
PLACERES MORALES: LEER PARA HACER(NOS) BIEN. LITERATURA Y VALORES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

(MORAL PLEASURES: READING FOR DOING GOOD (TO US). LITERATURE AND VALUES IN SECONDARY SCHOOL)

Marcela Beatriz SOSA*

RESUMEN

La antigua propuesta horaciana de conjugar la didáctica y el deleite –o lo útil y lo dulce- constituye la base de la investigación interdisciplinar sobre la enseñanza de valores en la escuela media que estamos llevando a cabo actualmente. La creciente cantidad de síntomas de un “malestar en la cultura” ha puesto el foco en los jóvenes y niños, receptáculo por naturaleza de las expectativas de regeneración de una sociedad desde sus cimientos y de estrategias destinadas a la refundación de valores en crisis o casi extinguidos, v.gr. valor de la vida, concepto de esfuerzo, capacidad de resiliencia, respeto a la diversidad y otredad... Nuestra propuesta está modulada sobre la convicción de que la literatura de todos los tiempos, la literatura que ha trascendido sus circunstancias de producción, es el mejor soporte de valores, a diferencia de la que se escribe *ad hoc*, porque los condensa en torno a su calidad estética, sin bastardear su función de proporcionar el goce de la lectura. El objetivo de este trabajo es presentar resultados de anteriores aproximaciones teórico-prácticas de nuestro equipo de investigación a esta cuestión, destinadas a propuestas áulicas en las que textos como “Don Quijote” (Cervantes), “Galileo Galilei” (Brecht), “Viernes o la vida salvaje” (Tournier), “¿Qué me quieres, amor?” (Manuel Rivas), entre otros, manifiestan la puesta en ficción de valores como los de la vida, el diálogo, la construcción (positiva) de la identidad, el conocimiento... de manera “dulce” y posibilitan la reflexión del alumno sin ningún adoctrinamiento ni contenido expositivo.

Palabras Clave: enseñanza, goce, literatura, valores.

ABSTRACT

The ancient Horatian proposal to combine didactics and delight, or what is useful and sweet - form the basis for interdisciplinary research on the teaching of values in secondary school we are currently undertaking. The growing number of symptoms of a "cultural malaise" has put the focus on young people and children, natural receptacle of expectations of regeneration of a society from its foundations

* CIUNSa - Avenida Bolivia 5150 - CP4400 - Salta - Argentina.
Correo Electrónico: mbsosa@arnet.com.ar

Marcela Beatriz SOSA
and strategies addressed to values in crisis reestablishment or almost extinct, e.g. value of life, concept of effort, resilience, respect for diversity and otherness ...

Our proposal is modulated on the conviction that literature of all times, the literature that has transcended its production circumstances, is the best value support, unlike that written ad hoc, because it condenses itself around his aesthetic quality without bastardizing its role in providing the enjoyment of reading.

The aim of this paper is to present the results of previous theory-practice approaches on this issue done by our research team, intended to classroom proposals where texts like "Don Quixote" (Cervantes) , "Galileo Galilei " (Brecht) , "Friday or wildlife " (Tournier) , " What do you want with me, love? " (Manuel Rivas), among others, express the fiction values such as life, dialogue, building (positive) identity, knowledge ... in a "sweet" way and allow the student reflection without any indoctrination or expository content.

Key Words: *teaching, enjoyment, literature, values.*

OTRA VUELTA DE TUERCA SOBRE EL “PLACER DE LEER”

Dentro de la investigación interdisciplinar sobre la enseñanza de valores en la escuela media que estamos llevando a cabo actualmente (Proyecto N°1712, CIUNSa), esta comunicación pretende esbozar ideas que han ido emergiendo y adquiriendo forma sistemática acerca de nuestro objeto de estudio. Basados en la premisa de que es la educación la única que puede subsanar, mediante un trabajo con los valores sostenido a largo plazo, el cuerpo enfermo de nuestra sociedad, hemos rescatado –adaptándola a los tiempos que corren- la antigua propuesta horaciana de conjugar la didáctica y el deleite, o lo útil y lo dulce, vinculando aquellos con el goce de la literatura y otros textos culturales (1).

