

*Manuel Casado Velarde (editor)*

**LENGUA, LITERATURA  
Y VALORES**

Newbook Ediciones  
Pamplona, 1998

# ÍNDICE

*Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.*

© *Copyright* 1998: Emilio Blanco Gómez, Manuel Casado Velarde, Eugenio Coseriu, Antonio Freire Llamas, José Eugenio Mateo Rodríguez, M<sup>a</sup> José Montes Fuentes, Concepción Naval

© *Copyright* 1998: Newbook Ediciones  
Pol. Ind. Mutilva Baja. Calle M, Nave 1  
31192 Mutilva Baja (Navarra)  
Tfno. 948 15 25 60 Fax. 948 29 04 13  
e-mail: digitalia@abc.ibernet.com

ISBN: 84-89648-77-8

Depósito Legal: NA-605/98

Imprime: Digitalia

Pol. Ind. Mutilva Baja. Calle M, Nave 1  
31192 Mutilva Baja (Navarra)

*Printed in the EC – Impreso en la CE*

1. PRESENTACIÓN.....	9
2. ¿SE PUEDE ENSEÑAR LA VIRTUD? UNA PREGUNTA DE PLATÓN PENDIENTE .....	11
<i>María José Montes Fuentes</i>	
0. Introducción.....	11
1. Enfoque formalista e individualista.....	12
2. Enfoque material y comunitario.....	16
3. Dificultades del enfoque formalista-individual.....	21
4. Dificultades del enfoque material-comunitario.....	25
5. Conclusiones.....	32
3. VALORES, LENGUA Y LITERATURA .....	37
<i>Manuel Casado Velarde</i>	
1. Introducción: los valores.....	37
2. Lenguas y valores.....	50
3. "Valores" ocultos en textos no literarios.....	52
4. Literatura y valores.....	55
5. Referencias bibliográficas.....	58

4. TEXTOS, VALORES Y ENSEÑANZA .....61  
*Eugenio Coseriu*

5. EL LUGAR DE LA LENGUA Y LA LITERATURA  
EN LA EDUCACIÓN MORAL .....79  
*José Eugenio Mateo Rodríguez*

1. La educación de los valores: entre el consenso  
y la sospecha ..... 79
2. Necesidad de la enseñanza de los valores ..... 83
3. Enseñanza-aprendizaje de los valores ..... 84
4. El lugar de la lengua y la literatura en la  
enseñanza de los valores ..... 88
5. Propuesta de actividades ..... 90
6. El tratamiento de los valores  
en los libros de texto de la E.S.O. .... 109
7. Final ..... 111

6. SOBRE LA ENSEÑANZA ACTITUDINAL .....113  
*Antonio Freire Llamas*

1. Introducción ..... 113
2. Actitud ante el nuevo reto ..... 115
3. Enseñar valores ..... 118
4. El cambio actitudinal ..... 123
5. Conclusión ..... 129
6. Referencias bibliográficas ..... 130

7. VALOR DE LA LITERATURA FRENTE  
A LA LÓGICA: EL CASO PETRARCA .....133  
*Emilio Blanco*

8. LA AUTONOMÍA: ¿FIN ÚLTIMO  
DE LA EDUCACIÓN MORAL? .....141  
*Concepción Naval*

1. La autonomía como meta educativa ..... 141
2. Educación y libertad como crecimiento ..... 147
3. Conclusión ..... 154

## 4 TEXTOS, VALORES Y ENSEÑANZA

Eugenio Coseriu  
Universidad de Tubinga

---

1. Recientemente el Ministerio de Educación y Ciencia ha aprobado una resolución<sup>67</sup> por la que se dan orientaciones sobre el desarrollo de la educación en valores. La resolución ministerial habla explícitamente de “educación moral y cívica”, educación que debería, de algún modo, estar implícita en todas las áreas del currículum. Esto quiere decir que se trata de una tarea que incumbe a todos los docentes, no sólo a los profesores de Lingüística.

