

EL MODELO TRANSACCIONAL: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*

LOUISE M. ROSENBLATT
New York University

Términos tales como el lector, no obstante ser convenientes, resultan ficciones engañosas. El lector como término genérico, la obra literaria como término también genérico no existen. En la realidad, existen solamente millones de posibles lectores individuales de piezas literarias individuales... La lectura de cualquier obra literaria es, necesariamente, un hecho único e individual que se percibe sólo en la mente y en las emociones de un lector en particular (Rosenblatt, 1938/ 1983).

Esta aseveración, publicada por primera vez en **Literature as Exploration** (*La literatura como exploración*) en 1938, se me figura especialmente importante de reiterar al presentar un “modelo teórico” del proceso de lectura. Un modelo teórico por definición es una abstracción, o una pauta generalizada concebida con el fin de elaborar un determinado tema. Es por lo tanto crucial reconocer, como ya dije, que si bien podemos generalizar acerca de las similitudes entre un proceso u otro, no podemos dejar de lado el hecho de que en la realidad sólo existen innumerables transacciones independientes que cada lector entabla con el texto.

Tratando de comprender cómo construimos los significados llamados novelas, poemas, piezas teatrales, descubrí que había concebido un modelo teórico que comprende todos los tipos de lectura. Diez años al frente de cursos de literatura y composición habían precedido tal aseveración, y ellos me habían permitido la observación de diferentes lectores expuestos a una amplia gama de textos “literarios” y “no literarios”, que analizaban., llevaban fichas de los textos durante la lectura misma, transcribían al papel sus

reacciones espontáneas y redactaban ensayos de reflexión. Y aun más décadas de tales observaciones precedieron la publicación de **The reader, the text, the poem** (*El lector, el texto, el poema*) (Rosenblatt, 1978), cuando se abrió a la crítica la presentación más completa de la teoría y sus implicancias.

Es decir, la teoría nace a partir de un proceso muy apropiado para la filosofía pragmática que representa. El problema afloró en una situación práctica, en el aula. La repetida observación de episodios relevantes condujo a la formulación de hipótesis que constituyen la teoría del proceso de lectura, y éstas a su vez fueron aplicadas, probadas, confirmadas o revisadas a la luz de nuevas observaciones.

Afortunadamente, mientras me especializaba en lengua inglesa y literatura comparada, me mantuve en contacto con la vanguardia de varias disciplinas. La interpretación de estas observaciones en distintos lectores se nutrió de una cantidad de perspectivas diversas —historia literaria y social, filosofía, estética, lingüística, psicología, y sociología—. Los conocimientos de antropología le infundieron un cariz especialmente importante. Se gestaron ideas que en algunos casos sólo lograron aceptación recientemente. Parece necesario, por tanto, comenzar estableciendo algunos de los postulados y conceptos básicos que sustentan la teoría transaccional del proceso de lectura. Ello a su vez implicará la presentación del punto de vista transaccional sobre el proceso de redacción y la relación entre el autor y el lector.

El paradigma transaccional

Transacción

Los términos **transacción** y **transaccional** son acordes con una postura filosófica que tiene cada vez más aceptación en el siglo XX. Un nuevo paradigma en la ciencia (Kuhn, 1970) hizo necesario un cambio de hábitos en cuanto a nuestro modo de concebir la relación con el mundo que nos rodea. Durante trescientos años, Descartes y

su visión dualista del ser como distinto de la naturaleza bastaron, por ejemplo, para dar cuenta del paradigma newtoniano en física. El ser, o “sujeto”, estaba separado del “objeto” percibido. Se buscaban hechos “objetivos”, libres por completo de subjetividad, y se creía posible captar de manera directa, inmediata, la “realidad”. La teoría de Einstein y la evolución de la física subatómica revelaron la necesidad de reconocer que, como explicaba Neils Bohr (1959), el observador es parte de la observación, los seres humanos son parte de la naturaleza. Aun los hechos de la física dependen en cierta medida de los intereses, las hipótesis y tecnologías del observador. Se volvió evidente que el organismo humano es el mediador último de toda percepción del mundo o de todo sentido de la “realidad”.

John Dewey y su epistemología pragmática respondían al nuevo paradigma. Es así como Dewey, conjuntamente con Arthur F. Bentley, comenzaron a crear una nueva terminología en **Knowing and the Known** (*El conocimiento y lo conocido*) (1949). Ambos creían que el término “interacción” se asociaba demasiado con el viejo paradigma positivista en el cual cada unidad o elemento estaba predeterminado por separado, como “cosa equilibrada contra cosa” y se estudiaba su “interacción”. Ellos, en cambio, eligieron “transacción” para decir “observación no fragmentada” de la situación en su totalidad. “Se emplean” sistemas de descripción y designación para “ocuparse de los aspectos y fases de la acción, sin atribuirlos finalmente a ‘elementos’ o a ‘entidades’, ‘esencias’ o ‘realidades’ presumiblemente separables o independientes” (p. 108). El conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspectos de un “único proceso”. Cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca (Rosenblatt, 1985b).

El nuevo paradigma exige abandonar hábitos del pensamiento ya instalados. Los viejos dualismos estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social ceden frente al reconocimiento de las relaciones transaccionales. Se considera al ser humano como una parte de la naturaleza, continuamente en transacción con el ambiente y cada uno determina al otro. Donde quizás con mayor claridad se haya

asimilado el modo transaccional de pensar es en la ecología. Las actividades y relaciones humanas se consideran transacciones en las cuales el individuo y los elementos sociales se funden con los elementos culturales y naturales. Puede que muchos autores actuales difieran sobre sus implicancias metafísicas pero sí consideran menester aceptar el nuevo paradigma.^[1]

El lenguaje

El concepto transaccional está íntimamente ligado a la comprensión del lenguaje. Tradicionalmente se consideró al lenguaje, en primer lugar, como un sistema o código autónomo, un conjunto de reglas y convenciones arbitrarias a las cuales hablantes y autores echan mano; un instrumento, un código que se imprime en la mente de lectores y oyentes. A pesar de que el abordaje transaccional es aceptado, este modo de pensar —tan arraigado— continúa funcionando de manera tácita o explícita en muchos de los textos relacionados con la enseñanza, la investigación y la teoría.^[2]

Esa visión del lenguaje, esencial para el modelo transaccional de lectura, tiene una deuda de gratitud con el filósofo John Dewey pero le debe aun más a su contemporáneo Charles Sanders Peirce, quien es reconocido como el fundador norteamericano de la semiótica o semiología, el estudio de los signos verbales y no verbales. Peirce acuñó conceptos que diferencian la perspectiva transaccional del lenguaje y la lectura, de las teorías estructuralistas y postestructuralistas (especialmente el deconstruccionismo). Éstas reflejan la influencia de ese otro grande de la semiología, el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (Culler, 1982).

Saussure (1972) diferenciaba el habla concreta (*parole*) de las abstracciones de los lingüistas (*langue*), pero recalca la naturaleza arbitraria de los signos minimizando el aspecto referencial. Aun más importante fue su formulación de la díada “significante-significado”, es decir la relación entre palabra y concepto. Este cariz

alentó la visión del lenguaje como sistema independiente y autónomo (Rosenblatt, 1993).

Contrariamente, Peirce (1933, 1935) elaboró una formulación en tríada. “Un signo”, escribía Peirce, “está en relación conjunta con la cosa que denota y con la mente...” El “signo está relacionado con su objeto sólo como consiguiente a una asociación mental, y depende del hábito” (3.360). (*Las referencias indican el volumen y número de párrafo*). La tríada constituye un símbolo. Peirce en repetidas ocasiones se refiere al contexto humano del significado. Es evidente que su intención no era destacar el concepto de “mente” como entidad ya que típicamente hablaba de un nexo “conjunto” entre signo, objeto e “interpretante”, que debería entenderse como operación mental y no como la dicha entidad (6.347). La tríada del modelo de Peirce sustenta el lenguaje, sin lugar a dudas, en las transacciones de cada ser humano con su mundo.

Las descripciones más recientes de neurólogos y otros científicos acerca del funcionamiento del cerebro parecen seguir la opinión de Peirce y si bien se ocupan de un nivel que no es esencial a los efectos teóricos de nuestro trabajo, resultan un aval interesante. “Muchos científicos destacados, incluyendo al Dr. Francis Crick, piensan que el cerebro crea circuitos unificados al hacer que componentes distantes oscilen en una frecuencia común” (Appenzeller, 1990:6-7). Los neurólogos hablan de una “zona de convergencia de terceras partes” —que parecería ser una versión neurológica del interpretante de Peirce—, que media entre las zonas de convergencia de la palabra y el concepto” (Damasio, 1989:123-132). Los estudios realizados con niños acerca de la adquisición del lenguaje avalan la tríada de Peirce, y concluyen que una vocalización o signo se vuelve palabra, y símbolo verbal, cuando el signo y su objeto o referente están vinculados con el mismo “estado orgánico” (Werner y Kaplan, 1962).

A pesar de que el lenguaje a menudo se define como un sistema de comunicación de origen social, los verdaderos vasos comunicantes de cualquier sociedad, el concepto de la tríada nos recuerda que el

lenguaje siempre resulta de un ser humano que lo internaliza al entrar en transacción con un medio ambiente en particular. Si bien Vygotsky reconoce el contexto social, esto no le impide recalcar el rol del individuo: el “sentido de una palabra” es “la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en nuestra conciencia. Es un todo complejo, fluido y dinámico que tiene varias zonas de equilibrio inestable. El significado —es decir, la referencia— es sólo una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en el cual aparece; en contextos diferentes, cambia de sentido” (1962:46).

Vygotsky postulaba “la existencia de un sistema dinámico de significado, en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen”. Las primeras verbalizaciones del niño evidentemente representan una fusión de “procesos que más tarde se ramificarán en procesos parciales referenciales, emotivos y asociativos” (Rommetweit, 1968:147, 167). El niño aprende a diferenciar los distintos aspectos del “sentido” asociados con un signo, a descontextualizarlo y a reconocer el aspecto público del lenguaje, el sistema de lenguaje colectivo. Ello, sin embargo, no elimina las otras dimensiones del sentido. Un acto del lenguaje no puede concebirse como absolutamente afectivo o cognitivo, o como absolutamente público o privado (Bates, 1979:65-66).

Bates elabora la útil metáfora del “iceberg” como sentido total de una palabra para un sujeto: la punta visible representa lo que yo llamo el aspecto público del significado, que descansa sobre la base sumergida del significado privado. “Público” designa usos o significados que aparecen en los diccionarios. Los múltiples significados indicados para una misma palabra reflejan el hecho de que el mismo signo asume diferentes significados en ocasiones diferentes y en contextos sociales, culturales o personales diferentes. En otras palabras, “público” se refiere a los usos adjudicados por ciertos grupos de personas y que otro individuo comparte.

Es de observar que “público” y “privado” no son sinónimos de “cognitivo” y “afectivo”. Las palabras pueden tener connotaciones afectivas públicamente compartidas. Las asociaciones privadas de cada persona con una palabra pueden o no corresponder con las connotaciones que tiene para el grupo, si bien estas últimas también deben adquirirse de modo individual. Las palabras ineludiblemente implican para cada persona una mezcla de elementos tanto públicos como privados, la base y también la punía del iceberg semántico.

Para la persona, por ende, el lenguaje es esa parte, o conjunto de características, del sistema público que ha internalizado a través de sus propias experiencias con las palabras en situaciones de la vida real. “Los conceptos léxicos deben ser compartidos por hablantes de un idioma común... y sin embargo, queda margen para una considerable diferencia de persona a persona en lo que hace a los detalles de cualquier concepto” (Miller y Johnson-Laird, 1976:700). El remanente de todas las transacciones pasadas de una persona, en particular los contextos social y natural, constituye lo que bien puede llamarse **un reservorio de experiencias lingüísticas**. William James sugiere en particular la presencia de un aura del lenguaje que acumula vivencias.

Expresión de cantidad de postulados, actitudes y expectativas consolidadas acerca del lenguaje y del mundo, este capital interior es todo lo que cada uno de nosotros tiene como referencia para hablar, escuchar, escribir o leer. Damos sentido a una nueva situación o transacción y otorgamos nuevos significados aplicando, reorganizando, revisando o extendiendo los elementos públicos o privados que hemos seleccionado de nuestro propio reservorio de experiencias lingüísticas.

Transacciones lingüísticas

La comunicación cara a cara —tal como una conversación en la cual un hablante explica algo a otra persona— puede brindar un

ejemplo simplificado de la índole transaccional de toda actividad lingüística. Una conversación es una actividad temporal, un proceso de ida y vuelta. Cada quien llega a la transacción con una historia individual, que se manifiesta en lo que se ha dado en llamar un reservorio de experiencias lingüísticas. Los signos verbales son las vibraciones del aire originadas por un hablante. Tanto el hablante como la persona a quien éste se dirige, permanentemente aportan a la totalidad del texto hablado (aun si el oyente permanece en silencio) y a la interpretación que el texto exige a medida que avanza. Cada uno debe armar un cierto sentido de la otra persona. Cada uno lo hace a partir de un reservorio específico de experiencias lingüísticas. La situación en cuestión —que puede ser social y personal—, como así también el entorno y la ocasión de la conversación en sí mismos, sientan las pautas o establecen los límites del marco o del tema general y, por lo tanto, también de las referencias e implicancias de los signos verbales. El hablante y su oyente generan nuevas pautas que los delimitan a través de expresiones faciales, tonos de voz y gestos. Además de tales indicaciones no verbales de la constante interpretación mutua del texto, el oyente puede formular preguntas o hacer comentarios. El hablante, por ende, constantemente recibe ayuda para evaluar y confirmar, revisar o ampliar el texto y, consiguientemente, hablante y oyente lo van conformando de modo transaccional.

