



ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: ANÁLISIS CRÍTICO DEL PANORAMA ACTUAL Y APROXIMACIONES DIDÁCTICAS

Mauricio Arenas Oyarce¹

RESUMEN:

Frente a los problemas actuales de la enseñanza de la literatura surge la pregunta: ¿tiene sentido enseñar literatura en la escuela? En respuesta, surgen algunos enfoques que intentan superar las limitantes, reformulando la enseñanza, abordándola tanto desde la instauración de la lectura como experiencia real y significativa, como desde un ejercicio epistemológico por medio de la desinstitucionalización de las prácticas lectoras en un intento por ampliar el ya reducido y malogrado ámbito de la enseñanza literaria.

Palabras claves: Literatura, didáctica, currículo, ideología, neoliberal.

ABSTRACT:

THE TEACHING OF LITERATURE: CRITICAL ANALYSIS OF THE CURRENT SITUATION AND TEACHING APPROACHES

In connection with current problems in the teaching of literature, the question arises: Does it make sense to teach literature in schools? As an answer, there are some approaches that try to overcome obstacles, reformulating teaching and dealing with two proposals: introducing reading as a real and significant experience and, from an epistemological point of view, disinstitutionalizing reading practices in an attempt to expand the already unsuccessful field of literature teaching.

Key words: Literature, teaching, curriculum ideology, neoliberal.

En el marco de la investigación que comprende la realización del proyecto de título en el área de la literatura, la discusión preliminar entre los distintos autores y sus respectivos aportes teóricos se transforman en una pieza fundamental y enriquecedora del proceso de análisis que dicho estudio comprende. La presente ponencia se cimienta de la síntesis de aquellos aportes y de las conclusiones propias que de ellas derivaron, reunido todo lo anterior en los dos ejes que se desprenden de su título, vale decir, análisis crítico del panorama actual y aproximaciones didácticas.

Al momento de comenzar nuestra investigación surge una serie de interrogantes como por ejemplo ¿cuál es a la función de la literatura en el aula?, ¿qué objetivos debería perseguir?, ¿cómo debería abordarse la literatura? y, tal vez la más inquietante, ¿debemos enseñar literatura? Todas estas cuestiones preliminares conducen y orientan el estudio, pero para acercarnos a esclarecer la nebulosa que plantean, es necesario comenzar desde la génesis del problema

Teresa Colomer², en su libro *Andar entre libros* de 2005 nos propone una lectura panorámica útil, en cuyo recorrido histórico podemos destacar las primeras funciones que se

* Fecha de Recepción: Agosto 2008.

Fecha de Aceptación: Septiembre 2008.

¹ Arenas Oyarce, Mauricio, Departamento de Castellano, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

² Teresa Colomer, *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica. México D.F. 2005.

le han conferido a la enseñanza de la literatura, las cuales fueron: ser eje central de la enseñanza lingüística, la reafirmación de una conciencia con bases grecolatinas y la de aglutinante de colectividades nacionales. Al mismo tiempo, la autora reconoce que ninguna de estas funciones certificaba que los estudiantes realmente leyeran dentro del aula o que aquellas lecturas estuvieran dentro del ámbito de los intereses y capacidades propias de cada individuo.

En su análisis Colomer propone que a mediados del siglo XIX comienzan a difundirse libros pensados y producidos para la educación escolar. Con esto se le comienza a dar énfasis a la instrucción moral por medio de la enseñanza de la literatura. En la secundaria la tarea consistía en la creación de discursos, y la literatura se utilizaba como un medio de consulta indispensable para la creación del mismo (utilización de citas de autoridades o ejemplificaciones). Finalmente, en el transcurso de este siglo, la función se desplaza hacia el estudio de la historia de la literatura, posicionando así el modelo histórico-cronológico como eje articulador de la enseñanza (siempre dentro del contexto de lo nacional).