2. Trataré de mostrar en qué medida la Lingüística, en general, y la Lingüística del Texto —según yo la entiendo—, en particular, pueden contribuir a esta “educación moral y cívica”, esto es, trataré de explicar cómo pueden desarrollar la conciencia de estos valores en los alumnos. Y lo haré del modo siguiente:

---

<sup>67</sup> Resolución de 7 de septiembre de 1994 (BOE de 23 de septiembre de 1994).

a. Desde el punto de vista de la Lingüística y de la ética intrínseca en el lenguaje en tanto que actividad.

b. Desde la Lingüística del Texto y su manera de contribuir a esta educación a través de la interpretación de textos y, en particular, de textos literarios.

c.<sup>68</sup> Finalmente, consideraré la contribución a esta conciencia moral desde el punto de vista de la Filosofía del lenguaje y desde el lugar que ocupa el lenguaje entre las actividades libres del hombre.

3.1. Respecto de la deontología y ética del lenguaje, cabe señalar que, en la Lingüística positivista —en ocasiones presentada como *liberal* o *democrática* y a la vez *objetivista*— se habla en contra de toda gramática normativa y en contra de la normatividad del hablar<sup>69</sup>. Se dice explícitamente que este liberalismo sería la condición de la convivencia, y que cada cual tendría que hablar como se le antojase. Esta actitud, sostenida con argumentos falaces, se corresponde con una actitud muy difundida en la comunidad hispánica que se podría expresar por la siguiente idea: “Hable como quiera con tal que se entienda”. De este modo, se reduce el lenguaje a un mero instrumento de comunicación práctica, sin advertir cuál es, en realidad, la función del lenguaje en la comunidad y en la vida del hombre. Ahora bien, es cierto que en tanto que forma fundamental de la cultura —de lo que Hegel llamaba “el espíritu objetivado en la historia”—, el lenguaje es actividad libre y manifestación de la libertad creadora del hombre; pero esta libertad no es arbitrio, no es carencia de norma. Al contrario, toda actividad libre implica su propio *deber ser*, sus normas in-

<sup>68</sup> Este punto será tocado sólo muy brevemente.

<sup>69</sup> Un ejemplo es el título del libro *Leave your language alone!* de R. Hall jr.

trínsecas, pero no por imposición exterior sino como compromiso libremente consentido<sup>70</sup>.

En los últimos años se ha advertido la existencia de estas normas en círculos en donde no ocurría esto. En los Estados Unidos, Grice ha descubierto ciertas normas intrínsecas de la comunicación, aunque sin relacionarlas con el conjunto, con las demás normas que implica esta compleja actividad. Incluso la Gramática Generativa ha presentado la corrección como criterio para la aceptación de una oración en el nivel de la *competencia*, y, a su vez, define la competencia como “*la capacidad de producir todas las oraciones correctas posibles de una lengua*”. Sin embargo, no distingue entre *lo correcto* y *lo bien formado*, lo cual no es en modo alguno lo mismo.

3.2. Teniendo en cuenta que el lenguaje es una actividad muy compleja que se desarrolla simultáneamente en tres niveles, considero que las normas intrínsecas de esa actividad, seguidas por los hablantes e intuitivamente aplicadas como criterios de los juicios sobre el hablar, han de ser diferenciadas en relación con los tres niveles del lenguaje —universal, histórico e individual—, y en relación con las dos dimensiones determinantes del lenguaje: la *alteridad*, el hecho de que el lenguaje es manifestación del ser-con-otros, de lo que se llamó

<sup>70</sup> Este sentido se encuentra en la palabra latina *obligatio*. Quien es sujeto de una actividad libre acepta, al mismo tiempo, ciertas normas de esta actividad, normas que son su *deber ser*, pues aquella, pese a ser libre, no es caótica ni arbitraria. El hablante acepta esas normas y las advierte —al menos intuitivamente— cuando dice: “Eso está bien/mal dicho”. Sin duda puede estar equivocado en su apreciación, pero el advertirlo significa que percibe que esa actividad presenta ciertas normas y aceptarlas corresponde a la ética de esa actividad. Quiere esto decir que el lenguaje, como todas las actividades libres del hombre, tiene una ética implícita, unas normas que regulan la realización de esta actividad misma, no la realización de otra mediante el lenguaje.

