

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

LAS HISTORIAS DE VIDA LECTORA DE LOS PROFESORES DE LENGUA. UN ANÁLISIS DE CASO SOBRE LAS CREENCIAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A PARTIR DE TEXTOS NARRATIVOS BIOGRÁFICOS

1. INTRODUCCIÓN

Indagar sobre la historia lectora de un profesor, la relación que ha tenido con la literatura a lo largo de su vida, nos puede ayudar a comprender las decisiones que toma en el aula en el momento de trabajar la literatura. En estos textos narrativos reflexivos, podemos encontrar el complejo sistema que conforman las creencias de los docentes de lengua. Para esta investigación, nos hemos propuesto como objetivo obtener información sobre el sistema de *Creencias, Representaciones y Saberes (CRS)*, que una profesora tiene con respecto a la enseñanza de la literatura y demostrar cómo a partir de la escritura de textos reflexivos, es posible explicar las decisiones que los docentes toman en el aula. El presente trabajo, de tipo hermenéutico-interpretativo, constituye un estudio de caso. Tanto la metodología para la recolección de los datos como para el análisis, son cualitativos. De los diferentes métodos que ofrece este tipo de investigación, hemos seleccionado aquellos que nos dan un mayor acceso al sistema de *CRS*. Hemos escogido la escritura reflexiva de textos biográficos (las historias de vida lectora) y el análisis del discurso. Con los resultados, hemos podido observar cómo se conforman estas creencias y saberes y en qué medida influyen en su práctica diaria.

2. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVO. CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES: ESFERAS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Los seres humanos, en su relación con los demás y consigo mismo, no hacen más que contar/imaginar historias, es decir, narrativas. Es, entonces, tanto modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. La narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y se conceptualizan dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa. Cada práctica de contar historias implica una particular selección de estrategias narrativas y convencionales (Gough, 1994, citado por Bolívar, 2001) La narrativa expresa, por lo tanto, la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción.

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

Luego del giro hermenéutico de las investigaciones en el campo de las ciencias sociales, el foco se centra en los actores y en la interpretación, autointerpretación, según BOLIVAR (2002), que los sujetos realizan de la realidad.

El autor afirma que este cambio de orientación en la ciencia lo podemos ver en los trabajos que se realizaron en la Escuela de Chicago, en los años veinte, dentro del campo de la sociología. Estos optaron por una orientación reflexiva, luego de la crisis del positivismo y funcionalismo. Aquí cobran relevancia la orientación biográfica. El enfoque narrativo es tomado por otras ciencias sociales como la antropología-etnografía. La investigación biográfico-narrativa alude a un conjunto de “*modos de obtener y analizar relatos referidos (...) al territorio de las escrituras del yo*”: historias de vida, historias orales, escritas y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios y “*cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.*” (BOLIVAR, 2001: 18).

Una parte relevante de la filosofía actual ha fundamentado conceptual y epistemológicamente la narratividad, al entender la vida como un relato, como un texto (mental, escrito o hablado), sujeto a continua revisión. La metáfora básica empleada por estos enfoques narrativos, derivada de la literatura y la hermenéutica, es que las personas son tanto escritores como lectores de su propio vivir. Y, por lo tanto, la vida debía ser entendida como construcción de un conjunto de elementos similares (comienzo, secuencia, trama, etc.) a los que se emplean en la narrativa literaria. Este es el sentido que tienen hacer –como ha efectuado Ricoeur (1995), seguido por Bruner– una similitud entre ambos tipos de relatos.

En la investigación, la narrativa se convierte, por un lado, en una metodología, una forma de acceder al mundo interior de los sujetos, por otro, una manera de construir la realidad, tal como es concebida por él mismo. La subjetividad cobra valor, ya que es una forma de acceder al conocimiento social.

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un *yo* dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. (BOLIVAR, 2002: 3)

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

La narrativa es una manera de estructurar la experiencia y de construir sentido “*a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos*” (BOLIVAR, 2002: 3). Esta reconstrucción se realiza mediante un proceso de reflexión en el que se da significado a lo vivido. Estos textos se caracterizan por contener una trama argumental, secuencias temporales, personajes, situaciones. El relato permite acceder al conocimiento de los asuntos humanos (*motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos*), acceso que no se podría lograr mediante el razonamiento lógico-formal (BOLIVAR, 2002: 4). Nos permite entender la complejidad psicológica del individuo y su comprensión del mundo. La hermenéutica considera los fenómenos sociales como un “*‘texto’ cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de ella dan los actores*” (BOLIVAR, 2002: 4)

En el campo de la educación, las narraciones revelan las dimensiones morales, emotivas y políticas, más allá de la formación académica, de los docentes. A finales de los 90, según HERNÁNDEZ (2011), el interés por las investigaciones de las biografías en el ámbito educativo se orienta a “*reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de profesores*” (HERNÁNDEZ, 2011: 14).

