



LECTURA Y ESCRITURA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

María Eugenia Dubois

Postgrado de Lectura y Escritura
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Venezuela

Hoy voy a retomar un tema que desarrollé años atrás y que se refiere a los aportes que podemos encontrar en las teorías de lectura y escritura cuando reflexionamos sobre cómo conducir esos procesos en el aula, particularmente, en los niveles de educación media y universitaria. Como en aquella oportunidad, tomaré algunos rasgos de una teoría en especial, la transaccional de Louise Rosenblatt, a quien le dedico hoy esta conferencia en homenaje a sus cien años de vida.

Decir que maestros y profesores de todos los niveles llevamos mucho tiempo intentando nuevas maneras de guiar el desarrollo de esos procesos en nuestros estudiantes no es ninguna novedad, como tampoco lo es afirmar

* VII Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro (Buenos Aires, 7 al 9 de mayo de 2004).

que los resultados no son todavía tan satisfactorios como sería de esperar. Los mejores se han logrado, a mi juicio, en el nivel de educación primaria o básica, dependiendo de la comprensión de los maestros de los nuevos enfoques sobre dichos procesos, de su creatividad y, sobre todo, de su propia condición de lectores y usuarios de la escritura. Los peores resultados, en cambio –siento tener que decirlo porque me atañe directamente– son los obtenidos hasta ahora en los niveles superiores, tanto medio como universitario, donde el llamado a educar, en este caso en la lectura y la escritura de contenido académico, se pierde en muchos casos ante la urgencia de enseñar las asignaturas del plan de estudios. Enseñanza además que, tal como se ha señalado en repetidas oportunidades, es entendida por lo general, en todos los niveles del sistema educativo, y especialmente en los superiores, como transmisión de información.

Que el bajo rendimiento estudiantil está asociado a dificultades de comprensión de los textos que exigen los programas y a la insuficiente claridad y coherencia en el desarrollo de los temas escritos es un hecho comprobado una y otra vez en las aulas secundarias y universitarias. No voy a intentar señalar causas. Las fuentes podrían ser innumerables y estar asociadas a multiplicidad de factores, tanto propios del sistema educativo como ajenos a él. Quiero, en cambio, aventurar mi opinión de que en las aulas de educación superior los profesores nos preocupamos mucho más por los textos y sus autores, cuando abordarnos la lectura, que por el lector. Cualquiera que sea la asignatura a nuestro cargo, centramos la atención principalmente en su contenido y en la bibliografía que debe servirle de apoyo. Por lo tanto, recomendamos obras y autores y damos por sentado que el estudiante debe leerlas y comprenderlas tal como las comprendemos nosotros. Le exigimos, además, hacer resúmenes o contestar preguntas por escrito y eso lo juzgamos en términos de aciertos y errores, usando como criterio nuestra propia comprensión de los textos. Lectura y escritura son simplemente medios que utilizamos para comprobar si el alumno estudió y comprendió lo que distintos autores afirman sobre la disciplina en cuestión. En otras palabras, el alumno merece, como lector o escritor, poca atención como no sea la necesaria para calificar su actuación con una nota y clasificar,

por ejemplo su lectura, cuando no responde a nuestras expectativas, como “mala” o “pobre”, términos sobre los cuales hablaremos después. Supongo que puede haber aquí profesores que estén pensando en este momento “¿Y qué otra cosa podemos hacer?”, “¿Acaso debe ser tarea de los institutos de educación superior enseñar a leer y a escribir?”. Dejaré la pregunta en suspenso para recorrer antes el camino que espero nos lleve a dar una respuesta.