“naturaleza político-social del hombre”, y la *creatividad*, esto es, el hecho de que el lenguaje es actividad creadora o actividad del espíritu. Así, habrá que especificar las normas correspondientes a:

- |                                     |                  |
|-------------------------------------|------------------|
| a. Hablar en general                | nivel universal  |
| b. Hablar una lengua concreta       | nivel histórico  |
| c. Hablar como “discurso” o “texto” | nivel individual |

3.2.1. Respecto del nivel universal, juzgamos el lenguaje como claro/confuso, coherente/incoherente, correspondiente/no correspondiente a unos principios generales del pensar o al conocimiento general de las cosas —si no se corresponde con este conocimiento será un lenguaje absurdo, incoherente o incongruente—. Consideramos todo esto debido a un concepto general de congruencia que exigimos al lenguaje en este nivel y que está próximo a las normas de comunicación de Grice. Esta congruencia se basa en el conocimiento general de las cosas, y quien falte a esta máxima no habla de acuerdo con la exigencia intrínseca del lenguaje, salvo que esta norma esté supeditada a otras. De este modo, si alguien dice: “Los cinco continentes son cuatro: Asia, África, América y Europa”, está faltando a estos principios generales del pensar: ninguna lengua está capacitada para expresar esa oración de manera coherente, salvo que exista un principio anterior y superior que nos explique que se está en un contexto de broma o que se está dando un ejemplo. Ésta es una norma que implica la suspensión de la regla de congruencia: existe una intencionalidad y un propósito que exigen esa suspensión.

3.2.2. En el nivel histórico, el juicio pertinente es el de corrección. Lo incorrecto es una desviación respecto de las normas tradicionales del modo de hablar que se

pretende realizar. Sin embargo, no se trata de una única corrección, como cree la gramática tradicional, para toda la lengua histórica —idea que he llamado en otro lugar criterio de ejemplaridad—, sino norma de cada modo de hablar: cada dialecto, cada nivel de lengua y cada estilo tienen su propia corrección, y lo incorrecto es lo que no se corresponde con el modo que se pretende realizar en el discurso.

3.2.3. Finalmente, el deber ser del discurso es simplemente lingüístico. Disponemos aquí de un concepto que está en la Retórica de Aristóteles: el concepto de lo apropiado, esto es, lo que está en conformidad con ciertas normas respecto de los factores esenciales de todo acto lingüístico o discurso. Así, un discurso puede ser apropiado respecto de:

- a. El destinatario.
- b. Las cosas de las que se habla.
- c. La circunstancia del decir.

En relación con estas tres dimensiones, podemos diferenciar tres aspectos de lo apropiado:

- a'. Lo conveniente.
- b'. Lo adecuado.
- c'. Lo oportuno.

A su vez, puede existir un juicio global que implica lo apropiado en los tres ámbitos. Se trata de un juicio que emitimos implícitamente cuando nos autocorregimos con expresiones como: “No es exactamente lo que quiero decir”, “mejor dicho”, o bien cuando decimos respecto del discurso de otros: “Es así como lo diría yo”.

Por otra parte, como el lenguaje y la lengua se realizan siempre en forma de discursos, estos juicios —los

juicios sobre lo apropiado— pueden suspender el juicio de lo incongruente —nivel universal— y el de lo incorrecto —nivel histórico—, es decir, si precisamente lo incongruente es lo apropiado, no advertiremos la incongruencia; y si lo incorrecto se considera apropiado, se suspende el juicio de lo incorrecto.

Un ejemplo de esta situación es aquel caso en el que se habla con un extranjero que no conoce bien nuestro idioma. Se prefiere romper con la norma de lo correcto en favor de lo apropiado. Si alguien le dice: “Usted comer aquí y café, puro gratis”, el extranjero podría pensar: “¡Qué mal habla usted!” Pero el hablante dice eso porque piensa que así se le entiende mejor, o sea, porque considera prioritario lo apropiado a lo correcto.

3.3. Hemos visto, pues, el deber ser del lenguaje en relación con sus tres niveles:

- a. Nivel universal    *lo congruente*
- b. Nivel histórico    *lo correcto*
- c. Nivel individual     $\left. \begin{array}{l} \textit{lo adecuado} \\ \textit{lo conveniente} \\ \textit{lo oportuno} \end{array} \right\} \textit{lo apropiado}$

Esto se observa en los juicios que se hacen respecto del lenguaje, pues advertimos la incoherencia, la incorrección y lo inapropiado, lo cual implica que el no corresponder a estas exigencias es una falta de ética en la realización de esta actividad: no se habla así. De este modo, las normas no son tales porque estén siempre aplicadas, sino porque se advierten en tanto que se juzga y en tanto que el hablante las percibe intuitivamente. Esto se manifiesta al juzgar su propio hablar y el hablar

del otro cuando se dice: “No habla como se habla”, “No se habla así”, etc.