Por su propio origen, la investigación narrativa en educación es interdisciplinar. En un lugar de encuentro donde concluyen diversas ciencias humanas y sociales: la teoría lingüística y literaria, antropología social y etnográfica, sociológica, historia oral, retórica, psicología narrativa y filosofía hermenéutica. Todas estas coinciden en cuanto se interesan en los modos como las personas dan significado a su mundo mediante el lenguaje.

Además de permitir acceder al mundo interior de los profesores, las historias de vidas contribuyen a la formación docente. Mediante la reflexión, el docente se pregunta sobre su profesión y sus acciones. Hernández (2011) afirma que esta perspectiva de la formación a partir de las historias de vida “*implica un cambio de papeles en los modos de relación de los formadores y en la función de la formación: acompañar en la constitución del sentido de ser a partir de la relación con uno mismo, con los otros y con los saberes.*” Esta “autoformación” que a partir de la reflexión que exigen los relatos de vida contribuye a generar experiencias de conocimientos “*sobre sí, sobre los otros y el cotidiano*” (DE SOUZA, 2011: 46. Citado por HERNÁNDEZ, 2011).

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

La biografía puesta en las investigación educativa permitió poner en foco el pensamiento de los profesores. Estas investigaciones consideraron que en el accionar del docente influían una gran multiplicidad de factores, es decir, el accionar didáctico está condicionado por las ideas (creencias, pensamientos) que el docente tiene del objeto de enseñanza y de cómo enseñar.

CAMBRA (2013) sostiene que las investigaciones etnográficas han centrado su interés en describir la cultura escolar, poniendo en el centro la figura del maestro. No miran al profesor “*como un ‘técnico’ sino como un agente reflexivo que tiene ideas, que toma decisiones consecuentes y que forma parte del colectivo con el cual comparte una cultura profesional*” (p 162). El docente toma decisiones que implica una elección entre alternativas. El criterio de selección está atravesado por una concepción subjetiva, no solo académica.

La mirada del investigador, en este sentido, se posará en las relaciones entre el pensamiento y la acción del docente y cómo este sistema de valores influyen en la toma de decisiones en el aula (antes y durante la clase).

WOODS (1996) identifica tres componentes en el pensamiento de los docentes: creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*knowledge*). Cada uno de estos componentes se encuentran solapados e interrelacionados formando un “todo” singular.

El grupo PLURAL, a partir del modelo de Woods propone un sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS):

Con el término de creencias nos referimos a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje y que están aceptados de manera convencional (CAMBRA, CIVERA, PALOU, BALLESTEROS y RIVERA, 2000: 28, citado por MUNITA, 2013)

El sistema de CRS de un profesor, según CAMBRA (2013), se originan a partir de la interacción del contexto del docente, de la contexto institucional en el que desarrolla su trabajo, por la experiencia (propia o ajena) y la experiencia de lo que funciona y lo que no.

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

Indagar sobre este complejo sistema de saberes de los docentes ayuda a comprender la fuente de las decisiones que toma en el momento de ejercer su profesión. Estas estructuras cognitivas “*están fuertemente influenciadas por su experiencia como aprendices y aunque en menor medida, por su formación (inicial y continua), su experiencia docente y las prescripciones curriculares*” (MUNTA, 2013).

3. ANÁLISIS DE CASO

Con el fin de obtener información sobre el sistema de creencias, representaciones y saberes que una profesora de Lengua y Literatura tiene respecto a la enseñanza de la literatura, hemos utilizado aplicado la metodología propuesta por la investigación biográfico-narrativa.

Esta investigación, de carácter exploratoria y de tipo hermenéutico-interpretativo, constituyó un estudio de caso. Tanto el métodos para la recolección de los datos como para el análisis son cualitativos. Hemos seleccionado **la escritura reflexiva y el análisis del discurso**.

