

VÍCTOR MORENO

**LA
ESCRITURA
SE HACE,
NO SE DICE**



La escritura se hace, no se dice

Víctor Moreno

Fundación Germán
Sánchez Ruipérez

Luis González: coordinador de la colección
Mariángeles Fernández: edición
Jorge Bermejo: maquetación y producción

La publicación de esta obra es exclusiva de Lectyo.com hasta el 21 de noviembre de 2014.



Obra bajo licencia Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-No derivados 2.5 España:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/legalcode.es>

Reconocimiento. Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Usted puede hacer uso libremente de la obra en los términos indicados en la citadalicencia. Todos los demás derechos reservados.

Índice

Sobre Víctor Moreno	5
Déficit del sistema	6
Hacer escritores	6
¿De qué lector hablamos cuando decimos <i>lector</i> ?	7
Descubrimiento paradójico	8
¿Por qué y para qué escribir?	9
Vivir un proceso	11
Y escribir, ¿para quién?	12
¿Miedo al escribir?	13
Gramática y expresión	14
¿Es necesario que el maestro escriba para despertar la afición a escribir de sus alumnos?	17

Sobre Víctor Moreno

Profesor, escritor y crítico literario. Es habitual colaborador en prensa, radio y revistas de educación y literatura. Ha publicado infinidad de libros y artículos en revistas especializadas sobre enseñanza y aprendizaje de la literatura, lectura, escritura, oralidad y temas relacionados con el desarrollo de la competencia lingüístico-literaria en la adolescencia. Imparte cursos de formación al profesorado de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Graduados Universitarios en distintas instituciones.

*Ser un gran escritor,
¿no consiste en haber creado una manera de sentir
y por consiguiente una manera de pensar?*
Paul Léautaud

Déficit del sistema

El actual sistema educativo padece *todavía* un déficit de escritura. En las escuelas y en los institutos no se escribe de modo sistemático, excepto en la época de exámenes. Es triste, pero aún no se ha descubierto que el mejor método para apropiarse de ciertos *saberes declarativos* lingüísticos es el modo *procedimental*, es decir, un *saber hacer cosas con las palabras*, como ya indicara J. L. Austin.

Este déficit de escritura general es una de las causas fundamentales de que el alumnado no comprenda lo que lee y, peor aún, de que no lea. Formulado en clave hipotética diría que, si las escuelas y los institutos enseñaran a escribir de forma competente a su alumnado, muchos de los problemas de su proverbial (in)competencia lectora, lingüística y literaria desaparecerían de una *tacada*.

Lamentablemente, el objetivo curricular de escribir no se contempla en ninguna ley con rango superior orgánico. Encontramos algunas orientaciones vagarosas, pero poco más. En los cursos superiores de ESO y Bachillerato se trata de un fantasma inasible. Se da por supuesto que el alumnado sabe escribir aunque luego no cesen de escucharse lamentaciones acerca de lo mal que lo hace. Lo dicen quienes, además de ser profesores de Lengua y de Literatura, no invierten un minuto de sus programaciones en el aprendizaje y 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. Y, por supuesto, sin anacolutos y sin faltas de ortografía.

“El actual sistema educativo padece *todavía* un déficit de escritura”

Hacer escritores

“Hacer escritores” es expresión que, a pesar de estar calcada de la de “hacer lectores”, despierta entre el profesorado que la oye, si no una animadversión clara y contundente, sí mohines de desagrado. Y, a veces, ninguno de estos signos, sino desaprobación del aserto o indiferencia, lo que no se sabe qué es peor.

En pocos proyectos curriculares, cuya fundamentación teórica y pragmática se relacione con la escritura, he encontrado la palabra escritor. En cambio la de lector, aparece como aparecía antes la lucha de clases marxista, hasta en el cocido y en misa mayor.

“La expresión “hacer escritores” despierta entre el profesorado mohines de desagrado”

Esta ausencia es sintomática. De verdad. Parece que produjera cierta aprensión dicha palabra. Y, sin embargo, ¿qué hacen los alumnos en esos espacios, en esos talleres, en esos ámbitos de la creatividad, como se dice? Escribir. ¿Y cómo se llama a la persona que escribe? Pues escritor. Entonces. Si hasta el *Diccionario de la Real Academia* no se anda con tantos tiquismiquis ni repulgos: "Escritor: Persona que escribe".

Al parecer, nos reservamos la palabra escritor para personas con más enjundia intelectual y social. Como si estuviese destinada mágicamente para un determinado tipo de sujetos que mantienen con la pluma una relación especial y concitaran en sí mismos todas las maneras de realizarse como escritor. Pero, así como hay multiplicidad de lectores, también, los hay y muy variados en la viña de la escritura. El concepto de escritor tal como circula por la vida actual no es democrático, ni plural. Se diría que, como el de crítico, forma parte de una taifa especial y a la que se accede pidiendo permiso y haciendo los honores al gurú mercantil de turno.

Ahora bien, si la escuela y el instituto otorgan el título de lectores a los alumnos que leen, ¿por qué no hacerlo con los alumnos que escriben?

“Si la escuela y el instituto otorgan el título de lectores a los alumnos que leen ¿por qué no hacerlo con los alumnos que escriben?”

¿De qué lector hablamos cuando decimos *lector*?

Lo más probable es que nos estemos refiriendo a nosotros mismos, como hacía H. Bloom en su libro *Cómo leer y por qué* (Anagrama, 2002), para quien el mejor lector del mundo era H. Bloom.

