



LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA VOZ DE CARLOS LOMAS

RAQUEL BRUZUAL LEAL*

raquelbruzual@cantv.net
La Universidad del Zulia
Maracaibo, Edo. Zulia.
Venezuela.

Fecha de realización 14 al 16-05-05
Asturias - España



Los docentes e investigadores en el área de *enseñanza de la lengua* estamos en una búsqueda constante para encontrar respuestas a los problemas que se presentan en el aula de clase. Los problemas se han podido detectar tanto en la lengua escrita como en la lengua hablada, desde la educación inicial hasta la universitaria.

El quehacer diario de enseñar la *expresión oral adecuada*, la *lectura comprensiva* y la *escritura significativa* requiere de todo nuestro esfuerzo y preparación. De allí que día a día debemos estar en conocimiento de los trabajos realizados, de las últimas investigaciones, los nuevos enfoques y metodologías, de las experiencias de otros docentes en el aula y, sobre todo, de las últimas publicaciones. Todo esto nos ayudará a afrontar, reflexionar, analizar las distintas situaciones y, también, proponer las alternativas necesarias.

Es así como llegamos a leer e interactuar con los autores que se han dedicado a investigar, reflexionar y escribir sobre cómo debe abordarse la enseñanza de la lengua. Ésta es otra tarea más del docente e investigador. Por tal razón, en esa misión formativa del docente hemos considerado de relevancia dar a conocer las apreciaciones de los investigadores y estudiosos en este tema.

En esta oportunidad, hemos realizado una entrevista a uno de los autores más leídos y citados en Venezuela, en el área de *la enseñanza de la lengua materna*, Carlos Lomas García. La entrevista tiene lugar en el Centro del Profesorado de Gijón, en Asturias, donde el Dr. Lomas se desempeña como asesor.



PREGUNTA: La palabra, oral o escrita, el lenguaje y su estudio a través de la lingüística constituye en nuestros días un tema apasionante y vigente, entre otras razones, porque los humanos mediante el uso de este instrumento, se empujan sobre las demás especies y son capaces de cautivar y también someter a otros hombres, pues, la potencia del verbo es ilimitada. Teniendo presente esta realidad ¿qué temas considera deben ser abordados por los investigadores de esta área en esta época?

RESPUESTA: La investigación en el ámbito de la educación lingüística y literaria debe intentar responder a interrogantes como éstos. ¿Para qué enseñamos lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social?

Hoy nadie niega ya que el objetivo esencial de la educación lingüística es la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las capacidades que nos permiten desenvolvemos en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana. Por esta razón, el aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse de forma exclusiva al conocimiento (a menudo efímero) de los aspectos morfológicos o sintácticos de una lengua sino que ante todo debe contribuir al dominio de usos verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención.

El enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, orientado a la enseñanza de la gramática y de la estructura interna de una lengua, partía del sofisma de considerar que sólo el conocimiento de las categorías y de las reglas gramaticales haría posible la mejora del uso expresivo de las personas pero, con la extensión de la enseñanza obligatoria en las últimas décadas a alumnos y a alumnas pertenecientes a grupos sociales hasta entonces ajenos a la educación escolar se ha comprobado que no basta con un saber gramatical que no es sino una caricatura de cierta lingüística aplicada sino que lo que se precisa es una educación lingüística orientada a la mejora del uso oral y escrito de las personas. Rodolfo Lenz escribió con ironía hace ya casi un siglo (1912): “Si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, escritor, orador, ¿por qué no son los mejores gramáticos a la vez los más grandes escritores?”. Y, en la misma dirección, escribiría en 1924 el ilustre erudito Américo Castro: “La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta.

Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez”.

Por eso desde hace dos décadas el énfasis en la investigación didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se orienta a analizar cómo favorecer la adquisición y mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes y en esa tarea no basta tan sólo con enseñar un cierto saber sobre la lengua. Lo prioritario es enseñar a saber hacer cosas con las palabras. En este contexto hay contenidos de investigación especialmente relevantes como, por ejemplo, la enseñanza escolar de la competencia oral, el fomento educativo de la lectura y de la escritura, la educación literaria en el siglo XXI, el análisis de los textos de la cultura de masas, y especialmente de la televisión y de la publicidad, la adquisición escolar de una conciencia lingüística en torno al papel del lenguaje como herramienta de construcción de las identidades personales y sociales y como herramienta de convivencia entre las personas pero también de manipulación, discriminación y engaño, etc...