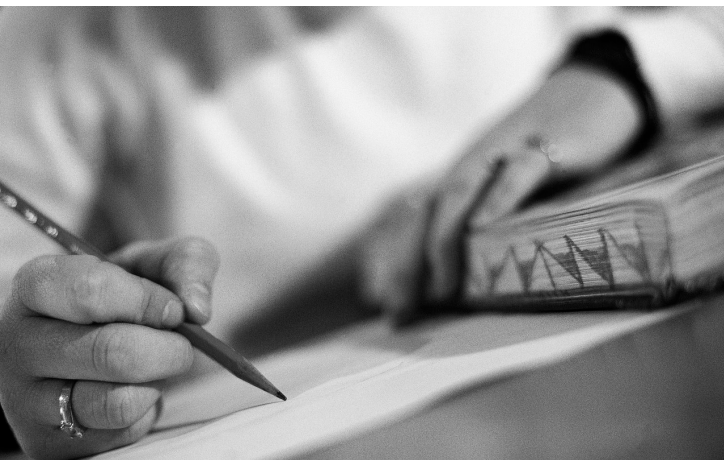
Tal como dije al comienzo, transitaré ese camino, como tantas otras, innumerables veces, de la mano de Louise Rosenblatt, pionera en el reconocimiento del papel activo del lector en el proceso de lectura y, me atrevo a decir, única autora en este campo que ha sabido combinar, de manera magistral, la teoría y la práctica docente de la lectura y la escritura, dado que su teoría surgió de la observación en clase de sus propios estudiantes. Es por eso que voy a partir de la consideración de cuatro rasgos o elementos de su teoría transaccional de los que se derivan, a mi juicio, las mayores consecuencias pedagógicas, algunas de ellas señaladas explícitamente por la autora. Dichos elementos son: el concepto de *transacción*, la *atención selectiva* en la lectura y la escritura, la relación entre autor y lector, es decir, el problema de la *interpretación*, y la tarea del *escritor como lector* de su obra. Resumiré primero esos rasgos para referirme luego a la incidencia que pueden tener en el quehacer pedagógico.

1) El concepto de *transacción*, tomado de Dewey y Bentley, es central en la teoría de Rosenblatt, y es conveniente hacer clara su diferencia con el

concepto de interacción, característico de otras teorías de lectura, dada la confusión que se suscita, muchas veces, entre ambos conceptos.

Rosenblatt define la lectura como un proceso de transacción entre lector y texto señalando que ambos forman parte de una situación global en la que tanto el lector como el texto son a la vez condicionados y condicionantes uno del otro. Cuando se habla, en cambio, de la lectura como un proceso interactivo, eso significa que lector y texto se consideran como dos entidades separadas e independientes. Ambos términos responden, en realidad, a dos concepciones científicas distintas, mecanicista una, identificada con la física clásica, que mantiene la separación entre el sujeto observador y el objeto observado, y organicista la otra, identificada con la física moderna, para la cual el observador y lo observado son aspectos inseparables de una misma situación. En otras palabras, para comprender la diferencia entre esos dos conceptos hay que ir más allá de las palabras mismas y reflexionar sobre el hecho de que están ligadas a dos concepciones diferentes del universo, según se lo considere como un conjunto de elementos independientes o como una red de relaciones inextricables.

Al caracterizar el proceso de lectura como una transacción entre lector y texto, Rosenblatt quiere, además, hacer hincapié en la importancia de ambos elementos, en contraposición a otras concepciones teóricas que enfatizan la preeminencia o bien del texto o bien del lector. El significado, para la autora, no se encuentra ya determinado en el texto ni en el lector, sino que surge a partir de



la transacción entre ellos, es decir, a partir de un continuo dar y tomar entre ambos. A medida que el lector encuentra los signos impresos va organizando los significados en una estructura coherente, para lo cual apela al reservorio de experiencias pasadas con la vida y con el lenguaje. Esa estructura es, sin embargo, tentativa y se va modificando cuando nuevos signos entran en el foco de la atención. Por otro lado, la transacción con el texto no se da en un vacío, sino en un contexto personal, social y cultural que va a influir de cierta manera en la recreación de la obra por parte del lector.