El noveno capítulo de un texto emblemático de Graciela Montes, “La frontera indómita” (1999), nos ha sugerido el punto de partida para repensar la relación entre literatura y escuela, a manera de contraespejo, porque sus palabras son controversiales respecto de nuestra posición:

A la escuela la sorprende y la sobresalta la literatura, no sabe bien dónde ponerla, qué hacer con ella; a veces parece que la llevara en brazos como un paquete engorroso, trastabillando con él, dejándolo caer por cualquier sitio (Montes, *op.cit.*, 89).

El extrañamiento que provoca esta afirmación hace que “desnaturalicemos” ese vínculo, hasta ahora considerado por nosotros carnal e indisoluble. Nos despojamos, entonces, de las connotaciones subjetivas y sometemos a examen una aseveración que demuele, aún más, el rol de la literatura en la escuela al ironizar los cambios sufridos en esta relación:

De la diversidad a la homogeneidad, de lo casual a lo reglado, de lo gratuito a lo aprovechable, de lo global a lo fragmentario, de la pasión a la acción.

Un veloz proceso en que han intervenido las fuertes tradiciones didácticas de la escuela, las distintas exigencias de un mercado cuyas reglas son más que nunca la homogeneización y el encarrilamiento, y las fluctuaciones de una literatura dispuesta a someterse, al menos en parte, a esas exigencias (*ibid.*, 91-92).

Nuestra perspectiva grupal, a partir de estas últimas reflexiones, comienza a decantarse desde esa primitiva desnaturalización hacia una toma de postura explícita. Nuestros planteos van a contracorriente de la creencia sostenida por la autora sobre la exclusiva “codicia del texto” que implica el placer de leer barthesiano.

Pareciera que el antiguo debate suscitado a partir de la segunda mitad del siglo XIX entre las estéticas idealistas y las filosofías utilitaristas de la época industrial aún no hubiera cesado. Mientras corrientes como el arte por el arte, el parnasianismo y el simbolismo franceses (con autores faro como Baudelaire o Théophile Gautier) y el esteticismo inglés (representado por Walter Pater y Oscar Wilde) defienden el valor intrínseco del arte -independiente de toda función didáctica o moral-, el realismo europeo –con nombres preclaros como Balzac, Dickens, Pérez Galdós- aboga por una imitación de la naturaleza e intenta hacer de la literatura un documento que sirva como testimonio social de determinada época.

Un siglo y medio después (poco más o menos) la discusión sigue enrolando adeptos y detractores en ambos bandos. A una literatura “pura”, escrita sin ninguna finalidad espuria que la aleje de su autonomía discursiva y estética, se le opone la flagrante prueba en contrario de honrosos escritores que la utilizaron como “un arma cargada de futuro”, según declara Gabriel Celaya -perteneciente a la poesía social española del '50- en algunos de estos célebres versos:

[...]

Maldigo la poesía concebida como un lujo
cultural por los neutrales
que, lavándose las manos, se desentienden y evaden.
Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse.

[...]

Tal es mi poesía: poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho.

No es una poesía gota a gota pensada.
No es un bello producto. No es un fruto perfecto.
Es algo como el aire que todos respiramos
y es el canto que espacia cuanto dentro llevamos. [...] (“Cantos iberos”, 1955) (2)

Frente a esta poesía-herramienta, surgida al calor de graves acontecimientos sociales como la Guerra Civil española, se sitúa esa otra poesía, bella, perfecta,

Marcela Beatriz SOSA
pensada “gota a gota”. Hay, entonces, dos formas de hacer literatura, como hay también –por lo menos- dos formas de leer literatura. Es decir, que a una “literatura comprometida” (con distintos órdenes: la sociedad, la enseñanza, las creencias...) le correspondería una “lectura comprometida” –en un sentido más amplio del que postula Rueda (1994)-, pues implica un “leer para”, que va más allá del mero placer estético. De otro lado, estaría la “literatura pura”, a la cual le correspondería, también, una “lectura pura”, según la propuesta que Graciela Montes y muchos de los teóricos contemporáneos –herederos del formalismo ruso y defensores de la crítica textual- suscriben.

