

## LINGUA, LITERATURA E VALORES

---

*Manuel Casado Velarde*  
Universidade da Coruña

*Todo necio  
confunde valor y precio*  
A. Machado, *Juan de Mairena*

*Cabe saber el precio de todo  
y no conocer el valor de nada*  
O. Wilde

### 1. DISPOSICIÓN LEGAL SOBRE A TRANSMISIÓN DE VALORES

---

No Real Decreto 1178/1992, do 2 de outubro (BOE do 21.X.94) establécense as ensinanzas mínimas do Bacharelato. No seu preámbulo sinalábase que "las enseñanzas mínimas han de asegurar que se cumplan las finalidades educativas que la ley ha asignado al Bachillerato: favorecer la *madurez intelectual y humana* de los alumnos, así como en conocimientos y habilidades que les permitan *desempeñar sus funciones sociales* con responsabilidad y competencia" (a cursiva é miña).

O mesmo preámbulo, máis adiante, indica que "la especialización disciplinar debe complementarse con la presencia, en las distintas materias, de contenidos educativos *imprescindibles en la formación de los ciudadanos*, como son la (formación) *moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial*" (a cursiva é miña).

Posteriormente, nunha resolución do 7 de setembro de 1994 (BOE do 23.IX.94), da Secretaría de Estado de Educación, déronse algunhas orientacións para o desenvolvemento da educación en valores. Insístese na educación moral e cívica, "fundamento primero de la formación que proporcionan los centros educativos" e que "constituye el eje de referencia en torno al que gran el resto de los temas transversales y está implícita en todas las áreas y materias del currículo". Polo demais, neste documento repítese a mesma nómima de valores anteriormente enunciada.

Recoñécese, ó lado de “la gran importancia de estos temas”, e por contraste, “su escasa tradición en el sistema educativo, tanto en la normativa como en el quehacer diario de los centros docentes”. E establécese que as programacións das distintas materias, nas diferentes etapas educativas, incorporen progresivamente a educación nos valores que se viñeron citando.

## 2. OS VALORES

### 2.1. NECESIDADE DUNHA REFLEXIÓN SOBRE OS VALORES

Neste contexto non está de máis realizar unha breve reflexión sobre os valores. E. Terrasa establece un paralelismo entre o concepto de *valor*, contraposto ó de *interese*, e os conceptos de *beleza* e de *utilidade*. “Valor es aquello que importa por sí mismo; interés es algo que importa en virtud de un resultado, que está ‘en función de’ otra cosa, y por eso no cabe en él la fuerza de convicción -los intereses involucran menos a la persona-. Por eso, ante un valor o convicción uno siente que *no puede hacer otra cosa, que me haría despreciable si no defendiera ese valor*; y este valor se experimenta como *evidente* (...) El valor se caracteriza por el *desinterés*; uno sirve al valor aunque esto no le reporte nin-

gún beneficio; uno se siente pagado ya con haber sido capaz de valorarlo y defenderlo”; “porque es mejor perder haciendo virtud que ganar dexándola de hazer” (Diego de San Pedro, *Cárcel de amor*, Barcelona, Crítica, ed. de C. Parrilla, 1995, p. 6).

Ó tratar este tipo de cuestións, saénos ó paso unha primeira gran dificultade, que é a do propio discurso sobre os valores. Platón afirmaba que “con palabras académicas” non se pode dicir qué significa a palabra “bo”: “Sólo tras una más frecuente conversación familiar sobre este asunto o a partir de una cordial convivencia, brota de repente en el alma aquella idea, a la manera como el fuego se enciende a partir de una chispa y luego se extiende más lejos” (Carta 7)<sup>1</sup>.

Cando se trata de conversar sobre os valores non falta quen se acomode no discreto encanto da dúbida. Pénsase que o feito de preferir un determinado valor ou outro é froito dun mero capricho, non obxectivable plausiblemente; nin polo tanto, compartible. Tódalas opcións son igualmente lexítimas. Atopámonos, dixo o filósofo R. Spaemann, nunha sociedade na que, ó aceptarse só a tese de que tódolos valores deben respectarse, o resultado é que ningún valor é respectado; é dicir, non se respecta o mesmo feito de ter

<sup>1</sup> “Lo que se relaciona con lo verdadero, lo bueno y lo justo, únicamente se realiza mediante una asimilación viva, una convicción auténtica, un compromiso interno. Y esto exige a su vez respeto, aliento, paciencia” (R. Guardini, *El poder*, p. 223)

un valor ou unha convicción: vivimos “nunha civilización de hipóteses”.

