



UNA HISTORIA PERSONAL*

María Eugenia Dubois

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

Hace algunos años abordé en un ensayo (1995) el tema de la significación que tuvo el estudio de la lectura y la escritura para nuestro grupo del Posgrado de la Universidad de Los Andes de Mérida, en Venezuela. En aquella oportunidad destacué las concepciones y los autores que tuvieron mayor influencia en la formación del grupo en esa área y que guiaron nuestras actividades docentes y de investigación. Hoy me voy a permitir retomar el tema, desde una perspectiva mucho más personal y centrándome particularmente en la obra de una autora a la que, en mi opinión, no se le ha hecho todavía justicia en cuanto a la aplicación de sus ideas en el campo de nuestro interés: me refiero a Louise Rosenblatt.

* IX Jornadas Nacionales de Historia “Usos y aprendizaje del lenguaje escrito” (Sevilla, 16 al 18 de mayo de 2003).

En esta ocasión quiero compartir con ustedes algunas vivencias, algunos recuerdos de cómo los procesos de lectura y escritura y la formación del docente en esa área se convirtieron para mí en un nuevo objeto de estudio, y cómo a través de él llegué al encuentro de Rosenblatt, cuyas ideas y teorías habían de tener un notable ascendiente en el desarrollo de mi labor profesional. En el transcurso de mi exposición comentaré algunos aspectos de su obra y de su teoría transaccional, de la que solo trataré, por razones de tiempo, la parte referida a la lectura, y señalaré, por último, las implicaciones de dicha teoría para la práctica pedagógica y la formación del docente.

La historia que les voy a contar comienza con mi traslado de la Argentina a Venezuela en 1966, cuando me vi obligada, junto con muchos otros colegas, a renunciar a *mi* puesto de profesora en el Departamento de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. A finales de ese mismo año fui invitada a impartir clases en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida, adonde llegué un domingo de febrero de 1967. Mérida está ubicada a lo largo de una meseta angosta, flanqueada por hondas quebradas. Es una ciudad pequeña, que se encuentra como suspendida entre montañas imponentes, hermosísimas. Su vegetación exuberante, de fuerte colorido, sus lagunas y ríos, y sus picos nevados en ciertas épocas del año, conforman un paisaje de singular belleza. Ese domingo, sin embargo, no fui capaz de apreciarla. Sintiéndome en un lugar extraño, alejada de familia y amigos, me dejé llevar por la tristeza y recuerdo haber llorado hasta que el cansancio y el sueño vinieron en mi auxilio. No iba a pasar mucho tiempo, sin embargo, antes de quedar enamorada de Mérida. Dice la leyenda que hay algo de mágico en ella que atrapa a la gente, y estoy por creer que es verdad, porque mi intención era devolverme a Buenos Aires al cabo de un año, pero han transcurrido 36 y todavía Mérida continúa siendo mi hogar.

El ambiente universitario de Mérida era, y es, de una agradable informalidad, de manera que pronto me sentí muy a gusto compartiendo la vida académica con personas que se mostraron en todo momento amables y generosas y entre las que nunca me sentí extranjera. Así las cosas, a mediados de la década de 1970, un grupo de colegas me propuso que hiciéramos un seminario de investigación, y, en la búsqueda de un tema, coincidimos en que las carencias

de los estudiantes de todos los niveles en cuanto a comprensión de la lectura era un problema que merecía ser investigado con urgencia.

