

Juan Seníz Fernández
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:

Valores, libros de texto, lecturas,
educación literaria.

KEYWORDS:

Values, handbooks, readings, literary
education.

RESUMEN:

El presente artículo es el resultado del proyecto de investigación titulado "Valores y lectura. Alfabetización para una sociedad multicultural", que, bajo la dirección de los doctores Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero, y con la financiación de Consejería de Ciencia y Tecnología de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, se llevó a cabo en el CEPLI entre 2003 y 2005.

Con dicho proyecto se pretendía, entre otros objetivos, revisar los libros de Lengua del segundo ciclo de Primaria (es decir, de cuarto, quinto y sexto curso) con el fin de comprobar cómo se presentaban los valores a través de sus textos y sus paratextos.

Con tal cometido, se llevó a cabo una consulta acerca de los manuales usados en los colegios de Cuenca, Albacete y Toledo. De tal consulta provino el *corpus* de la investigación, que se redujo a los libros de Lengua de las editoriales Anaya, Edelvives, Santillana y SM, que resultaron ser los más utilizados en las tres provincias.

El artículo toma estos libros como materia de estudio, y supone un resumen de la investigación. Como tal, será simplificador e incompleto, pero esperamos que resulte lo suficientemente esclarecedor y definitorio en sus ideas y conclusiones como para que el lector se haga una idea de la investigación en su conjunto.

Valores y libros de texto

La elaboración de los libros escolares es una empresa compleja que se agudiza aún más en el caso de los libros de Lengua del segundo ciclo de Educación Primaria, cuyos responsables deben procurar incluir y equilibrar objetivos tan dispares como la adquisición de contenidos gramaticales y literarios, la consolidación de habilidades lecto-escritoras, el fomento del gusto por la lectura, la contribución al afianzamiento de la competencia literaria y la educación en valores. Todo ello sin dejar de ofrecer libros de texto atrac-

ABSTRACT:

This article is the result of the research project "Values and Reading. Literacy in a Multicultural Society", directed by Pedro C. Cerrillo and Santiago Yubero and developed in the CEPLI form 2003 to 2005, with the economical support of the Department of Science and Technology of the Regional Government of Castilla-La Mancha.

One of the aims of this project was to revise the handbooks of Spanish and Literature used in the second cycle of the Primary Education in order to determine the way in which values are presented through texts and paratexts.

For doing that, we made a survey in the schools of Cuenca, Albacete and Toledo. Suite to this survey, we obtained the *corpus* for the research, which was reduced to the handbooks more used in the three provinces: Anaya, Edelvives, Santillana and SM.

This article analyses these manuals. Being a synthesis of a more complex and vaster research, it could seem to be necessarily incomplete and simplifying, but we hope it would result illuminating enough for the reader to have a general idea of the whole research.

tivos, tanto desde un punto de vista externo (cosa que consiguen, pues cada vez son más sugestivos los volúmenes) como interno, por la manera en que se presentan los contenidos. En suma, hay dos vertientes en principio dispares y pertenecientes a dominios alejados que los libros deben aunar: de un lado, la relacionada directa o indirectamente con la asignatura (lingüísticos y literarios); de otro, la ligada a los valores. Así, y como resultado de las directrices ministeriales para este tramo de la enseñanza obligatoria, un manual de Lengua de segundo ciclo de

Primaria debe servir, además de para enseñar la asignatura, para exponer ciertos valores.

A la complicación que supone aunar en un solo manual estas dos vertientes se añade la dificultad adicional derivada del protagonismo absoluto de los textos. El texto –literario o no– sigue siendo la herramienta privilegiada a través de la cual se introducen, practican y adquieren los contenidos de la asignatura de Lengua. Con sus carencias y limitaciones, y hasta que se invente otro método más eficaz, es así, y por mucho tiempo seguirá siéndolo.

La confluencia entre estas dos imposiciones –la pluralidad de los contenidos y objetivos, y la presentación, tratamiento y aprendizaje de los mismos a través de los textos– explica casi todas las características de los manuales, y se refleja directamente en las unidades didácticas, cada una de las cuales, con su yuxtaposición (que no verdadera imbricación) de materia y textos, se revela como una plasmación a pequeña escala de los distintos niveles que los manuales pretenden cubrir: el lingüístico-literario y el temático-transversal. También se refleja, dentro de las propias unidades didácticas, en los textos que las conforman. Una parte importante de la presentación de los contenidos de cada unidad recae en los textos (bien sacados de otros libros, bien escritos expresamente para el libro), aunque no todos poseen la misma importancia o desempeñan las mismas funciones. Existe una acusada y clara jerarquía que distingue entre una lectura principal, que encabeza las unidades, y varios textos secundarios e instrumentales, generalmente más breves, cuya lectura es, más que un fin, un medio para introducir y practicar contenidos gramaticales, léxicos, ortográficos y literarios.

