

Di Milta, C.; Moure, C. (junio, 2020). "La teoría literaria en la práctica docente. Posibilidades y desafíos.". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 6-15.

**Título:** La teoría literaria en la práctica docente. Posibilidades y desafíos.

**Resumen:** Presentación del dossier N° 10. La teoría literaria en la práctica docente. Posibilidades y desafíos.

**Palabras clave:** teorías literarias, práctica docente, escuela, universidad.

**Title:** *Literary theory in teaching practice. Possibilities and challenges.*

**Abstract:** *N° 10 dossier presentation. Literary theory in teaching practice. Possibilities and challenges.*

**Keywords:** *Literary theory, teaching practice, school, university.*

## La teoría literaria en la práctica docente. Posibilidades y desafíos.

Clelia Moure<sup>1</sup>

Cintia Di Milta<sup>2</sup>

*Un lector capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, en su ser íntimo, y lo lleve por nuevos caminos de conocimiento hasta dar con aquello que lucha por hacerse visible aun a riesgo de transformarnos.*

María Teresa Andruetto

La elaboración de este dossier significó para quienes tenemos hoy el placer de presentarlo una puesta a prueba de nuestros propios conocimientos y la renovación de un compromiso. Me refiero a esa demanda natural a nuestra profesión, que opera en nuestra práctica y en nuestra propia conciencia: la necesidad permanente de reflexión y de saludable autocrítica. Nuestro saber es dinámico en dos sentidos: está atravesado por la vitalidad de la serie literaria en virtud de las transformaciones a las que está siempre sometida, y es dinámico porque el aprendizaje -como el pensamiento- es esencialmente dialógico. Si en cada una de nuestras clases se produce la comunicación

---

<sup>1</sup>Clelia Moure es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata, Magister en Letras Hispánicas y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se ha desempeñado como docente de educación media durante 27 años, y desde 1994 hasta la fecha como docente e investigadora en el área de Teoría Literaria de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro activo del Celehis (Centro de Letras Hispánicas) de la Universidad en la que desarrolla su labor, y de la Red de Intercambio Académico en el área de Literatura Latinoamericana *Katatay*. Desde 2017 dirige proyectos de investigación colectivos acreditados por la UNMdP.

Ha publicado los siguientes libros: *Escrito a mano*, premio Ensayo Luis de Tejeda 2009, publicado por la Municipalidad de Córdoba y editorial Brujas en 2010. En colaboración con Cristina Piña: *Poéticas de lo incesante*, Botella al Mar, 2005; y en colaboración con Cecilia Secreto y Rodrigo Montenegro, es compiladora del libro colectivo: *Desbordes. Políticas del lenguaje y la creación*, Mar del Plata, EUEM, 2019. Además ha publicado capítulos en libros colectivos y numerosos artículos en revistas especializadas del país y del exterior.

Correo electrónico: [cimoure@gmail.com](mailto:cimoure@gmail.com) / [cimoure@mdp.edu.ar](mailto:cimoure@mdp.edu.ar)

<sup>2</sup>Cintia Di Milta: Profesora en Letras (UNMDP). Cursa la Maestría en Letras Hispánicas (UNMDP). Ayudante Graduado Simple en Didáctica Especial y Práctica Docente (Depto. de Letras, Fac. Hum., UNMDP). Participa del Grupo de investigación en Educación y Lenguaje (UNMDP-CELEHIS). Es docente en nivel medio de Prácticas del Lenguaje y Lengua y Literatura y en Nivel Superior para el Profesorado de Nivel Primario. Correo electrónico: [cintiadimilta@gmail.com](mailto:cintiadimilta@gmail.com)

dialógica, en virtud de la cual cada quien escucha y comprende de tal modo al otro que el pensamiento ajeno permea en la propia conciencia, entonces habremos logrado que la clase sea un acontecimiento. Las horas que pasamos en las aulas tendrán sentido sólo si ese contrapunto opera su módica transformación en cada participante y deja una huella.

