



NUEVOS ENFOQUES EN LECTURA Y ESCRITURA*

María Eugenia Dubois

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

La multiplicación de trabajos sobre teoría, investigación y enseñanza de la lectura y la escritura, así como también sobre las funciones que esos procesos desempeñan con respecto al individuo y a la sociedad, constituye un hecho por demás notable en las últimas dos décadas. Esos trabajos no solo sorprenden por su número, sino por la preocupación que revelan en cuanto a la búsqueda de una teoría dirigida a explicar cuál es el significado de leer y de escribir.

* I Jornada de Consulta Nacional Áreas: Lengua y Pensamiento Lógico “Nuevos aportes para la enseñanza de la lengua” (Caracas, julio de 1996). Parte de esta conferencia fue ofrecida en el Simposium “Situación de la Alfabetización en Venezuela” organizado por la Red Latinoamericana de Alfabetización Venezuela. Caracas, junio de 1996.

En épocas anteriores la preocupación por la lectura y la escritura había tenido un carácter eminentemente práctico. Era preciso hallar una solución al problema de la deficiencia en la enseñanza, y el camino escogido para ello consistió en considerarlas como habilidades susceptibles de ser divididas en sus partes componentes –o subhabilidades– que podían ser aprendidas siguiendo un orden creciente de dificultad. No se trataba, por lo tanto, de comprender las raíces de la lectura y la escritura y descubrir su relación con el aprendizaje, sino tan solo de encontrar el mejor método para enseñar cada uno de los que, se suponía, eran sus elementos integrantes.

Ya a finales de los años sesenta, con el desarrollo de nuevas disciplinas –psicolingüística, psicología cognitiva, sociolingüística–, los estudiosos comenzaron a plantearse nuevas preguntas sobre los procesos de leer y de escribir, como también sobre el papel desempeñado en esos procesos por el lector/escritor. Y en la búsqueda de respuestas fueron surgiendo diferentes teorías. De las disciplinas mencionadas, fue quizá la psicolingüística la llamada a tener una influencia especial en esos estudios, pues con ella se inició un nuevo campo de investigación relativo a la comprensión y al desarrollo del lenguaje. Los trabajos realizados en esa área permitieron descubrir que los niños inventan sus propias reglas para el lenguaje oral, es decir, que son participantes activos en el desarrollo de su propio lenguaje. Mostraron, asimismo, cómo este se desarrolla en interacción con los demás, particularmente con los “otros significativos”. Dicho de otra manera, mostraron cómo la construcción del lenguaje se realiza “con los otros” y “para los otros” en un contexto social de alto contenido significativo para el niño.

El impacto de esos descubrimientos fue grande. Llevó a los educadores a plantearse, de acuerdo con Pearson y Stephens (1994), las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasaría con la enseñanza de la lectura si aceptáramos que los niños pueden aprender a leer y a escribir en la misma forma que aprenden a hablar?
- ¿Qué pasaría si aceptáramos que los niños son miembros de una comunidad en la cual la lectura y la escritura son actividades valiosas y tienen importantes funciones en la comunicación?

- ¿Qué pasaría si aceptáramos que un factor importante en el aprendizaje de la lectura y la escritura es tener genuinas razones para comunicarse a través de esos medios y tener acceso a materiales en los que puedan los niños descubrir las regularidades del lenguaje?

En este momento ya son muchos los educadores que se aventuraron a asumir el riesgo y saben perfectamente qué es lo que sucede cuando se parte de esos supuestos: un aprendizaje más rico, unos niños más activos e interesados en lo que hacen y piensan, un docente más satisfecho con su labor y un aula más acogedora, más llena de alegría.

Entre los aportes más significativos del enfoque psicolingüístico destacan los siguientes:

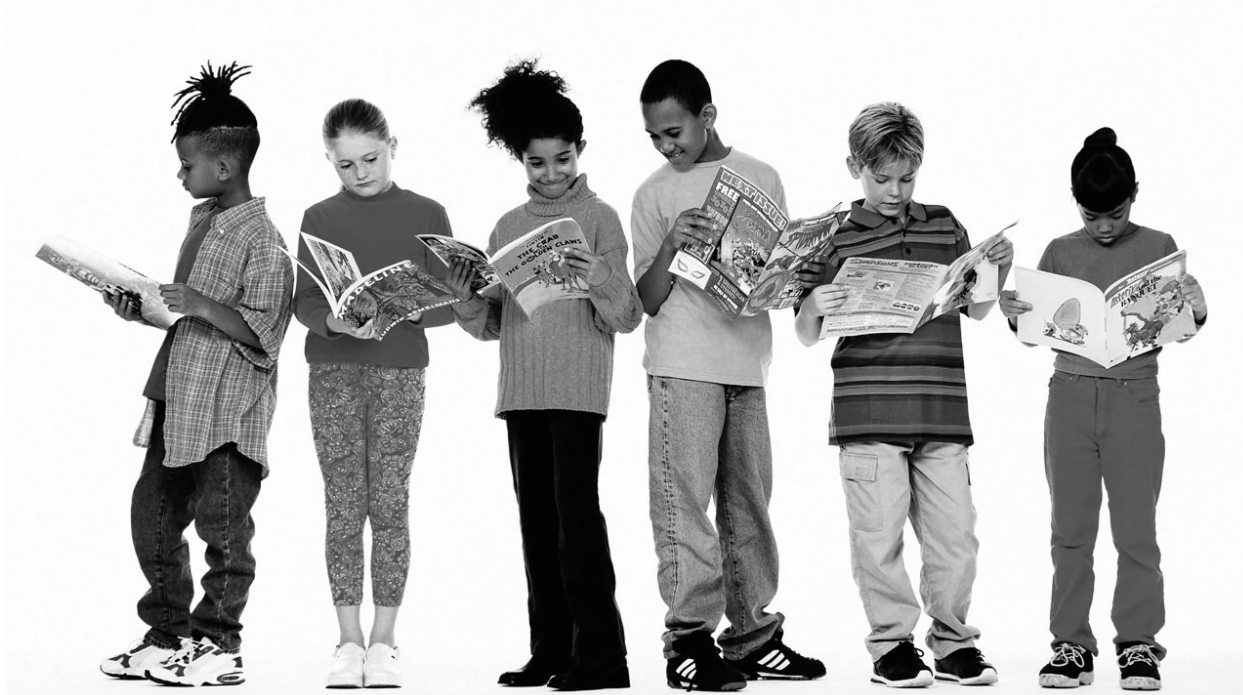
- La consideración de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significado.
- El reconocimiento del papel activo que desempeña el lector en el proceso de lectura.
- La consideración del valor que poseen los conocimientos y las experiencias previas en los procesos de lectura y de escritura.

Estos saberes, que ahora nos parecen tan naturales, tan evidentes, nos deslumbraron como una revelación cuando nos acercamos a ellos por primera vez. Hasta ese momento leer para nosotros significaba recibir: recibir ideas, conocimientos, información de todo tipo. Abrir un libro era como abrir una compuerta a través de la cual nos

llegaba un torrente de cosas que ignorábamos y que recibíamos en forma pasiva. Los significados estaban en las páginas impresas; al leer los hacíamos llegar hasta nosotros; algunos se depositaban en nuestra mente, otros se perdían.

Lejos estábamos de imaginar que el proceso de lectura podía explicarse de modo muy diferente. Los estudiosos del tema habrían de enseñarnos cómo los lectores participamos en el proceso, cuánto damos a medida que recibimos y cuán imposible es comprender un escrito si no podemos relacionar la nueva información con la ya existente en nuestro cerebro. Este conocimiento nos dio, por una parte, un poder sobre el texto que antes no percibíamos —dejábamos de estar indefensos ante él desde el momento en que éramos partícipes activos del proceso de leer— y, por otra, nos llevó a cuestionar nuestra práctica pedagógica en relación con la enseñanza y el desarrollo de la lectura. Comprendíamos ahora muchos de los problemas de nuestros estudiantes obligados a enfrentar textos carentes de significación para ellos e impedidos de interpretarlos por no tener los conocimientos previos, la competencia respecto del lenguaje o la experiencia necesarias.

Otros dos descubrimientos iban a impactarnos profundamente: uno, derivado de la aplicación de los principios generales de la teoría de Piaget al desarrollo del sistema de escritura en el niño; otro, derivado del análisis de los “desaciertos” en la lectura oral. En relación con el primero, sus autoras, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979),



encontraron, a través de su investigación, que el niño se comporta frente a la escritura como lo haría frente a cualquier otro objeto de conocimiento. Esto quiere decir que el niño procede a experimentar con ese objeto tratando de explicarlo en términos de lo que es factible para él en esa etapa de su desarrollo. La teoría que él construye al respecto forma parte de la más general “teoría del mundo” con la cual intenta dar coherencia a la información proporcionada por su ambiente. Cuando una nueva información contradice la teoría construida, el niño trata de encontrar nuevas explicaciones que le permitan restaurar el equilibrio perdido. La asimilación, por lo tanto, del objeto de conocimiento, en este caso la escritura, va pasando por diferentes etapas a medida que el niño obtiene más y más información al respecto. Este descubrimiento, uno

de los más importantes alcanzados en el área, nos permite ahora interpretar una variedad de supuestos errores que los niños cometen cuando empiezan a escribir, como hechos naturales en función de la etapa evolutiva por la cual atraviesan en el proceso de construcción de la lengua escrita. En consecuencia, los educadores nos vimos en la necesidad de reflexionar sobre los criterios empleados para evaluar las producciones escritas de los escolares y de ensayar nuevas formas que se adecuaran a su proceso de desarrollo.

