



Curso de Actualización

Fortalezcamos algunos
contenidos de
Español



Materiales sesión 2

La escritura como estímulo

español secundaria





mundo del que tú no sabías nada: un mundo imaginario o real. Leer es sentir nuevas emociones, sentimientos, historias. Leer es perderte en las aventuras que ha imaginado el escritor. ¡Yo recomiendo leer!». (Sergio Chiné)

Respedida

Mi relación con la lectura es de amplio espectro, tal como comentan algunos de mis alumnos y alumnas: leo con rabia, con alegría; a veces me invade una pena inmensa; hay lecturas que emocionan y otras que te remueven por dentro; hay libros que te divierten enormemente y que te hacen reír y hay libros que te hacen llorar... También me gusta leer el paisaje, el canto de los pájaros, la hojarasca, la expresión de una cara, unas manos arrugadas, una sonrisa, un beso furtivo, un abrazo amigo... ¡Hay que leer, mirar y vivir! Las bibliotecas escolares tienen una gran potencialidad, pero deben existir en todos los centros de enseñanza (cosa que no ocurre en la actualidad) para acercar a niños y niñas todas las posibilidades: de crecer envueltos en palabras: palabras amigas, palabras desconocidas, palabras cantarinas, palabras sueño, palabras deseo, palabras abrazo... Palabras escritas en variados soportes que nos llaman, que nos gritan, que nos invitan... a la pausa, al sosiego, a la reflexión y a la lectura.

Texto

Orientaciones bibliográficas y recursos

CORONAS CABRERO, M. (2000): *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Pamplona. Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

CORONAS CABRERO, M. (2005): «Animación y promoción lectora en la escuela» en *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, pp. 339-355.

MATA, J. (2004): *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona. Graó.

OSORO ITURBE, K. (coord.) (1988): *La biblioteca escolar, un derecho irrenunciable*. Madrid. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

POLANCO ALONSO, J. L. (coord.) (1999): *La mano que escribe*. Santander. Ediciones Tintin.

<<http://gurrion.blogia.com>>.

<<http://montborg.blogia.com>>.

<www.nosotrasleemos.bitacoras.com>.

Dirección de contacto

Mariano Coronas Cabrera.

CP Miguel Servet. Fraga (Huesca)

mcoronas@boj.pntic.mec.es

Monografía
La construcción
del hábito lector

Víctor Moreno
IES Padre Moret-Irubide,
Pamplona

La escritura como estímulo de la lectura

En este artículo se defiende la escritura como instrumento para solucionar algunos problemas de comprensión lectora que el alumnado encuentra en los textos que lee. También se sostiene que la lectura no sólo es más compleja que la escritura, sino que su enseñanza y aprendizaje es más difícil de evaluar. Finalmente, se afirma que una educación literaria es incompleta si no se ve acompañada por un plan de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Porque se es buen lector en la medida en que se escribe.

Palabras clave: déficit de escritura, complejidad de la lectura, competencia escrita, competencia lectora.

Writing as a stimulus for reading

In this article we defend writing as a tool for solving some problems of reading comprehension that students meet in their reading texts. We also expose that reading is not only more complex than writing but also that its teaching and learning is more difficult to evaluate. Finally, we assert that a literary education is incomplete if it is not accompanied by a teaching and learning plan for writing, because a good reader is parallel to a good writer.

Keywords: writing deficit, reading complexity, writing skill, reading skill.

El gran déficit del sistema: la escritura

El gran déficit del sistema educativo no es la inapetencia lectora. Podría afirmarse que nunca como hoy el alumnado ha leído tanto, tan bueno y, seguramente, del mejor modo metodológico posible. Además, es imposible que en treinta años de proyectos, entusiasmos y animaciones lectoras, propiciadas por bibliotecarios, maestros y escritores, no se haya avanzado en conjurar uno de los tradicionales defectos del sistema educativo: el olvido de la lectura.

En realidad, el verdadero déficit del sistema actual, y de siempre, es un déficit alarmante de escritura. Más que un lugar común es una vergüenza institucional señalar que de las escuelas, los institutos y las universidades sale gente analfabeta, en lo que a escribir se refiere. La prueba estaría en ese profesorado que se echa a temblar cada vez que tiene que redactar un documento.