No nos es ajena la preocupación por una lectura que dé cuenta en forma privilegiada de la literariedad del texto; es más, la propugnamos como objetivo ineludible de toda lectura crítica. No obstante, debemos matizar nuestra perspectiva a la hora de pensar juntas la literatura y la escuela, o la literatura y los valores en la escuela.

Creemos que la pugna debe sus más prestigiosos fundamentos a la concepción filosófica sobre la «libertad del arte» de Immanuel Kant en la “Crítica de la facultad de juzgar” escrita en 1790 (1992), quien propuso que las normas estéticas podían ser separadas de la moralidad, la utilidad o el placer y que, en el siguiente juicio de Montes sobre la utilización de la literatura para fines didácticos –el abordaje de temas transversales-, siguen pesando sus consideraciones:

[...] Una instrumentación que me permito calificar de grave: se corre el riesgo de que terminen eligiéndose las lecturas por su adecuación a esas necesidades de actividad permanente, que se terminen eligiendo obras mansas y “llenas de temas útiles” –herramientas para todo uso, que resultan tan baratas-, exprimibles hasta la última gota, pero mediocres y decididamente falsas, sin valor literario alguno, y que la nueva literatura sólo encuentre canales de publicación en tanto cumpla mansamente con ese rol de auxiliar docente (Montes, *op.cit.*, 93).

Parece que, al hablar de “obras mansas”, en la mente de la estudiosa están presentes las abundantes y comerciales colecciones juveniles de editoriales nacionales y extranjeras, que publican textos elaborados *ad hoc* a fin de desarrollar determinados valores (convivencia entre profesores y alumnos, interculturalidad, educación para la igualdad entre sexos, educación medioambiental...), dirigiendo la lectura de los estudiantes a zonas predeterminadas de reflexión áulica y reduciendo la literatura a un “género escolar aprovechable” (*ibid.*, 92).

Las observaciones de Montes tienen su complemento en las de Daniel Pennac, quien formula una lista provisional de los derechos del lector en “Como una novela” (1992), donde recrimina a los adultos imponer a los niños/jóvenes la obligación de leer de determinada manera, reivindicando la libertad por encima de todo: han de poder leer lo que quieran, donde quieran, como quieran, cuando quieran y cuanto quieran.

La nominación de los derechos del lector (3) remite *in absentia* a los derechos del autor, no a los que refieren a la propiedad intelectual de un texto, sino a los

que debieran proteger su escritura. En tal sentido, el cuento de Ambrose Bierce (1842-1914), "Las circunstancias correctas" (1991), ilustra –de una manera lúdica– las condiciones ideales de lectura que un escritor tiene derecho a esperar.

El cuento desarrolla el diálogo entre dos conocidos en un tranvía. Uno de ellos es escritor y esa mañana ha publicado un relato de fantasmas en el diario. El otro va leyéndolo en el tranvía. Cuando el escritor le señala que lo está haciendo mal pues se está perdiendo el placer de la lectura, el lector replica:

—No lo entiendo —contestó el primero al tiempo que doblaba el periódico y lo guardaba en su bolsillo—. Ustedes, los escritores, qué extraños son. A ver, dígame qué hice mal, o qué no hice. ¿En qué depende de mí el placer que me produzca o no pueda producirme su obra?