P: Compartimos con usted que el dominio de la gramática no confiere capacidades lingüísticas. Pero cuando observamos con detenimiento lo que ocurre cotidianamente en la prensa escrita y también en los noticieros de TV, no podemos menos que reclamar un mayor y mejor apego a las reglas morfológicas del lenguaje que parecen estar cada vez más ausentes en los centros de formación en general. Por ejemplo, con un escaso número de “comodines” con los cuales se pretende captar un complejo universo conceptual, los jóvenes —es nuestra experiencia como docentes— se enfrentan a un titánico desafío cuando deben expresarse en la academia coherentemente y haciendo uso de todos los recursos gramaticales. Entonces, ¿es posible que el péndulo de un extremo, la gramática, se haya movido al otro, las competencias comunicativas?

R: El énfasis en la educación lingüística, especialmente en la enseñanza obligatoria, debe ponerse en la adquisición escolar de competencias comunicativas pero ese énfasis no debiera impedir a la vez una enseñanza de los saberes lingüísticos y de las reglas gramaticales que son los que en última instancia permiten un uso correcto del lenguaje. Eso sí, el aprendizaje gramatical en la enseñanza obligatoria (otra cosa es en la Facultad de Letras) está justificado por su valor de uso comunicativo y social y no por su estricto valor filológico. La reflexión metalingüística y el aprendizaje de algunos saberes y habilidades gramaticales tienen sentido porque nos permiten comunicarnos no sólo de una manera eficaz sino también correcta y adecuada a las situaciones de comunicación en las que requiere una cierta formalidad y el manejo de la variedad estándar e incluso culta como, por ejemplo, el uso académico del lenguaje en exposiciones orales, en todo tipo de escritos escolares, etc... En otras palabras, de lo que se trata es de



organizar la enseñanza lingüística no sólo en torno a los conceptos gramaticales sino también y sobre todo a las destrezas orales y escritas que deben dominar las personas en nuestras sociedades para comportarse comunicativamente de una manera adecuada, correcta, coherente y eficaz. Hay que evitar el espejismo, por lo demás tan cómodo para un profesorado que ya sabe gramática, de creer que enseñando gramática y solo gramática se adquiere el resto de las habilidades comunicativas, pero eso no significa desterrar de las aulas la enseñanza de una *gramática del uso* sin la cual no hay competencia comunicativa ya que ésta exige un saber y un saber hacer en torno al uso de las palabras que incluye también la corrección gramatical (dominio de la ortografía, de la concordancia y de la sintaxis, manejo de un repertorio léxico amplio, etc...).

De ahí el papel de la educación y de los medios de comunicación en la vigilancia de la corrección del lenguaje, entendida ésta como la condición expresiva de las variedades estándar y culta de una lengua, aunque en otras modalidades expresivas, especialmente si son orales y coloquiales, no sea exigible.

P: Es obvio que el dominio de los aspectos morfológicos, formales de una lengua, siendo necesarios no es suficiente, es decir, no alcanza para desarrollar las competencias verbales y comunicativas imprescindibles para la interrelación social. ¿Se infiere, a partir de este señalamiento, que su propuesta sobre la enseñanza de la lengua se orienta hacia nuevas perspectivas o enfoques?

R: En realidad yo he sido un divulgador de los denominados *enfoques comunicativos* de la enseñanza del lenguaje y en buena medida mis trabajos en este ámbito (*Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* [Paidós, 1999], por ejemplo), han intentado poner al alcance del magisterio la investigación didáctica hasta entonces arrinconada en los limbos académicos de las universidades. Por otra parte, he vindicado el papel investigador del profesorado de aula, tanto de educación básica como de secundaria, por considerar que a menudo los aportes del magisterio no universitario eran tan valiosos o más que algunas tesis doctorales y algunos libros alejados de la realidad cotidiana de las escuelas. En revistas como *SIGNOS* o como *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* he intentado convocar a maestros y a universitarios a un diálogo entre teoría y práctica en el que nadie ostentara ni el monopolio de lo teórico ni olvido de lo práctico. En otras palabras, investigación en la acción educativa y articulación directa entre teoría y práctica: ninguna teoría tiene valor si no nos ayuda a entender mejor la realidad y ninguna realidad es comprensible sin una teoría que la sustente.