Aunque la preocupación fundamental era la falta de comprensión en nuestros propios estudiantes, decidimos comenzar a analizar el problema, en primer término, en la escuela básica y pensamos con mucho optimismo —y también con mucha ignorancia— que debíamos empezar por construir una prueba que nos permitiera apreciar, y al mismo tiempo demostrar, la existencia o no de comprensión de la lectura en niños del tercer grado. Contamos para ello con la inestimable ayuda de Nicolás Tavella, un psicólogo experto en la construcción de tests, y bajo su dirección construimos una prueba que demandó mucho tiempo y esfuerzo, que resultó estadísticamente perfecta y que, sin embargo, nunca llegamos a aplicar. El hecho es que nuestro optimismo inicial había ido disminuyendo a medida que una nueva perspectiva de la lectura hacía crecer la angustia de no tener la seguridad de estar de verdad apreciando lo que pretendíamos apreciar. Debo decir que al comenzar nuestro seminario nos habíamos dado cuenta de que, pese a ser lectoras, no sabíamos nada sobre lectura, de modo que mientras construíamos la prueba estábamos al mismo tiempo estudiando qué significaba leer para diferentes autores, y qué entendían ellos por comprensión, un problema que veíamos —y diría que aún vemos— cada vez más difícil de explicar y mucho más difícil de medir. De ahí teníamos que llegar, fatalmente, al momento de reconocer que habíamos emprendido el camino equivocado. Nos habíamos lanzado

a construir una prueba estandarizada, objetiva, válida quizás en ciertas circunstancias, antes de reflexionar acerca de lo que realmente nos interesaba, que —ahora lo sabíamos— no era medir el supuesto nivel de comprensión de un grupo, sino tratar de entender el proceso individual que tiene lugar entre lector y texto, por medio del cual se llega a la construcción del significado.

La elaboración de esta prueba, sin embargo, con todas sus vicisitudes y su aparente fracaso, constituyó para nuestro grupo, y en particular para mí una especie de hito en el quehacer universitario. En primer lugar, la certeza de nuestra ignorancia con respecto a los procesos de lectura y escritura, lo que nos había hecho recurrir no solo a los autores que habían profundizado en esos temas, sino también a los colegas de nuestra universidad y de otras universidades del país que nos pudieran aclarar las dudas desde la perspectiva de otras disciplinas: lingüística, sociolingüística, psicología cognitiva, psicolingüística. Incluso invitamos a un médico especialista para que nos hablara de la fisiología del cerebro. Estos seminarios y cursillos, acumulados en el transcurso de cuatro años, constituyeron el origen de nuestro primer curso de posgrado de Especialización en Lectura y Escritura. Más tarde habríamos de crear una Maestría en Educación, Mención Lectura y Escritura, que fue la primera maestría en nuestra Facultad y también la primera, y única durante algún tiempo, en América Latina.

Estos fueron frutos inesperados de la semilla plantada por la construcción de la prueba, pero

el fruto mayor no estaba en la creación de programas académicos, sino en nosotras mismas y lo habíamos incorporado tanto a nuestro que-hacer profesional como a nuestra vida personal. Teníamos la sensación de haber entrado en un mundo nuevo en el que nos movíamos con el asombro de quien descubre, de pronto, una realidad desconocida en aquello que hasta ayer le fue familiar. Se habla de la magia de la lectura, pero difícilmente se menciona la fascinación que produce estudiar su proceso, tomar conciencia de la actividad que desarrollamos como lectores, reconocer cuánto de nuestra experiencia y de nuestra personalidad interviene en la comprensión de un texto, reflexionar sobre el continuo dar y tomar que implica el acto de leer. Como lectoras sentíamos que habíamos dejado de ser sujetos pasivos frente al texto para convertirnos en partícipes de él mismo con nuestros conocimientos, sentimientos, ideas, preocupaciones, experiencias

del mundo y del lenguaje. Habíamos aprendido que el significado no depende solo del texto, ni tampoco solo del lector, sino que se construye a partir de la transacción entre ambos, para decirlo en palabras de Rosenblatt (1978, 1996). No se trataba, sin embargo, únicamente de nuevos conocimientos, sino de nuevas sensaciones, de nuevas actitudes. Algo había cambiado en nosotras, era distinta nuestra relación con los libros, pero también era distinta la relación con el mundo, con la gente y, en particular, con los alumnos. El reconocimiento de nuestra propia actividad como lectoras nos permitía examinar bajo una perspectiva diferente las dificultades de comprensión que presentaban los estudiantes, aun cuando éramos conscientes de incurrir más de una vez en contradicción entre lo que sabíamos y lo que aplicábamos en la práctica docente. No obstante, creíamos haber adquirido una sensibilidad nueva que nos hacía estar más atentas a la situación y nos acercaba más al mundo del otro.

