

Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico*

I, the reader: reading autobiography in the building of a teacher

Felipe Munita - Universitat Autònoma de Barcelona / Universidad Católica de Temuco

fmunita@gmail.com

*El presente texto es una traducción del artículo "Jo, lector. Els relats de vida lectora en la construcció del subjecte didàctic", publicado en el nº 61 de la revista Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. La publicación ha contado con la expresa autorización del autor y de los editores.

Resumen:

El presente artículo propone una revisión del relato de vida lectora en cuanto instrumento de investigación y formación en el ámbito de la didáctica de la literatura. En los últimos años, tanto el surgimiento de estudios sobre las trayectorias personales de lectura de maestros y futuros maestros como el uso del relato de vida lectora en contextos de formación inicial, ofrece un interesante panorama desde el cual reflexionamos acerca del potencial de este instrumento en la construcción de la identidad lectora y literaria de los mediadores.

Palabras claves: relatos de vida, mediador de lectura, educación literaria

Abstract:

This article proposes a review of the use of reading autobiography as a tool for doing research and training in the field of the teaching of literature. In recent years, both the emergence of studies about in-service and pre-service teachers' reading autobiographies, and the use of this tool in the context of pre-service training offer an interesting view from which to reflect on the potential of this instrument in building the reading and literary identity of mediators.

Keywords: life narratives, reading mediator, literary education

Hace ya varios años que el recuerdo del propio itinerario como lector se ha extendido en diversas áreas relacionadas con la literatura y la educación. Muchos escritores, por ejemplo, han escrito sus trayectorias personales de lectura, entregando pistas sobre las principales influencias que los llevaron a ser lectores asiduos en la edad adulta. También algunos investigadores y reconocidos promotores de lectura como Michèle Petit, Daniel Goldin o Beatriz Helena Robledo han escrito su autobiografía lectora, promoviéndola como un ejercicio de particular interés para todos quienes trabajan en este ámbito. Lo siguiente, por tanto, es preguntarse dónde radica ese interés o, dicho de otra forma, qué aportes brinda un instrumento como éste para el avance en el campo científico de la didáctica de la literatura y, más ampliamente, en ese extendido campo de actuación social que conforma la promoción de la lectura.

Los cimientos: un espacio de influencias para el relato de vida lectora

Comenzaremos por presentar las áreas y líneas de investigación que, desde nuestra perspectiva, conforman las coordenadas básicas para situar teórica y metodológicamente el relato de vida lectora.

Los orígenes habría que buscarlos en el uso del relato de vida como instrumento metodológico en ciencias sociales, particularmente en la relevancia que este adquiere en el enfoque etnosociológico, cuyo interés por estudiar un mundo social determinado a partir de las voces de los propios sujetos que lo integran puso a la narración autobiográfica en el centro de la investigación. Desde esta perspectiva, se concibió el relato como “*un intento de descripción de la estructura diacrónica del recorrido vivencial*” (Bertaux, 2005: 12), y se establecieron las principales directrices para su aplicación en diversos ámbitos, incluido el de la lectura, entre las cuales destacaremos la dimensión diacrónica, por una parte, y los indicios explicativos que el propio sujeto ofrece en su discurso, por otra.

Otro espacio de influencia lo encontramos en el giro de la sociología de la lectura hacia la investigación de orientación cualitativa y etnográfica. En esta perspectiva, el interés radica no ya en cuánto y qué se lee, sino en las formas de apropiación de la lectura por parte de los sujetos, y en la consideración de éstas en el seno de las representaciones y prácticas de socialización vividas en el ambiente familiar, escolar y social de pertenencia. En ese contexto, la aproximación biográfica aparece como uno de los métodos con mayores posibilidades para indagar en la experiencia subjetiva de atribución de sentido por parte del lector (Peroni, 1988), atendiendo a su vez al devenir situacional en el cual esa experiencia se ha construido.

Tercero: el relato de vida se apoya también en la línea del pensamiento filosófico sobre sujeto y narrativa. Para Ricoeur, la historia de una vida “*es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo*” (1999: 998). Por tanto, debemos pensar al sujeto en función de una “*identidad narrativa*” que otorga una importancia capital a las historias personales en la construcción identitaria de sí mismo, así como en la proyección de esa identidad en la esfera social. Asimismo, se ha enfatizado en el carácter mediado de esas historias, que “*están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales*” (Larrosa, 2003: 608) como son, por ejemplo, las prácticas educativas.