Algo similar ha sucedido con el descubrimiento del sentido de los “desaciertos” en la lectura oral. Su autor, Kenneth Goodman (1994) nos relata que la historia de su modelo transaccional-sociopsicolingüístico sobre lectura y escritura comenzó en 1962 cuando se dio cuenta de que los lectores usaban claves para construir el significado del

texto. Descubrió que los errores cometidos por los niños al leer en voz alta –sustituciones, inversiones, omisiones, inserciones, repeticiones– se producían de la misma manera que las respuestas esperadas, es decir, por el uso que hacían de las claves del texto. Goodman llamó a estos errores *miscues*, “desaciertos”, para quitarles el sentido peyorativo implícito en la palabra “error”, y al referirse a ellos dice que fueron para él las ventanas que le permitieron observar el proceso de lectura. A través de los *miscues*, al comparar lo observado con lo esperado, pudo analizar el efecto de los aspectos grafofónico, sintáctico y semántico del texto en la construcción del significado.

El texto –de acuerdo con Goodman– es aquello a lo cual responde el cerebro; lo producido oralmente refleja la competencia subyacente y los procesos psicolingüísticos que generaron ese producto. Y agrega que cuando las respuestas observadas y esperadas concuerdan no obtenemos mucho conocimiento del proceso, pero cuando esas respuestas no coinciden y se produce un “desacuerdo”, el investigador tiene una ventana abierta al proceso de lectura.

El análisis de los desaciertos –sostiene– muestra el grado de problemas que tienen los lectores con su lectura, a la vez que proporciona indicios sobre los conocimientos que ellos le aportan y sobre las estrategias que usan para resolver sus problemas. (Véase Goodman, 1994, pp. 1096 y ss.)

Sin duda, el análisis de los desaciertos es uno de los mayores logros del trabajo de Goodman y

uno de los que más influyó para que los docentes admitiéramos la necesidad de cambiar nuestra perspectiva respecto de la lectura oral en el aula y, sobre todo, respecto de su evaluación.

Otra disciplina que contribuyó a la comprensión del proceso de lectura fue la psicología cognitiva, de manera especial a través de la teoría del esquema, desarrollada principalmente por Rumelhart (1980). Según este autor, los esquemas son los bloques con los cuales se construye el conocimiento. Son los elementos fundamentales de los que depende el procesamiento de la información.

De acuerdo con esta teoría, todo el conocimiento está almacenado en unidades, los *esquemas*, que contienen no solo el conocimiento, sino también la información sobre cómo utilizarlo.

Esta teoría, aplicada a la lectura, sirvió para explicar la forma en que el lector usa los esquemas a fin de comprender el texto escrito. Las dos vías de activación de estos –ascendente (tomando como punto de partida la información proporcionada por el texto) y descendente (tomando como punto de partida los conocimientos y experiencias del lector)– son utilizadas por el lector para dar, a través de su interacción, sentido al mensaje o, en otras palabras, para alcanzar la interpretación más probable con respecto a la información gráfica.

Pearson y Stephens dicen que la teoría del esquema nos estimuló, a los docentes, a preguntar: “¿Qué es lo que mis niños conocen y cómo puedo usar eso para ayudarlos a tratar con nuevas ideas que me gustaría que conocieran?, en lugar

de: ¿qué es lo que no saben y cómo puedo meterse los en la cabeza?” (1994, p. 30).

En cuanto a la sociolingüística también contribuyó con sus aportes al mayor conocimiento del área, por una parte, analizando los problemas del uso de dialectos en relación con la educación en general y a la lectura y escritura en particular; los dialectos dejaron de considerarse como expresión de deficiencias lingüísticas y pasaron a adquirir su verdadera propiedad, la de expresar diferencias lingüísticas. Por otra parte, esta disciplina contribuyó a que se tomaran en cuenta los contextos en los que se desarrollan eventos de lectura y escritura más allá de la escuela: el hogar, la comunidad, la sociedad toda, así como las funciones que cumplen ambos procesos en los diferentes contextos.

Además de las ya mencionadas, otras disciplinas —historia social, antropología cultural, etnografía— están contribuyendo con su aporte a ampliar el campo de estudio de los procesos de lectura y escritura, como lo demuestran las investigaciones realizadas en los últimos años en torno a las consecuencias sociales y psicológicas de la alfabetización.