—De usted depende muchísimo. Yo le pregunto ahora: si lo tomase en este tranvía, ¿le gustaría su desayuno? Busquemos otro ejemplo, imaginemos un fonógrafo tan bueno que pudiese transmitir una ópera completa: canto, orquestación y todo el resto. ¿Usted cree que le daría un placer enorme si lo escuchara en su oficina, durante la jornada de trabajo? ¿De verdad le importaría la serenata de Schubert escuchándola durante la mañana, en el ferry, interpretada por un apasionado violinista italiano? ¿Se encuentra usted siempre dispuesto a admirar, más allá de las circunstancias? ¿Es que responde siempre su ánimo ante cualquier estímulo? [...]

Mi relato mantendrá su vigencia siempre que disponga usted del ocio preciso para sentirse en un estado de ánimo adecuado para el sentimiento que se expresa en él, y me animo a decir que no alcanzará semejante estado de ánimo dentro del tranvía, incluso siendo su único pasajero. No resulta esa la soledad que exige su lectura. El escritor posee derechos que el lector se encuentra obligado a respetar (Bierce, 1991).

Al preguntar el lector cuáles eran esos derechos, el escritor nombró el derecho a la atención absoluta:

[...] No dársela [al escritor] resulta inmoral. Empujarlo a compartirla con el movimiento del tranvía, con el panorama fluctuante de la multitud en las calles y los edificios atrás (con cualquiera de estas distracciones innumerables que conforman el medio que habitualmente nos rodea) es tratarlo con injusticia grosera. ¡Por Dios, es infame! (*ibid.*)

Más allá de la lógica admiración que nos produce la teorización implícita sobre el papel del lector como coautor del texto en una época tan temprana, el relato nos impacta por la claridad con que estipula la relevancia pragmática del contexto de recepción. Quiere decir que los mismos textos –siempre refiriéndonos a los literarios– pueden ser leídos con distintos propósitos, en distintas circunstancias, en compañía o solos, y que esto modificará la lectura.

Estamos ya en condiciones de hablar de los derechos del docente, a menudo convertido en chivo expiatorio de la crisis educativa actual. Las distintas corrientes

psicológico-pedagógicas que sacudieron hace varias décadas el seguro pedestal del maestro/profesor a causa de prácticas autoritarias, han puesto el énfasis, con justa razón, en los derechos específicos del alumno, al que frecuentemente se “consiente” con indulgencia por temor a una experiencia frustrante, en el mejor de los casos, o traumática, en el peor.

El placer de leer se ha transformado así, casi insensiblemente, en el pretexto para hacer trabajar menos las cabezas de los alumnos, contentándonos muchas veces simplemente “con que lean” (4). La consigna se ha esparcido en forma terminante y por doquier: los alumnos deben leer... lo que sea, preferentemente algún clásico, pero no demasiados, a juzgar por encuestas orales realizadas personalmente (5) y, a ser posible, leer mucho, aunque a la hora de trabajar los textos se advierta una generalizada falencia en el área de la lectura comprensiva.

Retomando las ideas de Montes que sirvieron de pivote para nuestras reflexiones, parece que pesa, como una sombra inquietante y amenazadora, la prohibición de hacer uso de los textos literarios para otros fines. Entendido casi como una mala palabra, uso se asocia, en este caso, con algo innoble, irreverente o abusivo. Lo curioso es que, si buscamos en el diccionario, el vocablo implica la idea de “ejercicio o práctica general de una cosa” y usar es, simplemente, “hacer que un objeto sirva para algo”. Parece, entonces, que el descrédito del vocablo y de la práctica reside en las asociaciones que giran en torno a ellos: aquello que se usa abusivamente, sin respeto, se desgasta, se gasta. ¿Será ésa nuestra inquietud?

La literatura no se gasta. Es de un metal noble. Resiste todos los usos. Permanece incólume en ella lo que la hace valiosa y trasciende, a pesar de los sucesivos manoseos que significan las “lecturas inadecuadas”. El famoso Arcipreste de Hita previó estas contingencias al esperar que su libro “ande de mano en mano, téngalo quien pidiere, / cual pelota entre niñas, tómelo quien pudiere” (J. Ruiz, 2006, vv.1631-1632).