Durante el siglo XX, al estudio histórico de la literatura se agrega la lectura literaria (el contacto real de los adolescentes con la obra de arte) Sin embargo, este tipo de metodologías terminaban favoreciendo a un grupo reducido de estudiantes (aquellos con poder adquisitivo) y se revelaban inservibles para un nuevo individuo, proveniente de capas sociales más vulnerables y económicamente desfavorecidos, sin acceso, por ejemplo a la adquisición de las obras literarias.

Debido a los distintos cambios que enfrenta gran parte del mundo con el fin de la segunda guerra mundial, en los que destacan la recién esbozada masificación de la educación, la irrupción de los medios masivos de comunicación, la pérdida del estatus de la literatura frente al surgimiento de otros discursos como el científico o el tecnológico que eclipsaron el prestigio de la literatura como formadora de elites, y, por último, la democratización de la literatura que impidió el traspaso de un corpus ordenado, limitado y valorado según una tradición uniforme; debido a todo esto, la enseñanza-aprendizaje de la literatura pierde su centralidad en el sistema escolar. En este momento, nuevamente, debe reubicar su función dentro del medio y de la sociedad.

Por supuesto no podemos extender el análisis histórico de la enseñanza literaria en Europa, específicamente en España, a lo que sucede en América Latina, ni mucho menos en Chile, seguramente las coincidencias entre los años y la forma en la que se presentaron estos fenómenos variarían según los procesos políticos, históricos y sociales de cada región.

Sin embargo, debemos reconocer que sus aportes, aunque con alcances, coinciden con nuestra evolución histórica, como por ejemplo, aquellos que hacen referencia al paulatino fracaso de la enseñanza de la literatura en la sala de clases, a la posición que se le otorga a los medios masivos de comunicación (principalmente a los audiovisuales) que con su llegada se habrían atribuido "*funciones como la de entretener e informar (que antes le pertenecían a la literatura) satisfaciendo la necesidad de ficción de los seres humanos y funcionando como canal para la creación de imaginario colectivo*"³. Esto sumado a la intención de lograr una sociedad altamente alfabetizada, reto no dimensionado aún debido a una infinidad de factores de índole social, económica, etc. Otra explicación (para fracaso) sería aquella que concibe el

³ Teresa Colomer, *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica. México D.F. 2005, p. 23.

proyecto como una tarea utópica en la actualidad ya que, a diferencia de otros tiempos, los estudiantes no se incorporan a una sociedad con elevados hábitos lectores, al contrario, el planteamiento (utópico en este sentido) propone que el fenómeno se produzca a la inversa, es decir, que los estudiantes construyan esta sociedad.

Como consecuencia, la literatura se ha visto paulatinamente relegada al rincón oscuro de la sala de clases para darle paso a un instrumentalismo fundado en concepciones neoliberales que insiste en disfrazarla de tipología discursiva, seguramente gracias también a la ignorancia, por parte de todos los actores sociales, de la importancia que cumple su enseñanza-aprendizaje en cualquier sociedad. Debemos detenernos en este punto, porque resulta imperante delimitar una serie de elementos, que según nuestra opinión deben ser considerados al momento de justificar la presencia de la literatura en la escuela. Estos aportes podemos recogerlos, por una parte desde la misma Teresa Colomer y por otra, revisando los comentarios del Profesor Sergio Mansilla en su libro-ensayo *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*⁴.

En un primer momento, Colomer propone seis afirmaciones que justifican la existencia de la literatura desde las primeras etapas de escolarización, las cuales son: desarrollo del vocabulario, comprensión de conceptos, funcionamiento del lenguaje escrito, motivación para querer leer, desarrollo de un modelo mental más rico (pensar con palabras), fomento de la tendencia a imaginar historias y a buscar significados. Lamentablemente, sus aportes en este sentido son insuficientes; las capacidades que proponen esas afirmaciones pueden ser, en su gran mayoría, desarrolladas también con otros instrumentos que no provengan de la literatura. Es aquí en donde Mansilla se vuelve primordial, ya que contesta a la interrogante condicionando su respuesta a los objetivos que debería buscar el currículo. Frente al dilema de si tiene sentido enseñar literatura, Mansilla contesta que esto dependerá de lo que se espera que los estudiantes aprendan. Su crítica apunta al exacerbado instrumentalismo en el que ha caído la educación chilena, cuyo fin único está siendo producir técnicos en el lenguaje, capaces de manejar técnicas de comprensión y producción de textos no literarios, de coherencia y cohesión y toda clase de instrumentos que los transformen en verdaderos comunicadores eficientes que logren producir textos, ya sea orales o escritos, bien estructurados desde el punto de vista de la lógica y las convenciones textuales vigentes. Al respecto, Mansilla sentencia:

La ideología del instrumentalismo lingüístico –la misma que reduce el lenguaje a la condición de medio de comunicación– enfatiza la tesis que enseñar lenguaje equivale, en lo esencial, a enseñar a comunicar, con el lenguaje, ideas, conceptos, información diversa, para lo cual el lenguaje tiene que funcionar como un óptimo “instrumento” de comunicación, es decir, como una herramienta comunicativa cuyo uso adecuado conduciría al logro de determinados fines preestablecidos: por ejemplo, informar, convencer, narrar, describir⁵.

Su crítica no apunta a la inutilidad de dicho paradigma, por el contrario, lo cree necesario. Sin embargo se cuestiona si esto es suficiente para nuestra sociedad, advierte que centrar la enseñanza del lenguaje y la comunicación en este sentido, contribuiría únicamente a formar técnicos en el lenguaje y no individuos capaces de problematizar con y en el lenguaje el sentido de los que llamamos realidad.

⁴ Sergio Mansilla, *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Cuarto Propio. Santiago 2003.

⁵ *Ibid* p. 24.

Podemos encontrar en sus aportes, una descripción de los objetivos que debería perseguir la enseñanza de la literatura, camino que nos conduce a construir una respuesta contundente y acabada con respecto al lugar de la literatura en la educación chilena. Para Mansilla, la literatura debería contribuir a que los estudiantes dejen de ser “inocentes” (lectores ingenuos) ante los textos, que sean capaces *de ver la realidad de la mediación discursiva entre el sujeto y el mundo*⁶, en particular, aquella fundada en la ficción artística, comprendiendo en este sentido que la literatura se instaura como una de las narrativizaciones de la realidad más complejas, reflejo de la complejidad humana.

Un segundo objetivo de los mencionados por Mansilla propone que los estudiantes logren identificar en la literatura los ideogramas que en ella subyacen y leerla como una propuesta utópica en la que confluyen diversas ideologías en ocasiones hasta contradictorias.

Más adelante, Mansilla formaliza estos objetivos en dos principios por los cuales la literatura debería ser abordada dentro del sistema educacional; en primer lugar, un principio *ético-político* ya que la literatura, debido al hecho de estar despojada de la necesidad de comunicabilidad unívoca, problematiza la relación lenguaje-realidad y aporta un capital simbólico-cultural que debería proveer a los individuos de sentidos que contribuyan en la construcción de una conciencia en cuanto a convicciones, actitudes, administración de emociones, en relación con las cosas del mundo, en definitiva, modela formas de relacionarse y de construir espacios de intersubjetividad.

Su propuesta no apunta a la formación de un individuo *modelo* que cumpla con características definidas por la cultura que reflejen en definitiva un *deber ser* apropiado a las necesidades o imposiciones sociales. Lo que propone como objetivo de la enseñanza de la literatura es la formación de conciencia. En este sentido, la literatura abre una puerta infinita de códigos que articulan distintas visiones de la realidad, que a la vez problematizan y reconfiguran las estructuras simbólicas de los individuos, incentivándolos a la reflexión, a la crítica y a la creación. Poseer las herramientas necesarias para realizar este tipo de ejercicios contribuye a la creación de una identidad basada en la reflexión crítica y en un pensamiento emancipado, ya sea individual o nacional, lo que desembocaría en un individuo crítico de su entorno, capaz de intervenir y cambiar su realidad.

