

El “programa Alvarado”

Aportes para una renovación de la didáctica de la literatura

Facundo Nieto
 Universidad Nacional de General Sarmiento
fnieto@ungs.edu.ar

Resumen

La reciente publicación de *Escritura e invención en la escuela*, recopilación de artículos, conferencias y reseñas de Maite Alvarado, ha suscitado el interrogante acerca de la vigencia de los aportes de la reconocida investigadora fallecida en 2002. Al respecto, nuestro trabajo parte de la hipótesis de que, en lo que concierne a la enseñanza de la lectura de literatura en la escuela secundaria, algunas de las principales conceptualizaciones que subyacen tanto en trabajos de investigación del campo de la didáctica de la literatura como en documentos curriculares oficiales para el nivel medio producidos en la última década parecen contradecir la perspectiva teórico-metodológica de la autora.

En relación con esta cuestión, el presente artículo examina brevemente, por una parte, el programa expuesto en el mencionado libro, focalizando particularmente los postulados que, con posterioridad a su formulación, han sido en parte abandonados por la investigación didáctica. Por otra parte, con el fin de indagar los posibles modos de recuperar para la didáctica de la literatura el legado de la autora, se analizan las características de los “problemas de escritura”, uno de los principales aportes de Alvarado, y a partir de ellos, se formula una propuesta de “problemas de lectura” para la enseñanza de la lectura literaria en la escuela media.

Palabras clave

Maite Alvarado, cognitivismo, ámbitos de lectura, diversidad, escuela secundaria, didáctica de la escritura, invención, ejercicio, texto libre, problema de escritura, consigna, principio de restricción, didáctica de la literatura, problema de lectura, libre interpretación, investigación didáctica, propuesta didáctica, libro de texto, diseño curricular, crítica literaria.

Presentación

En el prólogo a *Escritura e invención en la escuela*, recopilación de artículos, conferencias y reseñas de Maite Alvarado (1953-2002) escritos entre 1987 y 2002 y publicados en 2013, Yaki Setton se interroga acerca de la vigencia de esos textos que él mismo se ha encargado de reunir: “¿Qué lugar ocupa hoy la obra de Maite Alvarado en la didáctica de la escritura y de la lectura? ¿Cuáles de sus producciones han sido un aporte original para el campo educativo escolar argentino y latinoamericano?” (Setton, 2013: 20). Es cierto que, como responde

Setton, existen “signos evidentes de un gran interés por su obra”, tanto de parte de quienes buscan reeditar sus trabajos, como de docentes y estudiantes que desean consultar artículos agotados o de difícil acceso. Por otra parte, sus ideas sobre la “escritura de invención” siguen presentes en trabajos sobre didáctica de la escritura, en numerosos libros de texto y en prácticas de taller que se desarrollan en escuelas, profesorados y universidades.

No obstante, si se indaga en la persistencia de las reflexiones y propuestas de Alvarado en lo que respecta al campo de la enseñanza de la literatura, no resulta fácil encontrar huellas evidentes de quien más lúcida y sistemáticamente se ha ocupado de la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos. Podría afirmarse incluso que algunas de las principales hipótesis acerca de la lectura literaria que subyacen tanto en documentos curriculares oficiales como en trabajos de investigación en la última década parecen contradecir la perspectiva teórica y metodológica de la autora.

Las preguntas sobre la vigencia de su obra podrían, entonces, formularse de otro modo: ¿Qué perspectivas actuales relativas a la enseñanza de la literatura tienden a obstaculizar la recuperación de las ideas de Alvarado? ¿Cuáles de sus conceptualizaciones difieren de las ideas dominantes en la actualidad en el campo de la enseñanza de la literatura? Con el fin de proponer algunas respuestas tentativas para esta cuestión, en primer lugar, nuestro trabajo examina brevemente las hipótesis teóricas y metodológicas expuestas en *Escritura e invención en la escuela*, focalizando especialmente aquellas que han sido en parte abandonadas por la investigación didáctica; en segundo lugar, revisamos las características de los “problemas de escritura”, uno de los principales aportes de Alvarado que, aunque postulados para la enseñanza de la escritura, podrían eventualmente recuperarse bajo la forma de “problemas de lectura” para la enseñanza de la literatura en la escuela media.

El “programa Alvarado”

Los textos incluidos en *Escritura e invención en la escuela* presentan un conjunto de ideas de manera recursiva. Cada artículo reformula, expandiendo o sintetizando, una serie de nociones ya desarrolladas en los otros artículos. Tal como advierte Setton al lector, los trabajos recopilados “no fueron concebidos por Alvarado para ser reunidos en un solo volumen [...]. Así, de un trabajo a otro, pueden aparecer algunas ideas o citas ya tomadas anteriormente” (ibíd.: 21). Ese es quizás el principal valor agregado del libro: las involuntarias reiteraciones hacen de él no tanto una antología como un texto programático; la recurrencia de un núcleo de conceptualizaciones convierte un conjunto de artículos dispersos en un verdadero programa de investigación e intervención educativa.