Sin embargo, una de las teorías más interesantes sobre lectura y escritura, llamada quizás a ejercer gran influencia sobre la práctica pedagógica, no proviene de ninguna de esas disciplinas, sino del campo de la literatura y la teoría literaria: es la teoría transaccional de Louise Rosenblatt (1938, 1978, 1982, 1985a, b, 1988, 1994).

La concepción de Rosenblatt sobre lectura fue expuesta por primera vez en 1938, en su obra *La*

literatura como exploración, y completada y refinada mucho más tarde, en 1978, con la publicación de su segundo libro sobre el tema titulado: *The Reader, the Text, the Poem* [El lector, el texto, el poema].

Profesora emérita, actualmente, de la Universidad de Nueva York, Rosenblatt se doctoró en Literatura Comparada en la Sorbona y realizó estudios posdoctorales en antropología, en la Universidad de Columbia, con dos eximios profesores: Franz Boas y Ruth Benedict. Un hecho revelador en cuanto a los intereses de esta autora es que deja su puesto, después de la Segunda Guerra Mundial, en una facultad tradicional de artes liberales, para trabajar en una Escuela de Educación, aun cuando esto le reportaba menores ventajas académicas y materiales. Rosenblatt declara que en esa Escuela, en la que además de Pedagogía se enseñaban programas de inglés, de pre y posgrado, los cuales incluían cursos de composición, lengua y literatura, es donde “la labor desarrollada por ella y sus colegas consiguió reflejar sus concepciones teóricas mucho más de lo que pudieron hacerlo sus publicaciones” (1993, p. 4).

Al mencionar estos datos sobre la trayectoria profesional de Louise Rosenblatt quiero destacar el hecho de que su modelo no surgió aislado de la práctica, sino que, por el contrario, su labor docente, realizada en cursos de literatura y composición, y la observación de sus alumnos fue lo que la llevó a la elaboración de su teoría transaccional.

De acuerdo con esta teoría, cada acto de lectura es “un evento que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una pá-

gina, ocurriendo en un momento particular y en un contexto también particular” (1988, p. 4). En esa transacción que es la lectura, en la que lector y texto se condicionan recíprocamente, entran a formar parte ciertas motivaciones, ciertos estados orgánicos, ciertos sentimientos, de los que la atención selectiva escoge algunos elementos que mezcla o sintetiza dando lugar al “significado”.

La atención selectiva da lugar, asimismo, a la adopción de distintas posturas frente al texto, lo que permite distinguir la lectura de textos diferentes, o aun la de un mismo texto, según que la intención del lector sea *retener* (postura *eferente*) o *vivir* lo leído (postura *estética*).¹

De acuerdo con Rosenblatt, “no hay un significado absolutamente correcto en el texto”: el mismo texto puede tomar distintos significados en transacciones con distintos lectores o aun con el mismo lector en diferentes contextos o momentos, hecho que la lleva a considerar el “problema de la intención”, es decir, “el problema de la relación entre la interpretación del lector y la probable intención del autor” (1988, p. 6). La expectativa de lograr una interpretación que refleje absolutamente la intención del autor es válida, pero “la ‘intención’ misma no es absolutamente definible o delimitable aun para el escritor”. La naturaleza de la transacción impide pensar en términos de un *significado* “absoluto” o “correcto” que sea inherente al texto, lo cual no implica, sin embargo, un total relativismo, sino tan solo la posibilidad de admitir interpretaciones alternativas sobre la base de criterios de validez compartidos. La autora destaca, además, la necesidad de “hacer explícitas las suposiciones subyacentes” lo cual “proporciona la base no solo para el acuerdo sino también para comprender las fuentes tácitas de desacuerdo” respecto de la interpretación (1988, p. 6). En cuanto a la escritura, es al igual que la lectura, un proceso transaccional. Para Rosenblatt, “la escritura es siempre un evento en el tiempo, que ocurre en un momento particular en la biografía de un escritor, en circunstancias particulares, bajo presiones particulares externas e internas. [...] el escritor está siempre transactuando con un ambiente personal, social y cultural, además de transactuar también con el mismo texto que está produciendo” (1988, p. 7).

El material con el cual el escritor construirá su texto proviene también del “residuo de pasadas experiencias con el lenguaje, oral y escrito, en situaciones



de vida”. Como sucede con el lector “los nuevos significados que surgen son reestructuraciones o extensiones del reservorio de experiencias que el escritor trae a la tarea” (1988, p. 7). La página en blanco que el escritor enfrenta solo con sentimientos e ideas muy vagos respecto de lo que quiere producir y que exigirán ser definidos para poder concretar el texto es lo que establece la diferencia respecto del lector, quien se encuentra con un texto ya hecho.

