ejemplo, me encante leer y escribir en inglés. En cambio, leer en catalán y en castellano, sobre todo, es que es imposibles [...] P3: No, supongo... también con las asociaciones que haces con tus recuerdos. Es decir. Escuchas música en inglés o en castellano. Puede ser la misma melodiosa, pero te va a gustar más la del inglés...” (EFG)

*“Yo fui una niña que aprendí a hablar muy rápido y también me **interesé mucho, muy rápido, por la lectura y la escritura...pero por lo que hace al castellano**” (E1)*

No es lo mismo aprender a leer en un idioma, que en otro: ‘la lengua’ deviene en sí misma una experiencia de apropiación, tanto en sus primeros momentos, acabamos de señalar la importancia del habla, como en el momento de ‘sumergirnos’ en el papel. Este aspecto es importante porque, como ya hemos comentado anteriormente, la red de significación en la que nacemos nos orienta a entender nuestro contexto de una determinada manera, la cual acabara orientando nuestra interpretación de los textos y del mundo. Recordemos que todos los participantes tienen dos lenguas maternas: el catalán y el castellano. Sin embargo, y pese a la importancia de éstas como elemento significativo en el discurso de algunos participantes, una ‘tercera en discordia’ emerge con fuerza: el inglés. Entonces nos preguntamos: ¿cuál es la función del inglés como ‘lengua otra’? Introduce la perplejidad, intrínseca a toda lengua como sistema de signos, consecuencia del malentendido y los obstáculos en la comunicación que parece entenderse aquí como una forma de “encontrar las palabras adecuadas”

4.3.3. Lúdico-creativa: “Solo redescubrí la lectura a partir del gozo” (M6).

“Los niños tienen que leer, ahí tienen que disfrutarlo digo yo y tienen que pasárselo bien. Lo que yo llamaría el gusto para la lectura, tendrían... tener... tienen que tener gusto para la lectura. Esto se consigue si lo que leen es significativo para ellos, si tiene un...es atractivo y además está adaptado a la vida de ellos, a la vida en donde están, ¿no?” (M4)

*“El primer paso, empezar a leer por mí mismo. Y más tarde, mis primeros intentos como escritor. Intentos de niño, claro está, pero que para mí han tenido siempre un gran valor, no tanto por el hecho que fueren mis inicios en este terreno, sino porque **para mí era, sencillamente, un juego más. Creo que así deberían ser siempre**” (E2)*

*“P6: Y yo añadido a lo de ellas, incorporaría el juego. Yo lo haría a través de un **juego**. Ellos muchas veces no entienden lo que es fantástico. A través de un juego, incorporando un juego, que ya es la motivación en sí. Entonces todos los conocimientos que ellas proponen que me parecen muy bien y yo añadiría en forma de juego, que para ellos sea... Actividades que presente, a que ellos se den cuenta que están trabajando y están jugando a su vez. P4: Yo añadiría que tiene que ser placentero” (MFG)*

*“Bueno... mis historias tenían... yo siempre me acuerdo que cuando jugaba con muñecos también montaba mis historias, mis luchas y tal y después alguna vez sí que es verdad que había escrito algún cuento, alguna cosa así tipo de aventura, así en plan cinematográfico, **me inventaba yo mis historias y era algo divertido**” (E4)*

*“Que te he dicho, ahora no lo leo mucho, pero sí que puedo relacionar que hago algo similar escuchando música. Es co..., ahora encuentro mucho el sentido de palabras y de cosas que me llegan. **Escucho grupos de música, sobre todo muy líricos, muy de letras rollo poema, que me gusta ese rollo de que... de... de palabras que te llegan**” (E9)*

“Yo hacía música desde pequeña y creo que la música también influye bastante en temas de aprenderte canciones y letras y tal o sea conscientemente ¿no?... pero sí...ahora lo pienso, yo creo que también tuvo una influencia de algún modo” (E10)

¿Y cómo deber ser esta ‘experiencia de alteridad’, esta ‘voz’ que ‘reside’ en los textos para que el acto de leer, y también el de escribir, puedan devenir significativos en nuestro relato? Para que una experiencia nos pueda interpelar de manera que quede latente en nuestro relato personal, tiene que conllevar, de una manera o de otra, ‘el gozo’. Disfrutar, pasarlo bien...acostumbran a ser sinónimo de momento de apropiación que, dicho sea de paso, nos permite experimentar el mundo, elemento necesario para aprehender la lectura y la escritura ¿Qué ‘lectura’ tiene esto en el acto de leer y escribir? Los participantes señalan el ‘juego’ como elemento imprescindible para darles significado a los acontecimientos vitales; juego de ‘contar historias’, juego que debe ser ‘divertido’. Todo esto mezclado con la música que, en más de una ocasión, como ya hemos señalado anteriormente, emerge como un elemento muy influyente en la experiencia de leer y escribir, específicamente, en la de escribir: escritura y música parecen formar un tándem, casi, perfecto.

4.3.4. El texto como otro: *“Ese libro trascendió simplemente lo que es ser leído para mí, porque yo con ese libro conecte con mi yo pequeño y yo creo que pude, sin necesidad de ninguna ayuda ni nada, solucionar el trauma que yo tenía con la lectura yo mismo. Ahora se leerme un libro y contacte con mi yo pequeño ¿vale? [...] yo necesito en el fondo, más que sentirme identificado con el libro, que el libro me diga algo y ahí está el punto” (E6).*

“A mí personalmente me apasionan los cuentos. Creo que los cuentos permiten a los niños entender desde sentimientos, desde situaciones, hasta solo pasar un buen rato ¿no? a través de una historia que para ellos es, le es atractiva, les gusta por los dibujos, por la historia que cuenta [...] Y yo personalmente también creo que los cuentos tienen que tener

fantasía e imaginación, porque son pequeños, tienen toda la vida para darse cuenta cual es la realidad” (M1)

*“A los 11 años casi 12 en la ESO, y fue ahí donde **descubrí de verdad la novela.** Especialmente gracias a la literatura fantásticas. Este “bum” en la lectura, también potenció mis habilidades en la escritura” (E6)*

*“Quizás **un poema es como algo muy personal que siempre te puede ayudar, que te ayuda quizás a aclarar ideas o a ver otra visión, otro punto de vista” (M3)***

*“Creo que el hecho de también dar mucha importancia al autor, ¿no? Al **porqué el autor escribió esto y el cómo se siente el autor para escribir [...]** Pues los autores igual y a lo mejor este autor escribió esto, también te llevan mucho al lado personal” (E5)*

*“Los libros escritos desde un punto de vista...bueno, escritos por una mujer, narrados por una mujer, suelo tener más afinidad con ellos, me suelo sentir más **identificada** y...y no sé, la verdad es que me gustó, mucho” (E1)*

*“Yo leí, ‘Las bicicletas son para el verano’ y recuerdo que...visité Guernica con mis padres y pude relacionarlo. Recuerdo que vi un documental del nodo...que bueno es algo muy antiguo que estaba durante la época franquista y **pude ver que eso que me estaba diciendo el libro era real**...yo creo que todo lo verídico y todo lo que puedo confirmar con otras fuentes es realmente lo que me gusta porque ahora mismo me pasa lo mismo” (E1)*

*“Recuerdo que el primer libro que leí cuando volví a empezar a leer fue la **Rebelión en la Granja de Orwell** y ostia me lo leí de una tirada...todo entero de hecho ese libro me lo he leído dos o tres veces y todas han sido sin parar, de arriba abajo. Porque además es un libro que no es muy largo y además engancha (se ríe) ¡es una cosa increíble! Y...lo acabé y*

me encanto, y dije: ‘ostia, pues...me interesó ¿no?’ Dijo, quiero leer más de este hombre y...bueno, quiero leer más en general” (E2)

El texto como otro, o la alteridad que reside en los libros se puede dar de manera oral, aunque especialmente escrita, y en diferentes lenguas que, inevitablemente, formaran parte del eco de esta voz. Recordemos que ‘los otros’ son elementos imprescindibles en mi configuración personal: ‘no puedo *ser* sin los demás’. En el discurso de los actores se ha demostrado que este ‘ser’ se lee de manera diversas; desde tipologías que, en cierta manera, ‘nos hablan’: cuentos, la novela y el poema, hasta centrarnos en el autor...‘el autor’. Ellos nos dicen que ‘escogen libros según el autor’ o que ‘se identifican con los libros escritos por una mujer’, pero debemos recordar que cuando leemos nos distanciamos del autor –ya que este no responde a la psique del autor– para poder interpretar y comprender el texto según nuestra experiencia del mundo. No obstante, quizás lo que buscan son esas sendas, esas huellas que orientan el texto y, en cierta manera, ‘marcan’ nuestro acto de lectura. Cuando leemos la comprensión del sí mismo se modifica mediante las nuevas experiencias que ofrece la lectura (y la escritura)...Entonces, los participantes quizás buscan en los libros decirse a sí mismos, haciendo resonar en sus cabezas la voz de ‘los otros’ encarnados en un autor o una temática concreta, acontecimiento que puede facilitar que resuene en sus cabezas ‘que eso que leían era real’...como un motivo para poder afirmar: ‘quiero leer más’ o, quizás... ¿quiero ‘leerme’ más?’ Porque cuando me leo en los textos, cuando ‘somos leídos’ de alguna manera ‘se cierra el círculo’ que hemos iniciado dialogando con los textos. Entonces, si nos queremos volver a apropiarnos de las referencias de los textos, tenemos que volver a leer, volver a aprendernos, en una relación cíclica que dice más de nosotros mismos que del propio texto.

4.3.5. Un claro ejemplo: el diario personal: “He escogido mi diario personal porque [...] era como el único sitio al que era como sincera del todo y explicaba todo lo que me pasaba” (E5).

*“En la ESO, sobre todo a finales, **descubro lo que es la escritura** [problema bullying con las amigas] [...] En plan, supongo que también yo busque como es **vía de escape o de, de, como vía de entender o de, de desahogarme** en la escritura porque ya tenía una base en que no, me podía expresar cómodamente escribiendo y supongo que fue como guao, puedo utilizar esta herramienta de esa manera. –¿Pero no te diste cuenta hasta el momento que lo necesitaste? – Exacto. Sí, sí” (E9)*

*“Va siempre conmigo, cuando se acabe... es de estos que se puede... las libretas son intercambiables ¿no? Y entonces pues puedo escribir de cualquier tarde cuando nos da el sol en el patio y estamos leyendo con los alumnos a las salidas en motos con los amigotes, donde digamos, lo que menos se hace es intelectualidad, pero se hace mucha humanidad. Y es algo que desde un montón de años va conmigo siempre, siempre [...] a veces es una mirada, es una frase, es una persona que ves andando por la calle. **Son pequeñas cosas del relato de todos los días, del relato vital de todos los días ¿no?**” (M7)*

Una experiencia de apropiación del texto como otro, que se presenta como relevante en el discurso de las participantes es la escritura de un diario personal, entendida como una experiencia de ‘cómo escribir cuando me escribo’ o ‘cómo me pongo en trama’, aunque sea con una particularidad clara: solo se da en el caso de las mujeres. De esta manera, todas las estudiantes han narrado la importancia de su diario personal como ese espacio ‘íntimo’ o esa ‘vía de escape’ para, simplemente ‘ser’. Parece ser, en cierta medida, que la escritura femenina –que el ‘decirse’ de las mujeres– todavía es un lugar ‘inexplorable’ donde nadie, o pocas personas pueden acceder. Recordemos, que la escritura nos permite vernos en un

espacio delimitado por nosotros mismos, de manera íntima, que configura la subjetividad humana. El maestro tendría que ser el promotor de estas propuestas, pero solo encontramos una referencia al diario personal en uno de los maestros, un hombre, que dice tener un diario, pero no tanto como ‘un escondite’, sino más bien como un texto en el que se va narrando día a día en sus acontecimientos.

4.3.6. Subjetivación: “Nuestras experiencias a la hora de ponernos a leer ese libro son completamente opuestas. Ahí está. Nuestro relato personal filtra el relato que estamos recibiendo. Pero claro, como yo me siento a este lado de la mesa, mi relato es el correcto” (M7).

*“Es esencial que desde pequeño se entienda la lectura sobre todo a un descubrimiento, que la lectura **implica un descubrimiento y no una obligación** o algo que se impone en el sistema educativo” (E4)*

*“No tiene nada que ver lo que escribía al principio con lo que escribía ahora. Me refiero que para mí fue el probl...ese **progresivo descubrimiento ¿no? Básicamente de mí mismo...**y de ver hasta donde era capaz de llegar ¿no? ...y claro, realmente, ostia, ahora de vez en cuando leo cosas que yo mismo he escrito y digo ¡ostia! y me sorprende a mí mismo incluso...yo creo que ahora puedo decir que hay cosas de las que estoy realmente orgulloso de las que he escrito, cosa que antes no pasaba” (E2)*

*“La escritura debería ser un **momento casi de placer extremo**, ¿vale? Debería ser el momento de poder liberar la creatividad, quitarle las riendas y soltarse” (M7)*

*“El niño que no consigue... yo como maestra, **el niño que no consigue amar la lectura para mí es un fracaso total**. Primero como me lo tomo como algo personal, porque digo: ¿cómo puede ser que yo, amando la lectura, no haya conseguido que ese niño no lea y no le guste leer?” (M5)*

Todas estas experiencias que envuelven la apropiación de la lectura y la escritura permiten dejar una huella profunda en el sí mismo, ya que, como hemos comentado anteriormente, ‘el sujeto’ se comprende a sí mismo mediante el rodeo por los símbolos de la cultura, las mediaciones que lo envuelven y constituyen. Ellos mismos han puesto en palabras en qué dirección se da: ‘experiencia de un descubrimiento’, que debe darse en términos del sí mismo, ‘me descubro a mí mismo’ o, usando palabras anteriores, me comprendo a mí mismo en el paso por los textos. ¿Y cómo puede fomentarse este conocimiento? Recuperando las ideas anteriores: lúdico creativo o ‘sintiendo placer’ ya que, si no nos dirigimos hacia esta dimensión, la experiencia de leer y escribir puede ser ‘un fracaso total’.

4.3.7. Propuestas escolares: “El aprendizaje de la lengua escrita ha de ser significativo para el niño porque es que... si no... ¿de qué le sirve a él leer?” (M10).

“Las situaciones y los procesos en que te mueves te modifican a ti, por lo tanto, modifican tu lenguaje y la manera como los modificas. Y modifican la sociedad, modifican la manera de entender, modifican los valores. Por tanto, necesariamente es una transformación constante, constante. Y tú, según tu experiencia, crees que este aprendizaje es un aprendizaje constante, es un proceso, pero germina en gran parte en la escuela” (M7)

“Me fui a una escuela súper liberal que no tenía nada que ver no era un instituto, era una escuela de adultos [...] que cuando llegué allí...ostras fue como dos años muy intensos de artes de literatura que me abrió los ojos [...] ¿Y tu relación con la lectura y la escritura cambió en el bachillerato? Yo pienso que fue el puente, el trampolín también para que empezara luego una carrera de...de letras porque empecé humanidades” (E10)

“Cuando llegué a Summerhill con niños que no sabían leer con 8 o 10 años me sorprendí. Solo con el tiempo he visto casis de niños y niñas que han aprendido a leer y

escribir “solos”, de la misma manera que no se puede aprender a hablar y entender sin un aprendizaje que sea a partir del respeto del tiempo de cada uno” (M6)

“Mi profesor de mates de la ESO nos hizo escribir en primero de ESO una carta para nosotros, al cabo de un año, ¿sabes? Como acabamos de entrar en el instituto, en plan... ¿cómo que te esperas de este año? Y eso sí que lo recuerdo como muy..., que útil y que bonito, ¿no? [...] es una manera de tranquilizar y en un momento que tú entras al instituto y tienes miedo y tienes... no sabes que te espera así. Tiene expectativas, pero también no quieres tener expectativas... y escribirte una carta al futuro es como plasmar los miedos que tienes, sí, y la inseguridad. Y leerla al cabo de un año que quizás sigues teniendo inseguridades y no has encontrado todo lo que querías, pero, has pasado el año y has vivido cosas” (E9)

“Sobre todo a partir de 1 de bachillerato, volvieron a haber los Jocs Florals dije: ‘ostia este año quiero hacer algo que al menos yo esté orgulloso de ello’, me gustaría también hacer...eh...algo al menos que gustara ¿no? Y que estuviera bien. Y que me gustará a mí, y si les gustaba a los otros, también estupendo ¿no? Ese año gané el primer premio” (E2)

“A través de las redacciones, o trabajos que teníamos que hacer en clase pues yo aprovechaba para explicar algo personal y a partir de aquí pues empecé, o sea... me di cuenta que me iba muy bien escribir para expresar las cosas que a veces tenía... un lío mental para algo, lo escribía y ya lo veía más claro. Y por eso creo que entró a formar parte bastante la escritura” (E5)

Hemos señalado que el texto es alteridad...pero, ahora, vayamos a la escuela. Posteriormente habrá una dimensión específica de experiencia escolar, pero es innegable que

en los discursos de los participantes hay momentos concretos que señalan ciertas propuestas escolares como momentos de apropiación simbólica y, normalmente, son los momentos que recogen los elementos que hemos señalado anteriormente en la dimensión. Las propuestas escolares que han devenido una experiencia, más allá de su especificidad, tienen un denominador común: ‘son significativas’, en otras palabras, ‘germinan’ o ‘sirven de trampolín’...No hacen referencia a un ámbito disciplinar concreto, como sería el área de lengua...de manera que parece que esta división disciplinar no tiene mucho sentido cuando se trata de apropiarse de "un decir", en forma de lectura y escritura, que nos permite configurar la identidad a través de esta experiencia. Entonces, ¿cómo se lee esta significación? Ellos mismos nos han ofrecido experiencias concretas: permitirles leerse a sí mismos o ‘escribirme a mí mismo’, proponer momentos de ‘conciliación con uno mismo’ de manera, que ‘sí lo que escribo me gusta a mí...le gustará a los demás’ o, simplemente, escribir para ‘expresar(me)’ o ‘para ver más claro mis líos mentales’, hecho que revela que la lectura y escritura no solo es codificar o decodificar, sino que se elaboran para, en un sentido simbólico, hacer presente lo ausente.

4.4. Dimensión de rupturas

4.4.1. Obligatoriedad: “De pequeño era un niño que jugaba mucho. Pero no me gustaba leer. En la escuela me obligaban a leer, tuve un bloqueo. Me planté” (M6).

“Mi experiencia en cuanto a la lectura he puesto que bajaba con la llegada de las lecturas obligatorias. Porque algunas eran aburridísimas” (E7)

“Pasé a ver la lectura como algo obligatorio...y en esa edad todo lo obligatorio lo ves fatal. Y por lo tanto deje de leer en casa” (E5)

RESULTADOS

*“En la ESO...es lo más significativo...lo más significativo de la ESO es que no te gusta (se ríe), entonces es eso, llegué a cuarto que...ni leía ni escribía por mi cuenta...obviamente pues lo **obligado** lo hacía porque tenía que hacerlo y ya está...pero no tenía la iniciativa de hacerlo yo por mi cuenta” (E2)*

*“Cuando empecé en la ESO, había como la **obligación de leer** un libro cada trimestre y, además, era un libro que te escogían por ti... y yo creo que, durante la ESO, y parte del bachillerato, **acabé aborreciendo la lectura**” (EFG)*

*“En la ESO celebrábamos los Juegos Florales, para Sant Jordi [...] Lo recuerdo como el, el, el...el día del juicio final y no, no me gustaba nada, y menos que fuera obligao...**me ponía una presión que ¿cómo voy a hacer algo bien si me están obligando?**” (E1)*

La obligatoriedad, sobre todo en la etapa de la Educación Obligatoria (ESO) emerge, por derecho propio, como uno de los elementos más disruptivo en sus experiencias con la lectura y la escritura. Consecuencias como ‘dejar de leer’, ‘aborrecer la lectura’ o ‘hacer las cosas mal a causa de la presión’, son meros ejemplos de lo que ha supuesto en sus discursos, sobre todo, otra vez, en el de los participantes. Esta temática, más compleja de lo que puede parecer, nos plantea un dilema importante: ¿Tienen que haber lecturas obligadas? Lo que nos lleva a otra pregunta: ¿Realmente se puede obligar a leer y a escribir cuando ambas son un acto que debe, en cierta manera, ‘darse’?, entonces, ¿Tiene que haber temáticas de escritura concretas? Ante esta idea emerge una temática concreta: el canon de lecturas escolares. Anteriormente ya hemos señalado que un canon de lecturas obligatorias puede ser necesario, ya que hay ciertos clásicos a los que tienen que poder acceder, pero la misma obligatoriedad que, en ocasiones puede residir en unificar interpretaciones, rompe con la idea que hemos pensado de lectura. Además, ‘reducir’ las lecturas a una interpretación no deja de ser una

forma de subversión ideológica...o, quizás, no...siempre va a depender del ‘uso’ de las lecturas (y, en ocasiones, temas de escritura) obligatorios.

4.4.2. Otros: *“Van pasando los años, leo, escribo (y con gran afán, por cierto), y de repente nada. Llega un momento en el que lo dejo [...] La inexistencia de una figura que guiara mi progreso y me permitiera ganar progresivamente en autonomía [...] simplemente alguien que...bueno...que si...que evite esta sensación de repente encontrarte solo contra el mundo...y...y no sé de algún modo, yo creo que a muchos nos pasa esto ¿no?”* (E2).

*“Yo era un niño con problemas para leer y escribir, cosa que a veces **causaba la burla de mis compañeros o el enfado de mis profesores**, que llegaron a sugerir, en su momento, que tanto yo, como mi hermano gemelo G., **sufríamos un retraso**. Esto sucedió cuando yo tenía casi 9 años”* (E6)

*“Desde pequeña **siempre me han dicho los profesores**, y hasta he tenido **compañeros**, que me han dicho: **Lees muy lenta, te equivocas mucho**. Yo confundía palabras, la ponía una delante y la otra detrás, me confundía en las líneas. **Cuando me hacían leer en clase yo temblaba** y... [...] P4: Es que no quiere leer nunca. P5: No puedo, porque ya he cogido un trauma, yo sé que no leo bien, no sé qué me pasa en los ojos. P4: Lo cierto es que sí que lee bien ahora. Participante 5: Claro yo puedo leer bien o no...pero por mí no leo bien. Porque **me lo han estado diciendo tantos años que ya se me quedó interiorizado**”* (EFG)

*“P2: Yo en mi caso, no se los demás, pero, por ejemplo, la escritura yo creo que no me gusta porque desde siempre he hecho muchas faltas de ortografía y, **en el colegio, pues siempre me ponían malas notas porque hacía faltas de ortografía**, por muy bueno que fuese mi relato. **Me decían: tu relato no sirve, no está bien, no escribes bien**. Después como **me desanimé** y ya no considero la escritura una cosa importante para mí”* (EFG)

“Mi madre nos pidió que definiéramos a nuestro perro. Hice una definición yo que creía... pero fue buenísimo, también, porque fue unos de los choques que he tenido yo en mi vida. Le dije a mi hermano: ya verás, hoy cuando la mama venga a corregir lo que... y ahora dirá que lo he hecho perfecto. Mi madre dijo que lo que había hecho no se entendía, era muy malo, me quedé en blanco” (E6)

Los referentes o, mejor dicho, la falta de estos, supone un elemento de ruptura importante. Los ‘otros’ tienen un rol relevante en la configuración de nuestra identidad y, como tal, pueden ser ‘fuente de filiación’, de vínculos positivos y promotores de buenas experiencias, pero también pueden crear una ‘rasguños dolorosos en nuestro relato’. El discurso de los participantes ha hecho eco de estas ‘heridas’. Sobre todo, en la figura de los maestros y los profesores, aunque también se citen a los familiares, –aparece, de nuevo, ‘la madre’– y, en ocasiones, los compañeros. Esta ruptura suele darse por ‘el juicio’ al que nos someten: con premisas como ‘lees mal’, ‘lees lento’, ‘no lo haces perfecto’ o ‘no escribes bien’. Este empuje al juicio permanente resta interés a la lectura y la escritura y los convierte en objetos de evaluación, empobreciendo la experiencia que supone para cada uno.

4.4.3. Subjetivación: Inseguridades personales: “He observado que hay diferentes ritmos, según el estado emocional de cada...de cada niño. Que creo que no se tiene en cuenta...que no se tiene en cuenta y es muy importante para el aprendizaje. Es básico [...] con un niño estresado no puede haber aprendizaje. Es imposible” (M8).

*“En la etapa de adquisición la lectura para mí era mala, era una cosa de la que tenía que huir, era algo... porque **mostraba lo que yo no sabía** y yo creo que eso era la clave de porque yo le tenía **miedo** a la lectura, era algo que yo no sabía, era algo que yo no quería hacer” (E6)*

“No es algo que se me muy bien, ¿sabes? Estructurar lo que pienso, lo que siento y decirlo bien. Sobre todo, si tengo que hablar de algo más de mí misma ¿no?... De cómo me siento, qué me molesta o qué no” (E9)

“Igual había escrito algo que interesante o que me había gustado y no se puede entender porque mi caligrafía era un poco difícil [...] una tara pésima mía que debo tener... una de mis neurias que, quizás un poco autoexigente...y si escribo, me gustaría escribir bien, ¿sabes? y es como mucha vergüenza haber escrito un texto que quizá no esta tan bien escrito” (E7)

“Ellos saben que somos una escuela distinta [...] Ellos a veces sí que tienen como la preocupación de si ellos no están haciendo lo que hacen los otros. Y a veces viene desde aquí el: yo quiero escribir bien, porque sé que mi prima o mí no sé qué...escribe bien. Y a veces es porque... quiero que me entiendan, estoy escribiendo una carta” (M6)

“Lo que pasa es que también hay que... o sea, ese miedo de: ¿cómo quedan, o sea, a dónde llegan esos alumnos? o ¿cómo los dejas ir? ¿no?” (M3)

Hemos observado que las rupturas entorno a la experiencia de leer y escribir, sobre todo en el ámbito escolar, pueden dar como resultado inseguridades personales que, de una manera u de otra, están latentes en los relatos de los participantes. De esta manera, en la misma línea que en la temática de apropiación, no deja de ser una subjetivación de las experiencias, pero, en esta ocasión, negativa. Esta inseguridad se puede leer en términos de ‘miedo’; ‘miedo a mostrar lo que sabemos’, ‘miedo’ a no ser una buena profesional’ o ‘miedo a ser diferentes’. También pueden darse como resultado no ‘ser capaces de estructurar(nos)’ porque ‘nuestras taras personales’ de una manera, u de otra, nos siguen limitando.

4.4.4. Propuestas escolares: *“Vamos a abrir la puerta de la jaula y queremos que vuele, y se lo pase muy bien. Pero antes que nada le vamos a recortar bien las plumas de las alas. ¿Sabe que no puede ser esto? ¿no? Venimos de una educación muy influenciada, todavía, por la mentalidad industrial, por los horarios cerrados, por la disciplina, por las filas y por aulas [...] donde la primera consigna a las 9 de la mañana era: sentaros y callaros [...]. Tendremos unos receptores maravillosos. Pero nada más. Receptores pasivos que, evidentemente, no van a retener nada de la información porque no va a tener ningún significado para ellos”* (M7).

“Lo más significativo para mi es que no hay edad para aprender la lectura y la escritura. No se puede fijar que en P4 un niño ya tiene que saber las vocales, en P5 las vocales y consonantes y en primero ya pueden leer. [...] Así como hay alumnos en ciclos superior que, bueno, pues que se, que no, no han, no tienen interiorizado el proceso de lectura y de escri..., ni de escritura. Es que es complejo. Yo creo que se tiende a una unificar..., uniforma..., a un que sea...unificar” (M8)

“Luego, sobre todo, que no haya sido un proceso traumático...yo muchas veces veo niños que para ellos la lectoescritura es traumática [...] muchas veces se ve ese trauma que tiene el niño de que [...] no quieren venir al cole porque saben que tienen que leer y a escribir” (M5)

“Sí solo tienes la lectura y la escritura a través de la enseñanza que hay en la actualidad a través de las escuelas públicas, por lo menos, que es donde yo he estado y donde yo he podido verlo -con el método tradicional-, hace que realmente le cojas verdadero pavor, pánico, y que te disguste, y que puedas llegar a odiar” (E1)

“No recuerdo el proceso como algo dificultoso, pero sí como algo angustiante cuando me acercaba a leer con la maestra... por si me regañaba a causa de algún error” (MFG)

*“P1: Yo en mi opinión cuando aprendí a leer y a escribir me acuerdo que **era como una resignación**. O sea, yo tenía que aprender eso mediante unos cuadernos Rubio, que tenían la tapa de color verde, creo que tenían un papel de caligrafía que tenías que hacer ahí buena letra...Sino pues tenías que repetirlo” (MFG)*

*“Bueno yo creo que la escritura era algo muy personal...pues que yo tomaba como manera de expresión, y **para mi escribir algo más formal o pautado se me hacía como una montaña**” (E3)*

Un hecho común en sus narraciones es que los estudiantes siempre hablan en primera persona, ‘nos ofrecen’ sus rupturas. En cambio, los maestros se muestran más duales, hablan tanto en primera persona como desde su posición de docente contemplando, ciertos aspectos que, según su criterio, podrían suponer una ruptura para sus alumnos. Entonces, ¿qué aspectos se ‘rompen en la escuela? O, en otras palabras, ¿cómo ‘nos corta las alas la escuela’? Haciendo que, en ocasiones la lectura y la escritura puedan ser experiencias ‘traumáticas’, que puedan devenir fuente de ‘pavor’, ‘pánico’, ‘disgusto’ o, incluso, ‘odio’. Esto puede ser promovido por entenderlo de una manera ‘muy pautada’ o que ‘culpa el error’.

4.5. Dimensión de experiencia escolar

4.5.1. Ambiente: “El contexto es... puede llevarte al triunfo o te puede llevar al fracaso, a ti como maestra y al niño como alumno” (M5).

*“Al trabajo de aprender a leer y a escribir ¿no? [...] lo hemos trabajado pues eso, cada día hemos trabajado cosas, pero **no a nivel ni de machaque ni... ni de centralismo, porque es eso, al final tienes que respetar pues...los intereses y las motivaciones de todos**. Y, y no, esa no es la motivación de todos, entonces tienes que dejar cabida pues a que otras*

cosas vayan intercediendo también en el día a día del aula. Lo que sí, eso, cada día seguro”

(M3)

“El niño, evidentemente, aprenderá a leer y a escribir cuando él tenga la madurez necesaria para hacerlo. O sea, estos niños que se les fuerza la marcha, es que no, no, porque madurativamente no están preparados y es un proceso madurativo [...] O sea, leen todos, cada uno a su ritmo y cada uno dándole la herramienta que necesita porque no todos necesitan lo mismo ni muchísimo menos” (M10)

“Yo diferencio mucho entre la dificultad que tenga un alumno y la actitud. Muchas veces, normalmente va súper unido ¿no? Pero, muchas veces nos tenemos que olvidar de esa actitud y decir: Bueno, aunque tenga esta actitud que no quiera aprender, de que está frustrado, que ya sabemos por qué es, vamos a dejar esto de lado, le vamos a dar estrategias y luego lo recompensamos” (M4)

El ambiente escolar emerge como una temática que orienta o, al menos debería, la experiencia escolar. No obstante, se habla de experiencia en términos, sobre todo, de ‘triumfo o fracaso’ cuando la experiencia escolar debería estar orientada por una idea de transformación de la persona atravesada por sus experiencias, de manera compleja, desde distintas perspectivas y direcciones; siendo la escuela el lugar idóneo para devenir a partir de ellas. Teniendo esto presente, varios maestros coinciden en que este tiene que partir de ‘la motivación de los alumnos’, ‘el ritmo’, ‘la madurez’ y, por supuesto ‘la actitud’. Veremos en las próximas temáticas si realmente esto se da en esta dirección, al menos en el discurso de los participantes.

4.5.2. Objetos: “A través de una historia que para ellos es atractiva: les gusta por los dibujos, por la historia que cuenta” (M1).

“A mí siempre me apasionaron los libros, el libro de texto, el **contacto con... físico con el libro**. Siempre un gran interés ¿no? Y... y también [...] me apasionaba el **dibujo**, o sea que, que la... la **parte más atractiva del libro** era algo que me llamaba mucho la atención” (E8)

“Empecé en una escuela pública a los cuatro años, donde el parvulario abarcaba solo dos años (4 y 5 años de edad). Recuerdo vagamente como mi profesora me enseñaba a leer con unos **libros pequeños y poco atractivos** [...]. No recomendaban libros de lectura ni los que había en la clase eran lo suficientemente atractivos para desarrollar y fomentar un hábito a la lectura [...] En este momento, **me di cuenta de cómo era exactamente el tipo de libro con el que yo había aprendido a leer**. Nada que ver con la didáctica del aprendizaje de la lectoescritura que había estudiado en la universidad” (MFG)

“La biblioteca conjunta sí que tiene, pues más, **algo más ilustrados, más cuentos, más tipo bonitos, más modernos, más nuevos, pero son aquellos que los niños no pueden tocar** -Ah ¿no? - No. Son los que... porque los rompen... - ¿Y para qué están? - Pues para que los expliques tú como profesora, lo que sí que es cierto que, por ejemplo, hay muchas clases de... yo te hablo de Infantil, que es lo que más conozco, pero hay muchas clases de Infantil que no los explica nadie. **O sea, esos cuentos se quedan en la biblioteca común y no, no los explica nadie**” (M3)

Hemos creído importante señalar que ‘los objetos’ ocupan una parte importante en la experiencia escolar de leer y escribir o, al menos, así lo han narrado. En ocasiones no se trata solamente de la historia que nos ofrece un texto, de las palabras, si no de ‘la manera’ que tenemos que acceder a ellas, el soporte en el que se presenta también tiene que ser ‘atractivo’

–recordemos que, anteriormente, hemos señalado esta faceta brevemente, aunque Ricoeur no señala su relevancia–. Una ‘buena historia’ acompañada de una ‘cubierta atractiva’, de imágenes que la acompañen también forman parte de una experiencia. En el otro extremo, tenemos como ‘los libros pequeños y poco atractivos’ pueden influir negativamente en nuestra percepción y comprensión del acto de leer y de escribir. El libro también se juzga por su portada.