El segundo principio por el cual se justifica la enseñanza de la literatura en las aulas es definido por Mansilla como un principio de *rigor intelectual*. Esto debido a que la densidad semántica del texto literario propone un ejercicio hermenéutico que obliga a los lectores a ir más allá de lo que *dice el texto* (el *mensaje*, desde el punto de vista comunicativo). Este ejercicio apunta a la búsqueda e interpretación de los subtextos contenidos en ella y los intertextos a los que hace referencia, desarrollando competencias transferibles a la lectura-escritura de textos no literarios.

Surge, ahora, un problema no menor e íntimamente relacionado con lo visto hasta aquí; la cuestión del canon. Cuando Lomas⁷ en el libro *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* comienza su análisis propone como una de las ideas previas que definen la selección de las obras en la enseñanza formal, una percepción aceptada prácticamente en todas partes y, personalmente hablando, la más utilizada al menos en nuestro contexto social, que sitúa las

⁶ *Ibíd* p. 25

⁷ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. México D.F. 1999.

obras canónicas como pilar fundamental de la enseñanza de la literatura. Según el autor, la selección deberá realizarse según el prestigio cultural de cada una de ellas, dando énfasis a los clásicos, ya que –en palabras del autor– *por algo han adquirido un estatuto canónico y no están sujetos a modas ni opiniones divergentes sobre su calidad artística.*⁸

Es justamente ese “algo” que las sitúa como canónicas, lo que precisamente dificulta, según nuestro análisis, que este tipo de obras sean aquellas seleccionadas por antonomasia para la enseñanza escolar. La literatura más destacada a nivel universal, tiende a ser aquella que logra romper con los límites que le impone su contexto, es una especie de fenómeno que se destaca entre las demás obras por su particularidad y complejidad. Estas particularidades los convierten en textos literarios, complejos ya por tratarse de literatura y más complejos aún por pertenecer a un grupo limitado de obras que destacan por sus características excepcionales que, probablemente, no lograron ser comprendidas en su época.

Por su parte, la literatura etiquetada o reconocida más por el tratamiento de sus temáticas que por su calidad artística, como lo es, por ejemplo, la literatura juvenil, suele ser cuestionada por sus niveles de calidad. En este punto nos topamos con una cuestión medular; ¿qué queremos enseñar cuando enseñamos literatura? ¿Qué nos interesa que los individuos aprendan? Estas interrogantes deberían ser contestadas antes de la puesta en marcha de cualquier plan de estudios. Si lo importante es la adquisición de habilidades relacionadas con el área de la lingüística y la comunicación, en donde encontramos la producción y comprensión textuales, las funciones y los roles de la comunicación, las características de la función poética o si nos interesa trabajar principalmente el ámbito valórico enmarcado en los objetivos transversales, tal vez este tipo de literatura resulte más idónea que la utilización de las obras maestras. Pero si los fines no son estos; si nos proponemos despertar el *placer o goce estético* (otro controversial concepto utilizado por el currículo, confiando irresponsablemente su interpretación al resto de los actores sociales) o si nuestra intención es desarrollar la competencia literaria en cuanto lo que de ella desprendemos no es directamente propio de las habilidades lingüísticas comunicativas; en estos casos ¿sirve la literatura juvenil?

Para solucionar el conflicto, Lomas propone un equilibrio entre las dos visiones:

Con el fin de favorecer la implicación del lector en el aprendizaje de la literatura y en la adquisición de hábitos de lectura, la selección de los textos literarios no debe realizarse tan sólo con criterios académicos sino incorporar la consideración del horizonte de expectativas de los adolescentes y de sus competencias culturales. El tipo de argumentos, personajes, acciones y temas de otras literaturas como la denominada literatura juvenil o de aventuras y de otras formas de ficción como el cine o el cómic debe favorecer el diálogo del adolescente con el texto, fomentar una actitud más abierta y menos académica ante el libro y estimular su interés por la lectura.⁹

Todos podemos leer obras maestras, y seguramente reconoceremos casi intuitivamente que pertenecen a aquello que llamamos *buena literatura*, pero apreciarlas, valorarlas y comprenderlas acabadamente requiere de un abanico de conocimientos cuya adquisición es paulatina y progresiva. El estudio de los clásicos no debe abarcar toda la enseñanza de la literatura como suele concebirse, ni tampoco formar una especie de alternancia indefinida con la literatura juvenil, sin una progresión lógica. Para lograr que la lectura de clásicos literarios se transforme en una experiencia significativa para los estudiantes, creemos necesaria una

⁸ Op. cit. Lomas p. 91.