El cambio también había llegado hasta nosotras como usuarias de la escritura. De alguna manera todos los autores leídos nos habían hecho comprender que la única condición para escribir es tener la voluntad de hacerlo; que cuanto más escribe uno más puede escribir; que no es necesario tener una idea, sino que el proceso puede comenzar apenas con una palabra clave, una pregunta, una pequeña nota que irá tomando cuerpo a medida que escribimos y que desarrollará su propio significado, para sorpresa a veces del propio escritor. Por otro lado, habíamos aprendido que los tan renombrados bloqueos no los padecemos solamen-



te los que no somos escritores de profesión, sino que “el terror de la página en blanco” también ataca a quienes lo son y que, a fin de superarlo, es imprescindible aceptarlo primero... ¡Y seguir escribiendo después! Desde esta perspectiva, la escritura se nos aparecía bajo una nueva luz que nos alentaba a zanjarse las dificultades que encontramos a la hora de expresarnos por escrito, y que nos permitía comprender y ayudar a nuestros estudiantes a superar las suyas.

Por otro lado, la conciencia del nuevo papel adquirido en esos procesos nos había hecho reflexionar profundamente sobre nuestra labor docente y sobre la concepción teórica que subyace en toda postura pedagógica. De esa teoría, seamos o no conscientes de ella, dependen las decisiones que tomamos con respecto a la forma de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; de ahí su importancia, no siempre debidamente enfatizada en los cursos de formación de profesores.

Las concepciones sobre la lectura y la escritura de los primeros autores leídos: Frank Smith, Kenneth Goodman, David Rumelhart, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Donald Murray, Merlin Wittrock –entre muchos otros que vinieron después– nos habían causado honda impresión y todos y cada uno nos llevaron a descubrir algún aspecto importante de esos procesos y de su aprendizaje. Pero la teoría que había de dejar una huella más profunda, por lo menos en mi caso, fue la teoría transaccional de Louise Rosenblatt. Existen diferentes razones que podrían explicar mi identificación con ella, entre las que no faltará alguna de carácter subjetivo. Por ejemplo, debo reconocer que en mi reacción frente a la obra de Rosenblatt hay un sentimiento de compartir puntos de vista no solo sobre la lectura y la escritura, sino también sobre la enseñanza, el ser humano, la naturaleza y la vida, hasta donde pude percibirlos, primero en sus trabajos escritos y luego a través de su trato personal.

Pero, haciendo a un lado –hasta donde sea posible– lo afectivo, son muchos los aspectos para destacar en su obra que hacen de Louise Rosenblatt una referencia ineludible para quienes se interesan en el proceso de la formación de lectores y también en el de la formación de docentes. Podría mencionar, entre otros, haber sido pionera en el reconocimiento del papel activo del lector en el proceso de lectura; haber defendido la necesidad de que el alumno viva la experiencia de la lectura; haber puesto de relieve la necesaria e inevi-

table relación entre teoría y práctica docente; haber señalado la importancia de las diferentes posturas del lector frente al texto; haber insistido en la enseñanza de la literatura a través del diálogo y la discusión.

Cuando se lee a Rosenblatt, una de las cosas que llama la atención en su descripción del proceso de lectura es que, a diferencia de otras descripciones, no se refiere a un lector en abstracto —ella niega que exista un lector “genérico”, así como una obra literaria “genérica”— sino a un lector particular trayendo a un texto, también particular, toda su carga de conocimientos, ideas, emociones, valores, prejuicios, es decir su personalidad toda, sus estados anímicos y aun sus estados físicos. En otras palabras, en su obra no se percibe al lector como si fuera solo un elemento que forma parte de una teoría; antes bien, se lo siente como un ser individual participando de determinada manera en la experiencia literaria, de acuerdo con sus antecedentes sociales y culturales, su temperamento, sus intereses.