4.5.3. Espacios, la Biblioteca: *“La biblioteca en los centros yo creo que se debería explotar más, sí, se debería, debería ser un sitio donde los niños puedan ir libremente, donde fuera abierto también a las familias y donde realmente se tuviera una importancia más grande [...] Cuesta hacerla brillar y es potente...es una herramienta muy potente, un aula donde podríamos... se podrían hacer muchas más cosas de las que realmente se hacen” (M9).*

“También recuerdo tener una gran biblioteca en clase en cada curso de la que podíamos leer todo lo que queríamos y eso nos motivaba mucho, llegando incluso a haber peleas por algún libro. En general recuerdo mi aprendizaje de la lectura muy alegre, divertido y es un elemento que casi todo es positivo [...] P4: Yo no... Es que los libros, lo que me viene a la mente es estar en la biblioteca y que nos dijeran, coge un libro y dentro de una semana te tienes que presentar a clase. Entonces tiempo... O sea, te estás leyendo el libro, pensando que voy a decir en la clase. No estas empapándote del libro” (EFG)

“En la escuela sí que leíamos mucho desde pequeños, siempre teníamos una biblioteca y teníamos que ir una vez cada dos, tres semanas a coger un libro [...] había una hora a la semana que era un espacio dedicado a biblioteca [...] teníamos como una ficha de préstamo, tú cogías un libro, era...era obligatorio, yo creo. Eso sí, podías coger lo que querías, un comic también, y lo tenías que traer al cabo de dos semanas creo” (E5)

“-¿Era obligatorio este espacio de la biblioteca? – Sí. Sí. Sí, sí, **era obligatorio**. Y creo que tenías que hacer un libro a la semana o un libro cada dos semanas. Y luego había gente que se motivaba y cogía dos libros por una semana o... - ¿Podías escoger tú el libro? - Sí, sí, sí. Teníamos la biblioteca con diferentes apartados [...] **Y entonces podías escoger dentro de tu edad**” (E9)

“-¿No era obligatorio ir a la biblioteca, ni se tenía que hacer ninguna ficha ni nada? – No, íbamos al patio cuando queríamos, no... ¿Y tenía sofás y todo? **Que chulo**. No sé si había sofá, lo que si me acuerdo es que era muy cómodo. Y lo **asocio con un sofá, porque era muy cómodo**. No sé por qué, pero... **Quizá porque no eran impuesto**. Sí, supongo, no sé. O sea, tú si querías salir al patio, ibas allí, **te estirabas, te leías un libro**” (E7)

“**Delante de la biblioteca teníamos como dos o tres cojines** [...] Y entonces creo que había también como un como cubo, dentro del cubo también había como un abanico...como para hacerlo...como más **un ambiente más cálido, más confortable, que incitase un poco a ir a ese espacio**. No tenían por qué coger el libro y volver a su sitio, normalmente se quedaban allí sentados o, incluso, si no había cojines, pues se sentaban en el suelo en forma de media luna o en forma de... de círculo y entonces... pues eso era como una especie... **para sentirse a gusto, y era una manera de romper un poco con la dinámica de clase**” (M2)

“**En la escuela hay biblioteca, pero ninguno de los profesores somos bibliotecarios ni demás**. Entonces desde la biblioteca del barrio tenemos, están abiertas, está abierta toda la tarde, está abierta los fines de semana” (M8)

“P1: En infantil tenemos una biblioteca de clase, intentamos que haya cuentos de todo tipo. Entonces lo que hacemos también es que una vez a la semana, tenemos unas bibliotecas que son unos muebles que están ordenados por temas hay de naturaleza, cuentos

de la tierra, de animales. Entonces una vez por semana se hace biblioteca con los libros. Todo esto. Entonces se hace un servicio de préstamo. Se llevan el libro, tienen la responsabilidad de cuidarlo en casa, leerlo con los padres, a ver cuánto se implica la familia y luego lo devuelven a la escuela. O sea, estoy es una vez por semana” (MFG)

Recordemos que, como hemos comentado, un lector *se hace* mediante los diferentes acontecimientos de lectura verdaderamente significativos. Así pues, en la escuela se tienen que promover espacios en que la lectura sea el centro de la experiencia, uno de ellos es la Biblioteca que emerge como ‘el espacio’ para leer, y escribir, aunque, sobre todo, leer, en el ámbito escolar. Aunque la importancia, influencia y significación de esta depende –mucho– de que devenga más que un espacio, un ambiente en sí mismo, parte del contexto que hemos narrado en la primera temática, de manera que la biblioteca puede ser, simplemente, ‘obligatoria’ –y obligatoriedad suele ir desligado de la experiencia– o puede ir más allá, entendida como un lugar ‘cómodo’, ‘cálido’, ‘confortable’...un lugar donde ‘romper dinámicas’, el que suele ser ‘voluntario’. Además, un lugar muy relacionado con el propio cuerpo: en él podemos acomodarnos...un lugar para que el cuerpo, en sí mismo, se acomode a la lectura ¿podría tratarse, de alguna manera, de una abstracción del cuerpo en sí mismo en el acto de lectura? Otro aspecto que puede influir en la conceptualización de la biblioteca escolar es el entendimiento que hacen de ella los maestros, no es lo mismo creer que ‘no somos bibliotecarios’ a ofrecer ‘un servicio de préstamo semanal’. Aunque, en este caso, creemos más relevante decir que más allá de la Biblioteca como espacio –o no–, de préstamos escolares, se tendría que poner en relieve una cuestión que se omite: no hay nadie que ‘de a leer’: que recomiende un libro, que ayude a ‘escoger’.

4.5.4. Método: “*P1: Pero la escuela, desde...bueno no se desde cuándo, pero seguramente desde finales de la Guerra Civil ha sido...ha sufrido una remodelación hacia una institución para crear maquinas. P4: Sí, pero tampoco te interesa que lea rápido, te interesa que lo entienda [...] en mi caso llegué al primero de primaria y fue entrar en primero y ¡pum! ...un libro...ahí van estas [letras] juntos, en primero... las vocales, no sé qué.... O sea, me lo plantearon ahí, ¡pum! en la mesa, en primero” (EFG).*

“*Básicamente la lectura y la escritura la he enseñado poco, pero mi experiencia fue con alumnos de primero en una escuela pública catalana. Se basaba en el aprendizaje de sonidos primero, solo letras, después sílabas y por último palabras [...] Los niños llegaron que no sabían ni escribir la A con la E junta, y terminaron escribiendo textos y leyendo un libro entero, de niños evidentemente, que ¡tenían 6 años! pero yo ahí es cuando yo me doy cuenta que yo digo: Yo los he enseñado a leer y a escribir” (M9)*

“*Por la experiencia que tengo no me casaría con ninguno [método] [...] a mí me enseñaron el método silábico y tampoco he dejado de leer, ¿no? Y bueno, que hay que ser respetuosos con la época madurativa o el periodo de adaptación del alumno, esto todo el mundo está de acuerdo” (M4)*

“*Había hecho algunos cursos de la Teberoski que trabaja así la lectura global y después trabajan por el nombre de los niños y evidentemente ellos a la que ven que es su nombre y que hay más niños de la clase que empiezan la letra como la de su nombre” (M10)*

“*Actualmente en el centro donde trabajo estamos empezando a impartir la pedagogía Montessori. Así pues, en los cursos P-3 y P-4 se ha iniciado la lectura y la escritura siguiendo su metodología [...] lo que tiene Montessori es que trabaja la lectura y la escritura desde todos los puntos habidos y por haber en el aula [...] Porque la lectura y la escritura se... bueno se presenta básicamente a los fonemas. A partir de los fonemas de las letras que luego le permiten formar las palabras. Una vez las vocales ya las tiene adquiridas te permite*

RESULTADOS

empezar hacer incluso ya lectura [...] Cuando ya tienes las vocales, se van presentando todo lo que sería el alfabeto” (M1)

*“Los niños entran en la escuela con tres años. A esa edad ya se les empieza a estimular con las letras más significativas para ellos, por ejemplo, las de su nombre [...] Básicamente en primero recuerdo un **trabajo exhaustivo de la decodificación** y basarnos en la mayoría de actividades en leer y escribir [...] Ahora estoy en segundo y el nivel de lectura y escritura ya es muy elevado y el trabajo es más concreto. Trabajamos seis textos en todo el curso, Teniendo presente la coherencia, cohesión, gramática i ortografía” (MFG)*

*“**Cuando aprendes es mecánico.** Es, una vez has aprendido, entiendes lo que es la lectura [...] Para mí la lectura es el proceso de aprender a leer letras juntas y darle un significado ¿no? Pero una vez has aprendido a leer ya hay algo más allá que te hace conocer, ver, sentir” (M5)*

*“**El aprendizaje de la lectura se realiza de una forma mecánica decodificando grafía/fonema.** En un principio no existe significado para el lector de lo que se está “leyendo”. En una segunda fase, el lector da significado a lo que ha leído, normalmente palabras y por último se produce una frase corta. Después se leen pequeños párrafos que tienen un significado diferente para cada lector. Este proceso es independiente de la edad cronológica del alumno” (M8)*

*“**En principio sería intentar descifrar aquellas letras para formar una palabra.** Entonces pienso que lo más importante es tu nombre porque te identifica a ti como persona, entonces a la que tú puedas reconocer tu nombre seguramente irás reconociendo el nombre de los demás compañeros y a partir de aquí puedes empezar a jugar con las palabras. A jugar con las palabras, a formar otros nombres, a ver qué quiere decir y si le pongo ésta*

delante ¿qué dice? y si le pongo aquella detrás ¿qué dirá? y bueno, ir jugando e ir descubriendo” (M10)

*“Con el método tradicional, hace que realmente le cojas **verdadero pavor, pánico, y que te disguste, y que puedas llegar a odiar**, o sea que puedas llegar a odiar una herramienta de comunicación es que es...es...es horrible...” (E1)*

*“En plan: pues hay que enseñar a los niños a leer y a escribir... ¡pues venga! y que lo hagan ¿no?, no sé...**no recuerdo nada muy en especial en este sentido...supongo que no habría nada demasiado importante**” (E2)*

*“Y que me estoy dando cuenta ¿no? **Que muchas veces se limita aprendizaje de la lectura y la escritura, cuando son pequeños, a la mecánica**. Yo creo que ese es el gran problema, que se limita a conocer unas letras y a unir las letras y a leer muy rápido las letras. Claro. **Y a eso se reduce la comprensión**” (M7)*

*“Cuando yo estuve [en Summerhill] había algunos niños, que como te he dicho, que no leían ni escribían [...] **¿Has enseñado a leer y a escribir a P.? Porque está ahí, lo está leyendo en inglés. Y yo le dije: pues si...es que yo pensaba que ella sabía leer y escribir, yo no le he enseñado. Y entonces ni él ni yo sabemos cómo lo aprendió. Pero esto es como preguntarse ¿y cómo aprendió a hablar? Esta es la reflexión eh. No nos preguntamos ¿Y cómo aprendió a hablar tal y Pascual? y en cambio sí que necesitamos que el aprendizaje de la lectura y la escritura tenga un proceso detrás, un proceso pautado, dirigido. Y si la lectura y la escritura está [...] al menos en algunos casos se puede dar de manera natural, de manera de acercarse, de empezar a descifrar, no siempre a descifrar sino a leer, **no siempre descodificar quiero decir, sino a comprender**” (M6)***

*“Pues es que es muy curioso, es que **el proceso de pasar a no saber escribir a pasar saber escribir, a ya saber escribir fue tan progresivo y tan natural que la sensación es que... Es que no sé cómo describirlo, pero salía solo.** La profesora iba haciendo algunas puntualizaciones y partir de cuando ya sabíamos leer, pues no se supongo que motivarnos a escribir y tal y copiando alguna frase al principio de todo. Pero poco más. O sea, me han explicado que había colegios que explicaban las letras y tal... Pero yo no tuve que aprenderme nunca el abecedario ni cosas extrañas. Primero llego el debate y luego del debate llegan las anotaciones de la profesora en la pizarra y luego ya de manera más progresiva y natural, hacíamos nosotros nuestras propias anotaciones en nuestra libreta”*
(E7)

*“**No me acuerdo si había una metodología concreta [...]** Mi escuela era una **escuela rural**, por lo tanto, éramos, de mi curso éramos solo 6 niños y nos juntábamos por ciclos. O sea que había ciclo inicial, ciclo... Por eso pues no podías hacer tampoco un libro y seguirlo porque había muchos niveles distintos y yo creo que **trabajamos mucho a partir de distintos proyectos [...]** No me acuerdo demasiado bien de la forma con la cual aprendí, pero si recuerdo que surgió bastante de **forma natural**”* (E5)

El método ‘se alza’ como una de las temáticas más comentadas, relevantes y citadas en el discurso de los participantes. Eso sí, no debemos olvidar que su posicionamiento como una temática incluida en una dimensión –y no como una dimensión en sí misma– responde al contenido de los relatos: ‘el método’ es importante, pero no es el aspecto más relevante de sus discursos, ni parece que lo sea en sus experiencias –sobre todo en la de los estudiantes–.

El aspecto más relevante de los métodos educativos es que tendrían que responder a las necesidades de los alumnos, no establecer didácticas destinadas a ‘crear máquinas’. La escuela debería ser un ‘generador de experiencias’, más que de “obligar a hacer de forma

estandarizada, todos por igual (misma velocidad lectora, mismo nivel de competencias, etc.) que, quizás si se propusieran maneras de hacer desde otro enfoque pedagógico sería distinto. Los maestros, sobre todo, nos citan ‘el método silábico’, ‘la lectura global’, ‘el método Montessori’, etc. y, en algunas ocasiones, incluso construyen sus discursos sobre las bondades, o maldades, de estas perspectivas escolares. Recordemos, como ya hemos señalado, que no creemos que haya un solo método escolar, entendido como una secuencia preestablecida que tiene que ser seguida por los alumnos, sino que éste se tiene que amoldar, en la medida de lo posible, a las singularidades las figuras escolares. Como respuesta a esta relevancia del método que, podríamos decir, tiene una base más tradicional, puede ofrecer experiencias positivas –no podemos negarlo–, pero estudiantes que han afirmado asistir a una escuela con raíces más tradicionales o, simplemente ‘no se acuerdan’ o, incluso, les ha provocado ‘aborrecimiento’, ‘pavor’, ‘pánico’, ‘disgusto’ e, incluso ‘odio’. En cambio, los estudiantes que han dicho asistir a escuelas ‘más innovadoras’, las que suelen estar relacionadas con ‘ambientes más relajados’, también afirman, en ocasiones, ‘no recordar el método’, pero sí que la señalan como una experiencia ‘natural’ y ‘progresiva’.

En ocasiones, los participantes también afirman la importancia de la ‘decodificación’, ‘la mecanización’ ‘los fonemas’ etc. en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura y la escritura. Como hemos comentado anteriormente, aprender a decodificar un texto es importante en la experiencia de leer y escribir, pero no es el principal aspecto. De manera que, en cierta manera es contradictorio situar este aspecto como ‘el elemento central’ en su discurso y, por lo tanto, en la escuela. Recordemos que si solo ‘accedemos’ a un conocimiento del código seremos ‘alfabetos funcionales’, que podremos conocer los elementos de la lengua y obtener habilidades cognitivas, pero no seremos lectores ni escritores en la noción de experiencia. Ya que decodificar un texto nos permite explicarlo,

nos abre el ‘sentido’, pero tenemos que ser capaces de incorporar los elementos culturales y simbólicos del para dar sentido al texto mismo y poder actualizarlo en nuestro mundo.

De esta manera, parece que el método deviene como una pared entre la escuela –sus expectativas de nivel– y la verdadera experiencia –de apropiación, de construcción simbólica de la identidad– que cada persona hace a través de la lectura y la escritura.

4.5.5. Actividades: *“Las actividades y situaciones de aprendizaje organizadas han sido siempre a partir de hechos significativos vividos en el aula o conceptos propios como su nombre o el de sus compañeros, e incluso situaciones en las que conocer algunos de los símbolos propios del lenguaje nos puede ser útil” (M3).*

“Básicamente en la ESO era...bueno las asignaturas de catalán y de castellano y de inglés...eh...si se trabajaba, pero bueno, en el formato que te he estado diciendo...lecturas obligadas, con sus correspondientes exámenes, redacciones, etc. sobre...a veces temas que... (Se ríe) tampoco tenían demasiado interés para nosotros...” (E2)

“Lecturas obligatorias, sabes... a ver... de lecturas obligatorias... es que tampoco recuerdo así... Yo, el recuerdo de decir: ostras, ¡cuántas lecturas obligatorias!... ya lo tengo en la ESO... de decir, ostras...lecturas obligatorias ¿no? y que cada tres meses tenías que hacer a lo mejor dos o tres trabajos de libros diferentes [...] luego cuando hacían esto de las lecturas siempre pedían un resumen” (E4)

“Escribir esos resúmenes era el infierno de cada semana, porque teníamos dos semanas para leer el libro y a la segunda semana tenías que entregar resúmenes. Eso era en primaria” (E6)

“Sí, coges un libro lees y... P4: Y haces una ficha. P5: Sí, si haces una ficha. P1: Como un resumen, un resumen y yo con un resumen no quedaba satisfecho, era como...”

¡pero si el libro está ahí! ¿Para que el resumen? ...porque en el cole es lo relacionado con el cole...porque tengo que hacer esta ficha y tengo que hacerla... Como un libro más de ‘check’. Me he leído uno vale ya puedo ir al siguiente [...] P4: Yo no me acuerdo de nada del libro. Es como si no me lo hubiera leído” (EFG)

*“En el Decroly pues te lo ponen bastante fácil para aprender a leer. Porque **no se hace mediante la imposición de las lecturas obligatorias**, si no que teníamos que llevar noticias [...] a partir de ahí reflexionábamos sobre el asunto y llegábamos a conclusiones, en general con la clase, a partir de la noticia que había salido. Creo que esto, aunque no lo parezca, **era un incentivo para seguir leyendo** y tener más ganas otro día de volver a llevar una noticia y seguir comentándola” (E7)*

*“Llegar de vacaciones y tener que explicar en **una redacción las vacaciones**... te las corregían, **te las devolvían allí con cuatro ‘rajotes’ en rojo que no hacían nada**, lo único que mirabas eran las faltas que has hecho...ellas pues puntuaban de una manera muy cuantitativa y te lo mirabas así, lo mirabas a ver quién ha hecho menos faltas y a ver quién ha hecho más líneas” (E1)*

*“Básicamente, relacionadas directamente con la escritura lo máximo que había eran **redacciones de esas que hay que hacer de vez en cuando, y sobre temas que te proponen y que obviamente tú no tienes ninguna capacidad de elección** [...] de escribir algo una historia que...que fuera interesante de leer y que tuviera algún sentido la verdad es que no era lo que se valoraba en ese caso...” (E2)*

*“**Dictados fonológicos** un poco para que ellos intenten... pues saber cómo funciona el... porque al final son todo como tipo de sistemas ¿no? el sistema del abecedario, **el sistema***

del lenguaje: ¿cómo funciona, qué sonidos tiene? Pues todos esos elementos, que uno se hagan consciente” (M3)

“Tenías que prepararte un dictado a la semana [...] Y te preparabas el dictado y te lo hacían, y de vez en cuando había una sorpresa. –¿Y qué te parecía esto? – No recuerdo como algo muy divertido, en plan era como más serio” (E9)

“P1 [...] yo pienso que es importante de darle una funcionabilidad. O sea, no vamos a escribir y leer porque sí, porque toca, sino porque lo necesitamos y también porque es placentero. Es importante la importancia ésta de qué sirve para algo...sirve para comunicarnos y que lo necesitamos. Por lo tanto, vamos a hacerlo. P3: Esta funcionabilidad se hace tanto en infantil, con también se hace en la primaria” (MFG)

“Cuando empecé la escuela las historias, narraciones, cuentos, poemas y canciones estaban muy presente en mi aprendizaje durante toda la primaria. Recuerdo que hacíamos juegos de inventarnos historias, como un juego de dados, y allí creo que empecé a desarrollar mi imaginación. También nos hacían escribir mucho, desde redacciones hasta un diario de los viajes y excursiones que hacíamos. No recuerdo exactamente la manera en que aprendí a leer y a escribir, pero sí que recuerdo, por ejemplo, que...que siempre, bueno, usábamos muchos juegos en la escuela [...] para inventarnos historias había unos dados con varias caras y tenían como dibujos, objetos y luego, a partir de aquí, en grupos de dos o tres personas nos inventábamos historias no y la contábamos a toda la clase” (E10)

“P5: Pues yo creo que los profesores no deberían ser tan exigentes como dices tú. No deberían poner tantos límites. Un niño que te escriba una redacción de un helado se cae del cielo, aterriza en el suelo, sale una seta y luego de encima sale... da igual...un bicho. Que lo diga, que lo escriba, que lo exprese” (EFG)

*“Las propuestas son más desde el **punto vivencial, experimental**. Aprovechamos para si tienen experiencias poderlas redactar. **Hay un estudio de radio** donde pueden hacer sus guiones de radio, y luego hacer sus programas de radio, pueden coger una cámara y hacer una película. Bueno, en este sentido. Y luego **hay niños que dicen: ¡Yo quiero saber más de ortografía!** y entonces hay fichas preparadas para aprendizajes más normativos”*
(M6)

*“Este año, por ejemplo, en sexto... no ¡en quinto! hemos hecho, bueno... nos hemos inventado una obra de teatro, a partir de... a partir de un monumento prehistórico que lo tenemos patrocinado. **Hemos inventado una obra de teatro**, nos hemos inventado dialogo, bueno, no... nosotros, los niños, ¡eh!. Se han inventado dialogo, han...han hecho un cuento del monumento”* (M4)

Las actividades escolares concretan, en cierta manera, qué se hace en la escuela. Más allá de un método, de ‘una manera’...están las ‘evidencias’ de este camino. Hemos recuperado ciertos elementos que nos han parecido significativos de las diferentes actividades incluidas en los relatos de los participantes, eso sí, haciendo los maestros, normalmente, mucha más incidencia. Las actividades se deberían ‘adaptar’ a los alumnos, elemento esencial para que el ambiente sea el adecuado –refiriéndonos a la primera temática, de nuevo–. Pero, ¿realmente ha sido así en los relatos de los participantes? Nos citan mucho ‘las lecturas obligatorias’ y sus resúmenes, o ‘el infierno de cada semana’, el ‘un libro más... ¡no! Realmente un libro menos’, ‘las redacciones en que tienes que decir todo, pero que, realmente no te dicen nada’ y ‘los dictados’. Pero, realmente, ¿hacia dónde deberían ‘dirigirse’ las actividades escolares? Quizás hacia la significación de lo que hacemos en la escuela. Esto se nutre de actividades que puedan devenir verdaderos acontecimientos que configuren nuestras experiencias escolares como, por ejemplo, algunas prácticas que hemos

‘rescatado’ del discurso de los participantes: utilizar ‘el juego’, ‘la experimentación’...’la libertad’, ‘la invención de historias’, que nos pueden dar ‘el teatro’ o, incluso, un ‘estudio de radio’.

4.5.6. Evaluación: “P4: Yo siempre me acordaré de una pregunta del examen de segundo de la ESO. La pregunta era. ¿Cuál era el autor del libro del protagonista que se estaba leyendo ‘¿Debajo del Árbol’, en el primer capítulo? P5: El autor del libro del protagonista, que se estaba leyendo ‘Debajo del Árbol’ en el primer capítulo. P4: ¿O sea, yo tengo que saber esto de verdad...150 páginas...? P6: Incluso si te preguntan el autor del libro que te has leído. A mí que me importa” (EFG).

“Tienes que ser muy riguroso. Es que no sirve hacer una redacción, corregir las faltas o unos errores gramaticales y dárselo, y ya está. No sirve para nada. Esto es así, esto es así. Este texto hay que reelaborarlo, tiene que volverlo a hacer con los errores que haya cometido y luego volverlo a hacer otra vez, tres o cuatro veces” (M4)

“Sobre todo la parte de ortografía, gramática eh...no todos, pero había algunos que si...sobre todo restaban puntos, sumar nunca (se ríe)...no... No... Es así...y, pero ya está...se limitaban básicamente a esto. A restar puntos si hacías faltas de ortografía” (E2)

“Lo que se refiere a la cohesión, adecuación, contenido del propio texto ¿no? Una parte más gramática, pues como no te la corregían pues tampoco le cogí tanto odio digamos. Yo escribía y nadie me decía que no tiene sentido” (E1)

“Las palabras por minuto...realmente el niño que tiene muchas palabras por minuto lee muy bien y tiene muy buena comprensión lectora. Porque ya el proceso...ya no leen letra por letra y juntan palabras. Cuando nosotras leemos, no leemos letra por letra y esta palabra, o sea... sino que vemos la palabra entera” (M5)

“P3: Bueno que yo en mi caso recuerdo perfectamente que cuando nos enseñaron a leer, se creaba como **una competencia de a ver quién leía más rápido** y en mi caso, pues se me daba bien. Tenía mucha facilidad. Pero no me enteraba de nada del que estaba leyendo, pero el simple hecho de saber que estabas en las primeras de la clase de quien leía más rápido. Pues ya **me emocionaba y pues cogía motivación y entonces leía mucho. Pero sin que las palabras tuvieran significado**” (EFG)

“Un mínimo, lo que **tienes que conseguir es que tengan el nivel básico. Que todos consigan tener el nivel básico. Si siguen y tienen un nivel más de excelencia mejor... mejor que mejor... ¿no?**” (M4)

“P4: y que además la respuesta... **Al final acabas aprendiendo como responder a este tipo de preguntas. Es como que entras a un examen y pones el chip. Vale, voy a responder la pregunta. Yo que sé... ¿Cuantos hijos ha tenido?... ¿Ha tenido tal hijo? O es tal vez ha tenido tantos hijos. Ni te lo planteas como escribirlo. Ya está, lo pones. Porque te han dicho que se responde así**” (EFG)

“Educación Primaria es una **educación obligatoria, con lo cual hay que cumplir unos objetivos** y hay que cumplir el currículum, con lo cual **tú ya no eres libre...ya no puedes ser tan libre porque al final de año tienen que haber aprendido ciertas cosas**” (E9)

“Todo esto de las puntuaciones, de las notas... realmente un suficiente, un sobresaliente, no te va a condicionar tu conocimiento, o sea, realmente cuando de verdad aprendes es cuando **amas lo que estás haciendo, independientemente de una calificación [...]** pero **más allá del mundo académico, más allá de la titulación, más allá de las notas, yo creo que el conocimiento es importante amarlo y sentirte bien y conocerte ¿no?**” (E4)

“P6: Bueno la evaluación es continua, siempre, eso ya de entrada. No hay una evaluación final. Evidentemente cuando llegas a final de un trimestre que tienes que evaluar, tienes que mirar el proceso que ha hecho durante todo ese trimestre. El avance, la evolución que ha tenido. Pero básicamente siempre es una evaluación continua” (MFG)

Otros de las grandes temáticas de la escuela: la evaluación ¿qué evaluamos?, ¿Por qué evaluamos? o ¿cómo evaluamos? serían pilares fundamentales...cuando añadimos la palabra ‘experiencia’, la situación aún se vuelve más compleja, ya que nos preguntamos: ¿cómo podemos articular el juicio, la evaluación, versus la experiencia como invención o imprevisto? En este apartado hemos intentado ‘confrontar’, en cierta manera, las apreciaciones de los maestros y los estudiantes. De esta manera, mientras que se señala que ‘se debe ser muy riguroso con la ortografía’, también vemos como, en ocasiones, se ‘limitan a corregir faltas’. En la misma línea, ‘contra más palabras por minuto, mejor comprensión lectora’ o ‘simplemente una competencia de a ver quién va más rápido’, conseguir ‘la excelencia’ en ocasiones puede deberse a ‘aprender a responder los exámenes’ y, es que, la ‘educación obligatoria tiene que cumplir unos parámetros...’ aunque, realmente, ‘más allá de la titulación el conocimiento sea amar(se) y conocer(te)’. Y, ¿la manera? Quizás una de las respuestas se encuentre en la ‘evaluación como un proceso ‘continuo, global, transversal’ y... ¿por qué no? Significativo para uno mismo.

4.6. Dimensión de huellas

4.6.1. Significación: *“La escritura y la lectura van más allá de un proceso mecánico [...] está muy relacionado con lo que tú sientes y va muy relacionado con el gusto por... el gusto por leer, el gusto por escribir” (M5).*

“Para mí la lectura y escritura son antagónicos [...] yo me imagino un poco [la lectura] un bosque, un poco el Himalaya, un poco lejos de la Urbe y cerca más bien de pues,

*un paraje natural pues más bien extraordinario con ríos y un oxígeno más puro y he querido relacionar a lectura con esto porque creo que simboliza más bien la libertad, una forma de evasión de... **Un rincón donde esconderse cuando los problemas...** Te superan, un sitio donde poder estar cómodo ante, no sé, las inclemencias generales de la vida y no sé, poco más. [...] Por eso he separado, porque la lectura sí que me supone **placer** [...] y como lo antagónico al Himalaya sería la Urbe, pues supongo que **la Urbe [la escritura]** [...] Es donde se **concentra la mayor frivolidad** quizá del ser humano en el sentido que es donde encontramos, donde estamos más sometidos a todo tipo de estímulos, por ejemplo” (E7)*

*“Leer seguramente sea **conectar con los dioses**, porque alguien ha jugado un juego primero, pero ese juego siempre indefectiblemente le va a faltar una parte. Los dioses no serían dioses si no tuvieran humanos para venerarlos [...] Ningún relato por sencillo que sea es un relato completo, si no hay nadie para escucharlo, no hay nadie para leerlo, no hay nadie para compartirlo [...] **Escribir es crear, y es crear lo inverosímil, lo imposible.** Es crear más allá de la imaginación, más allá de las palabras, más allá del texto. Es crear, es crear. Y es un **acto de humildad y de soberbia** a la vez. Escribir es un pecado de orgullo. Y el orgullo es el pecado de los dioses. Pero escribir es **jugar a ser dioses**” (M7)*

*“[Lectura y escritura] es **goce** porque te da la oportunidad de vivir otras vidas, a mí sobre todo me gusta la literatura, por tanto, me abre puertas a otras maneras de vivir la vida, de pensarla, de experimentarla, sobre todo esto, **abrir una puerta al mundo y a otras vidas**” (M6)*

*“Pues para mí, el proceso de empezar a leer y a escribir, a mí me recuerda como una **pequeña semilla, ¿no? porque esa semilla a medida que van pasando los días, los meses, los años, eso va creciendo y va floreciendo** [...] Y me recuerda un poco a ese proceso ¿no?*

que cuando ya has crecido lo que tenía que crecer [...] pues van esparciendo, pues más, no sé...más ramas, más flores, más hojas, ¿no?” (M1)

*“Una **pluma**... que con la pluma con la que he escrito alguno de mis poemas y la pluma simboliza el propio instinto literario, el **instinto de ir más allá, a través de la profundidad**, a través del lenguaje, de lo que significa la pureza, a través de la palabra” (E4)*

*“Una **lámpara de noche**, porque yo relaciono mucho leer y de escribir [...] como **algo íntimo, conmigo misma, de la noche**... sobre todo las noches que estoy rallada o que estoy como que... no me aclaro con la vida [...] una parte de mí que, quizás no expreso mucho durante el día, pero que durante la noche pues se transforma” (E9)*

La significación de los objetos–metáfora que han surgido en las entrevistas como catapulta inicial para seguir hablando no deja de ser una temática un tanto poética. Esto ha sido una cuestión que hemos introducido al principio de las entrevistas, y que ha permitido generar un discurso personal para cada participante. Estos objetos son metáforas para representar la singularidad de cada uno/a. Son formas de identidad que podemos entender de muchas maneras. Hemos querido retratar, en este breve espacio, las metáforas que nos han parecido más ilustrativas, ya que todas han sido diferentes porque cada persona es un mundo, y su comprensión de la realidad, ya hemos dicho, aunque viene dada por las circunstancias, es diferente. De esta manera, se ha entendido la lectura y la escritura como experiencias antagónicas ‘la naturaleza y la Urbe’ o complementarias ‘Conectar con los dioses y jugar a ser dioses’. También se ha especificado en una sola palabra: ‘goce...una puerta que nos abre al mundo’ o ‘una pequeña semilla que va creciendo’. En ocasiones implica ‘ir más allá de nosotros mismos’ y, en otras’ ir más allá, hacia nosotros mismos’.

4.6.2. Preferencias: *“Cuando les mando a leer, yo solo quiero que lean [...] Y yo siempre les digo a los padres: que escoja lo que quiera, un comic, un no sé... [...] Sí al niño le gusta el comic, que se lea el comic...que se lea el comic. Las revistas, me da igual, ¡un tema que les guste!” (M5).*

*“Me acuerdo que me gustaba mucho leer **lecturas realistas**, o sea, novelas que..., porque me identificaba mucho con los personajes y eso me, me iba muy bien a mí” (E5)*

*“Era como... **consumidora de fantasía** a tope. Bueno lo que más me gustaba era aventura y fantasía” (E8)*

*“Descubrí a Lampó con 16 o así...que me leí los cuentos de terror de él, también después ‘Viaje al mundo en 80 días’, no sé... cuando descubres grandes autores ¿no? como está constituida esa **gran literatura**, paso a los grandes... a los **clásicos** de alguna forma, ‘El Quijote’ fue posteriormente ¿no?” (E4)*

*“Me leí a Luis Carrón, me leí ‘Alicia en el país de las maravillas’, me encantó y dije: guau, esto dicen que es un poco filosófico...me voy a poner a leer **filosofía**. Hice un primer intento de leerme ‘La República’ de Platón...no pude pasar de la tercera página, me la tuve que leer luego cuando llegue a Bachillerato... me la leí, como **lectura amena que me gustó, que me estuvo bien** [...] Intento ir un poco hacia clásicos, intento leerme filósofos” (E6)*

*“De alguna manera, un poema...la **poesía es un código con sus engranajes**, entonces vas descubriendo y entonces, pues bueno, vas probando diferentes géneros, diferentes tipos de poesías también, del verso libre que te permite expresarte de otra manera, pero sigue estando el mismo sentimiento” (E4)*

Cada uno tiene sus preferencias en el momento de escoger qué quiere leer y escribir: ‘realismo’, ‘fantasía’, ‘clásicos’, ‘filosofía’ o ‘poesía’...quizás el aspecto más significativo de esta temática lo encontramos en la frase que lo introduce: ‘no importa lo que lean, no importa

lo que escriban, pero...que lean...que escriban', esta quizás debería ser una máxima en la escuela. En este punto vuelve a relucir el tema del canon, y nos abre a una nueva pregunta: sí, como parece ser, cada uno tiene sus preferencias ¿en qué momento y qué lugar ocupa el canon? El canon no es visto como un principio, sino como un final. Esto se debe a que ellos cuentan que han ido descubriendo cosas: obras clásicas, géneros literarios, y cada uno les confronta consigo mismos de distinta manera. De manera que, el canon es lo que, para cada uno/a –en su experiencia de leer– "hace" tradición.