La escritura reflexiva es un recurso metodológico que ayuda a dar cuenta de los procesos internos y revela el mundo interior de los participantes. Este tipo de escritura, especialmente los relatos de vida, exigen poner en el centro de la reflexión el “yo” interno, favorecen “este retorno del pensamiento sobre si mismo” (Palou, 2008).

Por medio de este método de recolección de datos hemos pretendido que la docente realice, mediante la solicitud del investigador, una reflexión sobre su historia de vida lectora y su relación con el mundo de la literatura.

Como método de análisis para interpretar los datos hemos optado por el *análisis del discurso*. Por la naturaleza discursiva de los datos recolectados y la importancia del “yo” en los relatos de vida, este método de análisis, creemos, es el más apropiado.

a. LA INFORMANTE

La informante tiene 34 años y es profesora de Letras en la Ciudad de Catamarca, Argentina. Enseña literatura en los cursos altos del nivel Secundario en escuelas públicas. Tiene 10 años de antigüedad docente y estudió la carrera del Profesorado en Letras en la Universidad Nacional de Catamarca.

b. RECOLECCIÓN DE DATOS

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

En mayo nos pusimos en contacto con la docente vía mail iniciando de manera informal una conversación sobre su experiencia con respecto a la literatura y sobre la forma en la que enseña a sus alumnos. En ese intercambio de correos nos contó brevemente algunas cuestiones referidas a su “modo” de enseñar literatura. También experiencias de ella como alumna de secundaria y universitaria y su relación con los libros literarios.

En vista de que encajaba con el perfil de informante que buscábamos, le propusimos que nos escribiera su relato de vida lectora. Le explicamos el objetivo de nuestro trabajo y le aseguramos que mantendríamos el anonimato de lo que nos enviara. La docente aceptó.

A partir de una serie de preguntas orientadoras, la docente organizó lo que ya habíamos intercambiado de manera informal y redactó su relato de vida. Las preguntas fueron tomadas y reelaboradas de un trabajo de investigación realizado por MUNITA, 2013:

- *¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela en tus hábitos lectores actuales?*
- *Desde tu perspectiva actual como docente, ¿cómo valoras la educación literaria que recibiste en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de la enseñanza de literatura que recibiste en tu periodo escolar mantendrías como docente, y cuáles eliminarías o cambiarías?*
- *¿Por qué motivos consideras importante enseñar literatura? ¿Qué te interesaría que aprendan los adolescentes con/sobre la literatura?*
- *A partir de tu percepción actual sobre la educación literaria, ¿cuáles serían los principales criterios y objetivos que orientarían tu trabajo con la literatura en la escuela? ¿Qué tipo de lecturas utilizarías para alcanzar esos objetivos, y qué criterios usarías para elegirlos?*

Le aclaramos que las preguntas eran de manera orientadora y no un cuestionario que debía responder ordenadamente.

Luego de recibir el relato de vida, realizamos el análisis interpretativo sin fijar categorías previas ya que pretendimos que cuyas categorías surjan del mismo análisis.

4. ANÁLISIS

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

El relato de Norah¹ lo podemos estructurar en tres partes muy bien delimitadas: 1) sus primeros contactos con la literatura, 2) su formación académica y 3) su desempeño como docente.

Norah sitúa su primer contacto con la literatura en el **Hogar**. La actividad lectura tiene dos visiones opuestas. Por un lado, la de la madre, quien opinaba que era “*un ocio quizás innecesario*”. Por otro lado, la del padre quien “*tenía el hábito y el gusto por la lectura*”. No precisamente de la lectura literaria, sino del acto de lectura en sí. La imagen paterna en Norah es quien le transmitirá el gusto y la curiosidad por esa actividad. En cambio asocia la imagen negativa a su madre. Es por esta razón que quizás, la lectura literaria no estaba bien vista en el hogar, el ámbito materno. En su relato, Norah enfatiza este contacto tardío “*tenía quince años cuando llegó a mi casa de manera bastante casual ‘La casa de los espíritus’*”.