Evidente en todos sus trabajos es una tenaz defensa del lector, la cual se explica si se tiene en cuenta que Rosenblatt es, antes que investigadora y creadora de teorías, una educadora con un auténtico interés por la enseñanza de la literatura y la composición, interés que la llevó a dedicar muchos años de docencia a la observación y el registro de las diferentes respuestas de los estudiantes a distintos tipos de textos, así como a la promoción del diálogo dentro del grupo. Fueron las mismas “situaciones prácticas de clase” y los intercambios con sus alumnos los que dieron lugar a las reflexiones que habrían de concretarse en la teoría. La relación entre lo que el profesor sostiene teóricamente y los métodos que utiliza para enseñar no fue predicada por Rosenblatt, sino encarnada por ella y demostrada en cada paso de su ejemplar trayectoria profesional.

En una época en que los textos literarios eran interpretados de manera estandarizada y los estudios universitarios de literatura estaban centrados, sobre todo, en la filología y en la historia de la literatura, Rosenblatt, con un doctorado de la Sorbona en Literatura Comparada y estudios posdoctorales en antropología realizados en la Universidad de Columbia, se dio cuenta de que se requería algo más que eso en la enseñanza de la literatura, sobre todo, si se pretendía ayudar al estudiante promedio, que no va a ser especialista en el campo, a “descubrir —según sus propias palabras— por qué uno debería leer

textos literarios dadas todas las otras cosas interesantes en la vida” (2002, p. 319). En consecuencia, su constante preocupación fue –y es– cómo hacer que esa enseñanza se convierta para los alumnos en una experiencia personal, vital, que les permita, además, reflexionar sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea. Es posible que la combinación de estudios en literatura y en ciencias sociales haya influido para que Rosenblatt pensara en la experiencia de la literatura no solo como valiosa en sí misma, sino, a la vez, como un poderoso medio para “el desarrollo y asimilación de cimientos en las relaciones humanas” y, por ende, para una mejor comprensión de la vida en sociedad.

Una pregunta que surge muy a menudo cuando se habla de la obra de Rosenblatt es por qué le dio a su teoría el nombre de *transaccional*. La razón para haber escogido ese término –tomado de Dewey y Bentley (citados por Rosenblatt, 1978, 1996)– se debe a la necesidad de destacar que tanto el lector como el texto son parte de una situación total, indivisible, en la que ambos son a la vez condicionados y condicionantes uno del otro. Aunque la teoría transaccional comparte con otras teorías sobre lectura la idea de que el lector es un participante activo en ese proceso, es en la manera de concebir la relación del lector con el texto donde reside la diferencia fundamental entre ellas. La mayor parte de las teorías conciben esa relación de manera dualista, en el sentido de considerar al lector y al texto como dos entidades separadas. Rosenblatt, en cambio, afirma que, lejos de haber separación, hay más bien una interfusión entre lector y texto, y por eso, en lugar de hablar de interacción –término que Dewey y Bentley rechazaban por considerarlo asociado a una visión mecanicista del universo que enfatiza el dualismo entre sujeto y objeto– prefirió designar esa relación como transacción. Este era el nombre que esos autores utilizaban para referirse a la “observación no dividida” en la que se mezclan por igual el observador, la observación y lo observado. En una entrevista realizada en 1999, la misma Rosenblatt confesaba que, cuando leyó *Knowing and the Known* de Dewey y Bentley, se dio cuenta de que ese era el “término perfecto para la relación entre lector y texto que ella había estado describiendo”, una relación en la que “cada uno es continuamente afectado por el otro”.

