

4. Párrafos, párrafos, párrafos.

Preguntas y respuestas

¿Por qué párrafos?

Cuando redactamos un trabajo académico, desarrollamos un razonamiento por extenso y en profundidad. La palabra *razonamiento*, de hecho, es clave en este asunto, en tanto ya hemos dicho que un trabajo que se precie no debería nunca ser un mero listado de información distribuida sin tratar sobre el papel. Más bien, con esa información construimos ideas, y las ideas no necesitan listados, ni mucho menos signos tipográficos dispuestos sin sentido sobre la página, sino conectores, oraciones subordinadas, elaboración sintáctica, deícticos, etc. Dicho de otra forma: las ideas, para ser inteligibles, necesitan párrafos. Son los párrafos los que construyen un texto a partir de cuatro propiedades básicas, como lo son la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección. Ahora bien, ¿qué ha de entenderse por cada una de esas cosas?

La *coherencia* es la estructura lógica y comprensible de la información en el texto. Para que se dé, es necesario discriminar la información relevante de aquella que no lo es, planificar de antemano el mensaje, evitar las redundancias innecesarias y utilizar las convenciones y fórmulas lingüísticas propias de cada tipo de texto. Un buen trabajo de investigación, además, debe poseer un

alto grado de coherencia interna, lo cual quiere decir que algunas de sus partes remiten a otras que se encuentran alejadas entre sí, reforzando las ideas principales y mostrando que el tema funciona bien como un bloque compacto y cerrado, con gran lógica interna, esto es, como un texto coherente.

Existen mecanismos de los que nos valemos para conectar y unir las distintas partes del texto (o sea, a las palabras, los sintagmas, las oraciones y los párrafos), constituyéndolo y dando lugar a su comprensión. Un texto bien construido suele tener las siguientes características: abundantes repeticiones sintácticas, semánticas y pragmáticas; abundancia de enlaces o conectores entre sus distintas partes; los signos de puntuación se utilizan de forma que le otorguen fluidez, ritmo y sentido a la lectura; las redes conceptuales y los campos semánticos tienen relación entre sí; y la elección y coordinación del tiempo y el aspecto verbales se mantienen de forma consistente. A ese conjunto de mecanismos que le dan solidez a nuestro texto es a lo que llamamos *cohesión*.

La *adecuación* puede definirse como la adaptación del texto a la situación de comunicación. Hay que tener en cuenta que lo que define a la situación de comunicación es el contexto, el tema tratado, la finalidad que persigue el texto o el tipo de interlocutor a quien va dirigido. Por ejemplo, un texto de investigación, como es el caso del TFG, se desarrolla dentro de un contexto académico, dado que trata un tema especializado y relativo a los estudios universitarios que hemos cursado. La finalidad que persigue es la de persuadir, mediante la argumentación, sobre la idoneidad del enfoque que hemos adoptado para abordar dicho tema, así como la de ilustrar y enseñar algo nuevo sobre nuestro objeto de estudio. Asimismo, está claro que tal texto va dirigido a un lec-

tor especializado, en función del cual seleccionaremos el registro más apropiado (con cierto grado de formalidad, aunque sin llegar a ser atildado; y amparándonos en la objetividad de los datos y la subjetividad bien fundamentada de la lectura que hacemos de ellos).

Por último, hemos de decir que la redacción de nuestro texto ha de ajustarse a la norma académica vigente en español. Cuando la desconozcamos, no tenemos excusa: ante las dudas con el léxico o el vocabulario, hemos de consultar el diccionario; ante las dudas gramaticales, una buena gramática; y ante las dudas ortográficas, un manual de ortografía convenientemente actualizado. Para que no cunda el pánico, aclararemos que la Real Academia Española pone a disposición de los usuarios de nuestra lengua tanto el *Diccionario de la Lengua Española* (actualizado en 2017), como la *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011), como, para rematar, la *Ortografía de la lengua española* (2010). Todos estos materiales puedes consultarlos on-line pinchando sobre su título en cursiva sobre esta misma página. Este cuidado que ponemos en todos los niveles del texto, desde el plano fónico al léxico, pasando por el ortográfico y el morfosintáctico, es lo que llamamos *corrección*.

¿Pero qué es un párrafo y qué dice de nosotros?