Claro que ese escepticismo ten unha excepción, isto é, a dúbida mesma e a mesma indiferencia, que se converten así en principio indiscutible, en dogma. “Los estudiantes -afirma A. Bloom- están persuadidos de que los valores son relativos, en parte por razones intelectuales, en parte porque creerlo así parece más conducente a la democracia y a la tolerancia. Saben pues de antemano que los libros están equivocados si pretenden decidir cuestiones del bien y del mal. Al mismo tiempo comparten en general la incuestionable -casi religiosa- convicción de la verdad del principio de la igualdad” (A. Bloom, 1991:289).

A transmisión de valores na educación sitúanos, pois, ante a tesitura de indagar antes sobre os propios valores e sobre o lugar que estes ocupan no desenvolvemento da persoa e na consecución dunha vida lograda.

## 2.2. VALORES E CONTRAVALORES

A pesar da dificultade de chegar hoxe a un consenso no discurso sobre os valores, as disposicións legais antes citadas proporcionan un catálogo de sete valores que cómpre transmitir no ensino. Eses valores, lembémolo, son: a paz, a saúde, a igualdade entre os sexos, o medio natural, a educación



*Moisés* Escultura de Iván Mestrovic. Soamente tres dos dez mandamentos da Lei Mosaica se expresan nun sentido positivo que indica un valor (I,III e IV), os outros sete son como prohibicións ou denuncia de contravalores

sexual, a educación do consumidor e a educación vial.

Non é a miña intención someterla lista de valores a unha emenda total, nin sequera parcial. Como acostuma suceder cos textos lexislativos, é de supoñer que esa nómina de valores que se ofrece será froito dun consenso, e que tratará de reflectir os mínimos axiolóxicos da mentalidade dominante, no noso espazo xeográfico e cultural, nesta fin de século.

As coincidencias no debate ético serían, sen dúbida, máis amplas se se tratase de sinalar contravalores, actuacións que defraudan as nosas expectati-

vas humanas. De feito, non hai máis que abrir un xornal ou oír un programa informativo, para atopármonos coas descualificacións máis contundentes e categóricas no nome da ética. Táchase a este de corrupto e de fraudulento, a aquel de mentireiro e de prevaricador, ó de máis alá, de racista ou machista, etc.

### 3. LINGUAS E VALORES

Os feitos idiomáticos, en si mesmos considerados, conteñen unicamente significados, é dicir, coñecementos intuitivos de " cousas ". As palabras correntes -non terminoloxizadas- dos idiomas non constitúen *logos apofántico* (discurso no que se afirma ou se nega algo de algo), senón, simplemente, *logos semántico* (expresión con significado). Neste senso estricto, non resulta, pois, acertada a exclamación do *Henrique V* de Shakespeare, "O bon Dieu! Les langues des hommes sont pleines de tromperies" (acto V, escena II). As palabras das linguas, consideradas illadamente, sen determinación contextual, non poden mentir.

Sen embargo, aínda que as linguas non sexan guías infalibles para orientarse polo complexo mundo dos valores, conteñen, "con todos sus defectos, una gran cantidad de intuición y experiencia almacenada. Si se empieza por non hacer caso de ellas, tienen la forma de vengarse más tarde. No deberíamos parecer nos a Humpty

Dumpty haciendo que las palabras signifiquen lo que a nosotros nos dé la gana" (Lewis, 1960:8)

As linguas, certamente, ofrécenos un amplo surtido de voces e expresións cheas de contido "valorativo", tanto positivas coma negativas. Fronte ós que avogan por un discurso público eticamente neutro, compróbase unha e outra vez que unha lingua natural sen palabras valorativas resulta unha utopía. Desde que o mundo é mundo, os falantes, para arredar, polos motivos que for, unha expresión cargada de contido negativo, tiveron que recorrer ó *eufemismo* (ou á linguaxe denominada *políticamente correcta* dos nosos días). Pero como o eufemismo se erosiona e se desgasta, e termina por non servir para o que foi chamado, hai que substituílo por outro, e este por outro máis, e así sucesivamente. O eufemismo convértese, deste xeito, nunha proba máis da rotundidade e pertinacia de determinadas intuicións de "valores" (ou contravalores) contidas nas linguas. Por moito que queiramos envolver con voces bensoantes algunhas realidades, estas terminan sempre por facer aflora-la súa auténtica face.