Es esencial en el proceso de escritura –tal vez más que en el de lectura– la activación del reservorio lingüístico, y para lograrlo cada individuo necesita desarrollar su propia estrategia; algunos recurren, por ejemplo, a la escritura libre, otros a la revisión y lectura de textos. De cualquier modo, la cadena de imágenes, memorias, palabras, no obedece al azar. También aquí opera la “atención selectiva” para traer a la conciencia aquellos elementos con los cuales habrá de construirse un significado, aunque sea en forma tentativa, y para relegar otros a la periferia.

La transacción del escritor con el texto exige, al igual que en el caso del lector, la adopción de una postura dentro del continuo estético-eferente. Esta postura dependerá del propósito del escritor; del tema para abordar, de la relación con sus posibles lectores; en suma, de la situación total, interna y externa, en la que transcurre la transacción. Todos esos elementos determinarán si su atención va a estar concentrada en los aspectos públicos del lenguaje o bien en los privados.

Estas son algunas de las principales proposiciones de la teoría transaccional de Louise Rosenblatt relativas a la lectura y a la escritura. Trataremos de ver ahora cuáles son las implicaciones de este modelo desde el punto de vista de la actividad pedagógica y de la formación docente. Si leer y escribir son procesos transaccionales poseedores de las características descritas, ¿cómo podríamos los docentes orientar el desarrollo de esos procesos en niños y jóvenes y qué condiciones deberíamos reunir en nosotros mismos para hacerlo?

Ante todo, es preciso tomar en cuenta que la enseñanza y el desarrollo de los procesos de lectura y escritura forman parte de una actividad educativa total que transcurre en una determinada situación. Como situación educativa se entiende aquella en la cual se dan continuas transacciones entre personas –alumnos y maestros– y entre estos y su ambiente: escolar, social, cultural (Rosenblatt, 1988).

Esas transacciones, a las que los participantes aportan su experiencia de sí mismos y del mundo en que les tocó vivir, constituyen el material con el cual se va construyendo el acto educativo, independientemente de su contenido.

La transacción supone entonces un tipo de relación en la que se da un condicionamiento recíproco de todos los elementos que intervienen en ella. Esto quiere decir que el aprendizaje de los alumnos, la intervención del maestro y de los compañeros, el contenido específico para aprender, los materiales didácticos, el ambiente físico y social, todos son elementos condicionantes de la actividad educativa y a la vez son condicionados por ella (Dubois, 1993).

La actividad educativa es, además, una actividad social cuya razón de ser es la formación de niños y de jóvenes en el saber científico, humanístico, ético, estético, moral propios de su cultura. Sin embargo, este aspecto formativo, enunciado en todos los documentos sobre educación, se descuida en la práctica. La atención del sistema educativo, en todos sus niveles, está centrada en enseñar, entendida la enseñanza como transmisión de conocimientos y tan fragmentada además en asignaturas, objetivos, métodos, estrategias, actividades, evaluaciones, que no es difícil imaginar por qué hemos perdido el sentido de la educación como un todo (Dubois, 1995).

No quiero decir con esto que la escuela no deba enseñar, claro que debe hacerlo. Los conocimientos transmitidos por la escuela no pueden adquirirse sino en el ambiente que ella proporciona, pero la obsesión por la enseñanza no puede hacernos olvidar que la función principal de

la escuela y, por ende, del maestro, es educar, lo cual trasciende la enseñanza. Enseñar a leer y a escribir es guiar al niño en el conocimiento, interpretación y producción de símbolos escritos, pero educar en la lectura y la escritura es, además, abrir espacios para que el niño cultive esas capacidades y descubra con ellas sabiduría, emoción, sentimiento, placer estético (Dubois, 1995).

Cuando decimos a los niños que “tienen que estudiar más la lectura”, o que “les vamos a tomar la lección de lectura”, les estamos enseñando que la lectura es una disciplina y que, por lo tanto, leer es lo mismo que estudiar. Razón tiene Rosenblatt cuando afirma que la escuela –habría que agregar también el liceo y la universidad– favorece la postura eferente, aun cuando se trata de leer obras literarias. Cuando interrogamos a nuestros estudiantes sobre los textos leídos, lo hacemos, por lo general, con el deseo de comprobar la adquisición de conocimientos, la retención de información, la ubicación de personajes, el reconocimiento de estilos. Difícilmente indagamos sobre vivencias, sentimientos, imágenes, emociones, ideas, experiencias surgidas durante la lectura de un texto.

Me he preguntado muchas veces qué nos lleva a proceder de esa manera. Una respuesta podría ser: nuestro condicionamiento profesional. Sentimos la responsabilidad de enseñar y, por lo tanto, la necesidad de controlar si se ha aprendido aquello que enseñamos. Además, actuamos como si estuviéramos convencidos de que los contenidos de la enseñanza son transmitidos a través

de un proceso que va del exterior al interior del alumno, como si enseñar fuera una especie de traspaso de bienes: los docentes dispondríamos de un bien que el estudiante no posee y nuestra función sería transmitírselo. Con la misma idea, la lectura, la literatura y la composición también serían bienes para transmitir y por eso, quizás, intentamos enseñarlas desde afuera cuando deberíamos ayudarlas a crecer desde adentro.