Las primeras palabras de una conversación, lejos de ser estáticas, podrán haber asumido un significado diferente al finalizar el intercambio. Y las actitudes, el estado de ánimo, hasta los rasgos manifiestos de la personalidad, pueden haber sufrido un cambio. Más aun, el texto oral puede ser interpretado de manera diferente por cada uno de los participantes en la conversación.

Pero ¿cómo podemos aplicar el modelo transaccional de conversación a la relación entre escritores y lectores, cuando tantos de los elementos que contribuyen a la transacción oral están ausentes: la presencia física, la oportunidad, el entorno concreto, los comportamientos no verbales, los tonos de voz, etc.? Los signos volcados sobre la página son todo lo que el escritor y el lector tienen a su

alcance para compensar la ausencia de estos otros elementos. El lector centra la atención en un elemento del entorno con el cual efectúa una transacción, concretamente con los signos que aparecen en la página, con el texto.

A pesar de todas esas importantes diferencias, el habla, la lectura y la redacción comparten un mismo proceso básico: la transacción a través de un texto. En cualquier instancia lingüística, hablantes y oyentes como así también escritores y lectores tienen sólo sus reservorios de experiencias lingüísticas como base para la interpretación. Toda interpretación o todo significado nuevo implican una reestructuración o extensión del acervo de vivencias del lenguaje —tanto oral como escrito— que se hagan presentes. En términos de Peirce, los nexos existentes entre signo, objeto e interpretante deben sentar las bases para establecer nuevos nexos, o lo que es igual, nuevas estructuras de significado. En lugar de una interacción semejante a la que se ocasiona cuando las bolas del billar se empujan unas a otras, se ha producido una transacción, concebida en cambio como reverberación, oscilación rápida, como combinaciones y condicionamientos mutuos.

Atención selectiva

El concepto de William James de “atención selectiva” ilustra muy bien este proceso. Durante la primera mitad de este siglo (XX), una combinación de conductismo y positivismo llevó a descuidar este concepto, pero desde la década del 70 los psicólogos han vuelto a confirmar su importancia (Blumenthal, 1977; Myers, 1986). James (1890) nos dice que estamos constantemente dedicados a una “actividad de elección” que denomina “atención selectiva” (I.284). Estamos abocados a una selección permanente de ese flujo o campo de la conciencia “merced a la acción activadora e inhibidora de la atención” (Y.288). Esta función a veces se denomina “el fenómeno del cóctel”: estamos en un salón lleno de gente donde muchas conversaciones suceden al mismo tiempo, centramos nuestra atención sólo en una de ellas a la vez y las demás conversaciones

son parte del ruido de fondo. Podemos dirigir nuestra atención selectiva hacia un área más o menos amplia de ese campo. Así, si bien la actividad lingüística implica una matriz kinestésica, cognitiva, afectiva y asociacional, aquello que se remite hacia el fondo o se suprime y aquello que se hace consciente y se organiza en un significado dependen de dónde se enfoque la atención selectiva.

El concepto de transacción impedirá caer en el error de considerar la atención selectiva como una elección mecánica de entre una gama de entidades fijas, considerándola en cambio como un abordaje dinámico de ciertas áreas o ciertos aspectos de los contenidos de la conciencia. No debería asumirse que el reservorio lingüístico comprende signos verbales vinculados a significados fijos sino reservas fluidas de posibles tríadas de simbolizaciones. Tales vínculos residuales del signo, el significante y el estado orgánico, como se verá, se vuelven simbolizaciones reales a medida en que la atención selectiva entra en funcionamiento bajo el influjo conformador de ciertos momentos y circunstancias especiales.

En el hecho lingüístico, cualquier proceso se verá también afectado por el estado físico y emocional de la persona —fatiga o estrés, atención centrada o errante, intensa o superficial—. En el debate que se plantea a continuación, se asume que tales factores entran en la transacción y afectan la calidad del proceso que estamos analizando.

La situación paradójica es que el lector tiene sólo esas marcas inscriptas en blanco y negro sobre la hoja como único medio para llegar al significado, y que el significado puede construirse sólo recurriendo a las experiencias personales del lector, tanto lingüísticas como de su vida misma. Dado que un texto debe primero redactarse para luego poder leerse, la lógica parecería dictar que se debe comenzar con un análisis del proceso de redacción. No puede negarse que el escritor busca expresar un algo, pero su meta es comunicarse con un lector (aun si se tratara del mismísimo escritor que pretende conservar sus ideas o

experiencias para referencia futura). Típicamente, el texto está dirigido a otros y, por tanto, un cierto sentido del lector está implícito en el proceso de escritura, o al menos un cierto sentido del hecho de que el texto siempre atravesará un proceso de lectura. Por ende, describiré el proceso de lectura en primer término y luego el de redacción. A posteriori, abordaré los problemas de comunicación y validez de la interpretación antes de pasar a considerar su relación con la enseñanza y la investigación.

El proceso de lectura

Transacción con el texto

Los conceptos de transacción, la naturaleza transaccional del lenguaje y la atención selectiva pueden ahora aplicarse al análisis del proceso de lectura. Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “significado” no existe “de antemano” “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto.

El término “texto” en este análisis denota, por lo tanto, un conjunto de signos capaces de ser interpretados como símbolos verbales. Lejos de poseer ya un significado que puede ser impuesto a todos los lectores, el texto es simplemente marcas sobre papel, un objeto en el ambiente, hasta que algún lector efectúa una transacción con éste. El término “lector” implica una transacción con un texto; el término “texto” implica una transacción con un lector. El “significado” es aquello que sucede durante la transacción. De ahí la falacia de creerlos entidades separadas y distintas en lugar de factores de una situación global.

El concepto de que las marcas en sí mismas poseen significado es difícil de descartar. Sin embargo, sabemos que las marcas que aparecen sobre una página, por ejemplo la palabra “pain”, para un lector francés se conectará con el concepto de pan y para el inglés con el concepto de dolor físico o sufrimiento mental. Una oración que Noam Chomsky (1968:27) hizo famosa nos permitirá darnos cuenta de que ni siquiera la sintaxis tiene una entidad dada previamente en los signos del texto sino que depende de los resultados de las transacciones en particular.

Flying planes can be dangerous
(Los aviones en vuelo pueden ser peligrosos)
(Volar aviones puede ser peligroso)

En realidad, sólo después de haber seleccionado un significado podemos deducir la sintaxis a partir del mismo. Normalmente, factores que ingresan en la transacción total, tales como el contexto y el propósito del lector, son los que determinarán la elección de significado del lector. Aun si éste reconoce las distintas posibilidades sintácticas, dichos factores igual prevalecen. Esto arroja dudas sobre el concepto de que el nivel sintáctico, debido a su menor complejidad, necesariamente siempre precede a la semántica en el proceso de lectura. La situación transaccional sugiere que el significado implica una sintaxis y que existe un proceso recíproco en el cual están involucrados los aspectos más amplios que orientan la elección.

Aquí vemos la diferencia entre el texto físico, definido como un patrón de signos y lo que usualmente se llama “el texto”, un conjunto de símbolos verbales con un patrón sintáctico que asume entidad durante la transacción con los signos dispuestos en la página.

Cuando vemos un conjunto de tales marcas sobre una página, creemos que éstas deberían dar lugar a un significado en mayor o menor grado coherente. Recurrimos a nuestro cúmulo de experiencias para comprobarlo. Múltiples alternativas internas vibran con

los signos. No sólo las tríadas de nexos con los signos, sino también ciertos estados del organismo, o ciertas gamas de sentimientos entran en movimiento en el reservorio de las experiencias lingüísticas. De estas áreas activadas, la atención selectiva —condicionada, como hemos visto, por múltiples factores físicos, personales, sociales y culturales que participan de la situación— elige los elementos a organizar y sintetizar en lo que constituirá un “significado”. Las elecciones probablemente se habrán hecho de modo simultáneo, a medida en que “entran en transacción”, por así decirlo, los varios “niveles” que se condicionan unos a otros.

La lectura —citando la frase de James— es una “actividad de elecciones”. Desde el comienzo mismo, y muchas veces aun antes, un posible sentimiento, una cierta expectativa, idea o meta, no importa cuán difusa sea al principio, inicia el proceso de lectura y lo transforma en ese impulso de constante revisión autocrítica que guía la selección, síntesis y organización. El reservorio de las experiencias lingüísticas refleja la historia personal, social y cultural del lector. La experiencia pasada con el lenguaje y con distintos textos genera expectativas; otros factores son también la situación presente del lector y sus intereses. Durante el análisis exhaustivo del texto en desarrollo, a la luz de la experiencia sintáctica y semántica pasada, el lector busca claves sobre las cuales basar sus expectativas respecto de lo que vendrá. El texto como pauta verbal, ya lo hemos dicho, es parte de lo que está en construcción. Se abren posibilidades en relación con el tipo general de significado que tal vez se esté creando, y que afectan las elecciones de dicción, sintácticas y lingüísticas como así también las convenciones literarias.

A medida que los ojos del lector se deslizan por la página, las simbolizaciones recién evocadas van comprobando si existe una correspondencia con los posibles significados ya generados para la porción precedente de texto. Cada nueva elección apunta a ciertas opciones y excluye otras, de modo que aun mientras “el significado” evoluciona, la selección, el impulso de síntesis constantemente va siendo conformado y comprobado. Si las marcas inscriptas sobre la

página evocan elementos que no pueden asimilarse dentro de la síntesis emergente, se revisa el principio orientador o marco; de ser necesario, se lo descarta y tiene lugar una relectura completa. Pueden aparecer nuevas pautas, nuevas bases para una estructura hipotética. Lector y texto están inmersos en una transacción compleja, no lineal, recurrente y autocrítica. El nacimiento y la concreción —o bien la frustración y revisión— de expectativas contribuyen a la construcción de un “significado” acumulativo. De ese juego de idas y venidas entre lector, texto y contexto emerge una síntesis u organización, más —o menos—, coherente y completa. Y hay una sensación de correspondencia entre el texto y este significado, esta “evocación”.

Precisamente porque para los lectores experimentados gran parte del proceso de lectura es, o debería ser, automático, los aspectos del proceso tienden a ser descriptos en términos mecánicos e impersonales. Los psicólogos, y con razón, están preocupados por saber cuanto más sea posible acerca de lo que sucede entre el primer contacto visual del lector con las marcas que aparecen en la página y la concreción de lo que se considera una interpretación de las mismas. Se han establecido de modo analítico distintos “niveles”, “sistemas” y “estrategias” y la investigación se ha orientado hacia aclarar su naturaleza. Esto puede resultar útil, mas desde un punto de visto transaccional es importante reconocer sus posibilidades y limitaciones. Una analogía o metáfora mecánica se presta especialmente a un análisis de lectura literal de textos simples. Habremos de ser cautos en la interpretación de los resultados. Al reconocer la naturaleza esencial tanto del lector como del texto, la teoría transaccional exige una metáfora sustentadora basada en la actividad orgánica y en la reciprocidad.

En este aspecto, los estudios ópticos de Adelbert Ames (1955) y la “psicología transaccional” de Ames-Cantril (Cantril y Livingston, 1963), que también derivó su nombre de **Knowing and the Known** (*El conocimiento y lo conocido*) (1949) de Dewey y Bentley, merecen el mayor de los reconocimientos. Sus experimentos demostraron que la percepción depende mucho de la selección y organización de

pautas visuales por parte del observador según sus intereses, necesidades, expectativas y experiencia pasada. La percepción debe revisarse mediante transacciones continuas entre el sujeto que percibe y el objeto percibido.

F. Bartlett y su teoría sobre el proceso del recuerdo (Remembering [1932] que lamento haber descubierto aun más tarde que sus mismos coetáneos) y su término “esquema” son siempre traídos a colación cuando se quiere explicar procesos psicológicos aun más amplios que el campo especial a que se referían. No queda claro, sin embargo, que quienes tan prestamente invocan su concepto de esquema, realmente atiendan a sus temores con respecto a un uso estático y restringido del término. Rechazando la imagen de un depósito de elementos no cambiantes como metáfora para los esquemas, Bartlett resaltaba las “pautas activas en evolución”, “elementos constitutivos de la vida, entornos momentáneos pertenecientes al organismo” (Bartlett, 1932:201). Su descripción de la “naturaleza constructiva del recordar”, su rechazo del simple proceso lineal y mecánico, y sus conceptos de la evolución y revisión continua de los esquemas, todos tienen su paralelo en la teoría transaccional del hecho lingüístico. Su reconocimiento de la influencia que tienen tanto los intereses del individuo como el contexto social en todos los niveles del proceso también parece decididamente transaccional.