Dicho de manera más resuelta: en las escuelas, los institutos y las universidades, no se escribe, excepto en la época de exámenes. Y, como inciso sangrante, cabe señalar que, a pesar de que los alumnos y las alumnas de nuestras escuelas e institutos llevan toda la vida haciendo exámenes, tampoco redactan bien los exámenes que realizan.

Todo ello es muy lógico y coherente, si se tiene en cuenta que el objetivo de escribir no se contempla en las denominadas *programaciones*, y, mucho menos, en esos rimbombantes «planes de calidad», a los que últimamente se adscriben tantos institutos. (¿Habrà que esperar un nuevo informe PISA sobre la escritura en el sistema educativo para tomar conciencia del asunto?).

En los cursos superiores de ESO y de bachillerato, el objetivo escribir se llama fantasma. Se da por supuesto que el alumnado a estas alturas ya sabe escribir, aunque luego no cesen de escucharse lamentaciones acerca de lo mal que lo hace. Además, lo dicen quienes, siendo profesores de lengua y de literatura, no invierten un minuto de sus clases en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura. Y, después, claro, quieren que sus alumnos se expresen con la levedad de un Baudelaire o la reciedumbre estilística de un Nabokov. Dicho lo cual, me preguntaría si es posible una educación literaria cuando no se escribe una línea más o menos creativa.

Tal y como funcionan las cosas, sigo preguntándome por qué el sistema educativo no asume de una vez por todas lo que la propia experiencia nos enseña cada día, a saber: que se aprende significativamente en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento; que se aprende a producir y a interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con ellos; pero, sobre todo, si se dispone de la posibilidad de producirlos y de reflexionarlos. En todas las áreas.

No soy quién para determinar si la situación es grave, gravísima, catatónica o comatosa. Para eso ya está PISA. Pero sí sostengo que este déficit de escritura general es una de las causas particulares de que el alumnado no comprenda lo que lee, y, más terrible todavía, que no lea.

Por ello, sostengo en clave hipotética que, si las escuelas y los institutos enseñaran a escribir; si contemplaran la escritura como una competencia lingüística que se enseña y se aprende, algunos de los problemas que entraña la exigente competencia lectora desaparecerían, no por ensalmo, sino por un aprendizaje consciente y específico.

Cambio de mentalidad

Hasta hace muy poco se consideraba que sólo existía una competencia o facultad lingüística general que permitía la comprensión y producción del lenguaje. Sin embargo, el trabajo diario en el aula permite comprobar que los comportamientos lingüísticos del alumnado varían si se trata de leer o de escribir. Tanto es así que, en ocasiones, aparecen alumnos que prefieren leer antes que escribir; y, al revés, alumnos que optan por la escritura antes que por la lectura.

La experiencia muestra que la escritura puede convertirse en una buena estrategia para el aprendizaje de la lectura y, por lo mismo, para



el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. Incluso, iríamos más lejos en nuestra optimista aseveración: la escritura es la mejor estrategia para hacer lectores y, en consecuencia, para limar las aristas que dificultan la comprensión lectora de cualquier persona.

Porque quien escribe, lee. Siempre. Yo no conozco a nadie que escriba y que no lea. Al revés, mucha gente. Por eso, me atrevo a sugerir que si hacemos escritores, es decir, si logramos que nuestros alumnos se empalmen con la pluma de la escritura, haremos lectores. Aunque suene a paradoja, lo cierto es que la senda más segura para conseguir lectores no es la lectura propiamente dicha y en pelo cañón, sino la escritura.

Reparemos en que escribir obliga a tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas que no siempre tienen en cuenta los lectores. Curiosamente, esas dimensiones son las que constituyen un obstáculo para comprender.

La escritura nos obliga a leer como escritores, una dimensión y mirada pragmática que rara vez se contempla en el aula. La mayoría de las veces en que se lee, se hace como lector. Pocas veces o casi nunca, como escritor. Y leer como escritor exige más. Exige una mirada mucho más selectiva, y, por tanto, más significativa. Normalmente, se lee literatura, pero pocas para percibir dónde está la literatura en un texto y por qué es literatura eso que leemos. Y, desde luego, rara vez se lee para imitar y transformar los textos literarios de otros, que es la lectura del escritor por excelencia: la que nos lleva a escribir.

