

BIOGRAFÍAS NARRATIVAS: LA EMOCIÓN COMO ALICIENTE EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Elena Guichot Muñoz

Universidad de Sevilla

España

Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura y
Filologías integradas

eguichot1@us.es

Resumen: En este artículo, se analizan biografías lectoras de alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil, es decir, relatos de la experiencia de vida relacionada directamente con el proceso de alfabetización o de lectura. Esta narrativa se plantea desde una perspectiva personal que contempla las emociones positivas y negativas en relación con la literatura. De este análisis, se extrae una serie de estrategias de animación a la lectura comunes como la dramatización, la creación personal, los debates sobre el libro, etc. Estas experiencias confluyen en la necesidad de una lectura mediada más allá de la etapa infantil, la lectura colectiva, la relación de las temáticas de la lectura con los gustos e intereses del lector/a, y la participación del alumno/a en el acto creador.

Palabras clave: Animación, Lectura, Alfabetización, Experiencia.

Abstract: In this article, reading biographies of students of Master Degree in Child Education, ie, stories of life experience directly related to the process of reading and literacy are analyzed. This narrative arises from a personal-emotional perspective that considers the positive and negative emotions in relation to literature. From this analysis, similar strategies are taken to encourage reading, such as dramatization, personal creation, book discussions, etc. These experiences shaped the need for mediated reading beyond the infant stage, collective reading, or the relationship of the themes of reading with the tastes and interests of the reader / a, and the implication of the student in the creative act.

Keywords: Encouragement, reading, literacy, Experience.

INTRODUCCIÓN

“Salir de la angustia leyendo, volver a ella por la misma puerta. No acatar emociones analfabetas. En eso consiste la pérdida de la lectura” (Savater, 1994). Las palabras de Fernando Savater describen las noches sin dormir, enganchados a un libro que no queremos que se acabe. Dibuja ese momento en el que cerramos ese texto que hemos acabado con cierta obsesión, y nos embarga una emoción muy profunda; una especie de nostalgia precipitada. Curiosamente esta situación solo se da cuando nos disponemos a leer sin que se nos pida nada a cambio, y “con la libertad suficiente para decidir en todo momento si queremos o no seguir haciéndolo.” (Luengo & De la Maya, 1997: 150). En busca de ese principio de enamoramiento por el que un individuo se hace lector/a, analizamos en este artículo una serie de “biografías lectoras” de alumnado universitario, donde se desarrolla la experiencia personal-emocional que cada uno ha tenido con el proceso lector a lo largo de su vida.

1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Muestra

La muestra se recogió durante el transcurso de la asignatura “Hecho literario y Literatura Infantil”, perteneciente al Grado en Maestro de Educación Infantil de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, concretamente al 3º curso del año académico 2012/2013. Analizamos en total 122 relatos de experiencias lectoras.

Instrumento y método de análisis

Se ofreció al alumnado una herramienta basada en una estrategia del *Curso de Experto Universitario en Animación a la lectura* de la UNED, que adapté para realizar la actividad. El objetivo principal de esta *Lectura muy personal* era revisar los hechos y experiencias más significativos en los aspectos de la lectura del recorrido vital de cada uno/a. Debían relatar situaciones, comunicar y expresar vivencias emocionalmente relevantes que se relacionaran con la alfabetización, que hubieran vivido directamente. Podían ser positivas o negativas, pero destacando la emoción prioritaria. Con el fin de sistematizar las experiencias

clasificamos los relatos relacionados con comunicación de emociones positivas y negativas, y sintetizamos las narraciones en epígrafes para observar las confluencias en el alumnado.

El método de recopilación de la información parte entonces del relato de la experiencia del alumnado. A pesar de que “la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia” (Larrosa, 2006: 469), reivindicamos el *logos* de la experiencia, precisamente por las características que se critican: su finitud, su subjetividad, la relación con lo concreto y lo particular que alimenta otro tipo de saber más “humano”. Partimos del relato de experiencias vitales como herramienta de información en el campo pedagógico anticipando las precauciones expuestas por Jorge Larrosa que advierte que, entre otras cosas, hay que evitar extraer conclusiones dogmáticas de las experiencias. Coincidimos también con el autor en que la experiencia es una reflexión del sujeto sobre sí mismo, en este caso concreto, desde el punto de vista de la pasión sobre una acción o acontecimiento: su alfabetización.