En relación con el **Hogar**, a partir de la lectura de los primeros párrafos del relato de Norah podemos establecer dos creencias que tiene con respecto al hábito de la lectura, en general, y de la literatura, en particular. En primer lugar, el gusto por la lectura está asociada a sus padres. Ver a los mayores referentes de la casa leer, o a uno de ellos, como en este caso, será determinante en el gusto por esta actividad. La estigmatización o la ausencia de ello, puede implicar que no se forme este gusto. Por otro lado, ella considera que ingresar al mundo de la literatura se lo debe hacer en las primeras etapas de la niñez. Según esta creencia, Norah tuvo una entrada “*relativamente tardía*” y casual. Sin embargo, el hecho que su padre fuera músico folklórico la llevó a tener este contacto con la literatura oral “*...eso implicó permanente con la poesía, la rima, la musicalidad, la musicalidad, la metáfora y la narración desde algún lugar, **aunque** no fuera de la lectura*”. Esta última parte, con la utilización de la conjunción adversativa, deja demostrado que en sus sistemas de creencia, la literatura escrita tiene mayor prestigio que la literatura oral.

El otro ámbito que es mencionado en esta primera parte es la Escuela. En relación a este lugar, nos muestra dos imágenes opuestas también que contendrán una serie de asociaciones negativas y positivas respectivamente. Según Norah, su contacto con la literatura fue en la adolescencia, cuando cursaba la escuela secundaria en una

¹ Utilizamos este seudónimo para referirnos a nuestra informante con el fin de resguardar su identidad.

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

escuela rural: *“Era un pueblo de menos de mil habitantes, la escuela era la única que había y el secundario era el último nivel educativo al que se podía acceder, en varios kilómetros a la redonda”*. Si bien, gracias a la Biblioteca que tenía esta escuela fue por lo que pudo expandir sus lecturas, todo lo que refiera a este momento de su historia tiene una imagen negativa. Asocia la ausencia de la cultura del libro en primer lugar al pueblo. Es curioso ver cómo después de decir que *“el hábito no estaba instalado”*, comience a describir las características demográficas y socioculturales de su pueblo (segundo párrafo). Incluso la falta de lectura está en la biblioteca misma *“nadie me asesoró las lecturas porque nadie leía”*. Por otro lado, está la imagen negativa del profesor de literatura que tuvo. A la profesora la presenta con una pregunta, luego la describe como una *“chica joven”*, de *“afuera”* y sin un método de enseñanza original, *“seguía un libro sobre literatura española (sobre pero sin literatura) y que tenía un método de repita y aprueba que se parecía bastante al de los otros docentes”*. Todo lo que se refiere a esta profesora denotará una imagen negativa. El hecho que haya rescatado que fuera de afuera, podría significar que poco podía conocer la realidad del pueblo o del lugar en el que enseñaba. Su inexperiencia docente, *“chica joven”*, hacía que siguiera un libro de texto en el que solo se hablaba de literatura pero no había literatura. Esta referencia a la falta de literatura en las clases (escuela/universidad) es una constante en toda su relato.

A esta imagen se opondrá otra, su escuela secundaria. Aquí cambia el contexto, ya no es el pueblo, es la ciudad. De la profesora de entonces, rescata dos cualidades, primero dice que *“era una profesora de literatura de verdad”* y luego que fue la única que preguntó por los gustos de lectura. No parece ser inocente que le haya dado **voz** en el discurso: *“El primer día nos preguntó ‘a quién le gusta leer’...”*. La lectura literaria se complejiza y comienza a comprender conceptos más abstractos como los símbolos en la poesía. Sin embargo, esto no le parece ser un obstáculo en el disfrute, todo lo contrario, dice que aún recuerda de memoria las lecturas de entonces.

Hasta aquí podemos observar cómo sus primeras experiencias con la lectura literaria en la escuela comenzaron a conformar sus creencias con respecto a la enseñanza de la literatura. El hecho de oponer dos imágenes de dos profesoras define qué es ser un buen profesor y un mal profesor del área. El mal profesor sigue un libro de texto con consignas preestablecidas, no habla de literatura ni de las lecturas de los

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

alumnos. Además, tener experiencia en la enseñanza es muy importante para Norah a la hora de calificar a un docente. El buen profesor, por lo tanto, será aquel que tiene experiencia, que general el diálogo entre los libros y los alumnos. Y además, le interesa lo que a los alumnos les gusta. También asociación el disfrute de la literatura a la comprensión: *“entre otros, ese año conocí a García Lorca y empecé a **entender** la idea de “símbolo” en la poesía. **Estaba fascinada**. De hecho, todavía puedo recitar de memoria el Romance de la luna, luna.”*