Dentro de este programa se destacan al menos tres postulados: el primero se refiere a la cuestión de la creatividad de los sujetos; el segundo, a la institución escolar como ámbito de lectura, y el tercero, al problema de *lo común* y la intervención didáctica. Se trata de tres ideas clave que, con posterioridad a la muerte de la autora, se han visto en gran medida desplazadas por la investigación en didáctica de la literatura y que por esta razón conviene recordar.

1. *Invención y creatividad*. Cuando Alvarado escribió los artículos incluidos en *Escritura e invención en la escuela*, la etnografía y los estudios culturales todavía no habían ocupado un

lugar hegemónico en el campo de la didáctica de la literatura. Solo algunos años más tarde, la radical adopción de estos aportes llevaría a la fundación de toda una perspectiva denominada “didáctica *sociocultural* de la literatura” (Bombini y Cuesta, 2006) que rechazaría los desarrollos de “la Lingüística aplicada, la Psicolingüística, la Lingüística cognitiva” –disciplinas centrales en el pensamiento de Alvarado– con el argumento de que habrían generado “un efecto reduccionista y por momentos obturador a la hora de pensar qué ocurre cuando los sujetos llevan adelante prácticas de lectura” (ibíd.: 61); a partir de entonces, los conceptos de *invención* y de *creatividad* pasaron a referir predominantemente “artes de hacer” que, según la *didáctica sociocultural*, se observarían en las operaciones transgresoras de lectura llevadas a cabo por los sectores populares respecto de los modos de leer de la institución escolar. En el marco de los trabajos de Alvarado, en cambio, las palabras *invención* (que Alvarado usa preferentemente en latín) y *creatividad* todavía llevaban inscriptos los sentidos que la autora había encontrado en los estudios retóricos y, especialmente, en la psicología cognitiva. Esta es la razón por la cual, en el programa Alvarado, *creatividad* consiste en

la fluidez o flexibilidad en la generación de las ideas y en las estrategias para concretarlas; la capacidad de cambiar de punto de vista o perspectiva para evaluar un problema; la posibilidad de generar soluciones alternativas; la posibilidad de cambiar de estrategia sobre la marcha si la que se está aplicando no resulta efectiva; la habilidad para recuperar información remotamente asociada con el problema que se intenta resolver, a diferencia del pensamiento convencional, que descansa en las asociaciones inmediatas reforzadas por la vida cotidiana (Alvarado, 2013: 63).

2. *Escuela*. Con posterioridad a los trabajos de Alvarado, la investigación en didáctica de la literatura impulsó un movimiento de rejerarquización de los ámbitos de lectura que desembocó en cierto cuestionamiento de la institución escolar: para la *didáctica sociocultural*, considerar la escuela moderna “como parámetro de logro para la tarea pedagógica” equivaldría a “reproducir la operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos” (Bombini, 2008a). Consecuentemente, la escuela perdió centralidad y la disciplina comenzó a interesarse por prácticas de lectura desarrolladas en ámbitos alternativos (bibliotecas populares, cárceles, institutos de minoridad, comedores infantiles, grupos de cartoneros, etcétera). En el programa Alvarado, por el contrario, la escuela todavía ocupaba un lugar (casi) exclusivo en la reflexión didáctica: en *Escritura e invención*, la autora no se muestra particularmente interesada en examinar prácticas de lectura o de escritura desarrolladas en ámbitos extraescolares. Dos parecen ser las razones que explican por qué, para Alvarado, la escuela es el espacio que debe articular las investigaciones y las propuestas de la didáctica: en primer lugar, porque es el único con la capacidad de llevar adelante una “enseñanza intencional, un proceso dirigido y metódico y, en la mayoría de los casos, especializado” (Alvarado, 2013: 127); en segundo lugar, porque “lo específico de la escuela es propiciar la apropiación de la escritura y los códigos de conocimiento más elaborados de una cultura. Instrumentos y códigos que, fuera de la institución escolar, son difícilmente accesibles para la mayoría de la población” (ibíd.: 140). La escuela posee entonces una doble especificidad (pedagógica y cultural) que la habilitaría para erigirse en centro de la reflexión sobre la lectura y la escritura.

3. “*Lo común*” y la *intervención didáctica*. La decisión de adoptar paradigmas predominantemente psicolingüísticos antes que socioculturales, sumada a una concepción moderna y crítica de la institución escolar, les proporciona a las ideas de Alvarado una suerte de mirada