3.4. También decía que en ocasiones se confunde el criterio de corrección con el criterio de ejemplaridad. En realidad, no tienen nada que ver. La corrección es el criterio de un juicio respecto de la realización de un modo de hablar en cada caso<sup>71</sup>, mientras que la ejemplaridad es una cualidad de una forma determinada de una lengua histórica que llega a ser vehículo común de comunicación, por encima de otras variedades, para aquellos propósitos idealmente comunes de toda la comunidad, es decir, la educación, la política, la administración<sup>72</sup>... Y aquí, de nuevo, el corresponder a la ejemplaridad en las circunstancias y condiciones en las que se habla la lengua ejemplar es un deber ser del lenguaje, y la aplicación de ese deber ser corresponde a la ética del lenguaje: hay que hablar lo ejemplar en los niveles en los que se habla lo ejemplar. Debido a este carácter ejemplar y debido a la idea implícita de superioridad, se entiende que hay que trabajar por esta lengua. Justifico aquí la planificación lingüística y las tendencias a la normalización. En la práctica pueden cometerse errores, pero esto no evita su sentido positivo, esto es, no impide que se trate de reconocer este valor que tiene para una comunidad la lengua ejemplar. Así, la norma puede ser discutible, pero está claro su sentido positivo en tanto que norma. Esto no implica que se prescindiera de las variedades locales y que todos tenemos que hablar como nos dice la gramática de la Real Academia.

<sup>71</sup> Esta lengua ejemplar tiene su propia corrección como todas las demás variedades.

<sup>72</sup> Esta lengua es la *lengua estándar* o, como yo la denomino, *lengua ejemplar*.

Sin embargo, lo congruente, lo correcto y lo apropiado son valores cero, es decir, son simples valores de conformidad con las normas y lo opuesto —lo incongruente, lo incorrecto y lo inapropiado— son no-valores. Los valores son “lo que cabe esperar”, no son nada especial, pues a nadie le darán un premio por hablar apropiada, correcta y congruentemente, o se lo darán si todos los demás hablan con los no-valores, pero aún así se lo darán porque habla como debe.

Lo ejemplar es un valor positivo, sin que se trate de un valor simplemente lingüístico. Se ha dicho que lingüísticamente la lengua estándar no es superior a cualquier otro dialecto. Y es cierto; lingüísticamente tienen el mismo valor, pero su valor está dado por el prestigio de quienes hablan lo ejemplar, por su función unificadora y por su elaboración secundaria, pues algo ejemplar es, lógicamente, elaborado por varias generaciones de hablantes, por la academia correspondiente, etc.

3.5. Podríamos sostener ya, desde el punto de vista del lenguaje, que hay una ética intrínseca del hablar y que el profesor, al señalarla, y el alumno, al advertirla —intuitivamente al menos—, contribuyen con ello a la exigencia expresada por la resolución ministerial, esto es, contribuyen a desarrollar esas “virtudes morales y cívicas”. Se trata, pues, de una ética social y cívica que se manifiesta en el hablar mismo.

Sin embargo, dudo que el Ministerio de Educación haya pensado en esta ética intrínseca del lenguaje cuando redactó el decreto en cuestión, porque ni siquiera los lingüistas suelen pensar en ella. Debemos advertir, pues, que la gramática normativa, con sus defectos, tiene buenas razones de ser y que el liberalismo lingüístico es una actitud no democrática y reaccionaria que permite al hablante quedarse fuera de una comuni-

dad, aislado y sin poder participar en la cultura mayor. Se presenta como libertad el “hable como quiera que la cultura la hacemos nosotros”. Pero ellos mismos —los que presentan esta actitud como democrática— no hablan como aquellos cuyas libertades pretenden defender.