Quizá, y más allá de esa tarea de divulgación en torno a la conveniencia de orientar la educación lingüística al fomento de la *competencia comunicativa* de nuestros estudiantes, en lo que he trabajado un poco más a fondo, porque era una carencia indudable en el ámbito de la enseñanza de la lengua, en el análisis crítico de los textos de la cultura de masas y de la publicidad. La investigación en lenguaje ha estado y está muy centrada en lectura, escritura, gramática y literatura y, en menor medida, en lenguaje oral, pero en cuanto nos salimos de los contenidos tradicionales del área y nos enfrentamos a textos complejos en los que se aúna lo verbal con lo visual y con otros códigos no verbales, apenas hay nada escrito (salvo en el terreno de los estudios semiológicos, psicológico y sociológicos que en nada tienen en cuenta la vertiente escolar).

En mi opinión, hoy no es posible contribuir a la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado si no enseñamos, junto a competencias de naturaleza gramatical, textual, sociolingüística y estratégica, una serie de conocimientos, actitudes y destrezas que nos permitan analizar de un modo adecuado el significado (obvio y en ocasiones oculto) de los textos de la cultura de masas que devoran nuestros alumnos y, por qué no reconocerlo, también el profesorado y casi todo el mundo. Los mensajes de los medios de comunicación de masas, de la publicidad y de Internet invaden espe(cta)cularmente la vida cotidiana de las personas con textos (y con contextos) a medio camino entre la realidad y la ficción y reflejan en nuestras sociedades ese *acto de poder* que consiste en contar las cosas desde la *visión* (y en consecuencia desde la *versión*) que quienes controlan no sólo lo dicho sino también los canales de difusión a gran escala de esos mensajes.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente la televisión, la publicidad e Internet) están creando en la actualidad adicciones y contextos de manipulación que exigen un tipo específico de competencias lectoras en la selección e interpretación de la información y quizá otras maneras de entender la educación. Como escribe Umberto Eco, “en nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías: aquellos que son capaces sólo de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones preconstituídas del mundo, sin capacidad crítica de elegir entre las informaciones recibidas, y aquellos que saben entender la televisión y usar el ordenador y, por tanto, tienen la capacidad de seleccionar y elaborar la información. Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación”.

En esa nueva forma de comunicación es esencial evitar una actitud logocéntrica que excluya en las aulas el análisis de los lenguajes visuales de la cultura de masas. Hay que analizar críticamente los modos lingüísticos y visuales mediante los cuales se construyen las noticias en televisión, en los anuncios publicitarios, en las series, en las películas... La cultura de masas debe ser objeto de análisis y de reflexión en los escenarios de la cultura escolar. Esos *teleniños*, esos *depredadores audiovisuales* que acuden a las aulas, tienen derecho a una alfabetización escolar que favorezca el conocimiento crítico de estos lenguajes y de sus mensajes en nuestras maneras de entender el mundo y las relaciones entre las personas. En este campo he desarrollado algunos trabajos, de los que *El espectáculo del deseo (Usos y formas de la publicidad)*, editado por Octaedro en España y a punto de aparecer en la editorial Magisterio de Colombia, es quizá el más completo y accesible.

P: Considerando el panorama descrito tenemos una inquietud relativa al trabajo que realiza actualmente.

R: En la actualidad, y tras interesarme como he comentado por los enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje y por los textos de la cultura de masas en la educación, en los últimos años he investigado en el campo de los estudios de género a partir de los aportes del feminismo, de la antropología y de la sociología. Mi trabajo se ha orientado a investigar en torno a la construcción cultural de las identidades femeninas y masculinas y a la necesidad de impulsar desde la educación formas de ser mujeres y de ser hombres que favorezcan la equidad sin privilegios ni exclusiones.

Es decir, de lo que se trata es de coeducar para la igualdad y desde las diferencias que existen entre unas y otros. El compromiso de la educación a favor de la equidad entre mujeres y hombres es irrenunciable. En este sentido, mis trabajos se han movido en el ámbito de la coeducación y del análisis crítico de la masculinidad tradicional (*¿Iguales o diferentes?*) *Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, ¿Todos los hombres son iguales?, Los chicos también lloran...*). A comienzos de 2008 saldrá en la editorial Península mi trabajo más completo en torno a estos temas, titulado *¿El otoño del patriarcado?*