La postura del lector

El amplio esquema del proceso de lectura que se ha descrito hasta aquí exige mayor elaboración. Debe hacerse una importante distinción entre las operaciones que producen el significado, digamos —a modo de ejemplo— de un informe científico, y las operaciones que evocan una obra de arte literaria. Ni la teoría contemporánea de la lectura ni la teoría literaria hacen justicia a tales lecturas, como tampoco al hecho de que deben entenderse como un *fluir* continuo más bien que como una oposición. La tendencia generalmente fue asumir que tal distinción depende en

su totalidad de los textos en cuestión. El carácter de la “obra” se considera por completo inherente al texto. Pero no podemos simplemente observar el texto y predecir la naturaleza de la obra. No podemos, por ejemplo, asumir que **El Matadero** de Esteban Echeverría describe una playa de faena en lugar de los aspectos sociológicos de una época. Hay ciertos avisos e informes en periódicos que se leen como textos literarios. Cada alternativa representa un tipo distinto de actividad selectiva, una relación diferente entre el lector y el texto.

Esencial a cualquier lectura es la adopción por parte del lector — sea consciente o inconsciente— de lo que llamo una “postura” que guía la “actividad selectora” en el continuo fluir de la conciencia. Hay que tener presente que cualquier hecho lingüístico conlleva tanto aspectos públicos como privados. A medida en que la transacción con el texto impreso agita elementos del reservorio de la experiencia lingüística, el lector adopta una actitud selectiva o postura, trayendo hacia el centro de atención ciertos aspectos y remitiendo otros hacia la periferia de la conciencia. La postura refleja el propósito del lector. La situación, el propósito, el conjunto de experiencias lingüísticas del lector, como así también los signos en la página ingresan en la transacción y afectan el grado de atención que reciben los significados públicos y privados y las asociaciones.

El continuo eferente-estético

El acto de lectura debe ubicarse en algún punto de una línea continua, definido por el lector al adoptar lo que llamo una postura “predominantemente estética” o bien una postura “predominantemente eferente”. Una postura en particular determina la proporción o combinación de elementos públicos y privados de sentido que recaen dentro del alcance de la atención selectiva del lector. O bien, para recordar la metáfora de Bates, la posición resulta del grado y alcance de la atención prestada a la punta o a la base del iceberg. Tales diferencias pueden

representarse sólo mediante una línea continua, que yo llamo el continuo eferente-estético.

La postura eferente

El término **eferente** (del latín *efferre*, conducir fuera) se refiere al tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura. Un ejemplo extremo es el hombre que por accidente ha ingerido un líquido venenoso y rápidamente lee la etiqueta de la botella para saber cuál es el antídoto. Vemos aquí ilustrado, sin lugar a dudas, lo que quiere decir James cuando se refiere a atención selectiva y a nuestra capacidad de enviar hacia la periferia de la conciencia o de ignorar aquellos elementos que no sirven a nuestro interés presente. La atención del hombre está centrada en averiguar qué debe hacer al terminar la lectura. Se concentra en aquello a lo que apuntan las palabras, dejando de lado todo lo que no implique sus referentes públicos desnudos, construyendo con toda la prisa de que es capaz las direcciones de su acción futura. Percibe que la evocación que corresponde al texto es esta estructuración de ideas.

La lectura de un periódico, un libro de texto o un informe jurídico, a menudo suple un ejemplo similar, si bien menos extremo, de la postura predominantemente eferente. En la lectura eferente, entonces, enfocamos la atención de modo principal en la “punta pública del iceberg” del sentido. El significado resulta de la abstracción y estructuración analítica de ideas, información, direcciones o conclusiones que se retienen, utilizan o llevan a la práctica al finalizar la lectura.

La postura estética

La postura predominantemente estética da cuenta de la otra mitad del continuo. En este tipo de lectura, el lector se dispone con presteza a centrar la atención en las vivencias que afloran durante

el acto de lectura. Se eligió el término estético porque su raíz griega sugiere percepción a través de los sentidos, los sentimientos y las intuiciones. Ingresan ahora a la conciencia no sólo los referentes públicos de los signos verbales sino también la parte privada del “iceberg” del significado: las sensaciones, las imágenes, los sentimientos y las ideas que constituyen el residuo de hechos psicológicos pasados relacionados con dichas palabras y sus referentes. La atención podrá incluir los sonidos y ritmos de las palabras mismas, escuchados en el “oído interior” a medida en que se perciben los signos.

El lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia, y participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida en que van presentándose. Siente que el significado vivido es el que corresponde al texto. Este significado, conformado y experimentado durante la transacción estética, constituye “la obra literaria”, el poema, la historia o la obra de teatro. Esta “evocación” y no el texto, es el objeto de la “respuesta” del lector y de su “interpretación”, tanto durante como después de la lectura propiamente dicha.

La confusión respecto del contenido de la postura resulta del bien asentado hábito de concebir el texto como eferente o estético, narrativo o poético, literario o no literario, etc. Quienes aplican estos términos a un texto deberían comprender que en realidad lo que están haciendo es dar su propia interpretación de la intención del escritor en relación con el tipo de lectura que debería hacerse de ese texto. “Eferente” y “estético” se aplican entonces a la actitud selectiva del escritor y del lector respecto del propio continuo fluir de sus conciencias durante sus respectivos actos lingüísticos.

Reconocer la índole esencial de la postura no minimiza la importancia del texto en la transacción. Se ha defendido el concepto de que son varios los elementos verbales —la metáfora, las convenciones estilísticas o la divergencia de las normas lingüísticas

o semánticas, y aun ciertos tipos de contenido— los que constituyen la “calidad de poético” o la “calidad de literario” de un texto. Tales elementos verbales de hecho surgen como pautas que guían al lector experimentado en la adopción de una postura estética. Sin embargo, es posible citar obras literarias de reconocido valor en las que faltan uno o todos ellos. Ni los teóricos de la lectura ni los teóricos literarios han otorgado el debido crédito al hecho de que ninguno de estos elementos ni cualquier otro arreglo de palabras podrían efectuar su contribución “literaria” o “poética” si el lector no dirigiera con anterioridad su atención hacia los contenidos predominantemente cualitativos o vivenciales de la conciencia, es decir, sin su postura estética.

El continuo

La naturaleza metafórica de la expresión “fluir de la conciencia” viene a la mano para aclarar el concepto del **continuo eferente-estético**. Podemos concebir la conciencia como un fluir continuo a través de la oscuridad. La postura puede representarse, por lo tanto, como un mecanismo que —al orientar la atención— ilumina diferentes partes del continuo, seleccionando objetos que afloran en la superficie de esas áreas, dejando el resto en las sombras. La postura, en otras palabras, ofrece la orientación directriz que activa áreas y elementos especiales de la conciencia, es decir, proporciones específicas de los aspectos públicos y privados del significado, dejando el resto en la periferia borrosa de la atención. Una porción de tal juego de la atención respecto de los contenidos que emergen a la conciencia deben participar en la multiplicidad de opciones que tiene el lector a partir de su reservorio de experiencias lingüísticas.

“Eferente” y “estético” son términos que reflejan los dos modos fundamentales de percibir el mundo, con frecuencia descriptos como “científico” y “artístico”. El uso redundante que hago de “predominantemente” estético o eferente resalta un rechazo de la tendencia tradicional, binaria, de opción alternativa que los ve

como opuestos. La postura eferente presta mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos, cuantitativos del significado. Y la postura estética presta mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo, lo cualitativo. Pero en ninguna parte podemos encontrar por un lado lo puramente público o lo puramente privado por otro. Ambos aspectos del significado reciben diferente proporción de atención en todo hecho lingüístico. Uno de los primeros y más importantes pasos en cualquier acto de lectura es, consiguientemente, la selección de una postura predominantemente eferente o predominantemente estética respecto de la transacción con un texto. La **Figura 1** indica diferentes lecturas de un mismo lector para el mismo texto en distintos momentos del continuo eferente-estético. Es probable que con otros lectores aparecerían lecturas ubicadas en otros puntos del continuo.

Si bien muchas lecturas pueden estar cerca de los extremos, muchas otras, tal vez la mayoría, se ubicarán más cerca del centro del continuo. La confusión respecto de la postura dominante es más probable y más contraproducente en los puntos en donde ambas partes del iceberg del significado se encuentran más equilibradas. Es posible leer eferentemente y asumir que uno ha evocado un poema, o leer estéticamente y asumir que uno está llegando a conclusiones lógicas en una discusión.

También es necesario recalcar que una postura predominante no descarta las fluctuaciones. Dentro de una lectura estética específica, la atención puede a veces pasar de la síntesis vivencial al análisis eferente a medida en que el lector reconoce cierta estrategia técnica o juzga críticamente. Del mismo modo, en una lectura eferente, una idea general puede ilustrarse o acentuarse utilizando como ejemplo una vivencia percibida estéticamente. A pesar de la combinación de los aspectos privados y públicos del significado en cada postura, las dos posiciones dominantes se distinguen con claridad. Ninguna segunda lectura, aun cuando el lector sea el mismo, es idéntica. Sin embargo, alguien más puede leer un texto eferentemente y parafrasearlo de modo que satisfaga nuestro propósito eferente.

Pero nadie puede leer estéticamente, es decir, sentir y vivir la evocación de una obra literaria por nosotros.

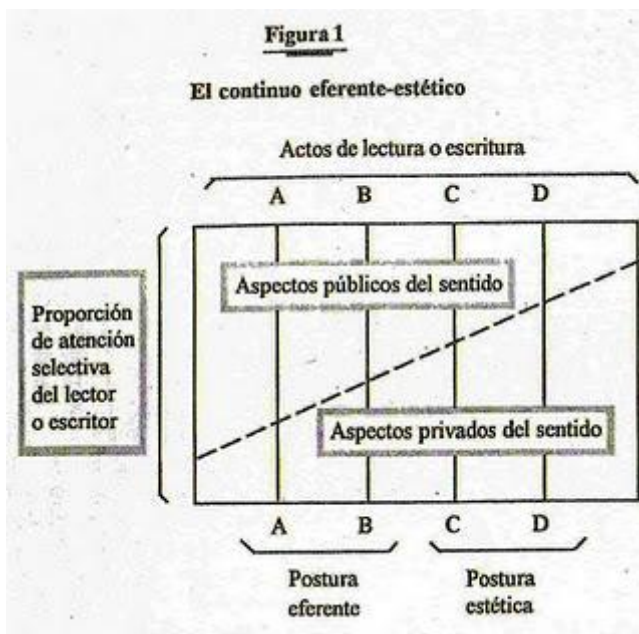
Dado que la lectura es un hecho que ocurre bajo circunstancias especiales, el mismo texto puede ser leído de modo eferente o estético. El lector experimentado con frecuencia aborda un texto atento a las pautas que dicho texto le ofrece, y —a no ser que medie la intervención de otro propósito— automáticamente adopta la postura predominante adecuada. A veces, el mismo título constituye una pauta que basta y sobra. Probablemente una de las pautas más obvias es el arreglo con amplios márgenes y líneas irregulares que señalan que el lector debería adoptar una postura estética y asumir que se trata de un poema. Las primeras líneas de cualquier texto son especialmente importantes desde este punto de vista, en cuanto que señalan un tono, una actitud e indican de modo convencional la postura que deberá tomarse.

Por supuesto, el lector puede pasar de largo las pautas, o malinterpretarlas, o bien éstas pueden ser confusas. Y el propio objetivo del lector, o la enseñanza escolar que adoctrina a todos en un mismo enfoque indiferenciado para todos los textos, pueden dictar que se asuma una postura diferente de la que el escritor pretendía.

Por ejemplo, un alumno que lea **Historia de dos ciudades** con miras a un examen en que se evalúen los hechos, personajes y argumento podrá adoptar una postura predominantemente eferente, dejando de lado todo, excepto los datos fácticos. Del mismo modo, las lecturas de un artículo sobre zoología podrían ir desde la abstracción analítica del contenido factual hasta la evaluación estética de la estructura que ordena las ideas, el ritmo de las oraciones, las imágenes de vida animal que afloran en la conciencia.

Evocación, respuesta, interpretación

La tendencia a cosificar las palabras con frecuencia se hace evidente en las discusiones que se centran en un título, digamos, **El hombre invisible** o **La Declaración de derechos**. Estos títulos pueden referirse al texto —según el significado que adjudicamos aquí al término— es decir, al patrón de signos que se encuentran impresos o físicamente escritos. Más a menudo, sin embargo, la referencia pretendida es a “la obra”. Pero la obra, ideas y experiencias vinculadas con el texto, puede hallarse sólo en las reflexiones de un lector en particular en cada acto de lectura, la evocación y las respuestas al mismo durante y con posterioridad a dicho acto.



Cualquier actividad lingüística tiene a la vez un componente público (lexical, analítico, abstracto) y uno privado (experiencial, afectivo, asociacional). La postura está determinada, entonces, por la propor-

ción alcanzada por cada uno de esos componentes en la esfera de acción de la atención selectiva. La postura eferente se acerca en mayor medida al aspecto público del sentido; la postura estética incluye un porcentaje mayor del aspecto privado, experiencial.

Los eventos de lectura y escritura A y B caen dentro de la parte eferente del continuo; pero B admite más elementos privados. Los eventos de lectura y escritura C y D representan ambos la postura estética; pero C contiene un porcentaje mayor de atención hacia los aspectos públicos del sentido.

Evocación

Hasta aquí nos centramos en los aspectos del proceso de lectura que giran alrededor de la organización de una estructura de elementos de la conciencia interpretados como el significado del texto. Yo llamo a esto “la evocación”, para comprender de este modo tanto las transacciones estéticas cuanto las eferentes. La evocación, la obra, no es un “objeto” físico, sino, habida cuenta del otro sentido de dicha palabra, un objeto del pensamiento.