Parece, pois, que no discurso ético, resulta máis doado logra-lo consenso ó denuncia-los contravalores que ó establece-los valores. Non en van a defensa dos absolutos valores morais, nos códigos éticos máis difundidos (por exemplo, os mandamentos

da lei mosaica), exprésase ás veces con prohibicións (non matarás, non darás falso testemuño nin mentirás...) (cfr. John Finnis, *Moral Absolutes*).

En calquera caso, o que nesta exposición me interesa salienta é que o emprego de palabras como *corrupción, mentira, racismo, tortura, violación*, etc. co contido que habitualmente lles asignamos, implica unha percepción de valores. E que, por outra parte, os que din -por mor da racionalidade- que se manteñen á marxe de todo 'xuízo de valor', perden o fundamento para dar preferencia a un dos impulsos en lugar de a outro. As súas preferencias, -argumenta C. S. Lewis- "brotarán de la herencia recibida, de la digestión, del tiempo que haga y de la asociación de ideas (...) Su racionalismo extremo les hace ser criaturas de comportamiento totalmente irracional"<sup>2</sup>

Unha luminosa comparación do citado profesor de Literatura de Oxford parécese que pon no seu xusto lugar o que, no discurso sobre os valores, pertence á elaboración racional e o que procede da intuición de primeiros principios ou axiomas éticos: "La razón formula los imperativos morales, aunque -en la terminología más estricta- no hay duda de que el razonamiento sobre las cuestiones morales recibe

todas sus premisas del intelecto, de igual forma que la geometría es un asunto de la razón, a pesar de basarse en axiomas a los que no podemos llegar por razonamiento"<sup>3</sup>.

#### 4. "VALORES" OCULTOS EN TEXTOS NON LITERARIOS

Admítase comunmente que os resultados da investigación científica tardan un tempo considerable en abrirse paso e asentarse nos manuais e libros de texto do ensino secundario. A isto contribúen, sen dúbida, o divorcio que existe entre a Universidade e os niveis educativos anteriores, así como os criterios imperantes, en cada nivel, para avaliar e remunerar os profesionais da docencia.

Unha tarefa urxente, á que lle están reservadas non poucas sorpresas, sería a de diagnosticar qué "valores" implícitos subxacentes hai nas afirmacións "científicas" dos libros de texto que se usan no Ensino Medio.

Escribiuse, con razón, que "la mayor parte de las formas de la lingüística moderna, y, en particular, las varias formas del estructuralismo permanecen, a este respecto, en el ámbito de la ideología positivista"<sup>4</sup>. E, en consonancia coa dita formulación, moitas

2 C S Lewis, *La abolición del hombre*, Madrid, Ed. Encuentro, 1990, p. 67

3 C S Lewis, *La imagen del mundo*, Barcelona, Antoni Bosch editor, 1980, p. 121

4 E. Coseriu, *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos, 1981, p. 100

veces trátanse os “sistemas” lingüísticos non como tradicións dunha actividade libre do home, senón como obxectos naturais. E séguese considerando a ciencia natural como modelo de toda ciencia, coa conseguinte aplicación dos principios e métodos naturalistas ós “obxectos culturais” (linguas, textos, obras de arte...). Esta ideoloxía cientifista dá lugar, entre os investigadores das ciencias humanas, a esaxeracións como a que denuncia Todorov coas seguintes palabras: “Por el temor de no hacernos reconocer por nuestros semejantes, tenemos la fastidiosa tendencia a multiplicar los signos externos de la ciencia (fórmulas, diafragmas y otros *terroremas*) y a borrar prácticamente toda huella de intervención personal o de elaboración literaria”<sup>5</sup>

O filósofo José Antonio Marina denunciou como moitos profesores que pensan que transmitir valores constitúe un indoutramento imperdoable, escudándose na neutralidade da mera información, transmiten na realidade uns valores implícitos. Actualmente, segundo o citado filósofo, o modelo implícito que se transfunde ó alumnado nas diferentes materias -como contido transversal- ten entre outros os seguintes trazos:

“1. Los únicos contenidos seguros son los científicos. Los únicos contenidos importantes son los técnicos o

los que tengan utilidad para su futuro laboral. Todo lo demás es opinable y accesorio.