universalista. Aun cuando en ocasiones sus reflexiones surjan a partir de una experiencia concreta, la autora no insiste en señalar el carácter singular, situado e intransferible de sus propuestas. Contra los requisitos que establecen las líneas actuales de la investigación en didáctica, que advierten que “no hay innovación si no se la piensa situada en un contexto de prácticas particular” (Bombini, 2008b: 7), las propuestas de intervención y el análisis de los problemas de la enseñanza en el ámbito escolar se conciben, en el programa Alvarado, como cuestiones *comunes* (tan *comunes*, podría decirse, como las características mismas de los procesos cognitivos de escritura). En este sentido, no sorprende que en *Escritura e invención* se encuentren escasas concesiones al tópico de la *diversidad*.¹ Este rasgo programático repercute en la presencia de marcas que no pocos pedagogos encontrarían políticamente incorrectas: sin temor a incurrir en formulaciones que podrían recibir la acusación de “homogeneizadoras” o “etnocentristas”, Alvarado caracteriza a los alumnos –amparada por la tradición psicolingüística– como “escritores novatos”, “inmaduros” o “inexpertos”, así como desconfía de la calidad de los valores estéticos de muchos docentes quienes, “puestos en situación de escribir [...], sienten renacer de sus cenizas el fantasma de la composición y dan rienda suelta a todos los estereotipos del género” (Alvarado, *op. cit.*: 106). En lugar de considerarlos particularidades propias de una configuración identitaria que merecería ser respetada y preservada por las instituciones educativas, el programa Alvarado detecta errores, dificultades y falencias, y los califica y examina como tales.

Sobre la base de este conjunto de presupuestos sobre la invención, la institución escolar y la investigación didáctica, los artículos de *Escritura e invención* despliegan paulatinamente, desde diferentes perspectivas, la descripción del artefacto metodológico que mejor materializa las hipótesis del programa: los *problemas de escritura*.

Problemas de escritura

Para Alvarado, un *problema* –concepto emparentado con las matemáticas o, mejor aún, con los juegos de ingenio– consiste en un desafío que le exige al estudiante-destinatario encontrar una solución explorando diferentes alternativas y poniendo en práctica una serie de saberes y habilidades. En tanto propuesta de trabajo en el aula, el *problema* toma distancia respecto de dos tipos tradicionales de tareas escolares de escritura: el *ejercicio* y el *texto libre*.

El *ejercicio*, a diferencia del *problema*, solicita simplemente la aplicación mecánica de fórmulas preconstruidas. En el caso de la escritura, las prácticas que representan el ejercicio estarían cifradas en el modelo conocido como “composición-tema”, “un ejercicio estéril, que consiste desde el vamos en decir por escrito lo que jamás se dice por escrito (cómo pasé mis vacaciones, cómo es la vaca, quién es mi mejor amigo, cuál fue el día más feliz de mi vida, etc.), [...] una práctica inútil y cuyos resultados las más de las veces son frustrantes” (ibíd.: 106).

El otro tipo de actividad que se diferencia del *problema* es el *texto libre* (o *libre expresión*),

1. Carlos Skliar caracteriza de este modo el tópico en cuestión: “...Da la sensación de que *diversidad* se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y, por lo tanto, que profesa un orden) y que su simple mención constituye ya de por sí una virtud democrática, política, cultural y pedagógica imposible de ser criticada o puesta bajo sospecha [...]. Parece ser, por otra parte, que la etiqueta ‘diversidad’ suena ‘mucho mejor’ que la etiqueta impura de la homogeneidad, [...] ‘mucho mejor’ que la etiqueta políticamente incorrecta de la pobreza, de la desigualdad, de la miseria, etc.” (Skliar, 2008: 224).

diametralmente opuesto al *ejercicio*, pero tan improductivo como este último. Surgido contra la tradición “composición-tema”, el *texto libre* rechaza tanto los temas fijados por los ejercicios de escritura como esa lengua escolar caracterizada por un supuesto registro culto cuyos clisés configuran una visión ornamental de la escritura literaria. La *libre expresión* llama a eliminar cualquier tipo de modelo, regla o consigna con el fin de generar un ambiente propicio para que el potencial creativo de los alumnos se manifieste.

Pese a lo aparentemente atractivo de esta última propuesta, Alvarado desconfía de la idea de “espontaneidad creadora”, que “supone que bastaría con despertar o liberar una potencialidad de expresión que reside en lo más profundo de cada uno [...] para que el texto aparezca” (ibíd.: 97), y rechaza de plano la idea de escritura como “un don que solo algunos poseen”, “una especie de talento que no se adquiere ni desarrolla a fuerza de trabajo”. La *pedagogía del texto libre*, sostiene la autora, ha contribuido no poco a que la enseñanza de la escritura haya perdido un lugar en la escuela por diferentes razones: en primer lugar, porque tiende a promover la búsqueda interna de emociones como principal elemento motivador en desmedro de la reflexión sobre la lengua, sobre los procedimientos y sobre los materiales de la escritura, de modo que “rápidamente se pasa del texto a la persona y peligrosas vulgarizaciones del saber psicoanalítico entran en juego” (ibíd.: 98); en segundo lugar, porque le ha quitado a la escritura el estatuto de contenido curricular:

Para los defensores más extremos de esta línea, la creación no es reglada, y no hay forma de reglamentarla sin cercenarla. El niño es un creador por naturaleza; luego, basta un ambiente propicio para que su potencial creativo se exprese. Es decir, la creatividad no se aprende ni se enseña. Y desde ya que no puede ser evaluada: ¿con qué parámetros? Por lo tanto –podríamos concluir–, no constituye un contenido escolar. De aquí que su irrupción en la escuela genere malentendidos y desconcierte: esos espacios librados a la *creatividad espontánea* de los niños suelen volverse zonas francas de la actividad escolar, zonas de *mercadeo* entre hora de clase y hora libre o recreo (ibíd.:154, cursivas de la autora).