Su efecto es tan potente que se filtra por entre las guías artificiosas, estereotipadas o trivializadoras de lectura, por entre el tedio de las clases y la imperiosa exigencia juvenil de “zafar” en la asignatura, por entre los programas cumplidos a contramarcha –o no cumplidos-, los cánones incomprendidos o la fragmentación de los manuales impuesta por el tiempo y la extensión. La literatura actúa allí donde no se la espera, donde el adolescente, creyendo que acaba con un trámite necesario, pone sus ojos y su imaginación por un rato. Curiosamente, aquello que comenzó para el joven o el niño como un trabajo similar al de Sísifo, interminable y aburrido (en el sentido que le daba Camus), pone en foco un universo centelleante de imágenes y pensamientos, pone a trabajar la máquina de la fantasía y, al mismo tiempo, el complejo y a la vez erosionado sistema de valores que sustenta su adaptación a la realidad.

En consecuencia con estas ideas, nuestra propuesta está modulada sobre la convicción de que la literatura de todos los tiempos es el mejor soporte de valores, a diferencia de la que se escribe *ad hoc*, porque los condensa en torno a su calidad estética, sin bastardear su función de proporcionar el goce de la lectura.

Efectivamente, la creciente cantidad de síntomas de un “malestar en la cultura” (violencia en la escuela y fuera de ella, “bullying”, discriminación, autodestrucción y suicidio, mal uso de los recursos planetarios...) tanto en la aldea global como en el más acotado espacio de nuestra comunidad, ha despertado un renovado interés por la educación de jóvenes y niños, en tanto ellos son el receptáculo por naturaleza de las expectativas de regeneración de sociedad y de estrategias destinadas a la refundación de valores (aquellas prácticas y/o cualidades estimadas socialmente).

El tratamiento de los valores en la educación es el eje sobre el cual se articula actualmente una profusión bibliográfica (6), que da cuenta de la vigencia de esta acuciante problemática en ambos hemisferios:

[...] La verdadera educación constituye siempre una educación moral y exige la defensa de unos valores y una posición ante el mundo. Y ello tanto para los valores que queremos conservar en nuestra sociedad como para nuestras aspiraciones de transformarla. El peligro de una enseñanza cargada de contenidos programáticos y más ocupada en suscitar adhesiones que en favorecer un pensamiento crítico autónomo, [...] no es el más grave, hoy por hoy. Lo es más la conducta “profesional”, “puramente académica y técnica” de buena parte del profesorado que, en todos los niveles educativos, y en grado creciente hasta la Universidad, desligamos nuestra tarea de los problemas globales de la sociedad y de las personas para atender exclusivamente a los parciales y particulares de nuestra concreta materia y pequeña parcela de saber (Tejerina Lobo, 1997).

Empero, el incesante recurso al término ha hecho que se produzca una desesmentización que exige una redefinición del mismo. Por ello, hemos hallado muy pertinente un ensayo de Paul Valéry (2000) (7), “La libertad del espíritu”, incluido en “Miradas sobre el mundo actual”, de 1931. En el mismo, Paul Valéry habla de una “economía espiritual”, dando al término “espíritu” el sentido de un valor, equivalente al del oro o del trigo, porque hay apreciación, juicio de valor y debate sobre el precio que se está dispuesto a pagar por él. Los valores de esta economía espiritual suben y bajan, como los de la economía material con la que establece una estricta analogía, pero en el momento en que el poeta y ensayista escribe el artículo, el deterioro moral de la sociedad es tan grande (8) que estos valores han descendido a un grado insoportable:

Es un signo de los tiempos [...] que hoy sea necesario –[...]– interesar a los espíritus en la suerte del Espíritu, es decir en su propia suerte. Esta necesidad surge al menos en hombres de cierta edad [...] que han conocido una época completamente diferente, que han vivido una vida completamente diferente, que han aceptado, sufrido, examinado los males y bienes de la existencia en un medio completamente diferente, en un mundo muy diferente.