Es interesante señalar que Rosenblatt leyó esa obra en 1949, es decir, 11 años después de la publicación de su libro *La literatura como exploración*, dedicado al estudio y enseñanza de la literatura, que fue editado por primera vez en 1938

—traducido al español por Fondo de Cultura Económica en 2002— y que ha merecido figurar, en el año 2000, entre los sesenta escogidos por el Museo de Educación de Estados Unidos como Libros del Siglo.

En esta obra, ya se encuentra en germen lo que habría de constituir más tarde su teoría transaccional, como lo demuestra la descripción que ella hace de lo que ocurre en la lectura de una obra literaria:

El lector, haciendo uso de sus experiencias pasadas con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, personas, acciones, escenas. Los significados especiales y, sobre todo, las asociaciones ocultas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual, determinarán en gran medida lo que la obra le comunica a él. El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular. Estos y muchos otros elementos, en una combinación que jamás podrá repetirse, determinan su fusión con la peculiar contribución del texto. (1938, p. 57)¹

Es preciso hacer hincapié en que la preocupación de Rosenblatt por la relación del lector con el texto no se refería únicamente a la lectura de obras literarias o a la experiencia literaria de estudiantes del nivel secundario o universitario, sino que se extendía a todo tipo de lectura y a los lectores de todas las edades, tal como se evidencia en la afirmación que hace en uno de sus ensayos publicado en época tan temprana como 1939:

El pequeño lector, al igual que el adulto, trae al acto de lectura una personalidad en acción, con intereses, curiosidades, preocupaciones, ansiedades, talentos y ambiciones especiales. Ya sea que el lector tenga 6, 16 o 60 años, debemos preguntarnos a qué necesidades o propósitos presentes está sirviendo su lectura, así como también a qué propósitos o necesidades futuras podría estar sirviendo. (1938, p. 136)



Y en el mismo ensayo advierte que: “Si no hay relación entre las inquietudes actuales de la personalidad y lo que el libro ofrece, el acto de lectura llega a ser mecánico y sin valor para el lector” y “Esto es verdad tanto para el niño y el lector adolescente como para el adulto” (1938, p. 137).

Cuarenta años después de la publicación de *La literatura como exploración*, obra que según Mariolina Salvatori (1991) “propone e ilustra una radical e inquietante reconceptualización de la pedagogía, que construye el aula de clase como el sitio para que teoría y práctica se enfrenten e interroguen una a otra...”, Rosenblatt daba a conocer, en 1978, *The Reader, the Text, the Poem* [El lector, el texto, el poema], la obra en la que desarrollaba su teoría transaccional, comentada y ampliada años más tarde en numerosos artículos.

La lectura, desde la perspectiva de esa teoría,

es siempre un acontecimiento particular, que implica un lector particular; un elemento particular del ambiente; un texto, en un momento particular, bajo circunstancias particulares. Una persona se conviene en lector en virtud de una relación con un texto. Un texto es meramente tinta sobre papel hasta que un lector (aunque solo sea el autor) evoca significado a partir de él. (1983, p. 120)

La teoría transaccional, según la autora, se opone tanto a la tendencia de considerar el texto como lo más importante y al lector como pasivo, como a la tendencia opuesta de ver al lector como lo más importante y al texto como secundario. Lector y texto –afirma– son mutuamente esenciales para la transacción y el significado sucede durante la transacción entre lector y texto: “El dar y tomar del lector con el texto refleja la naturaleza transaccional del lenguaje. El lenguaje es socialmente generado y socialmente adquirido [...] pero es fácil olvidar que también es individualmente incorporado, individualmente absorbido.” (1985, p. 68)

Y es por eso que cada palabra tiene, además de su significado literal, de su aspecto público, un significado particular, privado, para cada uno de nosotros, dependiendo de las asociaciones realizadas o de los contextos en los cuales las hemos asimilado. Rosenblatt señala, además, “que el reservorio personal lingüístico, conformado por elementos cognitivos, sensitivos y afectivos construidos alrededor de las palabras, a través de las experiencias pasadas con la vida y con el lenguaje, es todo lo que el lector –y agrega que también el escritor, el hablante y el oyente– tiene para crear el nuevo significado, la nueva experiencia que la transacción con el texto hace posible” (1985, p. 68). “Todas las interpretaciones o nuevos significados son reestructuraciones o extensiones del reservorio de experiencias de lenguaje, hablado y escrito” (Rosenblatt, 1994, p. 1062).