3.6. Ahora bien, la valoración de los discursos no es sólo lingüística: todo lo hablado es texto y éstos no se juzgan sólo desde lo lingüístico o en relación con el saber lingüístico —juicios de valor cero—, puesto que el texto no sólo manifiesta un saber lingüístico, sino que presenta el ser intelectual y moral del hablante, su educación y cultura, intenciones y estados de ánimo, etc. También es una acción, un acto de conducta, y, como tal, puede o no corresponder a unas normas de conducta social: concordar con las costumbres, intereses, estados de ánimo del oyente y provocar en éste ciertas reacciones. Por consiguiente, el discurso puede juzgarse respecto de aquello que manifiesta acerca del hablante o como acto de conducta en una situación social, y, a su vez, puede admitir juicios de valoración subjetiva en relación con los intereses y las actividades del oyente. Por todo ello, un discurso puede ser, según los casos y criterios a los que se atiende, inteligente o necio, profundo o superficial, denso o huero, agudo o ingenuo, moral o inmoral, noble o vil, valiente o cobarde, animoso o tímido, sincero o insincero, franco o alevoso, alegre o triste, distinguido o vulgar, decente o indecente, cortés o descortés, respetuoso o insolente, etc. Estos juicios ya no valoran los discursos como hechos del lenguaje, pero sí son valores del discurso, por lo que dicen o por las reacciones que provocan. En realidad, se juzga la acción y las personas mismas, de aquí que la mayoría de los calificativos aplicables a personas lo sean a los dis-



cursos en tanto que manifestaciones de esas personas. Estos juicios valoran lo dicho en los discursos —ideas, sentires, actitudes, etc.—, juzgan las cosas dichas —un discurso inteligente es un discurso que dice cosas inteligentes— o presentan las propiedades de los discursos según los efectos que produce en quien lo juzga —un discurso aburrido es un discurso que resulta aburrido al oyente—.

Otros juicios pueden ser de valoración lingüística genérica, de conformidad con ciertas normas de conducta social, y desde el punto de vista lingüístico son de contenido atributivo, es decir, no son juicios de valoración cero. Pienso que esta resolución ministerial se refiere precisamente a estos valores que son propios de las personas o de los contenidos que se expresan en los discursos.

4. Veamos ahora si la Lingüística del Texto, la Lingüística que va más allá de lo lingüístico, la que considera el sentido —el sentido no sólo por su significante lingüístico, sino también por lo extralingüístico— puede contribuir a esa “educación moral y cívica”. Examinaremos este aspecto a través de ejemplos de textos no literarios y, después, a través de ejemplos literarios.

4.1. Para no correr el riesgo de comprometerme políticamente con ningún partido actual, tomaré un ejemplo de la Antigüedad del Medio Oriente<sup>73</sup>. Se trata de dos inscripciones análogas de Asurbanipal —rey de Asiria— y de Darío —rey de Persia—. Los dos hablan de las conquistas de sus respectivos Estados; exaltan el poder absoluto del rey —en esto son análogas—, pero, en otro sentido, son radicalmente opuestas, pues manifiestan

<sup>73</sup> Este ejemplo ya fue estudiado por mí en: COSERIU, E. (1987): “Lenguaje y política”, en M. Alvar (coord. ), *El lenguaje político*, Madrid, Fundación Friedrich Ebert, págs. 9-33.

una concepción diferente de lo político, de la nación, del Estado mismo y de la realeza.

La inscripción de Asurbanipal comienza así: “Yo, Asurbanipal [...], rey de Asiria, rey de Babilonia, rey de la totalidad (=del universo) ...”. Presenta sus dominios como conquistas personales, como propiedad suya, y proclama como principio de gobierno la fuerza implacable frente a la que sólo cabe la total sumisión —él mismo es el Dios que todo lo decide y no cabe otra cosa que someterse a él—.

Darío, en cambio, comienza así: “Gran Dios es Ahuramazda [...] —primero nombra a Dios y se presenta a sí mismo como rey por la gracia de este Dios supremo— que ha creado esta tierra, que ha creado este cielo, que ha creado al hombre, que ha creado la prosperidad para el hombre, que a mí, Darío, me ha hecho rey ...” Así, afirma su vínculo con su nación enumerando sus conquistas como conquistas de un hombre persa —“tan lejos ha llegado la lanza del hombre persa”—, y presenta sus empresas como cumplimiento de la voluntad de Ahuramazda. Como criterio para gobernar —a pesar de llamarse regularmente “Rey de Reyes” y de destacar su poder absoluto— no indica la imposición por la fuerza, sino la justicia.