⁹ Op. cit. Lomas p. 156.

primera etapa que los guíe a tal encuentro, un andamiaje, diría Bruner¹⁰, que les ayude a desarrollar una competencia literaria suficiente para construir una interpretación de la obra. En este sentido justificamos la utilización de aquella literatura juvenil que logra conectarse con la experiencia de los jóvenes porque, simplemente, asegura la lectura y compromete al adolescente en su interpretación. Sin embargo, se vuelve imperante destacar que existe una serie de literatura no considerada canónica, que funciona dentro del campo literario, o tal vez en su periferia, cuya calidad artística es menos cuestionada que la literatura comercial y que puede ser utilizada como base para los estudios de la literatura. Por otra parte, cabe destacar que la adecuada implementación de estas propuestas descansa mayormente en la pericia de los profesores en cuanto a la implementación de didácticas cuyo planteamiento considere factores externos, innumerables de la realidad nacional, que aquí se han pasado por alto.

En este punto, reluce un aparente desacuerdo frente a las propuestas de Mansilla, cuestionando principalmente el criterio de selección de las obras, la pregunta que le inquieta es ¿qué criterios debemos utilizar? El profesor reconoce que en la actualidad se estila iniciar a los estudiante en la lectura literaria con obras relacionadas con sus experiencias y plantea que tal criterio se vuelve ineficaz si consideramos factores como la heterogeneidad de individuos que conforman el sistema escolar, las diferencias socio-culturales de sus participantes, etc. Al respecto la propuesta del autor, en palabras simples, es dejar de buscar literatura relacionada o que refleje las experiencias más cercanas a la etapa por la que están pasando los estudiantes y que nos serviría simplemente como primer escalón para la motivación a la lectura de textos literarios. En vez de esto, apunta a transformar la lectura en una experiencia en sí; *la literatura ha de concebirse como un sistema textual cuya función es ampliar los horizontes de experiencias y de expectativas a través del lenguaje, tornando más compleja y más fina, más analítica, la relación imaginaria del sujeto con el mundo*¹¹. La diferencia radica principalmente en que Mansilla no reconoce la necesidad de un andamiaje en los términos expresados antes, es decir, basado en la complejidad semántica de la obra, sino que apunta más bien al andamiaje que pueda articular el profesor, guiando a los estudiantes al reconocimiento de la obra literaria y su lectura como una experiencia. En este sentido, se vuelve necesaria la reflexión con respecto a la calidad docente, quien debería erigirse aquí, como un especialista capacitado para lograr estos efectos. Un breve escrutinio a nuestra realidad profesional, seguramente arrojaría por la borda estas pretensiones y obligaría a volvernos sobre la práctica o la formación docentes, lo que seguramente proporcionaría amplias discusiones que darían cabida a otras lecturas.

¹⁰ El psicólogo norteamericano, Jerome Bruner, quien se especializó en los aportes de Vigotsky, propone una definición de andamiaje en donde la importancia de aquel que lo promueve (el promotor) es vital para lograr los efectos esperados, y coloca su énfasis en el carácter social del proceso, por sobre la adquisición de destrezas. En palabras de Norma del Río Lugo: “Bruner (1986) se ocupó de definir claramente el papel de ese otro como promotor de desarrollo. La madre funcionaba como una “organizadora externa” de la actividad del pequeño, regulando y controlando el desarrollo de la tarea propuesta. Para explicar esta tarea, utilizó una metáfora muy elocuente: guiamos al niño, construyéndole andamios para que pueda moverse con libertad en esta zona no consolidada. El “andamiaje” o ayuda consistiría en graduar finamente la dificultad de la tarea, así como el grado de ayuda, de tal manera que no fuera tan fácil que el niño perdiera interés por hacerla, ni tan difícil que renunciara a ella. Gradualmente se moverían los papeles, en la medida que el niño pudiera “autorregularse”, y en varias de estas actividades lúdicas una señal clara de ello se daría al intercambiar los papeles de interacción. El niño no sólo aprendía la actividad sino con ella se apropiaba de las reglas de interacción que gobernaban y regulaban la actividad a aprender. Estaba pues aprendiendo “la gramática de la interacción”. El acento por tanto no estaba en “aprender nuevas destrezas” mediante una instrucción programada a la manera de los conductistas, sino en incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad.” (“Bordando sobre la zona de desarrollo próximo”. Norma del Río Lugo. Publicado en *Revista Educar*. Versión en línea [<http://educar.jalisco.gob.mx/>]