Fijémonos en cómo he construido la respuesta a la pregunta anterior a ésta. Encontraremos, en primer lugar, un primer párrafo que advierte de la necesidad de razonar por encima de la de acumular información en nuestro TFG, para lo cual se mencionan cuatro propiedades básicas con las que ha de cumplir todo texto académico que se precie. A éste le sigue un

párrafo en el que se explica en qué consiste la primera de esas propiedades, la *coherencia*, y se dan consejos para alcanzarla. En el siguiente párrafo, se expone una serie de características textuales y se especifica, al final, que éstas dotan a nuestro escrito de *cohesión*. Acto seguido, en el cuarto párrafo, se define la *adecuación* textual y se proporcionan ejemplos de en qué consiste. Finalmente, un quinto párrafo habla sobre la necesidad de adaptarse a la norma académica en vigor, mencionando herramientas que pueden servirnos para ello, y aclarando al final que a esa propiedad la llamamos *corrección*.

No es difícil observar que al seguir ese orden he dotado a mi texto de claridad y lo he construido de manera diáfana para no perder al lector. Las ideas no van apareciendo conforme a mí se me ocurren, sino siguiendo un criterio. Primero, se expone la necesidad de razonar; después, se explican en otros tantos párrafos las cuatro propiedades básicas de todo texto. Si no lo hubiera planificado y jerarquizado previamente así, probablemente mi texto resultaría confuso. Pero la pregunta que me hago ahora es otra: ¿qué dice ese tipo de redacción, en la que cuido y planifico cada párrafo, acerca de mí como autor de la misma?

Pues dice, aunque no sea gran cosa, que soy una persona que simplemente se para a pensar detenidamente en lo que escribe. Si hubiera utilizado párrafos más cortos, con un orden y un contenido menos unitario en cada uno, o si hubiera, por ejemplo, utilizado tres párrafos para definir un solo concepto, luego otro para definir dos dentro de él, y finalmente, una enumeración llena de puntos y aparte y guiones para definir la última de las cuatro propiedades textuales, mi escritura hubiera transmitido cierto caos. Probad simplemente a mirar de

un solo golpe cualquiera de las páginas de esta guía: estoy seguro de que antes de empezar a leerla siquiera, la impresión visual que proporciona es de solidez, en tanto no hay una mera sucesión de frases breves ni de signos tipográficos incontrolados, sino un texto que se percibe compacto y bien organizado. La redacción en párrafos, por ello, dice más de lo que pensamos de nosotros.

Un párrafo, puntualicemos, no es una mera suma de oraciones dispuestas una tras otra, sino una unidad de sentido en torno a una idea. Cada párrafo, en efecto, enuncia una idea principal que se apoya en otras secundarias y que le son afines. Por eso hay que planificarlo cuidadosamente y con antelación. El orden de nuestro razonamiento queda así plasmado en la página incluso desde antes de que nadie comience a leerla, pero conviene andarse con cautela: lo contrario, esto es, el desorden, la vacilación, la falta de claridad o la contradicción se ven incluso antes que las virtudes de nuestro texto si no cuidamos su disposición en párrafos como es debido. No sólo se ven antes que sus virtudes, de hecho, sino que con frecuencia las opacan. Por eso ningún alumno de último curso de grado puede permitirse redactar de manera descuidada.

¿Cómo jerarquizar las ideas dentro de un párrafo?

Lo primero que tenemos que tener en cuenta, a la hora de planificar la redacción, es que las ideas no se encuentran todas nunca en un mismo plano jerárquico. Hay algunas que resutan especialmente importantes, y otras, en las cuales se apoyan éstas, que se definen en cambio por su carácter secundario y hasta terciario. Por ello es muy importante establecer una jerarquización

antes de lanzarse a redactar, lo cual requiere que hagamos una pequeña advertencia: si se planifica bien y de antemano, la redacción, una de las últimas fases de nuestro trabajo, suele convertirse muy fácilmente en una actividad enormemente disfrutable; pero una buena redacción, y más en un trabajo de corte académico, no es nunca un rapto de la inspiración ni algo improvisado. El lector de nuestro trabajo se perderá con facilidad si no somos capaces de ofrecerle una estructura lógica y bien secuenciada de lo que escribiremos, por más que nosotros nos hayamos entusiasmado componiendo nuestro pequeño desorden.