Esta jerarquía impone también una especialización en las funciones de los distintos géneros literarios, y hace que haya unos géneros literarios más ade-

cuados que otros para ocupar según qué puestos dentro de las unidades. En general, los distintos géneros se especializan y ocupan lugares diferentes porque se adaptan mejor a las distintas funciones que imponen esos distintos lugares.

La narrativa infantil y juvenil

No debe cumplir los mismos objetivos un texto que ocupa y desempeña el papel de lectura principal de la unidad que otro usado para presentar y practicar un contenido lingüístico o literario. Al primero se le exige, en primer lugar, capacidad para atraer e interesar a los alumnos, pues viene a ser la puerta por donde éste accede a la unidad y, por eso mismo, se debe procurar que tenga ganas de traspasarla y de seguir indagando sobre lo que hay más allá. Deben ser, por tanto, textos atractivos, además de ricos en contenidos y en posibilidades de debate y discusión, con vistas a estimular la participación en el aula y la expresión oral y escrita. Al tratarse de lecturas que abren el camino y sirven como preparación para los conocimientos que serán adquiridos y practicados a lo largo de la unidad, tienen que dar mucho de sí en este sentido. Se consigue tal fin con mayor eficacia, comodidad y rapidez recurriendo a lecturas cuyos temas y recursos estilísticos no resulten extraños a los alumnos, pues más fácil resulta allanar el camino en la puerta de entrada si lo que vemos nos es familiar. Del mismo modo, si esas lecturas principales sirven para introducir el *leit-motif* de toda la unidad, el tema al que van a remitir casi todas las lecturas y actividades de la unidad, más vale seleccionar cuidadosamente los textos que van a ser lecturas principales para que no desentonen dentro de la unidad y para que den una perfecta nota de afinación a todo el conjunto. Y, como ese tema principal de la unidad está relacionado directa o indirectamente con un valor, porque cada unidad debe aportar valores al lado de

los contenidos de la asignatura, los textos que sean lecturas principales también habrán de estar relacionados. Por último, las lecturas principales deben ser, en su mayoría, textos literarios, ya que, según se desprende del modo en que están repartidas y jerarquizadas las funciones en las unidades, la lectura principal acaba por ser casi siempre el único espacio en que el alumno practica algo parecido a la lectura por la lectura, esto es, el único lugar del libro de texto donde se ofrece una lectura con ciertos tintes lúdicos y más cercana a la lectura emprendida por voluntad propia, no impuesta. No deja de ser una lectura también instrumental, en la medida en que sigue estando enmarcada dentro de un libro de texto, e impuesta, dado que no la elige él. Pero ese fin instrumental se presenta con menos claridad en estas lecturas principales que en otros textos de las unidades, éstos sí más supe- ditados a los contenidos de la asignatura. La lectura principal se presenta menos encorsetada por las actividades, y éstas son menos rígidas, por lo que dejan respirar al lector. Una razón de más para cuidar la elección de estas lecturas principales.

Todas estas condiciones —atractivo, riqueza en temas y potencialidad en debates y actividades posteriores a la lectura, familiaridad con el lector, literariedad— las cumple a la perfección la narrativa infantil y juvenil. Ésta *conecta* con los alumnos, porque se relaciona con sus propias lecturas fuera del aula, y por eso resulta adecuada para presentar las unidades y motivar a los alumnos. Son también textos literarios que ofrecen un mínimo contenido en valores sin necesidad de acudir a panfletos o lecciones explícitas. Por estas razones, aunque no todas las lecturas principales de las unidades son narraciones para niños y jóvenes, sí ocupan éstas en un muy significativo porcentaje ese puesto de honor. Puede que también

estas razones expliquen la preponderancia de la narrativa infantil y juvenil en todos los manuales de Lengua de Primaria revisados.

Con tan claro predominio, los demás géneros quedan mayoritariamente relegados a otras funciones y a otras posiciones menos lucidas que la lectura principal.