El segundo flujo continuo de la respuesta

Debemos reconocer durante el acto de lectura un flujo de reacciones —como así también de transacciones— concomitantes que se gestan ante la evocación naciente. Aun durante la gestación de nuestra evocación, reaccionamos a ella: esto puede a su vez afectar nuestras elecciones a medida en que procedemos con la lectura. Tales respuestas pueden ser momentáneas, periféricas, o bien interpretarse como un mero estado general, por ejemplo, un entorno de aceptación o tal vez de conformación de ideas y actitudes que llevamos a la lectura. A veces, algo inesperado o contrario a presunciones o conocimientos previos puede gatillar o disparar la reflexión consciente. Algo que no había sido previsto por la organización de elementos precedentes y que puede causar la

relectura. La atención puede desviarse de la evocación a los rasgos formales o técnicos del texto. El alcance de las reacciones posibles y la gama de grados de intensidad y de expresividad dependen del juego entre el carácter de los signos vertidos sobre la página (el texto) —aquello que trae el lector específico— y las circunstancias de la transacción.

Las distintas venas de la respuesta, en especial en los rangos intermedios del continuo eferente-estético, a veces son simultáneas, interactúan y están entrelazadas. En realidad, podrán aparecer como la urdimbre misma de la evocación. De ahí que uno de los problemas de la lectura crítica sea diferenciar la evocación que corresponde al texto de las respuestas concomitantes, que pueden ser proyecciones de cuanto el lector asume *a priori*. Es más fácil trazar la línea divisoria entre ellas en la teoría que en la situación práctica de la lectura. El lector debe aprender a manejar esos elementos en la experiencia de la lectura. El problema asume ciertas formas en la lectura eferente y otras diferentes en la lectura estética.

Respuesta expresada

La “respuesta” a la evocación a menudo es definida como subsiguiente al acto de lectura. En realidad, se establece la base durante la lectura misma, en el segundo flujo continuo de reacciones. El lector puede recapturar su efecto general luego del acto y tal vez intente expresarla y recordar aquello que en la evocación llevó a tal respuesta. La reflexión sobre “el significado”, aun de un texto sencillo, implica la asociación, la reactivación de ciertos aspectos del proceso que ocurren durante la lectura. La “interpretación tiende a ser una continuación de este esfuerzo por aclarar la evocación”.

La descripción del proceso de lectura hasta aquí indica una actividad organizativa y sintetizadora, la creación de posibles significados, y su modificación a medida que se acercan al foco de

atención otros nuevos elementos. En algunos casos, el lector en un cierto momento simplemente registra la sensación de haber finalizado una actividad secuencial, y avanza hacia otras inquietudes. A veces, hacia el final de la lectura, se cristaliza el sentido de la totalidad de la estructura.

Interpretación expresada

De hecho, el proceso de interpretación que incluye el alcanzar ese cierto sentido de un todo no ha recibido suficiente atención en las teorías de la lectura, tal vez porque es típico que la investigación sobre el tema trate sólo con actos de lectura simples. En los diccionarios, el término “interpretar” aparece con varios significados relevantes. Uno de ellos es “establecer el significado de..., elucidar, explicar”. Otro, “explicar o comprender de modo particular”. Un tercer significado es “exponer el significado de algo mediante su ejecución (como en música)”. Cuanto precede tiende a reflejar el concepto tradicional de que el “significado” es inherente al texto.

La teoría transaccional exige nutrirse de los tres usos expuestos para describir por completo la manera en la cual el término debería aplicarse al proceso de lectura. La evocación del significado en la transacción con un texto es sin lugar a dudas interpretación en el sentido de ejecución, y la teoría transaccional combina esto con la idea de interpretación como elaboración individual. La evocación entonces se transforma en el objeto de interpretación en el sentido de elucidar o explicar. La interpretación expresada, por ende, toma elementos de todos estos aspectos de la transacción integral.

La interpretación puede entenderse como el esfuerzo de informar, analizar y explicar la evocación. El lector asocia la evocación sentida, percibida y pensada mientras a un mismo tiempo utiliza un marco de referencia o método de abstracción a fin de caracterizarla, a fin de encontrar cuanto asume o de organizar ideas que relacionen las partes con el todo. Entonces, se trae a la memoria el segundo flujo de reacciones buscándose las causas en la obra

evocada o bien en presunciones y conocimientos previos. La evocación y el fluir concomitante de la reacción pueden ser relacionados, por ejemplo, acentuando la lógica de la estructura de ideas en una evocación eferente, o en la lectura estética, acentuando las presunciones acerca de las personas o de la sociedad que sustentan la vivencia.

Con frecuencia la interpretación se expresa de modo eferente, resaltándose las ideas generales que la sustentan y que establecen los vínculos con los signos del texto. Asimismo, la interpretación puede asumir forma estética: tal es el caso de los poemas, las pinturas, la música, las dramatizaciones o las danzas.

De la mano de la interpretación, llega la cuestión de si el lector elaboró un significado acorde con la probable intención del autor. Y aquí estaríamos entonces pasando de la transacción texto-lector a la relación autor-lector. Antes de abordar temas tales como la comunicación, la validez de la interpretación y las implicancias de la teoría transaccional para la enseñanza y la investigación debe considerarse el proceso que produce el texto.

El proceso de redacción

La transacción de la redacción

Al igual que el lector que aborda un texto, el escritor que se halla ante una hoja en blanco, tiene como única fuente su propio capital lingüístico. El material con el cual interpretar el texto nace del residuo de sus experiencias lingüísticas pasadas en situaciones específicas. Como en el caso del lector, todo nuevo significado es una reestructuración o extensión del cúmulo de experiencias, y a éstas se remite el lector cuando emprende la tarea. Hay un continuo ir y venir o proceso transaccional que ocurre cuando el escritor observa la página y expande el texto a la luz de cuanto escribió hasta ese momento.

Sin embargo, existe una importante diferencia entre lectores y escritores que no debe pasarse por alto. En la tríada signo-objeto-interpretante, el lector tiene el patrón físico de los signos con los cuales relaciona las simbolizaciones. El escritor ante la hoja en blanco tal vez comience sólo con un estado orgánico, ideas y sentimientos vagos que requieren mayor definición de la tríada antes de que pueda conformarse la configuración simbólica que es el texto verbal.

La escritura es siempre un hecho en el tiempo, que ocurre en un momento en particular durante la biografía del escritor, bajo circunstancias particulares, y bajo presiones externas y también internas, particulares. Es decir, el escritor siempre está realizando transacciones con un ambiente personal, social y cultural. Por tanto, el proceso de redacción debe ser visto siempre expresando factores tanto personales como sociales, individuales y ambientales.

Dada esta concepción del símbolo verbal como una tríada, cuanto más accesible sea ese capital de palabras y referentes vinculados con el organismo, más fluido será el escritor. Esto nos permite poner en perspectiva una actividad tal como la “libre escritura”. En lugar de tratarla como una “etapa” prescriptiva del proceso de redacción, como algunos parecen hacer, debería ser vista como una técnica para extraer del reservorio lingüístico sin ser molestado por ansiedades respecto de la aceptabilidad del sujeto, la secuencia o los mecanismos. Especialmente para aquellos que se ven inhibidos por ciertas desafortunadas experiencias anteriores, este tipo de redacción puede constituir un ejercicio de preparación liberador para hacer fluir el néctar, por así decirlo, permitiendo asimismo que se eleven hasta la conciencia elementos del flujo vivencial, componentes verbales de la memoria e inquietudes presentes. En esencia, se trata de activar el reservorio lingüístico individual.

Sin importar cuán libre y desinhibida sea la redacción, el flujo de imágenes, ideas, recuerdos y palabras no es absolutamente aleatorio; William James nos recuerda que la “actividad selectora”

de la atención selectiva funciona en cierto grado. Como en el caso del lector, el escritor debe poner en juego el proceso selectivo con energía, para transitar hacia un primer sentido de focalidad para la elección y la síntesis (Emig, 1983).

Esta direccionalidad se verá alentada por la conciencia que tiene el escritor respecto de la situación transaccional, el contexto que inicia la necesidad de escribir y el o los posibles lectores a quienes el texto supuestamente estará dirigido. A menudo, de un modo semejante al ensayo y error, y mediando varios borradores que han fluido libremente, la sensibilidad del escritor hacia tales factores se traduce en un claro impulso cada vez mayor que guía la atención selectiva y la integración. Para el escritor experimentado, el hábito de esa conciencia, el control de la multiplicidad de decisiones u opciones que componen el acto de redacción, es más importante que cualquier definición preliminar explícita de objetivos o propósitos.

La postura del escritor

El concepto de postura presentado anteriormente en relación con la lectura tiene la misma importancia para la redacción. Un aspecto principalísimo de la delimitación de un propósito en ésta es la adopción de una postura que se halle en algún punto del continuo eferente-estético. La actitud hacia cuanto se activa en el reservorio de las experiencias lingüísticas se manifiesta en la gama e índole de los símbolos verbales que “vienen a la mente”, y a los cuales el escritor aplica la atención selectiva. La postura dominante determina la proporción de aspectos públicos y privados del sentido que se incluirán en el alcance de la atención del escritor (véase Figura 1).

En la vida real, la selección de una postura predominante no es arbitraria sino que se da en función de las circunstancias, de los motivos del escritor, del tema y de la relación entre escritor y posible lector o lectores. Por ejemplo, alguien que ha sufrido un

accidente automovilístico querría adoptar una posición muy diferente al redactar el hecho para la empresa aseguradora y al describirlo en una carta a un amigo. En el primer caso se activaría un proceso eferente selectivo que traería al centro de la conciencia y a la página los aspectos públicos tales como declaraciones que podrían verificarse mediante testigos o investigación del lugar del siniestro. En la carta al amigo, el propósito sería compartir la experiencia. Una postura estética haría llegar a la atención del escritor los mismos hechos básicos conjuntamente con sentimientos, sensaciones, tensiones, imágenes y sonidos vividos durante esta escaramuza con la muerte. El proceso selectivo favorecería palabras que armonizaran con el sentido interno que el escritor tiene respecto del hecho percibido y que también activarían en el probable lector, nexos simbólicos que evocarían una experiencia similar. Dada la diversidad de propósitos, otras descripciones se encontrarían en puntos distintos del continuo eferente-estético.

El propósito o la intención deberían surgir de la experiencia lingüística y vivencia real del escritor, o bien ser capaces de permitirle imaginarlas. Las experiencias pasadas no necesariamente son el límite del alcance del escritor, si bien ante la página en blanco, el escritor necesita de “vivas”, es decir, de ideas que tienen un vínculo fuertemente energizante del reservorio de las experiencias lingüísticas. Los propósitos o las ideas carentes de esa capacidad de vincularse con la experiencia anterior y las inquietudes actuales del escritor no pueden activar íntegramente el reservorio ni dar impulso al pensamiento o a la escritura.

Un propósito fundado en la experiencia personal gesta e impulsa el empuje. Las ideas vitales que nacen de situaciones, actividades, discusiones, problemas o necesidades brindan la base del proceso activamente selectivo y sintetizador de la elaboración del significado. La fuente energizada de imágenes, ideas, emociones, actitudes y tendencias a actuar ofrecen los medios para establecer nuevos nexos, para descubrir nuevas facetas del mundo de objetos y acontecimientos, del pensamiento y la escritura creativa.

Escribir acerca de un texto

Cuando un lector describe, responde o interpreta una obra, es decir, cuando habla o escribe sobre una transacción con un texto, se está gestando un nuevo texto. Las implicancias de este hecho en términos de proceso deberían comprenderse más claramente. Cuando el lector se transforma en escritor respecto de una obra, el punto de partida no es ya el texto físico, las marcas dispuestas sobre la página, sino el significado o el estado de ánimo que se atribuye a ese texto. El lector tal vez vuelva al texto original para capturar nuevamente el modo en que entró en la transacción, pero debe “encontrar palabras” para explicar la evocación y la interpretación.

El lector transformado en escritor otra vez debe enfrentar el problema de la elección de una postura. En general, la elección parece ser la postura eferente. El propósito fundamental es explicar, analizar, resumir y categorizar la evocación. Esto es en general así aun cuando la lectura ha sido predominantemente estética y se trata de una obra de arte. Sin embargo, la posición estética puede adoptarse a fin de comunicar una experiencia que exprese la respuesta o la interpretación. Una lectura eferente, por ejemplo, la “Declaración de la Independencia” puede llevar a un poema o a una historia. Una lectura estética del texto de un poema también puede llevarnos no a un ensayo crítico escrito eferentemente, sino a otro poema, una pintura o una composición musical.

El traductor de un poema es un claro ejemplo del lector transformado en escritor, siendo primero lector que evoca una experiencia a través de una transacción en un lenguaje, y luego escritor que trata de expresar la experiencia a través de una transacción escrita en otro idioma. Las cualidades vivenciales creadas en una transacción con un idioma deben ser comunicadas a lectores —evocadas por ellos— que tienen un reservorio lingüístico diferente, adquirido en una cultura diferente.

La lectura del autor

Hasta aquí, elaboramos paralelos entre el modo en el cual lectores y escritores seleccionan y sintetizan elementos desde su reservorio lingüístico personal, cómo adoptan posturas que guían su atención selectiva y construyen un propósito selectivo cambiante. Pusimos el énfasis fundamental en las similitudes en las estructuras de composición del significado relacionado con el texto. Si los lectores son también en ese sentido escritores —es igualmente un hecho, y tal vez más obvio— que los escritores también deben ser lectores. Y es aquí donde comienzan a surgir diferencias en este paralelismo.