Considero, sin embargo, que nuestra actitud puede ser dictada también por una concepción más profunda referida a la lectura misma. Nuestros interrogantes obedecen tal vez a la creencia de que el conocimiento, o el significado, “está en el texto” y el papel del lector se reduce a extraerlo. No se trata de saber en verdad dónde se ubica el significado —es todavía objeto de debate entre los estudiosos del tema—, solamente se trata de destacar un hecho: el que nuestro quehacer docente, en cualquier área del conocimiento, está siempre dirigido por una concepción teórica, lo sepamos o no, y, por lo tanto, nuestra actitud, en este caso frente a la lectura, puede variar enormemente dependiendo de la concepción que adoptemos frente a ella.

Si aceptamos, de acuerdo con el modelo transaccional, que el significado no está en el texto, ni tampoco en el lector o el escritor, sino que surge de la transacción entre ambos, tanto en la lectura como en la escritura, nuestras estrategias pedagógicas tienen que dirigirse, ante todo, a crear en el salón de clase un ambiente que haga propicia

la realización de ese proceso; un ambiente en el que los alumnos se sientan motivados y estimulados a hacer uso de sus propios recursos para construir y dar vida a los significados. Rosenblatt afirma, además, que en un ambiente educacional favorable, el intercambio oral entre los estudiantes y con el docente es un ingrediente vital de la pedagogía transaccional, como también lo es el que los alumnos aprendan a controlar la discusión.

Los docentes que comprenden el proceso de leer como transacción, orientarán a sus alumnos a hacer claros los propósitos de cada lectura de manera de escoger la postura adecuada, así como los ayudarán también a comprender la importancia de responder a las imágenes, sentimientos, asociaciones que la lectura evoque en ellos (Cunningham y Fitzgerald, 1996).

En cuanto al problema de la evaluación, algo que a todos los docentes nos preocupa, desde el punto de vista de la teoría transaccional, no tiene cabida evaluar la interpretación del lector con alguna medida estándar, dada la posibilidad de diferentes interpretaciones. Sin embargo, es posible evaluar el progreso del lector a través del tiempo, acumulando de alguna manera las discusiones de los lectores y sus respuestas escritas (ídem).

Para decirlo en palabras de Rosenblatt, el fin de la enseñanza de la lectura debe ser estimular el desarrollo de la capacidad para llevar a cabo las actividades implícitas en la transacción, por ejemplo, la activación del caudal experiencial-lingüístico a través de la mención selectiva, la adopción de una postura, eferente o estética, la

construcción de un significado (Rosenblatt, 1982). Y esto solo puede lograrse en un clima de confianza y respeto mutuo entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, no podemos dejar de reconocer la importancia de la reflexión y la discusión sobre la lectura. Alguna vez he dicho que se aprende también a leer “hablando” sobre la lectura realizada (Dubois, 1995). La oportunidad de contrastar interpretaciones, de confirmarlas o rechazarlas sobre la base de las evidencias textuales, de conocer la forma en que otros lectores, compañeros, profesores, interpretan las mismas obras, puede llevar al alumno a “descubrir sus propios hábitos de selección y síntesis y a ser más consciente y crítico de sus propios procesos como lector” (Rosenblatt, 1994, p. 1083).

En los últimos años, muchos docentes han comenzado a introducir cambios en las actividades escolares, por lo menos en lo que se refiere a darle un propósito a la lectura y a la escritura. Los proyectos de escuela o de grado son un buen ejemplo de esos cambios: se estimula a los niños a buscar y a leer el material necesario para informarse, para obtener conocimientos, para resolver problemas y se los estimula igualmente a escribir en situaciones en que la escritura cumple con algún propósito. Esto significa un cambio sustancial frente a los tradicionales ejercicios destinados supuestamente a entrenar destrezas, pero carentes de sentido para los niños. El valor de esta práctica es indudable, pero requiere de un gran cuidado para evitar el error de enfatizar la funcionalidad de la lectura y la escritura en desmedro de la expresividad de ambas, con lo cual se seguiría dando preeminencia a la postura eferente.