Admiraron cosas que ya casi no se admiran; vieron vivas verdades que están casi muertas; especularon, en fin, acerca de valores cuyo descenso o derrumbe es tan claro, tan manifiesto y tan ruinoso para sus esperanzas y sus creencias, como el descenso o el derrumbe de los títulos y las monedas que consideraban, como todo el mundo, valores inquebrantables. (Valéry, 2000, 3-4)

A partir de allí, Valéry se ocupa de acotar el significado de “espíritu”, noción imprescindible para entender la aventura intelectual del hombre, ya que “una civilización es un capital, cuyo crecimiento puede proseguir durante siglos, al igual que determinados capitales [...]” (*op.cit.*, 12), generando una riqueza que debe acumularse pero que experimenta alzas y bajas, como una bolsa de valores. El productor, en la vida espiritual, es un escritor o un filósofo; el consumidor es un lector o espectador. Es decir, que en esa acumulación de riqueza la literatura ocupa un lugar preponderante ya que el instrumento de intercambio en la economía espiritual es el verbo, o sea, el lenguaje (*op.cit.*, 16-17). La concordancia con nuestra época es tal que llama la atención:

[...] El capital de nuestra cultura está en peligro. Lo está bajo varios aspectos. Lo está de diversas maneras. Brutalmente. Insidiosamente. [...] Disipado, descuidado, envilecido por todos nosotros. Los progresos de esta disgregación son evidentes.[...] [...] Toda la vida moderna constituye, bajo apariencias a menudo muy brillantes y muy seductoras, una verdadera enfermedad de la cultura, ya que [...] la somete a la agitación general del mundo, propagada, proyectada por la exageración de todos los medios de comunicación. En este punto de actividad, los intercambios demasiado rápidos son fiebre, la vida se vuelve devoración de la vida. Perpetuas conmociones, novedades, noticias; inestabilidad esencial, transformada en verdadera necesidad, nerviosidad generalizada por todos los medios que el mismo espíritu ha creado. Se puede decir que hay suicidio en esta forma ardiente y superficial de existencia del mundo civilizado (*op.cit.*, 28).

El parangón con nuestra época es innecesario. En la primera década del siglo el valor espíritu está tan bajo como en la primera treintena del XX y es urgente, como decía Valéry, hacer algo al respecto, a contramano de las actitudes de neutralidad y descompromiso que encubren las conductas “profesionales” y “puramente académicas y técnicas” de buena parte de los docentes, como recalca Tejerina Lobo *ut supra*.

CONCLUSIONES

Se nos hace difícil no buscar, dentro de los posibles usos que se puede dar a la literatura en las asignaturas donde se la enseña (y también en otras disciplinas afines), la forma de conjugar los principios de lo útil y lo dulce ya eficazmente probados en la antigüedad. Porque en la infinita variedad de los textos literarios

-y otros culturales- es factible planificar la construcción por parte de los alumnos de una serie de valores que reviertan los disvalores enunciados anteriormente: entre otros, el respeto a la diversidad y otredad, la solidaridad, el valor de la vida, los conceptos de esfuerzo y sacrificio, la capacidad de resiliencia, la conciencia planetaria...

En aproximaciones anteriores, los miembros del equipo hemos ido configurando una constelación de esos valores a través de textos nodales de la literatura, incluyendo no sólo la que se entiende como "extranjera", sino también las producciones orales y escritas de diversos puntos del orbe, canónicas y no canónicas, que van desde los clásicos hasta mitos argentinos y relatos u obras de teatro regionales.

Dichas experiencias fueron teórico-prácticas pues, aunque llevasen un sello reflexivo la mayoría de ellas, estuvieron destinadas, en última instancia, a propuestas áulicas concretas. La modalidad de trabajo fue, en todos los casos, posibilitar escenas de lectura grupal o individual donde los alumnos pudiesen identificar la puesta en ficción de diversos valores y, más aún, problematizarlos, debatir, discutir en torno a ellos.