Escribir implica poner en circulación un entramado de transformaciones lingüísticas, semánticas y contextuales sucesivas. En dicho proceso, quien escribe se ve obligado a hacer análisis de todo tipo: revisar lo escrito de un modo permanente y conjugar una serie de matices que rara vez se tienen en cuenta al leer a secas. La escritura, no sólo hace más consciente el hecho de pensar y ordenar nuestras ideas y sentimientos, sino que posibilita *a posteriori* una lectura más consciente.

Como ya es sabido, cierta corriente tradicional presentaba la lectura como condición previa para acceder a la escritura. Es decir, primero había que leer, comprender y luego escribir. Se consideraba, y se sigue considerando, que si no se leía antes, era imposible producir nuevos textos después.

Sin embargo, la realidad es muy otra. La realidad es que se pueden escribir textos sin haber leído ni una línea. Tan verdadero es esto como que se puede ir de la actividad a la reflexión y de la práctica a la explicación teórica. La perfección de ese método dependerá del modo y la manera en que precisemos al alumnado nuestras exigencias de escritura.

El planteamiento no es primero leer un poema o un texto argumentativo para luego escribir poesías o razonamientos, sino escribir

textos poéticos o expositivos que sirvan para avanzar en el dominio de usos cada vez más complejos de la lengua.

Eso sí, una vez escritos se puede invocar —se debería— la lectura de otros textos, escritos por todo tipo de personas, no necesariamente escritores literarios. Y hacerlo no con el fin de evidenciar lo mal que lo hacemos nosotros y lo bien que lo hacen los otros. No. Sencillamente con el objetivo de aprender formas más complejas de expresión que se nos escapan o en las que no hemos reparado: la manera de estructurar el texto; el uso de la ironía y la elipsis; la utilización de la voz narrativa; el modo de adjetivar; la forma de abrir y cerrar el texto, de concitar un tipo de vocabulario, de obtener cierto tono textual; la manera de jerarquizar el léxico; la caracterización de los personajes por sus hechos o por lo que dicen; la progresión de la coherencia; las marcas textuales de las diferentes estructuras narrativas o argumentativas; la formalización de diversas técnicas narrativas y argumentativas, que tantos quebraderos de cabeza ocasionan al alumnado, especialmente al poco motivado.

Si el profesorado conoce bien las diversas tipologías textuales, la manera en que cada texto —narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, poético y descriptivo— se estructura canónicamente, las dificultades que cada uno de ellos conlleva en lo referente a la plasmación de su coherencia, cohesión y adecuación, los modos diversos de conjugar creativamente los tres momentos de su escritura —planificación, escritura y revisión—, podrá organizar experiencias de escritura sin necesidad de estar obsesionado con la lectura.

El alumnado que ha cultivado la escritura, siguiendo orientaciones precisas acerca de cómo adquieren los textos su estatuto como tales, es poco probable que, al enfrentarse en la lectura con una elipsis, con un mensaje implícito o lleno de inferencias, con una estructura narrativa *in medias res*, con un narrador equisicente, con una estructura deductiva o inductiva o con una argumentación *ad hominem*, tenga dificultades serias de comprensión, porque eso es lo que ha estado haciendo él mediante sus prácticas de escritura.

De la escritura a la lectura

Muchos novelistas confiesan que fue la lectura la instancia mediadora que los convirtió en escritores. Esta confianza, que puede ser cierta, no lo es de forma absoluta y válida para todos los escritores. Para decirse a ser escritor se necesita algo más que leer. En este sentido, recomiendo el libro clásico de *Las palabras*, de Sartre. Ahí se verá que la lectura a secas no lleva mecánicamente a un niño a soñar con la gloria de convertirse en un soldado manejando la espada de la escritura contra la estupidez del mundo.



El modelo que nos ofrecen los escritores no es válido para el sistema educativo, y posiblemente no lo sea para ninguna persona. Porque las motivaciones íntimas e intransferibles, que llevan a un sujeto normal a convertirse en un escritor, son menos conductistas de lo que se quiere dar a entender al relacionar los verbos «leer» y «escribir».

Existen muchas personas que son lectoras y no escriben ni una línea. El deseo de leer no lleva necesariamente a la escritura. En cambio, la escritura sí lleva a la lectura.

Hay, además, un aspecto importante que conviene tener en cuenta. En su mayoría, los escritores son autodidactas. El autodidactismo de los escritores, tomado acríticamente, es, en realidad, una plaga y una maldición. El autodidactismo conduce, por ejemplo, a escritores como Marias a sincerarse y a decir que no saben en qué consiste escribir bien. Totalmente de acuerdo. Y así pasa después con los anacolutos y los solecismos que hay en sus novelas.