El concepto se aplica igualmente al proceso de escritura, en el que la transacción tiene lugar entre el texto y el autor. Aunque existe una diferencia, en el sentido de que el lector se encuentra con un texto ya hecho mientras que el autor se enfrenta con una página en blanco, el autor, al igual que el lector, cuenta con su reservorio de experiencias lingüísticas para construir su texto y también, al igual que el lector, su creación tiene

lugar en un contexto social y cultural determinado. Es decir, que la transacción del autor no se da únicamente con el texto que está intentando producir, sino también con ese contexto personal, social y cultural que lo rodea.

2) El siguiente elemento para considerar es la *atención selectiva* en la lectura y la escritura, que ilumina la transacción en ambos procesos.

Rosenblatt toma de William James el concepto de atención selectiva para referirse al hecho de que el lector, a medida que lee las palabras del texto, centra su atención no solo en los referentes públicos u objetos que ellas señalan sino también en los estados internos, imágenes, ideas, pensamientos, sentimientos que esas palabras evocan. De ese reservorio lingüístico y experiencial, el lector selecciona algunos elementos y descarta otros o los relega a la periferia de su conciencia. De ahí que se hable de *atención selectiva*, y es este proceso de selección de la atención, guiado por las características personales, temporales y ambientales de cada lector, el que explica por qué la lectura de un mismo texto puede diferir de un lector a otro o incluso variar para el mismo lector cuando el texto es leído en dos circunstancias o momentos distintos.

La atención selectiva lleva, además, al lector a adoptar, de manera consciente o inconsciente, dos posturas diferentes frente al texto a las que Rosenblatt denomina *eferente* y *estética*. Esta distinción en la postura del lector constituye, en mi opinión, uno de los rasgos más importantes e interesantes de la teoría transaccional dado que permite distinguir la lectura de una obra literaria

de la lectura de cualquier otro tipo de texto, lo cual tiene, por otro lado, una gran relevancia para la conducción de esos procesos en el aula de clase.

¿Qué significa leer desde cada una de estas posturas? Con la palabra *eferente*, cuyo significado es “llevar afuera”, Rosenblatt quiere destacar el hecho de que el lector, en este caso, centra su atención en lo que “designan los símbolos impresos, es decir, en los referentes públicos y en lo que ellos pueden contribuir para el fin que se busca” (1978, p. 27). La adopción de una postura *eferente*, por parte del lector, implica prestarle atención a lo que ha de ser retenido *después* de la lectura. Es el caso típico de la lectura de una receta de cocina o de las instrucciones para llevar a cabo una acción y es, por supuesto, la que comúnmente llevamos a cabo cuando leemos un texto científico o informativo.

Leer desde una postura *estética* significa, para Rosenblatt, que el lector centra su atención en los referentes privados de las palabras, en los estados internos: imágenes, asociaciones, sentimientos, ideas que surgen en él a medida que avanza en su lectura. A diferencia de lo que sucede en la lectura *eferente*, “la atención del lector se centra –no en lo que ha de retener después de leer– sino en lo que está viviendo *durante* su transacción con ese texto en particular” (1978, p. 25). Todos nosotros vivimos muchas veces la experiencia de estar absortos en la lectura de un poema, o de una novela, sin tener conciencia de lo que sucede a nuestro alrededor.

La autora nos advierte, sin embargo, que ambas posturas constituyen los extremos de un continuo y que la mayor parte de las lecturas caen en algún punto de ese continuo, según que predomine la postura *estética* o la *eferente*. Debe quedar claro, además, que cualquier texto puede ser leído *eferente* o *estéticamente* y que podemos, de igual manera, pasar de una a otra postura aun en la lectura de un mismo texto.

La adopción de una determinada postura también tiene lugar en el caso de la escritura. El escritor, a través de su experiencia con la vida y con el lenguaje, y de acuerdo con su propósito, deberá seleccionar entre los “aspectos del sentido públicos o privados” de los símbolos verbales que acuden a su mente para plasmarlos en su obra. Una postura *eferente* o *estética* de parte del escritor determinará el género y carácter del texto que está tratando de producir.