El método de esta investigación está basado en los nuevos medios de adquisición de información sobre el campo educativo a través de la narración, trabajos de *biografización* que ofrecen una nueva perspectiva en las ciencias sociales en múltiples sentidos, tal y como detalla a continuación González-Monteagudo:

Actualmente, y desde una perspectiva más específica y también más especializada, las historias de vida -métodos biográficos, enfoques auto/biográficos, narrativas personales, documentos personales y relatos de vida- son, según la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*, prácticas de investigación, formación e intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. En tanto que investigación, el objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto que formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto que intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se

impliquen en la acción social (ASIHVIF, 2005, 15-16). Las historias de vida son entendidas como “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales” (Pineau y Le Grand, 1996, 5) (2007, p. 210).

Estas “historias de vida” en las que el alumnado expresa sus emociones en torno a la alfabetización son el núcleo de la investigación y a su vez fomentan la construcción de sentido en la experiencia educativa del alumnado. Una experiencia educativa que también parte de relatos biográficos es la expuesta por el grupo Procie y las profesoras de la Universidad de Almería: Esther Prado Megías, M^a Jesús Márquez García, y Daniela Padua Arcos en el artículo titulado “La educación olvidó el cuerpo. De la emoción a la escritura”, (*Cuadernos de Pedagogía*, 2015). Esta muestra se incluye dentro del proyecto de innovación *La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Bioeducamos*, y trata de hacer emerger emociones silenciadas en su proceso de formación, por tanto, invisibilizadas. En este sentido, este artículo trata asimismo de explorar las emociones que surgen de una experiencia clave en la escuela: la alfabetización y la lectura. También entendemos la alfabetización desde un punto de vista amplio que supera el aprendizaje del código de escritura: “alfabetizar significa concienciar, tomar distancia crítica de la situación de dominación, desarrollar una práctica de liberación o libertad transformando críticamente la realidad y considerando a los hombres y mujeres como agentes de dicha transformación” (Bautista, 2007, p.591).

2. RESULTADOS DE LAS BIOGRAFÍAS LECTORAS

La mayoría de los participantes expuso una serie de experiencias positivas y negativas en las que coincidieron. Ha sido posible, por tanto, confluir en una serie de estrategias o situaciones que provocaron una emoción positiva en el lector/a a lo largo de su biografía. A continuación las enumeramos:

1. Escritura personal
2. Dramatización: somos protagonistas

3. Relación del libro leído con sus deseos e intereses
4. La persona que lee es especial
5. Ilustración: dibujo la historia
6. Debates de libro

El alumnado desarrolla con precisión estas estrategias desde múltiples puntos de vista: anécdotas, recuerdos subjetivos, sensaciones, incluso describen una emoción que les embargó en un momento determinado. Sin embargo, los aspectos negativos son expuestos con brevedad, y se repiten solamente tres situaciones:

1. Leer en voz alta
2. Ausencia de lectura en casa
3. Lectura por obligación o por un examen.

La lectura en voz alta en el aula, por ejemplo, siempre se relaciona con el miedo, el temor al error, el sentido del ridículo, la vergüenza durante la infancia. En el paso a la alfabetización también se observa en muchos de los relatos la falta de implicación de la familia, que una vez que el niño/ aprende a leer, decide abandonar la insistencia en la lectura acompañada o mediada. Esto frustra la motivación del niño/a acostumbrado al ritual del cuento de noche, o simplemente de ese tiempo dedicado a crear un espacio de imaginación donde los padres están inmersos en su mundo. Incluso en algunos casos hay alumnos/as que recuerdan la presión de sus padres porque aprendieran a leer a una edad muy temprana. Se manifiesta entonces “la necesidad de que este contacto familia-libro/cuento-niño no se interrumpa justo en el momento más crucial del desarrollo: cuando el niño acaba de aprender a leer” (De la Maya & Luengo, 1997: 150). Asimismo, “el adulto lector entrega la seguridad en la exploración de mundos” (Riquelme & Munita, 2011: 274), por lo que es contraproducente este receso en la mediación de la familia con la lectura. El último caso negativo que se repite, obviamente, es la relación de los libros con la evaluación en los niveles superiores de secundaria y bachillerato. Repiten palabras como estrés, agobio, falta de interés y de repente desapego del profesor/a por el placer de la lectura, en

comparación con los primeros cursos de enseñanza. Algunos confiesan: “esos cursos me desanimaron para seguir leyendo”.

No obstante, dentro de las experiencias positivas, podemos averiguar dónde radica el flechazo de cada uno de los informantes. Hay dos constantes que podrían resultar comunes a todos: la implicación del alumno/a en el proceso creador, y la relación entre sus deseos/intereses y el contenido del libro. Si observamos las seis estrategias que nombramos anteriormente, todas trabajan dos de las inteligencias múltiples más relacionadas con la educación emocional: la inteligencia intrapersonal, y la inteligencia interpersonal (Bisquerra, 2003: 15). Iremos desarrollando con detalle cada una de las estrategias positivas para evaluar esta afirmación.