4.6.3. Motivos: “La lectura y la escritura han estado tan arraigadas que han configurado mi identidad, mi esencia, mi manera de ver y concebir el mundo y la vida” (E4).

“Leer un libro es meterme dentro de la historia y casi incluso llegar a formar parte de ella y ver como si...como si pudiera visualizar a todos los personajes, y todas las escenas” (E2)

*“¿Pero te tienen que transmitir algo para que te guste el libro, aunque no sea un género específico? Sí, Si me tiene que transmitir algo, sí... –¿El qué?– Quizás sentirme ident..., sí... no identificada porque tampoco es eso, pero me...**que me creen dilemas que... ¿sabes? emociones de dilemas que no sean fáciles**” (E9)*

*“La escritura, sobre todo, para mí es como la evasión, en plan, a veces mi cabeza está llena de cosas y cuando lo escribes es como uf... ¿sabes? y es como un **momento un poco de introspección**” (E10)*

“La escritura, ayudan a ser crítico, a ser uno mismo, porque básicamente ayudan a reflexionar, a pensar y a no ser un ser automatizado” (E4)

*“Me daba vergüenza escribir –¿Y por qué te daba vergüenza? – No sé –Sí que lo sabes–... Bueno, supongo porque al final es como que... cuando escribes es como verte a ti un poco ¿sabes? [...] supongo que fui siendo capaz de...de **ver cosas que no me gustaban, que no me gustaban de mí misma...y aceptarme un poco.** Aún estoy en ello, creo que voy a estar toda la vida en ello” (E9)*

*“La escritura pues también para mí sería un **canal de desahogo.** Yo lo materializaría así porque siempre que, o me ha pasado algo, o he necesitado igual poner en palabras situaciones que me han pasado y demás, yo siempre lo he canalizado escribiendo. Me gusta mucho escribir, pero como para mí” (M3)*

*“Cuanto más lees, cuanto más conoces, cuanto más razones, sobre todo el razonar y el ser crítico, pues te acabas dando cuenta que tu identidad solo la tienes tú, nadie puede usurparte tu identidad y entonces, claro, el yo, **tu identidad la constituyes tú con tus actos, con tu pensamiento y tus aportaciones**” (E4)*

Los motivos para leer y escribir pueden ser diversos y, quizás, si se conocieran desde el ámbito escolar, si hiciésemos una simple pregunta: ¿por qué quieres escribir? ¿por qué quieres leer? Los motivos escolares no estarían alejados de los personales. Cuando les hemos preguntado esto a los participantes las respuestas han sido divergentes, pero han mostrado un hecho importante: todos quieren ser escuchados para ‘meterse en una historia’, ‘crear dilemas’, ‘ver cosas de uno mismo’, ‘un canal de desahogo’, al final, todas se podrían englobar en una idea más general ‘configurar la identidad’ en el paso por los textos, aprehender a ser, devenir en ellos de diferentes maneras y mediante facetas distintas. Y como ‘la identidad solo la tienes tú’, nadie puede decir, a parte de ti mismo, el motivo por el que un texto deviene una experiencia. Pero, como hemos comentado anteriormente, la escuela parece estar en perpetuo estado de juicio o de evaluación, parece que no alcanza a comprender esto.

4.6.4. Hábitos: *“No solo que me gusta, que me encanta. Y, lo sigo haciendo y si puedo lo seguiré haciendo todo el tiempo que pueda. De hecho, siempre intento mantener un poco el ritmo de lectura, ya te digo a veces pues, según el tiempo que tenga ¿no? Pero bueno, mínimamente voy haciendo...a veces leo mucho, a veces leo poco...” (E2).*

“A nivel personal yo siempre he escrito mis cosas [...] me inventaba un cuento o algo y después lo grapaba. A lo mejor tendría 5 o 10 páginas eso que escribía ¿no? Pero era yo muy pequeño y hacia un dibujo acompañando lo que yo escribía...y eso ya era como una mini novela o un mini cuento que haces tú, cuando eres pequeño, y eso es algo divertido a nivel personal” (E4)

“Desde bien pequeña me acostumbré a leer cada noche antes de ir a dormir si no, no me dormía. Era mi manera de relajar la mente desaparecer del mundo y adentrarnos en el mundo de los sueños. Me gustaban los libros por las historias que me contaban” (EFG)

En definitiva...los hábitos. Para que una serie de acontecimientos puedan devenir una experiencia significativa que nos permita decirnos a nosotros mismos tienen que darse de manera reiterada. De hecho, como hemos comentado anteriormente, generar hábitos de lectura y escritura desde su infancia les ayuda a entender que leer y escribir va mucho más allá de adquirir ciertos conocimientos o facilitar otros tipos de aprendizaje, sino que les permite ser ‘usuarios poderosos’ de la cultura escrita, ‘crear nuevos mundos’. En el caso de la lectura y la escritura podríamos decir que tienen que ‘ser’ un hábito, formar parte de nosotros. Los hábitos implican que podemos ‘acceder’ a ellas cuando queramos: ‘lo seguiré haciendo’, ‘siempre he escrito mis cosas...las que se me pasan por la cabeza’. Y la manera de establecer un hábito es creando rutinas significativas, que nos funcionen, que nos definan y sean, en cierta manera, un credo como ‘leer antes de dormir’ o ‘leer ciertos libros, en los momentos adecuados’.

4.7. Summary

Before discussing the results of this study, some prior reflections are necessary to shed light on how these results are to be presented. The very act of presenting results here consists of the posing of a phenomenological object in accordance with the logic of hermeneutics. To this end, we have been guided by the example offered by David Hansen (1995) in his work *The Call to Teach*. Hansen's respect for the participants in his research, his nuanced descriptions of the observations and reflections made by the teachers who were the protagonists of the book, represented a new way to examine life at school from the perspective of Philosophy of Education. This research has followed the path blazed by Hansen in having our participants themselves narrate, in their own words, their experiences of reading and writing, or at least this was our starting point. From there, we have used these stories, in which the participants narrated themselves or their *self-sames*, as a way to sketch the limits of the phenomenon of study. We have illustrated our (re)interpretation of the phenomenon with the inclusion of quotes, excerpts from the participants' contributions with a paradigmatic value to generate knowledge and new interpretations. More specifically, the quotes we have selected, and the order in which they are included in this section, allowed us to focus on two kinds of tasks: a) reinterpreting and arriving at new understandings that are open to new meanings; b) reflecting on the quotes in relational terms, based on the alterity that runs through them. In turn, this allowed us to introduce our own narration, interpreting the stories based on our own experience of understanding the phenomenon.

This is the framework we have used to structure the presentation of our results, based on five central dimensions: affinity, appropriation or symbolic inscription, ruptures, school experience and traces. We have underlined central themes within each of these dimensions, in

order to delve into the meaning of the chosen quotes. Here, we will include a brief summary of each dimension and the corresponding central themes.

Affinity: The themes were: mother figure, father figure, family, friends and classmates, teachers and professors, and others.

The **mother** is a clear point of reference, as the participants often reported their mothers having introduced them to the experience of reading and writing (the first letters). Mothers represent central figures in this experience (acting as “guides” or “role models”) because of the important role they play in helping us to establish a relationship with texts. The **father figure** is not as prominent as the mother in our participants’ stories, but fathers are in some cases very present as role models, especially in the discourse of the university students. The role of fathers, however, does not tend to be as decisive as that of mothers. **Family** in a broader sense forms the “basis for the experience of reading and writing.” Our relatives are those who stand beside us “with love,” the foundation of any *experience* worthy of the name. The participants did not highlight their **friends** and **classmates** particularly often, but when these relationships were mentioned they tended to be spoken of in powerful terms. These figures tend to take on importance when other kinds of relationships (such as with parents) are less relevant, for example in periods like adolescence. **Teachers** and **professors** figured very prominently in the participants’ discourse. These were stories narrated “from both sides,” that of teachers and that of students, recounting relationships marked more by personal affinity than by professional strictures. These narratives shaped a notion of a teacher who should read herself “asymmetrically.” As they must take responsibility for “promoting students’ capacity to open themselves up to new experiences, teachers have to serve as role models and guides. In our discussion of all these recurring themes, we have emphasized the common thread of alterity that unmistakably unites them

and configures our personal stories. This facet of the stories provides further support for one of the premises discussed above: the belief that the experience of reading and writing is undertaken “with others.”

Appropriation, or symbolic inscription: The various sub-themes here were: oral speech, languages (mother tongue and “other(s)”), ludic-creative the text as other (one clear example being the personal diary, subjectivization, and school experiences.

Orality, or spoken language, is one of the key elements of the experience of learning to read and write. As was discussed above, before one “immerses” oneself in the world of writing, he or she must do so in the real world, must take in and experiment with the various ways of “reading and writing” reality. Spoken language, then, is a “first” step in the direction of openness to the experience of reading and writing. However, it is not the same to learn to read in one language as in another. **Language** itself is an experience of appropriation, even from the earliest moments of communication. It is worth remembering here that all the participants had two mother tongues: Catalan and Spanish. These two languages had a highly significant role in the discourse of the participants, but they were not the only ones. English appears in the discourse of some participants as a kind of “third wheel.”

What should this “experience of alterity,” this “voice” that “resides” in texts be like in order for the acts of reading and writing to take on meaning within our personal stories. In order to truly implicate ourselves in an experience so that it takes root in our personal story, the experience must, in one way or another, be one of **pleasure**. Often, a synonym for the appropriation of the **text as other** is enjoyment. The alterity that resides in books can emerge both orally and (more frequently) in writing, and it can be expressed in various languages, all of which are destined to form part of the echo of this voice. It is worth noting here that “others” are indispensable elements of my own personal configuration. I cannot *be* myself

without reference to others. **A clear example of this is the keeping of a personal diary** as an experience of the appropriation of the text as other. Some participants attributed importance to this experience, which they understood as revealing “how I write when I am writing to myself” and “how I put myself into the plot.” Interestingly, however, this only occurred among the women participants. This experience of **subjectivization** is viewed as the “experience of a discovery,” which can be framed in terms of the self-same, as a process of “discovering myself.” And how can we help instill this kind of knowledge? The best approach would be to revisit some of the ideas above, those of the ludic-creative process and of “feeling pleasure.” If this dimension is lacking, the experience of reading and writing can become “a total failure.” We have observed that text is alterity, but how does this apply to schools? It was evident from many of the participants’ discourses that there were specific times at school that they had experienced as moments of symbolic appropriation. Most of these moments echo the elements we have underlined above as forming part of this dimension.

Ruptures: The sub-themes were: the feeling of obligation, others, subjectivization, school activities

The **feeling of obligation**, or the obligatory nature of reading and writing activities, especially in high school, is in its own right one of the most disruptive elements in the participants’ experiences of reading and writing. This issue is more complex than it might seem, and it poses an important question. Should there be obligatory reading assignments in school? This leads us to another question. Is it really possible to force people to read and write, when these practices should in fact “emerge” on their own? And should students be given writing assignments with specific topics? Additionally, the issue of **role models** (or, more accurately, the lack thereof) is another significant source of rupture. “Others” play an

important role in shaping our identities, and they can sometimes leave behind “painful scratches in the surface of our stories.” The legacy of these “wounds” is keenly felt in the participants’ discourse, present in the form of personal insecurities that, one way or another, underlay their stories. Thus, much as in the case of appropriation, we are witnessing here the **subjectivization** of experience, but, in this case, with negative consequences. This insecurity can often be read as “fear.”

School experience: The sub-themes were: atmosphere, objects, spaces (the library), methodologies, activities, assessment

The **school atmosphere** is a key factor that can, or at least should, shape school experiences. However, many of the participants tended to speak about their school experiences mostly in terms of “success or failure,” far removed from the more desirable experience aimed at the transformation of the individual, “pierced” by her own experiences. Here, we also thought it was worth underlining the importance of **objects** within the school experience of reading and writing, or at least within our participants’ narratives of these experiences. Sometimes, the issue of how we *access* a story can take on a role beyond that of the the plot of a text or of the words themselves. Of course, we sometimes do judge books by their cover. Meanwhile, the **library** is often seen as “the space” for reading and writing in the school setting. However, varied degrees or importance, influence and significance are attached to the space. The participants’ view of school libraries was highly dependent on the degree to which these spaces acted as self-contained atmospheres, cozy, warm places where they could willingly choose to take a break from the dynamics of their everyday lives. Additionally, the role of libraries is closely connected to the body. Libraries are places where we can get comfortable, settings where the body itself can ease into a state that allows one to enjoy reading. Also important to the meaning attributed to the school library is the issue of

how teachers approach the space. Often, there is no one present in these spaces to encourage reading by recommending or helping to choose a book.

Educational **methodology** also appears prominently and with great frequency in the participants' discourse. However, we should stress that this issue has been included here as a sub-theme, not as a separate dimension in and of itself. This characterization is a reflection of the stories collected. Methodology is important, but it was far from the central aspect of the participants' discourses or the experiences they reported. This was especially the case among the university students. Their most important criterion for educational methodology was that the methods should be designed to meet students' needs rather than to enforce practices aimed at "creating machines." Schools should be "generators of experiences" rather than institutions that "force everyone to do the same thing in the same standardized way." This less standardized educational approach finds its expression in certain kinds of **school activities**. These activities should be "adapted" to students' needs in order to create a suitable environment. Finally, the issue of **assessment** is always central to educational debates. What, how and why do we assess? These are fundamental questions, and when we add the concept of "experience" to the equation, the situation becomes even more complicated. Now, we must ask ourselves how we can strike a balance between judgement and assessment on the one hand and the need to promote experience in the form of inventiveness and unforeseen occurrences on the other. As to the question of how to assess, one answer might be found in a view of assessment as a "continuous, comprehensive, cross-cutting" process, one that (Why not?) is meaningful to us as individuals.

Traces: The theses were signification, preferences, reasons, habits

The **signification** of certain objects as metaphors was used in the interviews to spark the participants' personal discourses. These objects act as metaphors to represent the unique

identity of each participant. These forms of identity are subject to a range of different understandings. Meanwhile, each participant expressed certain **preferences** as to what he or she liked to read and write, whether it was “realism,” “fantasy,” “classics,” “philosophy” or “poetry.” Perhaps most revealing here is the phrase that introduces this theme, “It doesn’t matter what they read or write, but it matters that they read and write.” Schools would do well to adopt this as their motto. The **reasons** for reading and writing can vary greatly from one person to another. Perhaps if we found out about these motivations in the school setting, if we asked the simple question, “Why do you want to read?” we could forge closer links between school and personal motivations. Finally, there is the issue of **habits**. In order for a series of events to truly take on the character of a meaningful experience that allows us to narrate ourselves, they must be repeated often enough to become a part of us.

5 | Discusión

5.1. Experiencia y narrativa en la lectura y la escritura

En esta sección discutiremos si los resultados obtenidos responden al objetivo general de la investigación: *Comprender la experiencia de aprender a leer y a escribir, principalmente en el ámbito escolar, como sendas que contribuyen a la elaboración de la identidad personal en términos narrativos, fundamentando dicha experiencia en las categorías filosóficas de la obra de Paul Ricoeur.* Los términos de la discusión que planteamos aquí son los siguientes: desde Paul Ricoeur, la comprensión del sí mismo implica la configuración de la identidad personal. En el polo opuesto, los actuales modelos pedagógicos plantean el aprendizaje como un proceso de incorporación procesual y cognitiva, que no necesariamente incluye dicha comprensión. En lo que se refiere a la lectura y la escritura, se opone "experiencia" (en Ricoeur) a "procesos" (en los actuales modelos de aprendizaje). Para situar mejor esta oposición con el fin de dialectizarla y eventualmente imaginar una mejora en las prácticas educativas, es necesario revisar previamente algunos de los paradigmas centrales de las teorías de aprendizaje. Aquí se trata de entender este objetivo desde la óptica de un posible paradigma pedagógico, con el fin de plantear posteriormente (porque después viene la sección de *Aplicaciones Pedagógicas y Propuestas Prácticas*).

El **socio-constructivismo**, como modelo de aprendizaje, es el paradigma pedagógico dominante, procedente de la psicología, entiende el aprendizaje como resultado del contexto en que se sitúa, ya que se “construye activamente por medio de la negociación social con los otros” (Dumont, Istance y Benavides, 2010, p.3). En el ámbito catalán, lugar del que provienen los participantes del estudio, también se entiende, de forma implícita, que la educación se orienta por este principio, mediante premisas como la siguiente: “los niños tienen que aprender a pensar y actuar de manera integrada, considerando las interconexiones e interrelaciones en los aprendizajes” (Generalitat de Catalunya, 2015, p.1). El socio-constructivismo sitúa el ‘objeto’ de conocimiento como un ente *activo* que *aporta* nueva información al ‘sujeto’. Entonces la persona asimila e incorpora los conocimientos a sus estructuras mentales para desarrollar nuevos esquemas mentales que estructuren y extienden su red de conocimientos (Piaget, 1955). En la concepción socio-constructivista el texto sería un ‘objeto’ que orienta a una interpretación específica que el ‘sujeto’ puede interpretar o comprender según sus esquemas de conocimiento, pero sin requerir de una experiencia capaz de refigurar la identidad hacia la comprensión de uno mismo (Ricoeur, 2006)

En cambio, la propuesta orientada por la **fenomenología–hermenéutica** de Ricoeur supone modificar esta relación entre uno mismo y el conocimiento, ya que partimos de los objetos –textos–, como elementos simbólicos que ayudan a configurar cada subjetividad, no por el hecho de ‘comprender’ la cosa en sí misma, sino porque abren a unas referencias que, al apropiárselas, permiten interpretar los textos según nuestra propia comprensión del mundo. Cuando leemos un texto no buscamos la ‘psicología’ del autor en las palabras, o la ‘moraleja oculta’ entre sus líneas, sino que al final ‘leemos’ en función de nosotros mismos y nuestras experiencias (Ricoeur, 2006) o, ¿todo el mundo les da la misma lectura y significación a los grandes libros clásicos? De manera que la finalidad de la lectura y la escritura no serían acomodar o integrar qué nos dice un texto a nuestra red de conocimiento ya existente, como

en el caso del socio-constructivismo, sino comprendernos a nosotros mismos mediante el paso por diferentes experiencias de lectura y escritura. Esto significa esencialmente que cambiamos de posición respecto de quiénes somos por el hecho de haber escrito y leído a propósito de algo de lo que creemos ser. La lectura y la escritura no son caminos hacia dicha metamorfosis: son un ambiente vivo que lo posibilita.

En esta comprensión del sí mismo o configuración de la identidad personal, los otros tienen un rol fundamental. No existe una vida realizada si no es *con* y *para* los otros o, en palabras de Ricoeur (2006): “El mantenimiento del sí es, para la persona, la manera de comportarse de modo que otro puede *contar* con ella. Porque alguien *cuenta* conmigo, soy *responsable* de mis acciones ante otro” (p.168). De manera que el sí mismo se asigna, en parte, a la acción del otro. Este aspecto tiene grandes implicaciones como hemos visto en algunos resultados de esta investigación: la **dimensión de filiación** ha emergido de manera central en el bloque de resultados (e, incluso, se han mencionado ‘los otros’ en la dimensión de ruptura). En relación a los *otros* quienes emergen con suma importancia en la configuración del sí mismo en la experiencia de aprender a leer y a escribir en la escuela. Hemos visto de qué manera la figura de la **madre**, como referencia primaria de filiación, adquiere una especial relevancia. Esta se ha situado como el vínculo primario más relevante de todos, siendo, en varias ocasiones, guía, referencia y sustento cultural y simbólico del testimonio de los estudiantes, envolviendo su experiencia en una dimensión de amor que abarca todo el relato. En el ámbito familiar también aparece el padre, los abuelos y los hermanos –principalmente– aunque no con la misma centralidad en la experiencia. De esta manera, vemos que acostumbran a ser los referentes familiares los que ocupan el rol de adultos experimentados en el pacto de cuidado, reforzando la idea de que es imprescindible que una ‘persona experimentada’ introduzca las primeras experiencias a las personas que dependen de ella, sean sus vástagos –o sus alumnos– (Van Mannen, 2000, p.320). Esto

DISCUSIÓN

significa que las determinaciones simbólicas previas (el significado que para las figuras de referencia tiene el acto de leer y escribir y su transmisión) ya están en cierto modo “formalizadas” antes que entremos en el proceso mismo del aprendizaje metodológico o procesual de la lectura y la escritura. Dicho de otro modo: se lee y se escribe antes de aprender a leer y a escribir. Sería oportuno identificar qué se lee y qué se escribe antes de leer y escribir *de facto*. Una pista evidente que hemos obtenido al analizar los resultados tiene relación con el mundo afectivo que envuelve la subjetividad del niño/a. En este mundo afectivo surge la figura de la madre leyendo en su butaca, o la del padre ofreciendo inventar un cuento más allá del que se lee o la sopa de letras a la hora de cenar.

Teniendo esto presente podemos observar dos aspectos: el primero es que, como habíamos comentado en los resultados, para experimentar la lectura y la escritura es necesario establecer una dimensión de filiación o vínculos positivos. Por otra parte, el rol materno, de alguna manera, debería trasladarse a la **figura del maestro**, no en detrimento de la figura materna –eso sería imposible e innecesario, dada la gran relevancia de una madre en todos los sentidos posibles– sino como complementariedad en la dimensión de filiación que tiene la experiencia, al menos, la de aprender a leer y a escribir. En otras palabras, tendría que darse una operación de transferencia del ‘amor’ que demanda este pacto de cuidado de la madre (o familiares) a los maestros que se encuentran, tradicionalmente, en el lugar de los padres. La cuestión radica, ahora, en cómo podría darse este giro. Un primer elemento, sería que los maestros conocieran ‘el mundo’ de sus alumnos, para promover acontecimientos lo suficientemente significativos para que devinieran verdaderas experiencias como, por ejemplo, qué tipo de experiencias relacionadas con la lectura o la escritura han podido tener, la importancia de la familia en su día a día o diferentes acontecimientos que van viviendo en su vida y que les permite experimentar el mundo. Esto implica ser conscientes que, incluso antes de ‘leer’ un texto ya existe una lectura del mundo basada en el descubrimiento que ha

ofrecido la relación con sus figuras de filiación más cercana. Este conocimiento tendría que traducirse en adaptar las propuestas educativas en acontecimientos que favorecieran la ‘entrada’ al mundo de lectura y escritura sin obligarlos u agobiarlos con actividades para los que, todavía, están preparados. En caso de no ser así, se pueden dar rupturas más traumáticas en sus experiencias de lectura y escritura, ya que, no debemos olvidar, que el intercambio pedagógico se encuentra fundamentado en relaciones intersubjetivas cargadas de fragilidad, a causa de la dependencia de los niños hacia los adultos. Este hecho incrementa la responsabilidad de los adultos en cómo se hacen cargo del impacto de la lectura y la escritura en los más pequeños.

Ahora bien: ¿cómo deberían ser los acontecimientos vitales de lectura y escritura en la escuela para que devengan experiencias auténticas, es decir, que puedan incidir en la comprensión de sí mismo? Para responder a esta cuestión vamos a recuperar la idea de Ricoeur (2009) según la cual la configuración del relato personal se da mediante la constitución de la trama puede leerse en tres momentos diferenciados: **la prefiguración, la configuración y la refiguración** (Ricoeur, 2006). Estos tres momentos de constitución del relato personal devienen en esta sección una orientación que nos permiten establecer una ‘pauta’ para situar los elementos que han ido apareciendo durante toda la investigación y que tienen influencia en la experiencia de aprender a leer y a escribir.

En los relatos de los participantes aparece, en diferentes momentos y dimensiones, la importancia de la experimentación del mundo como manera de poder ubicar la lectura y la escritura en calidad de experiencias auténticas. Recordemos que hemos dicho que para poder narrarnos necesitamos **prefigurar nuestro mundo** teniendo presente los recursos pre-narrativos y pre-lingüísticos de las acciones que, en la propuesta de Ricoeur (2009), se

DISCUSIÓN

concretan en tres aspectos: la red de intersignificaciones, los recursos simbólicos y las estructuras temporales. Recordemos brevemente cada uno:

(1.) *la red de intersignificaciones* implica que, antes de poder narrar(nos), tenemos que aprender las acciones como tal, las cuales están incluidas en una red que nos ayuda vernos a nosotros mismos como parte de un contexto, de un mundo social, cultural y simbólico en el que se fragua nuestra vida.

(2.) *los recursos simbólicos* se deben a que (nos) narramos desde un universo simbólico propio, es decir, accedemos a los textos desde una historicidad particular, la cual se reelabora en *conversación* con los otros en una dialéctica que nos ayudará a ir integrando diferentes formas simbólicas como propias que configuran la comprensión del sí mismo.

(3.) *las estructuras temporales* nos ayudan a comprender el carácter temporal constitutivo del ser humano y, como tal, nos hacen entendernos como seres temporales.

El **ambiente escolar** emerge como un elemento imprescindible que puede propiciar la vivencia de experiencias como actos de transformación personal. Para que esto sea así, como mínimo, se ha puesto de relevancia que el espacio debe ser, en un sentido global y en palabras de los participantes: cómodo, cálido y confortable o, en otras palabras, que los elementos que lo constituyen faciliten la vivencia de acontecimientos positivos. Un ejemplo de esto lo encontramos en M2 quien afirma que: *“teníamos como dos o tres cojines [en el aula] Y entonces creo que había también como un como cubo, dentro del cubo también había como un abanico...como para hacerlo...como más un ambiente más cálido, más confortable, que incitase un poco a ir a ese espacio.*

Y, ¿de qué manera puede ser así este espacio? Han surgido diferentes temáticas específicas que desarrollaremos en profundidad más adelante, pero el factor más importante

en la configuración del ambiente escolar, que envuelve todas las prácticas y las demás dimensiones es, innegablemente el lenguaje; tanto en su oralidad, como cuando se especifica en una lengua materna o, incluso, extranjera, deviene un factor crucial que ayuda a entender el ambiente de una manera acogedora o desde cierta hostilidad.

La **oralidad** y el **habla** han surgido como una de las maneras más importante de apropiarse del mundo que les rodea. Antes de todo, es importante señalar que, aunque a veces se han usado ambos términos como sinónimos, no lo son. La oralidad se podría entender como ‘la lengua que hablan los niños y niñas antes de saber hablar. Una lengua que no es articulada, pero es enérgica, sonora e inteligible’ (Rousseau, 1989, p.48), es decir, es una manera de manifestarnos cuando no podemos, o no queremos, usar el habla. En cambio, el habla implica una gramática y sintaxis que, sea como la nuestra o no, sea correcta o incorrecta, permite determinadas analogías regulares no simplemente porque sea el ‘preludio’ que permite acceder al mundo del lenguaje escrito, sino porque, normalmente, el habla –vía fundamental para abrirse a las experiencias del mundo–, se aprende en familia. En el habla, y a veces con la oralidad, podemos ver que nos situamos a nosotros mismos como ‘sujetos’ del mundo en comunidades simbólicas específicas a la vez que nos permite tener una noción de nosotros como *seres-en-el-tiempo*. Los textos antes de leerlos o escribirlos tendrían que narrarse, que contarse, que ser verbalizados. Ya que acceder al lenguaje es también hacerlo a sus narrativas, mediante la voz de personas que nos orienten en nuestros pasos: las historias deben ser contadas por alguien o ¿qué sería la *Ilíada* sin Homero, la voz que contó por primera vez la historia?

En esta misma línea, aparece la lengua en la que aprendemos como un elemento simbólico de gran calibre. En los resultados de la investigación han surgido dos direcciones diferentes en relación a este aspecto: la **lengua materna** resulta relevante, porque está

DISCUSIÓN

relacionada –como su nombre indica– con un alto componente de filiación. Esto implica que siendo criados en una lengua concreta nos ‘nutrimos’ de una red de significaciones específica, que nos ofrece referentes simbólicos específicos. Así, usar la expresión ‘dar a leer’: ‘mi padre me ‘daba a leer’ un libro cada noche antes de ir a dormir’, puede no significar nada para un hablante anglosajón, mientras que para un hablante de español puede ser una metáfora llena de profundidad, contrastes y significados. A parte de esto, o a pesar de ello, también se ha puesto en relieve la **lengua extranjera**, en este caso el inglés, como elemento importante en la prefiguración del mundo. En esta realidad cada vez más interconectada, donde lo lejos está cada vez más cerca ‘la lengua del extraño, del desconocido, del otro’ surge con fuerza para aportarnos unos referentes simbólicos propios y, por lo tanto, una manera de ver y vivir la realidad que traspasa las propias fronteras locales: el mundo se abre, en cierta manera, en la experiencia de la lengua. Y es que, no debemos olvidar, que la alteridad, *venga de donde venga*, es parte constitutiva de uno mismo y nos hace ser lo que somos (Ricoeur, 2006).

Con todo esto podemos afirmar que la experimentación de la lengua, tanto desde su vertiente más oral como lingüística-aplicada, nos permite desarrollar nuestra propia voz, configurar nuestro **pensamiento**: ponerlo en palabras. Y, es que, en esta línea, y en palabras de Vygotsky (1995):

El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento se materializa en el habla, y es un fenómeno del habla sólo en la medida en que el habla se conecta con el pensamiento y es iluminado por él. Es un fenómeno de pensamiento verbal, o de habla significativa; es la unión de la palabra y el pensamiento (p.199).

De manera que la lectura y la escritura “no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ellas” (p.202). Sí, pero son las palabras de otros que luego debemos hacer nuestras, de ahí la relevancia de la construcción de la identidad a través de la lectura y la escritura bajo forma narrativa.

Una vez hemos puesto en relieve esta dimensión oral y lingüística –previa– de la experiencia de aprender a leer y a escribir, ¿qué otros elementos, más específicos del ámbito escolar, demandaría la prefiguración de las experiencias en términos de Ricoeur? Teniendo presente los relatos de los participantes, vamos a citar tres: la dimensión lúdico-creativa de la experiencia, la biblioteca escolar y el texto como objeto.

La **dimensión lúdico-creativa** deviene fundamental para experimentar el mundo previo de la lectura y la escritura. El juego (lúdico) emerge como un elemento muy relevante en el discurso de los estudiantes como forma de apropiación simbólica, normalmente el gozo deviene clave para conocer tanto el mundo que les rodea como para ‘adentrarse’ en el mundo de los textos escritos. Una vía privilegiada de disfrutar se da en la música, en todas sus dimensiones –desde la letra, hasta la tipología, pasando por la melodía–, teniendo como ejemplo claro de esto los concursos de rap. Sin embargo, esta dimensión esencial en la experimentación del mundo de los estudiantes no aparece como un elemento realmente significativo en los relatos de los maestros. En ocasiones se cita el juego como ‘algo’ importante en la experiencia de aprender, pero en ningún momento se señala una propuesta metodológica–didáctica concreta que apoye de manera específica o transversal esta dimensión en el ámbito escolar.

La **biblioteca escolar** también emerge como un espacio central para experimentar el mundo, siendo un lugar que facilita el contacto con los libros, una primera aproximación que les ayude a ‘entrar’ en el mundo de las letras. Y es que la formación también está relacionada,

DISCUSIÓN

de un modo privilegiado con la “palabra memorable depositada en los libros más nobles entre los que constituyen la Biblioteca” entendida como ese espacio “separado de la habitualidad de los espacios exteriores, agujereados, de esos espacios cotidianos en donde el tiempo irremediamente se perdía y donde las palabras estaban condenadas al desgaste y al olvido” (Larrosa, 1996, p.450 y 451). Queremos marcar dos aspectos importantes de la biblioteca: por un lado, tendría que haber un maestro o un bibliotecario que ayudara a ‘escoger’ los libros, que haga recomendaciones, que les ‘de’ a leer, aunque aún no conozcan las letras. Este maestro compartiría con ellos una misma red de intersignificaciones, al menos en algunos aspectos. Esto implicaría que le abriría a una red de acciones simbólicas que puede ayudarles a situarse en el mundo que ‘habitan’. Otro aspecto que hemos recogido de los relatos es la corporalidad, de manera que poder acomodar el cuerpo en los actos de lectura y escritura, también modifican la experiencia en sí misma. En el caso sobre todo de la lectura tienen que sentirse cómodos, descansados, incluso y, especialmente, como la ‘puerta de entrada’ a la experiencia de apertura hacia el mundo de los textos. Teniendo esto presente nos podríamos preguntar: ¿hace abstracción el cuerpo en la experiencia de lectura y escritura? Creemos que sí, en cierta manera existe una cierta satisfacción corporal en el descanso del cuerpo en la lectura. Tal vez no así con el acto de escribir, que a menudo implica una posición del cuerpo que la tradición pedagógica ha descrito ampliamente al hacer uso de la caligrafía, de hecho, una disponibilidad del cuerpo en la escritura. Es importante aclarar que no nos referimos al cuerpo tanto como órgano, sino como ‘corporeidad’ (o cuerpo simbólico) que deviene escenario de la contingencia humana y que, como tal, es móvil, imprevisible y plural (Ricoeur, 1996, p.354; Duch y Mèlich 2005)

Esta idea de ‘conocer’ los libros nos lleva al siguiente punto: **el libro como objeto** o “como cosa, como pura cualidad sensible, como color y textura, y no tanto en el título del libro sino en su materialidad gráfica y sonora” (Larrosa, 1996, p.130), en otras palabras, la

portada, las imágenes, la textura, etc. de los libros, también influye de manera directa en la experiencia de leer. Esto es un aspecto que no habíamos tenido en cuenta en nuestra propuesta, pero que ha emergido con fuerza como elemento de apropiación del mundo, sobre todo en los relatos de los estudiantes. Antes de entrar al mundo del libro, debe poder experimentarse el libro como objeto, tanto es en sí mismo como un aspecto estético o un recurso simbólico. Las texturas, los olores, las portadas, los dibujos de los libros también devienen una experimentación en sí misma que incluyen la totalidad de la persona. Es importante subrayar que ninguno de los sujetos entrevistados ha hecho referencia todavía al "e-book" o libro electrónico. En los resultados de nuestro trabajo, la textura del libro todavía sigue siendo la del libro impreso.