Para que la evocación del significado del texto se produzca es necesario que haya un proceso de selección del “reservorio de pensamiento y

sentimiento”, y eso es lo que hace la “atención selectiva”, centrándose en algunos elementos y “relegando otros a la periferia de la conciencia”

Solo he mencionado algunos de los rasgos de la teoría transaccional de la lectura de Louise Rosenblatt, pero creo que son suficientes para que nos preguntemos cuáles son las implicaciones de esta teoría para la práctica pedagógica y para la formación de docentes. Con respecto al primer punto podemos encontrar la respuesta en muchas de las ideas expuestas por la propia autora, de las cuales voy a sintetizar tres: que la literatura sea leída en las escuelas como literatura; que la enseñanza de la lectura tome en cuenta la necesidad de la adopción de una postura predominante frente al texto; que se cree en el salón de clase un ambiente propicio a la discusión y a la libre expresión de los alumnos.

Uno de los ensayos de Rosenblatt –por cierto el primero que yo leí– cuenta que hojeando un libro de texto del tercer grado de su hijo, vio una página con márgenes amplios y líneas dispuestas de tal modo que anunciaban la existencia de un poema y pensó: “¡Qué bueno, van a leer un poema en esa clase!”, hasta que se dio cuenta de que encima del título aparecía una pregunta: “¿Qué hechos te enseña este poema?” (y ese es el nombre que le dio a su ensayo, publicado en 1980). Creo que debe estar en la experiencia de todos nosotros una situación como esta, y eso prueba cómo la escuela y nosotros, los docentes, inducimos al niño a adoptar una postura eferente ante cualquier tipo de texto.

Rosenblatt ha criticado más de una vez el hecho de que el sistema educativo, prácticamente en to-

dos sus niveles, utiliza la literatura como materia de estudio, o como ejercicio de lectura para la adquisición de habilidades. En otras palabras, el énfasis está en la lectura eferente y es muy poco el margen permitido para la adopción de una postura estética frente al texto. “Los estudiantes” –dice Rosenblatt– “están expuestos a textos ‘literarios’ año tras año, pero en general no han aprendido a tener una experiencia verdaderamente literaria o a prestar atención a sus propias respuestas” (1985, p. 72). Brindar en la clase el espacio necesario para que esto suceda tiene además una enorme importancia por la influencia que la literatura puede tener con respecto a los valores éticos y a los juicios de valor. El hecho de que la lectura de obras literarias nos pone en contacto con otros mundos, otras situaciones, otras vidas distintas de las nuestras, con semejantes o diferentes problemas, nos puede hacer reflexionar sobre nuestra propia vida y nuestras propias elecciones. Al obstaculizar la adopción de una postura estética, se impide que el estudiante preste atención a las evocaciones que el texto suscita en él y a su forma de responder ante ellas, lo que contribuiría a hacerle tomar conciencia de la confrontación entre sus valores y los valores expresados en la obra literaria.

Es por eso que la enseñanza de la lectura no puede dejar de estar atenta a la adopción, por parte de los alumnos, de ambas posturas, la eferente y la estética, y es de suma importancia que los niños aprendan a reconocerlas desde los primeros años escolares. Ese reconocimiento les llegará a través del ambiente que los docentes seamos capaces de

crear en el salón de clase y de la forma en que actuemos frente a los alumnos y frente a la lectura. El poder que pueden ejercer los textos literarios sobre el lector, sobre su experiencia de otras vidas, de otros mundos, de otras maneras de sentir y de pensar, se pierde si la prioridad es interrogarlo con respecto a la cronología de los hechos, las características de los personajes o los recursos utilizados por el autor de la obra. Si queremos contribuir a la formación de nuestros estudiantes como lectores, estamos obligados a comprender las implicaciones que tiene para ellos aprender a leer desde una u otra postura, así como la importancia de adoptar libremente cualquiera de ellas.