Esto lo estudia la Lingüística del Texto: estudia los discursos como ejemplos de discursos “eficaces” u orientados hacia el valor práctico de lo eficaz y con el propósito de identificar los procedimientos propios de este tipo de discursos.

Esta formulación, con la concepción que manifiesta, se constituye en tradición en el Imperio Persa, y vuelve a presentarse prácticamente igual en las inscripciones de Jerjes. Al conocer estas inscripciones se entiende mejor la razón por la cual, después del terror asirio, tantos

pueblos consideran la conquista persa como una liberación o la razón por la que la Biblia dice (Nahum 3,7): "Nínive está devastada; ¿quién la compadecerá?" Nadie lo hará porque una ciudad asiria está bien así, devastada, pues es la ciudad de injustos.

4.2. Pasemos ahora a estudiar textos literarios. Hay que partir de la necesidad de enseñar conjuntamente lengua y literatura —hay argumentos en los que no me debo detener ahora— y del principio que dice que la gran literatura es siempre moral y que si es inmoral no es gran literatura. La justificación de esto es sencilla: el juicio estético —respecto de lo logrado como arte— se refiere a una actividad de un sujeto universal que asume la universalidad de su obra diciendo: "Así se pinta/escribe, etc. y todos deberían hacerlo así". Por su parte, la actitud moral o inmoral como tal es una actitud del sujeto individual y, entonces, la inmoralidad —lo que no corresponde al ideal típico humano— se presenta siempre como presencia en la obra del sujeto universal de un sujeto empírico, de alguien que hace concesiones al cuerpo ahí en donde se trata del espíritu, y, por tanto, todo eso molesta al juicio estético, haciendo que se advierta la obra misma como obra no realizada estéticamente. No importa si el autor empírico es un ser, como tal, inmoral porque no lo es como poeta si es un gran poeta. François Villon podía ser ladrón y criminal, pero no lo es el poeta Villon en *la Ballade des pendus*, donde habla de sus compañeros de hazañas: como poeta, Villon no es menos inocente en este poema que en la plegaria que ofrece a Nuestra Señora.

4.2.1. El ejemplo literario es en donde lo humano se presenta fuera del juicio estético pero confirma y ensalza lo estético desde un punto de vista ético-universal. Se trata del poema de San Francisco *Cantico di Frate Sole*

también conocido como *Cantico delle creature*. Ahí se dice: "Alabado seas mi Señor por nuestro hermano Sol, por nuestra hermana Luna, por nuestra hermana Agua ..."

Se discutió mucho sobre la interpretación de este poema, hasta que Antonino Pagliaro encontró la clave en la preposición *per*. En general, se interpretaba este *per* como *porque*, en el sentido de la palabra latina *propter*. Otra versión consistía en entenderlo como *por* de agente, esto es, "que te alabe el Sol, que te alabe la Luna, ..."

Antonino Pagliaro demuestra con argumentos definitivos que hay otro modo de verlo. Hay que decir que se trata de un *per* que implica *a través*, un uso que él relaciona con el término griego usado por San Pablo en este mismo sentido: "cuando alabamos al sol, a ti te alabamos Señor; cuando alabamos a la luna, a ti te alabamos Señor ...". De este modo, el poema tiene unidad y un sentido estético superior.

Veamos el lado humano. ¿Cuándo compuso San Francisco este poema? Cuando era viejo y estaba enfermo, ciego y lo llevaban sus discípulos fuera de la celda. Éstos le decían que había sol y él extendía las manos para sentirlo. Acto seguido, alababa ese sol cuya luz no veía pero sentía a través del calor. Con esto, el poema adquiere también un extraordinario valor humano.