3) El tercer rasgo para destacar es el que se refiere a la *interpretación* del lector en relación con la probable intención del autor. Rosenblatt lo denomina “el problema de la intención”, que se crea por el hecho de que no hay un significado absolutamente correcto en el texto. Cada lector trae al texto sus pasadas experiencias, sus motivos, ideas y sentimientos, sus estados anímicos y aun sus estados físicos que lo llevarán a una determinada interpretación del texto. No debemos pensar, sin embargo, que esto nos conduce a un completo relativismo en el que toda interpretación podría considerarse igualmente válida. Se trata, tan solo, de admitir “la existencia de interpretaciones alternativas”, algunas de las cuales serán siempre mejores que otras “cuando se las contrasta con criterios de validez compartidos” (1996, p. 48).

4) El último elemento es el que tiene que ver con la tarea del escritor como lector de su obra, o con la *lectura de autor* como Rosenblatt la llama, en la que reconoce dos etapas o, más bien, dos clases de lectura. En la primera de ellas, el autor o autora revisa las palabras a medida que las escribe para tener seguridad de que siguen un hilo lógico de pensamiento, de que hay coherencia entre las oraciones y entre los párrafos, de que las palabras *encajan* o *suenan* como se desea, pero también para asegurarse de que responden a sus propósitos. Rosenblatt considera esta lectura como parte integral del proceso de composición. La otra clase de lectura es la que el autor o autora realiza poniéndose en el papel del lector potencial, pero teniendo en cuenta no solo lo que otros lectores pueden tomar de su texto, sino también la forma en que este res-

ponde a su intención. Por supuesto que estas dos formas de lectura suelen mezclarse, especialmente en el caso de los escritores expertos.

Estos cuatro rasgos o estos cuatro elementos de la teoría transaccional señalan, a mi juicio, aspectos muy importantes de los procesos de lectura y escritura que deben hacernos reflexionar sobre la posibilidad de considerarlos para guiar el desarrollo de esos procesos en nuestros estudiantes. Al hacerlo, estaríamos influyendo positivamente no solo en ese desarrollo, sino también, quizás, en nuestra propia labor académica.

Dijimos que el primero era el concepto de *transacción*. Si aceptamos que la lectura y la escritura son procesos de transacción con un texto, leído o producido, y que esto supone un condicionamiento recíproco de las partes, tenemos que pensar que el estudiante no es un ser que recibe pasivamente lo que está impreso en el texto. El significado que surge de la transacción estará impregnado de la personalidad del estudiante y de sus experiencias lingüísticas, sociales y culturales. Como profesores deberíamos, entonces, tratar de entender qué es lo que lleva al adolescente o al joven a interpretar el texto de cierta manera, lo cual no quiere decir aceptar cualquier interpretación, como se verá más tarde. Quiere decir, simplemente, tomar en cuenta lo que el estudiante piensa y siente y convertir eso en punto de partida para nuestra acción docente.

La importancia de la teoría transaccional, es que abarca, además, mucho más que la lectura y la escritura: comprende una manera nueva de concebir la relación entre los seres humanos y de es-

tos con el mundo que los rodea. El condicionamiento recíproco entre lector y texto, nos advierte Rosenblatt, se aplica igualmente a la relación entre educador y educando. Esto significa que en nuestros respectivos papeles, participamos “transaccionalmente” poniendo en juego todos los aspectos, positivos y negativos de nuestra personalidad y de nuestra experiencia con el mundo, por lo que todos, alumnos y profesores, somos afectados por igual. ¿Qué quiero decir con esto? Que los logros, así como los fracasos de los estudiantes en su trayectoria escolar o académica, no nos pueden ser ajenos. Si somos parte del proceso de transacción que tiene lugar en el salón de clase, entonces debemos ser conscientes de que determinamos de alguna manera su desarrollo, a la vez que somos determinados por él. La reflexión sobre este hecho puede conducirnos a cambiar nuestra práctica docente y, por ende, a contribuir a un mejor desarrollo de la capacidad de los estudiantes para desempeñarse en el área de la lectura y la escritura; pero, como señalaba en un trabajo anterior, esto es algo que cada uno de nosotros debe descubrir por sí mismo.