Por el contrario, el *problema* parte de una concepción de la escritura mucho más morosa que la del *ejercicio*, porque este último “exige a los alumnos escribir en condiciones en las que ningún adulto lo haría: en un tiempo acotado, que impide la reflexión previa y la revisión” (ibíd.: 133-4). Por otra parte, a diferencia del *texto libre*, en el *problema* resulta fundamental el *papel de restricción* que cumple la consigna de trabajo. La consigna conjura el temor a la página en blanco: “si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al que circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas, silencio, imposibilidad de escribir. La consigna ciñe las opciones” (ibíd.: 64-5). Es en este punto donde la autora recupera la ya famosa fórmula acuñada por el grupo Grafein, que caracteriza la consigna como un enunciado que tiene “algo de valla y algo de trampolín”, es decir, algo de punto de partida y de punto de llegada.² Para Alvarado, la restricción es condición de posibilidad de la invención y de la creatividad. Pero además, la consigna tiene un valor específicamente didáctico: es un pacto o contrato que, así como guía la escritura, guía también la lectura y, por lo tanto, constituye un parámetro para la evaluación del escrito.

Los ejemplos de problemas de escritura que se ofrecen en el artículo titulado precisamente

2. En Frugoni, 2006, puede encontrarse un pormenorizado análisis de los vínculos entre el Grupo Grafein y los trabajos de Gloria Pampillo y de Maite Alvarado en torno a los talleres de escritura.

“La resolución de problemas” ilustran adecuadamente el modo en que la información que proveen las consignas contribuye a orientar la tarea del escritor. Alvarado elige mostrar una gradación en la elaboración de una misma consigna, en función de los saberes del estudiante-destinatario:

1. Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada correspondiente a “cuento” para una enciclopedia. *Escribe el texto.*

2. Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada correspondiente a “cuento” para una enciclopedia. *Escribe el texto, incluyendo los siguientes temas:*

- la tradición oral en la transmisión de cuentos tradicionales;
- características del cuento tradicional;
- géneros asociados al cuento (ejemplos, fábulas);
- el origen del cuento moderno en el siglo XIX;
- diferencias y semejanzas entre el cuento tradicional y el cuento moderno;
- subgéneros del cuento moderno.

Incluye referencias a autores de cuentos y a cuentos concretos leídos en el curso.

3. Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada correspondiente a “cuento” para una enciclopedia. Esta enciclopedia apunta al gran público, pero presenta un tratamiento profundo de cada entrada: en ella participan, como colaboradores, especialistas en los distintos temas. Al final de cada entrada, se presenta una bibliografía para que los lectores que lo desean puedan ampliar su conocimiento sobre el tema.

Escribe el texto, incluyendo los siguientes temas:

- la tradición oral en la transmisión de cuentos tradicionales;
- características del cuento tradicional;
- géneros asociados al cuento (ejemplos, fábulas);
- el origen del cuento moderno en el siglo XIX;
- diferencias y semejanzas entre el cuento tradicional y el cuento moderno;
- subgéneros del cuento moderno.

Incluye referencias a autores de cuentos y a cuentos concretos leídos en el curso.

(Ibíd.: 189, cursivas de la autora.)

Según Alvarado, cada docente decidirá qué ayudas brinda, es decir, qué cantidad de información proporciona a los alumnos de acuerdo con las dificultades que la tarea supone para estos últimos. Pero, en cualquier caso, el profesor ofrecerá los elementos necesarios que, por un lado, orientan la producción y, por otro lado, pactan la evaluación posterior de los escritos.

Problemas de lectura

¿Cómo podrían trasladarse estos aportes de Alvarado desde la esfera de la didáctica de la escritura –para la cual fueron pensados– hacia la didáctica de la literatura? Para intentar una respuesta, conviene reiterar un dato que en *Escritura e invención* se subraya insistentemente: la importancia de *las vallas*.

En efecto, una de las claves principales en torno a los problemas de escritura consiste en la productividad que Alvarado supo encontrar en la formulación de *restricciones* y en el desplazamiento de la idea de “libertad expresiva” (otro rasgo de incorrección política de su programa, podría decirse). Alvarado advirtió que, bajo un ideal de aparente libertad (libertad de imaginación, de inventiva o de inspiración), la escuela dejaba a los individuos librados a su suerte gracias a una noción de creatividad supuestamente innata y que, en cambio, la posibilidad de proyectar la escritura y de convertirla en una práctica enseñable se encontraba, paradójicamente, en *los límites* de la tarea.