En cuarto lugar está la investigación biográfico-narrativa en educación. Sabemos, desde esta perspectiva, que las experiencias previas relacionadas con la educación y la docencia son tanto o más relevantes que la formación inicial en la construcción de la identidad docente (Goodson, 2004). Por tanto, en el ámbito de la literatura cobra renovado interés la pregunta por las experiencias de educación literaria vividas por el docente durante su escolarización. Lo que sabemos al respecto (tanto desde la investigación sobre prácticas didácticas como desde el recuerdo de lectores adultos) plantea importantes desafíos, pues en secundaria aún parece predominar una escolarización basada en el enfoque historicista y de comentario de textos, junto a un espacio muy difuminado para la literatura en primaria,

más al servicio del aprendizaje lingüístico que del avance en la interpretación de los textos. Este panorama abre una interesante vía de trabajo con narrativas autobiográficas entendidas como espacios de reinterpretación de las propias experiencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a la luz de nuevos marcos de referencia para la educación literaria escolar.

Finalmente, desde el campo literario se han formulado nuevos conceptos que dialogan específicamente con la consideración de las trayectorias personales de lectura, y la relación que esos bagajes mantendrían con la construcción de la identidad del sujeto lector. En concreto, las nociones de “biblioteca interior” (Bayard, 2007) y de “textotecas internas” (Devetach, 2008) ponen en relieve la existencia de un espacio interior formado por aquellos libros que nos han marcado y, más ampliamente, por diversas experiencias de lectura profundamente arraigadas en nuestro espacio íntimo, y consideradas por tanto como piezas claves del imaginario personal. Dado su enorme potencial para repensar la formación de lectores desde la indagación de ese espacio, no resulta extraño que esta idea haya sido retomada desde una perspectiva educativa (Louichon y Rouxel, 2010), para reflexionar acerca de las posibilidades que ofrece a una didáctica de la literatura interesada por avanzar en el conocimiento del sujeto lector y de su experiencia subjetiva de lectura.

Podríamos pensar, por tanto, en un conjunto de influencias para el relato de vida lectora, estructuradas, *grosso modo*, en las siguientes aportaciones:

- La perspectiva etnosociológica aporta una base acerca de qué implica el trabajo con relatos de vida, y qué posibilidades brinda en tanto instrumento de investigación.
- Los sociólogos de la lectura aportan nuevas formas de conocimiento que el relato de vida ofrece en la investigación sobre el sujeto lector y sus particulares formas de apropiación cultural.
- El pensamiento filosófico aporta una noción, la de “identidad narrativa”, que da sentido al objetivo de indagar en las identidades personales a través de las historias que un sujeto cuenta sobre sí mismo.
- La perspectiva biográfica en investigación educativa aporta una evidencia: la identidad docente no puede sino construirse a partir de las experiencias personales del sujeto.
- La idea de una “biblioteca interior” aporta un nuevo espacio de investigación sobre el sujeto lector: sus trayectorias personales de lectura.

Lo construido: experiencias en el ámbito de la didáctica de la literatura

En los últimos años, se han reportado diversas experiencias de formación e investigación con relatos de vida lectora, realizadas fundamentalmente con estudiantes universitarios de Magisterio o Filología (Daunay y Reuter, 2004; Deleuze, 2009; Arena y Resende, 2011, entre otros), o bien algunas desarrolladas en contextos escolares, principalmente en educación secundaria (Croix y Dufays, 2004; Rouxel, 2004).