2. Se confunde el ‘derecho a expresar las propias opiniones’ con el valor de las opiniones. La tolerancia se entiende como equivalencia generalizada de todas las creencias.

3. El sujeto individual es irrelevante. Hablamos de la sociedad, de la ciencia, del lenguaje, de la historia, como estructuras ideales desligadas de los sujetos que las construyen. Todo se decide en otro sitio o está decidido ya.

4. La educación se relaciona con la inteligencia, y la inteligencia se identifica con la razón. Con ello quedan fuera los sentimientos, la inteligencia inventiva y la voluntad (...)<sup>6</sup>

Por outra parte, e restrinxindo esta observación ó ámbito da filoloxía académica, é sabido que un dos prexuízos máis firmemente asentados nas prácticas docentes e investigadoras consiste en desvincular de forma radical a reflexión filolóxica “científica”, de todo canto teña que ver coa verdade, a bondade e mesmo a beleza que puidesen manifestarse nos textos. Sometemos así, ós nosos alumnos, a unha especie de xaxún a pan e auga digno de mellor causa. Obrigámoslos a tratar e a convivir co vitalmente insignificante;

5 T Todorov, “Sobre el conocimiento semiótico”, en M A Garrido Gallardo, *Teoría semiótica*, Madrid, CSIC, 1984, pp 73-87

6 José Antonio Marina en, *Abc*, Madrid, 17 II 95

case coa nada. Non nos debería estrañar que os estudantes -polo menos, os que non vaian para filólogos puros- respondan co tedio e o desdén.

Jorge Guillén, poeta ademais de filólogo, criticou unha vez con dureza esta práctica, que tampouco é infrecuente, por desgracia, noutras esferas da convivencia humana:

*Practica el vicio de omisión:  
Ve los valores y se calla  
Con destructora voluntad  
Teje silencio malla a malla*

## 5. A INCORPORACIÓN PROGRESIVA DOS VALORES E DA SÚA XERARQUÍA

Os contidos valiosos da realidade, que son os que constitúen os valores, non nos resultan todos accesibles á vez e desde o principio, é dicir, de forma conxénita. O aprecio polos valores prende en nós de forma progresiva. Témo-la experiencia de que, para gozar coa boa música, cun bo libro, ou cos bos viños, é preciso un período de aprendizaxe, un proceso de formación do gusto. Nisto precisamente consiste a educación, en sacar (*e ducere*) as persoas do seu encerro en si mesmas, tipicamente animal, e en capacitálas para obxectivar e diferenciar-las seus sentimentos, os seus gustos e intereses, aumentando con isto a súa capacidade de dor e de gozo, de vivir unha vida máis chea de plenitude e de significado.



Zadkine, 1954 Monumento conmemorativo á destrución de Rotterdam no 1940 *Sentimiento versus razón* A figura rota, desfeita e non natural é máis sentimento que razón. E ás veces os sentimentos son máis importantes

O decisivo dos valores apréciase no feito de que eles son os que poñen en marcha os sentimentos (Yepes 138) “Llamamos valores a los objetos o contenido de los sentimientos” (Spaemann 47), isto é, ó que esperta as nosas

reaccións afectivas. Canto máis valoramos algo, máis intensamente o sentimos. Non hai máis remedio que tratar aquí, aínda que só sexa dun xeito esquemático e breve, o gran tema dos sentimentos<sup>7</sup>.

Os sentimentos constitúen a percepción e a manifestación subxectiva-persoal- das calidades específicas das cousas: esas calidades aféctannos, espertan certos sentimentos e, correlativamente, motivan unha resposta afectiva. “Conozco la cualidad específica de lo real *en* los sentimientos que la realidad despierta en mí, *en* el modo en el que me afecta esa realidad”. O sentimento non é aínda un xuízo -o xuízo é propio da razón- pero si unha *percepción*, e non de calquera tipo, senón *significativa*, isto é, dille algo ó suxeito que está cargado de sentido para el: o suxeito séntese *involucrado* nesa percepción.<sup>8</sup>

Por se-lo sentimento a maneira que ten a realidade de afectarme, pódese dicir que nos sentimentos espertamos á realidade e a nós mesmos; neles descubrímo-la realidade e descubrímonos a nós mesmos: prodúcese un *enriquecemento*, un crecemento da perso-

nalidade (experiencia, sensibilidade, coñecemento).