Cuando hemos podido experimentar el mundo, podemos 'entrar' en la lectura y la escritura en sí mismas, momento que hemos relacionado con lo que Ricoeur denomina '**configuración** de una trama' en la noción de experiencia. Recordemos que la configuración de la trama, estructurar los acontecimientos dispersos en el tiempo para extraer cierto orden, se da en el mismo proceso de leer o escribir y, por lo tanto, sería constitutiva del relato personal (Ricoeur, 1999). Aunque en este punto debemos recordar, como hemos comentado anteriormente, que la lectura y la escritura cumplen funciones diferentes. Así, mientras que la lectura permite desvelar una cierta composición de la trama para orientar al lector a interpretar los textos como un mundo propio que puede impactar en la comprensión de su realidad y de sí mismo, la escritura nos hace conscientes de las experiencias para elaborar nuestros propios textos en un acto de 'dar al mundo' lo que somos y atribuir cierto *orden* a nuestro relato.

No obstante, tanto como para poder 'acceder' al mundo de los textos, como para 'darlos' es necesario **adquirir un código** que establece la escuela como institución. La

DISCUSIÓN

dimensión instrumental deviene, entonces, necesaria para poder configurar las experiencias de lectura y escritura. Y es en este momento cuando la escuela parece tener una mayor influencia, ya que parece ser que aprender a leer y a escribir en el ámbito escolar, en muchas ocasiones, se concibe desde este punto, momento en el cual se empieza a ‘aplicar’ un método, concreto o no, para llevar a término este aprendizaje. Es importante señalar que la mayoría de maestros han centrado sus relatos en este punto, haciendo referencia a diferentes tipologías de métodos (Montessori, analítico, global, etc.) y valorando las ventajas e inconvenientes de cada uno. Muchas veces estos se han concretado en diferentes actividades, de un matiz más tradicional, como dictados o la escritura de textos con unas temáticas pautadas, hasta de una vertiente ‘más innovadora’, poniendo en relieve la importancia de actividades que permitían una libertad, autonomía y posibilidad de creación más grande, como el teatro.

Los estudiantes también se han referido al **método** en sus discursos, pero, generalmente, sin hacer nociones concretas a un método específico, sino más bien ‘subjektivándolos’: se referían a los métodos no desde la especificidad o el recuerdo de un único proceso, sino como manera de aprender que, usualmente, se centraba exclusivamente en la codificación y decodificación. Estos les habían generado tanto sentimientos de *odio*, *aborrecimiento*, *pavor*, *pánico* o *disgusto* (sobre todo en la ESO) –generalmente cuando se relacionaban con una *perspectiva* más tradicional– o las narraban como experiencias naturales y progresivas –generalmente en las escuelas más ‘innovadoras’–. En la misma línea de los maestros, los estudiantes concretan los diferentes métodos con las actividades escolares, criticando, sobre todo el uso, y abuso, de dictados, textos y lecturas obligatorias, y remarcando la significación de las actividades que partían del juego y la experimentación.

Entonces, si bien es cierto que para configurar la identidad personal en el paso por los textos la lectura y la escritura hay una etapa necesaria vinculada al centro escolar, que

requiere un aprendizaje de tipo instrumental, este elemento ocupa un lugar demasiado central en los relatos, en particular los de los maestros. En cambio, los estudiantes narran desde sus experiencias y, en ocasiones, se puede leer la necesidad que tienen de ‘ir más allá’ o, en términos de Ricoeur (1996, 2000a), de interpretar y comprender los textos como manera de comprenderse uno mismo, como manera de entender la lectura y la escritura más que por el conocimiento de un código o un suceso comunicativo. De esa manera, podemos entender que la configuración no sería tan solo *adquirir* ciertas destrezas, habilidades y estrategias lingüísticas, sino aprender a ‘pasar’ por los textos, tanto ajenos como propios, y ‘leer’ lo que no se dice, las omisiones, las perspicacias; hacer presente lo ausente (Duch, 2002). En otras palabras, la codificación y decodificación demanda un nivel más elevado de *explicación* de los textos, ya que el lenguaje y las palabras que usamos se performan en los referentes simbólicos de las comunidades en las que nos movemos, que le pueden dar diferentes significados y valores a las diferentes palabras que aprendemos y usamos (Cassany, 2006, p. 10).

Entonces, **¿cuál es la verdadera ‘finalidad’ de aprender a leer a escribir?** Siguiendo la propuesta que hemos desarrollado, más allá de interpretar y comprender los textos, se trataría de que las personas pudieran “reinterpretar, redescubrir, [...] refigurar” sus experiencias en su relato identitario (Ricoeur, 1999, p.227) o, en otras palabras, **comprenderse a sí mismos** a partir del mundo que abren los textos.

En el momento en que cada uno tiene una prefiguración y una configuración única de su relato personal, de su decirse a sí mismo, la manera de tratar los textos en el ámbito escolar cambia. Cuando los maestros entienden la lectura y la escritura como experiencias que les permite decirse a sí mismos, posicionando la comprensión del mundo simbólico individual como centro de la práctica docente, la finalidad de leer y escribir ya no es hacer una

DISCUSIÓN

interpretación unitaria de los textos que leen y escriben, sino dar libertad para que cada uno pueda explorar caminos que, a nivel de interpretación y comprensión de los textos, ni los propios maestros podrían haber previsto, dar la oportunidad de explorar nuevos “nuevos modos de evaluar acciones y personajes” de las historias (Ricoeur, 2006, p.167). En la misma línea, también permite una reconfiguración en la relación entre los maestros y sus alumnos, de manera que el ‘relato en la escolaridad’ ya no es una cosa de uno mismo, en singular, sino que los textos se van reelaborado de manera conjunta, fusionando sus historicidades y dando como *resultados* una comprensión del sí mismo que atraviesa la propia comprensión relación docente.

De esta manera, los textos como formas simbólicas de otredad en términos de Ricoeur, que representan, tienen que responder a las ‘demandas’ de los lectores, en temáticas y estilos. En este punto entra en debate el tema del **canon escolar**: frente al canon del sistema escolar, el canon personal, que responde a un itinerario experiencial distinto en cada caso, como hemos visto en el trabajo de campo. Por lo tanto, ¿el canon debe darse a priori, o debe ser en función de las especificidades personales de cada alumno o, incluso, del grupo-clase? Creemos que, teniendo en cuenta la significación personal que cada uno puede darle a sus lecturas en función de su comprensión del contexto, y de uno mismo, sería aconsejable escoger un canon de lecturas escolares en función de las preferencias que vayan teniendo los alumnos, para que estos sean capaces de ‘conectar’ con los intereses e inquietudes de sus futuros lectores. Desde esta perspectiva, el maestro tendría que ser un adulto experimentado que, desde la posición que le otorga su capacidad de apertura hacia los diferentes acontecimientos del mundo, ofreciera su presencia a los alumnos como acompañamiento paciente.

Entonces, ¿cómo articular la evaluación escolar como modalidad de juicio con la experiencia en calidad de invención o imprevisto? La evaluación, que el maestro tiene que articular desde la escuela, consistiría entonces, en valorar al alumno más desde su propio mundo simbólico, no mediante una serie de reglas unitarias a las que tienen que acceder todos los estudiantes. De manera que, si nos centramos en ‘evaluar’ la lectura y escritura como experiencia en sí misma, el maestro tendrá que buscar estrategias de evaluación más amplias y que no valoren tanto el texto en sí –escritura– o la interpretación de un texto de una manera concreta –lectura–, sino el crecimiento personal en la experiencia de lectura o la escritura de sus alumnos.

Esto también implica que, en la escuela, en relación a la lectura y la escritura, no podemos hablar en términos de **‘triunfo o fracaso’**, ya que nos estamos refiriendo a algo que incide, que transforma a la persona, de manera compleja, desde distintas perspectivas y direcciones en un sentido identitario y narrativo. Más bien podemos referirnos a experiencia positiva cuando ha tenido lugar algún tipo de **apropiación subjetiva favorable**, normalmente señalada en términos de descubrimiento tanto de un mismo, como para darse a los demás, expresando lo que somos y empatizando con ellos. Un claro ejemplo de esta refiguración en el paso por los textos es el diario personal, que todas las estudiantes –mujeres– citan en sus relatos como una manera de descubrimiento y crecimiento personal en una realidad íntima que les permite escribirse y leerse, para ver cosas de sí mismas, crear dilemas o como canal de desahogo. En relación con las propuestas escolares, normalmente esta apropiación favorable se suele relacionar con actividades que no han sido impuestas, en las que no ha habido sufrimiento y les ha ‘dejado ser’. En cambio, cuando la experiencia ha sido negativa, la **apropiación subjetiva desfavorable** y, normalmente, provoca una ruptura dolorosa que suele concretarse en una inseguridad personal o ‘miedo’ a ser ‘juzgados’. Esto se suele asociar a propuestas escolares, o dinámicas familiares, que han tratado de uniformar las

DISCUSIÓN

experiencias mediante el juicio a la diferencia, cortando las alas a la individualidad de cada uno y con esto su manera no solo de comprender los textos, sino a sí mismos como ‘sujetos’ del mundo. Esta evaluación, o juicio a la subjetividad, pone en cuestión como actualmente uno es, y cómo debería de ser; de manera que si no *deviene quien* espera que sea, se educa en la culpa de no cumplir las expectativas de los otros y, como consecuencia perder ‘su amor’.

De esta manera, el principal problema de una escuela que está en perpetuo estado de juicio, o evaluación, muchas veces no alcanza a tener en cuenta este punto, ya que, aunque se puedan dar experiencias singulares, muchas veces no son replicables, imprescindible para que devenga una verdadera experiencia. Además, ponen en tela de juicio quienes somos, contradiciendo a una cita de los estudiantes: ‘*la identidad solo la tienes tú*’ y, como tal, es singular, única e intransferible. Por lo tanto, nadie, más que uno mismo, puede decir quién eres o qué experiencias has vivido.

Así pues, la propuesta filosófico-educativa presentada en los resultados obtenidos en nuestro trabajo, permite cuestionar “los fundamentos epistemológicos del discurso pedagógico” dominante (Pagès, 2013, p.16) en este caso el socio-constructivismo, rompiendo con el esquema de procesos en interacción para reintroducir la dimensión relacional del mundo subjetivo y narrativo. Y es que no debemos olvidar que en el momento que la pedagogía abandona la normalización, o la norma general, que orienta la práctica, su objetivo debería ser “hacer frente al vacío que la habita, [que] constituye un trascendental [...] para que la acción educativa incluya algo que pueda ir más allá” de la razón imperante (p.17). En otras palabras, *huir* del modelo más generalizado en la práctica docente nos permite iniciar una subversión a un sistema que, dotado de una serie de normas tanto implícitas como explícitas, puede llegar a deshumanizar al ser humano que *lo habita* (Freire, 1968, p.40). Por ese motivo deben ser movimientos que se inscriban en “una acción de verdadera

transformación de la realidad” (p.170), que replanteen el modelo teórico desde una práctica que pueda humanizar a los actores escolares.

5.2. Summary

This section of the research has focused on a discussion of whether the thesis formulated in accordance with Paul Ricoeur’s theory of phenomenological hermeneutics responds to the overall research objective: *To come to an understanding of the experience of learning to read and write, mainly in the context of schools, as paths toward the shaping of personal identity in narrative terms, in an inquiry founded upon the philosophical categories of Paul Ricoeur.*

To this end, we have reviewed some of the basic concepts of the contemporary paradigm of pedagogy. Socio-constructivism is the dominant paradigm in the field. This perspective situates the “object” of knowledge as an *active* entity that *provides* the “subject” with new information. An individual assimilates and incorporates knowledge into his or her mental structures in order to develop new mental frameworks. This approach, however, does not call for experiences able to reconfigure identity and encourage greater understanding of oneself.

However, Ricoeur’s notion of phenomenological hermeneutics implies a change in this relationship between the self and knowledge. According to this perspective, objects (texts in this case) are symbolic elements that help us to shape our own subjectivity as they open us up to new references. We make these references our own, which in turn feeds our ability to interpret texts according to our individual understanding of the world.

Others invariably play a key role in this understanding of the self-same or in the configuration of our individual identities. This fact has important pedagogical implications,

DISCUSIÓN

as was apparent from the findings of this study. The affinity dimension had a place of prominence in our results. More specifically, participants placed special emphasis on their mothers, who imbued the experience of reading and writing with love, often present throughout the stories they recounted. In order to truly experience reading and writing, it is necessary to have this dimension of personal affinity, to forge positive bonds with others. Later, this maternal role should, in a sense, be taken on by the teacher, in a transfer of “love” under the guise of the pact of care that families make with schools when parents cede part of their role to teachers.

The question, then, is how to conceive of these acts of reading and writing to ensure that they become authentic experiences, able to influence the understanding of the self-same. By way of answering this question, we will refer to Ricoeur. The philosopher maintained that the personal story is shaped by constitution of a plot, which can be read at three distinct moments: prefiguration, configuration and refiguration.

In order to narrate ourselves, we must first prefigure our worlds. Schools represent an essential setting for experiences that can take on the character of acts of personal transformation. How can we ensure that our schools are suited to this purpose? Without a doubt, the most important factor that shapes school settings, the common thread linking all school practices and dimensions, is language.

Spoken language is one of the central ways we appropriate the world that surrounds us. Language allows us to construct ourselves as “subjects” in the world within specific symbolic communities, while at the same time offering us a notion of ourselves as *beings-in-time*. Before reading or writing texts, we have to tell stories, to narrate, to verbalize. Thus, the language in which we learn can become a symbolic element of the greatest consequence, whether we are discussing our mother tongue or a foreign language. All of this leads to the

conclusion that the experience of language, both orally and in terms of applied linguistics, allows us to develop our own voice, to shape our thoughts.

Now that we have established the importance of spoken language as an element prior to the experience of learning to read and write, we can move on to the other elements, more specific to the school setting, that are needed to facilitate the process Ricoeur calls prefiguration. Based on the participants' stories, we want to highlight three of these aspects: the ludic-creative dimension of experience, the school library and the text as object.

The ludic creative dimension was granted great importance in the students' discourse as a form of symbolic appropriation. Enjoyment and pleasure are often the key to learning about the world around us and to immersing ourselves in the world of written texts. Some also find the school library to be an essential space from which to experience the world. Two aspects are especially important here: experienced adults should be there to encourage reading, and the space should welcome the body as a symbolic element in the acts of reading and writing. The role of books as objects (images, textures, etc.) has a direct influence on the experience of reading, as before we enter the world of a book we can experience it as a physical reality.

After we have experienced the world, we can gain access to reading and writing. We have connected this moment to what Ricoeur calls the "configuration of a plot" within the notion of experience. For teachers, it is necessary to acquire a code the school as an institution establishes the school. This instrumental dimension seems to exert the greatest influence. At this time, one method or another (specific or otherwise) starts to be applied in order to carry out this learning. This was the focus of most of the stories related by the teachers, who often referred to the various types of methodologies and weighed the advantages and disadvantages of each. Students also discussed methodologies in their

DISCUSIÓN

discourses, but rather than expressing specific notions about particular methods, they tended to “subjectivize” the methods and frame them in terms of their own experiences. This element seems to be given excessive importance, especially by the teachers. Configuration should not only be about *acquiring* certain skills, abilities and linguistic strategies, but instead should be about learning to “move” through the world of texts.

What, then, is the true “purpose” of learning to read and write? According to the perspective described above, it should go beyond interpreting and understanding texts. The aim should be for people to be able to “reinterpret, re-describe, [...] refigure” their experiences within their identity story, to better understand themselves.

When each individual can engage in her own process of prefiguration and configuration of her personal story, of her way of narrating herself, schools will begin to deal with texts in new ways. Teachers who understand reading and writing as experiences that allow us to narrate ourselves will no longer offer a single interpretation of the texts that are read and written in schools. Instead, they will grant each individual student freedom to explore his or her own path. This calls into question traditional notions of the canon of educational reading. We believe that it is desirable to choose texts as the students develop their preferences, ensuring that what they read in school “connects” with their interests as future readers.

How, then, can we create a model for school assessment that balances judgement with the need to foster inventive, unforeseen experiences. Teachers must strive for practices that assess each individual student in ways that are based in his or her own symbolic world. They should not attempt to enforce a series of standards that are the same for all students. When it comes to reading and writing, we should not speak in terms of “success or failure,” but should instead frame these acts in terms of how they influence and transform us as

individuals. We can judge reading and writing experiences as positive when they bring about some sort of favorable subjective appropriation, and we can view them as negative when the appropriation is unfavorable. When the latter occurs, it tends to provoke a painful rupture, often giving rise to personal insecurity or to fear of being “judged”.

6 | Aplicaciones pedagógicas y propuestas prácticas

6.1. Filosofía de la Educación y practicidad

El trabajo que hemos presentado abre la posibilidad de pensar en diferentes propuestas prácticas. Recordemos que, como ya hemos ido comentado a lo largo de esta tesis, los planteamientos filosóficos de Ricoeur, ofrecen los recursos necesarios no solo para pensar en la Filosofía de la Educación desde una vertiente más teórica, sino también para reflexionar en la dirección de nuevas prácticas pedagógicas (Domingo, 2015). En este apartado nos hacemos eco de la reflexión de Jordi Riera (2019) en relación a la innovación educativa:

[...] no se trata simplemente de decidir conscientemente y razonada entre seguir manteniendo una praxis educativa fundamentada en los principios educativos, metodologías y estrategias que, todo y las apariencias de determinados cambios, –que suelen ser lampedusianos– que se proponen, mantienen de base la cronificación de inequidades consubstanciales y un aprendizaje de carácter superficial, centrado en los contenidos, fragmentados del saber, efectivista y efímero [sino, que, hemos optado] decidida y comprometidamente por los principios, estrategias psicopedagógicas y metodológicas que promueven y fundamenten un modelo educativo inclusor, de alta equidad, y promotor

de un aprendizaje profundo, competencial, integral e integrador de conocimientos, eficaz y durador” (p.22)

Siguiendo esta orientación inicial, en esta sección vamos a proponer algunas orientaciones prácticas que puedan aplicarse en el ámbito escolar. Concretamente, vamos a describir cinco propuestas de aplicación pedagógica de la enseñanza de la lectura y la escritura vinculada a la constitución del relato identitario:

Taller de escritura para maestros
Acompañamiento en la práctica reflexiva de la lectura y la escritura en la escuela
Formación de espacios lectores en la escuela
Espacios de conversación en el aula
Orientaciones para la formación de maestros

Tabla 4 Propuestas prácticas.

6.2. Taller de escritura para maestros

A través de nuestro trabajo de campo, hemos identificado que los maestros, en sus relatos, entendían la escritura como una *herramienta* que servía, principalmente, para acceder a nuevos conocimientos. Según esta concepción, la escritura sería tan solo un ‘objeto’ de conocimiento que podría usarse, o no, dependiendo de las necesidades personales, académicas o laborales de cada uno. En cambio, recordemos que en nuestra propuesta la escritura se entiende más como una experiencia que ayuda configurar el relato personal; que sirve para *aprender* a decirse a uno mismo o para formalizar la incorporación de sí mismo

como identidad, en cierto modo "deslocalizando" lo que somos para reconfigurarlo gracias a la escritura.

Para que los maestros contemplaran la escritura desde la perspectiva que hemos desarrollado en nuestro trabajo a partir de Ricoeur, una condición necesaria sería que ellos mismos/as la hubieran vivido como experiencia de configuración de la identidad: fueran ávidos/as lectores/as en un lazo intenso con los libros y las bibliotecas. Todos los maestros deberían, en este sentido, ser un poco "bibliotecarios". Y es que, no debemos olvidar que los maestros siguen siendo, todavía hoy en día, "personas extraordinariamente significativas en la vida de los alumnos, en la medida que asumen apasionadamente, con fundamento y de una manera comprometida con [los] nuevos retos" (Riera, 2019, p.45).

Un taller de escritura para maestros, que se podría plantear como una supervisión de la práctica del uso de la escritura con fines escolares (informes de evaluación, diarios de clase, correcciones...), con el objetivo de comprender que la escritura, más que una herramienta escolástica, puede también devenir experiencia con una gran carga simbólica que permite configurar la identidad en términos narrativos. El objetivo del taller sería que los maestros fueran conscientes del significado que le dan a la escritura, tanto a nivel personal como profesional, para ser capaces de: 1.) valorar el uso que se hace de esta en la escuela y 2.) comprender y mostrar la escritura como una experiencia más narrativa y hermenéutica que, simplemente, utilitarista (en el sentido de una producción escolar orientada al éxito).

Uno de los aspectos centrales para trabajar en los talleres de escritura sería analizar con el equipo docente las diferencias que probablemente existen entre su escritura personal y el uso de la escritura que demanda 'la escuela'. De esta manera, se puede partir de ejemplos de escritura personal, haciéndoles escribir un texto sobre temáticas relacionadas con el taller, como 'escribe sobre tu experiencia de aprender y enseñar a escribir'. Para ilustrar este

momento usaremos un fragmento del relato escrito por M7:

*¡Qué maravilla, descubrir unos ojos abiertos al alcanzar el final de un relato coherente ¡Acompañar el poco tiempo que ofrece un curso escolar a una persona que crece, que evoluciona, que se forma y que, en este complejo quehacer, construye el relato mejor y más importante de su vida es un honor y a todas luces un privilegio, es a su vez fuente de observación y de aprendizaje y, y como no podría ser de otro modo, **motivo de revisión y reconstrucción del propio relato vital.***⁴¹ *Me preguntas por mi experiencia docente en este especial campo: es la experiencia de un privilegio (M7)*

Con la escritura de estos textos se hace patente que en la escritura personal hay una dimensión narrativa importante cuyo desarrollo permite decirse a sí mismo. En cambio, el sistema escolar cuando funciona excesivamente del lado del rendimiento, no parece favorecer esta idea narrativa. En realidad, casi la elimina por completo, como podemos ver en el siguiente ejemplo (Ver Ilustración 9):

2. LLENGUA CATALANA I LITERATURA		GAIREBÉ MAI	ALGUNES VEGADES	SOVINT	QUASI SEMPRE
Comprensió lectora	Llegeix amb fluïdesa textos de tipologia diversa.				
	Comprèn textos de tipologia diversa.				
Comunicació oral	Comprèn textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars.				
	Produeix textos orals adequats a diferents situacions comunicatives.				
Expressió escrita	Planifica l'escrit d'acord amb la situació comunicativa i el destinatari.				
	Produeix textos	• Els seus textos són coherents.			
		• Utilitza el vocabulari adequat a la seva edat.			
		• S'inicia en l'aplicació de l'ortografia.			
		• Construeix els textos amb frases entenedores.			
		• Fa bona presentació dels escrits.			
Revisa el text per millorar-lo en funció de la situació comunicativa.					

Ilustración 9 Ejemplo de evaluación de relatos de vida.

⁴¹ Mi énfasis

En este ejemplo se trata de un cuadro para evaluar diferentes dimensiones de la lengua, basado en un criterio meramente técnico-instrumental. Para contrarrestar esta práctica, podemos mostrar otros ejemplos de evaluación que se orientan por una lógica más narrativa y están mucho más en sintonía con la escritura personal. Un ejemplo de buena práctica en la tradición pedagógica de la renovación escolar, en un sentido histórico, sería la referencia del extracto de evaluación elaborado por la asistente de María Montessori, Anna Macheroni. Este texto fue publicado en la Revista *Quaderns d'Estudi* del año 1916, publicación mensual del Consell de Pedagogía de la Diputació de Barcelona, editada por la Mancomunitat de Catalunya, que estaba dedicada, principalmente, a maestros y profesores:

Sabe leer con alguna dificultad palabras sencillas. Escribe solamente su nombre, pero como si hiciese un dibujo. Los primeros días sobre todo demuestra disfrutar del ambiente tranquilo y alegre de la Escuela, trabaja con ganas y gentilmente, interesándose de manera extraordinaria por los ejercicios de la vida práctica; entusiasmado con las mesas de estilo artístico catalán, las sacude con gran cuidado por la mañana y por la tarde cuando llega a la Escuela. Cuando traen el primer mueble, también dibujado y construido como las tablas, está extremadamente contento, y admira y toca durante mucho rato el mueble gracioso, y lo sacude con el plumero. Se interesa mucho por los ejercicios sensoriales, alguna vez se queda mucho rato mirando estos ejercicios con una atención viva. No trabaja mucho, pero ve, y aprende, todo lo que se hace en clase⁴² (p.42)

Dar un espacio en el taller para comparar ambos ejemplos, y relacionarlos con el acto de escritura personal, nos permitirá abrir un espacio de reflexión en torno a la escritura y su importancia en la tarea del maestro, mediante diferentes preguntas específicas como: ¿Qué función crees que tiene la escritura en estos informes? ¿Cuál es la función de los informes de

⁴² La traducción es propia

evaluación? ¿Se podrían escribir de otra manera? ¿Cómo los escribís, bajo qué criterios? ¿Cómo se podría mejorar la redacción de los informes de manera que recojan los elementos esenciales de la experiencia escolar? ¿Crees que una escritura más mecanizada influye en la manera en la que los maestros entienden el aprendizaje de la escritura y el acto de escribir en sí? ¿Qué función tiene la escritura en la escuela? ¿Qué función debería tener?, entre otras. Estas reflexiones podrían derivar en direcciones muy diferentes, según la interpretación y noción de escritura de cada uno. Pero el objetivo principal sería que reflexionaran sobre sus modalidades de escritura en la escuela desde una perspectiva más narrativa en todos los ámbitos, tanto el personal, como a un nivel más profesional y, como tal, pudiesen reconceptualizar su noción y uso de la escritura en función a esta idea.

6.3. Acompañamiento de la práctica reflexiva de la lectura y la escritura en la escuela

Hemos entendido la lectura y la escritura como unas prácticas que inciden, principalmente, en la refiguración del relato personal y que, como tal, permiten comprendernos a nosotros mismos en las experiencias de leer y escribir. Así pues, el acto de aprender a leer y a escribir, también sería una experiencia o acontecimiento narrativamente significativo que debería impulsarse en el ámbito escolar (Ricoeur, 2006).

No obstante, somos conscientes que establecer una dinámica como esta en la escuela no sería factible sin un acompañamiento a las prácticas ya existentes. Proponemos entonces un acompañamiento a los maestros en la experiencia de enseñar la lectura y la escritura, sobre todo, mediante la reflexión conjunta de la práctica y la experiencia docente vivida en el aula. En estos acompañamientos tendrían que participar los maestros implicados y los asesores, a los que podríamos llamar ‘asesores en letras’. Sus funciones principales serían: introducir ejemplos de ‘buenas prácticas’ a la escuela de lectura y de escritura como motores de construcción del relato identitario. Mediar en los encuentros de las prácticas reflexivas,

comentar y discutir las prácticas que se dan en el ámbito escolar facilitando la reflexión y participando en el proceso de transformación, modificación, innovación que los maestros y maestras sugirieran desde su criterio y experiencia docente.

Para facilitar la comprensión de esta propuesta, nos vamos a basar en un ejemplo concreto. Supongamos una escuela pública de Barcelona de un nivel económico y socio-cultural medio, ubicada en el barrio de Sant Andreu de Palomar. Las maestras de ciclo inicial (primero y segundo de primaria) han decidido que quieren que la experiencia de aprender a leer y a escribir sea significativa y que incida, finalmente, en la comprensión de sí como proceso narrativo para los alumnos y alumnas.

Se podría establecer una reunión mensual para que los y las maestras mantuvieran una conversación sobre su propia experiencia en esta temática. Por ejemplo: ¿qué sucede cuando trabajamos sobre los cuentos en el aula? ¿qué actividades hemos hecho hasta ahora? ¿cómo han respondido los niños y niñas? Una de ellas podría ser, por ejemplo: *'los cuentos que los alumnos leen o que les cuentan tiene diferentes interpretaciones'*. Para ilustrar esta idea y ser capaces de discutir las diferentes implicaciones que tiene sería importante pensar entre todos, se podrían utilizar extractos de relatos reales como, por ejemplo, los usados en la propia investigación:

En sexto, en primaria, un profesor nos dijo. Yo este año os voy a demostrar que la literatura es magia. Y yo me acuerdo pues estaba asombrada. Al principio me reía de él...eres un payaso. ¿Qué nos está intentando decir? Sabes. Pero al final nos citó para leer un cuento, nos dio un párrafo para que en casa dibujáramos algo sobre este él. Bueno tienes que dibujar este párrafo...y eran 30 dibujos completamente distintos y nos dijo. ¿Veis como la literatura es magia? De un solo fragmento habéis hecho 30 dibujos distintos. Eran dibujos completamente diferentes y desde entonces que no sé...me interesa mucho la lectura (FGEO)

Este fragmento nos orienta a entender que los textos tienen diferentes interpretaciones y, como tal, se pueden expresar de maneras diferentes. En nuestro ejemplo, los y las docentes manifiestan distintas visiones y se formulan preguntas muy variadas sobre la cuestión de los cuentos. Esto es así por la gran diversidad de experiencias que ellos y ellas mismas tuvieron con los cuentos como vivencia de lo escrito y narrado, tanto en su propia infancia familiar como en el entorno escolar, en calidad de alumnos/as. Ahora que ocupan la función de maestros, ¿en qué medida incorporan su propia trayectoria de vivencia de los cuentos? He aquí la cuestión crucial que quisiéramos plantear cuando proponemos trabajar en equipo con los y las maestras. No se trata en ningún caso de proporcionar pautas de actuación externas, sino crear un espacio desde dónde poder revitalizar una experiencia ya conocida para transformar su propia práctica en el aula. También aparecen nociones importantes que podemos remarcar para dar más énfasis a la reflexión: la magia de la literatura, el uso del dibujo, o el interés por la lectura. Sería oportuno promover dinámicas con un gran componente de filiación (entre los alumnos y las familias) y lúdicas (el juego como elemento, también, procesual): ¿de qué maneras se puede entender en el ámbito escolar que la lectura tiene diferentes interpretaciones?

Volviendo al equipo docente del centro educativo de nuestro supuesto, durante un mes las distintas dinámicas que propondríamos poner en práctica serían, entre otras:

(1.) Apadrinamiento lector entre los alumnos de ciclo inicial y de ciclo superior, estableciendo con los alumnos más mayores que no tan solo deberían practicar la lectura sino, en la medida que sea posible, comentar los diferentes textos que se leen, respetando siempre las diferentes interpretaciones de cada uno. Somos conscientes de que esta es una práctica conocida, así que proponemos cambiar su enfoque: que los padrinos no se centren tanto en ‘practicar’ la lectura desde una dimensión más instrumental (pe. ‘esto no se lee así, sino de la

otra manera' o 'aquí la pronunciación no es correcta) o 'leer por el hecho de leer'; sino ayudar a abrir la senda de la interpretación personal mediante preguntas: ¿cómo has entendido el texto? ¿qué te ha querido decir? Sin entrar en valoraciones de verdadero o falso, sino apoyando la comprensión personal de los textos.

(2.) En la escuela hay una actividad en la que los alumnos ayudan a las madres que no hablan catalán y castellano a aprender estos idiomas una tarde cada 15 días. En esta actividad incluimos la lectura de textos más sencillos o complejos, según el nivel de los niños y de las madres. Pedimos que cada uno haga su 'interpretación' de las historias: ¿qué ha significado para ti? Veremos que, probablemente, hay varias interpretaciones. En vez de intentar 'uniformizar' su interpretación o buscar una 'única moraleja' se puede comentar las distintas versiones de la historia.

(3.) Segundo de primaria tiene rincones los miércoles por la tarde. En uno de ellos una actividad es un dado que tiene diferentes imágenes. Tienen que tirar el dado hasta que saquen tres imágenes: cuando las tengan uno de ellos tiene que explicar una historia. Los demás tienen que redactar brevemente y en secreto su interpretación de la historia. Después se tiene que compartir con los demás para ver que, probablemente, las interpretaciones de cada uno sean diferentes. Este proceso se repite con cada uno de los miembros que están participando en el rincón.

En una reunión entre los docentes implicados y los asesores en letras, que podría ser quincenal o mensual, los y las maestras podrían preparar una descripción escrita u oral sobre distintas situaciones de vida cotidiana en el aula. Desde la presentación de estas viñetas etnográficas surgiría una conversación y nuevos interrogantes. Esto permitiría establecer una reflexión sobre las buenas prácticas que nos ayudaría a establecer pautas de actuación para el siguiente periodo de tiempo hasta que nos volviésemos a encontrar. Es necesario señalar que

el Asesor de Letras no es un experto en lectura y escritura en el sentido técnico o didáctico. Sería suficiente con que fuera una buena lectora, con un acceso muy fluido a la cultura escrita, al mundo de los libros. Podría ser, por ejemplo, una editora de libros. O una bibliotecaria. O una correctora de estilo. O una escritora. O una ilustradora de libros.

6.4. Formación de espacios lectores en la escuela

Los espacios lectores, sobre todo la biblioteca, han surgido como elementos importantes en la experiencia de aprender a leer. En el sentido que ya hemos señalado anteriormente y vamos a recordar brevemente: la biblioteca ha emergido como un ambiente en sí mismo, o, en otras palabras, un espacio que debe ser respetado desde una cierta solemnidad, desde su peculiaridad. Esto significa que más que una estantería con libros en un aula, tiene que haber una cierta ‘delimitación’ territorial que enmarque un espacio de lectura, aunque sea de menor o mayor área que se debe caracterizar por ser ‘cómodo’, ‘cálido’ y ‘confortable’. Por ejemplo, en el proyecto *Crida Biblio(r)evolució*, del programa Educació Demà de la Fundació Jaume Bofill se afirma la importancia de entender el espacio de la biblioteca “no pensando solamente en las funciones intrínsecas que se le suponen, sino como agente de transformación” (Roig y Juan, 2018, p.7) que modifica los hábitos lectores, promueve el placer hacia la lectura y permita acomodar el cuerpo al acto de leer.