Convendría recordar que no leemos *nunca* del mismo modo. Cada texto que cae en nuestras manos exige una actitud y una intención lectora diferentes, obligándonos a ser un lector distinto. El voluntarioso Alberto Manguel llegaría a coleccionar más de doscientos tipos de lector ideal (*Bibliodiversidad*. "Propuesta para definir al lector ideal". Asociación de editores de Madrid, 2004). Ninguno de ellos definitivo. Lógico. Las situaciones de lectura son tan distintas como los libros que leemos. Curiosamente, el propio Manguel empieza su artículo sosteniendo que "el lector ideal es el escritor en el instante anterior a la escritura", pero, después, lo es "el que aprende a escuchar", y así añadiría una tan larga como sugerente enumeración que no tiene fin. Un laberinto. El de la lectura, claro.

El panorama se complica si aspiramos a formar al alumnado en un tipo de lector determinado: crítico, creativo, intertextual, literario, traductor; en fin, la lista sería interminable. ¿En qué medida influirá el ideal que tenemos de lector en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado? ¿Los haremos lectores a nuestra imagen y semejanza, caiga quien caiga? ¿O se trata de un imposible metafísico, dado que cada persona es un lector irrepetible y hagamos lo que hagamos *será lo que él quiera ser*?

El problema de la indefinición de lector es obvio. Lo curioso es que, aun no existiendo una precisión conceptual de lector, no dudamos en hablar de lectores. Lo hacemos en *términos generales*, imaginando que ya se encargará el tiempo de pulir dicho carácter. Lo cierto es que el lector general y universal no existe. Sólo hay lectores concretos, individuales y muy particulares.

Estamos ante un *milagro terminológico* que no nos permitimos cuando nos referimos a los escritores. Di, por ejemplo, que tus alumnos de primaria

“Lo cierto es que el lector general y universal no existe. Solo hay lectores concretos, individuales y muy particulares”

o de secundaria son escritores y te mirarán como a un bicho del Pleistoceno. Seguro que tienen razón, pero nadie podrá evitarte la sensación de estar ante un agravio comparativo. Porque, desde casi todos los ámbitos educativos y culturales y, sobre todo, mediáticos, nos dan permiso y nos jalean para hacer lectores y nos felicitan por ello. Sin embargo, nunca nos apremian a hacer escritores. ¿Por qué será?

Si la razón primera y última de esta singular discriminación fuese la razón económica, tampoco sería muy lógico. La explicación es recurrente: hacer escritores garantiza sin error la presencia de lectores en la sociedad y, por tanto, el consumo de libros. Sin embargo, no solo está *bien visto* "hacer lectores" y no "hacer escritores", sino que, desde la institución educativa, no suele plantearse la escritura como un saber específico y procedimental. Más todavía. Decimos de un alumno que es buen lector o mal lector, pero no si es un buen escritor.

Estas expresiones sugieren, entre otras sospechas, que ser buen escritor es incompatible con la niñez y la adolescencia, mientras que ser buen lector no lo es. Tanto que afirmamos que, si no se despierta el gusto por la lectura en la infancia, esta no leerá nunca. Un disparate que forma parte de cierto discurso fatalista, incompatible con la condición de ser maestro.

¡Como si *hacerse lector* no durase una vida entera!

Es acertado considerar la escritura como una actividad cuya perfección depende de una vida; pero, también, lo sería si dicho principio lo aplicásemos a la lectura. Si no lo hacemos, es porque pensamos que la escritura es más difícil que la lectura y que la escritura exige más tute meníngeo que el acto de leer.

¿No se tratará, más bien, de un prejuicio con el que llevamos viajando década tras década, sin haberle hincado la dentada de la reflexión crítica?

“Es acertado considerar la escritura como una actividad cuya perfección depende de una vida; pero, también lo sería si dicho principio lo aplicásemos a la lectura”

Descubrimiento paradójico

Tan paradójico como perturbador. Pero hay que decirlo lisa y llanamente para que se entienda a la primera: leer es un acto más complejo que escribir. Por lo que cabe deducir que hacer lectores es un trabajo más difícil y más complicado que hacer escritores.

No solo existen argumentos de autoridad que avalan dicho aserto, sino, también, hechos y procedimientos, derivados de la propia experiencia, propia y ajena.

Paul Valéry señalaba que "hay un genio para investigar, como hay un genio para hablar, y un genio para leer, como hay un genio para escribir" (*Estudios literarios*, Visor, Madrid, 1995). Una distinción que hoy corrobora la psicología del aprendizaje. Añadamos que se trata de genios distintos y puede que complementarios. Ni mejores, ni peores. Diferentes. La lectura y escritura no dependen de la misma facultad. Y, por lo mismo, ambas facultades se influirán la una en la otra *si así lo pretendemos*; no por ósmosis, como coloquialmente se piensa. Lectura y escritura serán vasos comunicantes si así los hacemos funcionar. Leer *sin más* no te hace más competente a la hora de escribir. Lo hará si lees con la perspectiva de mejorar como escritor.

Antonio Tabucchi sostenía contundente que "*la lectura es más compleja que la escritura* en el sentido de que posee más variantes y tiene un abanico más amplio de posibilidades. Habrá, pues, que dar la razón a Borges cuando afirma que la lectura es una actividad más noble que la escritura, porque es más abstracta" (*Conversaciones con Antonio Tabucchi*, Anagrama, Barcelona, 1995).

“Lectura y escritura serán vasos comunicantes si así los hacemos funcionar”

Quizá la adjetivación de *noble* no sea la más adecuada para caracterizar la lectura en su relación con la escritura, pero sin duda que nos encontramos ante unas insinuaciones menos *evidentes* de las que se defienden en la plaza pública.