El escritor, se admite en forma generalizada, es el primer lector del texto. Y es de observar una diferencia obvia, aunque dejada de lado: el lector entabla una transacción con el texto terminado del escritor, mas el escritor lee el texto a medida que éste se desenvuelve. Dado que la lectura y la escritura son procesos recursivos que suceden durante un cierto lapso, sus mismas semejanzas enmascaran una diferencia básica. El escritor a menudo relee el texto terminado total, pero —lo que tal vez es más importante—, el escritor lee primero, con esa relación en espiral, transaccional, el texto que va apareciendo en esa página. Y éste es un tipo de lectura diferente. Es de su propia autoría —la lectura del redactor— y por lo tanto debe considerarse como parte integral del proceso de composición. De hecho, es necesario considerar que esa redacción, o composición de un texto, implica dos tipos de lectura, que en particular denomino “orientada hacia la expresión” y “orientada hacia la recepción”.

Lectura del autor orientada hacia la expresión

A medida que sus ojos transitan por el texto impreso, el lector elabora un marco o principio organizativo. Se comprueban las simbolizaciones recientemente evocadas a fin de verificar si se corresponden con los posibles significados ya creados para la porción precedente del texto. Si los nuevos signos implican un

problema, ello conducirá a una revisión del marco, o aun a una relectura completa del texto para reestructurar el significado atribuido.

El escritor, como los lectores de otro texto, analiza con exhaustividad esa sucesión de signos verbales que cubren la página para ver si las nuevas palabras armonizan con el texto precedente. Pero se trata de una lectura orientada hacia la expresión diferente, que debiera considerarse parte integral del proceso de composición. A medida en que las nuevas palabras aparecen sobre la página, deben ser verificadas, no simplemente en cuanto a su correspondencia con el texto anterior, sino también respecto de un patrón de medida interior: la intención, o el propósito. El significado emergente, aun si tiene sentido, debe juzgarse en relación con el modo en que facilita u obstruye el propósito, no importa cuán oscuro y falto de expresión sea, porque éste constituye la energía que impulsa al escritor. La lectura orientada hacia la expresión conduce a la revisión aun durante las fases tempranas del proceso de composición.

La medida interior

La mayor parte de los escritores recuerdan una situación que puede ilustrar el funcionamiento de esta "medida interior". Viene a la mente una palabra, o surge de la lapicera, y aun si tiene sentido, parece no ser la correcta. Palabra tras palabra llegan a la conciencia, y la insatisfacción continúa. A veces el escritor entiende por qué la palabra no es la correcta, tal vez sea ambigua o no vaya con el tono. Pero a menudo el escritor no puede expresar con claridad la causa de tal insatisfacción. La tensión simplemente desaparece cuando "la palabra correcta" se presenta. Y cuando esto sucede, hay armonía entre la medida interior y el signo verbal.

Un episodio de este tipo pone de manifiesto el proceso de evaluación respecto de una medida interna. El escritor francés Gustave Flaubert en su búsqueda de *le mot juste*, "la palabra justa", propone

la analogía del violinista que trata que sus dedos “reproduzcan con precisión esos sonidos que tiene dentro suyo, con un sentido interior” (1926:11,47). La medida interior puede ser un estado orgánico, un estado de ánimo, una idea, aun un conjunto de pautas conscientes.

Para el escritor experimentado, este tipo de lectura orientada por completo hacia su interior, que es parte integral del proceso de composición, depende y se alimenta de un sentido del propósito cada vez más claro aunque con frecuencia tácito, sea éste eferente o estético. El escritor trata de satisfacer su concepción personal a la vez de refinarla. Tal lectura transaccional, tal revisión, pueden ocurrir durante la totalidad del acto de composición. De hecho hay veces que éste es el único componente de lectura; tal el caso cuando se escribe para sí mismo solamente, para expresar o registrar una experiencia en un diario o libro personal o bien tal vez para analizar una situación, o los pros y contras de una decisión.

Lectura del autor orientada hacia la recepción

Normalmente, sin embargo, se considera que la escritura es parte de una posible transacción con otros lectores. En un momento dado, el escritor se disocia del texto y lo lee a través de los ojos de los posibles lectores; el escritor trata de juzgar el significado que ellos le darían en transacción con ese patrón de signos. Pero el escritor hace más que simplemente ponerse los “ojos” del posible lector y nuevamente se da una operación doble. El texto en evolución se lee para atrapar el sentido que otros pudieran darle. Sin embargo, esta interpretación hipotética también debe evaluarse en función del propio sentido interior de propósito que alienta el escritor.

La tendencia siempre estuvo centrada en la redacción con un ojo puesto en el lector previsto. Mi preocupación es mostrar el juego entre los dos tipos de lectura que realiza el autor y la necesidad — consciente o automática— de decidir el grado de énfasis de una u

otra. El problema es encontrar signos verbales capaces de activar conexiones en los reservorios lingüísticos de los posibles lectores que se correspondan con las del escritor. Un poeta puede verse ante la situación de elegir entre una metáfora exótica que es un deleite personal y una que tenga mayores probabilidades de encontrarse dentro de la experiencia de los posibles lectores. O el escritor científico tal vez deba decidir si un detalle amplio y preciso es demasiado complejo para el lector general.

Los escritores deberán tener, por lo menos, un cierto dominio de esa conciencia interna orientada hacia la expresión si esperan obtener los beneficios de esta segunda lectura a través de los ojos de los demás: aquélla constituye el criterio orientador de ésta última. Es probable que el lector experimentado haga una síntesis, o una rápida alternancia, entre los dos tipos de lectura a fin de orientar la atención selectiva que se filtra desde los elementos verbales que nos vienen *in mente*. Cuando el objetivo es la comunicación, la revisión debería basarse en un doble criterio para la relectura del texto.

La comunicación entre autor y lectores

El proceso de idas y vueltas que atraviesa el lector para elaborar una interpretación se convierte en una forma de transacción con un autor-persona que respira a través del texto, detrás del texto. La relación en cuestión es a veces llamada “contrato” con el autor. Cuanto más cercanas sus experiencias lingüísticas, más probable será que la interpretación del lector realice la intención del escritor. El compartir al menos versiones de un mismo idioma es tan básico que a veces simplemente se lo da por sentado. Otros factores positivos que afectan la comunicación son la pertenencia a un mismo grupo sociocultural, a un mismo nivel educacional, y a una misma comunidad, tal como académica, jurídica, literaria, científica o teológica. Dadas tales semejanzas, es más probable que el lector acerque al texto su conocimiento previo, su información respecto de convenciones lingüísticas y literarias y cuanto asume respecto

de situaciones sociales que son necesarias para comprender las implicancias o alusiones y captar las esfumaciones de tono y pensamiento.

Sin embargo, dado que la experiencia de cada persona es única, las diferencias debidas a factores sociales, étnicos, educacionales y personales existen, aun entre contemporáneos. La lectura de obras escritas en otra época hablan de la inevitable diferencia del contexto lingüístico, social o cultural. Aquí, en especial, los lectores podrán ponerse de acuerdo en las interpretaciones sin tener que asumir necesariamente que sus evocaciones a partir del texto corresponden con la intención del autor (Rosenblatt, 1978).

Las diferencias en cuanto a la intención del autor con frecuencia llevan a consultas en fuentes extra textuales. En especial con obras del pasado, los estudiosos se remiten a métodos sistemáticos de investigación filológica, biográfica e histórica con la intención de descubrir las fuerzas personales, sociales y literarias que conformaron la intención del escritor. La recepción contemporánea del trabajo también nos ofrece claves. Tal evidencia, aun si incluye la intención declarada del autor, de todos modos da resultados hipotéticos y no puede dictaminar nuestra interpretación. Debemos de todos modos leer el texto para decidir si éste avala la intención hipotética. El lector constantemente enfrenta la responsabilidad de decidir si una interpretación es aceptable o no. Debemos abocarnos a la cuestión de la validez de la interpretación antes de pasar a considerar sus implicaciones para la enseñanza y la investigación.

Validez de la interpretación

El problema de la validez de la interpretación no ha recibido demasiada atención en la teoría de la lectura ni en la metodología educacional. A pesar de la extraordinaria dependencia de nuestras escuelas con respecto a la evaluación, parece haber poco interés en aclarar los criterios que participan de la evaluación de la “comprensión”. Es evidente que en la práctica, la enseñanza de la

lectura y los instrumentos para evaluar la comprensión de la lectura se han basado tácitamente, o por lo menos así se lo ha preconizado, en asumir del modo tradicional que existe un único significado determinado “correcto” atribuible a cada texto. El factor de la postura, el continuo eferente estético, ha sido en especial descuidado; operativamente, se resalta el eferente, aun cuando se trate de “literatura”.

La naturaleza polisémica del lenguaje invalida todo enfoque simplista del significado, creando el problema de la relación entre la interpretación del lector y la intención del autor. Los teóricos contemporáneos comienzan a reconocer de modo generalizado que es imposible encontrar un significado único absoluto para un texto, o esperar que cualquier interpretación refleje por completo la intención del escritor. Hasta para el autor, el término “intención” es imposible de definir absolutamente o de delimitar. La palabra “absoluto”, el concepto de un único significado “correcto” inherente “al” texto, es el principal obstáculo. El mismo texto asume diferentes significados en transacciones con diferentes lectores o aun con el mismo lector en diferentes contextos u ocasiones.

Afirmabilidad garantizada

El problema de la validez de una interpretación es parte del problema filosófico más amplio que se citaba al comienzo de este trabajo. La percepción del mundo siempre ocurre a través de seres humanos individuales en transacción con sus mundos. En las últimas décadas, algunos teóricos literarios, con argumentos elaborados a partir de escritores europeos posestructuralistas y asumiendo una perspectiva saussureana del lenguaje como sistema autónomo, llegaron a una posición relativista extrema. Concibieron un método de lectura que asume que todos los textos pueden ser “deconstruidos” para revelar sus contradicciones internas. Más aún, el sistema lingüístico y las convenciones literarias se supone, dominan por completo al autor y al lector y el acuerdo en cuanto a la interpretación, simplemente refleja la “comunidad

interpretativa” particular en la cual nos encontramos (Fish, 1980; Rosenblatt, 1991).

Tal relativismo extremo no es, sin embargo, conclusión necesaria de la premisa que sostiene que el significado absolutamente determinado es imposible. Al estar de acuerdo en los criterios de evaluación de las interpretaciones, podemos aceptar la posibilidad de interpretaciones alternativas, y de todos modos decidir que algunas son más aceptables que otras.

John Dewey, aceptando premisas epistemológicas no fundacionalistas y olvidando la búsqueda de los absolutos, resolvió el problema de la ciencia con su idea de la “afirmabilidad garantizada” como el punto final de la investigación controlada (1938:9, 345). Dados ciertos criterios compartidos respecto de los métodos de investigación y los tipos de evidencia, es posible el acuerdo en la decisión de cuál sería una interpretación bien fundada en la evidencia, es decir “una afirmación garantizada”. Esto no se establece como una verdad absoluta y permanente pero deja abierta la posibilidad de explicaciones alternativas para los mismos hechos, del descubrimiento de nuevas evidencias, o de la concepción de criterios o paradigmas diferentes.

Si bien Dewey utilizó, primordialmente, la interpretación científica o el conocimiento del mundo basado en métodos científicos para ilustrar la afirmabilidad garantizada, también consideró que el concepto era capaz de comprender a las artes y a toda inquietud humana. Puede aplicárselo al problema de la interpretación lingüística (Rosenblatt, 1978, capítulo 7; 1983:151). Dado un cierto ambiente cultural compartido y dados ciertos criterios compartidos respecto de la validez de la interpretación, podemos —sin necesidad de declamar la obtención del significado “correcto” de un texto— alcanzar consenso para una interpretación. En especial en la lectura estética, podemos encontrar que otras interpretaciones alternativas cumplen con nuestros criterios mínimos, sintiéndonos de todos modos libres de considerar ciertas interpretaciones superiores a otras.

Contrastando con el concepto de lectores encerrados en una “comunidad interpretativa” estrecha, el poner énfasis en que los criterios tácitos o subyacentes se vuelvan explícitos, sienta la base no sólo del acuerdo, sino también, para la comprensión de las fuentes tácitas del desacuerdo. Esto genera la posibilidad de cambio de interpretación, la aceptación de conjuntos de criterios alternativos o la revisión de los criterios. Tal concientización por parte de los lectores puede favorecer la comunicación a través de diferencias sociales, culturales e históricas entre autor y lectores como así también entre lectores (Rosenblatt, 1983).

Para resumir, el concepto de afirmabilidad garantizada, o de criterios compartidos de validez de interpretación en un contexto social en particular, reconoce que ciertas lecturas pueden satisfacer los criterios mejor que otras. Los criterios básicos podrán ser: 1) que el contexto y el propósito del acto de lectura, o de la transacción total, se tome en cuenta; 2) que la interpretación no entre en contradicción —o que no tome en cuenta— el texto en su totalidad, o los signos escritos en la página; y, 3) que la interpretación no proyecte significados que no pueden relacionarse con los signos escritos en la página. Más allá de estos elementos surgen los criterios de interpretación y evaluación que nacen de la estructura entera de aquello que asumimos y compartimos social, cultural, lingüística o retóricamente.