La defensa del autodidactismo, de la que hacen más o menos gala ciertos escritores, puede utilizarse como signo elocuente del déficit de escritura del sistema educativo. Lo indico porque el autodidactismo, que impregna ciertos comportamientos reflexivos de los escritores, está también inserto en el sistema educativo, manifestándose en afirmaciones falsas, como sostener, por ejemplo, que «a escribir se aprende escribiendo» y que «a hablar se aprende hablando». Si es así, ¿para qué está el profesorado de lengua y literatura?

La verdad es que no se entiende bien que la política educativa y cultural de un país desatienda tanto la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, tanto si se va para escritor como para ejercer de ciudadano constitucional y democrático.

Esta ausencia resulta todavía más extraña cuando observamos que la lectura a secas no lleva a la persona a conocer bien los entresijos de la escritura. Porque, si así fuera, ningún escritor cometería faltas gramaticales y de otra naturaleza en sus textos. Por lo que cabría preguntarse si una persona que no sabe escribir bien estará en condiciones de leer correctamente. Lo habitual es que quien no escribe regularmente *lea* mal.

De ahí que nos empeñemos en hacer de la escritura la gran baza curricular del aprendizaje y el motor del desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado, en especial la de la lectura. Y de ahí, también, el rechazo frontal al autodidactismo, y a los aprendizajes inconscientes o semiinconscientes, que en eso se traducen los eslóganes aludidos.

Se tiende a considerar que el alumnado, por el hecho de leer, aprende a escribir sin más. Pero no es así. Lo que realmente ocurre es

que, en efecto, podemos *enseñar* al alumnado a leer bien. Si nos lo proponemos, claro. ¿Cómo? Escribiendo.

El alumnado tiene que servirse de las prácticas de escritura para resolver aquellas dudas que en materia de comprensión lectora —que es una faceta más de la competencia lingüística— le van saliendo al paso. No se trata de que el profesorado explique teóricamente en qué consiste un monólogo interior o el estilo indirecto libre. Es urgente que los adolescentes escriban monólogos interiores, circunflejos e indirectos libres; cuentos con elipsis narrativas; argumentos con todo tipo de estructuras; que manipulen un léxico cada vez más exacto y riguroso; que hagan continua utilización retórica de las figuras literarias para expresar indirectamente lo que piensan y sienten; que imiten y transformen textos complejos de autores de la tradición literaria y de la modernidad más moderna...

No es cuestión de escribir sin más. La escritura debe estar muy bien organizada en función de la resolución de los problemas que el alumnado se ha de encontrar —se encuentra— a la hora de leer otros textos. Sería, por tanto, deseable que el profesorado hiciera una recopilación exacta y rigurosa de los problemas de comprensión lectora que sus alumnos tienen. Y, a partir de ellos, proponer prácticas de escritura.

Y aquí me gustaría hacer unas precisiones. Por una parte, cualquier profesor habrá constatado el hecho de que muchos estudiantes son más o menos competentes hablando, pero fracasan al intentar poner por escrito un trabajo cualquiera, sea un cuento, un resumen o un examen. Eso significa, entre otras cosas, que, si los alumnos fracasan a la hora de escribir, también lo hacemos los profesores en nuestras maneras de enseñar y de corregir lo que escriben los alumnos.

Por otra, y en el caso que nos ocupa, hay que hacer constar que los errores de los textos escritos por los alumnos son calcomanías perfectas de los defectos o errores que cometen al expresarse oralmente. Es decir, las interferencias o los trasvases de la oralidad a la escritura son continuos. Añádase a ello que del hecho de hablar correctamente no se deriva escribir como lo hacía el amanuense de Joyce. Para nada.

Si nos preguntáramos cuál es el origen de estos errores, seguro que no nos pondríamos de acuerdo al establecerlo. En parte, porque cada alumno es un mundo particular, con un historial sociolingüístico tan personal que su caso no sería aplicable al resto. Sin embargo, desde una perspectiva metodológica y pragmática, si pueden señalarse algunas causas válidas para una porción elevada de casos particulares.