Yo propondría aplicarse siempre esta máxima: *escribir es un acto de amabilidad*. Y lo es porque, en principio, escribimos para alguien, esto es, para que nos lean. Ninguna persona está obligada, por ejemplo, a leer esta guía o cualquiera de los libros o artículos que publica quien la escribe, pero dado que algunas personas se toman esa molestia, lo menos que puedo hacer, y más a sabiendas de que todo el mundo tendrá otros menesteres más interesantes, es ofrecerles el mejor texto de que sea capaz. Si invitamos a alguien una tarde a nuestra casa, intentaremos que esa persona se sienta cómoda, y para ello le ofreceremos un café o un té, según su gusto, así como un sitio confortable en el que poder mantener una conversación cordial con ella. Lo que en ningún caso haremos será recibir a nuestros invitados con un puntapié. De alguna manera, cuando escribimos estamos invitando a alguien a una forma de hospitalidad similar: no le destinaremos a la persona que nos lea lo peor de nosotros, sino lo mejor; escribir es un acto de amabilidad porque, antes que eso incluso, es un acto de generosidad que alguien lea lo que escribimos. Sencillamente es así.

Ahora bien, para secuenciar las ideas dentro de un

párrafo y así cumplir con esta máxima, podremos, al menos, proceder de dos maneras: una de ellas consiste en secuencias las ideas por deducción; la otra, por inducción. Procedemos por deducción cuando a la idea principal se llega tras haber expuesto antes todas ideas secundarias y ejemplos que la apoyan; y procedemos por inducción, en cambio, cuando la idea principal se expone en primer lugar y después se desgranán las ideas secundarias y los ejemplos.

Permanezced atentos, pues en el siguiente apartado mostraremos cómo hacer todo esto.

El movimiento se demuestra andando

En el bloque anterior llegamos a hacer una versión más o menos avanzada de nuestro índice de trabajo, en la que se incluían los puntos principales a abordar, ya con cierto nivel de detalle y con las entradas bibliográficas referenciadas. Con eso ya tenía buena parte del camino recorrido hacia la versión final, pero no todo, pues recordemos que, ya entonces, insistimos mucho en que el índice de trabajo es un documento provisional y sujeto a modificación. Partiendo de aquella primera versión, me he tomado la libertad de transformarla y modificarla en grado suficiente para hacer de ella una guía que habrá de orientarme en la redacción. Modificarla en grado suficiente no quiere decir modificarla por completo, por cierto, sino sólo que he hecho los cambios que estimaba oportunos para darle un orden más ajustado a la redacción que finalmente seguiré. En general, el cambio más apreciable pasa por incluir todavía más nivel de detalle, aunque podrá comprobarse que en el apartado 2, sobre las definiciones de lo clásico, los antiguos puntos 2.1 (definiciones de lo clásico anteriores a Italo Calvino) y 2.3 (definiciones de lo clásico posteriores a Italo Calvino) han quedado unificados en un único punto 2.1 (ahora retitulado «Definiciones de lo clásico diferentes a la de Italo Calvino»). Puede comprobarse, asimismo, que no todas las citas posibles han sido definitivamente

seleccionadas para la versión final de nuestro esquema de redacción, como sucede, por ejemplo, con algunas de las que nos ofrecía el trabajo fundamental de Teresa Colomer. Los cambios, aunque pocos, se han hecho con sentido, toda vez que mi índice de trabajo resultaba lo suficientemente flexible.

Imaginemos por un momento que escribir es como pintar un cuadro. Normalmente, un pintor no se lanza a aplicar sin más los colores, las luces, las sombras y perspectiva que contendrá su composición directamente sobre el lienzo. Antes que nada, hará un boceto. A partir de ese boceto, hará después el dibujo. Y sobre el dibujo añadirá las capas necesarias de color, luces, sombras y perspectiva para que el cuadro adquiera su versión definitiva. Consideremos nosotros, *mutatis mutandis*, que nuestro índice de trabajo es el boceto; ahora tocaría hacer el dibujo, que será el esquema para la redacción; y después añadiremos el resto de capas, que será la redacción propiamente dicha.