En la segunda parte del relato, Norah nos cuenta sobre su formación como docente en la Universidad. A esta parte la podemos dividir, a su vez en dos momentos. Primero su etapa de estructuración. El conocimiento literario le es dado siguiendo una estructura muy rígida. Lo describe muy bien: *“...Los nombres de las literaturas estaban ligadas a una región geográfica (literatura española, literatura europea, literatura hispanoamericana, etc.) y en general seguían una especie de recorrido histórico, donde primero se hacía un contexto sociocultural, después se leía y se estudiaba algunas interpretaciones que alguien había escrito sobre las obras o el periodo literario.”*

Luego, la etapa de romper esas estructuras. Pero en este caso no está representada por la institución en sí, sino por los grupos de lectura de sus compañeros. Allí era el espacio en el que ella sentía que se leía y se discutía libremente sobre los libros. No había método, el lector y los textos tenían la voz en esta oportunidad. *“Básicamente era una reunión que se daba una vez por semana, después de clase, en la que se leía en voz alta y se escuchaba sin más criterios que el del gusto y piacere”...* *“Muy pocas veces se analizaba lo leído y había incluso cierta aversión al academicismo con el que convivíamos en la facultad”*. Su fijación por el gusto a la literatura se dio en esta última etapa de formación.

Si bien, la universidad es quien le daría su formación como docente, su creencia sobre cómo enseñar literatura se terminó de formar en ese grupo de lectura. Ella reconoce que aprendió a partir de esta experiencia que *“el gusto por la literatura era algo que podía transmitirse desde la emotividad”*. Sin embargo, no rechaza del todo la formación académica que tuvo. De esta época también rescata la figura de un docente que, en cierta manera, rompe con la metodología tradicional, como se puede leer en el párrafo sexto.

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

En su última parte del relato, nos habla de su rol de lectora activa y de su desempeño como docente. A partir del párrafo 9 cambia el tiempo verbal al presente, reforzado con el locativo temporal *hoy*. Podemos ver que como profesora intenta reproducir o aplicar aquellas buenas experiencias con la literatura que ha experimentado personalmente. Sus creencias sobre cómo es un buen docente, cómo son las buenas prácticas orientan en gran parte las decisiones pedagógicas a la hora de plantear un trabajo con la literatura. Sin embargo, mantiene la misma imagen negativa de la institución escolar con respecto a la literatura. La escuela no representa el lugar ideal para plantear la lectura literaria como una actividad placentera, o al menos como ella cree que se la debe enseñar. La institución, con sus exigencia retrasa o pone en segundo plano el diálogo con la literatura en el aula. Y es para Norah esto un debate constante entre lo que cree cómo es la mejor forma de enseñar y cómo son los tiempos y las condiciones que la escuela le permite actuar. Ejemplos de los párrafos 9 y 10 reflejan estas tensiones: “*me descubro **tratando** de recrear en el aula algo del clima que se generaba en ese grupo*”, “*Por supuesto que el contexto institucional **siempre va a imponer sus restricciones**. Hay un programa, hay unos contenidos, hay unos tiempos que condicionan...*”, “*...pero siempre que **se pueda**, me parece importante “hablar” de literatura...*”

Por último, es importante rescatar que Norah, en su discurso, distingue dos tipos de conocimientos, el conocimiento académico, en el aprendió en la universidad (“*Con esta forma –en referencia a la metodología seguida en la universidad- aprendí conceptualmente lo que es la literatura*”), y el conocimiento experimental. Siempre que haga referencia al conocimiento académico utilizará el verbo “**saber**”. “*Además, sé que no puedo escapar de mi propia necesidad de transmitir el conocimiento que sé que deben tener...*” “*Yo sé que no se pude pretender que tus alumnos repitan tus recorridos...*”. Por el contrario, cuando refiere a su conocimiento experimental utilizará el verbo “**creer**”: “*Para los que no leen, **creo** que es fundamental el relato de esas experiencias*”, “*pero sí **creo** que se puede ofrecer la experiencia del contacto con los libros y transmitir el gusto por la lectura, leyendo.*”, “*Cuestiones que **creo** esenciales como la libertad en la elección de las lecturas, el ejercicio de la lectura oral, la escucha y el respeto por los gustos ajenos.*” Criterios, que como hemos podido ver a lo

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

largo del relato de Norah, se formaron a partir de su experiencia personal como lectora literaria.