La poesía

La poesía, pese a ser el segundo género más representado en los manuales, rara vez aparece como lectura principal. Casi siempre lo hace en otras secciones de las unidades, en las que el espacio que corresponde al texto es más reducido. Se adaptan particularmente bien a ellas los poemas no demasiado extensos, que ofrecen además una alternativa preferible a la de mutilar un texto más extenso para hacerlo encajar en un espacio limitado.

En la poesía, además, se cambian las tornas respecto a narrativa: no prevalece la infantil y juvenil, y no hay que descartar como posible causa de este hecho la existencia de una poderosa tradición poética en lengua española, rica en autores de renombre, quizás sin parangón en otros géneros, indirectamente proporcional a la poca producción y escasa edición de poesía infantil y juvenil, y más si se la compara con la profusión de la narrativa. De hecho, una parte no pequeña de la poesía incluida en estos libros es de tipo popular, *corpus* del que la poesía infantil se ha alimentado tradicionalmente.

La poesía de los grandes autores hispanos y la lírica popular son las facetas más representadas del género, el cual, siempre dentro de esta tendencia predominante a ser incluida en secciones secundarias, se presta a cumplir facetas dispares.

Mientras que algunos subgéneros líricos populares, como las adivinanzas, los trabalenguas o las canciones, funcionan como vía de escape lúdica, y sir-

ven para proponer juegos al final de las unidades, la poesía culta o de autor conocido resulta adecuada para presentar ciertos contenidos literarios, sobre todo relacionados con el estilo, las figuras literarias o la métrica, así como para realizar un comentario sobre un texto completo. Así, a la hora de elegir un poema para tratar ciertos aspectos literarios, en los libros se opta decididamente por los clásicos, y de ahí que aparezcan repetidamente autores como José de Espronceda, Federico García Lorca, Rafael Alberti y Antonio Machado o poemas tan conocidos como el *Romance del prisionero* o *La canción del pirata*.

Al mismo tiempo, tanto la lírica popular como la culta coinciden en el cumplimiento de una importante función: ambas dan a conocer nuestro acervo cultural, ya sea porque sus autores son grandes clásicos de nuestras letras, ya sea porque se trata de poemas de raíz popular que ponen en contacto a los alumnos con una tradición oral casi perdida y con la que no han estado familiarizados.

Los textos informativos

Al lado de estas representaciones y especializaciones dispares de la poesía y de la narrativa, significativo es el volumen de textos informativos, que triplican a los teatrales, con lo cual la tríada genérica clásica (épica, lírica, dramática) desaparece de la educación literaria que proporcionan los libros escolares.

La mayoría de estos textos informativos está escrita expresamente para el libro, y trata de temas *de rabiosa actualidad*, generalmente sociales o ecológicos. Suelen aparecer bajo epígrafes como “Texto informativo”, “Documentos”, “Documentales” o “Reportajes”, títulos que resaltan su condición de ventanas al mundo, de referenciales y no ficticios. Destacan, por tanto, por su contenido y, sobre todo, por su contenido en valores. Son textos correc-

tos, de calidad media, pero no especialmente brillantes por sus ideas o su estilo, en los que, en contraste con los literarios, prima la función denotativa del lenguaje. Poco usados como lecturas principales, casi siempre aparecen en secciones secundarias con el fin de presentar y practicar contenidos ligados a la asignatura de Lengua. A pesar de ello, no cabe ninguna duda de que la preferencia por esos textos y no por otros se debe a su contenido en valores. Porque para introducir las conjunciones, las preposiciones o cualquier aspecto de la asignatura casi cualquier texto valdría, y no sería imprescindible acudir a una lectura que tratase sobre la explotación laboral o el derecho a la nacionalidad, como sucede en algún caso. Con esta elección, un solo texto sirve para presentar un contenido relacionado directamente con la asignatura y para consolidar el contenido en valores de la unidad. De este modo, los textos informativos, al igual que sucedía con los narrativos y los poéticos, también se especializan.