Para hacer el esquema, además de la bibliografía que ya había referenciado, a partir del índice de trabajo he especificado las paráfrasis y las citas –éstas se distinguen porque van entrecomilladas «»– que haré, ya contrastadas con mis propias ideas sobre el tema. Cada futuro párrafo va introducido por un guión corto (-). Dentro de él, como puede comprobarse, se especifica y detalla el contenido que se desarrolla, pues como vemos cada idea viene introducida por un punto alto (·). Como puede comprobarse, por cierto, las ideas están ordenadas jerárquicamente, pues las principales contienen diversos niveles o, mejor dicho, subniveles de desarrollo en muchos casos. A continuación reproduzco el esquema de redacción del que me voy a valer tras desarrollar todo lo necesario mi índice de trabajo.

LOS CLÁSICOS EN LA DISYUNTIVA ENTRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA VS. EDUCACIÓN LITERARIA.


1. La educación literaria en el contexto actual de la crisis de las humanidades.

1.1. Qué se entiende por educación literaria en tal contexto.

- Condiciones bajo las que surge el concepto de educación literaria actual:
 - Todavía no vamos a definir el concepto.
 - Pero sí anticiparemos que surge como respuesta a un contexto de crisis.
 - En concreto, especificaremos que surge en un contexto de crisis de la educación humanística.
 - Y que esta crisis humanística ha tenido repercusiones: en la escuela y, por ende, en la idea de educación literaria.

1.2. Agotamiento del modelo retórico-historicista.

- La principal consecuencia de dicha crisis ha sido el abandono del llamado modelo retórico-historicista:
 - O sea, en el abandono de la idea de que la literatura servía para:
 - Proporcionar un muestrario del buen decir (modelo retórico).
 - Seleccionar las mejores muestras de ese buen decir en cada periodo histórico (modelo historicista).
 - Pese a sus debilidades, dicho modelo cumplió con dos funciones importantes en su momento:
 - Afianzó la norma lingüística.
 - Afianzó el sentido de pertenencia a una comunidad nacional determinada.



El movimiento se demuestra andando

2. Definiciones canónicas de lo clásico y su problemática.

2.1. Definiciones de lo clásico diferentes a la de Italo Calvino.

- El gran problema de las definiciones de lo clásico es que, pese a todo, se siguen utilizando, pero ninguna de ellas ha sido pensada fuera de ese modelo retórico-historicista que se pretende superar, como mostrarían los siguientes ejemplos:
 - Sainte-Beuve:
 - En 1850 escribe: «no tenemos tiempo para probar ni ganas de salir a descubrir» (2001: 26).
 - Por lo que la palabra clásico adquiere su verdadero sentido una vez ya se ha formado el gusto.
 - Para poder afirmarlo necesita contar con ese repertorio bien organizado de obras que le proporciona el modelo historicista.
 - Azorín:
 - Primero, en 1915, escribe que las lecturas de los clásicos se dan «a manera de oasis en nuestro grato vivir» (1915: 11).

- Más tarde, en 1920, lo siguiente: «No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad» (1920: 15).
- Sólo que en la propia idea de posteridad va implícita la idea de historia de la literatura que se pretende superar.

· T. S. Eliot:

- En 1944 proclamaba esto: «Un clásico sólo puede existir cuando una civilización es madura y cuando una lengua y una literatura son maduras» (2004: 19).
- Al hacer descender la literatura anglosajona directamente de Virgilio, una vez más estaba razonando bajo la idea del discurrir histórico.

· Borges:

- Define un clásico como ese libro «que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad» (1997: 292).
- Con ello subraya no sólo la historicidad de los clásicos, sino también la de las lecturas.

· J. M. Coetzee:

- Se pronuncia sobre la conferencia de Eliot.
- Y acepta un concepto bastante tradicional: «clásico es aquel que sobrevive» (2005: 28).

2.2. Definición de lo clásico de Italo Calvino y problemas que plantea.

- En un ensayo famoso, *Por qué leer los clásicos*, Italo Calvino aborda el tema y da hasta catorce definiciones. Destacamos dos de ellas:

- La más famosa es la sexta:
 - Es ésta: «Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir» (Calvino, 2009: 15).
 - Invita a considerar los clásicos en función de su vitalidad.
- Pero hay otra definición la de las catorce, en concreto la octava, que plantea problemas interesantes.
 - Dice así: «Un clásico es una obra que suscita un incensante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima» (Calvino, 2009: 16).
 - El propio *Cómo leer los clásicos* es ya un libro clásico, por lo tanto, se lee como tal.