Finalmente, y en paralelo a estos trabajos sobre género y educación, he indagado en el modo en que la literatura refleja el mundo escolar, porque la escuela ha sido y es uno de los territorios por excelencia de la memoria literaria. El recuerdo de aquellos años del colegio tan lejanos, entre maestros y maestras, entre colegas y camaradas, entre amores y desamores, entre sonrisas y lágrimas, oscilando entre el aburrimiento y el jolgorio, está en el origen de multitud de poemas, relatos y memorias literarias y nos invita a volver a mirar el tiempo pasado de la infancia y de

la adolescencia. El fulgor de aquella maestra tan afectuosa, el miedo a aquel profesor, el olor ácido del internado, el color grisáceo del húmedo asfalto del patio del colegio, la algarabía sin tregua en la tregua del recreo, el áspero tacto de las pizarras y el agudo silbido de las tizas, el sabor de los caramelos y del regaliz al salir de clase, la angustia de los exámenes y el temor a los castigos nos sitúan en un tiempo en el que se conjugaban, como en un verbo irregular, el placer con el deber, la alegría con la tristeza, la ilusión con el desencanto y el amor con el odio.

Por eso algunos de mis últimos libros (*La vida en las aulas*, editado por Paidós, o *Érase una vez la escuela*, editado por Graó) constituyen una invitación a un viaje literario por las historias fingidas y verdaderas de los tiempos ya lejanos de la infancia y de la adolescencia escolares. De la mano de escritoras y escritores de diferentes épocas y países, en estos libros acudimos al encuentro de los años del colegio en la literatura en la esperanza de encontrar en esos textos literarios sobre los contextos escolares emociones, añoranzas, malestares y críticas.

P: Sin que pretendamos hacer traslados mecánicos desde épocas y lugares diferentes por donde transita la permanente actividad escolar, sin embargo, creemos que existen algunas constantes, algunos rasgos universales que, con sus matices identifican los conflictos de la escuela. En este sentido ¿cuáles son los problemas más resaltantes que, a su juicio se observan en la Educación Primaria y Secundaria de hoy en día?

R: Es evidente que la extensión de la educación obligatoria a edades y a sectores sociales que antes estaban fuera de la educación ha traído consigo dificultades, conflictos y desasosiegos. Por otra parte, el escaso valor social otorgado a la educación y al magisterio por los gobiernos de turno tampoco favorece el prestigio de la escuela y la autoridad del enseñante. Finalmente, los medios masivos de comunicación están construyendo un *aula sin muros* enormemente atractiva para la mayoría del alumnado infantil y adolescente desde el que se difunden valores y conductas radicalmente opuestas a los valores y conductas que debe promover la institución escolar. Si a ello se añaden las lamentables condiciones de trabajo de la mayoría de los docentes, la violencia que nos rodea y las tremendas desigualdades sociales se entenderá que la tarea de la escuela no es fácil. Pese a todo ello, el oficio de maestro (y el oficio de maestra) no es un oficio cualquiera ni cabe en él otra actitud que no sea la de la pasión y la del compromiso. Porque, como decía Paulo Freire, no sólo enseñamos lo que sabemos sino también, y sobre todo, lo que somos.

P: En el contexto de sus planteamientos, ¿cómo debemos entender el “oficio” del maestro (a)? Estimamos pertinente una aclaración al respecto, pues, una de las luchas históricas de los docentes es por alcanzar status pro-



fesional, al igual que un médico, un ingeniero, un abogado, superar la etapa artesanal, especialmente si consideramos que los orígenes de la actividad docente no son nobles, pues, los “paidagogos” fueron esclavos ilustrados.

R: En mi opinión hay que conjugar la mejora de las condiciones laborales del profesorado, que en Latinoamérica son en general bastante lamentables, con la consciencia del papel ético de la educación y de la idea de que el maestro y la maestra son intelectuales que difunden el saber acuñado por la tradición cultural a la vez que proporcionan instrumentos para leer el mundo de una manera crítica y transformadora. En otras palabras, hay que dignificar el oficio de maestro en el plano laboral (mejores salarios y condiciones de trabajo, recursos e instalaciones adecuadas, menos número de alumnos por aula, derecho a la formación continua y a la investigación...) y social (campañas para que la población valore la tarea de la escuela y de quienes la hacen posible) y a la vez ser conscientes de que, en tanto se van consiguiendo esos derechos laborales y sociales, la tarea de educar es una tarea de un enorme significado ético. Por ello, y pese a las dificultades, a los vaivenes políticos y a los instantes del desaliento, el oficio de maestro (y el oficio de maestra) no es un oficio cualquiera ni cabe en él otra actitud que no sea la de la pasión y la del compromiso. Porque, como decía Paulo Freire, no sólo enseñamos lo que sabemos sino también, y sobre todo, lo que somos.