Para leer tenemos que sentirnos cómodos, ya que el cuerpo humano no es solo una porción de espacio sino, primordialmente, una ‘corporeidad’ -un cuerpo simbólico-, un ‘escenario de la contingencia’ humana que es móvil, imprevisibles y plural al que nos referimos en todo momento (Duch, 2005). Así pues, el cuerpo actúa como un lugar en el que también nos reconocemos a nosotros mismos, como sitio de pertenencia de los acontecimientos en el paso del tiempo que también dan un fuerte sentido al sí mismo (Ricoeur, 1996, p.354; Domingo, 2010, p.221). De manera que leemos también con el

cuerpo, nos acomodamos en el espacio que se nos ofrece. Esto significa que, al leer, hacemos abstracción del cuerpo para dejar volar la imaginación y zambullirnos en las letras, organizadas en párrafos. Nuestras manos sostienen el libro (o la tablet, si se trata de un e-book) pero no sentimos que están ahí, al igual que el resto de los miembros de nuestro cuerpo. El cuerpo se volatiliza un poco cuando leemos. Por eso, para leer, hay que estar en un lugar agradable que se preste a ello, que nos permita acurrucarnos o acostarnos, una butaca mullida o tal vez un escondite, como algunos de nuestros participantes han relatado:

*Yo recuerdo que ella [su madre] se sentaba ahí en el sillón, se cogía su libro, empezaba a leer, la tele estaba apagada y, bueno como que...como que ya veías por donde iban las cosas, nadie te decía siéntate aquí ponte a leer...ella creaba ya el ambiente y a partir de ese ambiente **mi hermano y yo ya nos acomodábamos** (E1)*

Entonces, ¿qué implica esto para el espacio de la Biblioteca, que debemos tener en cuenta y qué propuestas se pueden hacer para incluir la dimensión corporal en el espacio de la Biblioteca?

La biblioteca como espacio pedagógico no es un centro de recursos ni un lugar donde elegir un libro para leer a la hora de lectura sino un espacio en el que los alumnos y alumnas se convierten en "lectores de sí mismos": primero leemos el texto, en el texto, nos leemos a nosotros mismos y luego aprendemos a leer –a dar sentido– a los otros y al mundo que nos rodea, por ejemplo, aprendemos a dar sentido a la escuela. Así, sería deseable imaginar los espacios lectores en clave de corporeidad. Para algunas personas esto puede significar disponer de ambientes con cojines, colchonetas, sofás, etc. para otros puede significar crear espacios más solitarios, donde poder aislarse del mundo. También tener presente que cada cuerpo es diferente y, por lo tanto, sus posibles necesidades de comodidad pueden variar. Para aprender a respetar las diferencias, se pueden llevar a cabo diferentes iniciativas en los

espacios lectores. Un ejemplo de ello se da en un proyecto llevado a término en diferentes bibliotecas de EUA (sobre todo en Nueva York y en Los Ángeles) denominado *Drag Queen Story Hours*⁴³ en el que personas Drag Queen iban a contar cuentos a los niños con la finalidad de combatir los prejuicios y formar una sociedad más “equitativa, diversa e inclusiva” mediante la inclusión de personas con cuerpos que, tradicionalmente, han tenido que ‘enfrentarse’ a la “marginalización y la poca representación” (ALA, 2018). Esta propuesta permite implicar el cuerpo en la lectura como un modelo que en sí mismo desafía las restricciones de género, para “imaginar un mundo donde las personas pueden presentarse como lo deseen, donde los disfraces son reales” (ALA, 1996-2019).

Además, la biblioteca también debería ser un lugar que facilitara el contacto (corporal) con los libros, como una primera aproximación que les ayuda a ‘entrar’ en el mundo de las letras. Y es que no debemos olvidar que “se lee con los ojos, pero también con el olfato y con el gusto, con el oído y con el tacto, con el vientre” lo que implicaría que “leer bien es comer bien: saber escoger los libros que se avienen a la propia naturaleza y rechazar los otros, leer libros variados, leer con placer y con frugalidad, asimilar lo esencial y olvidar el resto” (Larrosa, 1996, pp.240 y 243). De manera que, en ocasiones, en los espacios lectores los libros no son para ser leídos, al menos en primera instancia, sino escuchados, recomendados, tocados, olidos, palpados. Esto nos lleva a otra apreciación importante: la biblioteca podría entenderse como un espacio “relacional [...] que tendríamos que mejorar mucho más y profundizar en sus potencialidades (Riera, 2007, p.17). Esto implica que el maestro tendría que ser el responsable de ayudar a los alumnos a ‘escoger’ que quieren leer,

⁴³ American Library Association. (1996-2019). ALA American Library Association: *Libraries Respond: Drag Queen Story Hour*. Chicago, USA: <http://www.ala.org/advocacy/libraries-respond-drag-queen-story-hour> y Drag Queen Story Hour. (2018). Drag Queen Story Hour: What is Drag Queen Story Hour? LA, NYC, SF, NJ, USA: <https://www.dragqueenstoryhour.org/>

‘darles’ la lectura, desde la relación que tiene con los alumnos que es “la relación educativa formal más nuclear de todas las posibles” (Riera, 2019, p24) y, como tal, termina condicionando toda la experiencia de aprender a leer.

Por lo tanto, consideramos que sería relevante valorar cómo podría ser este espacio lector en la escuela, teniendo presente las diferentes apreciaciones que han ido surgiendo a lo largo de todo el trabajo. La biblioteca tendría que ser un lugar ‘para ir’ que nos permita acercarnos, dando uso libre en cualquier momento como espacio tanto de ocio como de relax. En este sentido: *Teníamos una mini biblioteca, donde había libros, cuentos y ahí podíamos ir y había como un sofá que podías leer [...] no había bibliotecas obligatorias tampoco* (E7). No obstante, también debería ser un lugar que puede ‘salir’ mediante actividades como: poner puntos de libros en los rincones de la escuela (por ejemplo, en el patio o en las escaleras, donde haya huecos-) o proponer espacios de lectura a aire libre (como en espacios del patio que tengan jardín o sean agradables para los alumnos).

6.5. Espacios de conversación⁴⁴ en el aula

En palabras de Jordi Riera (2019): “Aprender no es un proceso individual. Como experiencia social, exige aprender con y mediante los demás [usando, entre otras cosas] conversaciones y debates” (p.24). Sería conveniente recordar que el habla ha surgido como una de las maneras más importantes para apropiarse del mundo que nos rodea, ya que permite situarnos a nosotros mismos como ‘sujetos’ del mundo. Hemos señalado en los resultados

⁴⁴ Es importante señalar que en todo el apartado nos referimos al término conversación. Esto se debe a que consideramos que hay diferencias entre charlar, dialogar y conversar. Así, *charlar* implicaría intercambiar la opinión sobre un tema más concreto en ambientes más informales, *dialogar* consiste en concentrarse en un tema específico que se explora en profundidad, normalmente con una planificación previa, en cambio, *conversar*, se da entre dos o más personas que expresan sus ideas sobre diferentes temas sin necesidad de una planificación previa.

que ‘antes de ‘sumergirse’ en el papel, es necesario que los alumnos se apropien del mundo real. Pero no solamente esto, el ‘habla’, a todas las edades, permite establecer vínculos de filiación, desarrollar nuestra propia voz y pensamiento. Y esta habla, cuando es compartida, se convierte en una conversación que nos permite conocernos a nosotros mismos y al mundo. De hecho, la conversación, sobre todo cuando se da cara a cara, es “la cosa más humana –y humanizadora– que hacemos [...] Desarrollamos la capacidad de empatía. Experimentamos el gozo de ser escuchados, de ser entendidos [...] pero requiere tiempo y espacio” (Turkle, 2015, p.9).

Pero esto es muy complicado, y comporta una cierta ‘deshumanización’ de las personas que habitamos este mundo, incluidos, por supuesto y especialmente, los alumnos. Un ejemplo de esta ‘deshumanización’ que provoca la falta de conversación la encontramos en el libro *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age* (2015) de Sherry Turkle. En este nos muestra un caso concreto: en una escuela de Nueva York (USA) los alumnos de 12 años (aprox.) no eran capaces de empatizar los unos con los otros, estableciendo relaciones superficiales e interesadas. La directora, haciéndose eco del problema, avisó a la autora, investigadora, para buscar soluciones. Se dieron cuenta que los alumnos no eran crueles, pero sí emocionalmente poco desarrollados (‘no entiendo que le estoy haciendo daño’). El problema era que no hablaban entre ellos, no conversaban, a causa, en parte, de la gran incidencia de las nuevas tecnologías en su día a día. Entonces empezaron a buscar espacios para conversar con ellos, y entre ellos, teniendo presente que el rol de los maestros era ayudar a los alumnos a hacer preguntas y que estos no se conformaran con respuestas fáciles, sino que se implicaran en las respuestas, que fueran capaces de construir narrativas personales para aprender nuevos sucesos que tuviesen un significado para ellos. Y, es que “sin estas narrativas, [no] puedes aprender nuevos sucesos, pero no sabes qué hacer con ellos, como darles sentido” (Turkle, 2015, p.10). Y se dieron cuenta que son justamente

las conversaciones con los demás las que nos permiten ser vulnerables, estar abiertos a los que nos pueda pasar, tanto a nosotros mismos como a los demás.

Esto se debe a que los otros configuran las experiencias y, por lo tanto, la comprensión del sí mismo. De esta manera, cuando aprendemos a leer y a escribir, *las palabras que nos dicen, también nos dicen* a nosotros mismos. Así pues, se pueden usar estas palabras como manera de aprender el *lenguaje de las letras*. Esta idea que se encuentra fuertemente sustentada por la noción de palabra generadora y pedagogía comunitaria de Paulo Freire (1965), quien afirmó que la selección de ciertas palabras generadoras como los vocablos “típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos [...] descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras” (p.112 y 109). Así consideramos que aprender a narrar(se) requiere aprender a usar la red de intersignificaciones en la que nos reconocemos a nosotros mismos como parte de una realidad que nos interpela (Ricoeur, 2006). De manera que se tienen que buscar palabras generadoras que también configuran la identidad personal, y nos permitan narrarnos a nosotros mismos.

Teniendo esto presente, quizás el problema más importante de las conversaciones en el mundo actual es que requieren tiempo y espacio, y en la escuela actual hay todavía demasiada repetición, poco espacio para la conversación en un entorno en el que nos encontramos sentados, reproduciendo, ‘encajados’ en unos horarios inmóviles que cuestan de ‘romper’ y envueltos en una “organización de la experiencia educativa que segmenta, divide y atomiza el tiempo de educar” (Riera, 2019, p.28). Además, este aspecto, esta falta de tiempo, no solo se ha visto afectado en el ámbito escolar, sino también en las familias, con frases como: “*ya te entiendo, no me lo expliques*”. Y, no debemos olvidar, que “la familia, con sus estrategias fundamentales y elementales de comunicación y diálogo entre padres e

hijos, debería [ser la principal responsable, a parte de la escuela de] recuperar la *conversación* perdida (Riera, 2011, p.21), ya que esta, en todos sus ámbitos “se convierte en educadora en su dimensión más crítica, sustancial e insustituible” (Riera, 2011, p.12). De manera que es importante los familiares pudiesen acudir al aula a conversar con los alumnos. Y es que la “fuerza testimonial (en todos los sentidos), es la vía transmisora emocional más importante de todas. Además, esto también implicaría que la escuela asuma una manera de entender e incluir a las familias en la escuela que va más allá de la participación de las familias en los AMPA (o AFAS) o el Consejo Escolar (Riera, 2007 y 2011).

Por lo tanto, sería oportuno establecer espacios de conversación en las aulas, y señalamos el aula porque al final termina siendo el espacio más altamente formalizado del centro educativo, de manera que es ahí donde debe entrar la conversación. La pregunta radica ahora en cómo podemos hacerlo. En nuestra tesis hemos abierto espacios de conversación en los grupos focales. Las dinámicas en los dos grupos eran las mismas: al principio los mismos participantes establecían un orden (normalmente coincidiendo con la posición en la mesa) y la mediadora tenía un rol más importante, ya que iba ‘marcando’ las diferentes temáticas. No obstante, conforme se fue avanzando en el grupo focal la mediadora fue perdiendo una posición más ‘central’ y se creó una dinámica mucho más espontánea entre ellos, una cierta interlocución entre ellos. Esta idea se puede traspasar a los espacios de conversación: una maestra cuya palabra al principio tendrá más peso, pero conforme vaya avanzando la conversación y se cree dinámica propia tiene que ir cediendo el espacio para que sean los propios alumnos los que vayan construyendo sus narrativas, tanto individuales como grupales, entrelazadas. Un ejemplo positivo de la creación de espacios de conversación sería

la experiencia de mi propio Trabajo Final de Master⁴⁵. En este realicé grupos focales con niños de cinco años sobre las diferencias culturales. Se escogieron niños de diferentes nacionalidades de origen y que, a causa de ellas, tenían conflictos en el aula. En particular hubo un niño que siempre había mostrado una actitud desafiante con los maestros, también con la investigadora. Cuando en este espacio de conversación se le dio la palabra articuló la siguiente afirmación: “a mí no me gustaría que me dijeran que soy de Ecuador, porque me da mucha vergüenza. Además, mi madre me ha dicho que es un secreto y que no se lo puedo decir a nadie (sujeto 5)” (Llongueras-Aparicio y Alomar, 2014). La mediadora y los demás compañeros apoyaron y afirmaron sus diferencias como un hecho positivo: “a mí me gustaría ser muchas cosas, de muchos lugares, así conocería muchos países, mucha gente y muchas lenguas (mediadora)” (ídem). Después de este día, hubo cambios de dinámicas en su relación conmigo, pasando a una mostrar una actitud cariñosa y confiada. Este ejemplo demuestra la importancia de los implícitos en la experiencia escolar, idea que en términos de Ricoeur (2006) se puede relacionar con la importancia de la alteridad, de los otros en las experiencias que vamos viviendo y en la manera como nos leemos a nosotros mismos a partir de la visión que los demás tienen sobre nuestros relatos.

6.6. Orientaciones para la formación de maestros

Teniendo presente las cuatro propuestas anteriores, ahora podríamos preguntarnos: ¿cómo, o qué elementos de la propuesta fenomenológico-hermenéutica de Ricoeur en lo que respecta a la lectura y a la escritura, se podrían incorporar a la formación universitaria de maestros? Consideramos que hacernos esta pregunta es relevante, porque, citando las palabras de Jordi Riera (2011): “Los sistemas formales de educación (escuela, universidad,

⁴⁵ Llongueras-Aparicio A. y Alomar Kurz, E. (2014). *Interculturalitat i identitat. Treballar el respecte per les diferències culturals a l'aula mitjançant la pedagogia narrativa* (Tesis postgrado). Universitat Ramon Llull, Barcelona. (no publicada)

...) hoy por hoy [hace que nos replanteemos] urgente y profundamente sus propios mecanismos y estrategias de enseñanza/aprendizaje” (p.13), de manera que estas propuestas prácticas tienen que servirnos, también, para aportar orientaciones pedagógicas, sobre todo en un ámbito clave en la transformación educativa, como es la Universidad, espacio donde se da la formación de los futuros maestros. Así que diferentes dinámicas de las facultades de educación deberían ser un ejemplo, en sí mismas, para las escuelas. Esto implicaría “convertir las facultades de educación en ejemplos de escuelas nuevas, transformadoras, que formaran a los futuros profesionales desde la práctica implícita en sí misma” (Riera, 2019, p.36).

Para redactar este apartado, además de las propuestas anteriores, hemos consultado diferentes documentos del grupo de investigación en Formación Inicial de Maestros (MIF) coordinado por el Dr. Miquel Martínez (2013-2019) que busca mejorar la formación de los maestros en el ámbito territorial de Catalunya (lugar en el que se ubica nuestra investigación). Teniendo todo esto presente, hemos hecho un pequeño decálogo de seis orientaciones concretas.

- Recordemos que en la experiencia de leer y escribir el maestro tiene que ser la persona experimentada para poder abrir los textos a sus alumnos, los profesores de la facultad de educación también deberían leerse como los ‘adultos experimentados’ en el *acto de enseñar* a futuros docentes a ‘abrir’ la experiencia de leer y escribir a sus futuros alumnos. De manera concreta, en el plan de estudios de magisterio podrían crearse espacios específicos donde los estudiantes pudiesen acudir a leer y a escribir (podría ser un espacio incluido en la misma biblioteca) donde tendría que haber un maestro –y gran lector– (*asesor de las letras*), con experiencia en las aulas, que pudiese mostrar su experiencia de enseñanza en la lectura y la escritura mediante el propio ejemplo:

mostrando la importancia del hábito, mostrando placer hacia los textos, dando espacios a las interpretaciones personales, etc.

- Los estudiantes de magisterio tendrían que poder optar a una buena formación cultural en diferentes ámbitos de conocimiento: filosofía, sociología, antropología, etc. Ya que esto los prepararía para entender y ‘saber leer’ el mundo, en sus diferentes realidades y facetas (MIF, 2017, p.18). Este punto es importante porque, en ocasiones, los estudios de educación se centran demasiado en las didácticas específicas y, en el caso de la lectura y la escritura, pueden tender a estar demasiado centradas en ‘aprender a enseñar’ a codificar o decodificar los textos, de manera específica. En cambio, si a parte de una formación más humanística se aprende a interpretar y comprender la realidad desde diferentes áreas y maneras de entender el conocimiento, la experiencia de ‘aprender a enseñar’ sería mucho más completa y transformadora. Teniendo esto en consideración, en el plan de los estudios de educación podría incorporar una (o varias) asignatura troncal que incluyesen temáticas específicas, principalmente, de literatura, filosofía y antropología relacionadas con el ámbito de la educación que les permitiese pensar la teoría y la práctica educativa desde un abanico más amplio de conocimientos y, a la vez, les hiciese personas más cultas.
- Actualmente, todavía hay muchos futuros maestros que no “tienen un dominio adecuado de las habilidades lingüísticas, tanto en lengua oral como en lengua escrita [...] Es, por lo tanto, imprescindible mejorar el nivel de dominio de las lenguas” (MIF, 2017, p.19). Este punto es importante, principalmente, por dos motivos: por una parte, la profesión docente pide tener unas buenas habilidades orales, comunicativas, de expresión y empáticas. Esto se debe a que es una tarea que se realiza con personas, alumnos, otros maestros y familias. De otra parte, la experiencia de leer y escribir también demanda unas buenas

habilidades orales, del habla y, por supuestos, escritas. De esta manera, las facultades de educación deberían formar en las habilidades orales y escritas con consciencia. Esto puede hacerse incorporando en el plan de estudio, como materias troncales u optativas, espacios de conversación y talleres de escritura en los términos que hemos descrito anteriormente, pero en las aulas universitarias, de manera que estos tendrían que adaptarse y desarrollarse siguiendo las necesidades concretas de cada grupo. Así, por ejemplo, si vemos que un grupo de futuros maestros tiene problemas en las habilidades comunicativas (hecho que afecta irremediablemente a la comprensión de los demás y del mundo y a la capacidad empática) podríamos proponer espacios de conversación que les permitiese decirse a sí mismos, exteriorizar sus dudas, problemas, conflictos, etc. o, en otras palabras, que pudiesen elaborar narrativas orales que les fuesen facilitando adquirir más destrezas orales y de comunicación.

- Un elemento que consideramos imprescindible es la formación continua de los maestros, en nuestro caso, en los ámbitos de la lectura y la escritura (López-Vicente, Cussó-Parcerisas, Rodríguez-García y Riera-Romaní, 2016, p.101). Así, desde la propia universidad deberían ofrecerse cursos y talleres de formación continuada a los maestros. Somos conscientes que desde las facultades de educación ya se llevan a cabo cursos de formación continuada, pero estos, en sí mismos, también requerirían un replanteamiento importante. Un posible ejemplo de esto iría en la línea de los *Talleres de escritura* que hemos propuesto anteriormente, que mediante la localización de un problema actual (desarticulación de la escritura como experiencia), proponen un replanteamiento de ésta a través de la escritura personal, la ejemplificación de buenas y malas prácticas y el espacio a la reflexión personal.

- El maestro está en "loco parentis" (en el lugar de los padres) y, como tal, los estudiantes de magisterio deberían tener en cuenta que el vínculo que establecerá con sus alumnos en la escuela se producen resonancias de su propia experiencia familiar, los referentes familiares son claves en la significación positiva de las experiencias escolares (Riera, 2007, 2011 y 2019). Las facultades de educación deberían tener presente este aspecto, y más allá de enseñar la importancia de la familia mediante referentes teóricos, deberían mostrar y promover dinámicas específicas que pudieran trasladarse al aula que incluyeran la dimensión familiar: esto podría darse, teniendo presente las propuestas anteriores, dando *espacios de conversación en las aulas*, en los términos que hemos propuesto anteriormente. Es verdad que, actualmente, en algunas facultades de educación existen espacios orientados a la conversación (como los seminarios que se imparten en la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna), pero estos también podrían establecerse en las materias más orientadas a tratar la temática familiar en relación con la escuela y/o la sociedad. Esto les permitiría a los futuros maestros 'exteriorizar' y facilitar la comprensión de los vínculos que tienen con sus familias. Además, en estas mismas asignaturas, también se podrían adaptar los *Talleres de escritura* con temáticas relacionadas con la dimensión familiar, orientados a aprender a narrarse de manera escrita, a decirse a sí mismos en sus relaciones familiares, para comprender como se estructura el vínculo.
- Actualmente se habla mucho de éxito o fracaso educativo, aunque estos suelen estar poner el foco, principalmente, en "los resultados académicos tradicionales centrados preferentemente en las calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas" (López-Vicente, Cussó-Parcerisas, Rodríguez-García y Riera-Romaní, 2016, p.109) que, como tal, no engloban la 'calidad' de una experiencia (como puede ser la de la lectura y la

escritura). Esta manera de entender el éxito y fracaso escolar se traspasa, en términos muy parecidos, a la Universidad. De manera que superar un curso se basa más en pasar una serie de calificaciones numéricas que en la valoración de la experiencia de aprender en profundidad un ámbito de conocimiento. Quizás las facultades de educación, en su senda de formar futuros maestros, tendrían que empezar a proponer maneras más adecuadas de valorar las experiencias, no solo a nivel teórico para que los futuros maestros las ‘implanten’ en las escuelas, sino implementándolas en la propia formación de maestros. Así, aunque entendemos que este punto es complejo de desarrollar en profundidad, ya que demandaría una investigación propia, quizás un elemento que se podría incorporar a las evaluaciones sería el seguimiento y supervisión de los acontecimientos y conocimientos que se van viviendo y aprendiendo. Una propuesta concreta que se podría hacer para evaluar en esta dirección sería contar con espacios de reflexión (como, por ejemplo, el establecimiento de seminarios –práctica que ya se realiza en algunas facultades de educación, como por ejemplo en la Facultat de Psicologia, Ciències de l’Educació i de l’Esport–Blanquerna–). Estos espacios, más que profundizar sobre una temática concreta, tendrían que devenir espacios de conversación para valorar la experiencia de formación que se está viviendo, acompañados de profesores (adultos experimentados) que puedan orientar su transformación personal en la formación que están recibiendo. Esta reflexión personal y práctica de autoconocimiento, tendría que tener un peso considerable en la evaluación de la formación universitaria, teniendo en cuenta tanto la propia percepción personal (mediante el uso de textos narrativos), como mediante una valoración continua por parte del profesor que les está orientando (basada más en el modelo de Anna Macheroni que hemos mostrado, que en el cuadro de evaluación que nos propone el Departamento de educación mostrado en la Imagen.9).

6.7. Summary

The work presented opens up possibilities for thinking of different practical proposals based on Ricoeur's philosophical approach. Five proposals have been developed with scholastic applications, being conscious of the fact that they are quite “general” and would need to be adapted to the specific contexts of each institution. What follows is a brief summary of the central aspects of each proposal:

Writing Workshops for Teachers

Teachers, in their testimonies, understood writing as a *tool* that served, principally, to integrate new knowledge. According to this view, writing would be considered a knowledge ‘object’ that could be used, or not, depending on the circumstances. In this proposal, writing is understood more as an experience that helps construct a personal narrative. For teachers to view writing from the perspective developed in this project, it is necessary that they themselves experience writing as personal narrative construction. For this reason, a writing workshop is proposed for the teachers, with the goal of having the teachers understand that writing, more than a scholastic tool, can transform into an experience with profound symbolic resonance that allows for the construction of identity in narrative terms.

The idea would be to analyze along with the faculty the differences that most likely exist between their personal writings and the writing that “school” requires, using personal experiences as a starting off point and having them write personal pieces (which often have a significant narrative element). Additionally, through different examples, it would be shown how the school system, like a factory machine, appears not to prefer this concept of the narrative, but rather it almost disappears entirely; although this idea can be countered by other examples (a text from 1916 was used by the researcher) oriented by a more narrative logic. The workshop would compare both examples in relation to the act of personal writing,

opening up a space for reflection around writing and its importance for the role of the teacher, through different specific questions that allow us to reflect on different directions, according to the interpretation and ideas about writing of each individual.

Supporting the reflective practice of reading and writing in school

Reading and writing have been understood as practices that influence, principally, the reimagining of one's personal story and that, as experiences, allow us to understand ourselves. To establish a dynamic like this in schools would require, at least at first, someone to offer support to teachers. This proposal is oriented around a specific context, based on which an opportunity for interactive involvement has been created: to have a monthly meeting where different guidelines are established with respect to classroom interventions (my example focuses on the following: *'the stories that students read to or tell teachers have different interpretations'*). From here, there ought to be some thought given to different concrete practices to use in the classroom to put this guideline into practice. In a monthly meeting between the teachers involved and the *literacy advisors*, the different proposals that have been developed that month would be debated with the presentation of concrete cases. This would foster reflection on the impact of the guideline developed, in addition to orienting towards other guidelines for interventions in the next period.

Training for reading spaces in the school

Reading spaces, especially the library, have emerged as important elements in the experience of learning to read. In the school library there is a certain abstraction of the body in the act of reading. The body is an important element in the act of reading: comfort, corporal satisfaction, and also as a symbolic element. This means that we also read with the body, we accommodate ourselves in the space offered to us; then it would be desirable to

imagine the reading spaces in terms of corporeality. In addition to bodily acceptance and comfort, the library should also be a place that facilitates (bodily) contact with books, as a first approximation that helps them 'enter' the world of books, sometimes not to be read, but rather held. The teachers involved meet and establish a series of ideas that could lead to concrete proposals. This proposal could be based on the library as a place to 'come in' and 'come out'. A place to 'come in' that allows us to approach, giving free use at any time as a leisure and relaxation space. However, it should also be a place that can 'come out' through activities such as: putting bookmarks in the corners of the school or proposing outdoor reading spaces.

Conversation spaces in the classroom

Speech has emerged as one of the most important ways of taking ownership of the world around us, as it allows us to situate ourselves as 'subjects' of the world. And this speech, when shared, becomes a conversation that allows us to know ourselves and the world. In fact, conversation, especially when face-to-face, is "the most humane—and humanizing—thing we do" (Turkle, 2015, p.9). The context in which we live modifies our experiences and, therefore, our understanding of ourselves. In this way, *the words* that are spoken in our surroundings are also the words we say to ourselves. This idea is upheld in a profound way by Paulo Freire's ideas of generative words and community education (1965), affirming that the selection of these kinds of terms goes hand in hand with the experience of groups, and that "distilled down to their syllabic elements propitiate [...] the creation of new words" (pg. 109). It is therefore necessary to conduct research on the most important words being used in these surroundings in order to put them to use as elements of literacy.

Perhaps the biggest problem with conversation in today's world is that it requires time and space, resources lacking in both schools and families. Therefore, it is important to

establish conversation spaces in the classroom (highlighting classrooms because in the end they are the most highly formalized spaces of institutions). The question now lies in how it can be done: during the thesis process itself, room for conversation in the focus groups was created. This idea can be transferred to the conversation spaces: the teacher at the start takes up more room with more and more space made for the students as the conversation advances and creates its own dynamic. The positive effects of finding space for conversation can be found in the researcher's master's thesis.

Orientations for teacher training

Bearing in mind the above proposals, the question must now be posed: how, or which elements, can be incorporated into teacher training in universities? We'll review them quite briefly: (1.) Education department faculty, as experienced adults, should put forth dynamics that could be transferred directly to the classroom (such as diversifying textbook interpretations) (2.) Teacher training students should be able to opt for a quality cultural training spanning various subjects. They should be prepared to understand and 'know how to read' the world, in its different realities (3.) Education departments should train in oral and written skills with awareness, dedicating space for potential conversation or writing workshops (4.) Continuing education courses and workshops along the lines of the *Writing Workshops* should be offered to teachers at the university itself (5.) The teacher assumes the place of the parents, so it is important that education students understand that the bond that they will establish with their students has familial resonances (6.) The way of understanding academic success and failure (numerical grades) is transferred, in very similar terms, to the university setting. Education departments should begin to propose more apt ways of valuing experiences, through spaces for reflection on the experience of training supported by professors (experienced adults) and should be given weight in the evaluation.

7 | Conclusions and future research

7.1. Conclusions

In this section, we will present the main conclusions of this research. The conclusions correspond to the objectives identified in the introduction to this thesis. We believe that some of the conclusions are connected to multiple objectives. As such, the objectives are restated here at the start of the section, followed by the main conclusions. At the end of the section, we have included suggestions for prospective future study and discussed the main limitations of this research.

General Objective

To come to an understanding of the experience of learning to read and write, mainly in the context of schools, as paths toward the shaping of personal identity in narrative terms, in an inquiry founded upon the philosophical categories of Paul Ricoeur.

Specific objectives

Specific objective 1. To use the framework of hermeneutic phenomenology to define reading as an experience of understanding oneself and to identify the constituent elements of this experience.

Specific objective 2. To use the framework of hermeneutic phenomenology to define writing as an experience of understanding oneself and to identify the constituent elements of this experience.

CONCLUSIONS AND FUTURE RESEARCH

Specific objective 3. To understand the configuration of identity via narrative in order to establish links between the characteristic elements of the experiences of reading and writing and the formation of the identity narrative.

This research was conducted within the discipline of Philosophy of Education. Thus, the study has drawn on references from Philosophy, mainly focusing on the work of Paul Ricoeur and on other thinkers who have referenced the French writer's work. We have employed this philosophical perspective to analyze a phenomenon associated with education: the experience of learning to read and write in school. The field of Philosophy has provided us with the tools to approach the phenomenon from a number of different angles. This philosophical perspective has also led us to our understanding of the configuration of identity in narrative terms and to our application of the notion of experience to the processes of learning to read and write in a school setting (as called for in the project's overall objective and in sub-objective 3). The study's philosophical underpinnings and their implications are discussed in the greatest detail in *Section II. Reading and writing from the perspective of Paul Ricoeur*. However, these philosophical ideas also laid the groundwork for our identification of some practical applications of the educational theories discussed in this research, which are set out in *Section VI. Pedagogical applications and practical proposals*. This is a reflection of our belief that the essence of Philosophy of Education lies partly in its applicability. We do not believe that philosophical endeavors in this field should exist without being accompanied by a discussion of their consequences in terms of pedagogical practices that can exert a real and significant influence in the classroom. Herein lies one of the bonds that link the fields of Philosophy of Education and practical ethnography so closely together. This common ground with ethnography is especially apparent in two parts of this research. Firstly, it is evident in how we have framed our results, using an approach inspired by a study by David Hansen (1995). We have used the stories recounted by the protagonists of the experiences themselves to study the phenomenon, arriving at our results by making our own interpretations of the

participants' reflections. Secondly, the practical activities we have proposed are intended to forge connections between the discussion of the phenomenon in this paper and real-world classroom applications.



Paul Ricoeur's hermeneutic phenomenology provided us with another useful paradigm for thinking about educational realities. It is worth restating here that the strain of thought that currently dominates the discipline of education is socio-constructivism. According to this perspective, the "object" of knowledge is an entity that provides new information to the "subject" by incorporating new knowledge into her previously existing mental framework (Piaget, 1955). Ricoeur's hermeneutic phenomenology identifies a very different kind of relation between object and subject. Here, too, there is an "object," or more accurately a symbolic mediation, that modifies an individual's subjectivity. However, in this case the change comes not from "taking in new knowledge" from a specific "object," but rather it emerges because the process makes us rethink our self-same, causes us to alter the understanding we have of ourselves. This is the case because when we have significant experiences, those that "pierce" us, colliding with our expectations and our ideas of our own limitations. Consequently, we rethink ourselves and reconfigure our personal stories.

We have "applied" this notion to the study of reading and writing, identifying texts as "objects" (symbolic mediations) and readers and writers (of course, we are sometimes both) as the "subjects" who modify their understanding of themselves through the experiences of reading and writing. While in this paper we have focused on these two kinds of learning experiences, we believe that hermeneutic phenomenology could be used to examine other

kinds of school activities via the study of any “object” or series of objects, any set of mediations or significant classroom experiences. Thus, the application of hermeneutic phenomenology to the study of school experiences represents a novel contribution to the field of Philosophy of Education.



In the section on objectives, we referred to reading and writing as two separate acts, each of which is experienced in its own way. This view is detailed in *Section II. Reading and writing from the perspective of Paul Ricoeur*. In this part of the paper, we discuss the *hermeneutic phenomenology of reading* and the *hermeneutic phenomenology of writing*. By way of summary, we will briefly review each of them, as identifying their characteristic elements (secondary objectives 1 and 2) has allowed us to deconstruct a concept with a long history in schools: that of *literacy (lectoescritura⁴⁶)*

The act of reading is principally a dialectic between the world of the text and the world of the reader. Thus, we do not believe that a text conveys the ideas or the psyche of the writer, but rather that it joins together a series of activities to form its own world. In severing this link between the text and the author, we are highlighting the fact that the readers of a text might not have had similar life experiences to those that drove the author to create it. The creation of a text occurs in a specific context in which the reader does not share, meaning that for the reader, the voice captured in the text *is dead* (Ricoeur, 2000, p. 106). In other words, texts exist independently of their authors, but in order to truly *be* texts they require readers, who appropriate texts through the process of explanation and understanding that make up the

⁴⁶ In Spanish, *lectoescritura*, with reading and writing described using a single word as if they were both part of a single experience.

hermeneutic arc. Explanation allows us to capture and interweave the knots that bring together the elements that structure the actions of a text, guiding the reader's internal communication and her interpretation. Understanding requires interpretation as the reader's means to make the strange world of the text her own, to bridge the cultural, geographical or ideological gap. Through interpretation, the reader places herself within the world of the text via structural analysis, but she also incorporates the elements of her own cultural and symbolic context in order to imbue the text with meaning. In other words, the text is updated and referenced within the world of the reader (Ricoeur, 2000a, p.147). This is how a written object ceases to occupy its own sealed off world, how it transcends the conditions of its production and opens itself up to the new connections forged by the reader. The text is reborn and updated in the world of the reader.