Algunos de los textos, utilizados indistintamente como hermosos soportes y disparadores de reflexiones ideológico-axiológicas, fueron "Don Quijote de la Mancha" de Miguel de Cervantes (R. Sosa, 2009), "Sueño de una noche de verano" de William Shakespeare (R. Sosa, 2010), "Viernes o la vida salvaje" de Michel Tournier (Dellatorre, 2010), "¿Qué me quieres, amor?" de Manuel Rivas (M. Sosa, 2010), "Más liviano que el aire" de Federico Jeanmaire (Cinco, 2010), "El espejo que no podía dormir" de Augusto Monterroso (R. A. Sosa, 2010) y "El limbo" de Joaquín Castellanos (M. Sosa, 2010) (9).

En ellos -sin ningún adoctrinamiento ni contenido expositivo, despojados de prejuicios hacia lecturas "contaminadas" por un propósito ulterior- se conduce de manera "dulce" al huidizo territorio de la reflexión a alumnos que, inmersos en "esta forma ardiente y superficial de existencia del mundo civilizado" (como diría Valéry), añoran prácticas docentes vivas y plenas de sentido. Pues, si hay un espacio donde esto se hace realidad, es en la "indómita frontera" de la literatura.

NOTAS

1) No desdeñamos, por ello, textos de filosofía, psicología o historia... (como la "Apología de Sócrates" o "La interpretación de los sueños de Freud", que pueden redundar en un placer estético, independientemente de su función discursiva filosófica o psicológica).

2) Citamos por la edición del autor de Cátedra (1977, 92).

3) Mencionamos brevemente el decálogo incluido por Pennac (1992) en "Como una novela": 1) El derecho a no leer. 2) El derecho a saltarnos páginas. 3) El derecho a no terminar un libro. 4) El derecho a releer. 5) El derecho a leer cualquier cosa. 6) El derecho al "bovarismo". 7) El derecho a leer en cualquier sitio. 8) El derecho a hojear. 9) El derecho a leer en voz alta. 10) El derecho a callarnos.

4) En "El placer de leer: otra vuelta de tuerca", de "La frontera indómita", Montes

Marcela Beatriz SOSA señala que “el ‘placer de leer’ ha sido la bandera de una campaña necesaria, de una empresa honrada; se trataba de rescatar la lectura de los cotos cerrados y poco aireados en que estaba encerrada, aflojándole el corset [sic], soltándole las trenzas, permitiéndole andar sin zapatos, propiciando en cierto modo el regreso a una lectura ‘natural’, a la lectura espontánea, a la codicia autónoma del texto” (Montes, 1999, 29).

5) Desde mi lugar de docente universitaria de dos cátedras troncales de la carrera de Letras, pregunto invariablemente a los alumnos qué han leído en dicha asignatura en escuela media. Con gran sorpresa, cada vez me encuentro con menos clásicos de Literatura Española y Argentina; hay algunas selecciones textuales, “afectivas”, de Hispanoamericana y, generalmente, incursiones por “best sellers” (como “Harry Potter”) y colecciones juveniles.

6) Mencionamos apenas unos pocos textos: Camps (1990; 1994), González Lucini (1993; 1994; 1996), Trilla (1992), Tejerina Lobo (1997).

7) Valéry (1871-1945) es considerado como uno de los más grandes escritores filosóficos modernos en verso y prosa. Su obra poética, que contiene estrechas conexiones con la de Stéphane Mallarmé, constituye el paradigma de la “poesía pura”, de fuerte contenido intelectual y esteticista.

8) El poeta menciona a Nietzsche para ejemplificar lo que entiende por la “gigantesca transmutación de valores” donde también está comprendido el espíritu.

9) En dichos textos, los valores, trabajados en oposición con sus antivalores, fueron: diálogo/autoritarismo (Cervantes), democracia/nepotismo (Shakespeare), identidad/despersonalización (Monterroso), mito/pérdida de sentido, resiliencia/abandono (Tournier), memoria/desmemoria, alteridad/intolerancia a la diversidad (Jeanmaire), vida/muerte (Rivas), patriotismo/anomia (Castellanos).