Teniendo en cuenta este rasgo, la traducción de los problemas de escritura –tal como los concebía la autora– al ámbito de la lectura literaria no parece una empresa difícil de imaginar. De manera similar a los problemas de escritura, un *problema de lectura* consistiría en un desafío cognitivo formulado a partir de una consigna, con “algo de valla y algo de trampolín”, que conduciría al alumno-lector a indagar en los sentidos de los textos literarios. Sin embargo, cuando se evalúan los obstáculos con los que debe enfrentarse la posibilidad de postular *problemas de lectura*, surgen curiosas semejanzas con las dificultades que enfrentan los *problemas de escritura*. Si los *problemas de escritura* se oponían tanto a los *ejercicios* como a la *pedagogía del texto libre*, aquí también se presenta la necesidad de diferenciar los *problemas de lectura* respecto de otros dos tipos de tareas escolares: el *ejercicio de lectura* y la *libre interpretación*.

A diferencia del *problema*, el *ejercicio de lectura* exige la resolución automática –muchas veces a través de la copia textual– de una serie de consignas que solicitan información de los textos. *Indicar el tema, clasificar el punto de vista del narrador, transcribir recursos retóricos, dividir el cuento en introducción, nudo y desenlace* son ejercicios que, con pocas variaciones, pueden aplicarse a cualquier texto literario. Tampoco es inusual el ejercicio conformado por una batería de preguntas que tampoco apuntan a reconstruir una interpretación, sino a reponer datos de la trama; un reciente manual de literatura para la escuela secundaria, auspiciado por la Academia Argentina de Letras, ejemplifica bien la vigencia de este tipo de ejercicios:

- a) ¿Cómo se autodefine Martín Fierro frente a los lectores en el primer canto? [...]
- b) ¿Cómo justifica los crímenes que comete?
- c) ¿Cuál es el reclamo que hace en el canto II? ¿De qué se trata el maltrato que sufre en manos de la autoridad?
- d) ¿Qué le sucede al protagonista en el tercer canto? ¿Qué ocurrió con el juez a cargo de la situación? ¿Qué trajo como consecuencia?
- e) ¿Cómo logra escapar? ¿Con qué se encuentra al volver? ¿Qué decisión toma frente a esta situación?

f) ¿Qué personaje cambia el destino de Martín Fierro? ¿Cómo lo hace?

g) ¿Por qué decimos que el final de esta primera parte es abierto? (Calcagno, Cabral, Silva y Pérez, 2012: 100)³

También diferente del *problema de lectura*, aunque ubicado en el polo opuesto al *ejercicio*, se encuentra la *libre interpretación*, que supone que cualquier restricción institucional sobre la lectura atenta contra la creatividad y la imaginación de los lectores. Desde esta perspectiva, la prescindencia de herramientas interpretativas tales como los rasgos de un género, de una poética o de un movimiento literario favorecería la interpretación porque entonces se la ejercería exclusivamente a partir de las vivencias personales y de las emociones más profundas de los sujetos. Así, los sentimientos y las evocaciones conformarían el aparato hermenéutico del lector adolescente. Son especialmente los documentos oficiales los que promueven la apelación a la espontaneidad y la intuición; en el capítulo “Lengua y Literatura” del diseño *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico. 2014*, se explica que la lectura literaria

requiere “vivir” el texto, centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura, compenetrarse con las emociones, los conflictos, las ideas, las imágenes, los sonidos y los ritmos de las palabras leídas, y dejarse llevar por las evocaciones que nacen de esta interacción con la obra: evocaciones de otros momentos vividos, de otras lecturas, de mundos imaginados (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2013: 447).

De manera similar, un fragmento de María Eugenia Dubois citado en el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* de 4º, 5º y 6º año de Literatura, correspondiente a la provincia de Buenos Aires, funciona como *ars legendi*:

El sistema educativo en general nunca ha tenido en cuenta la trascendencia de leer desde una postura estética: evocando imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones. La lectura “se estudia” en la escuela como algo ajeno, como algo que está fuera de uno mismo para ser cargado, llevado, recordado, pero no vivido, sentido. Aun la lectura de obras literarias es siempre para los demás, especialmente para nosotros los docentes; rara vez, o nunca se permite a los alumnos leer para sí mismos. Se anula de esta manera la posibilidad de que el estudiante preste atención a las evocaciones que el texto suscita en él y a su modo de responder ante las

.....
3. El cuestionario recuerda la *boutade* de John McDowell, difundida por Daniel Cassany, con la que el lingüista buscaba demostrar la posibilidad de resolver exitosamente ejercicios de comprensión lectora aun cuando el texto leído fuera incomprensible:

“Lectura

“Plot Ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió.

Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron nu platión. Na el hini yo no putre licrerlo. Yo lindré vala. Posrí fobanamente.

“Preguntas

“1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot Ro?

“2. ¿Drinió al graso?

“3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?

“4. ¿Estaban gribblando atamente o sapamente?

“5. ¿Lindrió o no?” (Cassany, 2007 [1994]: 196)

mismas, lo cual contribuiría a hacerle tomar conciencia de la confrontación entre sus valores y los valores expresados en la obra literaria (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010: 11).