Meanwhile, there is a dual dialectic at work in writing. The first is between the world and the author, while the second is between the world of the text and that of the reader who, in this case, is also the author. Consequently, writing is more complex in its implications than reading. Within the first of these two dialectics, the author creates a text in conversation with her own previously existing world. She examines herself and seeks to transcend her limitations, in order to expose herself to herself. However, when an author has expressed herself in a text, when she has written with *all that she is*, she then must distance herself from the text. When the text becomes an entity unto itself, when it no longer represents the author's own self-designation, it has to be read on its own terms, each text taken as its own world (Ricoeur, 1998, p.44).

This brings us to the second of the dialectics involved in writing, that between the world of the text and the world of the reader, who in this case is also the author. She must appropriate her own words, bridging the gap between what she has written and her own

reflections on it, beginning to move along the hermeneutic arc with the understanding of the text and herself. In this case, though, the arc does not extend to the explanation of the text, as it is created according to the reader's own parameters. Thus, if she wishes, the reader/author can begin a new act of writing, which will lead her to again express herself in text, then to establish a distance from herself and, finally, to appropriate a new meaning. This process can be done repeatedly.

This understanding of reading and writing as separate experiences, even though they have many elements in common and complement one another, represented a deconstruction of an idea that is deeply ingrained in education, that of literacy (*lectoescritura*). Our deconstruction of this idea found nearly unanimous validation in the students' stories. They expressed their like or dislike of reading, writing, or both, but they always spoke of the two as separate experiences. This is apparent in *Section IV. Results*, mainly in the signification of the object metaphors, where it was clear that they understood reading and writing differently, sometimes in opposition to one another, with reading associated with "nature" and writing with the "*urbs*," and other times as complementary, with reading defined as "connecting with the gods," and writing described as "playing at being gods." The student participants also cited different reasons for their genre preferences in reading and writing, whether they chose "fantasy," "classics," "philosophy" or "poetry." They tended to give different answers to the questions, "Why do you want to write?" and "Why do you want to read?" They sometimes even recounted their different habits when it comes to writing and reading. "I have always written things, whatever was going through my head," but "I read before I go to bed." However, some of the teachers continued to use the notion of *lectoescritura* ("I am going to refer to it as *lectoescritura*" M5)



This paper has referred to education using the Spanish term *escolaridad*, a word that carries with it the suggestion of schools as the ideal setting for experiences that shape your identity, or that allow you to shape it yourself. In other words, school is understood here as a place of personal transformation, where an individual is “pierced” by her experiences (Larrosa, 2009, pp.16). Meanwhile, we have been careful to avoid the Spanish term *escolarización*. This word implies that while we may be physical present in an educational institution, there is not necessarily personal transformation to be found in the everyday practices carried out there (Duch, 1997, p.105). Having established this framework, it is important to underline that when we refer to experiences, whether in school or elsewhere, we are not talking about the legacy of a single, isolated event. Instead, we are referring to a number of significant events that occur over a period of time and in different situations, even though they are defined by their similar characteristics and contexts (Gadamer, 1984, p.432). Furthermore, in order to act as true experiences, the events must enter into dialogue with our own personal history, must *tell us something* about ourselves. It is worth recalling here that we must learn how to confront the events in our lives. Education must work to instill greater openness to experiences in order to help us become *experienced people*, to enable us to be truly shaped by our experiences (Gadamer, 1984, p.432).

Our research is founded on the work of Ricoeur, which has guided us to our understanding of the acts of learning to read and write based on the notion of lived experience. In light of this realization that we must become experienced people in order to have significant experiences, that we must learn how to embrace the events in our life, we believe that teachers should be responsible for creating classroom contexts that promote

students' openness to the experiences of reading and writing. In this way, students can have truly meaningful experiences, bringing to bear their own traditions and individuality (Ruiz Silva, 2016, p.67).

Thus, good experiences of reading and writing help forge bonds of meaning, which in the context of this paper are understood as forms of symbolic appropriation. Some of the most important factors that can help ensure that the acts of learning to read and write become authentically meaningful experiences of symbolic appropriation are detailed in *Section IV. Results*. They include the ludic-creative dimension or pleasure as a way of experiencing the world, different spaces within the school (including the library) that offer the possibility to connect with books in an atmosphere free of coercion where the role of the body in granting meaning to reading and writing is respected, and the book as a material object, including its textures, smells, images and sounds. (General objective, Specific objective 1, Specific objective 2, Specific objective 3)



The most important factor in the experience of learning to read and write also happens to be the most important element in the configuration of narrative identity: alterity, or others. We should recall here that alterity is what makes us who we are; it is an essential element of the self-same. We narrate ourselves, tell our stories, before others, and others' responses, their recognition and understanding of us, shape our identity narrative. The self-same, then, emerges in part through the actions of others (Ricoeur, 2006, Prada, 2009; Prada y Ruiz, 2012).

Put differently, the events that we experience as we learn to read and write are largely dependent on personal relationships, which constitute an element that, for the purposes of this paper, we have labeled “affinity.” We should stress that the bonds formed with others must be positive if they are to help us to *express ourselves* positively. This means that the experiences of reading and writing are by their nature undertaken “with others,” starting even before a person has learned to do the acts themselves. Teachers should be aware of this and act to nurture these relationships of affinity in order to “open up” their students to the experience of meaningful events. At the same time, *Section IV. Results* leaves little doubt as to the fact that this role is mainly carried out by the family. Most participants remembered their mothers as the figures at the center of their first contacts with reading and writing, as those who had introduced them to the experience. When children begin their schooling, they will inevitably compare their experiences there with their initiations into reading and writing at home. Nonetheless, at school this affinity should be transferred to the figure of the teacher. While it is true that teachers often loom large in the stories recounted by the participants, the relationships they describe are often marked by dysmetria and a lack of a “capacity for openness.” In short, the bonds of affinity are lacking in strength. That is why we have highlighted the importance of transferring the maternal role to the teacher. In other words, there must be a transfer of “love” as part of the pact of care made between mothers (or families) and teachers. (General objective, Specific objective 1, Specific objective 2, Specific objective 3)

7.2. Prospects for future research

We believe that this study has shown the way forward to a new approach to research in the field of Philosophy of Education, based on applying an understanding of the paradigm of hermeneutic phenomenology as a way to think about educational experiences, especially

those related to reading and writing. Based on the conclusions outlined above, in *Section VI. Pedagogical applications and practical proposals* we have included six specific proposals for how these ideas can be applied in the classroom. Our future research, then, would be more applied in nature, as we would implement these proposals in a classroom setting. This future study would be based on qualitative ethnographic fieldwork, which would shed light upon some aspects of hermeneutic phenomenology that we might have failed to consider or left undeveloped in this study. We believe that this stage of applied research should focus mostly on the role of teachers. The research would observe these professionals and offer them workshops, consultations and other help, as they are ultimately the ones who will have to “open up” the world to their students to afford them the opportunity to experience reality.

Another prospective line of research would be to attempt to replicate the objectives of this study in another population, examining another community with a different network of meanings and symbolic references. In another context, we might arrive at different results and conclusions. One example might be to carry out the study in New York city (USA), a place with a very different history, culture, language and framework of references to those of Catalonia.

Still another possible line of future research might be a study using the approach of hermeneutic phenomenology to examine the realities of education in areas other than the experience of reading and writing. This research could focus on other elements and practices in schools that may be in need of a paradigm shift, such as music or visual arts. In the latter case, we could study certain works as a way of introducing students to art, but rather than attempting to discover the specific meaning of a certain artwork, students should be encouraged to offer their own interpretations based on their individual reading of the world. Meanwhile, although lessons like drawings, arts and crafts and other activities may have to

cover certain specific ideas, artistic movements or themes, they should also incorporate these interpretations of reality. In this way, art education would become more of a personal experience.

7.3. Limitations

One important limitation we faced in the course of this research was the difficulty in becoming immersed in the philosophical universe of Ricoeur. The researcher had a background in education, but had little prior knowledge of philosophy. Thus, she was only gradually able to read the philosophical texts upon which this research is based with the necessary rigor. She was able to accomplish this thanks to extensive study throughout the process of the research, both of philosophy in general and the works of Ricoeur in particular. There was a constant process of revisiting the works of this philosopher in order to ensure the internal consistency of this research. In all of this, she received valuable advice from external sources, especially during her stay at the Universidad San Buenaventura in Bogotá (Colombia).

One of the biggest challenges in the course of this research was to realize our commitment to find connections between the paper's overarching theoretical perspective and everyday educational practice. This research employed a highly abstract philosophical approach to the reality of the classroom, a setting in need of well-defined practical strategies. We were also faced the task of framing the phenomenon of study based on the philosophy of Paul Ricoeur. This meant building a theoretical framework and drafting a research itinerary in the absence of previously existing models based on the writings of this philosopher (as Ricoeur is not strictly a philosopher of education). Thus, we had to repeatedly rethink and redraw the connections between the writer's philosophy and the world of education with an

CONCLUSIONS AND FUTURE RESEARCH

eye toward the formulation of practical proposals for the classroom. This represented a significant limitation at several points in the study, as we worked to reformulate the theoretical approach in order to connect it more closely to the realities of the classroom

8 | Referencias bibliográficas

- Abel, O y Porée, J. (2009). *Le vocabulaire de Paul Ricoeur*. Paris, France: Ellipses.
- American Library Association. (1996-2019). ALA American Library Association: *Libraries Respond: Drag Queen Story Hour*. Chicago, USA: <http://www.ala.org/advocacy/libraries-respond-drag-queen-story-hour>.
- Ametller, J. y Codina, F. (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Barcelona, España: Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección documentos MIF. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/dam/jcr:09bbccec-94c8-4bed-9c44-70740df54bf2/180629%20modeloformativoes.pdf>
- Applebee, A. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ayala Carbajo, R. (2016). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27-41.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona, España, Herder.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Barcelona, España: Paidós

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Begué, M-F. (2009). El proyecto y la promesa. Aportes de Paul Ricoeur a la fenomenología del querer. *Acta fenomenológica latinoamericana*, 3, 677-690.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A treatise in Sociology of Knowledge*. Londres, UK: Penguin Books.
- Betancur García, M.C. (2017). *Narración, juegos de lenguaje e identidades. Aproximaciones desde la filosofía de Ricoeur*. México DF, México: Dirección Editorial
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Sevilla, España: Grupo Editorial Universitario.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Camps, V. (1993). *Virtudes Éticas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castro, S.J., Jiménez Camargo, C.E. y Lizcano Rivera, C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?*. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Chartier, A.M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 5(19), 2-14.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyche*, 15(1), 95-106.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche*, 17(1), 29-39.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, USA: SAGE.

Decret 101/2010. Decret Departament d'Educació, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 3 de agosto de 2010.

Decret 119/2015. Decret Departament d'Educació, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 23 de junio de 2015.

Decret 181/2008. Decret Departament d'Educació, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 9 de setiembre de 2008.

Delgado, C. (2010) *La experiencia de la lectura. El acontecer de la verdad en la comprensión*. Bogotá, Colombia: Uniediciones

Denzin, N. (2001). Foreword: narrative's momento. *En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire y A. Treacher (Eds), Lines of narrative (pp. 11-13)*. Londres, UK: Routledge.

Descartes, R. (2010) *El discurso del método*. Madrid, España: Alfaguara.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. An Introduction to the Philosophy of Education. New York, USA: Mcmillian.

Díez Fischer, F. (2011). ¿Quién tiene autoridad en la hermenéutica filosófica? *En M. A. Prada (Comp.) Ensayos sobre hermenéutica y educación (pp.81-109)* Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Domingo T. y Domingo, A. (2013). *La ética hermenéutica de Paul Ricoeur. Caminos de sabiduría práctica*. Madrid, España: Hermes, Sociedad para el estudio multidisciplinar de la racionalidad y la ética hermenéutica.

Domingo, T. (2010). El cuerpo reconocido. El cuerpo en la hermenéutica del reconocimiento de Paul Ricoeur. *Investigaciones Fenomenológicas, 2*, 219-230.

Domingo, T. (2015). Application. Between Hermeneutics and Education. Paul Ricoeur's Perspective. *SPI, 18*, 97-114.

Drag Queen Story Hour. (2018). Drag Queen Story Hour: What is Drag Queen Story Hour? LA, NYC, SF, NJ, USA: <https://www.dragqueenstoryhour.org/>

Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós Educador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Duch, Ll. (1998). *Mito, Interpretación y Cultura*. Barcelona, España: Herder
- Duch, Ll. (2002). *Simbolismo y salud. Antropología de la vida cotidiana I*. Madrid, España: Trotta Editorial.
- Duch, Ll. (2004). *Estaciones del laberinto: ensayos de antropología*. Barcelona, España: Herder.
- Duch, Ll. y Mèlich, J.C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana II*. Madrid, España: Trotta Editorial.
- Dummont, H., Istance, D. y Benavides, F. (2010). *La naturaleza de l'aprenentatge. Utilitzar la recerca per inspirar la pràctica*. Barcelona, España: OECD
- Elliot, D. y Stern, J. E. (1997). *Research Ethics. A reader*. New England, USA: University Press of New England.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Farquhard, S., Roberts, P. y Small, R. (2008). *Narrative Identity* (Tesis doctoral). The University of Auckland, Auckland, NZ.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Foessel, M. (2007). Paul Ricoeur ou les puissances de l'imaginaire. En M. Foessel y F. Lamouche. (Ed). *P. Ricoeur (anthologie)* (pp.7-22). Paris, Francia: Points.
- Foessel, M. (2016). The World of the Text and the World of Life: Two Contradictory Paradigms? En S. Davidson y M-A. Vallé (Coord.), *Hermeneutics and Phenomenology in Paul Ricoeur. Between Text and Phenomenon* (pp. 75-88). Oklahoma, USA: Springer.
- Fons, M. y Turró, M. (2015). Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura. *Aloma*, 33(1), 25-29.

- Freinet, C. (1974). *Los métodos naturales: El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella, S.A
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de libertad*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Fundació Jaume Bofill. (2017). Educació Demà: *Biblio(r)evolució*. Barcelona, España: <https://educaciodemà.cat/crides/bibliorevolucio/bibliorevolucio>
- Gabriel, S. (2006). Elementos para una teoría política en Paul Ricoeur. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 32(2), 287-315.
- Gadamer, H-G. (1984). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Generalitat de Catalunya. (2013). Full d'indicadors per a l'ensenyament. Recuperado de: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/documents/Informe-formatiu-d-avaluaci.pdf>
- Gobierno de Canarias. (2011). Gobierno de Canarias: *La Isla de las Letras*. Canarias, España: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursoseducativos/2011/01/18/la-isla-de-las-letras/>
- Goodman, K. (1994). Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. In A. Flurkey, & J. Xu (Coord.), *On the Revolution of Reading: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman* (pp. 3-45). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guerra, O. (2002). *Senderos de lectura. Memoria y hermenéutica literaria*. Madrid, España: Ediciones de la Discreta.
- Hansen, D. (1995). *The Call to Teach*. New York, USA: Teachers' College Press.
- Henderson, S. (2009). Development of research skills. *Asia-Pacific Psychiatry*, 1(3), 116-119.
- Higgins, C. (2010). Teaching as experience: Toward hermeneutics of teaching and teacher education. *Journal of Philosophy of Education*, 44(2), 435-478.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Husserl, E. (1991). *Cartesian meditations: An introduction to phenomenology*. Boston, USA: Kluwer.
- Husserl, E. (1998). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy, first book*. Boston, USA: Kluwer.
- Isikdogan Ugurly, N. y Kayhan, N. (2018). Teacher opinions on the problems faced in reading and writing by Syrian migrant children in their first class at primary school. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 76-88.
- Jaramillo Urrutia, L. y Medina Gutiérrez, A.E. (2011). Adolescents' Awareness of Environmental Care: Experiences when Writing Short Descriptive Texts in English. *Profile*, 13: 11-30.
- Kaplan, D. (2003). *Ricoeur's Critical Theory*. New Yor, USA: State University of New York.
- Kessels, J. P.A.M., y Korthagen, F. A.J. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational researcher*, 25(3), 17-22.
- Krueger, R.A. (1998). *Moderating focus groups*. Thousand Oaks, USA: Sage.
- Landa, M. (2002). Vivir, experimentar, leer: Una mudanza y un zapatito de cristal. En A. Ventura (Ed.), *Hablemos de leer* (pp.101-108). Madrid, España: Anaya.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México DF, México: Fondo de cultura económica.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. C. Skliar y J. Larrosa (Ed.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Launay, M. (2016). The Conflict of Hermeneutics. En S. Davidson y M-A. Vallé (Coord.), *Hermeneutics and Phenomenology in Paul Ricoeur. Between Text and Phenomenon* (pp.143-157). Oklahoma, USA: Springer.

- Lazutina, T., Shuler, I. y Pletyago, T. (2016). Reading as a Sociocultural Phenomenon: its Nature and Functions. *International journal of environmental & Science education*, 11(17), 9941-9948.
- Ley N°. 12/2009. EC, 2009 Llei d'Educació, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 10 de julio de 2009.
- Llongueras-Aparicio A. y Alomar Kurz, E. (2014). *Interculturalitat i identitat. Treballar el respecte per les diferències culturals a l'aula mitjançant la pedagogia narrativa* (Tesis postgrado). Universitat Ramon Llull, Barcelona. (no publicada)
- Llongueras-Aparicio, A. y Casas-Pardo, J.A. (2019). Teachers in retreat: The Teacher as a Dialogical Self and the Risks of an Excessive Formalization of its Role. *Educational Philosophy and Theory*, 51(10), 1042-150.
- Llongueras-Aparicio, A. y Pagès Santacana, A. (2013). *Pedagogia narrativa: les paraules més enllà del text* (Tesis pregrado). Universitat Ramon Llull, Barcelona. (no publicada)
- López-Vicente, P., Cussó-Parcerisas, I., Rodríguez-García, E. y Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 97-114
- MacAvoy, L. (2016). Distanciation and Epoché: The Influence of Husserl on Ricoeur's Hermeneutics. En S. Davidson y M-A. Vallé (Coord.), *Hermeneutics and Phenomenology in Paul Ricoeur. Between Text and Phenomenon* (pp.13-30). Oklahoma, USA: Springer.
- Mancomunitat de Catalunya. (1916). *Quaderns d'estudi*. Barcelona, España: Consell pedagògic de Barcelona.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. y Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Read Writ*, 21, 675-697.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México DF, México: Fondo de cultura económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Meirieu, P. (2007) (3ed.). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Memòria Digital de Catalunya (s.f.). Programes escolars de Barcelona. Recuperado de <http://mdc1.csuc.cat/>
- Mena Malet, P. (2014). El sí que se ensaya: para una hermenéutica de la respuesta. *Impulso. Revista de ciencias sociales y humanas*, 24(59), 65-80.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods. En N.Y Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of cualitative research* (pp.394-408). Londres, UK: Sage Publication
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona, España: Paidós.
- Nájera, E. (2006). La hermenéutica del sí de Paul Ricoeur. Entre Descartes y Nietzsche. *Quaderns de filosofia i ciencia*, 36, 73-83.
- Nietzsche, F. (1998). *Así habló Zaratustra*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2007). *Más allá del bien y del mal*. Buenos Aires, Argentina: Gradifco.
- Ochs, E. y Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review Anthropology*, 25: 19-43.
- Olson, D. (1977). Oral and Written Language and the Cognitive Processes of Children. *Journal of Communication*, 27(3), 10-26.
- Ochs, E. y Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review Anthropology*, 25,19-43.
- Ong, W.J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ordre 164/2016. Orde Departament d'Educació, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 14 de junio de 2016.
- Pagès, A. (2013). *Tecnologia i lideratge educatiu: una perspectiva filosòfica*. *Aloma*, 31(1), 15-22.

- Pérez Ruíz, V. C. y La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategia de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*, 21, 1-16.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Phelan, A. (2005). A Fall from (Someone Else) Certainty: Recovering Practical Wisdom in Teacher Education. *Canadian Society for the Study of Education*, 28(3), 339-358.
- Piaget, J. (1955). *The construction of reality in the child*. New York, USA: Basic books.
- Prada, M. (2010). *Lectura y subjetividad. Una mirada desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Bogotá, Colombia: Uniediciones
- Prada, M.A. (2009). La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. *Pedagogía y Saberes*, 30, 9-18.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9:,127-158.
- Pullido Cortés, O. y Gómez Gómez, L. (2017). Sobre la escritura como experiencia. *Praxis & Saber*, 8(16), 9-16.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas, USA: Texas Christian University.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human science*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración. Volumen III*. México DF, México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México DF, México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ricoeur, P. (2000a). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2000b). *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid, España: Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México DF, México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración. Volumen I*. México, DF, México: Siglo XXI
- Riera, J. (2007). Reflexions entorn de les corresponsabilitats educatives. En J. Riera i Romaní y E. Roca (coord.). *Reflexions sobre l'educació en una societat responsable* (pp.13-30). Valls, España: Cossetània Edicions.
- Riera, J. (2011). Las familias y sus relaciones con la escuela y la sociedad frente al reto educativo. *Educación social*, 49, 11-24.
- Riera, J. (2019). Introducció. La nova relació educativa i la dinàmica de la innovació: dos eixos crítics de la transformació educativa actual..En J. Riera (Dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. (pp.19-113). Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.
- Riessman, C.K. (2005). Narrative Analysis. En C. Horrocks B. Roberts, K. Milnes & N. Kelly (Ed.), *Narrative, Memory and Everyday life* (pp. 17). Huddersfield, UK: University of Huddersfield,
- Riley, T. y Hawe, P. (2005). Researching practice: the methodological case for narrative inquiry. *Health Education Research*, 20(2), 226-236.
- Rodgers, C.R. y Raider-Roth, M.B. (2006). Presence in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287.
- Roig, A. y Juan, A. (2018). *Com cocrear nous usos de la biblioteca escolar? Guia pràctica*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: https://educaciodemacat.cat/sites/default/files/crides/guia_com_cocrear_nous_usos_de_la_biblioteca_escolar.pdf
- Rousseau, J.J. (1989). *Emili o de l'educació*. Barcelona, España: Eumo Editorial.

- Ruiz Silva, A. (2016). *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*. Bogotá, Colombia: Editorial aula de Humanidades.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2017). El pacto de cuidado. Sobre educación del niño como sujeto de derechos. En Alexander Ruiz Silva & Marieta Quintero Mejía (Coord.), *Educación, política y subjetividad* (pp. 15-40). Bogotá, Colombia: Cátedra Doctoral
- Sabrina Pérez. (2019). *Cargocollective: Proyecto letras*. Madrid, España: <http://cargocollective.com/sabrinaperez/filter/libro/PROYECTO-LETRAS>
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México DF, México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Servei d'ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària. (2016). *Currículum i orientacions educació infantil. Primer cicle*. Barcelona, España: Servei d'Educació i Publicacions.
- Servei d'ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària. (2016). *Currículum i orientacions educació infantil. Segon cicle*. Barcelona, España: Servei d'Educació i Publicacions.
- Simoný, C., Specht, K., Andersen, I.C., Johansen, K.K., Nielsen, C. y Aqerskov, H. (2018). A Ricoeur-Inspired Approach to Interpret Participant Observations and Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 5, 1-10.
- Skljar, C. (2012). *La escritura. De la pronunciación a la travesía*. Bogotá, Colombia: Babellibros
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 43-61.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Taylor, C. (2017). *Animal de lenguaje. Hacia una visión integral de la capacidad humana del lenguaje*. Madrid, España: Rialp.
- Thofer, M., López Montesinos, M.J., Rutz Porto, A., Coelho Amestoy, S., Oliveira Arriera I.C. y Mikla, M. (2013). Grupo focal. Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de enfermería: información bibliográfica, investigación y humanidades*, 22(1-2), 75-78.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York, USA: Penguin Group.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París, Francia: Unesco.
- Universitat Ramon Llull (2012). Codi Ètic de recerca de la URL. Recuperado de: <https://www.url.edu/sites/default/files/reglamentcomiteeticarecercaurl.pdf>
- Universitat Ramon Llull (2014). Guia d'elaboració del Full d'Informació i del Consentiment Informat. Recuperado de: <https://www.url.edu/sites/default/files/2014-guia-elaboracio-full-informacio-i-consentiment-informat-cer-url.pdf>
- Valera Villegas, G. y Madriz, G. (2005). Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Coord.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 201-200). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Valverde Riascos, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Fedumar, Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.
- Van Mannen, M. (1986). We need to Show Our Human Science Practice is a Relation of Pedagogy. *Phenomenology and Pedagogy*, 4(3), 78-93.
- Van Mannen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2): 315-327.

Van Mannen, M. (2005). *Investigación educativa y la experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books, S.A.

Van Mannen, M. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 8-34.

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

9 | Anexos

9.1. Muestra de relatos

9.1.1. Relato escrito.

Me preguntan por mi experiencia docente en un campo delicado como la lectura y la escritura. En primer lugar, debo decir que siempre, por siempre estamos aprendiendo a escribir y seguramente a leer, atendemos a diversidad de registros y campos en constante cambio, en palabras prestadas: “El proceso de crecimiento y maduración personal de un aprendiz” (un discente, creciente, para construir sus relatos, sean aquellos vitales o imaginarios).

¡Qué maravilla, descubrir unos ojos abiertos al alcanzar el final de un relato coherente ¡ Acompañar el poco tiempo que ofrece un curso escolar a una persona que crece, que evoluciona, que se forma y que, en este complejo quehacer, construye el relato mejor y más importante de su vida es un honor y a todas luces un privilegio, es a su vez fuente de observación y de aprendizaje y, y como no podría ser de otro modo, motivo de revisión y reconstrucción del propio relato vital.

Me preguntas por mi experiencia docente en este especial campo: es la experiencia de un privilegio.

9.1.2. Relato oral.

Investigadora. Primero de todo puedes decirme qué objeto has traído que represente para ti la lectura y la escritura.

Participante 1. Vale, pues el objeto que he traído para representar la lectura y la escritura es un libro de Joanne Harris que se llama *Chocolate* y que es bastante, es bastante grande...

¿Y por qué has escogido este objeto, qué significa para ti?

Vale, este libro, nunca he sido una apasionada de la lectura (pausa) ni de la escritura (pausa) y...este libro yo tuve una época donde quería mucho leer, mis amigas todas leían un libro ...de estos ya como de mayores (pausa) y yo estuve con mi madre que es una gran lectora...y una gran escritora y... estuve con ella pues diciendo qué libro me podía leer, y qué libro y qué libro... y me dijo que me leyera ese. Que es un libro de muchísimas páginas, pero es un libro que cuenta la historia...es un cuent.. cuenta una historia que podría estar perfectamente adaptada a un cuento infantil. Es una historia de una hija y una madre francesas que van a ...llegan a un pueblo que todo el mundo está muy triste y montan una chocolatería que se llama *Praliné*, y bueno la madre y la hija se dedican a hacer chocolates y pastas con mucho amor, que venden y hacen que todo el pueblo esté feliz. Y bueno luego llegan unos piratas...realmente es una historia que cuenta con unos personajes infantiles, pero es un libro que ya lo vi grande y eso a mí ya me motivó.

O sea, escogiste este libro porque te lo recomendó tu madre que por lo que has dicho para ti ha sido un referente en cuanto a lectura, ¿no?, y por la historia que explicaba... ¿porque te sentías identificada de alguna manera? ¿Porque te gustaba la fábula?... ¿por qué?

Bueno, el caso es que si que eso es verdad que mi madre es una gran lectora, su padre también lo es, emm...bueno mi abuelo también ha sido un referente importante en mi vida..mmm..por lo que hace a la lectura y a la escritura...el no pudo ir al colegio...bueno estuvo en el colegio hasta los siete años y siempre ha sido un gran lector y sabe muchísimas cosas y todo lo ha aprendido gracias a la lectura...y ese amor por la lectura y esa pasión se la transmitió a mi madre y mi madre pues lo ha intentado hacer en la medida de lo posible conmigo y con mi hermano...y fue mi madre quien me recomendó el libro y ese libro realmente me atrajo porque yo vi en él lo que quería, que era un libro ya de mayores por así decirlo, pero contaba una historia pues de niños, porque en aquel entonces yo era una niña

Vale, por qué, más o menos, ¿a qué edad leíste este libro?

Este libro lo leí con 11-12 años...

Podríamos decir entre la infancia y la adolescencia...

Exacto.

Vale, pues si te parece...qué prefieres empezar a hablar un poco de tu infancia o de tu adolescencia...cómo te sientes más cómoda, ¿a qué te remite más este libro?

A la infancia

¿Prefieres hablar de la infancia?

Si

Vale, ¿recuerdas de qué manera aprendiste a leer y a escribir...en la escuela o...con tu familia...o con alguien más?

Bueno, emmm...en mi casa la lengua que utilizamos...mi lengua materna es el castellano y mis padres decidieron que yo debería aprender el catalán porque íbamos a vivir aquí pues para toda la vida y me llevaron a una escuela donde la lengua vehicular (sonido estridente) donde la lengua vehicular era el catalán...emm...la mayoría de las familias eran catalanoparlantes y... yo fui una niña que aprendí a hablar muy rápido y también me interese mucho, muy rápido, por la lectura y la escritura...pero por lo que hace al castellano. Entonces cuando llegue al colegio y vi que todos hablaban, escribían y leían en un idioma que no era el mío fue cuando me cogió un poco de...mmm...pánico y entonces pues esa motivación que yo tenía y ese interés personal...se aflojó un poco...pero gracias al destino tuve unas profesoras

y unas tutoras maravillosas entre ellas, Anna...que bueno fue una profesora que se dedicó en cuerpo y alma a que yo aprendiera a leer, a escribir, en catalán.

Y recuerdas de qué manera lo hacía Anna. Que técnicas utilizaba...qué materiales utilizaba...me lo puedes explicar un poco...

Bueno pese a que mi colegio fuera un colegio público y que utilizaba una metodología bastante tradicional ehhm recuerdo que hacíamos muchos juegos de mesa, todos aquellos que llevaran letras, recuerdo que hasta me regaló uno, para que yo pudiera también practicar en casa...ehhh hacíamos puzzles de palabras y me acuerdo que tenía un juego que me encantaba... que eran...varias letras, y tu ibas cambiando las letras, y entonces por ejemplo ponías *pare* y cambiabas la e final y ponías una a...y ponía *para*, de *parar* y luego cambiabas la primera a y se convertía en *Pere*, y luego en un *fruta*...bueno yo recuerdo ese juego con mucho amor porque realmente era bastante didáctico para el momento y para el ámbito donde estaba yo estudiando...

Vale porque lo que yo entiendo es que esto te lo hacían más especializado para ti...pero, ¿recuerdas a nivel más general, más de clase...educación infantil, educación primaria...mmm, recuerdas algún método más global, más de toda la clase? Si no te acuerdas no pasa nada eh

Emmm...esto sí que era más especializado para mi, supongo que, bueno no sé, sintió bastante apego conmigo... a nivel más de clase no, no recuerdo nada que fuera así ...ba...innovador, recuerdo todo bastante tradicional...llegar de vacaciones y tener que explicar en una redacción las vacaciones...mmm, te las corregían, te las devolvían allí con cuatro rajotes en rojo que no hacían nada, lo único que mirabas eran las faltas que has hecho mmm, ellas pues puntuaban de una manera muy cuantitativa y te lo mirabas así, lo mirabas a ver quién ha

hecho menos faltas y a ver quién ha hecho más líneas, cuantas más líneas habías hecho mejor no...no tenía ningún sentido y ningún valor innovador ni nada

Vale, entonces durante...Cuando tú eras una niña...pongamos, desde educación infantil a educación primaria, después de ahí vamos a poner ya como si fueras adolescente... ¿tu recuerdas que tipo de lecturas leías? ¿Por qué las leías...si te las mandaban desde el colegio...si las escogías tú...? Y de todo esto ¿puedes decir porque estos géneros de lectura y no otros? lo que tu recuerdes

Vale, recuerdo que en clase teníamos una Biblioteca y entonces tú te ibas llevando libros y ellos te apuntaban pues los libros que eh...eh...cuando te llevabas el libro, cuando lo devolvías...era bastante así, y en la escuela también había una Biblioteca bastante variada que muchas familias aportaban libros. Aparte de ello yo luego tuve una canguro que era de Tarragona o algo así, que hablaba muy bien el catalán y mis padres ya buscaron a alguien que hablara muy bien el catalán para que a mí se me pegara un buen catalán y...recuerdo que me llevo a la Biblioteca del barrio y también me tenía ahí leyendo un montón de rato, y recuerdo que leía libros como...muy didácticos, como no me interesaba mucho el tema, me voy a leer un tocho dijéramos, mis padres siempre me compraban libros que tuvieran algo especial, o desplegables, o con olores o con pistas o salta a la página no se qué y luego vuelves, bastante historiados porque era una manera tanto de mi hermano como yo nos motiváramos a leer..que...osea siempre recuerdo que siempre regalaban muchos libros y siempre...no solo por parte de la escuela sino por parte de casa nos hacían leer mucho.

Tú recuerdas si te gustaban más los de la escuela o los que te compraban tus padres

Recuerdo que me gustaban muchísimo más los que me compraban mis padres

¿Porque eran, bueno según tú has dicho que tenían...más didácticos... no? Que podían...

ANEXOS

Si, eran más... bueno que requerían que tú estuvieras más ahí ¿no?

Y...has hablado de que tenías una Biblioteca escolar, entonces, os obligaban a coger algún libro: cada semana, cada mes... ¿o era libre?

Si, en la primaria, en ciclo medio y en ciclo superior tenías...había un rato de Biblioteca emm después de comer y te obligaban a llevarte un libro...

...y después ¿tenías que hacer una ficha...tenías?

No no, no teníamos que hacer nada era el trabajo de leértelo y ya está. Realmente no nos pedían nada de comprensión lectora ni nada de eso.

¿Y tampoco comprobaban que lo habíais leído...ni lo comentabais ni nada? Era ¿lectura personal?