Por ejemplo. El alumnado rara vez dedica tiempo a preparar la producción de sus textos, sea en la modalidad de hablar o de escribir. A pesar de la propaganda insistente que se ha hecho de la «técnica de los borradores», ésta sigue sin cultivarse en los predios escolares. Al alum-



nado le cuesta entrar en la dinámica, lenta y paciente, de aceptar que a la primera las cosas no salen bien, y menos aún si esas cosas no se han planificado. La disposición para planificar la producción de textos sigue siendo una asignatura pendiente. Pero es lógico considerar que, si el profesorado no la utiliza como práctica habitual en la producción de textos, tampoco el alumnado lo hará.

El tiempo lento de la escritura es un hábito, no sólo desconocido en las actitudes del adolescente, sino, también, rechazado.

Tampoco hemos aceptado del todo la perspectiva de entender la escritura como una competencia lingüística, cuyas implicaciones cognitivas y pragmáticas deben ser una y otra vez aclaradas al alumnado, antes de acometer cualquier tarea escrita. Una de ellas, por ejemplo, es ofrecer de manera sistemática modelos de textos similares a los que se espera que ellos produzcan. Lo cual exige disponer de un corpus generoso de textos, algo que, obviamente, los libros de texto no ofrecen de forma satisfactoria.

Pienso que haríamos mucho bien si acostumbráramos al alumnado a producir textos escritos siguiendo un determinado registro formal, de acuerdo con las exigencias específicas del texto (narrativo, expositivo, argumentativo, descriptivo). Pero no sólo eso. Es necesario planificar minuciosamente dicho trabajo, de tal modo que el alumno sepa, antes de hacer nada, para qué hace lo que hace y cómo lo tiene que hacer, es decir, respetando una serie de restricciones propias del texto a producir. Restricciones que tienen mucho que ver con las dificultades que el alumno presenta a la hora de no comprender lo que lee.

Un aspecto en el que se hace poco hincapié es en la revisión de los textos escritos por el alumnado. No se revisan de forma habitual y colectiva los trabajos que los alumnos realizan en el aula. Es una pena. Porque convertir al alumnado en corrector de sus textos es una técnica que produce a corto plazo una mejora evidente de su competencia lingüística y, por consiguiente, de su competencia lectora. Los textos del alumnado son una fuente inmejorable para corregir de manera consciente y objetiva los errores que arriba hemos enunciado. No basta con la corrección ocasional y discontinua; se precisa una corrección sistemática y rigurosa.

Como profesores rara vez participamos en la producción de textos escritos por el alumnado. Apenas nos involucramos con entusiasmo en proyectos de escritura, tanto individual como colectiva. Por esa razón, tampoco somos unos forofos de la revisión. La verdad es que, a veces, nuestro comportamiento es fruto típico del estricto y severo corrector. Quiero decir que rara vez *leemos* los textos del alumnado. Los corregimos, pero no los leemos.

Me explico. Leer es una cosa y corregir otra. Por eso, es habitual nuestra permisividad autoritaria para llenar los textos corregidos del

alumnado con frases tan graciosas como éstas: «Este texto no tiene coherencia»; «No usas las palabras adecuadas»; «Hay que cuidar el orden»; «¡Cuidado con la ortografía!»; «¡Ojo, repites mucho ciertas palabras!»; «¿No sabes que existen conectores?»; «¡Hay que utilizar más adjetivos; el texto es muy pobre!»; «¿Para qué están los sinónimos?»; «No te expresas con orden ni coherencia».

Da la sensación de que olvidamos a posta que la coherencia, la adecuación, el orden, la ortografía, el mecanismo de las sustituciones y el uso de los conectores se planifican, se enseñan y se ponen en práctica. No basta con decir: «sé coherente», «sé ordenado».

El alumnado está deseando ser ambas cosas, pero necesita saber cómo se consiguen la coherencia y la cohesión escribiendo. Y ya no digamos la exactitud y la belleza literarias.

**Escribir,
más fácil
que leer**

Debido en parte a la tradición *analfabeta* de la que procedemos, al menos en lo que a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura se refiere, considero que, como profesores, seguimos teniendo mucho miedo a la escritura. No solamente desconocemos de nuestras propias capacidades para enseñar a escribir —hay profesores que afirman tajantemente que eso es un imposible, más que metodológico, metafísico—, sino que seguimos teniendo de la escritura una idea un tanto misticista y romántica. De ahí, también, lo del autodidactismo. Y cierto fatalismo acritico: «si es escritor, ya saldrá».