En consecuencia, se decreta la “libertad para leer e interpretar de manera personal”. La pedagogía de la *libre interpretación* establece que la tarea del docente debe reducirse a promover una “variedad de interpretaciones, en función de las que cada lector decide”. De lo contrario, si el profesor “presenta de antemano” una lectura, acecha el “peligro de hacer de la literatura un dogma”. Queda proclamado, además, el fin de la evaluación: “No se deberían evaluar interpretaciones de las obras literarias [...] dado que no hay una interpretación que pueda considerarse como la correcta” (ibíd.: 30). En resumen, los documentos curriculares suponen que el silenciamiento de las interpretaciones del docente –quien se convierte en un mero “mediador”– contribuirá a la incesante producción de interpretaciones por parte de los jóvenes a partir de sus experiencias de vida; sin fundamento pedagógico alguno, suponen también que los alumnos están siempre interesados en manifestar tanto sus emociones como sus lecturas.⁴

Sobre la “libre interpretación” podría decirse entonces algo similar a aquello que Alvarado observa en la “libre expresión”: por una parte, las prácticas de lectura se vuelven “zonas francas de la actividad escolar, zonas de mercadeo entre hora de clase y hora libre o recreo” (Alvarado, *op. cit.*: 154); por otro lado, de acuerdo con la dinámica de la libre interpretación, del diálogo sobre los textos se pasa a la indagación de las emociones, y “peligrosas vulgarizaciones del saber psicoanalítico entran en juego” (ibíd.: 98) en detrimento de la reflexión sobre la lengua, los procedimientos y los materiales de la escritura. Por este motivo, más productiva que la imagen del joven de cuya sensibilidad brotarían interpretaciones personales no bien finalizada la lectura, resultaría la noción de *lectores que exploran y manipulan interpretaciones*. Esta noción es la que subyace en la propuesta de los *problemas de lectura*.

Un *problema de lectura* presentaría características similares a los de escritura. Implicaría, en primer lugar, un desafío de orden cognitivo que solo podría resolverse en un tiempo mucho más moroso que el del arrebató emocional-interpretativo previsto por los documentos curriculares. En segundo lugar, su consigna se definiría por el *principio de restricción*: el problema deberá consistir en “una valla” conformada por una serie de indicios que marquen un recorrido por el texto y orienten las zonas a explorar. Y pese a la oposición de los documentos curriculares a que el docente proponga una interpretación, esa valla requeriría la presencia de una “lectura crítica”, esto es, “una versión propuesta para dar cuenta de alguna zona del texto” (Vitagliano, 1997: 40)⁵.

4. Para una discusión de los documentos curriculares de Literatura de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, cf. Nieto, 2014.

5. Como se señaló, los documentos curriculares buscan impedir la formulación de una interpretación de los textos con el argumento de que “no hay una interpretación que pueda considerarse como la correcta”. Al respecto, creemos apropiado señalar la diferencia que Vitagliano establece entre la *interpretación*, concebida como “el *develamiento* de una verdad”, y la *lectura crítica*, que “se presenta como un sentido posible que no pretende agotar el texto: se ofrece como una *versión* propuesta para dar cuenta de alguna zona del texto” (1997: 40, cursivas del autor). En nuestro trabajo utilizamos indistintamente “interpretación” y “lectura crítica” con el mismo significado: el segundo de los señalados por Vitagliano. De todos modos, resulta interesante citar la posición de Rafael Arce sobre este tema: “He encontrado siempre irritante que un artículo crítico, ensayo, monografía o tesis se detenga en la siguiente aclaración: ‘Mi lectura en modo alguno es la única, no invalida otras posibles lecturas, más bien se suma a una potencial riqueza, etc.’ [...]. Si uno se decide a hacer una lectura, no considera,

Un ejemplo

Para ejemplificar los problemas de lectura, tomamos el cuento “El Evangelio según Marcos” de Jorge Luis Borges, incluido en *El informe de Brodie* (1970). La historia, que se desarrolla en marzo de 1928, es protagonizada por Baltasar Espinosa, un estudiante de medicina de 33 años, que acepta la invitación a pasar unas vacaciones en la estancia de su primo. Luego de unos días, en ausencia de este último, se desata un temporal que ocasiona una inundación en la zona, y Espinosa, literalmente aislado en la estancia, se ve obligado a convivir con los Gutres, la familia del capataz. Después de vanos intentos de entablar un diálogo con ellos, Espinosa, que había encontrado una Biblia en inglés perteneciente a los antepasados de los Gutres, decide leerles después de las comidas el Evangelio según San Marcos. La lectura opera un cambio significativo en la conducta de sus oyentes: si antes se mostraban distantes, ahora tratan de manera servicial al protagonista. La historia culmina cuando, luego de pedirle la bendición, los Gutres maldicen a Espinosa y lo empujan violentamente en dirección a una cruz que habían construido con las vigas del techo de un galpón.