Terrasa efectúa tres comprobacións de tipo fenomenolóxico:

a) Sen ‘sentimentos’ a realidade aparece fría e opaca, aburrida, rutineira, asinificativa. Os sentimentos funcionan como *espertadores* que nos permiten coñecer e valora-la realidade.

b) Parece que é máis doado elaborar, ou desfacerse de, un razoamento ca dun sentimento, o que leva a pensar que un sentimento resulta algo máis meu ca un razoamento. Identificámonos máis cos sentimentos ca cos razoamentos. Isto significa tamén que sentir algo -ou deixar de sentilo- non depende de nós, senón da presenza de alguén ou de algo que esperta ese determinado sentimento. Neste trazo dos sentimentos reside o feito de que posibilitan a convicción e son convincentes. Alguén, en efecto, resulta máis convincente cando sente o que di, cando se identifica con isto.

c) Xulgámo-las persoas polos seus sentimentos máis ca polos seus razoamentos ou coñecementos. Os senti-

7 As ideas que a continuación expoño sobre esta cuestión pertencen a un traballo, aínda inédito, de Eduardo Terrasa (“Fundamentos de Antropología I. El sentido del tiempo humano y las claves del relato”, a quen agradezo a súa xenerosidade por poñer ó meu dispor o citado texto.)

8 É certo que os sentimentos, para E. Terrasa, teñen unha faceta instintiva (así o amor está baseado no instinto sexual), pero van moito máis alá dos instintos, xa que atenden ás calidades específicas de obxectos concretos en si mesmos considerados, e non só ás necesidades e impulsos instintivos. Atópanse tamén en planos diferentes as sensacións fisiolóxicas (fame, dor de cabeza, etc.) e os sentimentos propiamente humanos.



mentos revelan a intimidade daquilo que nos afecta e tamén a propia intimidade do afectado. No sentimento prodúcese unha *valoración*: descubro a importancia que ten esa realidade para min. Isto percíbese de modo particularmente claro na aprendizaxe moral dos nenos: aprenden o bo e o malo e, sobre todo, o grao de bondade ou maldade ó observalas respostas emotivas que o seu comportamento esperta nos demais.

Por iso os clásicos asignáronlle á educación o papel de pór orde nos sentimentos, de xeito que o neno teña os sentimentos axeitados á realidade (que a *valore* adecuadamente). Cando chegue a idade en que se empeza a reflexionar, o feito de que fose educado segundo “afectos ordenados” ou “sentimentos adecuados” reconecerá facilmente os primeiros principios da Ética; pero para o home corrupto, estes principios xamais serán en absoluto admitidos e non poderá progresar nesta ciencia (Aristóteles). Ó ser humano débese-lle ensinar a sentir agrado, simpatía, disgusto, ou aversión cara a aquelas cousas que son realmente gratas, simpáticas, desagradables ou noxentas. “Y todo esto antes de estar en edad de razonar, de modo que, cuando la Razón venga por fin a él, entonces, estando de ese modo educado, le abra sus brazos en señal de bienvenida y la reconozca a causa de la afinidad que siente por ella” (Platón, *La República*, 402 a).

Segundo o que se vén dicindo, o que determina a autenticidade dun sen-

timento é a fidelidade (sintonía, adecuación) á realidade que o esperta. E esta fidelidade reclama que a realidades distintas deben corresponder sentimentos distintos. A oclusión do sentimento en si mesmo -sen referencia á realidade que o provoca- representa o sentimentalismo (repregamento nos estados emotivos ou nas sensacións, como fuxida da realidade, ás veces a través da droga, a violencia, a pornografía, etc.).

A sensibilidade dunha persoa maniféstase na capacidade de sentimentos reais, diversificados, intensos; e en distinguilos. Unha sensibilidade pobre equivale a unha vida pobre.

Pola súa vez, a capacidade de distinguir entre sentimentos diferentes postula unha *xerarquía* de sentimentos, axustada á *xerarquía* da realidade que os provoca. Aínda que non pode dicirse que os sentimentos sexan bos ou malos, si pode afirmarse que son axustados ou desaxustados, acertados ou desacertados. Esta *xerarquía* reconecémola facilmente cando se nos presentan conflitos entre dous valores ou sentimentos de valor (por exemplo o pracer de fumar ou a saúde; a rapidez ou a seguridade; entrega-la carteira ou recibir un navallazo; etc.).