3. DESARROLLO DE EXPERIENCIAS POSITIVAS

3.1. Escritura personal

Lo más destacado de estas experiencias relacionadas con la construcción de una obra literaria, es la alusión a la libertad y a la imaginación. En este tipo de ejercicios, relacionados con el taller literario, “el protagonismo pasa a pertenecer al alumno, quedando el profesor en un segundo plano, cuya función es marcar los ritmos de trabajo” (Rincón & Sánchez, 1987: 51-52). Esto cede un espacio distinto al alumnado que se encuentra en posesión de la palabra. Esta oportunidad les da seguridad, confianza otorgada por el profesor/a. La emoción que más se repite es la de la satisfacción por un trabajo manufacturado, creado por su propia materia creadora. Además, en estos ejercicios podemos ir viendo los intereses del niño/a. Una de las alumnas cuenta cómo a partir de una redacción literaria sobre la ciudad de Sevilla, se decantó por el deporte sevillano, anticipando lo que sería una de sus grandes pasiones.

3.2. Dramatización: somos protagonistas.

Podemos decir que un 90 por ciento de las experiencias anotan la dramatización como detonador del gusto por la lectura. Es muy llamativo que relacionen de esta forma tan evidente el teatro con la alfabetización. Muchos resaltan por encima de todo el hecho de haber sido protagonistas de la historia, de poder ser un personaje del cuento. La emoción más repetida es la empatía, y la relación con

los compañeros en un espacio absolutamente lúdico. Una alumna recuerda que empezó a interesarse por *El Quijote* en una escenificación de la que “Todavía puedo recordar como corríamos por los pasillos del instituto como locos representando una escena de la obra”. Otros afirman que el modo expresivo y envolvente de contar un cuento, parecido a una actuación, les hacía disfrutar con la lectura, más que con ninguna otra cosa: el cambio de voces, los movimientos, las onomatopeyas, y las improvisaciones de familiares o profesionales que se transformaban en la antigua profesión de trovadores. Algunos desarrollaron más tarde esta afición convirtiéndose en cuentacuentos, por esa sensación de “olvidar las preocupaciones” que le generaba el cuentacuentos en su infancia. Alfredo Mantovani (1996) nos habla de artistas que han logrado crear espectáculos extraídos de la propia oralidad e imaginación de los niños/as. También conocemos el caso de Vivan Paley, quien mediante una propuesta metodológica denominada *Storytelling curriculum*, realiza una programación centrada en obtener historias inventadas por el alumnado para después dramatizarlas colectivamente. Los resultados de esta experiencia fueron:

- Conocerse y darse a conocer a sus compañeros y compañeras.
- Exteriorizar sus miedos, hacerse miembros de la comunidad del aula y crear un ambiente que alentara a preocuparse unos por otros y tener en cuenta perspectivas diferentes a la propia.
- Aprender sobre la justicia y respetar los turnos para conseguir producciones exitosas.
- Desarrollar su autoconfianza y compartir historias que habían creado.
- Descubrir su voz de escritor/a: un modo particular de hablar y crear totalmente personal.
- Promover su desarrollo psicosocial, su desarrollo cognitivo en términos narrativos y, con la misma rapidez, sus habilidades literarias tempranas.
- Iniciarse en el proceso de leer y escribir.

(Floyd & Cooper, 2008: 46. La traducción es mía).

En nuestro país empieza a haber un resurgimiento de la figura del cuentacuentos, pero aún ni siquiera en las facultades de ciencias de la educación se exige una formación al respecto. Teniendo en cuenta todos los beneficios mencionados y la huella que deja en el alumnado según los relatos biográficos, resulta desesperanzador.

3.3. Relación del libro leído con sus deseos e intereses

Más que una estrategia, en este punto se observa la aplicación del sentido común. Los alumnos/as analizados afirman que la recepción de la obra depende de la confluencia que esta tenga con sus propios intereses. Esto varía a lo largo del tiempo, según la estética de la recepción, ya que como destaca Puerta Pérez siguiendo la opinión de Gadamer (1989) todo se resume en “*una comunión misteriosa de las almas*” (2003: 111-112), de libro y lector. Se puede ver la evolución de los alumnos/as en su orden cronológico de experiencias, en el que van desde las preferencias por los libros de Micho, los libros de Barco de Vapor, *Manolito Gafotas*; hasta el surgimiento en la adolescencia del gusto por libros más realistas (la mayoría basados en hechos reales), o novela romántica (Federico Moccia, la saga de *Crepúsculo*, etc.). No obstante, en la etapa universitaria coinciden en otro tipo de libros que despiertan un interés más específico, como es el caso por ejemplo de esta alumna, que descubre otro tipo de emoción distinta a la del mero divertimento, con la siguiente novela:

La voz dormida: La novela hizo aflorar mis emociones gracias a aquellas mujeres valientes, luchadoras y leales, que nunca renunciaron a sus creencias, a su libertad, ni perdieron su dignidad. Pude experimentar con esta lectura auténtica empatía y sensibilidad, destapando el miedo y eterno silencio que siempre se ha guardado por este período de la historia de nuestro país.

Como afirmábamos anteriormente, el sujeto histórico va cambiando su forma de entender el mundo, y en consecuencia, cambia su gusto por la lectura. Por esta razón, es tan importante la lectura que fomente el autoconocimiento, y la capacidad para percibir las emociones de otros sujetos. Esto por supuesto no tiene relación con la época en la que está escrita la obra, ya que la recepción puede ir variando a lo largo del tiempo, incluso la interpretación. Las obras

maestras, de hecho, transgreden el horizonte de expectativas de la época en que fueron creadas. En este análisis es llamativo que muchas alumnas coinciden en el impacto que les produjeron dos obras en concreto: *La casa de Bernarda Alba*, y *El señor de las moscas*; la primera por la falta de libertad del ambiente, y la segunda por ver la posibilidad de construir una sociedad de cero.

3.4. La persona que lee es especial

En este punto, se valora sobre todo en la infancia, la influencia del animador/a de lectura: su padre, su madre, el abuelo, un amigo/a, una pareja que le recitaba poemas. Pero, ¿cómo ser un buen animador a la lectura? El animador/a estimula al niño mediante entornos adecuados introduciéndolo “en un clima de intimidad, rico en resonancias afectivas, en el fascinante mundo de la narrativa y, al asumir una preciosa y quizá insustituible función de motivación para la futura lectura autónoma, lo familiarizan con el libro” (Nobile, 1992: 27).

3.5. Ilustración: dibujo la historia

Es muy importante, sobre todo para la primera infancia, no alfabetizada, que la lectura vaya acompañada de la posibilidad de manipular, hojear y seguir libros adecuados a su edad mediante las imágenes: “hay que ejercitarles y ampliarles sus posibilidades expresivas, hay que lograr que su pensamiento se haga variado y ágil, a la vez que se le acrecienten sus facultades perceptivas” (Cerrillo & García Padrino, 1990: 16). Los alumnos/as comentan la satisfacción que les producía ilustrar los libros que habían leído, porque formaban parte del proceso, y aportaban parte de su propia interpretación a un texto que parecía “acabado”. Como señala una de las alumnas que ilustra la obra de poetas andaluces, gracias a la idea de su maestra Pepita: “La interpretación y las representaciones eran libres, lo que nos dio lugar a utilizar nuestra imaginación”.

3.6. Debates de libro

Esta estrategia tiene relación en algún punto con la dramatización, ya que en realidad los lectores se convierten en protagonistas al ponerse en la piel de uno de los personajes, o de una de las tesis del libro. Una alumna recuerda la experiencia de hacer un *Juicio al Lazarillo* con verdadero entusiasmo, ya que llegó a conectar emocionalmente con la situación marginal de este personaje. Patrice

Baldwin es una educadora que propone a través de actividades colectivas este tipo de ejercicios que fomentan la formulación de opiniones, el conocimiento de las contradicciones de un personaje, la empatía, el compromiso por una elección. Una de las estrategias es *El callejón de la conciencia o el túnel de pensamientos*, donde el animador/a congela un momento de la historia leída o dramatizada, e invita a los alumnos/as a que se conviertan “en las voces de la mente del personaje, como si su conciencia les estuviera hablando en voz alta” (2014: 149). Este tipo de actividades les permite “ensayar” en una simulación posibles situaciones a las que se tengan que enfrentar en la vida real. También, de alguna forma, los estudiantes exteriorizan ese “discurso interno” del que nos hablaba Vigotsky, y promueven el uso del lenguaje como medio de resolución de problemas.