Consideremos el segundo elemento: la *atención selectiva* y las diferentes posturas a las que da lugar. Rosenblatt señala, con razón, que la postura eferente es la favorecida en el sistema escolar en detrimento de la postura estética, aun cuando se trate de la lectura de obras literarias. Ya se ha citado muchas veces la historia que ella cuenta acerca del poema encontrado en un libro de texto, de tercer grado al que le seguía una pregunta: “¿Qué hechos te enseña este poema?”. De ahí su recomendación para



que la literatura sea leída *como literatura*. Cierto es que en los años superiores y en la universidad la mayor parte de las lecturas que deben realizar los estudiantes ha de ser desde una postura eferente, puesto que se trata, en general, de centrar la atención en los referentes públicos de las palabras a fin de resolver problemas, probar hipótesis, retener información. Sin embargo, esto no impide que los textos científicos o informativos puedan también ser leídos desde una postura estética, cuando en determinado momento el razonamiento del autor o autora nos deslumbra por su claridad y originalidad o, por el contrario, cuando lo expresado en el texto nos sorprende o desagrada por algún motivo. Sin embargo, vale la pena interrogarnos acerca de si, por regla general, damos en verdad cabida a la adopción de una postura estética en nuestros estudiantes. ¿La adoptamos acaso nosotros mismos, los profesores, cuando comentamos en clase las obras de los autores? ¿Nos mostramos sorprendidas o disgustadas o divertidas por el estilo o las descripciones que el autor o autora empleó en un libro de biología, de literatura o de sociología? ¿O nos limitamos a *informar* sobre lo que esos autores dicen? ¿Qué posibilidades tienen los alumnos de reflexionar sobre lo *vivido* a través de la lectura si están conscientes de que solo los vamos a interrogar sobre el contenido de las obras? Eso conduce de manera automática a la adopción de una postura eferente, aun cuando se trate de leer literatura, y esta es, lamentablemente, una actitud alimentada en los estudiantes desde la primaria hasta la universidad.

Alguna vez me han preguntado cómo se enseña la postura estética. Mi respuesta es: *no se enseña, se deja hacer*, se crea el espacio necesario para que eso suceda, se *permite* que ocurra. Sin embargo, también podemos obrar con el *ejemplo*, aunque esa palabra parece haber caído en desuso y ser hoy mal vista, como algo superado en el mundo moderno de la automatización y la tecnología informática. Pero yo, que pertenezco a la generación antigua, creo firmemente que seguimos educando con el ejemplo, o con la *demonstración*, si se prefiere ese término. Nuestros propios comentarios, sobre lo que evocan en nosotros, pongamos por caso, las expresiones de un científico, podrían conducir al estudiante a reconocer que en la lectura de cualquier texto es posible encontrar *algo más* que información para ser retenida, y que como profesores somos capaces de valorar ese *algo más* en nuestros alumnos.

Lo que llama la atención es que nunca me pregunten cómo se enseña la *postura eferente*, porque, si bien es la que privilegian la escuela y la universidad, parecería que los maestros en ambas instituciones damos por sentado que el alumno sabe cómo encarar la lectura de un texto científico o informativo, y sabemos que esto no es cierto. Para los estudiantes, en general, leer historia, ciencia o geografía es sinónimo de estudiar y estudiar es memorizar, nunca comprender, elaborar, reflexionar. Si me lo preguntaran diría que es, nuevamente, a través de la *demonstración*, que los profesores podemos orientarlos en la lectura *eferente*, al leer para ellos y con ellos, en cada una de las asignaturas, planteándonos interrogantes, buscando

conexiones, aventurando hipótesis, estableciendo relaciones con otros textos y otras asignaturas, analizando, reflexionando.