La última de las ideas que señalé enlaza con la anterior y solo me queda reiterar lo ya dicho en cuanto a la necesidad de que exista en el aula un ambiente de colaboración e intercambio entre alumnos y docentes, en el que los alumnos no teman expresarse, y en el que la discusión y la libre expresión fluyan con entusiasmo y respeto de unos y de otros.



He insistido mucho, en los últimos años, en la importancia de conversar con los alumnos. Incluso titulé una conferencia “Leer, conversar, educar”, señalándolos como tres modos de acción que deberían ir siempre entrelazados en la jornada escolar. Los docentes acostumbramos a hablar mucho en clase, pero a conversar muy poco, si por conversar, que significa “convivir en compañía”, entendemos estar de verdad con el otro, respondiendo a sus emociones y poniendo cuidado en las que nosotros provocamos. ¡Cuánto bien o cuánto daño podemos hacer cuando conversamos, o no conversamos, con nuestros alumnos! Sin duda este es un tema para la reflexión, pero que guardaremos para otra oportunidad.

En cuanto a las implicaciones de la teoría transaccional para la formación del docente, diría que bastan las observaciones que hace Rosenblatt, a lo largo de su obra, con relación al papel que deben cumplir los profesores a fin de estimular en los alumnos la experiencia literaria, para hacemos pensar si nuestros programas de formación están contribuyendo al desempeño de ese papel.

En este momento solo voy a comentar algo que señala Rosenblatt, que me parece de particular interés para la formación y que se vincula con el planteamiento de otro autor. En su obra *La literatura como exploración*, uno de los últimos [capítulos], lleva por título “Coda: Un arte interpretativo” y es la reimpresión de un ensayo publicado en 1966. Allí, una nota al pie dice: “se agrega aquí con la misma función que tiene la coda en música:

unos cuantos compases introducidos al final de una composición para destacar los principales acordes”. No hay duda de que los principales acordes para Rosenblatt son los que se refieren a la participación activa del lector en la literatura, es decir, los que se refieren a la experiencia literaria. Para ella la obra literaria, en tanto obra de arte “ofrece una experiencia especial”. “Es una forma de vida”, según la autora, y “el propósito principal del lector es añadir esta clase de experiencia a los demás tipos de experiencia deseable que puede ofrecer la vida” (2002, p. 298). Y agrega más adelante: “A partir del sonido y la rima y la imagen y la idea forja una experiencia, una síntesis a la que llama poema o drama o novela. Esta actividad tiene lugar lo mismo para *El rey Lear* que para una rima infantil...” (2002, p. 299)



En ese mismo capítulo se encuentra una de las expresiones relativas a lo que debe hacer el profesor de literatura –yo diría todo profesor que se ocupe de la lectura– que es la que quiero destacar. Dice lo siguiente:

En la enseñanza de la literatura, entonces, básicamente estamos ayudando a nuestros alumnos a aprender a interpretar en respuesta a un texto. En este sentido nos parecemos más, quizá, al maestro de canto, o hasta al entrenador de natación, que al profesor de historia o de botánica. El lector interpreta el poema o la novela tal como el violinista interpreta la sonata. Pero el instrumento en el que interpreta el lector, y del cual evoca la obra es... él mismo. (2002, pp. 299-300)