BIBLIOGRAFÍA

BIERCE, A (1991) Las circunstancias correctas. En Los ojos de la pantera. Trad. de José Bianco. Madrid. Compañía Europea de Comunicación e Información.

CAMPS, V (1990) Virtudes públicas. Madrid. Espasa Calpe.

CAMPS, V (1994) Los valores de la educación. Madrid. Alauda Anaya.

CELAYA, G (1977) La poesía es un arma cargada de futuro. En Itinerario poético. Edición del autor. Madrid. Cátedra, 92-94.

CINCO, G (2010) El relato de una difusa frontera (sobre “Más liviano que el aire” de Federico Jeanmaire), Jornadas Exilio, Memoria e Identidad, UNSa, 19-21/05/10. Inéd.

DELLATORRE, ML (2010) Los valores en la literatura para niños y jóvenes. Posibles miradas a partir de la lectura de “Viernes o la vida salvaje” de Michel Tournier, XII Jornadas de Filosofía, Cefisa, Salta, 26-28 /08/10. En prensa.

- CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 47: 53-64, Año 2015
-
- KANT, I (1992) Crítica de la facultad de juzgar. Traducción de Pablo Oyarzún. Caracas. Monte Ávila.
- MONTES, G (1999) La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México. F.C.E (2ª. reimp., 2001).
- GONZÁLEZ LUCINI, F (1993) Temas transversales y educación en valores. Madrid. Alauda Anaya.
- GONZÁLEZ LUCINI, F (1994) Temas transversales y áreas curriculares. Madrid. Alauda Anaya.
- GONZÁLEZ LUCINI, F (1996) Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza. Madrid. Alauda Anaya.
- PENNAC, D (1992) Como una novela. Traducción de Joaquín Jordà. Barcelona. Anagrama.
- RUEDA TESORO, E (1994) Para una lectura comprometida, Aula de innovación educativa. N° 26: 34-37.
- RUIZ, J (2006) Libro de buen amor. Edición de Alberto Blecua. Madrid. Cátedra.
- SOSA, M (2010) El valor de la vida y el precio de las cosas en “¿Qué me quieres, amor?” de Manuel Rivas, XII Jornadas de Filosofía, Cefisa, Salta, 26-28 /08/10. En prensa.
- SOSA, M (2010^a) “El limbo” de Joaquín Castellanos: proyecto de nación e intertextos hispánicos en el primer Centenario (Con Graciela Balestrino), 3as Jornadas del Norte Argentino de Estudios Literarios y Lingüísticos, UNJu, 20-22/10/10. En prensa.
- SOSA, RA (2010) De espejos y neuróticos: la pregunta por la identidad, XII Jornadas de Filosofía, Cefisa, Salta, 26-28 /08/10. En prensa.
- SOSA, R (2009) El cap. IV de “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”: una apuesta didáctica entre literatura y filosofía, VII Congreso Internacional LESOE, Salta, 16-18/09/09. En prensa.
- SOSA, R (2010) “Revisitando “El sueño de una noche de verano” de Shakespeare como escenario y despliegue de valores, XII Jornadas de Filosofía, Cefisa, Salta, 26-28 /08/10. En prensa.
- TEJERINA LOBO, I (1997) La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades. En Teatro infantil y dramatización escolar. Comunidad de Castilla-La Mancha. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 97-118. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2005. En <http://bib.cervantesvirtual>.

Marcela Beatriz SOSA
[com/FichaObra.html?Ref=14503](http://www.elaleph.com/FichaObra.html?Ref=14503) (consultado el 1/02/2010)

TRILLA, J (1992) El profesor y los valores controvertidos. Barcelona. Paidós.

VALÉRY, P (2000) La libertad del espíritu. El Aleph.com. En [http://: www.elaleph.com](http://www.elaleph.com)
(consultado el 15/02/2011)