P: Compartiendo la necesidad de que la enseñanza de la lengua sirva para desarrollar habilidades comunicativas, ¿qué recomendaciones les daría a los docentes de educación primaria y secundaria en cuanto a las estrategias y actividades que deben realizarse en la clase de lengua?

R: Hay quien piensa que enseñar lengua en un contexto comunicativo es algo que rebaja la calidad docente y que devalúa el nivel de los contenidos enseñados. Ante tal falacia yo pregunto: ¿Qué es más fácil, enseñar el adverbio o enseñar a hablar de una manera fluida y adecuada a las características de la situación de comunicación? ¿Enseñar la estructura interna de una oración simple o enseñar a escribir con corrección, coherencia y cohesión? ¿Enseñar la vida y obra de un autor consagrado por la tradición literaria o enseñar a apreciar la expresión literaria y contribuir a formar lectores críticos? La tarea del profesorado en el contexto de un enfoque comunicativo es más compleja ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación lingüística (casi siempre de orientación estructuralista o generativista) sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...) y otras metodologías: frente a la clase magistral y a la calificación académica del texto elaborado por un alumno o una alumna hay que actuar como mediador e intervenir en el proceso de elaboración de los textos orales y escritos con estrategias de ayuda.

En este contexto hay que tener en cuenta en todo momento que la adquisición de destrezas comunicativas y de actitudes de aprecio ante la literatura es una tarea más difícil y lenta que enseñar un concepto gramatical o un hecho literario. Por otra parte es obvio que en la adquisición de competencias comunicativas el contexto del alumno es en ocasiones bastante determinante, por lo que si trabajamos con un alumnado procedente de contextos culturales marginales o desfavorecidos, nuestra tarea es más difícil que si lo hacemos con hijos e hijas de las clases sociales más acomodadas. Por eso, no podemos evaluar la adquisición de las destrezas y de las actitudes como se evalúa la adquisición de un concepto o de una habilidad estrictamente académica, como el análisis sintáctico. La competencia oral no se adquiere en una semana, ni en un mes, ni en un curso ni a veces a lo largo de la escolaridad, y algo semejante ocurre con la competencia escrita o literaria, pero nuestra tarea es favorecer esas competencias, especialmente con el alumnado menos favorecido socialmente, que tiene en la escuela su única esperanza de acceso a esas competencias. Es decir, mi consejo es que el magisterio tenga mucha paciencia y sea consciente de que los resultados del aprendizaje han de evaluarse a largo plazo y no sólo dependen de su acierto y entusiasmo (imprescindible en cualquier caso) sino también de los contextos culturales de los que procede cada alumno y cada alumna.

P: Una de las quejas constantes que se escucha entre los docentes tiene que ver con el rechazo que en general sienten los estudiantes por la lectura. No obstante esta apreciación generalizada, deberíamos plantearnos algunos conjeturas, como por ejemplo que los estudiantes están leyendo aunque de otra manera. Pero como esta es una hipótesis discutible preferimos solicitarle algunas recomendaciones para los docentes sobre cómo abordar los problemas de la lectura y la escritura

R: La lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. El lector, al leer, incorpora los conocimientos que posee, es decir, lo que es y lo que sabe sobre el mundo. El texto incluye la intención del autor, el contenido de lo dicho y la forma en que se estructura el mensaje. El contexto, en fin, incluye las condiciones de la lectura, tanto las estrictamente individuales (intención del lector, interés por el texto, efectos de la lectura del texto en el *horizonte de expectativas* del lector...) como las sociales (en el caso de la lectura escolar, si la lectura es compartida o no, el tiempo que se le destina en las aulas, el contraste entre las diversas interpretaciones del texto...). La dialéctica entre lector, texto y contexto influye de una manera significativa en la posibilidad de comprensión de un texto y, por tanto, en las actividades escolares debería velarse por su adecuada vinculación.

Hay tantas lecturas (y tantos objetivos de la lectura) como lectores. Leemos con una finalidad práctica (unas instrucciones de uso de un electrodoméstico, por ejemplo),



leemos para informarnos (una noticia), para entender a los demás (una entrevista), para aprender en el contexto escolar (una enciclopedia, un libro de texto...), para acercarnos a mundos posibles (un cuento de ficción...), para acercarnos a los sentimientos y a las emociones (poesía...), para “dialogar” con otras ideas y con otras épocas (un ensayo, un trabajo de investigación histórica...) ...De ahí la diversidad de los textos escritos y de ahí también los diferentes usos sociales de la lectura (y de la escritura) en nuestras sociedades: desde la lectura de los textos escritos habituales en la vida cotidiana de las personas (noticias, crónicas, catálogos, instrucciones de uso, reportajes, entrevistas, anuncios...) hasta el disfrute de la lectura literaria, desde el uso práctico de la escritura (avisos, cartas, contratos, informes, instancias...) hasta los usos más técnicos (informes, ensayos, esquemas...) o artísticos de los textos escritos (escritura de intención literaria...).