La teoría literaria es en sí misma una disciplina en permanente transformación. No solamente -aunque también- por la lectura de los maestros, siempre renovada, y por la producción científica actual, vehiculizada por libros, revistas académicas, portales online y toda la red de comunicación a la que hoy tenemos acceso. El dinamismo y la vitalidad de la teoría están dados sobre todo por cómo se construye, se reformula y se “reinventa” (Gerbaudo, 2011). La reflexión que la teoría literaria conlleva actualiza los debates, justifica los desacuerdos y los hace productivos. Si decimos con Foucault (1970) que el discurso es un lugar en el que se ejercen poderes, los docentes debemos permanecer siempre muy alertas y no auto-convencernos de la verdad absoluta de nuestros enunciados: el estudiante lee desde sus conocimientos, sus saberes, sus experiencias y esos modos de leer (no sólo válidos, sino valiosos, como ha señalado Dalmaroni (2011), al hablar de las lecturas de los “sujetos secundarios”) establece sentidos y teorías, el saber del texto literario es horizontal y se construye en cada reflexión. Todo eso constituye un desafío para los que amamos nuestra profesión. Si queremos que el estudio de la literatura, como decíamos en la convocatoria, no sea un saber fosilizado, debemos dejarnos atravesar por el sentido de los textos literarios que nunca han dicho su última palabra. En la enseñanza y el aprendizaje a partir de la literatura, el aula es un espacio de construcción del saber. El texto es un campo metodológico y las hipótesis serán siempre hipótesis de trabajo. Cada lectura es una reescritura, como quería Barthes, y esa es la mejor garantía de renovación incesante y vital de la literatura.

La invitación a la participación del dossier surgió a partir de un seminario que dirigió Clelia en el año 2018 en la Universidad de Mar del Plata llamado, justamente, “La teoría literaria en la práctica docente: posibilidades y desafíos”. El desarrollo de este seminario fue un aporte importante al vínculo entre los contenidos de la formación académica de grado y la reflexión didáctica. En él se analizaron secuencias didácticas, se adaptaron textos críticos para utilizar como insumo de material de estudio en las

escuelas, se compararon críticamente consignas de manuales, entre otras prácticas que buscaban reflexionar sobre los desafíos docentes. Estas prácticas necesarias contribuyen a lo que Gerbaudo (2011) denomina “*reinención categorial situada*” que es un reuso teórico que, “lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación o la situación de enseñanza busca resolver” (p. 14).

En el caso de nuestra universidad, se ha avanzado en los últimos años en los lazos con las escuelas de educación media: el CELEHIS ha organizado talleres; se han abierto espacios de intercambio de experiencias en jornadas y con presentaciones donde los graduados pudieron compartir -hacia el interior de la comunidad- su trabajo en las aulas. Además, cada vez más estudiantes y graduados investigan las prácticas docentes desde variadas aristas: colecciones escolares, el canon escolar, los modos de leer en las aulas y otros.

Al llegar a la Didáctica Especial de la carrera, los estudiantes suelen reclamar que necesitan ampliar los contenidos que tienen que ver con el cómo enseñar lo que han aprendido en la carrera. Los desafíos son muchos: deben seleccionar, hacer un recorte (qué autores, qué teorías sobre la lectura abordarán, o incluso plantearse la alternativa de abrir el juego de forma tal que el intercambio con los lectores adolescentes sea el que nos lleve a la teoría (y no al revés), qué tipo de análisis realizarán -si se inclinarán por un análisis estructural, psicoanalítico, sociológico, u otro-) y, también, deberán tomar decisiones sobre el cómo (inmersos en qué secuencia didáctica, vinculados a qué otros textos), siempre tratando de que la mediación propicie y no obture la subjetividad lectora.

Tal como puede observarse en los distintos artículos del dossier, las teorías literarias que se enseñan en las aulas de literatura del nivel medio deberán ser primero observadas en la formación que han recibido los docentes en los profesorado y, en este sentido, algunos de los artículos analizan cuáles son los marcos teóricos impartidos en los programas de universidades argentinas donde se desempeñan. También, los modos de leer de los adolescentes pueden llevar a los docentes a indagar y preguntarse acerca de otros problemas teóricos, descubrir otras lecturas, e incluso construir nuevos artefactos teóricos a partir de los debates y los sentidos que se entraman en una clase de literatura. Esto exige dejar de pensar tanto a los estudiantes como a los docentes

como meros reproductores culturales, para concebirlos como “productores culturales”, al decir de Giroux (1996). Tal como señalaban ya hace años Bronckart y Schneuwly (1996), el profesor de literatura puede realizar una “restitución con interés” de ciertas categorías formuladas por los especialistas. De ahí la importancia de indagar acerca de los contenidos que estructuran los programas de los profesorados y los modos en que se entran allí saberes teóricos

Con respecto al lugar de la teoría literaria en la formación, Mariela Gómez y Esteban Prado en “Esto también es teoría literaria”, observan la preponderancia -en la Universidad de Mar del Plata- de los autores europeos y norteamericanos, en detrimento de los latinoamericanos. Parten de casos concretos de experiencias en las aulas de educación secundaria para reflexionar acerca de los saberes sobre las teorías literarias que subyacen en los estudiantes y en las reflexiones que sus intervenciones producen. En este sentido, concuerdan con Gerbaudo (2006) acerca de que es posible producir conocimiento a partir del análisis de lo que sucede en las aulas de lengua y de literatura en las que se trabaja.