5. CONCLUSIONES

Con el análisis realizado al relato de vida lectora de Norah pudimos acceder a su complejo sistema de creencias sobre cómo enseñar literatura en la escuela. Logramos identificar cómo se comenzaron a formar estas creencias y de qué manera influyen en su práctica diaria.

Sus primeros contactos con la literatura vienen del hogar, y es por ello que rescata la figura de los adultos con los que convive (sus padres) como elemento crucial a la hora de definir el gusto por la lectura. También, su paso por la escuela secundaria marcaron mayormente su idea de cómo trabajar la literatura en el aula. Desde una experiencia negativa (de la escuela rural) y una positiva (de la escuela en la ciudad) pudo darse cuenta de la necesidad de preguntar a sus alumnos por el gusto y de compartir con el otro las lecturas que uno hizo. También, su relato devela dos tipos de conocimientos. Por un lado está el formal, el académico, aquel que fue adquirido en la universidad cuando estudiaba el profesorado. Los conocimientos literarios están ordenados y organizados. Esto es lo que sabe. Por el otro está el experimental. Son todas sus experiencias como lectora a lo largo de su vida. Este está más desestructurado, no está escrito en ningún libro, es personal, pero es el que mejor domina y el que más influye en su práctica docente y en sus decisiones didácticas.

Si bien este trabajo es un estudio de caso, vemos que los textos narrativos o las biografías de vida pueden contribuir a conocer el pensamiento de los profesores. Pedir a un profesor que escriba su historia de vida lectora, siempre implicará una reflexión por parte de este y de una revisión de sus conocimientos. Para la investigación en el plano de la educación, esta metodología, como ya lo hemos expuesto en el marco teórico, representa una puerta de acceso al pensamiento de los docentes y abre las puertas a un amplio campo de investigación.

6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

- CAMBRA (2013) "Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva". En Camps, A.; Rios, I.; Cambra, M. (coord.) (2000): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona, Graó.
- CAMBRA, M., BALLESTEROS, C., FONTS, M., & PALOU, J., (2006), "Creences, representacions i sabers dels professors de llengües en les noves situacions plurilingües escolars", *Finestra de la recerca de la Facultat de Formació del professorat de la Universitat de Barcelona*. pp. 1-9.
- BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-b>
- BOLÍVAR, A. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en la educación: enfoques y metodología*. La muralla. Madrid
- HERNÁNDEZ F. (2011): "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto" en Hernández, F.; Sancho, J. Ma.; Rivas, J. (coordinadors). (2011): *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona, Dipòsit Digital UB.
- MUNITA, F. (2013). "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria". *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- PALOU, J. (2008). *Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna*. Trabajo no publicado, presentado en el X Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Tenerife. Diciembre de 2008.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

7. ANEXO

Relato de vida de Norah

- (1) Recuerdo mis primeras experiencias con libros de literatura con bastante precisión porque fueron relativamente tardías. Tenía quince años cuando llegó a mi casa de manera bastante casual *La casa de los Espíritus*. Recuerdo que la devoré en pocos días, medio a escondidas, debido a que el hábito de la lectura de libros no estaba instalado en mi casa y se asociaba, por parte de mi madre, a un ocio quizás innecesario. Siguieron García Márquez y un libro de teatro de Pirandello, que leí a medias porque me aburrí o no terminé de entender. La noción de “realismo mágico” o lo que la crítica opinaba de Isabel Allende, eran cosas que iba a aprender mucho tiempo después.
- (2) En ese momento, estaba en la escuela secundaria y los libros los empecé a sacar de ahí, por mi cuenta. Había visto que en la biblioteca había libros nuevos (los mandaba el ministerio de educación) y un día pregunté y me explicaron el sistema de préstamos. Nadie me asesoró las lecturas porque nadie leía. El hábito no estaba instalado. Era un pueblo de menos de mil habitantes, la escuela era la única que había y el secundario era el último nivel educativo al que se podía acceder, en varios kilómetros a la redonda. ¿La profesora de literatura? Era una chica joven que venía de afuera y seguía un libro sobre literatura española (*sobre pero sin literatura*) y que tenía un método de *repita y apruebe* que se parecía bastante al de los otros docentes.
- (3) La mayor influencia, entonces, en esos primeros años, viene de mi padre, que tenía el hábito y el gusto por la lectura (por el ejercicio de la lectura) de lo que fuera: diarios viejos, las revistas *Selecciones* del Reader's Digest, historietas y todo lo relacionado al folklore argentino. No es un detalle menor que él fuera músico folklorista, porque eso implicó un contacto permanente con la poesía, la rima, la

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

musicalidad, la metáfora y la narración desde algún lugar, aunque no fuera la lectura.