4.2.2. Un ejemplo de Esquilo, en *Los persas*. Aquí se recoge el valor cívico y político hecho poesía. Se presenta una canción que cantan los griegos en las naves de Salamina antes de la batalla. Ahora bien, este canto sorprende por su sencillez mientras que Esquilo, incluso en esa misma tragedia, escribe con una retórica muy compleja: en el canto sólo recoge los hechos elementales:

“Oh, hijos de los griegos: id y libertad la patria, los hijos, las mujeres, los templos de los dioses de la patria, las tumbas de los antepasados. Por todo esto estamos luchando”.

Impresionan estos versos por su falta de ornamento. Sin embargo, si vemos el momento en que se canta tiene un sentido: Grecia está ocupada y ya han abandonado el puerto del Pireo en llamas. Los únicos griegos libres son los que están en los barcos, en la bahía de Salamina, frente a la enorme armada persa. Jerjes ya se había hecho construir un trono dorado en la costa para gozar de la destrucción de los griegos.

En esta situación agónica no tiene cabida la retórica, sino que hay que hablar de lo elemental, de lo que constituye la base de la libertad y de la comunidad. Se habla de la tierra, de lo que nos une a la comunidad —hijos y mujeres—, de lo que nos une al cielo —los templos—, de lo que nos une a la historia —las tumbas de los antepasados—. El sentido es, pues, que quien lucha por los valores elementales, triunfa —incluso puede oponerse a un ejército tan terrible como el persa—.

Hay algo más: Esquilo había luchado en esa batalla, pero no refleja que estuvo allí. Ni siquiera cuenta él la historia, sino que la cuenta un persa al que enviaron para que informase a la reina de la increíble derrota. Así se hace más significativa la derrota persa, pues el mensajero que narra la historia a la reina no entiende cómo luchando por lo elemental, pudieron los griegos vencer al ejército persa, al gran ejército persa.

4.2.3. Otro ejemplo: en el “Cantar del Mío Cid” hay un episodio, al comienzo —el episodio de las arcas— que es muy significativo. Esas arcas son llenadas de arena y Martín Antolínez se las entrega a dos judíos, a Raquel y

Vidas, a cambio de 600 marcos. Así, los judíos serían engañados pues creían que estaban llenas de oro.

Spitzer ha dado una interpretación “histórico-filológica” de este pasaje. Advierte, precisamente, que se trata de una incongruencia, ya que el Cid debería ser el modelo absoluto de honradez y caballerosidad. ¿Cómo es capaz, entonces, de engañar a los judíos? Spitzer lo justifica por la concepción medieval según la que los judíos sí podían ser engañados. Y este engaño no sería una tara para el Cid, ya que los judíos se consideraban como casta inferior.

Un escritor uruguayo, Francisco Espínola —también crítico excelente— ha dado una interpretación diferente. Según él, debe faltar algo en el poema, pues no es posible que el Cid trame ese engaño y no devuelva el dinero a los judíos. No sé si tendría razón desde el punto de vista filológico, pero sí la tiene desde el punto de vista estético, pues este hecho molesta el juicio estético. Y en este sentido, la interpretación de Espínola se podría apoyar en el poema mismo si se considera lo que dice el Cid cuando se urde el engaño. En efecto, en dos ocasiones dice que lo hace contra su voluntad<sup>74</sup>, es decir, tiene la clara conciencia de que tampoco a los judíos se les puede engañar: hay un deber superior que prohíbe tal engaño.

4.2.4. Finalmente, proporcionaré un ejemplo de “El Quijote”. Spitzer ve en la pluralidad o inseguridad de los nombres, una muestra del perspectivismo lingüístico. En efecto, sigue una idea medieval según la cual el hombre no conoce la realidad de las cosas pues sólo Dios conoce las esencias y, por tanto, el verdadero nombre de las cosas.

<sup>74</sup> El Cid se disculpa diciendo: “fer lo he amidos”, y más adelante: “yo más non puedo e amidos lo fago”

Por mi parte, considero, sobre la base de lo que se encuentra en la construcción del sentido de esa gran novela, que esa inseguridad es producto de la libertad del nombrar, pues la libertad es el motivo de la novela y se presenta en cada momento: hay un hermoso discurso de Don Quijote a Sancho en el que se explica qué es la libertad, o la propia afición de Don Quijote de libertar a todos también es manifestación de este canto a la libertad. Todo esto se presenta como locura, pero advertimos que al final —cuerdo ya—, Don Quijote es un vencido y hay que notar ahí la *tragedia de la libertad*, pues llega a considerarse, él mismo y lo que constituía su razón de ser, una locura. Está tan vencido que ve cuerda la vida absurda y cotidiana, y locura lo que era su sabiduría. Todos los lectores sienten, al menos intuitivamente, este hecho, y no ven, en cambio, una sátira de las novelas de caballerías: intuyen que la esencia de la novela es la defensa de la libertad.