Una primera cuestión relevante de cara a la reflexión sobre la formación de lectores es observar qué experiencias evocan quienes recuerdan sus trayectorias de lectura. Así, sin la pretensión de sintetizar exhaustivamente los principales resultados de los estudios mencionados, presentamos a continuación algunos puntos recurrentes que aparecen, si no en todos, en una gran mayoría de ellos, y que nos entregan luces sobre la construcción del camino lector evocado:

- La visión negativa del periodo escolar en relación a la motivación por la lectura. Esto llega a ser formulado, en algunos casos, bajo la sanción de que “lo que la escuela produce son no lectores”, y trae consigo una fuerte polarización entre lecturas personales y escolares.
- La mención en positivo a **un** profesor (pues el recuerdo es siempre personalizado) que gatilló el interés

por la lectura, transmitiendo generalmente su propia pasión por la literatura, y conformando un tipo de recuerdo que ha sido denominado como “efecto-profesor” (Rouxel, 2004).

- El consenso sobre la importancia de las primeras experiencias familiares de lectura, así como su arraigo en el espacio íntimo y en la dimensión afectiva del sujeto. En algunos casos, destaca la alusión a su influencia en la posterior motivación a la lectura en edad adulta.
- La importancia del Otro en el itinerario personal de lectura (Arena y Resende, 2011), idea que subraya la fuerza de la socialización y de los encuentros intersubjetivos en la formación del lector. Esa otredad es siempre diversa: un docente o bibliotecario, un familiar, el grupo de pares...
- El predominio del placer lector adulto asociado a la identificación con los personajes y al “enganche” con la trama, recurrencia que nos alerta sobre cierto fracaso de la educación literaria que no logró, durante la escolaridad obligatoria, hacer avanzar al lector hacia formas más sofisticadas y diversificadas de placer en la recepción literaria (Colomer, 2012).
- La evidencia acerca de que la “biblioteca interior” no se constituye solo de un listado de títulos, sino más bien de experiencias que integran ambientes de lectura, personas significativas, fragmentos textuales diversos, formas de socialización de lo leído, actitudes de otros hacia los textos, y un largo etcétera que enraíza en los imaginarios personales de quien recuerda.

Cabe señalar también la diversidad de consignas que estas experiencias han utilizado para activar el discurso autobiográfico del sujeto. Algunas proponen instrucciones deliberadamente abiertas, como “La literatura infantil y juvenil y usted. Cuente” o “Escriba su autobiografía de lector desde sus primeros recuerdos de lectura”. Otras buscan confrontar de manera más explícita el pasado y el presente, proponiendo primero la escritura de un “autorretrato de lector” focalizado en la actualidad y apoyado en las últimas lecturas, y posteriormente una “autobiografía de lector” que implica la mirada retrospectiva del itinerario recorrido. Otras favorecen un proceso de toma de conciencia a través de diversos ejercicios autobiográficos progresivos, entre los cuales se incluyen: “Cuente su mejor/peor recuerdo de lectura o escritura” o “Exponga un problema de lectura-escritura que haya vivido en la escuela”.

Evidentemente, la diversidad de consignas responde a objetivos igualmente diversos. Las instrucciones no direccionadas, por ejemplo, favorecen la reelaboración libre de la experiencia vivida: con ellas se privilegia la obtención de una amplia gama de experiencias lectoras por sobre la profundización en aspectos específicos. Son, pues, muy comunes cuando se quiere obtener un panorama general de los recorridos lectores de un universo social determinado, como suelen hacer las investigaciones sobre los bagajes de lectura de estudiantes de magisterio. Podríamos sintetizar la intencionalidad de estas experiencias en la imagen del “gran angular”: una fotografía de conjunto que permite una visión panorámica del objeto de estudio. En esta línea se situarían la gran mayoría de las experiencias de investigación reportadas.

Por su parte, consignas más direccionadas permiten focalizar en algún aspecto de especial interés para el formador o investigador. A modo de ejemplo: solicitar un autorretrato a partir de los últimos libros leídos ofrece la posibilidad de informarse sobre el corpus literario y los gustos y preferencias de lectura del grupo, así como profundizar en la autoimagen que sus miembros tienen como lectores en un periodo determinado. En estos casos, es el “zoom” lo que importa: la observación detallada (y ampliada) de una parte de esa gran fotografía que es la trayectoria personal de lectura. Finalmente, el uso de un conjunto de consignas focalizadas repartidas en el tiempo (un semestre o el curso académico, en el caso de la formación de maestros) favorece procesos de metacognición a partir de la experiencia vivida. Así, utilizando diversos “zooms” sobre situaciones específicas (como un problema puntual vivido en la escuela en relación a la lectura) se obtiene una fotografía de conjunto a partir de continuos análisis realizados individual y

colectivamente, y confrontados probablemente con las teorías estudiadas durante el curso, que ayudan a iluminar y problematizar los claroscuros del recuerdo evocado. Es, en definitiva, lo que podríamos llamar un “efecto diaporama”: una sucesión de recuerdos focalizados, agrupados bajo una temática común, y que en conjunto constituyen un particular relato de vida lectora.