La expresividad a la que me refiero está representada por la postura estética frente al texto, la que nos lleva a revivir experiencias, a evocar imágenes, a sentir emociones. La importancia de aprender a adoptar la postura estética en la lectura y en la escritura deriva de su estrecha vinculación con la esfera afectiva y por lo tanto con el aprendizaje. El aprendizaje más maravilloso, quizás, en la vida del niño es el aprendizaje del lenguaje, y este está fuertemente vinculado a la esfera afectiva, a la transacción estética con los seres y el mundo que lo rodea. El placer del niño ante las rimas, los cuentos, los cantos, los sonidos de las voces es un placer estético antes que cognitivo. Desarrollar el potencial de los estudiantes como lectores y escritores requie-

re de nosotros, los docentes, una orientación que los conduzca a adoptar, en la transacción con el texto, no solo la postura eferente, sino también la estética. Es fundamental para nuestros estudiantes, niños o jóvenes, aprender a adoptar esa postura, y es función nuestra crear las condiciones necesarias para ello. La lectura de obras literarias sería, sin duda, el mejor camino para lograr dicho aprendizaje. Es bastante sorprendente que este sea un recurso tan descuidado en todos los niveles de la enseñanza, y no me refiero solo a su utilización en la enseñanza de la lectura, sino en la de muchas otras áreas, la de ciencias sociales, por ejemplo, que quizá si recurriera a las obras literarias para ilustrar procesos psicológicos, históricos o culturales obtendría mejores y sin duda más placenteros aprendizajes de parte de los alumnos.

Rosenblatt señala dos rasgos esenciales de la literatura: “su poder para dar experiencia vicaria y su descripción de una gran diversidad de personalidades y de conductas” (1938, p. 199) que la convierten en un medio educacional de incalculable valor. La autora lo expresa muy bellamente cuando dice:

En contraste con las afirmaciones abstractas que conciernen a la humanidad o las formulaciones abstractas de códigos morales que pueden encontrarse en los libros, el peculiar poder de la obra literaria reside en su influencia en un nivel emocional, análogo al tipo de influencia ejercida por la gente en situaciones de la vida. Mucho más importante que las ideas generales explícitas son los tipos de personalidades y los tonos emocionales adscritos a situaciones o conductas particulares. (1938, p. 189)

La adopción de una postura estética frente al texto es igualmente importante, o quizá más todavía, en el caso de la escritura. Por el hecho de enfrentarse con una página en blanco, la necesidad que tiene el escritor de centrar su atención “en ideas fuertemente ligadas a su experiencia de vida” es mayor que en el caso del lector. No se trata de que la escritura deba ser siempre sobre temas personales, sino de que exista alguna relación, por encubierta que sea, “entre el tema y los intereses, necesidades, conocimiento previo, peculiaridades del escritor” (1988, p. 9). La posibilidad de brindar espacios en la escuela o la universidad para que esto suceda depende, nuevamente, de nosotros los docentes.

¿Qué condiciones se requieren entonces para que podamos desempeñar cabalmente nuestras funciones en esta área? ¿Cuál debería ser nuestra formación para poder contribuir al desarrollo de los estudiantes como lectores y escritores?

Ante todo, alcanzar nosotros mismos ese desarrollo. Lo llamé una vez el factor olvidado en la formación del docente. Es difícil orientar un proceso que desconocemos, que no hemos vivido. No podemos saber de los problemas, angustias, alegrías, inquietudes, emociones, descubrimientos de los lectores-escritores si no los hemos experimentado. No podemos crear el ambiente necesario para que la adopción de una determinada postura por parte del lector-escritor se produzca en forma natural, en su transacción con el texto, si nunca se nos dio a nosotros esa oportunidad. La fuerza que podría tener para el proceso de aprendizaje un clima de aceptación y estímulo, de diálogo permanente en el que pueda desarrollarse libremente la capacidad de expresión y de reflexión es un tema sobre el cual se ha investigado muy poco hasta el momento. En la lectura, tanto como en la escritura, es necesario tener presente el papel esencial que desempeñan en la transacción los aspectos “afectivos, imaginativos y asociativos” del lector o del escritor para comprender la reacción de este frente al texto leído o producido (Rosenblatt, 1988). La libre expresión de esos aspectos, por parte de estudiantes y profesores, es muy importante para trabajar con las respuestas de unos y de otros, analizándolas, confrontándolas. Y eso solo puede darse en un clima de seguridad, confianza y respeto mutuo (Dubois, 1995).

Para que los docentes podamos educar en la lectura y la escritura tenemos que haber sido educados en el mismo sentido, como lectores y como usuarios habituales de la lengua escrita. Es lo que he llamado *educación del ser como persona*. Alcanzar un alto grado de excelencia como lectores y escritores no solamente es importante para nosotros como profesionales sino también como personas, puesto que eso contribuye a nuestro enriquecimiento intelectual y espiritual.

Es necesario, asimismo, que nos eduquemos en el saber, refiriéndome con esto a educarnos en el dominio de dos procesos fundamentales: el que tiene que ver con el lenguaje y el que tiene que ver con el aprendizaje.