¿Y abstracta? Seguro. Cuando leemos, nos vemos forzados a suplir un conjunto de implícitos y de hipótesis que no se contemplan *literalmente* en el texto. De ahí que nuestras interpretaciones y valoraciones de lo que leemos sean, en ocasiones, no solo disparatadas, sino, también, disparates, ya que no derivan del texto en sí mismo considerado. Las interpretaciones pueden ser infinitas, pero no ilimitadas. No todas *valen*. Es verdad que cada texto lleva inserto en sus líneas las claves de la interpretación más adecuada, pero eso no quiere decir que el lector dé con ellas. Y, al no hacerlo, se quede *in albis* a la hora de captar el *sentido* del texto, quedándose únicamente con el *significado*.

Cuando escribimos, nada de estas intermitencias inferenciales y deductivas son necesarias y obligatorias. Elegimos las palabras que consideramos adecuadas en función de nuestra intención comunicativa, sabiendo por qué y para qué lo hacemos. No tenemos que devanarnos los sesos intentando descubrir intenciones ocultas en lo que escribimos/leemos –los “terrores lingüístico-estructurales” escondidos, que decía Todorov–, puesto que las conocemos bien. Son nuestras intenciones, evitándonos así el enojo de formular hipótesis, interpretar, deducir y valorar.

Escribir bien no es fácil. No lo ha sido nunca. Siempre es un acto fallido, mejorable en cada línea, párrafo o capítulo. El lenguaje nunca ha sido capaz de trasladar a la hoja el pensamiento exacto del artista; ni del ciudadano más común. De ahí la tensión cognitiva existente entre pensamiento y lenguaje. La literatura es un gran escenario dramatizando la incapacidad del ser humano para plasmar en una hoja lo que *realmente* siente, desea e imagina. La mayoría de los llamados *escritores sin obra* sufrieron tan violentamente dicha tensión que dejaron de escribir.

Pero, incluso, los escritores profesionales, después de haber publicado un sinfín de novelas, recibir los premios posibles, incluido el Nobel, siguen afirmando que no saben en qué consiste escribir bien. Incluso ignoran si su éxito se debe a su escritura o a causas derivadas del *campo literario* en que se inscribe su obra, o a sus amistades con los gerifaltes del mercado.

Los profesores de Lengua y Literatura, sin embargo, no padecemos estas *neuras* y esquizofrenias de genios y sabemos cuándo un texto de un alumno está bien o mal escrito, sin apelar a la variable del gusto, que este es mecanismo personal e intransferible, y, a veces, nada literario. De este modo, te puede gustar, incluso, Muñoz Molina, que ya es decir. Y puede haber lectores a quienes las novelas de Zoé Valdés les encanten, a pesar de la notoria endeblez de su escritura.

“La literatura es un gran escenario dramatizando la incapacidad del ser humano para plasmar en una hoja lo que realmente siente, desea e imagina”

“La mayoría de los escritores profesionales siguen afirmando que no saben en qué consiste escribir bien”

¿Por qué y para qué escribir?

¿Qué razones pueden invocarse para afirmar que es necesario que los adolescentes escriban? Podemos concitar razones que nos convenzan como profesores, pero ¿doblegarán la voluntad de los adolescentes? ¿Cómo argumentar al alumnado, en general, y al profesorado, en particular, que escribir es una

actividad tan rica en vitaminas intelectuales y afectivas como pueda ser despejar incógnitas de segundo grado?

Sería bueno preguntarse por las razones que nos llevan a considerar la escritura como una actividad importantísima dentro del currículo. De la lectura se han esgrimido tantas que, quizás, hayamos agotado las que podrían invocarse para justificar la necesidad de escribir. A no ser que atribuyamos a la escritura los mismos maravillosos efectos que otorgamos a la lectura, lo que no sería muy ortodoxo.

Se pueden invocar razones lingüísticas, psicológicas, afectivas, sociales y ocurrencias que no tienen ninguna consistencia teórica, como, por ejemplo, esta del escritor Javier Marías, que sirve para cualquier roto y descosido: "Si todo el mundo escribiera no se cometerían asesinatos, porque lo que la literatura permite es asistir a las vidas, imaginarlas en su concreción y en su unicidad, explicárselas y no juzgarlas, y sobre todo impide considerarlas como una abstracción o un número vacío de contenido, de biografía, de historia". (Javier Marías, "Todo es nuestro", *El País*, 23.4.1996).

¿Es pertinente preguntarse para qué y por qué escribir? Y, especialmente, ¿por qué y para qué involucrar a unos adolescentes en una tarea que algunos califican de aventura, de placer y de misterio? ¿Tiene sentido preguntarse por el fin que nos mueve a hacer lo que hacemos, pedagógicamente hablando, si es que nos proponemos algún fin? Lo pregunto porque, a veces, damos la sensación de que *mandamos escribir* solo para corregir las faltas de ortografía del alumnado.

Vigotsky planteaba la cuestión en los siguientes términos perturbadores:

"Todo aquel que observa la creación literaria infantil suele preguntarse cuál es su sentido si no es capaz de educar en el niño un futuro escritor, creador, si no es más que un episodio fugaz y breve en el desarrollo del adolescente, para más tarde reducirse hasta desaparecer por completo" (L. S. Vigotsky, *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*, Akal, Bolsillo, Madrid, 1982.)

¿Merece la pena tanto desvelo *escritulario*, sabiendo que para la mayoría del alumnado la digna obsesión del adulto no le servirá ni como recuerdo de un "episodio fugaz" y feliz en sus vidas? ¿Tiene sentido involucrar *democráticamente* a los adolescentes en una empresa que, con el tiempo, los despedirá sin contemplación alguna, sin darles siquiera el finiquito de una huella perdurable en la memoria evocadora de sus inteligencias?

A Vigotsky no le cabía duda alguna de que dicha tarea merecía la pena. Justificaba dicha empresa con las siguientes palabras: "El sentido y la importancia de esta creación artística *reside tan sólo* en que permite al niño superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por vez primera despierta y se dispone a la acción seria; por último consiste también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior de la persona" (Ídem).