Como escribe C. S. Lewis, “si cada uno se ocupa de sus gustos, y no existe una medida común que sitúe los intereses en una jerarquía, en un orden según su rango y urgencia, entonces no

se puede superar la contraposición de intereses. Tampoco podrán superarla el discurso, las conversaciones, las discusiones (...). Los interlocutores serán incapaces de ordenar y relativizar sus intereses según un punto de vista objetivo. Siempre estarían diciendo tan sólo, como los niños pequeños, *yo quiero esto*"<sup>9</sup>

## 6. A TRANSMISIÓN DOS VALORES

Adoita afirmarse que os valores non se transmiten tanto por medio de discursos teóricos e fríos como a través de modelos vivos e reais que se imitan: queremos face-lo que vemos que outros fan (cfr. Yepes 1996: 139).

Cando se trata de transmisión de valores acostumase evoca-la figura do *mestre*. "Evidentemente -di Jorge Luis Borges-, maestro no es quien enseña hechos aislados o quien se aplica a la tarea mnemónica de aprenderlos y repetirlos, ya que en tal caso una enciclopedia sería mejor maestro que un hombre. Maestro es quien enseña con el ejemplo una manera de tratar con las cosas, un estilo genérico de enfrentarse con el incesante y vario universo. La enseñanza dispone de muchos medios; la palabra directa no es más que uno

(...) Cabe aquí recordar el caso histórico o simbólico, del judío que fue al pueblo de Mezeritz, no para escuchar al predicador sino para ver de qué modo éste se ataba los zapatos. Evidentemente todo era ejemplar en aquel maestro, hasta los actos cotidianos"<sup>10</sup>

O modelo que realiza un valor pode adquirir-lo carácter de heroe ou de ídolo. "El hombre necesita tener alguien a quien parecerse, a quien admirar e imitar. Esto no es algo negativo, sencillamente porque los modelos y los héroes son varones o mujeres que vivieron una vida llena de plenitud y significado: llegaron, por así decir, a una cota muy alta de humanidad" (Yepes 1996:139).

Agora ben, como puxeron de relevo diversos autores, os modelos coñécense a través da narración. Os relatos acadan unha influencia máis decisiva có discurso teórico na configuración dos modelos e da conducta das persoas (H. Arendt 1993: 208-209).

Os modelos -os heroes- coñécense por medio da narración (poesía épica, teatro, novela, cine...). "La influencia educativa del saber narrativo difícilmente puede ser exagerada. Todos los pueblos, desde los más remotos orígenes de la humanidad<sup>11</sup>,

9 R Spaemann, *Ética, cuestiones fundamentales*, Pamplona, Eunsa, 1988, 49-50 Existen moitas outras cuestións relacionadas coa transmisión de valores, que exceden as pretensión deste ensaio Remito ó breve pero substancioso libro de R Spaemann que acabo de citar

10 J. L. Borges, "Pedro Henríquez Ureña", prólogo á *Obra crítica*, México, FCE, 1960, p VII

11 "El instinto teatral del hombre, por el que busca representar en un escenario o en la narración de un cuento su propia vida o la vida de otros hombres, es anterior al instinto artístico de pintar o esculpir, lo que se busca es iluminar la realidad convirtiéndola

han sido educados mediante narraciones. (...)Las conclusiones de todo esto son obvias: los valores que rigen nuestro comportamiento práctico y nuestra vida son los que encarnan aquellos modelos que imitamos. La pregunta por los valores es la pregunta por los modelos.(...) La educación, en buena parte, no es sólo transmitir y enseñar conocimientos teóricos, sino modelos y valores que guíen el conocimiento práctico y la acción" (Yepes 1996:140-141). Sobradamente coñecida resulta, en diversas linguas e culturas, a tradición textual de mitos, contos, apólogos, fábulas, parábolas, sagas, etc. con finalidade sapiencial<sup>12</sup>. A través destes textos, a aproximación ós valores é máis intuitiva ca racional, máis experimental ca analítica; máis acorde, en realidade, coa nosa natureza sensible.