Es así que podemos abrirnos a lecturas alternativas del texto de **Hamlet**, pero también podemos considerar ciertas lecturas como superiores a otras conforme con ciertos criterios explícitos, por ejemplo, la complejidad de los elementos intelectuales y afectivos y también la naturaleza del sistema de valor implícito. Tales consideraciones permiten comparar y “negociar” con distintos lectores de un mismo texto, como así también aclarar las diferencias en cuanto a qué constituye una interpretación válida de lo que asumimos (Rosenblatt, 1983, 1978). Del lado eferente del continuo, la actual discusión sobre los criterios alternativos de

interpretación de la “Constitución”, ofrecen otro ejemplo complejo de esto mismo.

Criterios sobre el continuo eferente-estético

Precisamente porque, como la **Figura 1** indica, en toda lectura están presentes elementos públicos y privados, los criterios de validez de la interpretación difieren para las lecturas en distintos puntos del continuo eferente-estético. Dado que la interpretación predominantemente eferente debe ser verificable o justificable públicamente, los criterios de validez se asientan primordialmente en los aspectos públicos referenciales del significado y exigen que no haya aspectos afectivos y asociacionales dominantes. Los criterios para la lectura predominantemente estética exigen la atención de los aspectos cognitivos, referenciales pero sólo en cuanto están entrelazados y coloreados por los aspectos privados, afectivos o vivenciales generados por los patrones de signos del autor. Especialmente en los rangos medios del continuo eferente-estético, se vuelve importante para los escritores ofrecer indicaciones claras en cuanto a la postura, y para los lectores, ser sensibles al propósito del escritor y a la necesidad de aplicar criterios relevantes.

Aspectos “literarios” de la lectura eferente

En las últimas décadas, en una cantidad de campos científicos, la oposición entre redacción científica y “literaria” ha demostrado ser una ilusión. Los escritores de ciencias sociales y naturales han tomado conciencia, en la medida en que se ocupan de prácticas semánticas y sintácticas que normalmente habían considerado “literarias”, de que ellos también utilizan la narrativa, la metáfora y otras figuras retóricas. Ejemplo de ello son la importancia de la metáfora al escribir temas económicos o la idea de que el historiador escribe narraciones y que nunca puede ser completamente objetivo al seleccionar los hechos. Una visión más

sensible respecto de los tropos sexistas y racistas ha aumentado la conciencia sobre la medida en la cual la metáfora se cuele en todo tipo de texto y por supuesto en todo tipo de lenguaje. A veces la distinción eferente-estético parece desaparecer por completo (por ejemplo, se dice que el historiador a veces escribe “ficción”).

Se hace necesario recordar que la postura que refleja el propósito eferente o estético, no las figuras sintácticas o semánticas por sí mismas, determinan los criterios adecuados. Por ejemplo, en un tratado de economía o de historia de la frontera, los criterios de validez de la interpretación apropiados a sus respectivas disciplinas, que primordialmente implican verosimilitud y lógica, se aplicarían de todos modos. Cuando un economista, observa que “los científicos deberían concebir buenas metáforas y contar buenas anécdotas” (McCloskey, 1985), el concepto de postura dominante se vuelve aún más crucial. Los criterios de “bueno” deberían ser no sólo cuán vividas e interesantes son las anécdotas sino cómo rebosan de lógica y hechos y qué sistemas de valor implican.

La relevancia del continuo eferente-estético (**Figura 1**) puede ilustrarse con el ejemplo de metáfora: el científico habla de la teoría de la “onda” de la luz y nosotros enfocamos el concepto técnico en el extremo eferente del continuo. Y en las palabras de Shakespeare: “Así como la onda marina llega hasta la playa, así nuestros minutos se apuran hacia el final” lo que rescatamos de esas imágenes es, en cambio, nuestra atención estética respecto del sentimiento de inevitabilidad del paso del tiempo en nuestras vidas. Y un análisis político sugirió rendirse a la inevitabilidad del fascismo llamándolo “la onda social del futuro... No hay modo de luchar contra ella”. A pesar de lo vívido de las metáforas, la atención eferente debería haber sido dominante, aplicando el criterio eferente. Entonces, ¿la lógica y la evidencia factual apoyan ese llamamiento persuasivo?

Implicancias para la enseñanza

Lectura y escritura: paralelismos y diferencias

Los paralelismos entre los procesos de lectura y redacción siempre han estimulado cuestionamientos acerca de sus conexiones, especialmente en el aula. Los procesos de lectura y escritura se superponen a la vez que difieren. Tanto el lector como el escritor se dedican a constituir estructuras simbólicas de significado en una transacción de idas y vueltas en espiral con el texto. Siguen patrones de pensamiento similares y se remiten a hábitos lingüísticos similares. Ambos procesos dependen de las experiencias pasadas del individuo con el lenguaje en particular, situaciones de vida. Tanto el lector como el escritor, por consiguiente, infieren vínculos establecidos en el pasado con signos, significantes y estados orgánicos a fin de crear nuevas simbolizaciones, nuevos vínculos y nuevos estados orgánicos. Tanto el lector como el escritor elaboran un marco, un propósito o un principio, no importa cuán nebuloso o explícito, que guía la atención selectiva y las actividades sintetizadoras, organizativas, que constituyen el significado. Es más, cada acto de lectura y de redacción puede entenderse como dentro de la línea del continuo eferente-estético, en un punto de ella que lo ubique como predominantemente eferente o estético.

Los paralelos no debieran enmascarar las diferencias básicas, la transacción que comienza con un texto producido por otro, no es lo mismo que la transacción que comienza con una persona frente a una página en blanco. Para el observador, dos personas que observan atentamente una página escrita parecerían estar haciendo lo mismo (es decir, "leyendo"). Pero si uno de ellos está en el proceso de escribir ese texto, las actividades que se sucederán necesariamente serán distintas. El escritor se ocupará de efectuar la lectura del autor, ya sea orientada hacia la expresión como hacia la recepción. Más aún, dado que tanto la lectura como la redacción están arraigadas en transacciones mutuamente condicionantes

entre personas y sus medios específicos, una persona puede tener experiencias muy diferentes con ambas actividades, puede tener actitudes distintas hacia éstas y puede ser más efectiva en una o en otra. La redacción y la lectura son tan diferentes que pueden desarmar esa presunción de que se trata de imágenes en espejo: lo que hace el lector no es simplemente volver a actuar el proceso del escritor. Por tanto, no puede asumirse que la enseñanza de una actividad automáticamente mejora la capacidad del alumno en la otra.

Aun así, los paralelos entre los procesos de lectura y escritura que describimos en los párrafos anteriores y la índole de la transacción que tiene lugar entre el autor y el lector, permiten esperar razonablemente que la enseñanza de una pueda afectar el funcionamiento del alumno con la otra. La lectura, esencial a cualquiera en razón de un enriquecimiento intelectual y emocional, brinda al escritor un sentido de las potencialidades del lenguaje. La redacción profundiza la comprensión del lector sobre la importancia de prestar atención a la dicción, a las posiciones sintácticas, al énfasis, las imágenes y las convenciones del género. El hecho de que la tríada signo-interpretante-objeto dependa —según dijo Peirce— del hábito apunta a un nivel de influencia aun más importante. La fertilización cruzada ha de surgir del refuerzo de los hábitos lingüísticos y de los patrones del pensamiento provenientes de procesos transaccionales compartidos que se refieren a la atención selectiva intencional y a la síntesis. La utilidad del juego entre la redacción y la lectura de cada alumno dependerá enormemente de la naturaleza de la enseñanza y del contexto educativo.

El contexto total

Aquí volvemos a nuestro concepto básico de que los seres humanos siempre están implicados en transacción y en una relación recíproca con un ambiente, un contexto, una situación total. El ambiente del aula, o la atmósfera creada por el maestro y los alumnos que entablan una transacción mutua y el ámbito escolar,

se amplía para incluir todo el contexto institucional, social y cultural. Estos aspectos de la transacción son cruciales al pensar sobre la educación y en especial el “problema de la alfabetización”. Dado que el reservorio de las experiencias lingüísticas de cada persona es el residuo surgido de transacciones pasadas con el ambiente, tales factores condicionan el sentido de las posibilidades o los marcos organizativos potenciales o esquema como así también el conocimiento y cuanto asumimos acerca del mundo, la sociedad, la naturaleza humana, que cada uno trae a las transacciones. Los factores socioeconómicos y étnicos, por ejemplo, influyen en los patrones de comportamiento, en la manera de realizar tareas, y aun en la comprensión de conceptos tales como “historia” (Heath, 1983). Tales elementos también afectan la actitud de la persona hacia sí misma, la actividad de lectura o redacción, y el propósito por el cual estas actividades están siendo llevadas a cabo.¹³¹

El concepto transaccional del texto, siempre en relación tanto con el autor como con el lector en situaciones específicas, hace que sea insostenible tratar el texto como una entidad aislada o resaltar en demasía al autor o al lector. El reconocer que el lenguaje no es un sistema autocontenido o un código estático evita, por una parte, la obsesión tradicional con el producto —con sus habilidades, técnicas y convenciones, a pesar de lo esenciales que son— y, por la otra, evita que el péndulo se vaya hacia el otro lado, el de resaltar en demasía el proceso o los aspectos personales.

El tratamiento tanto de la lectura como de la redacción, como un conjunto disociado de habilidades (si bien ambas requieren habilidades) o como la adquisición fundamentalmente de códigos y convenciones (si bien ambas los incluyen), inhibe la sensibilidad hacia los vínculos orgánicos de los signos verbales y sus objetos. El manipular unidades sintácticas sin un sentido de contexto que las conecte a modo de una relación significativa puede a la larga ser contraproducente.

Tampoco debe transformarse a los procesos de lectura y redacción en un conjunto de etapas que deben seguirse con rigidez. Los borra-

dores y textos finales del escritor —o bien los intentos de interpretación del lector, la evocación final y sus reflexiones— debería considerarse como paradas en distintos puntos de un viaje, como los signos externos visibles de un proceso continuo en el paso de un punto al siguiente. Un “buen” producto, ya sea que se trate de un trabajo “bien escrito” o de una interpretación textual seria, no debería ser un fin en sí mismo, un término, sino el resultado de un proceso que fortalece la posibilidad de nuevos viajes, o que cambia la metáfora para mayores y nuevos crecimientos. “Producto” y “proceso” se vuelven inquietudes entrelazadas en la alimentación del crecimiento.

De ahí que la enseñanza de la lectura y la redacción en cualquier nivel de desarrollo debería ocuparse primero y fundamental de la creación de ambientes y actividades en los cuales los alumnos se vean motivados y alentados a buscar en sus propias experiencias para crear significados “vivos”. Con este criterio como fundamento, el énfasis recae en el fortalecimiento de los procesos básicos que, como hemos visto, comparten tanto la lectura como la redacción. La enseñanza de la una puede reforzar los hábitos lingüísticos y los enfoques semánticos que le son útiles a la otra. Tal enseñanza, que se ocupe de la capacidad de generar significado de la persona, permitirá la fertilización cruzada constructiva de los procesos de lectura y escritura (y habla).

El enriquecimiento del reservorio de las experiencias lingüísticas del individuo se torna un objetivo educacional subyacente más amplio que la preocupación particular respecto de la lectura o escritura. En especial en los primeros años, el vínculo entre el signo verbal y la base vivencial es esencial. El peligro es que muchas prácticas actuales de la enseñanza pueden contrarrestar los procesos mismos que supuestamente se están enseñando. La organización de la instrucción, la atmósfera en el aula, los tipos de preguntas que se formulen, las palabras utilizadas para asignar tareas, y los tipos de evaluaciones que se tomen deben ser analizadas desde este punto de vista.

Es cada vez mayor la importancia que se reconoce al propósito, como principio guía para la selección y organización tanto en la redacción como en la lectura. La creación de contextos que permitan llevar a cabo una lectura y una redacción intencionales permitirá al alumno construir en base a su experiencia de vida pasada y a su lenguaje; adoptar la postura adecuada para la atención selectiva y establecer su medida interna o los marcos para la elección y síntesis que producirán nuevas estructuras de significado vivo.

Intercambio colaborativo

En un ambiente educacional favorable, el habla es un ingrediente vital de la pedagogía transaccional. Su importancia en la adquisición individual del capital vivencial lingüístico queda claro. Puede ser un medio extremadamente importante en el aula. El diálogo entre maestro y alumno, como así también el intercambio entre alumnos, pueden favorecer el crecimiento y la fertilización cruzada tanto en la lectura como en la composición. Tal actitud podrá ser de utilidad para despertar en el alumno la intuición de esa transacción con el texto y también la comprensión metalingüística de las habilidades y convenciones dentro de un contexto significativo.

Esta intuición que el alumno alcanza respecto de su propio proceso de lectura y redacción puede considerarse la justificación a largo plazo de diversas estrategias en la formulación de programas de estudio y de la enseñanza. Por ejemplo, puede ayudarse a los escritores de cualquier nivel a comprender su relación transaccional con sus lectores mediante la lectura y discusión de los textos de sus pares. Las preguntas de los compañeros, las distintas interpretaciones y confusiones ponen de manifiesto la necesidad de que el escritor utilice signos verbales que hagan asequibles al lector todos los datos necesarios, que le permitan compartir las sensaciones o actitudes relevantes o efectuar transacciones lógicas. Es ese tipo de intuición la que hace posible que el autor realice esa segunda lectura orientada hacia el lector.