Como puede apreciarse, la esperanzada mirada de Vigotsky no dejaba de lado ningún aspecto fundamental presente en el acto de escribir: *vida emocional, imaginación creadora y lenguaje*. Que en el acto de escribir se revolucionan esos aspectos, nadie, con dos dedos de experiencia en el asunto, podrá dudarlo.

“Es pertinente preguntarse por qué y para qué involucrar a los adolescentes en la tarea de escribir”

“Para Vigotsky, la escritura imprime a la fantasía del niño una dirección nueva, que queda para toda la vida”

Pero la cuestión de la finalidad última atribuida al acto de escribir, que el propio Vigotsky insinúa, no deja de inquietar: ¿estamos desarrollando una afición, la de escribir, que el día de mañana nadie o muy pocos ejercerán? Si es así, ¿para qué perder un minuto más en el aprendizaje de una *inutilidad*, ya que la gran mayoría no lo utilizará?

¿Para qué tanto desvelo si al final del viaje resulta que la isla a la que nos dirigíamos era un camelo o que, en medio del mismo viaje, hay una tempestad que parte el timón de nuestro barco en mil pedazos y acabamos en el fondo del mar?

Vivir un proceso

Aunque no lleguemos a esa *Ítaca* deseada, nos queda, según Vigotsky, el curricular consuelo de haber propiciado la vivencia de un proceso, gracias al cual, hemos contribuido a la maduración emocional, imaginativa y lingüística de los adolescentes.

Pero, sin ningún ánimo de incordiar, preguntaría: ¿existe alguien que esté seguro de aportar semejante contribución al adolescente mediante el intento heroico de la enseñanza/aprendizaje de escribir relatos, poemas recetas de cocina, microtextos e instrucciones para hacer desaparecer a los imbéciles utilitaristas de este planeta?

Si no es así, ¿para qué escribir?

Considérese que gracias al lenguaje entramos en el mundo. Es la lengua la que nos permite ordenar la realidad que se nos viene encima desde el momento en que formamos parte de una comunidad y entablamos relaciones con los demás. El lenguaje –ese sistema finito de elementos con el que podemos formular infinitos significantes–, es un instrumento fundamental al servicio del ser humano para organizarse mental y socialmente. También, afectivamente.

Es necesario convencer al alumnado por vía procedimental y pragmática que nuestra relación con los demás, el modo en que nos explicamos las conductas y los sucesos, el lugar que ocupamos en la sociedad, nuestra experiencia sentimental e intelectual, nuestros proyectos y nuestros deseos se plasman necesariamente, con mayor o menor claridad, en textos que uno puede protagonizar y en los que podemos aparecer como personajes, protagonistas o no.

El alumnado rara vez sabe –de *sapere*, gustar–, de estas virguerías *lexemáticas* que le ofrece gratis la escritura. Cuando las descubre y escribe con una intencionalidad determinada, disfruta. Manipular mediante la escritura parte de la realidad que le afecta positiva o negativamente le hace sentirse bien. Más tarde o más pronto, sentirá más placer cuando logre distanciarse de los hechos e ideas con que alimenta su escritura, proceso que, como dice Vigotsky, es largo y complejo.

Cuando lo consigue, aparece la ironía y la inteligencia narrativa. Mientras tanto, permanece esclavo de la primera persona, que él confunde invariablemente consigo mismo. Teóricamente, puede distinguir entre autor y narrador, pero en la práctica es un aprendizaje que se le escapa. La razón e imaginación entrarán a formar parte de la elaboración textual de sus miedos, fantasías, terrores y aspiraciones. Percibirá la escritura como una especie de mecano, de un arte combinatorio, puesto al servicio de la construcción lógica y ordenada de su realidad. Y ya es sabido que quien construye la realidad, se construye a

“Aunque no se llegue a la meta, según Vigotsky, al estimular la escritura nos queda el curricular consuelo de haber propiciado la vivencia de un proceso”

“Manipular mediante la escritura parte de la realidad que le afecta hace sentirse bien al alumno”

sí mismo. No solucionará sus problemas, pero puede que los contemple con mayor claridad.

Por lo demás, la escritura es una manera bien barata de pensar, de reflexionar, de sentir, de imaginar y de fantasear sobre lo que nos envuelve. No escribimos lo que sabemos y lo que pensamos, sino para saber lo que sabemos y lo que pensamos. La escritura es un fantástico detergente que aclara el propio mundo interior mejor que un psiquiatra. Y, en ocasiones, hasta ejerce de efervescente catártico.

Si se desea, la escritura puede ser un método estupendo para registrar con los cinco sentidos lo que vivimos y lo que nos gustaría vivir. Para escribir no se necesita comprar nada en el mercado. Tan sólo se precisa concentración y soledad interiores; sensibilidad y ninguna prisa. Porque la escritura, como la lectura, es actividad rumiante, movimiento lento y pausado.

“No escribimos lo que sabemos y lo que pensamos, sino para saber lo que sabemos y lo que pensamos”

Y escribir, ¿para quién?

En el aula, los alumnos no escriben nunca para sí mismos. Ignoran qué significa esa posición tan egocéntrica como privilegiada de la escritura. Percibirla exigiría una maduración mental especial. Son muy conscientes de que escriben y leen para el maestro, porque saben que, si el maestro lo es, les devolverá con creces lo leído como alimento y acicate de sus inteligencias. Y que, cuando se topan con un maestro que no escucha, entonces, no leen ni escriben ni para el lucero del alba, ni para el sistema.