A la diversificación anterior debemos sumar los métodos de análisis, que dependerán también de los objetivos para los cuales el relato de vida fue solicitado. Así, la fotografía de conjunto a menudo se resuelve con un análisis estadístico combinado con un análisis de contenido. Por su parte, si el “zoom” se utiliza en el contexto de un estudio de caso, bien podría incluirse el análisis discursivo. O si lo que se quiere, como en el “efecto diaporama”, es favorecer espacios de reflexión y confrontación de experiencias personales al interior de un proceso de formación docente, el procedimiento adecuado pareciera ser el de diseñar diversas instancias de meta-análisis sobre el contenido de los textos.

A su vez, decidir si se utilizarán relatos orales o escritos responde igualmente a los objetivos y perspectivas de cada trabajo: mientras la fotografía de conjunto prefiere habitualmente los relatos escritos, un estudio orientado a indagar en la relación de las trayectorias de lectura con las creencias del sujeto optará por la entrevista y el discurso oral, combinada quizás con una producción escrita. Los antropólogos y sociólogos de la lectura, por ejemplo, han optado mayoritariamente por entrevistas; los didactas, en cambio, prefieren el soporte escrito, ya sea solo o complementado con una producción oral posterior.

La sostenibilidad: posibilidades y limitaciones del relato de vida lectora

El progresivo uso del relato de vida lectora en procesos de formación e investigación en didáctica de la literatura permite reflexionar en torno a las posibilidades que el instrumento ofrece en este campo, y a las limitaciones y problemas que plantea.

Las limitaciones parecen encauzarse primero en dos ámbitos comunes a toda investigación con relatos de vida (Bertaux, 2005): la cuestión de la exactitud de la información y la influencia del narratario. La primera remite al histórico debate acerca del grado de veracidad atribuible a unos datos caracterizados por la subjetividad y la reelaboración personal de lo vivido, y se relaciona con la certidumbre acerca de que la escala de valores del presente matiza, trastoca e incluso tergiversa las experiencias del pasado. La segunda nos recuerda que todo relato de vida tiene en cuenta a su destinatario, figura que influye de modos diversos en la particular interpretación que el sujeto hace de sus experiencias (especialmente si ostenta una situación social privilegiada con respecto a quien escribe). Agregaremos, a su vez, una limitación propia del uso de relatos de vida en el ámbito de la lectura, relacionada con la alta valoración social de esta práctica, lo que puede incidir en la adscripción a un estatus de lector aun si este no se condice con las prácticas lectoras habituales del sujeto. Probablemente, esto se amplifica en estudiantes de Magisterio al conectar con la deseabilidad social asociada a su labor como futuros profesionales de la educación.

Creemos que es importante tener en cuenta estas limitaciones y buscar, en el contexto particular de cada investigación, formas que permitan aminorar su grado de influencia en los resultados y, por extensión, en las conclusiones que de ellos se extraen. Lejos de proponer soluciones absolutas, apuntamos a continuación posibles líneas de avance al respecto. Un primer paso es la transparencia: la descripción de los procedimientos, consignas, situación de producción, método de análisis, etc., información que ayuda a situar el relato en su contexto de producción... y de mediación. Otras orientaciones dependerán del tipo de investigación desarrollada. Por ejemplo, para una fotografía de conjunto que combina análisis estadístico y de contenido, el cruce de variables favorece la detección de incoherencias al interior del relato, y permite por tanto un mayor control de la “exactitud” de la información. En los estudios de caso, en cambio, el análisis de discurso ha sido ampliamente recomendado para indagar en cuestiones como la influencia del narratario,

las posturas del enunciador o los movimientos de deseabilidad que este incluye en su discurso.