Otra cosa que sí me han preguntado es cómo se hace para enseñar al estudiante a adoptar *diferentes posturas frente a la escritura*. Mi respuesta es la misma: no se trata de enseñar, sino de crear las oportunidades necesarias para que los alumnos puedan expresarse libremente por escrito. Si lo único que les exigimos es contestar las preguntas de examen, o realizar síntesis, o hacer fichas bibliográficas, en lugar de pedirles que planteen problemas o preguntas, que opinen y den razones de por qué aceptan o rechazan las ideas de un autor, que expresen sus dudas, deseos o inquietudes acerca del aprendizaje de cada asignatura, que manifiesten sus sentimientos, sus temores, sus angustias, por ejemplo, ante el hecho de ser evaluados, será difícil que puedan tomar conciencia de que es posible adoptar diferentes posturas al momento de escribir.

El tercer elemento se refiere al problema de la *interpretación*, quizás el más importante desde el punto de vista pedagógico porque de él derivan la mayor parte de los problemas que enfrenta el estudiante al leer la bibliografía de cada curso.

Dijimos ya que, de acuerdo con Rosenblatt, no hay una interpretación absolutamente correcta del texto y que es preciso aceptar la existencia de interpretaciones alternativas. Pero esto es, justamente, lo que nos resulta difícil a los profesores, acostumbrados como estamos a rechazar las que

no coinciden con la que creemos o decidimos que es para nosotros la “correcta”. Por lo común, tampoco estamos inclinados a tratar de analizar hasta qué punto esas interpretaciones satisfacen ciertos criterios mínimos de validez, o indagar, lo cual sería mucho más importante, cuáles pueden ser las posibles fuentes de error. Con esto quiero significar que no se trata de aceptar cualquier interpretación como válida, pero sí de aceptar aquellas que puedan tener cabida dentro de las limitaciones impuestas por el mismo texto. No es difícil conducir a los alumnos a reconocer que su lectura es inadecuada cuando se acostumbran a volver al texto para buscar la base de su interpretación o se dan cuenta, al contrastar su interpretación con la de sus compañeros, que han pasado por alto una parte importante del texto, o que han proyectado en él sus experiencias sin que el texto les aporte una base defendible para ellas, elementos que constituyen, por otro lado, criterios de validez de la interpretación.

Tratar, por eso, de entender el proceso por el cual el estudiante arriba a una determinada interpretación y guiarlo para que reflexione sobre los motivos que lo llevaron a ella debería ser una tarea prioritaria si lo que pretendemos es educar a nuestros alumnos en la lectura. Por el contrario, lo que hacemos, generalmente, es aceptar la lectura realizada por los estudiantes y proceder a calificarla de mala o pobre, como señalé anteriormente, y estigmatizar así al adolescente o al joven como “mal lector” o “pobre lector”. Malo o pobre, ¿para qué o para quién? ¿No podríamos



ser todos malos o pobres lectores frente a ciertas lecturas? He mencionado muchas veces el caso del estudiante de Letras que durante una entrevista se autodefinió como muy mal lector porque no entendía las obras que le daban a leer sus profesores, pero al preguntarle sobre otros intereses se reveló gran entusiasta de los libros de mecánica a través de los cuales había aprendido a reparar motores de automóvil. Me pregunto cuál sería mi calificación como lectora si me dieran a leer un libro ¡de mecánica...!