Para convertirse en *problema*, una consigna de lectura en relación con el cuento debería plantear el desafío cognitivo de explorar los procedimientos de una interpretación. A continuación proponemos tentativamente, a la manera de los problemas de escritura de Alvarado, tres problemas de lectura. A diferencia del ejemplo de la autora, no se presenta aquí una gradación en la formulación de un mismo problema; se trata, en este caso, de tres problemas distintos, cada uno de los cuales se ha formulado a partir de una lectura crítica diferente de la obra de Borges: para el primero, elegimos la lectura de Ana María Barrenechea sobre la expresión de la irrealidad (1984 [1957]); para el segundo, la lectura de Jaime Rest sobre el pensamiento nominalista (2009 [1976]), y para el último, la teoría del “doble linaje” de Ricardo Piglia (1979) y del “conflicto cultural” de Beatriz Sarlo (1995).

1. Se ha señalado que la obra de Borges utiliza ciertos procedimientos para atacar o desintegrar los conceptos filosóficos que sostienen la seguridad de los seres humanos en su existencia concreta. Uno de esos conceptos es el de *la personalidad o la individualidad*.

A partir de esta hipótesis, elaboren una lectura del cuento “El Evangelio según Marcos”. Para eso, busquen en el texto los siguientes elementos y rastreen otros similares para presentar argumentos que apoyen su interpretación:

- El narrador señala que los Gutres “sabían tantas cosas en materia de campo”. Sin embargo, también dice que hay muchas cosas que ignoran, han olvidado o les resultan indiferentes.
- En la descripción de Espinosa, el narrador presenta rasgos de la personalidad del protagonista que resultan llamativamente similares a la de los Gutres.
- Durante su convivencia, tanto los Gutres como Espinosa experimentan una importante transformación y parecen actuar más allá de su propia voluntad.

en el fondo o en la superficie, que esa sea ‘una posible entre otras’. Si se decide a hacerla, si la escribe, es porque piensa que es una buena lectura y, por lo tanto, una lectura que, de hecho, puede, o debe, invalidar otras. Si el crítico literario se acerca al ensayo, a la literatura, es porque considera que la suya es una lectura potente, singular, productiva” (Arce, 2012). Desde este punto de vista, podría pensarse también al docente como un profesional con derecho a enseñar *una* interpretación: aquella que considere “potente, singular y productiva”.

- Resulta posible construir un “vocabulario de la no-personalidad” a partir de sustantivos (*indiferencia, aquiescencia...*), verbos (*no importar, no escuchar...*) y diferentes tipos de construcciones presentes en el texto.

2. Se ha señalado que, en la obra de Borges, lo real se disuelve en lo ficticio: la realidad está hecha de una materia fácilmente permeable para la ficción. Así, el mundo se somete a las leyes de la ficción porque esta devora fragmentos de realidad y los transforma en su propia sustancia.

A partir de esta hipótesis, elaboren una lectura del cuento “El Evangelio según Marcos”. Para eso, busquen en el texto los siguientes elementos y rastreen otros similares para presentar argumentos que apoyen su interpretación:

- El narrador sugiere en más de una oportunidad que Espinosa percibe la realidad a través de lo leído en la literatura.

- Espinosa piensa que, a lo largo de la historia, los seres humanos siempre han actuado los acontecimientos narrados en dos ficciones: “la de un bajel perdido que busca por los mares mediterráneos una isla querida, y la de un dios que se hace crucificar en el Gólgota”.

- Los acontecimientos de uno de esos dos relatos actuados por los hombres se filtran en la realidad de Espinosa y los Gutres.

- Las acciones que ejecutan los Gutres “escriben” un final para la historia familiar que Espinosa encuentra interrumpida en las últimas páginas de la Biblia.

3. Se ha señalado que en la obra de Borges se encuentra disimulada y diseminada una “narración genealógica”. Esa narración consiste en una autobiografía ficcional constituida por dos linajes en tensión: una rama materna, conformada por próceres y guerreros de la historia argentina, y una rama paterna, de tradición intelectual, ligada a la cultura inglesa. Este relato del “doble linaje” es el modo en que Borges entendería la cultura argentina. Se ha señalado también que, en la obra de Borges, la distancia o la diferencia cultural es una condición para que la literatura logre interpelar al lector.

A partir de estas hipótesis, elaboren una lectura del cuento “El Evangelio según Marcos”. Para eso, busquen en el texto los siguientes elementos y rastreen otros similares para presentar argumentos que apoyen su interpretación:

- La biografía del protagonista presenta una serie de cruces de dos configuraciones culturales: “Su padre, que era libre pensador [...], lo había instruido en la doctrina de Herbert Spencer, pero su madre, antes de un viaje a Montevideo, le pidió que todas las noches rezara el Padrenuestro”.

- La biografía de los Gutres también aparecen tensionadas por dos linajes: “Eran oriundos de Inverness [...], y se habían cruzado con indios”.

- Los textos literarios que se refieren en el cuento presentan una tensión entre lo europeo y lo americano: “la metáfora que equipara la pampa con el mar no era [...] del todo falsa, aunque Hudson había dejado escrito que el mar nos parece más grande...”.

- En su lectura de la Biblia, Espinosa asume el papel de traductor. Con la crucifixión del

protagonista, los Gutres también llevarían a cabo una tarea de traducción.