Esa *dimensión transitiva* del acto de escribir no supone ninguna merma en el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas del alumnado. Al contrario, las favorece. Leer y escribir con la mirada puesta en que alguien me pedirá cuentas de dichos actos supone mayor concentración, más tensión y más dialéctica. Y casi me atrevería a decir más ética: porque en el horizonte de la lectura y de la escritura hay alguien que me está esperando y no puedo defraudarlo, porque sería tanto como defraudarme a mí mismo. De este modo, escribir y leer se convierten en un campo de reciprocidades, de exigencias interdependientes, de pactos más o menos explícitos y cuyas cláusulas de contrato conviene cumplir con rigor, pero no con el *rigor mortis* del aburrimiento, claro.

Seamos precisos: La infancia no tiene donde elegir. Hasta bien entrada la edad adulta, uno descubre entonces hasta qué punto madurar fue esto: no haber sido nunca una persona autónoma e independiente.

Un niño está en proceso de aprendizaje. No es libre en ningún momento, porque pertenece al mundo inexorable de la necesidad.

Una necesidad que habrá que convertir en virtud, por muy doloroso que sea el cambio. Para ello, el profesorado tendrá que convertirse en ese interlocutor amigo que el niño nunca, posiblemente, volverá a encontrar en la vida si tiene la suerte o la desgracia de dedicarse a escribir. El maestro es ese ubicuo sujeto, endiosado a veces, que colmará de sentido el trabajo de lo que hace un niño. Es como ese ayudante de los cuentos infantiles y juveniles que siempre aparece cuando el héroe lo necesita y que, al final de la aventura, desaparece y nadie se acuerda de él.

En la escuela y en el instituto nadie hace las cosas para uno mismo. Nadie. Ni los maestros, ni los alumnos. Todos los actores que protagonizan la

“El profesorado tendrá que convertirse en el interlocutor amigo que el niño nunca, posiblemente, volverá a encontrar en la vida si decide dedicarse a escribir”

vida escolar están atravesados por la misma indigencia. Las relaciones de enseñanza y de aprendizaje son esencialmente recíprocas. Cuando no lo son, la indigencia se convierte en tedio.

El alumno se sentirá bien cuando el maestro le diga que el texto que ha escrito o ha leído, lo ha hecho muy bien. Y se sentirá muy mal cuando la respuesta del maestro sea *completamente negativa*, sin matices, ni orificios por donde pueda colarse un átomo de aire. El niño se sentirá siempre mal cuando el profesorado, en lugar de leer sus escritos, se limite a corregirlos.

Un niño es incapaz de depender únicamente de sí mismo para enjuiciar lo que está bien y lo que está mal respecto a sus producciones de escritura y de lectura. Si estuviera capacitado, no tendría necesidad de venir a la escuela.

Si un niño leyera y escribiera para sí mismo, el noventa y nueve por ciento no leería un cromó; ni su propio nombre escribiría.

No creo que los alumnos dejen de leer y de escribir porque lean y escriban para el maestro. Dejan de leer y de escribir cuando el maestro no muestra ningún interés, ni personal ni curricular, en lo que leen y escriben los niños y adolescentes. La mayoría de las respuestas positivas a las llamadas de la lectura y de la escritura proceden de una mirada crítica pero amigable, del maestro. Sin su mediación positiva, el niño estaría perdido.

“El niño se sentirá siempre mal cuando el profesorado, en lugar de leer sus escritos, se limite a corregirlos”

¿Miedo al escribir?

Sería una mala señal que un niño o adolescente sintiera miedo o angustia a la hora de escribir, como dicen que lo experimentan algunos escritores de relumbrón, cuyo sufrimiento ante la hoja en blanco es pura paranoia.

Si un niño o adolescente se viera sacudido por esos temores y angustias ante la propuesta de escribir, cabría sospechar que algo huele a podrido en el aula. Algo terrible habría tenido que pasar en el currículum afectivo e intelectual de este alumnado para sufrir semejante catástrofe.

El asunto merece una reflexión. Convengamos en que conseguir un equilibrio entre las dificultades encontradas a la hora de escribir y espolear las capacidades que las resuelvan, es fundamental. Tener conciencia clara de que estoy satisfaciendo un interés particular, de desarrollarlo y acrecentarlo, superando las dificultades que surgen en la tarea, produce placer y bienestar íntimos. Cuando esto se consigue, el sujeto se concentra como hace el niño en sus juegos solitarios, alejándose de las preocupaciones cotidianas, provenientes de la ansiedad y del temor que producen algunas vivencias que no se desean, y que te son impuestas de un modo poco racional.

Cuando uno se libera de esos correajes externos, nos olvidamos del miedo al fracaso y nos liberamos al saber que no dependemos del control ajeno. Pero, si las propuestas de escritura generan en el organismo infantil y adolescente rechazos frontales, derivados del miedo a fracasar, es que algo ha fallado en la enseñanza y aprendizaje de dicha competencia. Y bueno será recordar que la enseñanza tiene objetivos concretos, pero no el aprendizaje, que siempre es polimorfo y escurridizo. Enseñar es una cosa; aprender, otra. Enseñamos todos, pero aprender, lo que se dice aprender, lo hacen quienes lo desean hacer íntimamente.

Si dudamos ser capaces de hacer algo, en este caso escribir, no es posible la concentración. Si consideramos que el texto nos sobrepasa –por muchas

“Sería una mala señal que un niño o adolescente sintiera miedo o angustia a la hora de escribir”

razones, algunas externas a uno mismo—, es imposible querer entrar en ese laberinto donde nos espera el minotauro de la tristeza. Cuando esto sucede, el sujeto no sostiene su texto, tampoco lo *entre-tiene* en sus manos, ni el texto se deja *sos-tener*. Te *sobre-pasa*. Y no lo puedes *pro-ducir*, etimológicamente, poner delante... de tus ojos y el de los otros.