Creo que en el ámbito de la educación sería muy sano tratar de minimizar nuestra tendencia a poner etiquetas, sobre todo cuando estas contienen calificativos capaces de crear una autoimagen negativa en los niños y en los jóvenes. Además, los llamados comúnmente “malos lectores” podrían ser muy buenos cuando leen lo que les gusta y cuando no lo hacen por obligación. Recuerdo el caso de un estudiante de Educación, considerado como “mal lector” por sus profesores, porque parecía no leer ni entender mucha de la bibliografía del curso, que confesó dedicar gran parte de su tiempo libre a la lectura de libros de poesía porque esos eran los que le gustaban, y con toda seguridad debía de ser un buen lector de esas obras. De manera que sería más acertado hablar de “lectores” y “no lectores” o quizá de “poco lectores” si adoptamos, en este último caso, la denominación que utiliza Jöelle Bahloul, en su libro *Lecturas precarias*. Por cierto, esta autora señala un problema sobre el cual creo que no nos hemos detenido a pensar suficientemente, y es el del nivel social de los distintos géneros literarios, que convierten a algunas prácticas de lectura en legítimas y a otras en ilegítimas. Al estudiante que se

autodefinió como “mal lector” porque no entendía las obras literarias que debía leer en la universidad, no se le ocurrió pensar que era un “buen lector” de libros y revistas de mecánica. De la misma manera, algunas de las personas entrevistadas por Bahloul declaraban no ser lectores, pese a leer ávidamente la prensa diaria y a consultar textos dedicados a diversas prácticas. A este respecto, quisiera señalar que Rosenblatt defiende la transacción espontánea del lector común con el texto. Incluso llega a afirmar que “paradójicamente, es posible que entre los lectores de textos populares encontremos las transacciones literarias más libres, honestas y personales” (1978, p. 140).

Cabría entonces preguntarse hasta qué punto, nuestros estudiantes autodefinidos como “malos lectores”, se han encasillado en esa categoría sugestionados por el prestigio asociado a cierto tipo de lecturas, de obras clásicas por ejemplo, en contraposición al de obras populares que acostumbran leer. ¿Y no sucedería algo semejante con nosotros, los profesores? ¿No consideramos también nosotros que quien solo lee obras populares, revistas, periódicos, historietas, no es en verdad lo que llamamos un lector? Son preguntas sobre las que vale la pena reflexionar, sobre todo si tomamos en cuenta, como señala muy bien Rosenblatt, que la “atmósfera social e intelectual” que rodea a la “buena literatura” podría llevar al lector común a pensar que él no es capaz de acceder a esa clase de lectura, con el consiguiente perjuicio para su desarrollo personal e intelectual.

Rosenblatt hace, además, una observación que me parece importante destacar, y es la siguiente:

La capacidad para participar en textos verbalmente complejos no es ampliamente alentada en el sistema educacional, y los hábitos de reflexión, interpretación y evaluación no están muy difundidos. Son metas que engendrarían profundas reformas en el entrenamiento del lenguaje y en la educación literaria. Pero eso no podrá obtenerse mientras las obras literarias se consideren propiedad de un pequeño grupo de élite. (1978, p. 143)

El último rasgo para considerar de la teoría transaccional es el relativo a la *lectura de autor*. Al principio de esta charla aventuré la opinión de que los pro-

fesores parecemos, en general, más preocupados por cosas o elementos relacionados con la enseñanza: clases, libros, autores, monografías, exámenes, que por el sujeto al que están dirigidas esas cosas, es decir, el alumno como persona. Para decirlo de otra manera, creo que estamos, a menudo, más ansiosos por nuestra propia labor en el aula que por su destinatario, sin entrar a reflexionar en que lo importante no es lo que enseñamos, sino lo que el alumno aprende; en este caso a escribir, por ejemplo, sobre la materia de que se trate y a reconocerse como autor de su escritura, sin lo cual difícilmente va a realizar los tipos de lectura mencionadas por Rosenblatt.