Pese a las limitaciones mencionadas, las experiencias con relatos de vida lectora arrojan una serie de ventajas y de posibilidades que este instrumento brinda en cada ámbito de actuación. En la escuela, por ejemplo, se ha insistido en el doble potencial que ofrece. Por una parte, le permite al profesor saber dónde se está: conocer los bagajes de lectura del grupo (Chambers, 1997; Colomer, 2012) es un primer paso para articular los itinerarios y las actividades de interpretación con las experiencias lectoras que trae el alumnado, y con sus posibilidades de valoración y apreciación literaria. Al alumno, por su parte, le ofrece una instancia de reflexión y toma de conciencia a partir de la evocación de sus itinerarios de lectura, instancia que en muchas ocasiones deviene espacio de producción de una autoimagen lectora que, en palabras de Rouxel, es *“un acto fundador de la identidad del lector”*¹ (2004: 47). Visto lo anterior, el relato de vida lectora resulta de especial interés en el marco escolar, y se perfila como un instrumento particularmente fecundo hacia fines de la etapa primaria o durante la enseñanza secundaria, cuando crecen las posibilidades de evocar un bagaje lector de cierta consistencia.

Como hemos dicho anteriormente, el ámbito en el que más ha proliferado el relato de vida lectora lo constituye la formación docente, un espacio especialmente cuestionado en los últimos años, en los que se ha insistido en la búsqueda de nuevos dispositivos de formación que favorezcan la reflexión sobre la experiencia y la confrontación de las propias creencias en los procesos de apropiación de las teorías didácticas de referencia. Creemos que el relato de vida lectora es un aporte en esa búsqueda, fundamentado en los siguientes aspectos:

- Promueve la discusión de teorías a partir del análisis de las propias experiencias escolares y sociales sobre la lectura. Éstas conforman un espacio subconsciente, en el que operan los modelos de socialización docente vividos durante la infancia y juventud, y cuya problematización favorece la superación de las reticencias que podrían generar los modelos didácticos postulados por las teorías educativas de referencia.
- Fomenta la confrontación y desestabilización de las creencias personales sobre la literatura y su enseñanza. Los avances de investigación en este campo han demostrado la importancia de las experiencias personales en la construcción de las creencias del docente; *ergo*, evocar y analizar las vivencias lectoras conforma un primer paso para la emergencia y posterior problematización de las propias creencias como parte del proceso de construcción del conocimiento docente. A su vez, al desplazar las experiencias y creencias del sujeto hacia el centro del proceso formativo, este movimiento estará favoreciendo la implicación personal de los estudiantes sobre su propio aprendizaje (Daunay y Reuter, 2004).
- Ofrece un espacio de (re)encuentro con la lectura y particularmente con la lectura literaria. Si se concibe el relato de vida lectora como una instancia fundadora de una identidad literaria del sujeto, puede pensárselo también como un primer y significativo paso para trabajar sobre la lectura personal del futuro docente, alimentando el placer lector perdido (en algunos casos) o debilitado (en otros) mediante el contacto con nuevas lecturas y, paralelamente, con nuevas formas de discusión sobre ellas. Privilegiar ese encuentro íntimo y personal con las obras, y complementarlo con espacios de socialización de esas lecturas, se ha revelado como un fructífero ejercicio para reubicar el placer lector en el lugar que merece dentro de la formación docente. Experiencias informadas en ese sentido (Kramer, 2001; Deleuze, 2009) avalan este supuesto, y confirman que es posible la construcción de unos *“recorridos lectores tardíos”* en alumnos universitarios, siempre que esto sea un objetivo prioritario en nuestros cursos de formación.

Estas son, pues, las principales posibilidades que vemos en el uso del relato de vida lectora en contextos de formación docente. Quisiéramos, no obstante, centrar la discusión final en la última de ellas: el trabajo sobre la lectura personal

del maestro, pues engarza con una de las ideas más evocadas cuando se habla de educación literaria y de la construcción del camino lector.