Cuando se vive en un estado placentero, el juicio sobre el fracaso y el miedo, la misma posibilidad de experimentarlos, desaparece. El sujeto confía en sus potencialidades, sabe qué hacer y cómo hacerlo, se apoya en sus destrezas para estar por encima de las dificultades. El sujeto está dentro de sí mismo, enclaustrado, no (se) tiene miedo, no necesita defender ningún rol, ni interpretarlo oculto con una máscara ante los demás. Porque nadie se lo exige de un modo autoritario.

En este contexto, se puede observar la irrupción de un fenómeno paradójico: en la medida en que desaparece el apremiante *yo social* que te exige cumplir un papel, el de alumno, se agiganta el *yo psicológico*, quien libre de presiones externas crece y se dilata. No tiene miedo a la presión externa.

Conviene precisar que esta escritura nada tiene que ver con esa escritura *exotélica*, es decir, aquella que se hace para obtener beneficios, que, aunque no siendo ajenos a nosotros mismos, son finalidades que otros nos obligan a asumir *para nuestro bien* aunque este no lo vea uno por ningún lado.

El placer del que hablamos positivamente es *autotélico*, responde a finalidades propias, muchas veces desconocidas, inconscientes, pero ligadas a una implicación personal, casi siempre emocional, pero no solo.

La escritura, como la lectura, es un acto ensimismado, absorbente, solitario. Escribir es leerse. Convertirlo en un acto de gozo es complejo, pero posible. La escritura es fuente de placer o de alegría cuando es filón de descubrimientos que tienen que ver con el ser emocional de uno mismo.

El miedo a escribir es miedo a fracasar, a no ser aceptado por el otro y por los otros. Y por uno mismo, claro. Y, aunque los comportamientos de muchos chicos sean, a veces, insolentes, no por ello convendría responderles con desprecio, porque, entonces, el muro levantado entre ellos y nosotros sería insalvable.

La mayoría de los niños y adolescentes están deseando escribir bien aunque sus manifestaciones sean, como digo, dignas de un comentario sarcástico.

Gramática y expresión

Hay una evidencia, avalada por años de experiencia y resultados específicos, que los conocimientos en pelo cañón acerca del sistema de la lengua no tienen influencia real en la capacidad de escribir y de expresarse del alumnado. Por saber en qué consiste una metáfora no me convierto automáticamente en un maestro consumidor y productor de jitanjáforas.

Mantengo la tesis de que la formación gramatical tendría que ser un objetivo específico de cualquier departamento de lengua. Pero no enseñarla y aprenderla de cualquier manera, claro. Con matices. Allá van algunos.

Reducir la enseñanza y aprendizaje de la gramática al análisis puro y duro, o convertirla en una plataforma para disecar textos, es un poco triste, porque minimiza su gran potencial creativo. Sin gramática no hay lenguaje, ni literatura. Ni sentido, ni significado.

“La escritura, como la lectura, es un acto ensimismado, absorbente, solitario”

“Reducir la enseñanza y aprendizaje de la gramática al análisis puro y duro minimiza su gran potencial creativo”

Es un lugar común sostener que hoy, tal y como se enseña la gramática, es fuente de aburrimiento y, lo peor de todo, no sirve siquiera para hacer un buen examen. ¿Hay algo más tedioso que consumir diariamente una ración de sintagmas, de complementos y de verbos irregulares a los que no se les ve ninguna función comunicativa?

El alumnado puede que llegue a distinguir las subordinadas sustantivas de sujeto que hay en un texto, pero, de forma simultánea, mostrar que no tiene ni idea acerca de la intención irónica del autor. Sarcástica situación donde las hubiere. Sabe que la frase contiene un sujeto elíptico, pero ignora que el autor le está tomando el pelo. El lector sabe el significado de lo que lee, pero ignora su sentido. Lo que, desde un enfoque comunicativo de la lengua, es un sinsentido. Intentemos pulverizarlo. ¿De qué modo?

Primero. *Aceptando por convicción que el aprendizaje y la enseñanza de la gramática pueden hacerse de un modo sugerente y, por supuesto, de forma creativa.*

No se trata de optar por una gramática funcional en contra de una gramática del *non sense*. Pueden ser compatibles. Por la creatividad se puede acceder a cualquier tipo de conceptualización. Siempre y cuando no reduzcamos la creatividad a mera espontaneidad lúdica, que es, a veces, lo que se quiere dar a entender de ella para descalificarla y desterrarla de la arena didáctica.

Segundo. Independientemente de cuál sea mi orientación didáctica, *necesito apropiarme de unos conocimientos gramaticales, asimilarlos y, a continuación, ponerlos a disposición de una intención comunicativa o, simplemente, lúdica o informativa.* Los conocimientos nunca estorban, ni en una metodología tradicional ni en un planteamiento divergente y creativo. Lo que se necesita es *ordeñarlos* creativa o procedimentalmente. Es decir. No basta con saber qué es un adjetivo, sino, también, saber utilizarlos en un contexto comunicativo determinado.

Tercero. Una enseñanza y aprendizaje gramatical, que empiece y termine su periplo didáctico en la contemplación fría y disecada de una oración y no se ligue a la comprensión y producción de textos orales y escritos, es una enseñanza y aprendizaje gramatical trancos. En consecuencia, no merece el esfuerzo y el agotamiento craneal de nadie. Sería poco ético.