No...sí, era lectura personal totalmente y tu claro o te lo leías o no. Yo me lo leía porque tenía a mis padres encima y no me quedaba otra. Pero bueno siempre que podía decía “no yo me cojo uno de casa”, también te daban esa opción. “Te lees uno de casa”, entonces decías el nombre del de casa y...yo siempre tiraba pá casa porque mis padres pues siempre, pues eso, como ya he dicho se molestaban mucho en que nosotros leyéramos libros que nos interesaban...

Vale, ósea, entonces tú puedes decir que en lo que se refiere a la lectura aprendiste más a leer en casa que en la escuela...

Si totalmente, era...por la lectura lo aprendí más en casa...a leer pues en la escuela como todo el mundo, pero sí sí...el amor y la pasión por la lectura, que yo creo que es lo importante aprendí en casa.

¿A qué te refieres con este “como todo el mundo”?

Bueno eh juntar la C con la A con la B, eso te lo enseñaban...me lo han enseñado en la escuela

Ósea una lectura más mecánica, no tan...

Si...

...no tan comprensiva ¿no?

No, no para nada. Así como la Biblioteca del colegio no nos hacía ningún: “vamos a hacer una conversación o no sé qué” a mí con mi madre hacíamos hasta charlas literarias...y queee, eso es importante. ¿Qué te ha parecido el libro, y...y te ha gustao esto, y tu qué final le pondrías? Porque es eso, ella ha sido muy referente en mi vida de lectura y escritura ¿no? Y ella era en plan...bueno pues se ha molestado mucho en que, en que nos gustará mucho y supiéramos hablar del tema...que tuviéramos una comprensión lectora más allá de pregunta-respuesta que te podían poner en la escuela. Era muy consciente de que la educación que estábamos recibiendo era tradicional, pero bueno, tenía otras cosas buenas... el hecho de ir a una pública del barrio

Vale y ahora, si lo recuerdas, no sé si te lo he preguntado, pero todo lo que recuerdes eh, es tu historia...me has hablado que desde la escuela os daban libros más didácticos y desde casa más *experienciales* ¿no? Pero recuerdas temas concretos, por ejemplo: los valores, el amor por los animales, recuerdas algún tema...

Recuerdo...recuerdo que en el colegio...no, perdón, en casa mi padre se..nos suscribió al *Tiroliro* no...¿tiroliro? Si algo así...que era uno que te llegaba una vez al mes...no, dos veces al mes y nos lo leíamos mi hermano y yo 30 veces cada uno y teníamos un montón. Y por parte de la escuela recuerdo que como los libros tampoco me apetecían mucho me leía *Cavall*

Fort que es una revista escolar para niños que vienen historias más cortas o artículos sobre animales, sobre plantas o sobre comidas y esto me interesaba mucho más

Más de cultura general adaptado para niños ¿no? Es lo que te gustaba a ti...

Exacto, me gustaba más esto que algo fantástico...nunca me ha gustado no Harry Potter...ni El Señor de los Anillos, ni...emmm Juego de Tronos...yo, todo lo que sea fantasioso no.

Vale. Entonces yo creo que esto en cierta manera ya lo has explicado, pero a ver si puedes explicarlo aún un poco más. Cuando eras pequeña, ¿leías más tú sola, leías más con tu familia? Has hablado mucho de tu madre ¿no? Si puedes explicar un poco más si leías mucho con ella o cómo lo fuisteis haciendo. ¿Leías con otra persona...?

Vale. Emm...mi hermano y yo hemos sido poco de televisión...hemos sido muy de puzzles, lecturas, parque, hacer el salvaje...sentarnos a poner ahí, a jugar con la maquina o con la televisión nunca lo han hecho. Entonces, igual que había el tiempo del parque, que mi madre se estaba ahí hasta las 8 de la noche congelada de frío, había el tiempo de leer y había el tiempo de puzzle. Entonces yo ahora como estudiante de educación primaria considero que lo que hacía ella era muy positivo...porque hacía momento de lectura, y leía todo el mundo y ya podían caer bombas que estábamos todos leyendo y...no era un tema obligado porque ella ya se sentaba ahí, yo recuerdo que se sentaba ahí en el sillón, se cogía su libro, empezaba a leer, la tele estaba apagada y, bueno como que, como que ya veías por donde iban las cosas, nadie te decía siéntate aquí ponte a leer...ella creaba ya el ambiente y a partir de ese ambiente mi hermano y yo ya nos acomodábamos cada uno pues, pues cogía el libro que fuera y, y ya te digo si a veces leíamos...a ver, yo me lo leía en un mes o en dos semanas y mi madre se lo leía en un minuto y luego pues “¿qué te ha parecido? ¿Cómo cambiarías el final?

Si lo que has explicado antes ¿no? Muy interesante. Ósea hacíais lecturas cada uno la suya, pero después lo comentabais entre todos. Si te parece hablemos un poco de la escritura. Igual que hemos de qué tipo de lectura leías, porque leías. En la escritura...ya sé que en educación infantil eras muy pequeña, en educación primaria lo vas adquiriendo ¿no? Pero también recuerdas... ¿qué tipo de textos hacías. ¿Sí escribías porque a lo mejor, no lo sé, si escribías en la escuela, si escribías en tu casa, si escribías acompañada, si escribías sola?, ¿qué tipo de escritos hacías? Vamos a hablar un poquito sobre todo esto...

Sí, eee...por lo que hace a la infantil pues no me acuerdo, supongo que escribir mi nombre y como podíamos...pero en cuanto a la primaria sí que recuerdo que escribía, pero escribía las típicas redacciones a la vuelta de vacaciones, a la vuelta de navidad, a la vuelta de semana santa, a la vuelta del fin de semana y “¿qué has hecho?” “¿qué has hecho?” ...en el momento era “bueno, que pereza”, no había un ambiente de motivación, no había un conflicto a resolver...era simplemente escribir...por escribir. Y...y era, pues eso, a ver quién hacía menos faltas y a ver quién hacía más líneas.

¿Te gustaba escribir cuando eras pequeña?

No, no me gustaba escribir, en la escuela no. Me gusta escribir en casa porque bueno tuve un...tenía mil diarios personales. Entonces, tuve el de candando, sin candados, rosa, con brillo...y...en casa sí que me gustaba mucho escribir y escribía, pues, lo que me pasaba en el día.

Vale, principalmente más allá de las redacciones escolares obligatorias que en tus propias palabras “te parecían aburridas” tú como te sentías a gusto escribiendo era en tu diario hablando sobre tus experiencias ¿no?

Evidentemente no es que fueran muy importantes...pero, si, a mí lo que me gustaba era ponerme por la noche antes de cenar...me acuerdo perfectamente: me encerraba en la habitación y...y me, y escribía en mi diario cosas muy banales no...no escribía ni reflexiones, ni...pero sí que escribía pues lo que había hecho y como me sentía y...y cosas así. Y otra cosa también así interesante relacionada con mi madre (se ríe) que aparece mucho en la historia (sigue riendo)

...bueno, pero es bueno, es tu referente...

Emmm...cuando nos enfadábamos ella me escribía siempre cartas. Y como...para que reflexionara y todo esto..y...pero como estábamos enfadadas ella me escribía cartas que yo no entendía algunas palabras por su...como escribía ella....entonces ya tenía que irle a preguntar qué significaba, y ella sabía que yo me estaba leyendo la carta y luego me...cuando estaba muy rabiosa me decía “tu escríbelo, escríbelo”. Claro ella como es...la manera en la que ella se comunica mejor ella me decía: “tu escríbelo, escríbelo”, “escríbelo” y yo “qué no quiero escribir” ...” pues píntalo, pues píntalo” ... ¿sabes? Siempre me hacía como plasmarlo en un papel para que luego lo viera y es la manera para que quede constancia, porque si pegas cuatro gritos no queda constancia de nada. Y entonces lo que...bueno yo creo que tanto el diario personal como las cartas que me mandaba y que yo luego le devolvía también otras cartas pues era una...mi manera de escribir en casa, y era, como escribía en casa.

Y también la manera, por lo que he entendido de comunicarte con tu madre y de bueno...

¿no?

Si, sí...

Y también de canalizar tus emociones ¿no? Ósea, utilizabas la escritura como un medio para canalizar las malas situaciones, convertirlas en buenas sin tener que gritar. O al menos es lo que entendiendo que te quería transmitir tu madre.

Si, ella pretendía que fuera eso, yo luego a parte me pegaba los cuatro gritos...(ríe) pero si, si...yo lo que hacía...ella lo que intentaba era que canalizara mi mala energía, o mi rabia en el momento a través de la escritura...lo que pasa es que de todo esto no sacaba un resultado, lo único que hacía era practicar pero no...no...me refiero a que no había un resultado, nadie me corregía, nadie...era simplemente para que yo encontraré ahí el gusto por escribir, considero yo. Y viéndolo ahora, desde lo que estoy estudiando, era una manera no de que yo escribiera mejor, era una manera de que escribiera. Para utilizar la escritura como método para transmitir algo.

Una escritura no para que tu aprendieras...

Gramática

...gramática, pero según tu me has explicado si para que fuera un método útil de comunicación. Ósea, no tanto gramática sino una escritura comprensiva ¿no?

Exacto, exacto, es totalmente así.

Porque tu consideras que la escritura ésta comprensiva desde la escuela...no...no podías expresarte. Ósea, tú, por lo que yo he entendido, corrígeme si me equivoco, desde la escuela hacíais prácticas de escritura, pero para aprender gramática, para aprender ortografía, pero no tanto para que fuera un vehículo de expresión, no tanto para aprender a organizar bien un texto, no tanto para comprender bien un texto...

Exacto. Yo lo que veo es, que hacíamos redacciones, que te ponían las faltas y luego cuando...bueno salto un poco en el tiempo, pero cuando llegué a la universidad me di cuenta que había muchas cosas más a corregir en la escritura más allá de las cuatro faltas que puedes hacer que ahora con la de traductores, correctores, mmm diccionarios que tenemos es lo que menos importa yo creo. Importa más en cómo lo escribes, en cuanto adecuación, coherencia a contenido que las cuatro faltas que puedas hacer. Entonces yo creo que me estaban, me estuvieron corrigiendo toda la primaria...un buen resumen sería que durante la primaria me hicieron una corrección que posteriormente me fue inútil completamente.

Vale. Muy interesante. Muchas gracias. Si te parece pasamos a la ESO y al Bachillerato. ¿Te va bien hablar de esa época...?

Si, si, ningún problema

Vale, pues entonces estamos en la ESO, estamos en la preadolescencia, entonces ¿te gustaba leer y escribir en la ESO?

Antes de llegar a la ESO, el verano pues de sexto a primero de la ESO pues si claro, claro que me gustaba leer y escribir yo continuaba, bueno, ya te he dicho antes escribir pues en casa, con mi diario y mis cosas y leer pues también. Lo que pasa es que llegue a la ESO y me encontré pues con el catalán y el castellano como asignatura y bueno, tanto en primero...como en segundo...tanto primero, como segundo, como tercero ahora que recuerdo...suspendí catalán...y en la ESO empezó un declive de mi interés por la lectura, y por la escritura, en cualquier tipo de lengua que hizo que dejara el diario personal, que hizo que no leyera en casa...bueno una desmotivación por parte de, de la...del instituto brutal, que hizo que no me gustara.

Vale, y porque crees, si no crees que es una pregunta muy íntima, que suspendías el catalán

(Ríe)

¿Qué pasaba con el catalán?

Bueno de repente pues supongo que me exigían mucho más de lo que yo sabía. Como era un tema que no me motivaba pues...no lo estudiaba lo suficiente...no, no es un tema de que me costara más que los demás, simplemente no me esforzaba; no meforcé, no...el primer semestre no...el primer trimestre igual si que no me gustó, ósea me...meforcé y no me salió...y al suspender pues ya...me dejé llevar, y suspendía ya, por pereza, por desmotivación...porque yo no estudiaba...no me apetecía estudiar eso. Y con ello, recuerdo, que también llegó ammm, bueno con estos, con estos suspensos iban acompañados una especie de pseudodio por el catalán, rollo: “esto no es mi lengua”, “yo no tengo porque aprenderla” que, que, que...que ahora lo pienso y digo “Pero cómo podías pensar eso, si es una lengua maravillosa si es una lengua...que es una más que hay para aprender, el saber no ocupa lugar y...y cómo te pudo coger ese odio de repente como que...no sé!...no sé...y me cogió como un odio a...y no sé “ porque yo no tengo porque aprender esta lengua”, “yo no quiero”, “yo no me gusta”, “no se me comunicar” ...cuando durante toda la primaria lo había hecho sin ningún tipo de problema. Ósea, yo soy fruto de la inmersión lingüística...tan premiada por el mundo aquí en Catalunya. Entonces, pues...pues no sé, me cogió como un odio hacía el catalán...y ni leí, ni escribí en catalán durante muchísimo tiempo.

¿Y qué decían en tu casa? Porque estamos hablando de que tienes una gran lectora y una gran escritora en casa. ¿Cómo lo enfocaron esto?

Hombre pues bastante mal. Porque yo nunca había sido una...una niña que pese a ser de final de año, que quieras o no pues se nota, nunca había sido una niña que hubiera sacado malas

notas, nunca había suspendido nada...no...mal comportamiento cero, siempre había sido una niña bastante, pues...como toca dijéramos ¿no?, entre comillas...

... ¿a qué te refieres este cómo...?

Bueno pues que no había dado problemas en cuanto a resultados académicos. Que yo aprobaba, con buena nota, y ya está, y tó el mundo contento. Y cuando llegó la ESO y saqué esas notas de llorar...de suspender el catalán durante años y años...iba a recuperación y lo aprobaba, pero porque estudiaba en recuperación, porque le veía las orejas al lobo, pero hasta que no estaba en el último segundo...era un tema no que me gustará, que yo no quería...no quería aprender porque estaba desmotivada. A parte la profesora de catalán fue...era mi tutora, para más inri, y eso hizo que bueno...yo estaba muy desmotivada con el catalán y eso me pasó hasta 4 de la ESO, que estuve así.

Y entonces desde tu familia como lo... ¿qué hicieron? ¿Cuál fue la reacción?

Bueno, como sabían perfectamente que era un tema de motivación...que no era un tema de...de que me costara, ¿no? De que no llegara o...no sé, de que no lo...no era un tema de comprensión, era un tema de pereza y de motivación...emmm, realmente no hicieron mucho para cambiarlo...supongo que como veían que al final me lo sacaba, fue un poco lo que les importó, no...no hablaron conmigo mucho del tema no...bueno claro, se enfadaban un montón cuando suspendía, pero no me hicieron hacer algo en casa extra como habían hecho con la primaria ni nada así, simplemente mi madre...bueno, ahí paso un mome...una cosa importante que fue que mi madre decidió trabajar como funcionaria y para ello se tuvo que sacar el nivel C de catalán, una persona de Zaragoza que no había hablado catalán en su vida. Claro como ella es más lista que el hambre pues se lo sacó en medio año, y me dijo: “Ester si yo he podido, tú que llevas hablándolo desde los dos años, ¡no vas a poder! (ironía) , y realmente fue, en plan: “Tengo la suerte de que...” ahí fue cuando hice el click que entonces

ya fue en 4 de la Eso, que hice el click y dije : “Ostras, personas así hay un montón, un montón de gente que viene de fuera y le hacen aprender el catalán, y yo tengo la suerte de haberlo aprendido de una manera natural, como es a los dos años, de una manera que estamos todos...a los dos años, que estamos como una esponja, aprendes todo mucho más fácil, y ahora estoy con esta actitud..ósea, yo fui mi propia...correctora, que no se podía hacer...que no podía ser así. Entonces me empezó a interesar mucho las letras de canciones de grupos catalanes...esto es otro momento clave, yo considero, que me empezaron a interesar mucho las letras de *Els amics de les arts*, *Manel*...els *Pets*, bueno, grupos catalanes que en mi casa no se habían oído en la vida y a mí me empezaron a gustar, a mi entorno también le gustaban mucho, todos mis amigos eran catalanoparlantes y...y...algunos de ellos tenían una gran pasión por la lectura y la escritura. Entonces yo también pienso que fue un momento clave, que yo me empecé a obsesionar por letras de canciones en catalán, cambie mi actitud y la verdad es que el catalán en bachillerato pues fue una asignatura más y me cambio totalmente el chip, y lo que hice fue pues...eso, aprobar y sacármelo bien.

Muy interesante. Muy interesante de verdad. Me han surgido unas preguntas. Primero, es muy curioso porque cuando te he preguntado por lectura y escritura en la ESO lo has relacionado directamente con la asignatura de catalán. ¿Por qué? Porque esta relación tan...tan grande ¿no? Que no te gustaba la profesora, no te gustaba la asignatura, no te motivaba...entonces, ¿Por qué tan focalizado en el catalán? ¿No estaba en más asignaturas la lectura y la escritura? ¿No había más ámbitos que la tocaban?

Pues tienes toda la razón (ríe). Bueno supongo que en otros ámbitos...yo, claro, hacía sociales en catalán, naturales en catalán y...matemáticas en catalán, pero por ejemplo naturales y sociales que son dos asignaturas donde se escribe mucho...emmm, al no

corregirte la parte gramática ¿no? O la parte...bueno es que la otra directamente no te la corregían en ningún sitio...

¿Cuál es la otra?

Lo que se refiere a la cohesión, adecuación, contenido del propio texto ¿no? Una parte más gramática, pues como no te la corregían pues tampoco le cogí tanto odio digamos. Yo escribía y nadie me decía que no tiene sentido...o...o...tienes muchas faltas en sociales o naturales, que seguramente las hacía igual porque yo era la misma, pero nadie me lo decía. O supongo que ya no...no me amargaba tanto y dejaba más volar la imaginación, y me explayaba más...no tenía tanto miedo a fracasar como no me corregían algo que yo fallaba, no tenía tanto miedo a fracasar igual eso hacía que yo también me expresara mejor.

Por lo que me has dicho, corrígeme si me equivoco, para ti la escritura, ahora nos focalizamos en la escritura, en Bachillerato lo que te habían transmitido de escribir bien era básicamente no hacer faltas de ortografía. Entonces era una cosa que a ti te costaba, en catalán te machacaron mucho, y entonces, le cogiste mucho odio porque tú relacionabas la escritura con la gramática exclusivamente ¿no?

Si, si, totalmente, fue así. Yo luego...si, si totalmente, como el único que me corrigieron eran las faltas pues yo lo relacioné directamente. Y luego también, em, esto me sorprendía mucho porque cuando hacía trabajos de sociales o de naturales bueno pues lo hacía con ordenador, algunos, y luego le pasaba el corrector y me quedaba tan ancha. Pero luego mi madre, me acuerdo que yo se lo daba y me decía: “míratelo, míratelo” y me decía: “Ester no tiene ningún tipo de sentido”. Ósea, era solamente ella, la primera persona que me dijo: “¿pero tú te estás dando cuenta de lo que estas escribiendo? Que no tiene ninguna introducción, ni un cuerpo ni un desenlace, que no llegas a ninguna conclusión, no usas conectores...” entonces yo me acuerdo que ella me compro el libro verde este de los verbos para que los conjugara bien, y

me escribió, ahí en el momento, una lista de conectores para que usara en catalán. Y ella me prestaba libros de su nivel C, de cuando ella estudiaba el nivel C, apuntes, entonces yo gracias a sus apuntes y...listas de conectores, y de preposiciones y de *toda la pesca* hacía mis redacciones, o por lo menos cuando las hacía las corregía, con material que me daba ella. Pero en la escuela no me daban ningún tipo de...de ayuda ni de herramienta más allá de: “No hagas faltas, estas son las normas – de una manera muy teórica-, y, lo que si que recuerdo, es que si que hacían lo de...ah...*introducció, nus i desenllaç* (introducción, nudo y conclusión) y, esa era la estructura, pero claro si te explican eso sin vocabulario que tienes que usar en *introducció, nus i desenllaç* (introducción, nudo y conclusión) no tiene ningún sentido.

Vale. Y ahora que estamos hablando de la escritura, si te parece seguimos un poco en esta línea, la escritura, hasta llegar a las canciones que eso está ahí, es la meta a la que vamos a llegar después, a parte de la escritura académica ¿no? Supongo los ejercicios que has dicho tú, textos de catalán, de naturales, de sociales... ¿escribías algo más? ¿Lo escribías en la escuela? ¿Lo escribías en casa? ¿Lo escribías en otro sitio? ¿Alguien te supervisaba? ¿Se lo enseñabas a alguien? ¿Con qué finalidad escribías esto?

Vale, yo recuerdo que bueno, la ESO que estas en plena adolescencia tenía fotolog. Com. Que era una página web, bueno donde tu tenías una cuenta y colgabas fotos con textos, entonces hubo la moda de escribir textos con mucho sentido, muy apasionados, con mucho amor, entonces yo recuerdo pues eso escribir esos textos, pero más allá de eso no escribía nada

¿Qué temas tocabas en esos textos?

Si colgaba una foto con mi amiga pues le dedicaba a ella el texto ese día, cuanto nos queremos, cuantas amigas somos y que bien nos lo pasamos juntas y más allá de eso nada. A

parte, siempre he sido una persona que ha usado muchas abreviaturas al hablar ai, al...bueno tanto al hablar como al escribir entonces recuerdo que luego al escribir redacciones el porqué era el xq y el de era solo la d siempre he usado mucho esto, ahora de mayor me he quitao la costumbre, pero, claro lo mal que hacía en el fotolog este...luego lo hacía en clase...

Ósea tú crees que te influenciaba ¿no? Te influenciaba como tú has dicho negativamente, después en la escritura más académica...

Si, si, totalmente

Entonces un breve resumen. Escribías textos, pero más en fotolog, más experiencias propias, declaraciones entre comillas de amor ¿no? Y después lo otro eran textos académicos obligados

Si, totalmente (ríe)

Yo sé que, en algunos colegios, a ver si tú me explicas tu colegio que pasaba...hay actividades ¿no? Relacionadas con el uso de la lectura y la escritura por si quieres hablar conjuntamente...o de la escritura, como tú prefieras...para fomentar la lectura la escritura...por ejemplo los concursos literarios ¿no? De Sant Jordi. ¿Tú recuerdas si había algún espacio en la escuela para fomentar la escritura...o la lectura puedes introducirla también? ¿Lo recuerdas, no lo recuerdas? ¿Qué impacto tenía en la escuela? ¿Qué significó para ti?

Vale, yo recuerdo que bueno esto en la ESO...en la ESO celebrábamos los Juegos Florales, para Sant Jordi, y recuerdo que fueron obligados hasta 4 de la ESO, en Bachillerato era opcional. Yo lo recuerdo como el sufrimiento del año, osea que me hicieran escribir una poesía...a parte era poesía en catalán y en castellano emmm...texto en catalán y en castellano, osea relato en catalán y en castellano y luego ya les dio por también el inglés...yo

lo recuerdo como un sufrimiento...y luego yo tenía amigas que les encantaba, era su momento y, y, y se lo pensaban durante un mes antes...y yo durante un mes antes solo pensaba en que no llegará el día. Lo recuerdo como el, el, el...el día del juicio final y no, no me gustaba nada, y menos que fuera obligao..me ponía una presión que...¿cómo voy a hacer algo bien si me están obligando? ...pero luego pensaba, si no te obligan tampoco harías nada...yo tampoco estaba muy motivada con el tema, no...no, no confiaba mucho en mí. No confiaba en que pudiera hacer un buen texto como por ejemplo, en la actualidad sí que lo creo, que si me pongo puedo sacar algo, no...en ese momento yo me veía muy incapaz, muy incapaz. A parte, tampoco era muy buena en matemáticas, ni física, ni química...fue un momento de mi vida en que no me veía muy buena en nada...entonces...mmm...no sé...fue mucha parte de desmotivación...yo creo que no, no, no...no se puede pretender que todo el mundo sea Gabriel García Márquez pero, pero creo que me podrán haber apretado un poco más, que me podrían haber motivado un poco más...y que hubiera sido una decente, o para menos para mí lo soy eh...mucho antes que ahora...que ya soy bastante mayorcita. Podría haber escrito textos...buenos, antes si me hubieran...motivado un poco mejor...más..y mejor.

Porque...recuerdas en estos textos, estos Jocs Florals, ¿qué tipo de textos hacías? O no... ¿no lo recuerdas?

Si, si lo recuerdo...la temática era libre y recuerdo que yo contaba típica historia de un niño y una niña están en un parque...bueno, muy infantil, no me mataba nada, era...iba a lo más simple...y poemas...eh...yo intentaba hacer algo original, recuerdo que hice uno sobre un restaurante, o algo así, lo que pasa es que siempre ganaban los de paz, guerra, amor, amistad...y ese tipo de temas que a mí me parecían muy...muy trillados ¿no? Pero al final era lo que ganaba...pero al final es que yo ya ni pretendía ganar, no, no...ni había esa

opción...en cambio mi hermano sí que ganaba, muchos, durante toda la primaria y toda la ESO y hacía relatos muy divertidos. Recuerdo uno sobre un pescador chino con una carpa dorada...bueno no sé...no creo, no creo que haya gente que vale o que no vale, simplemente que hay gente que pues se lo toma de una manera y gente que se lo toma de otra.

A parte de estos Jocs Florals, recuerdas algún espacio más de escritura creativa, lo pongo entre paréntesis, como lo he entendido yo

No la verdad es que el instituto no contaba con ningún...con ningún espacio dedicado a la escritura, para nada. Había cuatro personas que consideraban válidas y que escribían bien, y los demás pues...mmm...banales, sin más. Ya no lo...mira, no sé, dudo que se leyeran mis textos de los Juegos Florales porque siempre ganaban los mismos y yo creo que algo raro había allí...no sé...no no había ningún espacio dedicado a ello, ni a la lectura ni a la escritura.

Es curioso esto que me has dicho ¿no? Lo que siempre ganaban los mismos y lo de los prejuicios... ¿Te sentías así en este tema con los profesores?

Bueno, la verdad es que en cuanto a los Juegos Florales no, porque íbamos todos con mote, en teoría íbamos todo con un...bueno con un nombre que nos designábamos nosotros mismos y nadie sabía...el jurado no sabía nuestro nombre real. Lo que pasa es que...me sentí...con prejuicios en Bachillerato. En Bachillerato sí. En Bachillerato ya es un momento que...bueno...este amor por la lectura y la escritura vuelve, pero no durante la ESO...no, no... sentí que eran prejuicios, sentí que...no es que tal, tal, tal lo hicieran mal, sentí que este y este lo hacían bien y a los demás no se les decía nada.

Si te parece hablamos después de Bachillerato, porque creo que en 4 de la ESO hubo allí (ríen) un cambio de paradigma, entonces si te parece hablamos un poquito de la lectura en la

ESO. No sé si la experiencia fue similar, si el catalán también te marcó tanto, o sino... durante la ESO ¿qué tipo de libros leías? ¿Leías lecturas en la escuela, leías algo fuera de la escuela, leías porque tú querías, leías con alguien, con tu madre, leías tú sola? ¿Cómo lo enfocaste?

El tema de leer en casa, yo seguía leyendo con mi madre, ya no era tan usual... más que nada porque yo también era más adolescente y me interesaban más otras cosas. En ningún momento me prohibieron... me obligaron a leer, y no lo iban a empezar a hacer ahora... entonces, realmente, en casa seguía leyendo, lo que mucho menos, no había entonces ese espacio de lectura y ese momento de lectura... y recuerdo que además en la Eso. Es que, también, todo sumaba... el hecho de que los libros en catalán fueran para mí, y para muchos, o sea para la mayoría... un tostón comparados con los de castellano hizo que aún me gustara menos la lectura en catalán y hizo que adorara la lectura en castellano porque nos pusieron libros que a mí me gustaron y encima me marcaron mucho.

¿Recuerdas que libros eran y de qué iban? ¿Me lo puedes explicar un poquito?

Si, si. Perfectamente me acuerdo eh... bueno sí, los de catalán había *El vigilant del camp de sègol* que ese bueno fue... horrible... bueno no sé... no nos gustó nada, nos hacían hacer un resumen de cada tema, de cada capítulo, exámenes... bueno... luego también en catalán... no me gustó ni por la temática ni el trabajo posterior... no, no... no, no... recuerdo la temática era mortal para todos... ¡ahí sí que no fui yo ¿eh?!, fuimos todos a piñón contra ese libro... lo recuerdo además mucho porque fue bastante importante. Había ese... y luego había uno, que leímos en primero de la ESO, que se llamaba *L'home que es parava davant de casa* que era, bueno, era como un libro que eran... igual... veinte minutos de la vida real que se traducían en un libro de 130 páginas. Y yo creo que eso para alguien de primero de la ESO, a no ser que sea... que pasen muchas cosas, no hace falta que sea fantástico porque he dicho que a mí lo fantástico pues no me gustaba, pero por lo menos que hubiera algo de acción, era un libro

muy pesado. En cambio, de castellano leí *Un saco de canicas* leí eh...emmm...*Las bicicletas son para el verano*...leí el gato y la gaviota... ¡no! *Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar* que ese me encantó, o sea, fue el primer libro con el que lloré...o sea, acabó y lloré porque no quería que acabara...entonces, claro, los libros...la lectura en catalán era peor y la lectura en castellano era mejor y aún hacía que yo me gustará menos la leng...o sea me gustara menos el catalán y me gustara más el castellano, y escribir me sentía mucho más cómoda al escribir en castellano y al leer también...aparte de que los libros en castellano, bueno, la lectura que nos proponían en la asignatura de castellano, bueno para mí es eso, esos libros me marcaron y me siguen marcando.

¿Y por qué crees que te marcaron? ¿Qué significaron para ti esas temáticas? ¿Puedes hacer un breve resumen de las temáticas y explicar porque conectaron tanto contigo?

Si. Tanto *Un saco de canicas* como *Las bicicletas son para el verano* son libros que hablan de historia. El de las bicicletas es sobre la Guerra Civil (Española) y el del saco de canicas son dos hermanos que tienen que huir porque...bueno, huyen a Niza también por un motivo histórico, ahora mismo no recuerdo cual...pero, bueno, son libros que son reales. Son basados en algo verídico, en algo que ha pasado y en algo histórico, que yo además recuerdo que podía complementar con otros documentos. Yo leí, emmm, *Las bicicletas son para el verano* y recuerdo que, emmm, visité Guernica con mis padres y pude relacionarlo. Recuerdo que vi un documental del nodo...que bueno es algo muy antiguo que estaba durante la época franquista y pude ver que eso que me estaba diciendo el libro era real...yo creo que todo lo verídico y todo lo que puedo confirmar con otras fuentes es realmente lo que me gusta porque ahora mismo me pasa lo mismo. Por ejemplo, repito, libros fantásticos no me gustan, porque a mí me gusta poder...ver más cosas, teletransportarme a un sitio que ha pasado de verdad,

poder ver, no sé, si habla de una ciudad poder ir a verla...yo creo que por eso también me motivó tanto.

Muy interesante. El libro de *Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar* lo he leído y está muy muy chulo.

A mí me gusta mucho

Entonces, así una valoración más global de esta etapa de la ESO ¿no? Vamos a cerrar esta etapa. ¿Qué peso crees que tenía en tu vida la lectura y la escritura? Aunque no te gustara tanto...aunque fuese más negativo

¿Si bueno o malo?

Mira, tenía mucho peso, aunque no era bueno, era negativo, tenía mucho peso...

Vale. A nivel personal y académico, la lectura y la escritura en la ESO emmm...fue un peso, muy pesado. Me hizo pasar muchos malos ratos, si tenía que leer algo en público que yo había escrito lo pasaba fatal, es algo bastante negativo que aún estoy intentando limpiar, seis años después...y...estoy intentando que no quede ningún vestigio de todos esos malos recuerdos que para mí fueron la lectura y la escritura.

¿Por qué lo pasabas mal leyendo en público tus propios textos?

Bueno porque no era de esas chicas o chicos excelentes que había en clase. No era de esos cuatro que amaban la lectura...yo también me veía capaz de amarla, de amar escribir, pero no...no me enseñaron a escribir bien, entonces lo que leía no me gustaba. Entonces yo también creo que esta gente tenía una especie de don, y escribían algo un poco diferente al resto y todos lo mirábamos con admiración, y yo me veía incapaz de inventarme algo diferente al resto más allá de...lo que ya estaba estipulado...de...este fin de semana he ido a

tal, mi hermana y yo jugamos no sé dónde, y no sé qué, no sé cuántos...yo hacía, bueno, mis redacciones parecía que tenía una plantilla, cambiaba la hora, el lugar, la estación del año... y poco más. Parecían todas con plantilla, yo creo que...que fueran tan monótonas fue lo que hizo que yo me quemara mucho de escribir, y de leer.

Entonces has dicho antes que en 4 de la ESO hubo un click ¿no? Que descubriste canciones de grupos en catalán ¿no? también fueron tus compañeros los que te las transmitieron y lo que yo he entendido, coméntalo un poquito, no era tanto la música como la letra ¿no?, como lo que te transmitían...y, ¿Por qué por la letra de unas canciones volviste a enganchar el gusto por la lectura y la escritura?

Bueno, realmente en 4 de la ESO fue mi momento...*perro flauta*, por así decirlo, y bueno era una época que a la gente *cumbaya* se le supone que le gusta leer, que le gusta escribir y que le gustan los poemas, que expresan sus sentimientos mediante las canciones, mediante la escritura...entonces yo, toda esa corriente que realmente no deja de ser una moda ooo...un...un estilo social...o no sé muy bien cómo llamarlo hizo pues...que yo formara parte de ello y mis amigos ¿no? Que también eran así, lo éramos todos un poco *perro flautas cumbayas* y nos gus...íbamos con la guitarra a todos laos, nos inventábamos canciones, entonces yo al...que todos juntos nos inventáramos algo que luego se podía escribir, que luego...bueno que se podía leer, algo escrito de lo que quedaba constancia y también eso, yo escuchar grupos catalanes porque en ese momento también era la moda si eres *perro flauta* no vas a ser *españolito*, dijéramos ¿no? (ríe) entonces pues yo en ese momento que me gustaba...bueno...escuchaba música en catalán eran grupos que justamente no decían tonterías...mmm, tanto *Manel* como *Els amics de les arts* son cantautores, ellos mismos escriben...componen sus propias letras que, aún sigo escuchando y explican cosas tan banales como un cumpleaños pero lo explican de una manera que..ummm...te toca la

fibra...realmente a mi esas canciones me hacían sentir, me hacían ponerme en el lugar de otro, me hacían emm...emm...fue como que me entendían ¿no? Y me dio también, pues eso, por escribirlas en todas partes, también estaba muy de moda eso...entonces pues me pasaba el día escribiendo frases de canciones, por todos lados, y todas en catalán, evidentemente. Y pensaba, yo también pensaba, ostras, ¿cómo alguien puede escribir eso, y yo no voy a poder? ¡Esto se tiene que poder por algún lado! Y a ver en ningún momento compuse una canción, pero así en plan broma con los amigos pues sí que lo hacíamos y también, quieras o no, es una manera también de escribir.