La especialización de los géneros

Con tal especialización, cada género literario queda relegado mayoritariamente a una función y a una posición dentro de una unidad didáctica: mientras que la narrativa infantil y juvenil sirve para casi todo y por eso la encontramos casi siempre como lectura principal, la poesía, al quedar circunscrita en la mayor parte de los casos a la educación literaria, se halla en posiciones secundarias, al igual que los textos informativos, que presentan contenidos lingüísticos o textuales y refuerzan los trasversales. La poesía apenas se usa para destacar su contenido en valores, quizás porque se elige la vía más fácil, que en este caso conduce por la narrativa para niños y jóvenes y por los textos informativos, donde los valores suelen estar más claros.

A pesar de esta especialización, la preponderancia, tanto en situación como en cantidad, de la narrativa infantil y juvenil en los manuales resulta insoslayable. Si su versatilidad y polimorfismo explicaban, como vimos, su mayoritaria presencia como lecturas principales en las unidades didácticas, esas mismas características explican su predominio en los libros de Lengua. Con ellos se puede interesar a los alumnos, que no ven distancia entre su propio mundo, su mundo lector y el mundo que les proponen esos textos, y trabajar con textos literarios dotados de un mínimo de contenido en valores sin necesidad de echar mano de textos informativos, dado que tradicionalmente “la Literatura Infantil se ha resentido en exceso de una necesidad ‘oficial’ de comunicar determinadas enseñanzas, moralidades o doctrinas”, pues se le ha exigido “no sólo capacidad para instruir o adoctrinar, sino que, en sí misma, fuera una parte esencial de la educación literaria de los niños, despojándola de los únicos valores que le son exigibles, los literarios” (Cerrillo 2001: 79-80). Si hoy en día ya se ha superado “el problema de la excesiva dependencia, además institucionalizada, de la educación y la moralidad”, la Literatura Infantil se enfrenta a otros problemas que, como aquél, repercuten negativamente en sus componentes literarios, entre los cuales figura lo que Victoria Fernández ha llamado “utilitarismo curricular”, es decir, “el aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura” (*ib.*: 80-81). Así, nos hallamos ahora mismo, en el terreno de los libros de texto, en una difícil encrucijada, en la que han venido a sumarse, superponerse, retroalimentarse y enriquecerse estas dos derivas utilitaristas: por un lado, la de una larga tradición de uso de la Literatura Infantil con fines morales y adoctrinadores (antiguo utilitarismo); de otro, la de las nuevas tendencias, por las

cuales se usan los textos para cumplir con ciertos objetivos escolares (nuevo utilitarismo). En suma, al sedimento dejado por la tradición (a veces tan difícil de calibrar como de eliminar) se suma una tendencia nueva parecida en su utilización del texto aunque distinta en contenidos (que destaca los valores del texto también, aunque sean otros).

Esta deriva se intensifica por el propio carácter de la Literatura Infantil y Juvenil, cuyos “dos principios básicos de adecuación (...) a su destinatario son”, según Teresa Colomer, “la conveniencia educativa y la comprensibilidad del texto”, de manera que “la literatura infantil y juvenil que cumpla ambos objetivos, el educativo y el literario, puede ser sancionada por los adultos como literatura infantil y juvenil de calidad” (Colomer 1998: 137). Si la Literatura Infantil de calidad se supone que es la que cumple con ambos objetivos, no debe sorprendernos que tenga una presencia no sólo mayoritaria (en número) sino también destacada (en situación) en los libros de Lengua del segundo ciclo de Primaria. Recurrir a la Literatura Infantil supone matar varios pájaros de un solo tiro, y entre esos pájaros está el de los valores. Esta preferencia supone un ejercicio de economía, ya que permite cumplir varias condiciones demandadas a los libros escolares con un solo texto. Por tanto, su elección no remite sólo al deseo de conectar con los alumnos, de ofrecerles lecturas que “les lleguen”, con las que conecten, sino también a su polimorfismo y versatilidad. Y además con su uso se puede cumplir perfectamente con el objetivo educativo sin llegar a aleccionar a los lectores infantiles.

Por tanto, es de destacar y de agradecer que los responsables de la elaboración de los libros no se hayan dejado llevar por la facilidad que supone sustituir los textos literarios por textos informativos, pues esta hipotética sustitución cumpliría de sobra con el contenido en

valores pero dejaría de lado la educación literaria y el desarrollo de la competencia literaria en el alumno. Teniendo la oportunidad de equilibrar la balanza recurriendo a la narrativa infantil, que además presenta la ventaja de atraer a los alumnos, ¿por qué desecharla?