¹¹ Op. cit. Mansilla. p. 53.

El profesor Mansilla, si bien reconoce que de un tiempo a esta parte se dejó de considerar Literatura sólo a aquellas obras *canónicas*, reconocidas y legitimadas por escritores y críticos pertenecientes a elites, tampoco acepta la total desjerarquización de los textos literarios. El autor apela a que existen textos más artísticos que otros que lo son menos o que definitivamente no lo son. Cabe preguntarnos aquí, qué es aquello artístico que les da el status de obra canónica y las diferencia de aquellas que no lo son. Podemos encontrar atisbos interpretativos en la obra de García Canclini, quien explica el arte culto como una especie de *representaciones simbólicas creadas y conducidas por grupos hegemónicos que aseguran a través del conocimiento acabado de las prácticas y productos del arte, su posición social como grupo privilegiado*¹². Ninguno de los dos autores nos define claramente qué es literatura, o más específicamente, buena literatura, aquella que merece ser estudiada en los colegios y proclamada como canónica. A pesar de esto, Mansilla rechaza la visión que expresa García Canclini con respecto a la instauración del canon, asegurando que no es “*solo el resultado de una ‘acción conspirativa’ de las clases dirigentes que construirían un campo literario a la medida de sus intereses, silenciando todas aquellas obras (o aquellos textos) que les resultan incómodas o peligrosas*”¹³. La definición de canon (o más bien la instauración de este) propuesta por Mansilla apunta a una especie de equilibrio entre los poderes en pugna dentro del sistema social. Esta concepción se diferencia principalmente de la anterior, en que percibe los fenómenos dentro del campo literario de una forma más *natural* o *inocente*, sin considerar abiertamente la intencionalidad oculta que plantea García Canclini. Según el autor, el canon emergería de la constitución del orden hegemónico en el terreno de lo ideológico y lo cultural, orden por lo demás, establecido bajo consenso entre las elites de poder y las clases subalternas dentro de un campo de lucha en el que se negocian la apropiación y dominio de los significados.

Según esto, nos vemos obligados a revisar dos autores cuyos postulados sirven de fundamento a este concepto de canon. Por una parte, la explicación de la existencia de grupos hegemónicos interactuando con grupos subalternos, de manera bilateral, podemos reconocerla en los postulados de Foucault que interpreta dichas relaciones como una especie de *acuerdo* que no surge de la total y exclusiva dominación de los poderosos. Por otra parte, la definición del campo literario como un lugar de lucha en donde encontramos grupos que detentan el poder simbólico y otros que lo desean tiene su génesis en los postulados de Bourdieu cuya interpretación del campo literario en cuanto a su funcionamiento es una analogía del funcionamiento de otros campos, como por ejemplo el político.

Un aporte en este sentido es aquella visión de canon como algo renovable, modificable, no como una institución inamovible que determine la buena y la mala literatura. Esto permite concebir el establecimiento del canon como un abanico de posibilidades actualizables y adecuado a las necesidades y características de la sociedad, pero principalmente, da cabida a la reflexión crítica, a la desestabilización de la institucionalidad del canon, que resulta interesante como ejercicio intelectual, creador de conocimiento y de conciencia crítica. Sus reflexiones nos recuerdan las de Calvino con respecto a los clásicos, quien constataba que *toda (re)lectura de un clásico es una lectura de descubrimiento*¹⁴. En este sentido Mansilla entrega

¹² Nestor García Canclini, *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México 1990.