Su punto de partida es la necesidad de dar densidad a qué entendemos por literatura para construir prácticas dialógicas de enseñanza y de aprendizaje significativas. A partir de registros narrativos de clase, se proponen repensar prácticas de lectura literaria desde un enfoque crítico y “liberador”, dando lugar a las voces de sus protagonistas, tanto estudiantes como docentes. Consideran la teoría como un “discurso que sostiene la pregunta por lo literario y que, en su historicidad, ha planteado algunas respuestas, más o menos pregnantes, pero que ninguna es definitiva, ni tendría sentido que lo fuese. Es por esto que los aportes de la teoría más valorados por estos investigadores son aquellos que “impiden adoptar definiciones reduccionistas que den por tierra con la complejidad de «lo literario»” (p.87). “No complejidad en tanto algo que sólo «grandes cerebros» podrían entender, sino porque se trata de un conjunto heterogéneo de objetos que, según la perspectiva que adoptemos y las instancias concretas de escritura o lectura, adopta formas y características diferentes” (p.87).

Además, es interesante que en esta investigación se trabaje con narrativas de clase como insumo investigativo ya que es un género poco explorado, más allá de las instancias evaluativas que se dan lugar en las didácticas.

Con la preocupación puesta en los programas de formación del profesorado, Graciela Mayet pasa revista a la tradición en la que se enmarca la Teoría literaria I en la universidad en la que trabaja, Comahue, particularizando en la problemática del canon. En su artículo “La cuestión del canon en la didáctica de la teoría literaria” realiza un estado de la cuestión, considera que “La enseñanza de la teoría literaria ha de apuntar a un uso no instrumental, es decir, a una aplicación no mecánica de los textos, en pos de un uso creativo” (p. 81). Asimismo, debería ser un motivo de cuestionamiento de los preconceptos, prejuicios y sentido común.

En esta línea también, Cecilia Porfirio se centra en la misma temática en “El canon escolar y la lectura del mundo”. Le interesa reflexionar sobre el doble juego que deben realizar los docentes entre intentar comprender las teorías en su formación, donde a veces han aprendido de una forma aplicacionista y, después, en su profesión intentar algo diferente. Rechaza la teoría literaria como una lista más de conceptos a memorizar, un área ajena no solo a los estudiantes de nivel medio sino también a quienes están siendo formados como docentes, siguiendo una línea de otros estudiosos de la didáctica, como Bombini (2015).

Por otra parte, algunos de los artículos de este dossier se detienen en la circulación de ciertas categorías teóricas en las propuestas, planificaciones y modos de abordaje de los textos en las aulas del Nivel Medio. En esta línea, Lucas Gagliardi en “¿Literatura fantástica según quién? Teoría, formación lectora y docente” propone una revisión de ciertas categorías genéricas tradicionales considerándolas en su contexto de enunciación. Basa su investigación en observaciones que se repiten en sus clases de literatura al respecto de lo que los estudiantes consideran dentro del género fantástico y lo que no es reconocido como tal. En vez de concluir que este es un error de apreciación de parte de ellos, intenta explicar, a través de las teorías literarias, qué concepto sobre el género tienen y cómo estas respuestas vehiculan evaluaciones sociodiscursivas (siguiendo a Cuesta 2003, 2006, 2012, 2019), en las cuales los alumnos rechazan una interpretación o un aspecto del texto. Indaga sobre los teóricos del género para cuestionar cómo los profesores seguimos utilizando marcos teóricos que quizás fueron cambiando. Estas apreciaciones llevan a pensar el lugar que ocupan los saberes de la teoría literaria en las situaciones áulicas. Propone analizar las tradicionales, como Todorov o Jackson, porque “trasplantar sus reflexiones a otros períodos podría resultar

difícil” (p.22) y ofrece otras teorías sobre el género fantástico a las que llama “integradoras” porque “se posicionan de modo más próximo a los lectores no especialistas, sin que esto implique una disminución de su poder explicativo o fundamentación” (p.23). Estas teorías, como dijimos, pueden ser quizás poco conocidas por los profesores y pueden ampliar nuestros marcos, para no seguir repitiendo sólo lo que hemos conocido en nuestra formación que, además, es lo que aparece frecuentemente en los manuales. Tal como decíamos más arriba, las teorías literarias están en constante revisión y actualización. Esto requiere que los docentes ya en ejercicio deban revisar sus lecturas. Los artículos del dossier nos llevan a repensar como educadores cuáles son nuestros posicionamientos teóricos; también a cuestionarnos si hemos conocido otras teorías literarias desde que estudiamos el profesorado hasta ahora (o releído lo que hemos estudiado con otras perspectivas). Sin embargo, no podemos dejar de lado las exigencias a las que estamos sometidos los docentes: trabajamos muchas horas frente a alumnos, tenemos incontables tareas no remuneradas (como corregir y planificar) y esas exigencias condicionan el tiempo que disponemos para sostener la formación continua que implica que conozcamos nuevos libros de literatura, teorías literarias recientes y estrategias didácticas superadoras<sup>3</sup>.