Valores y lecturas

El contenido en valores está, desde luego, presente en los propios textos de los manuales. Hay muchas lecturas ricas en valores. Y no sólo ricas en valores, sino en buenos valores, por lo que las lecturas poseen una indudable adecuación educativa.

Si a través de los libros escolares no sólo se adquieren competencias ligadas a la asignatura de Lengua, sino una competencia en valores, pues con su uso el alumno se familiariza con ciertos valores que llega a asumir como tales, los libros escolares, en consecuencia, proponen un horizonte en valores, formado por el conjunto de valores que ofrecen estos libros.

El horizonte en valores de estos libros está dibujado con trazo claro y firme, sin titubeos. No se traspasan ciertas fronteras que conducirían a terrenos espinosos, poblados de valores aún por asimilar y en discusión por amplios sectores de la sociedad y sobre los que no existe un consenso absoluto o, cuando menos, significativo. Valores, pues, que no han sido aceptados como buenos valores —es decir, como dignos de ser enseñados y por tanto incluidos en los programas de Educación Primaria— por la mayoría de sociedad. Valores alrededor de los cuales existe ahora mismo un amplio, y en ocasiones polémico, debate social —como podrían ser el derecho a una muerte digna o el matrimonio entre personas del mismo sexo— ni se tocan, y no sorprende. Como tampoco sorprende que no haya valores como (por poner casos extremos) la legitimación de la pena de muerte, del racismo, de la desigualdad entre hombres y mu-

jes, del trabajo infantil o de la mutilación genital femenina, los cuales no rigen nuestra sociedad, pero sí las vidas de millones de personas en el mundo. La presencia de determinados valores resulta, pues, tan previsible como la ausencia de otros. Nada sorprende que el respeto y la tolerancia en su más amplio sentido campen a sus anchas en estos libros. Tal falta de sorpresa hace más interesante comprobar cómo se manifiestan esos valores en los textos de los manuales que consignar cuáles son esos valores, porque la presentación de los mismos a través de determinados tipos de textos revela la confluencia de dos tendencias: una de ellas, la más antigua y tradicional, se relaciona con la larga trastienda moralizante que arrastra consigo la Literatura Infantil, buena parte de cuyo *corpus* proviene de géneros ejemplarizantes como la fábula, los *exempla* o los cuentos populares; la otra, en cambio, supone una respuesta a las demandas impostergables que impone la sociedad actual, multicultural y *globalizada*.

Tradicción e innovación confluyen y conviven en un mismo libro e incluso en la misma unidad. Al tiempo que perviven esquemas y opciones tradiciones, se incorporan otras opciones más ligadas a las demandas de la sociedad actual, y eso no se manifiesta en los contenidos tan sólo, es decir, en los valores que encierran los textos seleccionados; lo verdaderamente interesante es que esas dos tendencias se plasman en distintos moldes textuales y que cada una de estas dos tendencias usa cauces textuales distintos para llegar a su fin.

La vertiente tradicional, como hemos dicho, entronca con la tradición moralizante a que remite gran parte de los textos que, históricamente, se han considerado parte de la Literatura Infantil. Ésta arrastra un, en ocasiones, pesado lastre moralizante, herencia de aquellos tiempos en los que se le imponía la función de comunicar

determinadas enseñanzas, moralidades o doctrinas. Durante mucho tiempo se pidió a la Literatura Infantil que sirviera fundamentalmente para enseñar, para impartir moralejas, y esa demanda se reconoce aún en la importante presencia de textos de tipo ejemplarizante. Textos ejemplarizantes son aquellos que proponen modelos positivos o negativos de conducta, casos que pueden servir de ejemplos o contra-ejemplos. Como tipos destacan, en primer lugar, las narraciones de corte tradicional, categoría a la que pertenecen la fábula, el *exemplum* y muchas narraciones populares con moraleja explícita o implícita y una estructura subyacente de premio / castigo que ensalzan la capacidad del individuo para, a fuerza de ingenio y esfuerzo, mejorar su existencia y sacar adelante hasta los proyectos más difíciles.

Aparte de las narraciones tradicionales, también muchas narraciones y obras de teatro infantiles contemporáneas ofrecen modelos negativos o positivos de conducta de forma explícita o implícita, ejemplos o contra-ejemplos, aunque no estén marcados por una moral tan rígida y radical como los cuentos populares.