Sería, por tanto, muy higiénico que abandonásemos este estructural pesimismo pedagógico, no sólo porque procede de unos fundamentos nada fundamentados, sino porque la realidad se encarga de enseñarnos que las cosas pueden ser de otro modo mucho más atractivo; en realidad, son de otro modo.

De entrada, hay que convencerse de que «hacer lectores» es más difícil y más complicado que «hacer escritores». Es preciso convencerse de que escribir es mucho más fácil que leer.

Entiendo que nos sintamos más cómodos en el terreno específico de la animación lectora. Lógico, si reparamos en que la mayoría de nuestros desvelos —promovidos por mil instancias mediáticas e institucionales— se encaminan desde hace veinte años y de forma casi exclusiva y excluyente a hacer lectores. ¿Por qué la escritura sigue despertando tan poco entusiasmo en el sistema educativo y en las políticas educativas de los distintos ministerios que se suceden?

Particularmente, esta unanimidad lectora, no sólo me parece sospechosa, sino que adolece de cierta pasión irreflexiva. Porque: ¿en qué consiste hacer lectores? ¿Y ser un buen lector?



¿Cómo es posible hacer lectores y, sobre todo, buenos lectores, si nadie ha definido aún en qué consiste lo primero y, menos aún, lo segundo? Sobre este particular, comparemos las afirmaciones de Steiner, de C. S. Lewis, de Ferraroti y de Bloom, y observaremos el galimatías conceptual al que nos conduce. Que es, en definitiva, el signo inexcusable del galimatías en el que estamos instalados. Siempre nos ha impresionado más la cantidad, el tamaño, que la calidad. De ahí que se considere buen lector al que lee muchos libros, pero es obvio que, si se reflexiona sobre esta cuestión, se deducirá fácilmente que buen lector puede ser quien lee sólo cinco libros al año, incluso mucho mejor lector que quien se embaula cincuenta *Alatristes* o veinte *Harry Potter* en un trimestre.

Pero no se crea que, por esta indefinición teórica del concepto de lector, leer es más complejo o más complicado que escribir. No. Es el hecho de leer y de escribir considerado en sí mismo lo que me conduce a esta apreciación.

Leer a otro, seguir su ritmo, su semántica, sus símbolos, su sintaxis y su cosmovisión, es una tarea complicadísima. En cambio, escribir, poner en la hoja lo que yo pienso y lo que siento, no me produce más tensión que la derivada de mi impericia o pericia técnica para dominar la metáfora y el verbo. No dependo de nadie, excepto de mi mismo, para saber y comprender qué estoy haciendo. Nadie como uno mismo para saber por qué utilizo este adjetivo y no aquel otro. Nadie como uno mismo para leer entre líneas lo que uno ha escrito.

Añadiría a todo ello que hacer buenos lectores sin hacer escritores es un trabajo trunco. No se puede ser buen lector sin escribir. En la medida en que escribo, sé si soy un buen lector o no lo soy.

Por eso, considero que la mayoría de los planes de lectura de las escuelas y de los institutos son proyectos imperfectos, porque no contemplan junto con ellos un plan simultáneo de escritura.

Escribir bien, desde un punto de vista técnico —el que realmente nos interesa—, es fácil determinararlo. Basta con apelar a la coherencia, cohesión, adecuación y ortografía de lo escrito para dictaminar la bondad o maldad lingüística-literaria de una página. Cuestión aparte será determinar si el texto nos gusta o nos disgusta, pero se comprenderá que este aspecto, inefable donde los haya, forma parte de la singularidad subjetiva de cada cual.

Pero, ¿leer bien? ¿En qué consiste? ¿Cómo sabemos que alguien ha leído bien un texto, un poema, un cuento o una novela? Lo digo con toda sinceridad: se trata de una de las cuestiones más complejas con las que diariamente me tropiezo en el aula. Y en la calle. Y, si no, repárense en esas cartas al director de muchos periódicos, donde lectores

bienintencionados muestran que no han captado ni a la primera ni a la segunda el sarcasmo o la ironía del texto al que hacen referencia en sus misivas.