¹³ Op. cit. Mansilla p. 15.

¹⁴ Italo Calvino, *Por qué leer los clásicos*. Versión en línea [<http://lecturaspeligrosas.blogspot.com/2006/03/italo-calvino-por-qu-leer-los-clasicos.html>]

indicios de una propuesta aparentemente interesante; el autor apela a una lectura de las obras clásicas *desestetizándolas*, con el fin de no reproducir lecturas ya ampliamente difundidas de aquellas obras, lo que significaría simplemente constatar, una vez más, que corresponde a una obra maestra.

Conscientes de que la discusión con respecto a las prácticas lectoras es amplia e interdisciplinaria, sobresalen los aportes (apuntando ya al desarrollo de didácticas de enseñanza) de la profesora argentina Carolina Cuesta¹⁵, quien busca cuestionar la parcialidad en la que se cae cuando, al entrar al plano de la recepción, la mayoría de los autores intentan deslindar al lector como constructo teórico, generalizando en cierta medida la heterogeneidad de los sujetos (práctica común en la educación formal). La solución por medio de la cual desvía el foco de atención en su investigación y delimita así su análisis, la consigue separándose de las distintas concepciones de lector, para prestar atención a los modos que esos lectores (independiente de la noción a la que se adhiera) utilizan al momento de leer. Este deslinde propone una tipología adecuada en cuanto a fines prácticos que categoriza los modos de lectura en dos: modos de leer epistémicos (MLE) y modos de leer institucionalizados (MLI). Los modos de leer institucionalizados corresponden a aquellas prácticas de lectura arraigadas en la educación formal, homogeneizadas, que rearticulan saberes consensuados social e históricamente, que confieren un conjunto de verdades con las que se articula el conocimiento de la literatura, uniformando la interpretación, cayendo en ocasiones en la enseñanza de la historia de la literatura o en el traspaso de una serie de elementos provenientes de la teoría literaria como contenidos cuya finalidad es simplemente aprehenderlos, reconocerlos, y utilizarlos como modelos. Estos MLI desarrollan prácticas de lectura que se agotan en el reconocimiento de elementos primeramente narratológicos o teórico literarios. En contrapartida, los MLE apuntan al reconocimiento de elementos constitutivos del texto literario que los modos institucionalizados pasan por alto, abordando la lectura desde las interpretaciones primigenias de los individuos, incluso aquellas que los docentes rechazan por alejarse de las convenciones que orbitan las obras literarias, con el fin de utilizarlas a favor de la construcción de interpretaciones que se instauren desde los descubrimientos de los estudiantes, anclando el proceso en las redes significativas de apropiación del conocimiento de estos. Es por esto que la puesta en marcha de estos modos desactiva las lecturas institucionalizadas, las supera para buscar más allá en la obra, se posiciona como una episteme, como un *nuevo saber* que desestabiliza los modos de leer institucionalizados. Los MLE se instauran como una práctica liberadora de aquello que se institucionalizó como el saber, práctica por medio de la cual el sujeto descubre un nuevo saber, que surge o nace al darle muerte al orden establecido por el anterior.

La adaptación de estos conceptos apunta a diseñar una propuesta didáctica dentro de un marco teórico bajo el cual construir el dispositivo adecuado que intente apropiarse de una nueva forma de enseñar literatura, despertando en los sujetos, un interés genuino por la lectura literaria, que supere la retórica humanista y poco definida del *placer o goce estético* o *el valor de la obra literaria* y la poco clara también *expresión de la interioridad* para dar paso, simplemente, al ejercicio epistemológico que como tal deviene desarrollo y crecimiento intelectual (pilares del sistema educativo) y conlleva también un ejercicio hermenéutico que surge como consecuencia de la rearticulación del saber.

¹⁵ Carolina Cuesta, *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. N° de Legajo 46872/5.