Del mismo modo, el intercambio grupal respecto de las evocaciones personales surgidas de cada texto, sean éstos textos de pares o de autores adultos, en general puede constituir un instrumento poderoso que estimule el crecimiento de la capacidad lectora y de la perspicacia crítica. El lector toma conciencia de la necesidad de prestar atención a las palabras del autor para poder evitar preconcepciones y malas interpretaciones. Cuando los alumnos comparten las respuestas a las transacciones con un mismo texto, pueden darse cuenta de que las evocaciones a partir de los mismos signos pueden ser diferentes, y pueden volver sobre el texto para descubrir sus propios hábitos de selección y síntesis, tomando conciencia y siendo críticos de sus propios procesos como lectores. El intercambio respecto de los problemas de interpretación que se presentan a un grupo de lectores en particular, como así también el movimiento colaborativo hacia la interpretación autocrítica del texto, pueden llevar a la adquisición de conceptos críticos y de criterios interpretativos. Tal concientización metalingüística es valiosa para los alumnos tanto en calidad de lectores como de escritores.

El maestro en ese tipo de situación ya no es simplemente quien está a cargo de la transferencia de materiales de enseñanza prefabricados o de registrar los resultados de evaluaciones prefabricadas o de exponer interpretaciones prefabricadas. La enseñanza se transforma en un intercambio constructivo, facilitador, que ayuda al alumno, con sus propias respuestas espontáneas, a formular preguntas y a crecer en su capacidad de manejar transacciones cada vez más complejas en la lectura (Rosenblatt, 1983).^[4]

El repertorio eferente-estético del alumno

El continuo eferente-estético, es decir, las dos maneras básicas de considerar el mundo, deberían ser parte del repertorio del alumno desde sus primeros años. Dado que ambas posturas incluyen elementos cognitivos y afectivos como así también públicos y

privados, los alumnos deben aprender a diferenciar las circunstancias que hacen necesario asumir una u otra posición. Es lamentable que actualmente en la práctica la actitud que se toma suele ser contraproducente, ya sea porque se alienta la toma de una postura definida o porque implícitamente se exige una postura inadecuada. Algunos de los ejemplos más comunes son el libro de lectura que pregunta “¿Qué hechos narra esta poesía?” o el niño que se quejó porque quería información sobre dinosaurios y la maestra le dio sólo “libros de cuentos”. No sorprende entonces que los alumnos que se reciben en nuestras escuelas (y universidades) con frecuencia lean poemas y novelas de modo eferente o respondan a enunciados políticos y avisos con posturas estéticas.

A pesar de que en nuestras escuelas se resalta en exceso la postura eferente, la falta de comprensión de la “combinación” privado-público hace imposible aun la enseñanza exitosa de una lectura y redacción eferentes. Los programas de estudio y las prácticas que se aplican a la enseñanza, desde el comienzo mismo, deberían incluir la actividad lingüística tanto eferente como estética y deberían asimismo lograr la adquisición de un sentido de los distintos objetivos de una y otra. La instrucción debería estimular los hábitos de atención selectiva y síntesis que se nutren de elementos relevantes en el reservorio semántico y deberían a su vez nutrir la capacidad de manejar la mezcla de aspectos públicos y privados adecuados para una transacción en particular.

En especial en los primeros años, esto debería hacerse en gran medida de modo indirecto, a través, por ejemplo, de la elección de textos o de contextos que induzcan la lectura o la escritura, o bien de cómo las preguntas que se formulan se relacionan con la postura. De este modo, los textos sirven dinámicamente como fuentes a partir de las cuales asimilar un sentido de las potencialidades de la oración en español y una conciencia de las estrategias que organizan el significado y expresan el sentimiento. El énfasis en el análisis de las evocaciones, o la terminología para categorizar y describirlas no tienen valor alguno si opacan o sustituyen la obra evocada. Tales actividades adquieren significado

y valor cuando, por ejemplo, responden a los problemas propios del escritor en cuanto a la expresión o explican al lector el rol de las estrategias verbales que utiliza el autor para producir un cierto sentimiento en la respuesta.

La secuencia de desarrollo que se sugiere aquí es especialmente importante en la lectura estética. Gran parte de la enseñanza de la poesía en todos los niveles, incluyendo la escuela media y la universidad, actualmente asume un carácter remedial repetido y continuo debido a la confusión constante respecto de la postura al acentuarse el análisis eferente de la obra "literaria". Se debe ayudar a los alumnos a que tengan experiencias estéticas libres de impedimentos. A los niños muy pequeños les encanta el sonido y ritmo de las palabras, su interés en los cuentos y su capacidad de pasar con facilidad de los modos verbales a otros modos de expresión se desvanece con demasiada asiduidad. Necesitan que se los apoye para mantenerse aferrados al aspecto vivencial. Cuando esto puede darse por sentado, las discusiones eferentes analíticas de la forma o del *background* no serán sustitutos de la obra literaria sino medios para mejorarla. La discusión entonces puede volverse la base para asimilar los criterios para la interpretación seria y la evaluación adecuada en los distintos puntos del continuo y del estado de desarrollo del alumno.

Implicancias para la investigación

La investigación basada en el modelo transaccional tiene una larga historia (Applebee, 1974; Farrell y Squire, 1990). Hasta hace bastante poco, generaba la investigación de aquellos que fundamentalmente se ocupaban de la enseñanza de literatura en escuelas medias y universidades, y no tanto la de quienes se ocupaban de la lectura en sí misma en la escuela elemental (Beach y Hynds, 1990; Flood et al., 1991; Purves y Beach, 1972). No es posible aquí realizar una descripción de tan considerable conjunto de investigaciones, gran parte del cual explora aspectos de la

respuesta a la literatura; tampoco habría espacio para tratar volúmenes recientes sobre las aplicaciones de la teoría transaccional en la escuela elemental, media y en la universidad (Clifford, 1991; Cox y Many, 1992; Hungerford, Holland y Ernst, 1993; Karolides, 1992). Sugiero en cambio considerar de modo general los temas de investigación y los errores teóricos y metodológicos más comunes.

El modelo transaccional de lectura, redacción y enseñanza que presentamos constituye, en cierto sentido, un cuerpo de hipótesis que deben investigarse. El cambio que implica pasar desde el paradigma cartesiano al poseinsteniano exige deshacernos de las limitaciones a la investigación impuestas por el dominio del conductismo positivista. En lugar de tratar la lectura primordialmente como un compendio de habilidades separadas o como una actividad autónoma aislada, la investigación de cualquier aspecto debería centrarse en el ser humano que habla, escribe, lee y continuamente está en transacción con un ambiente específico en sus círculos de contexto en expansión. Y como Bartlett bien nos recuerda, ninguno de los marcos teóricos secundarios, tales como esquemas o estrategias, son entidades sino configuraciones en un proceso dinámico y cambiante. A pesar de que el acento aquí estará puesto en la investigación de la lectura, la interrelación entre los modos lingüísticos, especialmente la lectura y la redacción, amplían el posible alcance de los problemas mencionados.

La concepción del lenguaje como un sistema dinámico de significado, en el cual lo afectivo y lo cognitivo se unen, plantea dudas respecto de la importancia de la investigación pasada. El interés de los investigadores por lo eferente se ejemplifica por sus enfoques centrados en los trabajos de Piaget sobre el desarrollo de los conceptos lógicos y matemáticos en el niño, y la continua desaprensión de lo afectivo por los psicólogos conductistas, cognitivos y de la inteligencia artificial. Esto lentamente está siendo equilibrado por el creciente interés por lo afectivo y lo cualitativo (Deese, 1973; Eisner y Peshkin, 1990; Izard, 1977). Necesitamos comprender más exhaustivamente el crecimiento del niño en su

capacidad para la atención selectiva y la síntesis de los varios componentes del significado.

La investigación de la lectura debería buscar en una cantidad de disciplinas interrelacionadas, tales como la fisiología, la sociología y la antropología y debería converger con el estudio general del desarrollo humano. La teoría transaccional especialmente plantea cuestiones que involucran tales conexiones amplias. Asimismo, las diversas subculturas y etnias representadas por la población estudiantil y las muchas variables que contribuyen a una cultura democrática presentan una amplia gama de inquietudes para la investigación de la lectura, de la enseñanza y de los programas de estudio.

Procesos evolutivos

La capacidad del adulto de dedicarse al proceso enormemente complejo de la lectura depende en último grado del largo proceso evolutivo del individuo, comenzando con el “aprender a dar significado” (Halliday, 1975; Rosenblatt, 1985b). ¿De qué manera pasa el niño de esa etapa temprana, de ese estado indiferenciado del mundo a “los procesos parciales asociativos, emotivos y referenciales”? (Rommetveit, 1968:167). La investigación evolutiva puede arrojar luz acerca de la relación de los aspectos emocionales y cognitivos del desarrollo de la capacidad de evocar significado en las transacciones con textos.

La investigación se hace necesaria para acumular comprensión sistemática respecto de factores educacionales y ambientales positivos que hagan justicia a la naturaleza esencial tanto del comportamiento lingüístico eferente como del estético, y asimismo, al rol de lo afectivo o de los aspectos privados del significado en ambas posturas. ¿De qué modo pueden reforzarse las exploraciones sensoriomotrices del mundo del niño, y mantenerse su sensibilidad a los sonidos y a los matices cualitativos del lenguaje? Resumiendo, ¿qué puede estimular su capacidad de aprender a fin de

comprender, o construir el poema, la historia o la obra de teatro? Queda aún mucho por saber respecto de la evolución de la habilidad de inferir, o de establecer conexiones lógicas, es decir de leer eferente y críticamente.

¿En qué momento de la evolución temprana del niño el contexto de la transacción con el texto debe crear un propósito para una u otra postura dominante, o ayudar al lector a saber cuándo adoptar la postura adecuada a la situación? En distintas etapas evolutivas, ¿cuál debería ser el rol o los roles de la reflexión respecto de la experiencia en la lectura a través de comentarios orales, de la escritura y del uso de otros medios?

Una pregunta que se impone es ¿cómo pueden asimilarse las habilidades en un contexto que fomenta la comprensión de su importancia para la producción del significado? ¿Cómo puede el joven lector adquirir el conocimiento, los marcos intelectuales y el sentido de los valores dados por los nexos que conectan discretos signos verbales y los transforman en elaboraciones mentales significativas? Los métodos tradicionales de la enseñanza y evaluación reconocen las importantes funciones del sistema simbólico, los elementos alfabéticos y fonológicos (el “código”), y las convenciones lingüísticas mediante la fragmentación en unidades pequeñas y cuantificables. Estas son cuantitativamente y, por lo tanto económicamente, evaluables. ¿Pero tales métodos establecen hábitos y actitudes hacia la palabra escrita que inhiben el proceso de inferir el significado —o de organizarlo y sintetizarlo— que es parte incluso de las tareas de lectura más sencillas? ¿Cómo podemos preparar el camino hacia transacciones con el texto cada vez más ricas y exigentes?

Desempeño

La evaluación del nivel de desempeño generalmente es necesaria como medio de asegurar la “responsabilidad” de la escuela. Actualmente se está cuestionando si las evaluaciones

estandarizadas miden adecuadamente la capacidad del alumno. La investigación respecto de la correlación entre la capacidad en la lectura con factores tales como la edad, el sexo y los antecedentes étnicos y socioeconómicos ha confirmado que se trata, como se preveía, de factores activos. Sin embargo, tal investigación informa un estado de cosas que se interpreta acorde con distintas presunciones, no todas ellas conducentes al desarrollo de lectores y escritores maduros. El acento transaccional en el contexto total del acto de lectura recalca la preocupación democrática en relación con la alfabetización y avala la necesidad de una reforma social y política de los factores ambientales negativos que sea enérgica. Al mismo tiempo, los maestros deben reconocer que etiquetar grupal y cuantitativamente a cada alumno puede resultar injusto al crear expectativas erróneas que se vuelven profecías de realización propia.

Métodos de enseñanza

En la actual transición que nos aleja de los métodos de enseñanza más tradicionales, existe el peligro de que los diseños de investigación inapropiados terminen siendo utilizados para evaluar métodos específicos de enseñanza. ¿Qué criterio de enseñanza exitosa y qué postulados respecto de la naturaleza de los procesos lingüísticos sustentan el diseño de la investigación y los métodos de medición? Toda interpretación de resultados debería tomar en cuenta las distintas consideraciones respecto de lector, texto y contexto que se ilustran en el modelo transaccional.

Los resultados de la investigación que evalúan diferentes métodos de enseñanza plantean una pregunta importante: ¿la enseñanza actual estaba de acuerdo con las etiquetas-fórmulas adjudicadas a los métodos que se estaban comparando? La vaguedad de un término tal como método “respuesta del lector” puede ilustrar la importancia de una comprensión más precisa de los procesos de enseñanza que concretamente se evalúan en una investigación en particular. El mismo término ha sido aplicado a maestros que luego

de inducir respuestas a un cuento por los alumnos, vuelven a caer en los métodos habituales de demostrar la interpretación “correcta”, y a otros maestros que hacen de las respuestas el comienzo de un proceso de ayuda al alumno, para lograr que éste desarrolle su capacidad de llegar a interpretaciones autocríticas y solventes.

Mucho queda por hacer para elaborar descripciones operativas de los enfoques que están bajo comparación. Se requieren estudios sobre el modo en el cual los maestros pueden conducir, o facilitar, sin dominar o dictar. El estudio etnográfico de la dinámica del aula, el registro del intercambio maestro-alumnos, los videotapes tomados en el aula y el análisis del texto sustentan los resultados de las evaluaciones.