Si en las consignas de escritura el *principio de restricción* multiplica las posibilidades de invención, en los problemas de lectura es precisamente una lectura crítica la *valla* que, en lugar de obstruir, orienta la exploración del texto. Las lecturas críticas –en este caso, las hipótesis de la despersonalización de los sujetos (Barrenechea), la invasión de la realidad por la ficción (Resto) y la tensión entre dos linajes y el conflicto cultural (Piglia-Sarlo)– operan como marcos que hacen posibles diferentes recorridos sobre el cuento. De este modo, la consigna conduce al lector a rastrear elementos, verificar hipótesis, discutir sus alcances y formular lecturas alternativas.

En un problema de lectura, entonces, la consigna proporciona claves para que el lector repare, por un lado, en lo que la literatura hace con sus materiales lingüísticos e ideológicos y, por otro lado, en lo que una interpretación hace con un texto literario. El problema de lectura busca *enseñar* –en los dos sentidos– una interpretación: exhibe los mecanismos a partir de los cuales ha sido formulada y la convierte en contenido de enseñanza y aprendizaje.

Conclusión

En relación con la enseñanza de la escritura en los diferentes niveles educativos, los artículos de *Escritura e invención en la escuela* confirman la vigencia de las propuestas de Maite Alvarado. En cuanto a la enseñanza de la lectura de literatura en la escuela media, los artículos traen al presente una serie de conceptualizaciones que permiten revisar algunas de las hipótesis actuales del campo investigativo, de la producción de materiales didácticos y del ámbito oficial.

Nos hemos apropiado aquí de una de esas conceptualizaciones, que conforma un principio clave del programa Alvarado: el *principio de restricción*, con el fin de elaborar *problemas* para pensar la enseñanza de la lectura literaria. La propuesta apunta a tomar distancia respecto de, por un lado, los *ejercicios de lectura*, vigentes sobre todo en los manuales escolares y, por otro lado, la *libre interpretación*, promovida por el currículum oficial.

Finalmente, en lo que concierne a los postulados del programa Alvarado, los trabajos de la autora llaman la atención sobre los aspectos específicamente cognitivos implicados en la lectura y la escritura, sobre la centralidad cultural y pedagógica de la institución escolar en la investigación educativa y sobre el carácter esencialmente propositivo de la reflexión didáctica. La posibilidad de recuperar este programa, en parte interrumpido por la dirección que ha tomado la investigación en los últimos años, contribuiría a diseñar una alternativa productiva para la didáctica de la literatura.

Bibliografía

- ALVARADO, Maite. 2013. *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARCE, Rafael. 2012. “Menos cita de autoridad y más parafraseo”. *BazarAmericano*. Año IX, N° 38. <<http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=57&pdf=si>> [Consulta: 27 de julio de 2014].
- BARRENECHEA, Ana María. 1984 [1957]. *La expresión de la irrealidad en la obra de Borges*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BOMBINI, Gustavo. 2008a. “La lectura como política educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46. <<http://www.rieoei.org/rie46a01.htm>> [Consulta: 27 de julio de 2014].
- _____. 2008b. “La didáctica de la lengua y la literatura y sus miradas políticas”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año III, N° 4, 6-10.
- BOMBINI, Gustavo y Carolina Cuesta. 2006. “Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza”. En Fioriti, Gema (comp.), *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 53-77.
- BORGES, Jorge Luis. 1990 [1970]. *El informe de Brodie. Obras completas II 1952-1972*. Buenos Aires: Emecé.
- CALCAGNO, Mariana; Adrián Cabral; Ana Emilia Silva y Liliana Pérez. 2014 [2012]. *Literatura. Palabras míticas, épicas y trágicas.4*. Buenos Aires: SM.
- CASSANY, Daniel; Marta Luna y Gloria Sanz. 2007 [1994]. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2010. *DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. LITERATURA. 4º AÑO. LA PLATA*.
- FRUGONI, Sergio. 2006. *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. 2013. *NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. DISEÑO CURRICULAR. CICLO BÁSICO. 2014*. BUENOS AIRES.
- NIETO, Facundo. 2014. “Literatura sin crítica. El fin de los grandes currículos”. *El taco en la brea. Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias (CEDINTEL)*. Año 1, N° 1, 70-88.
- PIGLIA, Ricardo. 1979. “Ideología y ficción en Borges”. *Punto de vista*. Año 2, N°5, 3-6.

- REST, Jaime. 2009 [1976]. *El laberinto del universo. Borges y el pensamiento nominalista*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- SARLO, Beatriz. 1995. *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Ariel.
- SETTON, Yaki. 2013. “La colección amarilla”. En Alvarado, Maite, *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 9-28
- SKLIAR, Carlos. 2008. “Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante, pp. 223-234.
- VITAGLIANO, Miguel. 1997. *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina*. Buenos Aires: CONICET.

Facundo Nieto

es Doctor en Educación (Universidad de Valencia), Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de Rosario) y Profesor en Letras (UBA). Se desempeña como investigador docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento y dicta clases de Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura en el Instituto de Enseñanza Superior “Mariano Acosta” de la Ciudad de Buenos Aires.