- El problema que plantea la octava definición de clásico de Calvino es que hace inservible la propia definición de clásico que él proporciona:

- Puede considerarse que hay cierto consenso en dar por buena la definición que recogen Quiles Cabrera, Palmer y Rosal Nadales, cuando definen un clásico como lo que «ha soportado el paso del tiempo y que es compartido y admirado por generaciones muy diferentes en el transcurso de los años» (2015: 91).
- Sólo que esta definición canónica da lugar a un proceso contradictorio:
 - La bibliografía sobre didáctica de la literatura habla de la necesidad de superar las limitaciones del modelo historicista.
 - Pero la definición de clásico que asume surge de él.
- Hay ciertos parámetros críticos que damos por hechos cuando pensamos en los clásicos que en realidad surgen del concepto romántico de clásico, así como de la subjetividad ilustrada:
 - La idea de que todo texto literario es un objeto construido por un sujeto enunciator autónomo.
 - La posibilidad de la captación de lo otro.

- La inercia de considerar que toda obra literaria acaba materializada bajo la forma material de un libro tal cual la conocemos hoy.
- La posibilidad de que el lenguaje hable de un referente ficticio.
- La presuposición de que toda obra literaria es un discurso socialmente trascendente suspendido en un espacio vacío.

3. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.

3.1. Concepto de enseñanza de la literatura.

- No se suele advertir la contradicción en la definición de lo clásico, pero sí se insiste en las limitaciones del paradigma historicista que representa la enseñanza de la literatura:
 - Éste resulta incapaz de hacer inteligibles hoy los clásicos.
 - En cierto modo, es así por su obstinación en una enseñanza de la literatura aferrada a tres factores:
 - La recurrencia a la filología.
 - El historicismo de los manuales.
 - La construcción de una norma retórica (modelo retórico) o moral (modelo historicista y fomento de la nacionalidad identitaria).

3.2. Concepto de educación literaria.

- En 1991, Teresa Colomer publica un artículo fundamental:
 - Propone superar el concepto de enseñanza de la literatura.
 - Y para ello, habla de la conveniencia de sustituirla por lo que ella llama educación literaria, la cual se sustenta sobre estas claves (Colomer, 1991: 21-22):
 - Facilitar a los alumnos la adquisición de una competencia lectora específica, y no tanto el conocimiento memorístico de la historia de la literatura.
 - Dicha competencia lectora específica debe favorecer el reconocimiento de la conformación lingüística del texto.
 - Asimismo, debe favorecer el reconocimiento de las convenciones que median entre el texto y el lector.



4. Conclusiones.

- La mayoría de trabajos posteriores al de Colomer han seguido esa línea:
 - Son muchos, tantos que ya no pueden consignarse todos.
 - Lo que quiere decir que se ha impuesto como un paradigma dominante.
- Pros y contras:
 - Entre los pros, citamos los siguientes:
 - Al hablar de «competencia», es decir, de procesos, esta línea va más allá del reduccionismo que consiste en entender la lectura como la interpretación de la intención de un autor.
 - Permite incorporar a la educación literaria la imaginación creativa.
 - Entre los contras citamos:
 - El concepto de educación literaria no está exento de algunos de los mitos que se le atribuyen al paradigma historicista que se pretende superar.
 - Uno de ellos, es el mito de la lectura directa, que consiste en la idea de que todo texto puede ser leído directamente por un

lector con apenas unos pocos conocimientos técnicos.

Puedes redactar este esquema como lo he hecho yo aquí, de manera lineal, o puedes valerte de un modelo de mapas conceptuales (hay aplicaciones para ordenadores y tablets pensadas para ello, por cierto). Simplemente opta por lo que te resulte más cómodo.¹ En el apartado anterior de preguntas y respuestas correspondiente a esta sección, mencionábamos que todo texto académico que se precie ha de cumplir con las cuatro propiedades básicas: coherencia, cohesión, adecuación y corrección. Pongamos por caso que me dispongo ahora a desarrollar el pimer párrafo que figura en mi esquema de redacción, que vuelvo a reproducir aquí por separado:

- Condiciones bajo las que surge el concepto de educación literaria actual:

- Todavía no vamos a definir el concepto.
- Pero sí anticiparemos que surge como respuesta a un contexto de crisis.
- En concreto, especificaremos que surge en un contexto de crisis de la educación humanística.
- Y que esta crisis humanística ha tenido repercusiones: en la escuela y, por ende, en la idea de educación literaria.