4. CONCLUSIONES

Finalmente, podemos concluir que la lectura se convierte en los inicios en un acto colectivo, de la mano de maestros/as, padres, madres, familiares o amigos, que comparten la emoción de descubrir una historia. A través de lo que muchos llaman la “lectura mediada” se aportan nuevas formas de expresión del afecto y se contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena. Al compartir el gozo por la lectura, se inculca el placer en el receptor, que a su vez aprende y genera el mismo proceso en otro ser, como vimos en el caso de los alumnos/as transformados en cuentacuentos. Estos procesos de lectura colectiva, o lectura mediada, hacen que converjan diversos lenguajes (plástico-visual, lenguaje dramático) que favorecen el acercamiento afectivo del niño a la literatura, y por tanto también a los estados emocionales que habitan en los personajes de la obra. Asimismo, la participación activa del alumno/a en el acto creador funciona como aliciente esencial. Las experiencias, además, demuestran que no es necesario que el libro hable específicamente de una emoción, pues la facultad expresiva de la imagen poética ya de por sí está integrada de las interacciones propias del discurrir humano. Como indican Riquel y Munita: “es en el contexto de lectura y de diálogo en donde la emoción se sitúa” (2011: 274).

Partiendo pues de una metodología constructivista y de una pedagogía del extrañamiento, todas estas estrategias de alfabetización que elige el alumnado en

su biografía lectora coinciden en un proceso de “ruptura cognitiva” de los esquemas establecidos. Las experiencias citadas, así como el propio ejercicio propuesto en esta investigación de relatar una experiencia, configuran una didáctica que consigue rescatar la “forma especial de ver el mundo” -en palabras de Luis García Montero (2000)- que tienen las personas que crean poesía, eternamente vueltos hacia su niñez desde la expresión de las emociones. Esta memoria y comunicación de los eventos de alfabetización que provocan una emoción positiva convoca un sentimiento de placer en el alumnado, y no de rechazo hacia el proceso de alfabetización. El placer, tal y como nos recuerda Iris Zavala (1997), es para Aristóteles “una actividad, signo de la plenitud de la acción, en el sentido propio de *enérgeia*, término que articula la verdadera praxis y sustancia de la vivencia psíquica” (p. 4). Desde la comprensión de esta definición, que destaca la energía del acto creador y la vivencia psíquica de un acontecimiento, proponemos una alfabetización basada en esta dialogía propia de la literatura, nacida de la efervescencia de la emoción y de la imaginación. El objetivo, en todo caso, es facilitar un camino natural hacia la alfabetización, que en algún caso puede partir de la narración espontánea lúdica, haciendo uso de las técnicas de Rodari o las consignas de Grafein, basadas en el desencadenamiento de una emoción original en el discente. En esta tarea el docente, por su lado, debe estar atento a que no exista un “filtro afectivo” negativo que impida una comunicación interpersonal con su alumnado, abriendo las puertas del aula a la expresión emocional, aliciente de este proceso de alfabetización, de esta forma de expresar una visión del mundo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Ediciones Morata.

Bautista García- Vera, A. (Mayo-agosto, 2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE*, Vol. 21-1, 7-43.

Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coord.). (1991). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha.

Larrosa Bondía, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, 55 (160), 467-480.

De Maya, G. y Luengo. Animación a la lectura. Cómo hacer buenos lectores desde los comienzos. En García Surrallés, C. y Moreno Verdulla, A. (eds.). *Literatura infantil y juvenil: actas de las 1as Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 149-156). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Floyd, C. y Cooper, P. (May/June 2008). A storytelling curriculum : 400 classrooms and us 22 years later. *Exchange*, 45-48.

García Montero, L. (2000): *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada, Editorial Comares.

González-Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Encounters on education*, nº8, 85-107.

Mantovani, A. (1996). *El teatro, un juego más*. Sevilla: Proexdra.

Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Prados Mejías, E. et al. (2015) La educación olvidó el cuerpo: de la emoción a la escritura. *Cuadernos de pedagogía*, 453, 96-99.

Puerta de Pérez, M. (2003). La literatura y la estética de la recepción. Un estudio exploratorio en niños. *Contexto: revista anual de estudios literarios*, 7(9), 109-120.

Rincón, F. y Sánchez Enciso, J.: (1987). *Enseñar literatura: certezas e incertidumbres para un cambio*. Barcelona: Laia.

Riquelme. M. y Munita. J. (2011). La lectura mediada de Literatura Infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37 (1), 269-277. Recuperado el 4 de mayo de 2015, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art15.pdf>

Savater, F. (mayo 1994). La pérdida de la lectura. *El País*. Recuperado el 2 de abril de 2015, de http://elpais.com/diario/1994/05/27/cultura/769989620_850215.html

Zavala, I. (1997): "Discurso social y crítica dialógica", en *Literatura: creación y enseñanza*, Orive Castro, Esteban (ed.), Madrid, Ediciones del Orto, 3-16.