El dossier es una oportunidad para que podamos revisar nuestras prácticas y la influencia que tienen las teorías literarias en lo que enseñamos. Nos gusta retomar una imagen de Gerbaudo (2013) que es la del carácter artesanal con el que los profesores toman decisiones. Algunas son seguramente deliberadas, pero otras estarán condicionadas y atravesadas por lo que hemos aprendido y estudiado en nuestra formación, aunque no podamos delimitar cuáles han sido exactamente esos autores. Precisamente, Cecilia Secreto, en “La luna, por las noches, es testigo: sucede que el lenguaje busca entenderse”, nos ofrece un artículo fuertemente poético y movilizador que parte de una escena de enseñanza para mostrar desde un ejemplo cómo los profesores nos posicionamos a partir de andamiajes teóricos (a veces, incluso, sin citarlos) al explicar dudas de los estudiantes. La autora propone a los educadores preguntas poderosas: “¿qué entendemos por palabra, por lenguaje”? ¿Qué podríamos

---

<sup>3</sup> Mientras escribimos estas líneas nos encontramos en aislamiento social y preventivo en medio de la pandemia por COVID-19, por lo tanto, a esta enumeración tenemos que sumarle la actualización tecnológica que ha implicado la educación virtual para los docentes.

hacer para poder explicar este plus, este más allá, este `en demasía´ del lenguaje, si no nos lleváramos bien con la teoría, las teorías, que reflexionan acerca de la palabra y la literatura?”(p. 45) Desde el área, problematiza o le da nueva luz al tan remanido desde los lineamientos curriculares “Construir un pensamiento crítico”, reflexionando acerca de cómo verdaderamente damos lugar a que esto suceda desde la reflexión sobre el lenguaje.

En este artículo se pone el foco en la necesidad de escuchar los comentarios de los estudiantes, poniéndolos en valor, dialogando a partir de ellos, considerando realmente que posibilitan el pensamiento crítico sobre la literatura, tal como surge de estas escenas de aula. En “La posibilidad de otra planificación. De la fragmentación por géneros literarios a la Educación Sexual Integral” de Lis Caroana, la autora comienza presentando un estado de la cuestión, acerca de cuáles son frecuentemente las teorías literarias que estructuran las planificaciones docentes, concluyendo que suelen ser los géneros literarios. También analiza algunas prácticas docentes que Gerbaudo llama deteccinistas y aplicacionistas e identifica este tipo de prácticas en algunos manuales escolares actuales. Apunta a que la clasificación genérica es una categoría de análisis (a veces la única) que les ofrecemos a nuestros estudiantes, sin demasiado cuestionamiento. Caroana propone, como versa el título, que la Educación Sexual Integral puede ser el punto de partida para los programas de planificación, como una opción alternativa. Esta propuesta se suscita a partir del creciente interés de los estudiantes sobre el tema y, también, al amparo de la Ley que rige desde 2006. Además, incluye lineamientos curriculares para abordar la temática desde el área de Literatura. La lectura de este artículo puede ayudarnos a pensar maneras de incorporar la temática en el aula: incluye un ejemplo concreto de planificación y también nos invita a preguntarnos sobre el ejercicio político que ejercemos desde el diseño de nuestros programas, tomando saberes cristalizados de la teoría literaria sin cuestionarlos.

Los invitamos a recorrer la reflexión de cada uno de los colegas en los artículos que les presentamos en el dossier, y a continuar en esta tarea apasionante de leer y comunicar, en la seguridad de que la mejor posibilidad de la lectura se juega en la intensidad del diálogo que provoca.

## Referencias bibliográficas

- Bronckart, J.P. y Scheneuwly (julio, 1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Nº 9. (pp. 61-78). Barcelona: Grao.
- Dalmaroni, M. (abril, 2011) La crítica universitaria y el sujeto secundario: Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. En *El toldo de Astier*, 2 (2). En Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4644/pr.4644](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4644/pr.4644). Pp. 1-12.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, A. (2011). Las teorías literarias en las aulas de lengua y literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar la lupa). En Gerbaudo, A. (coord.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (pp. 214- 257). Rosario: Homo Sapiens-UNL.
- Gerbaudo, Analía (junio, 2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. En *Álabe*. 7. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.