Escribe el *oulipista* Georges Perec:

“Habían pasado los años; los mozos de las mudanzas habían bajado los pianos y los aparadores, las alfombras arrolladas, las canastas de vajilla, las lámparas, las peceras, las jaulas, los grandes relojes centenarios, las cocinas económicas renegridas de hollín, las mesas con sus alargaderas, la media docena de sillas, las neveras, los grandes cuadros familiares. Las escaleras, para él, eran, en cada planta un recuerdo, una emoción, algo trasnochado e impalpable, algo que latía en algún sitio con la llama vacilante de su memoria: un ademán, un perfume, un ruido, un espejismo, una mujer que joven que canta arias de ópera acompañándose al piano, un traqueteo torpe de máquina de escribir, un pertinaz olor a desinfectante de cresol, un clamor, un grito, una algarabía, un susurro de sedas y pieles, un maullido quejumbroso detrás de una puerta, unos golpes en algún tabique, unos tangos machacones en gramolas silbantes” (*La vida instrucciones de uso*, Barcelona, Anagrama, 1995).

Para hincarle el diente a este texto, el alumnado y el profesorado tienen que conocer el distinto valor de uso de los determinantes. Pero, si el profesor se limita a transmitir ese conocimiento mediante la mera descripción de dicho elemento, difícilmente conseguirá que sus alumnos conviertan ese saber

“No se trata de optar por una gramática funcional en contra de una gramática del *non sense*. Pueden ser compatibles.”

“Una enseñanza y aprendizaje gramatical que no se ligue a la comprensión y producción de textos orales y escritos, no merece el esfuerzo de nadie”

declarativo en un *saber procedimental*, consistente en saber hacer con dicho artículo insinuaciones estilísticas y semánticas propias de su rango morfológico. Y quien dice artículo, añade adverbio y cualquier concepto gramatical.

El profesorado puede pedir al alumnado que señale los artículos presentes en el texto de Perec, y que los clasifique según la taxonomía que le pida el libro de texto correspondiente. De nada serviría este ejercicio si no evidenciáramos el valor semántico y sintáctico que tienen esos determinantes, es decir, si no concretásemos su valor de uso específico.

No basta con saber exquisiteces sobre el verbo, la elipsis, las subordinadas consecutivas, sino, sobre todo, *saber qué se puede hacer con tales conceptos*. Y hacerlo, claro. La cuestión es muy sencilla de plantear: ¿Qué sabe hacer el alumnado con la distinción pertinente entre sustantivos concretos y abstractos? ¿Qué sabe hacer el alumnado con las distintas y sutiles maneras de conjugar el verbo?

El punto teórico de partida es el siguiente. *En toda noción gramatical, sea de naturaleza fonética, sintáctica o semántica, existe una posibilidad estética, una apuesta creativa, que es necesario descubrir y poner en circulación procedimental.*

Se trata de un principio sugerente y lleno de exigencias teóricas y prácticas. Nos obliga a descubrir las posibilidades estilísticas y comunicativas que atisbamos en cada una de las nociones gramaticales que impartimos. Y nos exige recopilar aquellos textos que evidenciarían tal principio de gramática expresiva, en la literatura universal, infantil, juvenil o, simplemente, en la lectura de reportajes deportivos, científicos o gastronómicos.

En definitiva, nos es necesario reflexionar sobre las posibilidades comunicativas de aquellas nociones gramaticales que hemos decidido integrar en el currículo correspondiente. Y, por tanto, *convertir la forma en un contenido procedimental*. Pues viendo cómo funcionan esas nociones en el texto, cómo se organizan produciendo un sentido determinado, es como mejor se adquieren tales conceptos.

Al mismo tiempo, potenciamos el desarrollo de la conciencia lingüística. Cuando esta existe, los actos de habla son más exigentes. No se trata de poner la primera palabra que nos viene, sino la que conviene a nuestra intencionalidad comunicativa. Una intención determinada exige una utilización lingüística y una composición textual determinadas. Por ella, nos acostumbramos a ser precisos, que es la marca fundamental del estilo: la exactitud. Ser exactos no pasa nunca de moda. Sin olvidar que somos responsables de las palabras que utilizamos –dimensión ética de la escritura–, ya que las elegimos con una determinada intención.

Cuando la gramática se contemple como máquina para escribir historias, dejará automáticamente de convertirse en una fuente inagotable de aburrimiento. La gramática siempre ha espoleado el ingenio de los escritores. Fuera para respetarla o para transgredirla. Podría decirse que la mayoría de las más sugerentes experiencias literarias tuvieron su origen en la gramática, es decir, en el uso creativo de sus conceptos, fonéticos, semánticos y sintácticos.

No es verdad que los escritores clásicos estudiaran gramática de una manera distinta a la que está acostumbrado el alumnado actual. La mayoría de ellos sufrieron y padecieron este aborrecible sistema de disecar sintagmas, obligados por el taxidermista del lenguaje de turno. Igual que los actuales alumnos, los autores clásicos fueron aturdidos por cantidad de términos y conceptos gramaticales. ¿Entonces?

“En toda noción gramatical existe una posibilidad estética, una apuesta creativa que es necesario descubrir y poner en circulación procedimental”

“Cuando la gramática se contempla como máquina para escribir historias dejará de convertirse en una fuente inagotable de aburrimiento”

Entonces quiere decir que tampoco nos conviene el fatalismo. El sistema siempre ofrece agujeros por donde se puede respirar otro aire menos contaminado. Como la mayoría de las personas no son geniales aunque tengan mucho genio, bueno será que a estas, sobre todo a estas personas, no les amarguemos la fiesta del sintagma mandándoles analizar qué palabras de un cuento de Thurber es parasintética, compuesta o un hiperónimo de tristeza. No matemos los cuentos con la cerbatana de la *aburrición* gramatical.

El profesor de lengua no es un taxidermista y no le pagan por disecar anacolutos o hiperónimos. El profesor de lengua es una voz muy especial en la infancia y adolescencia, una voz privilegiada que, gracias a sus conocimientos, se esfuerza para que su alumnado utilice aquellas palabras precisas y necesarias de la gramática para expresar con rigor y exactitud lo que bulle en su intimidad y en su imaginación en su tute dialéctico con la realidad.