4.3. ¿Cómo se enseña todo esto? A través de la interpretación de los textos, haciendo ver al alumno que eso no se puede transmitir como conocimiento: el alumno tiene que descubrir, en todo lo que es actividad libre y en todo lo que es actividad ética y cívica, que esto es también norma, su norma y su ideal. Es cierto que este ideal no se puede desarrollar espontáneamente, pero precisamente ésta es la función del profesor; estimular y mostrar que este ideal es algo que está en el hombre por ser eso, hombre, y que pertenecen a su dignidad humana todas esas dimensiones, incluidos los deberes que ello implica.

5. Termino reduciendo al mínimo el tercer punto. Hay que recordar y preguntarse por qué Hegel no pone el lenguaje entre las formas de la cultura. Para Hegel, las grandes formas de la cultura son el arte, la religión y

la filosofía o ciencia de la filosofía. Esta ausencia es debida a que al lenguaje se le atribuye una importancia mucho mayor, es decir, el lenguaje es una de las dos dimensiones esenciales del hombre. Lo que hace que el hombre sea hombre es, por un lado, el **trabajo** —aquello por lo que el hombre construye su mundo apropiado a su ser biológico— y, por otro, el **lenguaje** —aquello por lo que el hombre construye su mundo pensado y adaptado a su espíritu—. Más nos extrañará, si pensamos en esta divinidad esencial del lenguaje, saber que lo había visto Aristóteles: en el capítulo primero de la "Política" define al hombre por el lenguaje en tanto que manifestación de la conciencia moral, en tanto que ser político en mayor medida que cualquier otro ser. Dice Aristóteles: "*Otros seres gregarios tienen voz pero ésta puede sólo expresar el placer o el desagrado, mientras que sólo el hombre tiene logos [lenguaje, no intelecto]*". Este lenguaje pone de manifiesto lo ventajoso y lo dañino, y, por ende, lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, etc. Con esto el lenguaje corresponde a lo propio del hombre entre todos los seres, y este lenguaje es precisamente la conciencia moral, la facultad de discernir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto, etc., conciencia que es común a todos los hombres y que es, a su vez, fundamento de la asociación en la familia y en el Estado.

Por tanto, el lenguaje es la forma digna de todas las actividades del hombre, es la manifestación del hombre como hombre, de la dignidad humana. Esto es lo que hay que comunicar a los alumnos; y tratar de que asuman que todos ellos poseen esta dignidad simplemente por ser hombres y tener el lenguaje. Así, hay que intentar que se respete el lenguaje en todas sus formas y que vean los deberes intrínsecos que tienen respecto del

lenguaje: hay que seguir unas normas que no son impuestas sino un compromiso, pues aceptamos ser libres y actuar libremente. Hay que entender, en definitiva, parafraseando a Ortega y Gasset, que lo malo no son las normas rígidas; lo malo es la ausencia de normas, que es barbarie.

## 5

## EL LUGAR DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN MORAL

José Eugenio Mateo Rodríguez  
Catedrático de Lengua y Literatura  
españolas del Instituto de Bachillerato  
"Monte das Moas" de La Coruña

---

### 1. La educación de los valores: entre el consenso y la sospecha

Parece haber, actualmente, un gran consenso en torno a la necesidad de que la escuela se ocupe de los valores, que se reconocen como contenidos educativos, reconocimiento que tradicionalmente estaba reservado para los conceptos o, en menor medida, para los procedimientos. Es, por ejemplo, la línea trazada por la Ley de Reforma del Sistema Educativo (Logse), donde se habla, quizás demasiado indistintamente, de "actitudes, valores y normas". El grado de consenso, en este asunto, entre padres, profesores y pedagogos aparenta ser tal que pasan por obvias afirmaciones tan radicales como la que sigue: "La educación en los valores (...) no es