Los procesos de lectura y de escritura son dos de las manifestaciones del lenguaje, tan activos y constructivos como los otros dos, los procesos de hablar y de escuchar. Cuando los docentes tenemos un profundo conocimiento del desarrollo del lenguaje en sus cuatro aspectos, estamos en mejores condiciones para darles cabida a todos ellos en el salón de clase.

En relación específicamente con la lectura y la escritura, el conocimiento de las concepciones teóricas que intentan explicarlos nos brinda a los docentes la posibilidad de comprender no solo cómo se desarrollan, sino también qué factores los afectan, en sentido positivo tanto como negativo. A este respecto, quiero señalar el hecho de que muchos profesionales de la educación cometen el error de pensar que los problemas de la docencia solo pueden ser resueltos a través de la práctica, sin prestar atención a la teoría. Sin embargo, es una formación teórica sólida la que puede proporcionar al docente la mejor base para el desarrollo de su práctica pedagógica, en el entendido de que ambas son inseparables (Dubois, 1995).

Por último, debemos formarnos en el saber hacer, es decir, en todo lo que se refiere a la práctica pedagógica en el área, para lo cual es preciso que alcancemos una comprensión profunda de cómo se lleva a cabo el aprendizaje en general y el aprendizaje de la lectura y la escritura en particular. Solo mediante esa comprensión podremos saber cuándo y cómo actuar para que nuestra intervención sea propicia al desarrollo de esos procesos.

Es oportuno agregar que la teoría transaccional implica una nueva manera de concebir la relación del hombre con el hombre y de este con el mundo que lo rodea, y que por lo tanto se refiere también a la relación entre educador y educando.

Al transactuar, en el sentido en que Rosenblatt usa el concepto, se borra la separación entre el docente-observador y el alumno-sujeto observado, y surge entre ellos una relación en la que ambos se condicionan recíprocamente. Comprender que somos parte del proceso global de la transacción, que nuestro desempeño en clase no es ajeno al desempeño de cada estudiante, debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de que la actividad educativa transcurra en un clima propicio al desarrollo de todas las potencialidades del alumno, pero ante todo, de su potencial como persona, como ser humano.

Para concluir vaya citar palabras de Octavi Fullat, escritas hace veinte años y tan vigentes hoy como entonces:

Lo de menos en el acto pedagógico es la información técnica, la hipótesis científicamente verificada, el resultado estadísticamente elaborado con impresionantes cerebros electrónicos —con ser tales cosas absolutamente importantes—; lo realmente serio, lo imprescindible, lo que no puede faltar, y que jamás suple la ciencia de los sabios, es la gran riqueza, racionalmente oscura, del sentimiento, del amor, del afecto, del entusiasmo, del apasionamiento. Si falló la ternura de la madre o no existió el entusiasmo devoto del profesor, no hay técnicas ni elementos científicos que reparen tanto y tan grande daño. No necesitamos educadores sabios; tenemos hambre, en cambio, de educadores que nos amen. El corazón puede suplir al “logos”; nunca este podrá sustituir al corazón en faenas educativas. (1976, p. 139)



Referencias bibliográficas

Cunningham, J. W. y Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and Reading. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 36-60.

Dubois, M. E. (1993). Actividad educativa y formación del docente. *Lectura y Vida*, 14 (4), 5-10.

Dubois, M. E. (1995). Sobre lectura y escritura: Enseñanza y educación. En *Memorias del 2º Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá, Colombia.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Fullat, O. (1976). *Educación: desconcierto y esperanza*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Goodman, K. (1994). Reading, writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer (comps.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, DE, IRA.

Pearson, P. D. y Stephens D. (1994). "Learning about Literacy: A 30-year journey", en R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer (comps.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, DE, IRA.

Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as Exploration*, Nueva York, Appleton Century. [4a. ed. 1983, Nueva York, The Modern Language Association of America. En español: *La literatura como exploración*, México: Fondo de Cultura Económica, 2002].

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois UP.

Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory; into Practice*, XXI (4), 268-277.

Rosenblatt, L. M. (1985a). Language, Literature and Values. En S. N. Tchudi (comp.). *Language. Schooling and Society*, Upper Montclair, Boynton/Cook, NJ.

Rosenblatt, L. M. (1985b). Viewpoints: Transaction versus Interaction. A terminological rescue Operation. *Research in the Teaching of English*, 19 (1), 96-107.

Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and reading: the Transactional Theory. *Technical Report*, N° 416.

Rosenblatt, L. M. (1993). The Transactional Theory: Against Dualisms. En *Collage English* N° 55.

Rosenblatt, L. M. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer (comps.). *Theoretical Models and Processes of reading*. Newark, DE, IRA, pp. 1057-1092.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (comps.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale: Erlbaum.