- (4) El último año de la escuela lo hice en la ciudad. La profesora de literatura ese año era una profesora de literatura de verdad. El primer día nos preguntó “a quién le gusta leer” y yo creo haber sido una de las pocas que respondió con entusiasmo que a mí. Entre otros, ese año conocí a García Lorca y empecé a entender la idea de “símbolo” en la poesía. Estaba fascinada. De hecho, todavía puedo recitar de memoria el *Romance de la luna, luna*.
- (5) En la universidad, la introducción a la literatura, a la teoría y a la crítica literaria sirvió para ordenar, organizar y verdaderamente introducirme a un mundo bastante desconocido hasta ese momento. Los nombres de las literaturas estaban ligadas a una región geográfica (*literatura española, literatura europea, literatura hispanoamericana*, etc.) y en general seguían una especie de recorrido histórico, donde primero se hacía un contexto sociocultural, después se leía y se estudiaba algunas interpretaciones que alguien había escrito sobre las obras o el periodo literario. Con esta forma aprendí conceptualmente lo que es la literatura.
- (6) Recién en el último año del cursado, hubo un profesor que reducía el contexto a una presentación, nos pedía que leyéramos detenidamente el libro y después nos orientaba para que hiciéramos una lectura más reflexiva y crítica.
- (7) Pero de esos primeros años en la universidad, hubo un hecho que marcó profundamente la definición de mis gustos: un taller de lectura organizado por estudiantes un poco más avanzados. Básicamente era una reunión que se daba una vez por semana, después de clase, en la que se leía en voz alta y se escuchaba sin más criterios que el del gusto y piacere. Las lecturas nunca eran demasiado extensas y no tenían un tópico o un eje que seguir. Eran seleccionadas por los participantes y leídas por cada uno, en medio del humo del cigarrillo. Predominaban los cuentos – mucho cuento fantástico, sobre todo- pero también

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

había poesía. Muy pocas veces se analizaba lo leído y había incluso cierta aversión al academicismo con el que convivíamos en la facultad.

- (8) De esos encuentros quedaron mis escritores preferidos, y la plena seguridad de que el gusto por la literatura era algo que podía transmitirse desde la emotividad, con el ejemplo.
- (9) Hasta el día de hoy, a veces me descubro tratando de recrear en el aula algo del clima que se generaba en ese grupo. Cuestiones que creo esenciales como la libertad en la elección de las lecturas, el ejercicio de la lectura oral, la escucha y el respeto por los gustos ajenos.
- (10) Por supuesto que el contexto institucional siempre va a imponer sus restricciones. Hay un programa, hay unos contenidos, hay unos tiempos que condicionan. Además, sé que no puedo escapar de mi propia necesidad de transmitir el conocimiento que sé que deben tener... pero siempre que se pueda, me parece importante "hablar" de literatura y que los chicos vean lo que sus compañeros tienen para aportar. En la medida de lo posible, trato de que compartan sus lecturas conmigo y sus compañeros. Para los que no leen, creo que es fundamental el relato de esas experiencias.
- (11) La lectura en general y la literatura en particular, me enseñaron que decir las cosas podía ser además de la transmisión de ideas, creación de belleza, que con las palabras se puede jugar y que se puede disfrutar ese juego. Que otros pueden decir las cosas que uno siente y que con las experiencias ajenas se puede aprender sobre lo humano, sobre cómo viven las relaciones los otros, sobre cómo ven el mundo. Que esas visiones y esas experiencias pueden ser infinitamente diversas y que es necesario que las respetemos, que los tabúes no son saludables y que el mundo es mucho más grande de lo que alguna vez supusimos...

Maldonado, M. (2015). Las historias de vida lectora de los profesores de lengua. Un análisis de caso sobre las creencias en torno a la enseñanza de la literatura a partir de textos narrativos biográficos. En Actas de IV JORNADAS DE LETRAS. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

- (12) Yo sé que no se puede pretender que tus alumnos repitan tus recorridos y que es posible que jamás coincidan en un solo gusto con vos, pero sí creo que se puede ofrecer la experiencia del contacto con los libros y transmitir el gusto por la lectura, leyendo.