Por ello, la enseñanza de la lectura, al igual que la enseñanza de la escritura, debería tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, orientarse a favorecer el dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos de textos escritos y adecuarse a las diferentes situaciones de comunicación en que tiene lugar el intercambio comunicativo entre las personas. Por eso, enseñar a leer, a comprender y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios, es hoy una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas. En última instancia, como señala el escritor Juan José Millás, “no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas”.

P: Jorge Larrosa, si mal no recuerdo citando a otro autor, sostiene que hay verbos que no admiten el modo imperativo. Por ejemplo, no podemos ordenar “ama tú”, como tampoco “lee tú”. ¿Cuál es la validez de este argumento?

R: Es cierto que algunas actividades humanas (como el amor y la lectura con fines de disfrute y de ocio) no se mueven en los territorios del deber sino del placer. Cuando el amor se convierte en algo obligatorio es esclavitud, infelicidad e incluso prostitución. En el caso de la lectura literaria sucede algo parecido. Es probable que Jorge Larrosa citara a Daniel Pennac, quien en *Como una novela* escribió que “el verbo leer no soporta el imperativo” y es en buena medida cierto. La lectura literaria es una forma de goce, de vida alternativa y de conocimiento porque, como escribiera el poeta Antonio Gamoneda, cuando leemos vivimos otras vidas, y como dijera el novelista Juan José Millás, “leemos para entender el mundo”. Otra cosa es la lectura realizada con un interés práctico, como la lectura de manuales orientada a la adquisición de aprendizajes escolares culturales, la lectura de instrucciones, de informes, de ensayos... Pero la lectura literaria debiera moverse en otra lógica aunque a menudo dentro de la lógica escolar tenga que haber una cierta coerción para que lean quienes no quieren leer porque no le otorgan ningún significado a la lectura. Entre la imposición de lecturas obligatorias que responden al canon académico pero que no tienen ningún interés para los adolescentes y jóvenes actuales y la demagogia nada inocente de inhibirse ante la abstención lectora del sector del alumnado que huye de los libros está la actitud del maestro que utilizando las estrategias de la animación lectora y de la escritura creativa abre a sus alumnos esas ventanas que solo el texto literario abre y que nos permiten respirar mejor y vivir con la ilusión de una mayor libertad. ©

Carlos Lomas

* Docente e Investigadora, Titular a Dedicación Exclusiva de la Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje y del Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación y del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. Editora-Jefa de la Revista Cuadernos Latinoamericanos y Editora Asociada de la Revista Lingua Americana.

Notas

¹ Carlos Lomas (Gijón, 1956) es doctor en Filología Hispánica, catedrático de *Lengua castellana y Literatura* de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón. Fue director de la revista *SIGNOS* durante sus siete años de existencia y es actualmente codirector de *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ha intervenido como conferenciante en diversos congresos, cursos, jornadas y seminarios en España, Portugal, México, Colombia, Venezuela y Puerto Rico. Es autor de diversos textos de naturaleza lingüística y pedagógica en el diario *EL PAÍS* y en revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, *AULA*, *Magisterio*, *TEXTOS*, *Artículos*, *SIGNOS* o *Revista de Educación* y lo es, entre otros libros, de *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria* (Octaedro, 1996), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Paidós, 1999), *Érase una vez la escuela –Los ecos de la escuela en las voces de la literatura–* (Graó 2007), y *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (Paidós, 1993), este último en colaboración con Andrés Osoro y Amparo Tusón. Ha coordinado (colaborando también como autor) la edición de volúmenes colectivos como *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (Paidós, 1993), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación* (Trea, 1994), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (Horrori, 1996), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (Paidós, 1999), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (Paidós, 2002), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Graó, 2002), *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura* (Paidós, 2002), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (Paidós Contextos, 2003), *Los chicos también lloran* (Paidós, 2004), *Había una vez una escuela... –Los años del colegio en la literatura–* (Paidós México, 2005), en colaboración con Ysabel Gracida.