Y entonces la lectura y la escritura volvieron a tu vida ¿no? ¿Entonces empezaste a leer más ¿Empezaste a escribir más aparte de letras de canciones con tus amigos? En el bachillerato, en el colegio, ¿escribías? ¿Leías? ¿Qué peso entonces tuvo en tu vida?... ¿qué tipo, qué género, en que espacios? Lo puedes explicar un poquito...

Si...emmm, bueno, mi mejor amiga del instituto, porque en el instituto hacía ESO y Bachillerato es una gran lectora, y es una gran escritora, y ahora aún escribe mejor porque está haciendo ciencias políticas y por su carrera tiene que escribir mucho y...y la verdad es que...bueno, yo creo que si te rodeas de gente que le gusta leer y escribir tu acabarás leyendo y escribiendo ¿no? Entonces ella, recuerdo que leía unos libros que yo los veía como bueno, unos tochos enormes y también me veía incapaz y me decía: “No, no léete este, léete este otro”, entonces ella también me recomendaba, o sea la lectura y la escritura seguía igual en el instituto pero venía en vez de por mis profesores por parte de mi amiga Adriana y entonces, eh, recuerdo que me leí un libro que me gustó muchísimo que se llama *Maldito Karma* que, recuerdo que también fue un libro como bastante importante porque lloraba de la risa con ese libro, y luego me leí uno del mismo estilo que se llama *Jesús me quiere* que son libros con un punto fantástico, con un punto emocional, con un punto...desde un punto de vista femenino,

que yo creo que eso también en mi vida es importante ¿no? Los libros escritos desde un punto de vista...bueno, escritos por una mujer, narrados por una mujer, suelo tener más afinidad con ellos, me suelo sentir más identificada y...y no sé, la verdad es que me gustó, mucho.

¿Por qué crees que te sientes más identificada por los libros escritos por una mujer o desde un punto de vista femenino?

Bueno normalmente, bueno esos libros que escribí eran como, representaban que era la actualidad y por una mujer, y yo siempre he sido bastante de...he estado bastante siempre en el momento del mundo ¿no? No me ha gustado pensar en el pasado o...no sé soy bastante una persona que vive el momento, y si ahora se lleva...no es que se lleva es que está...ah...esto se está impulsando pues yo lo quiero saber. Soy una persona que le gusta escribir en el ordenador, que no le gustan las agendas de mano, que...no me gustan las cartas ¿no? Soy una persona que bueno...no muy de tecnológica pero ahora mismo si porque es lo que hay ¿no? Muy del momento, no sé muy bien como decirlo.

Si, si, ya te he entendido

Entonces, como estas historias también eran así, eran de mujeres que habían tenido éxito, que les pasaba una cosa divertida en su vida, pues yo quería ser como ellas ¿no? Por eso también me sentía como más identificada.

Eso desde un punto de vista más personal, más por gusto ¿no? Porque desde la escuela continuabas con la escritura y la lectura académica o ¿había algún espacio donde lo fomentaban en Bachillerato?

Bueno, eh, cuando empecé el Bachillerato, tanto en primero como en segundo, ambas profesoras, tanto la de castellano como la de catalán, cambiaron, pero se centraron en selectividad. Ahora...fue el momento “vamos a estudiar la selectividad”, y recuerdo que

hacíamos desde el primer día exámenes de selectividad y examen, tras examen, redacción tras redacción que seguían igual, sin ningún tipo de sentido ni coherencia pero... a ver quién hacía menos faltas porque la selectividad las faltas son 0,5... entonces realmente seguía igual, se enfocaron en que... sacáramos buena nota en selectividad... lo más extraño es que yo seguía suspendiendo los exámenes que hacía yo en selectividad en el colegio, redacciones que me corregían, que eran temas de selectividad, los seguía suspendiendo, y el libro que nos dijeron de leer, no recuerdo ahora cual era, pero recuerdo que también era... ¡un tostón! Y nos hacían hacer resúmenes... y que dice este, y que dice el otro... y seguía siendo... recuerdo que era uno del Quim Monzó que es un hombre que siempre ha tenido mucho éxito pero a mí nunca... me ha gustao, nunca le he encontrado la gracia... nunca le he... no sé... y... recuerdo que era de Quim Monzó, no recuerdo ahora muy bien cual era... pero también tenían... seguían teniendo el mismo significado banal para mí... no, no, más allá de lo que tenía que hacer no tenía una motivación creativa ni... ni comunicativa.

Vaya... Y tú... ¿escribías en tu casa por gusto? ¿Y si lo hacías qué escribías y por qué?

Bueno fue un momento que a nivel personal estaba bastante ajetreado ¿no? Adolescencia pura, y recuerdo que volví al diario... lo había dejado en... a principios de la ESO y volví a escribir un diario, que aún sigo escribiendo en él, y me encanta poder leer lo que escribí hace tres años, hace dos o hace cuatro semanas... el hecho de releer lo que he escrito... ¡no lo cambio nunca! Es algo que no me dejo... y muchas veces pienso ¿cómo has escrito esto? Pero bueno también es lo que decía mi madre, es una manera de dejar constancia la escritura. Entonces emm... empecé... volví a escribir en el diario por... bueno pues porque me estaban pasando cosas, es un momento en plena efervescencia que todo parece muy extremo y muy fuerte, y todo tenía que escribirlo. Entonces yo creo que... ese ejercicio de... escribir cuando sentía rabia... me ha servido para que yo ahora escriba, no cuando siento rabia, sino también

cuando siento felicidad, cuando siento amor, cuando siento pasión, cuando siento tristeza... ha sido una manera que yo tengo de canalizar lo que siento.

¿Y la figura de tu madre seguía presente? ¿Tan importante en la primaria, seguía presente en Bachillerato? ¿Estaba presente, o volvió, o qué papel tuvo?

Bueno, siempre...ella volvió a leerse los libros que yo me leía...lo que ya en vez de media hora los leía ya en un día ¿no? Y recuerdo que yo...precisamente el de *Maldito Karma* es un libro que yo tardé...lo mío y se lo llevó ella un día y en dos trayectos de metro ya se lo leyó ¿no? Y también recuerdo que lo comentábamos y, bueno no sé...yo todos los libros que me leía que...que me gustaban...Porque realmente nunca he sido de acabarme un libro si no me gusta, a mí me tiene que coger o fuera...Pues todos se los leía y los comentábamos, recuerdo que hasta leyó el de Federicco Moccia de *A tres metros sobre el cielo* y *Tengo ganas de ti*...bueno estos yo también me los leí todos y también me encantaron y también los leyó por el simple hecho de que yo supiera hablar de un libro, comentar...no me evaluaba ni me tenía que...ni me decía como lo tenía que hacer, pero yo creo que el hecho de hacerlo ya es una práctica y también se los leía y los comentábamos “¿Qué te ha parecido esto?” “¡Qué fuerte este personaje!” no sé ella también le ponía como un poco de teatro al tema para hacer...que...Federicco Moccia fuera, bueno, el...el...no sé, sabes el mejor ¿no? El gran autor del momento

Muy interesante todo. ¿Quieres añadir alguna cosa más de tu época de Bachillerato?

Mmmm...bueno, sí. Yo suspendía los... ¡en castellano era muy buena! Eso sí...y en literatura castellana me encanta, me encantaba y me encanta la literatura castellana...la catalana, no...es algo que no he superado, no sé...Ramon Llull no me parece tan interesante como al resto de los mortales (ríe). Pero, la literatura castellana sí que recuerdo que me encanta, me sigue encantando y recuerdo que, yo creo que es eso ¿no? Al tener una madre tan

escritora y tan lectora emmm...cuando me contaron en la escuela los inicios del castellano, las glosas...todo, todo eso...pues me acuerdo que fuimos a la Rioja que fue donde se inició el castellano y me llevaron al santuario...no sé yo creo que cuando tienes como esta parte didáctica o esta parte como vivencial es cuando realmente muestras interés por las cosas y se te quedan...y me llevaron también a ver la...la tumba de Machado y cosas así...

...en Colliure...

¡Sí! Chulísima. No sé cómo...siempre intentaban que conectara lo que había aprendido en el instituto con.... ¡porque evidentemente el instituto no nos iba a llevar a todos a ver ahí la tumba o a Guernica o a donde fuera!

Entonces dice que te gustaba mucho la literatura castellana y me has hablado que en Bachillerato leías libros con los que te sentías identificada como mujer ¿no? Como mujer del siglo XXI. Pero a nivel más de literatura castellana, ¿Hacías la asignatura en el colegio? ¿Si la hacías leías libros? ¿Los leías con gusto? ¿Cómo lo enfocaste?

Literatura castellana sí que hice, era una optativa y yo la cogí desesperadamente, la cogí en segundo de la ESO y luego en cuatro [de la ESO] otra vez y bueno leíamos libros, *Quijote* mmm los de Jules Verne...los de...bueno no sé, como esta literatura más francia-españa ¿no? Y recuerdo que me encantaban...yo la adaptación del *Quijote* la leí tres veces seguidas, *La Celestina* me la leí, *La Regenta*... me leí hasta *El Árbol de la vida* de Pío Baroja que mi madre me dijo...blanco el blanco y negro el negro..."Esto es un tostón"...y yo me lo leí igual, sí bueno me gustó pero...el simple hecho de que fuera una persona que había estado aquí, que había escrito un libro pues ya, ya me motivaba ¿sabes? Más que el contenido me motivaba como toda la historia que rodeaba al libro

Era significativo para ti ¿no? En cierta manera

Si, totalmente. Yo cuando me leía un libro encontraba como una justificación... histórica, o, si, que pudiera como complementar a ese libro. Y luego...bueno eso, yo seguía suspendiendo los exámenes de catalán y llegó la selectividad y donde mejor nota saqué fue en inglés y luego en catalán, saqué un 8,5 en selectividad (ríe), después de haber estado suspendiendo toda mi vida, hice una redacción igual que en el colegio solo que bueno en el colegio no les...en el instituto, perdón, no les debía parecer muy bien y al corrector, santo, que me corrigió el día de la selectividad pues le debió parecer una redacción estupenda. Entonces también pienso que bueno en mi instituto nos exigían mucho, nos machaban mucho, pero igual eso hizo que yo luego en selectividad fuera...mmmmm...fuera más acongojada y me esforzara más y luego tuviera mejor resultado ¿no? No sé hasta qué punto lo hacían a posta, no sé...pero vamos que saqué buena nota en catalán y en castellano en selectividad y eso que me quitó.

¿Y eso te ha ayudado después?, ¿te aumento la autoestima?

Totalmente. Fue en plan, bueno, igual los que no tenéis ni idea sois vosotros. Yo en ese momento estaba que irradiaba felicidad, era...ya lo he dicho...no sé a mi me habían machacado mucho en catalán...pero que luego en selectividad que es algo para todos igual ¿no? Que ya no depende tanto de la profesora o el momento, estamos todos bajo las mismas condiciones y en teoría se ve realmente quién vale y quién no...es una manera un poco trigo, eh ¿no?, parece un poco...pero bueno es una manera porque de alguna manera también hay que hacerlo pues, no sé, fue en plan mira pues...no soy tan mala como pensaba ¿no? Fue algo así.

Entonces hemos cerrado la etapa de Bachillerato ¿no? Con una buena selectividad, con una autoestima más alta...y ¿después qué? Después fuiste a la Universidad, entonces explica un poquito que estás haciendo por favor.

Actualmente estudio 4 de carrera de educación primaria en Blanquerna, Ramon Llull y al principio de la universidad vi que era una carrera muy humanística. En la que iba, no solo a nivel educativo, sino a nivel más, académico dijéramos, que tendría que escribir mucho, leer mucho y...no me lo tomé para nada mal porque después del sabor de boca que tenía de la selectividad estaba muy contenta y no me lo tomé para nada mal, recuerdo que además ese verano leí bastante, ahora no recuerdo que libro leí, pero leí...¡ah, sí!, ya sé cuál leí...¡un libro que me encantó! Siempre me han gustado las historias así un poco como para niños pequeños pero en 300 páginas (ríe) y leí *El Faquir se quedó encerrado en un armario de Ikea* (ríe) es un libro súper divertido que se puso bastante de moda, me lo regaló mi tío Javier, que también es un gran lector, y...y me acuerdo que me encantó...y también me lo he vuelto a leer hace poco y me encanta, es un libro que me encanta. Y bueno son libros que tienen mucho que ver pues con los sentimientos, con el movimiento de personas en países, con lo que está pasando ahora que el mundo se va un poco al garete ¿no? Se están perdiendo valores, se están perdiendo humildad y, entonces estos libros que van relacionados con estos temas pues siempre me gustan ¿no? Entonces me hacen sentir que hay alguien que escribe sobre esto y que cree en esto, que no estamos tan perdidos. Y, nada, empecé la universidad y recuerdo en seminario que nos hacían leer libros y hablar mucho de cara al público y yo realmente lo de escribir y leer lo relaciono también mucho con el hecho de hablar, y...a mi hablar nunca me ha importado, siempre me ha gustado hablar en público, emmm es de la mejor manera que me expreso cuando, cuando lo hago de manera oral, entonces en seminario recuerdo que teníamos que leer mucho y luego hablar sobre estos libros, y yo...de la mejor manera que lo hacía era cuando hacíamos pues un debate literario o...un punto de encuentro y, claro, me decía mi profesora: “Y este papel cómo lo ves...” y me recuerdo que mi tutora de primero de carrera, de seminario, me dijo: “Bueno pues tu cuéntatelo a ti misma y luego lo vas escribiendo. Tal cual lo hagas lo escribes y luego lo rehaces” y fue también una manera

de que yo pudiera conectar lo que decía con lo que escribía. Y, bueno, a medida que pasaba como también la escritura es algo transversal en todas nuestras asignaturas me di cuenta, bueno, que los trabajos que hacía que sacaba mejor nota, que normalmente el comentario que destacaba era “Buena redacción”, me empezó a interesar más como....la cohesión de un texto, la adecuación, las faltas pasaron a ser algo en segundo lugar y la verdad fue un agente motivador a la hora de escribir ¿no? O sea me sentía muy cómoda escribiendo en la universidad, me siento muy cómoda, siento que mi trabajo se valora siempre positivamente a veces menos pero...se perfectamente porque...no es eso de me han...tengo un 0 y no sé por qué, cómo me pasaba en la ESO podíamos decir...

O sea, podríamos decir que actualmente te sientes cómoda, incluso te gusta escribir textos más académicos ¿no? Más trabajos universitarios

Si, si, totalmente. Me encanta redactar entrevistas, me encanta hacer trabajos sobre libros...recuerdo un libro muy específico que fue en una asignatura de primero de carrera que bueno, me leía *Las identidades que matan*, de Amin Maalouf que es un escritor y sociólogo bastante importante y fue un libro que me marcó. Y tuve que hacer un trabajo sobre él, y, bueno, me encantó escribir ese trabajo y me encantó leer el libro o sea fue la combinación perfecta, yo creo, de toda esta entrevista fue ese libro, porque disfruté escribiendo, disfruté leyendo emmm...fue la primera vez que realmente use un papel y un boli al lado de un libro, que era algo que siempre había hecho de manera mecánica y fue la primera vez que dije: “Ostras, es necesario un papel y un boli al lado de un libro porque hay muchas cosas interesantes que tengo que apuntar que pienso ahora porque lo acabo de leer y luego no se me ocurrirán” entonces fue por primera vez cuando sentí la necesidad de...de juntar la escritura con la lectura.

Muy interesante. Y a parte de los trabajos universitarios, que los disfrutas, supongo quizás porque estas tratando un tema educativo ¿no? Que a ti te interesa también... ¿escribes algo más, a nivel más personal?

Bueno escribo con...sigo escribiendo en el diario, cuando me pasan así cosas interesantes, sigo escribiendo cuando...cuando necesito comunicar algo a alguien importante, por ejemplo, me discuto con una amiga, quiero felicitar a una amiga, me da por, por decir lo mucho que quiero a tal persona...y, pues, lo suelo escribir, la verdad. Y hago algo que también, es curioso, pero también...o sea me estoy dando cuenta ahora que también es escribir...por las mañanas mi madre siempre pues, pone como un fragmento, ¿no? Bueno, no, un fragmento no...tres o cuatro líneas por un grupo de Whats App de la familia haciendo una metáfora con el metro, ejemplo: “El metro parece la jungla y yo soy la de Jumanji...” y no sé qué, de este estilo...y lo hace por el grupo de la familia ¿no? Y acaba siempre con “Tener un buen día...” no sé qué. Y yo suelo hacer lo mismo con mi grupo de amigos. Yo cada mañana, o una mañana si y una mañana no, pues si es el día del beso o si es el día de no sé qué, o empiezo con una frase de...con un refrán, que también soy mucho de refranes, o cosas así, pues también es algo que, que suelo hacer, y también lo he cogido de ella...y quieras o no pues también es escribir, además, a las 7 la mañana que es mucho más difícil (ríe).

Y, bueno, la lectura, supongo que por los estudios que estás haciendo lees libros ¿no? Bueno tu misma me lo has dicho que has juntado por primera vez en tu vida lectura y escritura...si quieres podemos seguir hablando de este tótem, si quieres hablamos de lectura como tú te sientas más cómoda ¿vale? ...pero aparte de libros, supongo, más académicos que tienes que leer obligatoriamente ¿no?, ¿te gustan estos libros? ¿Depende, que temáticas? ¿Lees libros aparte de estos? ¿Por qué? ¿Tu sola, o sigue estando tu madre presente?

Los libros que vienen por parte de la universidad como siempre son varios los que proponen y tu escoges, suelo escoger...suelo ir a la biblioteca, coger algunos de la lista, si puedo todos, y no me suelo leer lo de detrás, que es como el resumen, sino que suelo mirar la tapa, tampoco me miro el grosor me miro la tapa. Y como soy también una persona bastante visual, que leo por los ojos por así decirlo y...pues si veo una tapa que me motiva o un color o...no sé estos agentes tan superficiales que puede tener un libro pues también me hacen como decantarme...el título también, si es un título ingenioso ya sé que puedo deducir que el escritor tiene chispa y que vamos a congeniar y que me va a gustar, entonces suelo fiarme mucho del instinto ¿no? De, bueno, pues este tiene buena pinta, esa frase es mi preferida y siempre la uso “Este tiene buena pinta y me lo leo” y normalmente me gustan mucho, aunque sean pues más así de temáticas educativas, o psicológicas, o cosas así, me gustan muchísimo, y los disfruto, los disfruto igual que...que alguien que puede disfrutar Harry Potter, es muy *freak* decir esto, pero...me gustan mucho. Y luego, por lo que hace a mi espacio personal, ahora mismo no me estoy leyendo ningún libro, como estoy en un momento con el trabajo de fin de grado que tengo que leer mucho, me estoy leyendo muchos artículos relacionados con eso...y no, a nivel personal no me estoy leyendo ninguno.

¿Pero lo has hecho?

Sí que lo he hecho. Siempre, o sea, siempre tengo un libro encima de la mesilla de noche ¿no? Lo que pasa es que eso, pues por motivos de estudios tengo que abandonarlos y lo dejo ahí. Entonces hace poco me leí uno que se titulaba *La niña que se tragó una nube tan grande como la Torre Eiffel* y también se parece mucho al del Faquir, ¿no?, son siempre libros realistas ¿no? Este por ejemplo va de una niña que tiene una enfermedad...pero...es como (silencio) con un punto fantástico, con un punto de crítica social, este por ejemplo también critica el hecho de la inmigración, como se trata la gente que llega de otros países, siempre

tienen un punto de crítica social. Y también me leí el de *Diario de una ninfómana* porque me lo recomendaron, y es un tema que, bueno, más allá de la película, de todo lo comercial que pueda tener también te ayuda un poco a entender como esa enfermedad, porque realmente es una enfermedad...muy poco tratada en nuestro país...en general en toda la sociedad, o que está mal visto y punto, pero realmente hay gente que lo pasa mal...pero bueno son temas que...a mí siempre me han gustado los temas que están mal vistos ¿no? O que no se habla, va alguien y rasca un poco y es el boom.

¿Y por qué crees que te interesan estos temas?

Porque soy muy morbosa (ríe). No porque siempre he sido una persona que le ha gustado que escuchen su opinión ¿no? Y la opinión cuanto más extrema sea, mejor. Soy bastante guerrera, siempre tengo opinión de todo, entonces yo creo que estos temas que invitan tanto a la discusión y al debate me apasionan. Y más en esta universidad, por ejemplo, que hay tantos debates soy la primera de...y tal, y cual, para arriba, para abajo, y no sé siempre he sido bastante guerrera en cuanto a...a discutir temas actuales y, y más con gente opuesta a mí, porque realmente discutir con alguien que piensa igual que yo pues no me parece tan interesante, yo creo que siempre se podrá sacar algo rico de alguien que piensa diferente a ti, siempre podrás aprender algo, porque por algo piensa diferente a ti.

Una buena reflexión. Entonces, para finalizar la entrevista, hazme una pequeña síntesis de la reflexión que hemos hecho de todo tu proceso, desde que eras pequeñita hasta actualmente, entonces, actualmente ¿qué significa para ti la lectura y la escritura? Ahora, ¿Qué peso tiene en tu vida? Desde tu visión de persona adulta, qué reflexión podrías hacer, una síntesis. Lo que a ti te inspire.

Considero que la lectura y la escritura, si solo la ves en el colegio, en el actual colegio...en la enseñanza, perdón, si tu solo la tienes....si solo tienes la lectura y la escritura a través de la enseñanza que hay en la actualidad a través de las escuelas públicas por lo menos, que es donde yo he estado y donde yo he podido verlo, con el método tradicional, hace que realmente le cojas verdadero pavor, pánico, y que te disguste, y que puedas llegar a odiar, o sea que puedas llegar a odiar una herramienta de comunicación es que es, es ,es horrible...o sea, es como si a mi ahora me diera por odiar hablar, es que es...no sé, algo tan poderoso como es la lectura y la escritura...y más la escritura que te sirve para comunicarte...igual que hay mucho trabajo para que la ames, hay mucho trabajo también para que la llegues a odiar, y realmente que haya gente que...bueno no sé, no, no me estoy muriendo...pero que hayan niños y niñas que sienten que son infravalorados en este ámbito, que no se les motiva lo suficiente, que no se les da las herramientas necesarias en una enseñanza que se dice ser de calidad, no lo veo...no lo veo muy normal...en algo tan básico y tan transversal como es la lectura y la escritura, que se usa ¡para todo!, para la vida cotidiana, para la vida académica...¡para todo!...hasta para la vida personal porque alguien que por lo que sea no puede hablar y solo se puede comunicar escribiendo y no sabe hacerlo bien...nunca se va a poder expresar bien, nunca va a ser entendido por nadie ¿no? O alguien que no se expresa tan bien o que prefiere...si la gente no valora eso, hay mucha gente que no va a ser comprendida, ¿no sé si me estoy explicando?...entonces realmente yo creo que la lectura no hay que odiarla...bueno ni la lectura ni la escritura hay que odiarlas, ni tampoco sentir devoción, sino tienes que...con naturalidad y con pasión, porque realmente también es pasión lo que hay que ponerle, aprenderla y disfrutarla porque es una herramienta más para comunicarnos entre nosotros ¿no? Y es un arma súper poderosa...no sé, siempre dicen que el lenguaje crea pensamiento, pero el pensamiento también puede estar escrito y también crea un pensamiento igual de potente que el oral. Entonces realmente pienso que a nivel personal y académico

pienso que la lectura y la escritura son básicos, y más para mi carrera que es tan humanística, tan entre personas...emmm...la enseñanza considero desde mi punto de vista más profesional, que aún no me considero una profesional del todo, pero estoy en ello...considero que en la enseñanza la lectura y la escritura es una asignatura pendiente, la principal, y además es una asignatura pendiente, es la principal, y además es madre de todas las otras materias que puedas llegar a dar o todo otro contenido que puedas llegar a dar, y creo que si no enseñamos a comunicarse de manera oral y escrita a los niños y niñas de hoy en día no van a amar y vamos a tener una sociedad llena de ovejitas que siguen a un pastor, que ese pastor está ahí porque tiene más dinero que los demás, y más poder que los demás...o porque es un don o porque ha nacido en ese momento concreto...y ni vamos a crear a gente poderosa por lo que piensa, sino por lo que tiene.

9.2. Preguntas y temáticas previas

9.2.1. Estudiantes Universitarios.

Empezar la entrevista comentando el objeto significativo que hayan traído. Qué expliquen porque han escogido ese objeto, que significa para ellos, a que les remite. Una reflexión personal con sus propias palabras.

Infancia

¿Recuerdas con de qué manera, aprendiste a leer y a escribir? ¿Aprendiste en la escuela? ¿Con tu familia? ¿Con alguien más? ¿Qué te pareció esta manera? Hacer una reflexión desde el punto de vista actual

ANEXOS

¿Qué tipos de lectura leías? ¿Por qué las leías? ¿Te las mandaban desde el colegio o las escogías tú? Porque crees que leías estos géneros y no otros

¿Cuándo eras pequeña/o leías tú sola, con alguien de tu familia o con otra persona? ¿Qué recuerdos tienes?

¿Te gustaba leer y escribir cuando eras pequeña/o? ¿Podrías decir porque si/no?

Adolescencia

¿Qué leías en la escuela cuando eras adolescente? ¿Qué leías en casa? ¿Por qué?

¿Leías porque tenías que hacerlo o porque te gustaba? ¿Por qué?

¿Qué tipo de libros leías? ¿Por qué?

¿Te gustaba escribir? ¿Por qué?

¿Con que finalidad escribías? ¿Por qué?

¿Qué actividades relacionadas con el uso de la lectura y la escritura hacías en la escuela?

¿Con qué finalidad? ¿Por qué crees que era así?

¿Qué actividades relacionadas con el uso de la lectura y la escritura hacías fuera de la escuela? ¿Con qué finalidad? ¿Por qué crees que era así?

¿Podrías decir que peso tenía en tu vida diaria la lectura y la escritura en la adolescencia?

¿Por qué?

¿Qué recuerdos tienes sobre la lectura o la escritura cuando eras más mayor?

Juventud

¿Actualmente, te gusta leer y/escribir? ¿Por qué?

¿Qué tipo de libros lees? ¿Por qué?

¿Qué tipos de textos escribes? ¿Por qué?

¿Qué opinas, viéndolo con perspectiva, del proceso de aprendizaje que has tenido en torno a la lectura y/o escritura? ¿Por qué?

¿Cuál crees que es actualmente tu nivel de lectura y escritura? ¿Por qué?

¿Qué significa para ti, actualmente, el acto de leer? ¿Y el de escribir? ¿Por qué?

9.2.2. Maestros.

Empezar la entrevista comentando el objeto significativo que hayan traído. Qué expliquen porque han escogido ese objeto, que significa para ellos, a que les remite. Una reflexión personal con sus propias palabras.

Background educativo

En cuantos centros educativos has trabajado. Cómo se trabajaba la lectura y la escritura. Qué opinión tienes de estos métodos de trabajo. Haz una valoración individual y global.

Situación actual

Os basáis en alguna metodología concreta. Cual/es. Por qué. Opinión personal

Manera de trabajarlo en educación infantil (dinámicas, contextos). Por qué está manera. Qué crees que aporta a nivel personal a los alumnos. Opinión personal

Manera de trabajarlo en educación primaria (dinámicas, contextos). Por qué está manera. Qué crees que aporta a nivel personal a los alumnos. Opinión personal

Papel del alumno, profesor, centro, familia, comunidad. Opinión personal

9.3. Consentimiento informado



Queremos pedir vuestra colaboración en un estudio (en forma de tesis doctoral) que se está realizando desde el grupo de investigación *Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les tecnologies de la informació i comunicació* de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. En esta investigación estudiamos la experiencia de la lectura y la escritura como elementos que configuran la identidad personal en términos narrativos, mediante el uso de diferentes medios de recolección de relatos, principalmente la autobiografía escrita, la entrevista en profundidad y el grupo focal. El material y los datos obtenidos gracias a su participación en esta investigación son de uso exclusivo de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. En caso de que fuesen incluidos en una publicación académica cumplirían con las condiciones éticas de confidencialidad.

Agradecemos vuestro apoyo y colaboración,

Dra. Julieta Piastro

Dra. Anna Pagès

Sra. Anna Llongueras

Investigador responsable: Anna Llongueras Aparicio

Correo electrónico: Annala1@blanquerna.url.edu

La persona participante ha leído y contestado las siguientes preguntas con atención (marcar la respuesta correcta):

¿Ha leído toda la información que se le ha facilitado sobre este proyecto? SI/NO

¿Ha tenido la oportunidad de preguntar y comentar cuestiones sobre el proyecto? SI/NO

¿Ha recibido suficiente información sobre este proyecto? SI/NO

¿Ha recibido respuestas satisfactorias a todas las preguntas? SI/NO

¿Está de acuerdo en participar? SI/NO

¿Autoriza su participación en el proyecto? SI/NO

Fecha:

Firma de la persona participante (nombres y apellidos):

.....

Ejemplar para el participante / Ejemplar para el investigador

9.4. Informe de garantías éticas



La Dra. Sacra Morejon Torné, Vicedegana d'Estudis de Postgrau i de Recerca i secretària de la Comissió d'Ètica i Recerca de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull,

F A C O N S T A R

Que després de valorar la qualitat i aspectes ètics, així com la rellevància científica i tècnica, del pla de recerca "*La experiencia de leer y escribir en la escuela: hacia la comprensión de una misma en términos narrativos.*" presentat per la Sra. Anna Llongueras Aparicio, la Comissió que representa emet un informe favorable del mateix.

I perquè consti als efectes oportuns, a petició de la interessada, ho signa a Barcelona, el 4 d'abril de 2019.



1819003D

9.5. Cuadro de participantes

Maestros								
Actor	Grado de enseñanza	Edad	Años docente	Duración relato oral	Lugar	Tipo escuela	Fecha	Observaciones
M1	Educación infantil	26	3	55:38:17	Domicilio participante	Concertada laica innovadora: Pedagogía Montessori	8/05/2017	
M2	Educación primaria	25	2	46:54:00	Domicilio participante	Concertada religiosa tradicional (afirma que se consideran innovadores). Pública tradicional del Consorci d'Educació de Barcelona	10/05/2017	
M3	Educación infantil	26	3	37:01.00	Cafetería	Concertada religiosa tradicional	25/06/2017	
M4	Educación primaria	56	36	1:10:49:07	Skype	Pública tradicional (se intentan innovar, sobre todo en educación infantil)	29/06/2017	No hemos encontrado el relato escrito y no lo hemos podido incluir
M5	Educación primaria	29	4	48:02.00	Cafetería	Concertada religiosa innovadora	18/01/2018	
M6	Educación primaria	49	26	32.04.00	Cafetería	Pública innovadora: educación viva	21/02/2018	
M7	Educación primaria	57	37	54.57.00	Universidad	Concertada laica: Cooperativa de maestros	12/03/2018	
M8	Educación primaria	50	13	23.32.10	Cafetería	Pública del Consorci d'Educació de Barcelona :contexto muy desfavorecido	19/03/2018	
M9	Educación primaria	26	4	34.10.15	Cafetería	Públicas – tradicionales e innovadoras-: Consorci d'Educació de Barcelona	21/03/2018	
M10	Educación primaria	57	36	39.02.00	Cafetería	Públicas – tradicionales e innovadoras-: Consorci d'Educació de Barcelona	13/03/2018	
MFG	Educación infantil y Educación infantil	35 a 46	12 a 24	48.55.10	Escuela participantes	Concertada laica: Cooperativa de maestros	11/04/2018	Un participante tuvo que irse 5 minutos antes de finalizar el grupo focal

Estudiantes Universitarios							
Actor	Estudios	Edad	Duración	Lugar	Fecha	Tipo escuela	Observaciones
E1	Grado en educación primaria	20	1:19:19	Cafetería	17/11/2016	Pública tradicional	
E2	Grado en Interpretación de la música clásica y contemporánea. Especialidad en tuba y bombardino	21	1:15:38	Domicilio participante	23/12/2016	Concertada religiosa tradicional	
E3	Grado en educación social	18	1:19:11	Domicilio investigadora	27/12/2016	Concertada religiosa tradicional	
E4	Grado en lenguas y literaturas modernas: español y francés	21	1:23:17	Domicilio investigadora	2/01/2017	Concertada religiosa tradicional	
E5	Grado en educación primaria	22	49:52	Cafetería	17/01/2017	Infantil y primaria: escuela rural Secundaria y bachillerato: escuela pública tradicional	
E6	Grado en psicología	20	1:51:01	Universidad Ramon Llull	2/02/2017	Pública tradicional	
E7	Grado en psicología	22	1:22:18	Universidad Ramon LLull	10/02/2017	Concertada laica innovadora: Decroly & Sunion	
E8	Grado en pedagogía musical	22	58:09	Cafetería	26/02/2017	Concertada religiosa tradicional	
E9	Grado en física	21	59:14	Cafetería	18/02/2017	Pública innovadora	
E10	Grado en música clásica y contemporánea: piano	18	54:15	Cafetería	31/03/2017	Infantil y primaria: escuela rural (innovadora) Secundaria: pública tradicional	
EFG	Grado en educación primaria y Grado en Derecho (1 persona)	18 a 25	57:49	Universidad Ramon Llull	20/04/2017	Varios tipos de escuela	

Esta Tesis Doctoral ha sido defendida el día ____ d_____ de 201__

En el Centro_____

de la Universidad Ramon Llull, ante el Tribunal formado por los Doctores y Doctoras

abajo firmantes, habiendo obtenido la calificación:

Presidente/a

Vocal

Vocal *

Vocal *

Secretario/a

Doctorando/a

(*): Sólo en el caso de tener un tribunal de 5 miembros