El primer y más ingenuo fallo que puedo cometer de cara a la redacción sería ofrecerle al lector un texto que no se diferencie demasiado del que tengo en mi esquema. Pongamos por caso que redacto eso de la siguiente

¹ En mi caso, de hecho, suelo optar por un sistema de mapas mentales, como es la aplicación iThoughts. Tiene la ventaja de poder conectar visualmente partes del esquema alejadas entre sí mediante un sistema de flechas, lo cual contribuye a la coherencia y la cohesión del texto, pues recordemos que un escrito coherente y bien cohesionado suele tener referencias internas. La aplicación que yo utilizo es de pago y está diseñada para el sistema Mac, pero se encuentran versiones gratuitas por la red de programas similares sin demasiada dificultad, compatibles sin problemas con PC o tablets con sistemas Android.

manera:

El concepto actual de educación literaria, que todavía no vamos a definir, surge como:

- Respuesta a un contexto de crisis.
- En concreto, como respuesta a un contexto de crisis humanística.

Puede decirse que ha tenido repercusiones en dos ámbitos:

- En la escuela.
- En la idea de educación literaria propia de la escuela.

Es posible que a muchos estudiantes les parezca que esto no es especialmente grave. Total, los contenidos no sólo están, sino que aparecen de manera clara y –dirán muchos– didáctica, al exponerse de manera breve y visual. Recordemos, no obstante, nuestra máxima: *escribir es un acto de amabilidad*. Cuando redactamos de manera esquemática, de algún modo, estamos siendo descorteses con quien nos lee, puesto que el hecho de que en nuestra cabeza esté clara la relación entre los distintos puntos que figuran en nuestro esquema no quiere decir que deba estarlo también, como por arte de magia, en la mente del lector. Un texto así redactado incumple las cuatro propiedades básicas en mayor o menor grado: no es *coherente*, puesto que aunque dé la impresión de que la información está ordenada de forma lógica, comprensible y estructurada, lo cierto es que ignora las convenciones y fórmulas convencionales de un texto académico que ayudan a su inteligibilidad; no está *cohesionado*, pues si prescindimos de los conectores y enlaces que ponen en relación una idea con otra, por más que los sustituyamos por guiones, obligamos al lector a que establezca ese tipo de conexiones por su cuenta, toda vez que nosotros hemos eludido la responsabilidad de hacerlo en tanto autores; no es un texto *adecuado* a la situación comunicativa, puesto que ese tipo de redacción

puede servir, como mucho, para proyectar en clase una presentación que luego se desarrolla acompañada de un discurso oral, pero en ningún caso como texto académico que va guiando al lector por nuestro discurso; y, por supuesto, no es un texto *correcto* desde el punto de vista de la norma lingüística, dado que el uso de los signos tipográficos y ortográficos, como puedan serlo los guiones, tiene en español unas convenciones que estamos desoyendo al emplearlos de manera un tanto gratuita.

Tampoco sería buena idea prescindir de este tipo de redacción telegramática, y por lo tanto empobrecedora, sustituyéndola por otra con más desarrollo sintáctico pero poco consciente de lo que es un párrafo (recorremos que una unidad de sentido en torno a una idea). Por ejemplo, el texto resultaría algo más caótico si lo dispusiera así:

No vamos a definir todavía el concepto de educación literaria tal como se entiende en la actualidad, pero sí empezaremos por consignar que éste surge como respuesta a un contexto de crisis y, en concreto, como respuesta a un contexto de crisis de las humanidades.

Puede decirse que tal concepto ha tenido repercusiones en dos ámbitos: en la escuela, y en la idea de educación literaria propia de la escuela.