En mi larga experiencia docente he comprobado que los estudiantes rara vez revisan sus escritos, como no sea para saber si olvidaron algo de lo que el profesor espera que digan. Para revisar su escritura con ojos de autor tendrían que sentirse comprometidos con ella, tendrían que sentirse responsables de lo que escriben, pero eso será imposible de lograr mientras perciban la escritura solo como un instrumento mediante el cual van a ser evaluados con una nota. Para reconocerse como autor, como creador de un texto, el estudiante tiene que tener la libertad de expresar lo que quiere y lo que siente, y es bueno recordar que la libertad y la creatividad no son exclusivas de la escritura literaria. Se puede ser creativo cuando se escribe sobre cualquier tema, literario, científico, informativo, y sería muy conveniente fomentar esa creatividad en los alumnos, descartando la pretensión de controlar, únicamente, si ellos asimilaron o no el contenido de una asignatura. Las reflexiones que pueda hacer el estudiante acerca de su propio conocimiento, un ensayo sobre su perspectiva acerca de la disciplina en cuestión, o acerca de la ciencia o de las humanidades en general, un artículo sobre algún problema de una asignatura dirigido a un público general, compuesto de niños o de adultos, para dar algunos ejemplos, constituirían una medida de su aprendizaje mucho más válida que las habituales respuestas a preguntas.

Temo que los profesores no hemos sido capaces de guiar a los alumnos a tomar conciencia de que pueden aprender de su escritura tanto como de su lectura, o quizás más, porque la escritura permite reflexionar sobre el propio conocimiento descubriendo lo que no se creía saber y revelando la ignorancia de lo que se estaba seguro de saber. Lectura y escritura son aspectos inseparables del aprendizaje de cualquier disciplina. Es tan necesario aprender

a leer y a comprender el lenguaje en el cual se expresa una disciplina, como aprender a usarlo por escrito para explicar algo, o para interrogarse sobre algo o aun para criticar algo y es responsabilidad nuestra hacer que el estudiante logre la mayor competencia en ambos procesos. El problema estriba en que a través de todos los años escolares el estudiante se acostumbra a leer y a escribir para otros, nunca para sí mismo y esa es una de las razones por las cuales no le otorga valor a su escritura, no se siente responsable de ella y, por lo tanto, como ya dijimos, no se siente como autor.

En resumen, quiero señalar que la teoría transaccional nos brinda, en mi opinión, el fundamento más sólido para reflexionar acerca del papel que desempeñamos maestros y profesores en el aula de clase, cualquiera sea el nivel educativo, con respecto a la forma de guiar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en nuestros estudiantes. La insistencia de Rosenblatt sobre la importancia de la respuesta del lector y de la expresión libre del escritor nos hace tomar conciencia de la necesidad de prestar a esos elementos la mayor atención a lo largo de todo el trayecto educativo del alumno, dado el hecho incuestionable de que leer y escribir son procesos cuyo aprendizaje no tiene final. Por otro lado, es preciso reconocer que el estudiante no está sujeto solamente a las influencias que provienen de nosotros los profesores, sino también a las que recibe del “ambiente escolar –o universitario–, de las estrategias de enseñanza y de los tipos de evaluación, [a través de sus] mensajes tácitos acerca de lo que es importante” respecto de esos procesos, y la relevancia de la teoría transaccional es que “proporciona la base para reflexionar acerca de esos efectos” (Karolidis, 1999, p. 166).

Es preciso, además, comprender que aunque hablamos de *estudiantes* en abstracto, la relación en el aula, tal como lo señala la teoría transaccional, se da con seres humanos específicos, que poseen individualidad propia y siempre cambiante, y reconocer –con mayor humildad y autocrítica de la que acostumbramos a desplegar en nuestra acción docente– que la educación es una empresa compartida en la que se enseña y se aprende por igual. La conciencia de este hecho puede llevarnos a transformar el aula en un lugar en el que el respeto y la consideración mutuos nos permitan a todos desarrollar al máximo nuestro potencial como maestros, como lectores y escritores y, en definitiva, como seres humanos sensibles y reflexivos.



Referencias bibliográficas

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias*. México: FCE.

Karolides, N. J. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise Rosenblatt. *Language Arts*, vol. 77, N° 2, noviembre.

Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, The Text, the Poem*, Illinois: University Press.

Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Lectura y Vida.