Mortas cousas se dixeron xa sobre as posibilidades que ofrecen os textos literarios para o enriquecemento das vidas dos lectores. Na literatura, escribiuse, o que buscamos é *unha ampliación do noso ser*. Queremos coñecer outras formas de contempla-la realidade, como un modo de chegar a ser máis do que somos: "Queremos ventanas"<sup>13</sup> O lector busca un contacto con outro

dola en relato, situar los hechos de la vida humana en un ámbito ejemplar, casi sagrado ( ) El hombre ha visto el relato como un misterioso espejo en el que se puede mirar a sí mismo y entenderse a sí mismo un poco más" (E Terrasa)

12 Moi ilustrativos resultan a este respecto libros como os de Alasdair Macintyre, *Tras la virtud*, Barcelona, Ed Crítica, 1987, especialmente o capítulo 10 "Las virtudes en las sociedades heroicas", ou o de Allan Bloom, *Gigantes y enanos (Interpretaciones sobre la historia sociopolítica de Occidente)*, Barcelona, Gedisa, 1991

13 C S Lewis, *Crítica literaria un experimento*, Barcelona, Antoni Bosch editor, 1982

14 As linguas e as súas literaturas, así como outros produtos culturais, na medida en que conteñen experiencias e coñecementos humanos acumulados, constitúen, en opinión de Terrasa, un espello para descubri-los nosos sentimentos e os nosos valores,



Pedro Salinas escribiu nun dos seus ensaios sobre a gran liña divisoria da humanidade a fronteira entre o saber ler e o non saber ler. É labor dos mestres aconsellar bos textos a seus alumnos para unha lectura proveitosa. Cuberta Ed Seix Barral

mundo que en parte resulte "novo" para el, co fin de enriquece-la súa propia humanidade, e abrirse á comprensión de valores capaces de outorgar sentido máis pleno á súa vida<sup>14</sup>.

A través da literatura non é que aprendamos directamente cousas, senón que nos convertemos noutras persoas, nos diferentes autores, para ve-lo que eles ven. "Cuando leo la gran literatura me convierto en mil personas diferentes sin dejar de ser yo mismo"<sup>15</sup>.

A literatura non só nos axuda a entende-la diversidade e sutileza dos sentimentos, a súa complexidade, ó facérnolos experimentar<sup>16</sup>: "Nos hace también elegir el estilo de existencia que puede parecerse más intenso, digno y bello"<sup>17</sup>.

Por todo o dito, a selección de libros que os alumnos deben ler, nas diversas etapas do ensino, entraña unha grave responsabilidade naqueles que toman as súas decisións: ¿téñense en conta, realmente os valores ou contravalores que propician? Sería interesante e clarificador, a este respecto, realizar unha enquisa entre os propios alumnos.

## 7. FINAL

Sirvan as reflexións que anteceden -que non pretenden ser unha expo-

sición sistemática e exhaustiva sobre o amplísimo tema acoutado- como un estímulo para espertar ou transmitir algunha inquietude que conduza a meditar sobre a decisiva tarefa que os docentes de lingua e literatura temos entre as mans.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993
- Bloom, A, *Gigantes y enanos (Interpretaciones sobre la historia sociopolítica de Occidente)*, Barcelona, Gedisa, 1991
- Coseriu, E *Lecciones de Lingüística general*, Madrid, Gredos, 1981
- Finnis, John, *Moral Absolutes*, Washington D C, 1991 (hai versión en español *Absolutos morales*, Barcelona, Ediciones Internacionales Universitarias, 1993)
- Lewis, C S, *The four loves*, London, Collins, 1960 (hai versión en español)
- *La abolición del hombre*, Madrid, Ed Encuentro, 1990
- *La imagen del mundo*, Barcelona, Antoni Bosch editor, 1980

e unha canle para expresalos. Máis aínda, os sentimentos precisan da cultura para poder recoñecerse e expresarse axeitadamente

<sup>15</sup> C S Lewis, *Crítica id*

<sup>16</sup> "el poeta es el autor del camino más hermoso que cabe desde un alma humana a una cierta realidad" (Pedro Salinas, *Ensayos completos*, vol 3, Madrid, Taurus, 1983, p 112)

<sup>17</sup> N Grimaldi, "El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura" *Nuestro Tiempo*, dic 1994, p 125

——— *Crítica literaria un experimento*, Barcelona,  
Antoni Bosch editor, 1982

Macintyre, A , *Tras la virtud*, Barcelona, Ed Crítica,  
1987

López Quintás, A , *Análisis literario y formación  
humanística*, Madrid, Edibesa, 1994

Spaemann, R , *Ética cuestiones fundamentales*,  
Pamplona, Eunsa, 1988