Lo repito: no hay por qué tener miedo a la escritura, aunque no escribamos ni una sola línea o un verso a la luna menguante. El hecho de no escribir no es incompatible con tener criterios y gusto para determinar si una página de Pérez Reverte es una chapuza u otra de Muñoz Molina contiene una ración rancia de lugares comunes. Es verdad que, si el profesor también escribe, conocerá en carne propia los momentos catastróficos por los que se pasa cuando no se sabe qué escribir, por qué hacerlo y para qué hacerlo.

En definitiva, lo que interesa es que nuestros alumnos sepan escribir bien, técnicamente bien. Que dominen la palabra, que sepan usarla con una intencionalidad, que sepan distanciarse del objeto de su escritura y se expresen con ironía, humor y sentido. Que amplíen su léxico para nombrar con exactitud, pues ya se sabe que la verdad, si es verdad, no admite matices. Lo mismo que un arrendajo o un abedul. O es un arrendajo o un abedul, pero no un pájaro o un árbol.

Los adolescentes, a los que se tiene en cuenta como escritores, no tardan en ver en la escritura un sistema extraordinario de ordenar su mundo interior y de contrastar lo que realmente piensan con lo que escriben. Pues ya es sabido que muchas veces se escribe, no lo que uno piensa, sino para saber lo que de verdad se piensa.

Los adolescentes que descubren en la escritura un interlocutor válido a sus intermitencias vitales son los que también valoran mejor la lectura. Y, sin duda, están más preparados para comprender lo que leen. No solamente eso: encuentran una motivación estupenda para desear leer. Porque, como suele decirse, y es verdad, la literatura se alimenta de literatura. También la de los adolescentes.

*Dirección
de contacto*

*Victor Moreno
IES Padre Moret-Irubide. Pamplona
vmorenob@pnte.cfnavarra.es*



Monografía
de construcción
de hábito lector

Carlos Lomas
Director de Textos,
Centro del Profesorado
de Bujón
Juan Mata
Universidad de Granada
Ana Monte
Centro del Profesorado
de Bujón

Para la selección de textos

Guía de recursos

Como epílogo de esta monografía de Textos se incluye una serie de referencias bibliográficas (libros y revistas) y de otros recursos en red con la esperanza de que sean útiles en la tarea de contribuir desde la escuela al aprecio y el gozo de leer, a la construcción y al afianzamiento de hábitos de lectura.

Libros

COLOMER, T. (1988): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

La formación literaria de la infancia y de la adolescencia tiene cada vez más como referencia los textos de ficción de la denominada *literatura infantil y juvenil*. De ahí que sea esencial conocer esos textos para entender el itinerario que siguen niños y adolescentes en su aprendizaje de las convenciones que rigen las obras literarias. Saber cómo son esas narraciones, qué temas tratan, qué características narrativas tienen y qué valores transmiten es un conocimiento imprescindible para quienes trabajan en la formación literaria del alumnado de educación primaria y secundaria. En el primer capítulo de este libro Colomer analiza la evolución de los estudios sobre literatura infantil y juvenil, mientras que en la segunda presenta los objetivos, las hipótesis y el diseño de una investigación realizada con el fin de caracterizar la narrativa infantil y juvenil actual.

COLOMER, T. (1989): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid. Síntesis.

Con un tono divulgativo, Teresa Colomer nos acerca en este libro a la literatura infantil y juvenil a través de una sugerente reflexión sobre ese tipo específico de textos que constituye en la mayoría de las ocasiones el inicio de la educación literaria en la infancia y la adolescencia. Comienza la autora por indagar sobre un interrogante esencial («¿Para qué sirven este tipo de libros?») con el fin de justificar el sentido de una iniciación literaria que en muchos casos es determinante a la hora de adquirir actitudes de aprecio ante lo literario y hábitos duraderos de lectura. Más tarde describe la evolución histórica de la oferta literaria para la infancia y para la adolescencia («¿Cómo han sido y cómo son estos libros?») para sugerir más tarde algunos criterios de selección de los textos («¿Cómo escoger los libros?») y algunas pautas de análisis de libros. Finalmente, se analizan algunas formas de acceso a los libros infantiles y juveniles («¿Cómo facilitar el contacto en la infancia y en la adolescencia con los libros?») con el fin de hacer posible una comunicación eficaz, gozosa y estable entre el lector escolar y estos textos. El libro concluye con una bibliografía básica sobre literatura infantil y juvenil y con una breve reseña de diez autores españoles actuales.