Tampoco en este modo de redactar verá mucha gente nada malo. Sin embargo, hay un problema más difícil de detectar en primera instancia, pero que a la larga se evidenciaría demasiado en la lectura: de este modo se utilizan dos párrafos distintos para lo que en realidad sólo necesitaríamos uno, en tanto la idea principal de ambos no es otra que la de señalar que el concepto de educación literaria, tal como se entiende en la actualidad, se produce en una coyuntura de crisis de la educación humanística. Así redactado, da la impresión de que nuestra escritura es algo nerviosa y de que no hemos planificado

demasiado nuestro texto, sino que nos hemos limitado a dejar caer sobre el papel las ideas de manera un tanto espontánea y conforme nos iban viniendo a la cabeza, sin desarrollar y sin jerarquizar qué componentes son principales y cuáles secundarios.

Como decíamos un párrafo contiene una idea principal y una jerarquización de ideas secundarias o terciarias con respecto a ella. La principal del que nosotros queremos desarrollar ya la hemos dicho, así que pedimos disculpas por la redundancia: el concepto de educación literaria, tal como se entiende en la actualidad, se produce en una coyuntura de crisis de la educación humanística. Junto a ésta, hay otras ideas secundarias, como puede serlo el hecho de que tal crisis, para tener repercusiones en la educación literaria, ha de tenerlas antes en la escuela. Para redactarla con propiedad puedo proceder, recordemos, de manera deductiva o inductiva.

Si procedemos de manera deductiva, la tesis principal irá al final. Yo propondría, por ello, una redacción en un único párrafo, bien desarrollado sintácticamente, que fuera más o menos así:

La escuela actual no es ajena al contexto generalizado de crisis de la educación humanística, como ejemplificaría la introducción progresiva en sus prácticas cotidianas de elementos curriculares con carácter supuestamente técnico, siempre en detrimento de otros que históricamente han venido avalados por su pertenencia a una sólida tradición sustentada sobre las llamadas letras de humanidad. Como consecuencia de esto, el concepto de educación literaria, que como veremos empieza a implantarse entre nosotros durante la última década de siglo XX, presentándose a sí mismo en tanto alternativa a un tipo de práctica docente, la enseñanza de la literatura, basada en el estudio diacrónico de un canon de obras literarias, no sólo surge en el seno de ese contexto de crisis, sino que viene a cerrar en falso una respuesta específica ante ella.

Y si procedemos de manera inductiva, lo haremos al



revés: primero viene la idea principal, y luego las ideas secundarias sobre las que se sustenta:

El concepto de educación literaria, que como veremos empieza a implantarse entre nosotros durante la última década de siglo XX, presentándose a sí mismo en tanto alternativa a un tipo de práctica docente, la enseñanza de la literatura, basada en el estudio diacrónico de un canon de obras literarias, no sólo surge en el seno de ese contexto de crisis, sino que viene a cerrar en falso una respuesta específica ante ella. Ello se explica porque a escuela actual, al fin y al cabo, no es ajena al contexto generalizado de crisis de la educación humanística, como ejemplificaría la introducción progresiva en sus prácticas cotidianas de elementos curriculares con carácter supuestamente técnico, siempre en detrimento de otros que históricamente han venido avalados por su pertenencia a una sólida tradición sustentada sobre las llamadas letras de humanidad.

Muchos lectores de esta guía notarán, estoy seguro, que estos dos párrafos que proponemos como ejemplo de buena praxis no se parecen demasiado ya a lo que teníamos en nuestro esquema de redacción. Esto, sin embargo, no es un mal síntoma: significa que nos hemos valido de las ideas principales que teníamos anotadas en tal esquema sin reproducirlas –valga una vez más la redundancia– esquemáticamente. No obstante, tales ideas no sólo están, que es al fin y al cabo lo importante, sino que están, además, redactadas de una forma que resulta respetuosa con la inteligencia del lector y que no subestima su capacidad de comprensión lectora. Están, en suma, redactadas de una forma *amable*.

En la página web en que se haya alojada esta guía, en la sección Documentos > Documentos de refuerzo > Documentos importantes ([enlazada aquí](#)), se hallará una versión final redactada del esquema que hemos propuesto en este apartado. Como recomendación, propongo que lo leas teniendo el esquema delante y observando de qué modo he ido desarrollando todos y cada uno de

los párrafos aquí propuestos. De cómo he ido introduciendo las citas, así como de algunas cuestiones de estilo, nos ocuparemos en las dos secciones que siguen a ésta.



El movimiento se
demuestra andando