“No hace falta ser Borges para enseñar a escribir bien al alumnado.”

¿Es necesario que el maestro escriba para despertar la afición a escribir de sus alumnos?

No.

Si alguien utilizara como coartada su supuesta o real incapacidad para escribir y por ello no dejara entrar en el aula proyectos o talleres de escritura, cometería un grave error didáctico e incurriría en flagrante irresponsabilidad profesional.

No hace falta ser Borges para enseñar a *escribir bien* al alumnado. De hecho, existen profesores que escriben muy bien y son unos *negaos* a la hora de conseguir que sus alumnos se empalmen con la pluma.

Escribir personalmente no es condición *sine qua non* para enseñar a escribir a los demás.

Reparemos en lo que sucede en el terreno de la lectura. Hay profesores de Lengua y de Literatura que no son lectores –a pesar de ser competentes–, y, sin embargo, logran que sus alumnos lean en sus clases. Y profesores que son empedernidos y viciosos lectores y, por mucho que lo intentan, no consiguen que su alumnado se entusiasme con Stevenson ni con Salgari, ni con un tebeo de *Spirit*.

Es verdad que, si uno lee y escribe y conoce en propia piel las dificultades que conlleva el proceso lector y escritor, puede que sea más comprensivo con aquel alumnado que no lo pasa bien cuando se atasca en ambas tareas. Lo cierto es que, cuanto más sabe uno de sí mismo, más comprensivo se es con la debilidad ajena. Inquisidores y censores, aparte.

No se trata, pues, de un principio de causalidad que sea necesario cumplir de un modo fatalista. La clave está en otro lugar y requiere una descripción explicativa mucho más sencilla, pero, al mismo tiempo, más exigente.

Ojalá que la afición a leer y a escribir se solventara con el simple acomodo de que el profesor leyera como Borges y escribiera como Augusto Monterroso. Lee el profesor, leen los alumnos. Escribe el profesor, escriben los alumnos. Sería una explicación demasiado conductista para conjurar una actividad cognitiva, afectiva e interactiva como es el acto de escribir y el acto lector.

“Escribe el profesor, escriben los alumnos. Sería una explicación demasiado conductista para conjurar una actividad cognitiva, afectiva e interactiva como es el acto de escribir y el acto lector”

No hace falta que el maestro escriba, pero sí necesita empaparse de una buena gavilla de principios o aplicaciones pragmáticas a la hora de afrontar el reto de enseñar a escribir a su alumnado. Sin olvidar que enseñar es la cara de la moneda, y el aprendizaje, su cruz. O viceversa. Cuando un libro suena a hueco en el cerebro del lector, no siempre es culpa del primero.

La razón inculpatoria de que el resultado no sea el que deseemos recaerá, a veces, en la enseñanza, otras en el aprendizaje, y siempre, con toda probabilidad certera, en el cruce partero entre ambos.

Partimos de una evidencia del doctor Pero Grullo, a saber: la función del maestro es desarrollar la competencia escrita de su alumnado. Para ello será necesario cumplir algunas premisas, entre las cuales, aunque suene paradójico, no se contempla la de escribir. Lo que importa es saber en qué consiste escribir bien aunque a uno no le guste hacerlo ni lo haga.

El profesorado tiene que saber inexcusablemente en qué consiste el desarrollo de dicha competencia escrita. Qué teclas intelectuales son necesarias tocar para que dicho proceso suene armonioso.

Cualquier secuencia didáctica que tenga por objetivo escribir un texto, seguirá tres secuencias: planificarlo, producirlo y revisarlo. Cada uno de estos momentos requerirá una actividad específica que será necesario concretar en cada texto que se escriba.

Escribir un texto –sea descriptivo, narrativo, poético, expositivo, argumentativo y lúdico–, y hacerlo con una intención comunicativa determinada –irónica, humorística, paródica, realista, informativa, etcétera, requiere *procedimientos y estrategias* que es necesario conocer para enseñar a escribir.

No basta con *saber el conocimiento*, sino que hay que *transformarlo*. Es necesario dominar ciertos conocimientos sintácticos y semánticos, pero, sobre todo, utilizarlos como medios o ideas regulativas para la producción de textos. Conocer el *esquema organizativo de un tipo de texto* –sea poético o argumentativo–, ayuda a escribirlo mucho más que cualquier explicación al uso. El molde no hace el texto, pero lo configura.

En cuanto a la revisión y evaluación del texto producido, se hará en función de lo que se ha planificado. Nunca es aconsejable corregir y evaluar lo que no se ha enseñado. No sería estético; tampoco, ético.

En cuanto al hecho importantísimo de saber si un texto está bien o mal escrito, el profesorado no tendría que apurarse lo más mínimo. Dispone de orientaciones precisas y preciosas acerca de los *criterios de textualidad* aplicados a los textos que el alumnado produce. Estos criterios se refieren a la *coherencia, cohesión, adecuación y ortografía*.

Criterios de textualidad que hay que enseñar y que será necesario que el alumnado interiorice mediante prácticas, no solo de creación textual, sino, sobre todo, corrigiendo y evaluando sus propias páginas y las de sus mismos compañeros. Y si el profesorado se anima y escribe, las suyas.

Sin olvidar que la escritura se hace, no se dice, y que, después de la ortografía, hay vida inteligente.

“El profesorado tiene que saber inexcusablemente en qué consiste el desarrollo de la competencia escrita”

“El profesorado tiene que enseñar criterios de textualidad para que el alumno las interiorice mediante la práctica”

Víctor Moreno, abril 2014

www.lectyo.com