Este párrafo encierra una idea que tiene, a mi juicio, consecuencias interesantes para la formación, y sería la de considerar al docente como intérprete de un arte. El símil que esboza Rosenblatt del lector interpretando el poema tal como el músico interpreta la sonata, se aplicaría igualmente al docente, quien además de ser él mismo intérprete de ese arte particular para poder ayudar a sus alumnos, debería ser intérprete de un arte mayor, que sería el de enseñar. Esta idea, apenas esbozada de manera implícita por Rosenblatt hace 37 años, la encontré además desarrollada en una obra que leí justamente en estos días. Se trata de *La enseñanza como arte de representación*, de Seymour B. Sarason, publicada en español el año pasado. No sé si Rosenblatt la conoce, pero estoy segura de que estaría de acuerdo con el planteamiento de este autor, para quien la formación debe tomar en cuenta el hecho de que el papel del docente es como el de un artista que debe cautivar, conmover y estimular con su arte a su auditorio de estudiantes. Sarason afirma que si muchos docentes en el área educativa “distan de ser intérpretes capaces de vigorizar las cualidades y recursos intelectuales y personales de sus alumnos” es porque los programas de formación, con su insistencia en las técnicas pedagógicas terminan por “producir técnicos y no los intérpretes que deberían ser los docentes” (2002, p. 163). Por otro lado, sigue diciendo Sarason, esos programas “casi nunca (o nunca) abordan en forma directa el modo de actuar del docente, su manera de concebir y cumplir la obligación del artista de la escena para con su auditorio de alumnos” (ibíd., p. 193).

Y refiriéndose al intérprete expresa:

De más está decir que todo intérprete conoce el libreto (la materia), ya sea docente, cantante, pianista, actor, etc. Pero [es necesario plantear que] entre el libreto y el público hay un intérprete cuya habilidad artística determina hasta qué punto aquel se sentirá estimulado, conmovido, entusiasmado y receptivo, o bien indiferente, desinteresado, aburrido, decepcionado, desilusionado y deseoso de que termine la función. (2002, p. 194)

Al reflexionar sobre estas afirmaciones se me ocurren varias preguntas:

- ¿Podría ser esta la solución al problema de la formación tomar en cuenta que el docente es intérprete de un arte. Como podría deducirse de la obra de Rosenblatt, o un artista de la representación como apunta Sarason?
- ¿Estaríamos en condiciones de afrontar esa tarea?
- ¿Lograríamos de esta forma que las aulas se convirtieran en lugares donde a niños y jóvenes les gustara concurrir y permanecer para seguir disfrutando de la función de aprendizaje?

Vale la pena pensarlo. Cuando comenzamos el grupo en Mérida también nos hicimos muchas preguntas. Algunas las fuimos contestando a lo largo de los años, otras no han tenido respuesta y otras están apenas naciendo. Pero a través de preguntas, respuestas, reflexiones, fuimos tejiendo lazos que convirtieron al grupo en un centro de estudio cada vez más sólido y, al mismo tiempo, en un refugio en el que la amistad y la solidaridad han estado siempre presentes.

Al mirar hacia atrás y contemplarme llorando en el cuarto del hotel, pienso qué lejos estaba de suponer las satisfacciones que me iban a deparar Mérida, su gente, su Universidad... Estoy muy agradecida por ello...

Y muy agradecida a todos ustedes por haber tenido la paciencia de escuchar esta historia personal.

Nota

1. Todas las citas de Louise Rosenblatt que aparecen en este libro son de traducción propia.

Referencias bibliográficas

Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida*, 16, (2). Reimpreso en (1999) F. Carvajal Pérez y J. R. García (coords.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Sevilla, Publicaciones del M. C. E. P.

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

Rosenblatt, L. M. (1939). Readin' -Always Readin'!. *Educational Method*, vol. XIX, N° 3, diciembre.

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

Rosenblatt, L. M. (1980). What Facts does this Poem teach you?. *Language Arts*, 57, 386-394.

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

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. [“La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en *Textos en Contexto*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.]

Salvatori, M. (1991). On Behalf of Pedagogy. En J. Clifford (comp.). *The Experience of Reading. Louise Rosenblatt and Reader-Response Theory*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Sarason, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.