Respuesta

Las respuestas empíricas a un texto (fundamentalmente los protocolos escritos) conforman la base de gran parte de la investigación sobre los métodos a que genéricamente se refieren los términos “respuesta del lector” o transaccional. (El término “respuesta”, debería entenderse, cubre múltiples actividades). Los protocolos ofrecen pruebas indirectas sobre la evocación de los alumnos, sobre la obra tal cual como es vivida, con las reacciones que provoca. Tal investigación exige un sistema coherente de análisis de los trabajos tanto escritos como orales de los alumnos. ¿Qué evidencia existe, por ejemplo, de que la lectura de un cuento fue predominantemente estética?

El problema de la evaluación empírica de la lectura estética del alumno presenta dificultades específicas, en especial dado que no postulamos la existencia de una evaluación o interpretación “correcta”. Ello requiere que se establezcan criterios de interpretación que reflejen no sólo la presencia de sentimientos personales y asociaciones, que son sólo un componente, sino también su relación con los componentes actitudinales y cognitivos.

Dicho brevemente, la evaluación debe estar basada en criterios expresados con claridad en cuanto a los signos de madurez creciente para manejar la respuesta personal, relativa al texto evocado, y el uso de la experiencia personal e intertextual confrontada con las respuestas de los demás.

A fin de suministrar una base para la correlación estadística, se ha utilizado bastante el análisis del contenido de los protocolos para determinar los componentes o aspectos de la respuesta. El propósito es distinguir sentimientos y actitudes personales de, por ejemplo, referencias analíticas, eferentes del soneto. Ello exige tener un conjunto de categorías sistemáticas, tales como **Elements of writing about a literary work: A study of response to literatura.** (*Elementos para escribir acerca de una obra literaria*) (Purves y Rippere, 1968), que brinda una base común para una gran cantidad de estudios. A medida en que aumenta el acento en el proceso, se han concebido refinamientos o alternativas. Es necesario asegurar el estudio de la relación entre los distintos aspectos de la respuesta, o los procesos de selección y síntesis con los cuales los lectores llegan a la evocación y a la interpretación (Rosenblatt, 1985a). Los métodos cualitativos de investigación por lo menos deberían complementar o tal vez transformarse en el fundamento de todo método cuantitativo para evaluar las transacciones con la palabra escrita.

Los diseños experimentales que intentan tratar la evolución de la capacidad de manejar ciertos aspectos del arte literario deberían evitar las metodologías y tareas experimentales que, en cambio, sirven para evaluar las capacidades metalingüísticas eferentes. Por ejemplo, los niveles de capacidad para elucidar una metáfora o repetir cuentos pueden no reflejar el verdadero grado de sensibilidad o de vivencia que tiene el niño a partir de esa metáfora o de ese cuento, sino más bien su capacidad de categorización o abstracción eferente (Verbrugge, 1979).

Esa dependencia de la instancia única para evaluar la capacidad de lectura individual comienza a ser cuestionada actualmente y, en ese

sentido, lo dicho asume particular importancia para recordar que tratamos con puntos en la línea continua del proceso evolutivo siempre en movimiento. Los hábitos se adquieren y cambian con lentitud; puede ser que los efectos de un cambio, por ejemplo, de los métodos tradicionales a los de respuesta para enseñar literatura, no puedan evaluarse sin un periodo de transición entre los enfoques anteriores y la continuación de los nuevos enfoques en el tiempo.

Los lectores básicos en el pasado constituían ejemplos especialmente claros de las preguntas y los ejercicios que tácitamente exigían una postura eferente hacia textos definidos como cuentos y poemas. Siempre ha faltado material que sirva de ayuda al alumno para que logre asimilar y automatizar el modo estético de relacionarse con un texto y aquí es donde se deberían analizar en detalle la preparación para la lectura, las preguntas del maestro antes y después de la lectura, y el modo de evaluar, ya que tienen una influencia poderosa sobre la enseñanza.

Los estudios que intentan generalizar el desarrollo de capacidades mediante la evaluación simultánea de los diferentes niveles de edades presentan el problema de tomar en cuenta el factor instrucción escolar. ¿En qué medida los cambios en la capacidad del niño de contar una historia o de comentar sobre la gramática del cuento reflejan la instrucción adecuada respecto del modo de hablar de un cuento? Y del mismo modo, ¿en qué medida los cambios en el interés literario en los años intermedios son no un reflejo de cambios en la personalidad sino definiciones demasiado estrechas de lo “literario”?

Metodologías de investigación

La discusión precedente se centró en sugerir problemas que el modelo transaccional puede crear a la investigación. Los métodos de investigación o los diseños se mencionan primordialmente en referencia a sus potencialidades y limitaciones para brindar la

información necesaria y a los criterios de interpretación de datos. Las generalizaciones cuantitativas sobre grupos normalmente se hacen necesarias, pero en la actualidad existe un interés por aclarar las potencialidades y limitaciones tanto de la investigación cuantitativa como de la cualitativa. Los diseños experimentales empíricos se complementan o verifican mediante otros enfoques investigativos, como son el estudio de casos (Birnbaum y Emig, 1991), el uso de periódicos, de entrevistas durante o después del hecho lingüístico, portafolios, y grabaciones en distintos medios. Dado que la evaluación por episodio único tiene varias limitaciones, la investigación en la cual investigador y maestro colaboran, o planifican cuidadosamente la investigación desarrollada por el maestro, brinda la oportunidad de extender tales estudios. El modelo transaccional, en especial, indica el valor etnográfico o naturalista de la investigación porque trata problemas en el contexto de la vida real de las personas y grupos en un ambiente cultural, social y educacional en particular (Kantor, Kirby y Goetz, 1981; Zaharlick y Green, 1991). El énfasis evolutivo también avala la necesidad de utilizar estudios longitudinales (Tierney, 1991). La colaboración interdisciplinaria, deseable en toda ocasión, es especialmente adecuada a los estudios longitudinales. La investigación deberá ser suficientemente compleja, variada e interrelacionarse a fin de hacer justicia al hecho de que la lectura es, a la vez, una actividad intensamente individual e intensamente social, una actividad que desde los años más tempranos abarca la totalidad del espectro de modalidades de observar el mundo.

Notas

Quiero agradecer a June Carroll Birnbaum y a Roselmina Indrisano por haber leído este manuscrito y a Nicholas Karolides y Sandra Murphy por haber leído versiones anteriores.

[1] El tomo de 1949 marca la elección de Dewey del término “transacción” para designar un concepto presente en sus trabajos

desde 1896. Mi propio uso de tal término a partir de 1950 se aplicaba a un enfoque desarrollado desde 1938.

[2] Ya para 1981, “teoría transaccional”, “postura eferente” y “postura estética” eran moneda tan corriente como para figurar en **A Dictionary of Reading and Related Terms (Diccionario de lectura y términos afines)**, siendo atribuidos a mi persona. Pero el uso a menudo confuso de los términos me llevó a escribir **Viewpoints: Transaction versus Interaction- A Terminological Rescue Operation** (1985) (*Puntos de vista: Transacción versus interacción. Una operación de rescate terminológico*).

[3] El modelo transaccional de lectura presentado aquí cubre toda la gama de similitudes y diferencias entre lectores y entre autor y lector. Siempre en la transacción entre lector y texto, la base para la construcción de nuevos significados y nuevas experiencias debe ser la activación del reservorio de experiencias lingüísticas del lector. De ahí que sea aplicable a la instrucción bilingüe y a la lectura de textos producidos en otras culturas.

[4] **Literature as Exploration** (*La literatura como exploración*) recalca el proceso de instrucción que puede sustentarse a partir de la evocación y la respuesta personales. Las ilustraciones de debates en el aula y los capítulos que tratan sobre ampliar el marco, sobre los conceptos sociales básicos y sobre la emoción y la razón indican de qué manera el maestro puede moderar democráticamente el debate y ayudar a los alumnos a crecer, no sólo en su capacidad de manejar textos cada vez más complejos sino en su comprensión personal, social y cultural.

Referencias bibliográficas

Ames, A. (1955) **The nature of our perceptions, prehensions, and behavior.** Princeton. NJ: Princeton University Press.

Appenzeller, T. (1990, noviembre/diciembre) Undivided attention. **The Sciences.**

Applebee, A. N. (1974) **Tradition and reform in the teaching of English.** Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Bartlett, F. C. (1932) **Remembering: A study in experimental and social psychology.** London: Cambridge University Press.

Bates, E. (1979) **The emergence of symbols.** New York: Academic.

Beach, R. y Hynds, S. (1990) Research on response to literature. En E. Farrell y J. R. Squire (eds.) **Transactions with literature** (pp. 131-205). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Birnbaum, J. y Emig, J. (1991) Case study. En J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp y J. K. Squire (eds.) **Handbook of research on teaching the English language arts** (pp. 195-204). New York: Macmillan.

Blumenthal, Al. L. (1977) The process of cognition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bohr, N. (1959) Discussion with Einstein. En P. A. Schilpp (ed.) **Albert Einstein, Philosopher-Scientist** (p. 210). New York: Harper Collins.

Cantril, H. y Livingston, W. K. (1963) The concept of transaction in psychology and neurology. **Journal of Individual Psychology, 19,** 3-16.

Chomsky, N. (1968) **Language and mind.** New York: Harcourt Brace.

Cox, C. y Many, J. E. (eds.) (1992) **Reader's stance and literary understanding**. Norwood, NJ: Ablex.

Culler, J. (1982) **On deconstruction**. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Damasio, A. R. (1989) The brain binds entities by multilingual activities for convergence zones. **Neural Computation**, 1.

Deese, J. (1973) Cognitive structure and affect in language. En P. Pliner y T. Alloway (eds.) **Communication and affect**. New York: Academic.

Dewey, J. (1938) **Logic: The theory of inquiry**. New York: Henry Holt.

Dewey, J. y Bentley, A. (1949) **Knowing and the known**, Boston, MA: Beacon.

Eisner, E. W. y Peshkin, A. (1990) **Qualitative inquiry in education: The continuing debate**. New York: Teachers College Press.

Emig, J. (1983) **The web of meaning**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Farrell, E. y Squire, J. R. (eds.) (1990) **Transactions with literature**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Flaubert, G. (1926) **Correspondance (Vol. 2)** Paris: Louis Conard.

Flood, J.; Jensen, J.; Lapp, D.; J. Squire (eds.) (1991) **Handbook of research on teaching the English language arts**. New York: Macmillan.

Halliday, M. A. K. (1975) **Learning how to mean**. New York: Elsevier.

Heath, S. (1983) **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hungerford, R.; Holland, K. y Ernst, S. (eds.) (1993) **Journeying: Children responding to literature**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Izard, C. E. (1977) **Human emotions**. New York: Plenum.

James, W. (1890) *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.

Kantor, K. J.; Kirby, D. R. y Goetz, J. P. (1981) Research in context: Ethnographic studies in English education. **Research in the Teaching of English**, 15, 4, 293-309.

Karolides, N. J. (ed.) (1992) **Reader response in the classroom: Evoking and interpreting meaning in literature**. White Plains, NY: Longman.

Khun, T. (1970) **The structure of scientific revolutions** (2da. Edición) Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lindbergh, A. (1940) **The wave of the future**. New York: Harcourt Brace.

McCloskey, D. (1985) **The rhetoric of economics**. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Miller, G. A. y Johnson-Laird, P. N. (1976) **Language and perception**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Myers, G. (1986) **William James: His life and thought**. New Haven, CT: Yale University Press.

Peirce, C. S. (1933, 1935) **Collected papers (Vol. 3 y 6)** (P. Weiss y C. Hartshorne, eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

Purves, A. y Beach, R. (1972) **Literature and the reader: Research in response to literature**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Purves, A. C. y Rippere, V. (1968) **Elements of writing about a literary work: A study of response to literature**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Rommetveit, R. (1968) **Words, meanings, and messages**. New York: Academic.

Rosenblatt, L. M. (1978) **The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1983) **Literature as exploration** (4ta edición) New York: Modern Language Association (ed. original 1938)

Rosenblatt, L. M. (1985a) **The transactional theory of the literary work: Implications for research**. En C. Cooper (ed.) **Researching response to literature and the teaching of literature**. Norwood, NJ: Ablex.

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

Rosenblatt, L. M. (1991) Literary Theory. En J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp y J. R. Squire (eds.) **Handbook of research on teaching the English language arts** (pp. 57-62). New York: Macmillan.

Rosenblatt, L. M. (1993) The transactional theory: Against dualisms. **College English**, 55 (4), 377-386.

Saussure, F. (1945) Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada (1ra edición).

Tierney, R. J. Studies of reading and writing growth: longitudinal research on literacy development. En J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp y J. R. Squire (eds.) **Handbook of research on teaching the English language arts** (pp 176-194). New York: Macmillan.

Verbrugge, R. R. (1979) The primacy of metaphor in development. En E. Winner y H. Gardner (eds.) **Fact, fiction and fantasy in childhood**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Vygotsky, L. S. (1977) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade (1ra. ed).

Werner, H. y Kaplan, B. (1962) Symbol formation. New York: Wiley.

Zaharlick, A. y Green, J. (1991) Ethnographic research. En J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp y J. R. Squire (eds.) **Handbook of research on teaching the English language arts** (pp.205-223). New York: Macmillan.

(*) Texto tomado de:

TEXTOS EN CONTEXTO

1. Los procesos de lectura y escritura.

Asociación Internacional de lectura

Lectura y Vida

1996. Buenos Aires. Argentina.

<http://didacticadelalenguano.blogspot.com/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>