Una puerta abierta: el lugar del docente como lector

La idea de que los lectores son hechos por lectores (Chambers, 1997) ha sobrevolado, en los últimos quince o veinte años, tanto la investigación como el debate social sobre la formación del lector. Cabe, por tanto, preguntarse qué sabemos realmente acerca de este supuesto. Diversas experiencias desarrolladas en la última década con profesorado en ejercicio (Commeyras *et al.*, 2003; Cremin *et al.*, 2009; Bajour *et al.*, s/f) aportan algunas luces al respecto. Son experiencias de formación continua muy centradas en la lectura personal del docente y en la ampliación y diversificación del corpus, que favorecen espacios de lectura compartida y de discusión sobre el libro y la literatura, así como espacios de reflexión y puesta en marcha de cambios en su propia posición de enseñantes.

En su conjunto, dichas experiencias informan un interesante desplazamiento desde el “leer como docentes” hacia el “leer como lectores”. Son docentes que pasaron de centrar sus comentarios sobre libros en el tipo de trabajo de aula que podía realizarse con ellos a centrarlos en el significado que veían en los textos, y en los efectos que éstos les producían a nivel personal. Es decir, que olvidaron por un momento los “anteojos didácticos” para dejar espacio al encuentro íntimo y subjetivo con los textos. A su vez, señalan que el progresivo conocimiento de un corpus textual amplio y variado derivó en el aumento de una actitud positiva hacia el libro infantil, y en un creciente entusiasmo por compartir esas lecturas con sus alumnos. Destacan también que la propia enseñanza literaria se vio enriquecida por el fortalecimiento de la postura lectora personal de los docentes, y que los niños respondieron positivamente a la instauración de esa postura en el aula. Parecen confirmar, en suma, las palabras de Sonia Kramer cuando señala:

En las situaciones aquí presentadas, aprendimos que hasta los profesores que no gustaban de leer (...) pueden convertirse en lectores y escritores, a partir de nuevas experiencias vividas colectivamente con la lectura, en particular de libros literarios. La conciencia que pasaron a tener de sus trayectorias y el proceso de rememoración de la historia posibilita que la propia manera de constituirse en lectores sea resignificada (2001: 190).

Parece, pues, que el lugar del docente como lector importa, y podemos considerar el relato de vida como una puerta abierta a ese reconocimiento.

Notas

¹ Las traducciones de citas escritas originalmente en otra lengua son nuestras.

Referencias bibliográficas

- Arena, Adriana y Resende, Valeria (2011). "Histórias de leituras: da metáfora da cebola à metáfora da Princesa e a ervilha". *Álabe*, nº 3, p. 97-114.
- Bajour, Cecilia et al. (s/f). "Experiencias de capacitación: el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil". Buenos Aires: CePA. [Citado el 25/10/17] Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/experiencia_capacitacion_lj.pdf
- Bayard, Pierre (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*. Paris : Minuit.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Chambers, Aidan (1997). "Reflexiones para educadores. Cómo formar lectores". *Hojas de lectura*, nº 45, p. 2-9.
- Colomer, Teresa (2012). "L'ensenyament de la literatura a l'ESO: primeres preguntes". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 56, p. 81-87.
- Commeyras, Michelle; Bisplinghoff, Betty y Olson, Jennifer (eds.) (2003). "Teachers as Readers: Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives". Newark: International Reading Association.
- Cremin, Teresa et al. (2009). "Teachers as readers: building communities of readers". *Literacy*, nº 43(1), p. 11-19.
- Croix, Séverine de y Dufays, Jean-Louis (2004). « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur ». En Rouxel, A. y Langlade, G. (dir.) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Univ. Rennes, 153-165.
- Daunay, Bertrand y Reuter, Yves (2004). « Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation ». *Repères*, nº 30, p. 167-186.
- Deleuze, Graziella (2009). « Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité ? ». *Enjeux*, nº 74, p. 93-100.
- Devetch, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Goodson, Ivor (ed.) (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Kramer, Sonia (2001). *Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso*. São Paulo : Ática.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Louichon, Brigitte y Rouxel, Annie (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Peroni, Michel (1988). « Lecture et parcours biographique ». En Poulain, M. (dir.) : *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, p. 155-172.

Ricoeur, Paul (1999). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. México DF: Siglo XXI.

Rouxel, Annie (2004). « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée ». *Enjeux*, nº 61, p. 47-65.