Y, en fin, tampoco hay que olvidar las biografías de personajes ilustres y por ello ejemplares (como Gandhi, Marconi, Edison, Galileo Galilei o algunos escritores), que se presentan como claros modelos de conducta por sus logros. No demasiado abundantes en número, lo son empero en situación, ya que la mayoría de ellas aparece como lectura principal de una unidad.

La presencia de esta clase de textos, importante y regular en todas las editoriales, revela que el ejemplo sigue siendo una buena manera de transmitir valores a través de un texto. En ello los proyectos editoriales son continuistas, pues prosiguen una larga y eficaz tradición.

La otra tendencia, distinta y más moderna, responde, como hemos señalado más atrás, a las necesidades y demandas impuestas por una sociedad como la nuestra, cada vez más multicultural, que desea dar el paso y convertirse en intercultural, lo cual implica la interacción y relación en un sentido amplio entre culturas. Responde a la necesidad de inculcar valores en dos tiempos.

Un primer paso radica en el conocimiento y la percepción de la diferencia, a través de textos que presentan al lector ámbitos y paisajes vitales y/o sociales que probablemente no conozca de primera mano, es decir, en carne propia, aunque no sean necesariamente desconocidos o lejanos, pues puede haberse familiarizado con ellos a través de los medios de comunicación o Internet. Tratan dichos textos de concienciar al alumno acerca de realidades (pasadas o presentes) donde la forma de vida es diferente y, por regla general, menos privilegiada. Por lo tanto, intentan acortar la distancia (tanto espacio-temporal como psicológica) que separa a los alumnos de ciertas parcelas de la realidad.

Dentro de este primer estadio, hay dos clases de textos: los que están basados en la distancia temporal enseñan al lector un retazo de la vida pasada, con el fin de llamar la atención sobre las peculiaridades de esas formas de vida y sobre la velocidad a que cambia el mundo gracias a la generalización de ciertos avances; los basados en la distancia espacial, por su parte, describen o enumeran las costumbres de otros países con formas de vida muy diferentes a las nuestras. Si los anteriores se centran en un ámbito geográfico y cultural próximo, y la distancia es temporal más que espacial, estos otros hacen lo propio con problemas alejados del alumno, ya sean de índole ecológica (como las especies animales en peligro de extinción o la descripción de algunos ecosistemas terrestres), antropológica (un cuadro de

costumbres de algunas tribus africanas, asiáticas u oceánicas) o social (la narración de la vida de un niño de la calle de Calcuta) y parecen demandar de éste una toma de conciencia.

En ambos casos, son textos informativos —y fundamentalmente descriptivos— los que cumplen normalmente estas funciones.

Un segundo paso, posterior al conocimiento y a la percepción de la diferencia, consiste en el inicio de una reflexión y una puesta en cuestión sobre esa diferencia, ligadas ambas al relativismo posmoderno propio de una sociedad multicultural que algunos tildan de pensamiento débil. Se invita así a reflexionar sobre la relatividad de lo que consideramos normal o extraño y sobre lo particular de nuestras experiencias y nuestra cultura, que no es sino una más entre otras muchas. En definitiva, no se limitan tan sólo a presentar una realidad, sino que la ponen en cuestión e impelen al lector a recapacitar sobre la relatividad de las categorías de pensamiento y los valores con que se rige su cultura y su existencia. También en este caso la mayoría de textos que cumplen esta función es informativa, aunque no siempre: también hay narraciones infantiles que incorporan con gran habilidad y sin necesidad de discursos o denuncias esa reflexión relativizadora.

Por tanto, los libros de texto, en lo que respecta a la presentación del contenido en valores, responden a un modelo híbrido que persigue la propuesta de modelos de conducta, la concienciación acerca de diversos problemas y la reflexión y relativización de la diferencia. La primera de estas dos tendencias sigue siendo mayoritaria, y explica, por ejemplo, la preponderancia de la Literatura Infantil y Juvenil. Pero la importancia de la segunda —que sobre todo se manifiesta en los textos informativos— es creciente, y a buen seguro seguirá creciendo en el futuro,

¿Debemos, pues, temer que esta marea de textos informativos siga creciendo y se lleve por delante en un futuro no muy lejano a los textos de ficción? No parece demasiado probable. Y, en cualquier caso, y centrándonos en lo que ahora mismo existe y sin asumir riesgos inútiles aventurando lo que podría ser, de momento, gracias a la preponderancia de la narrativa infantil y juvenil y al papel no del todo subsidiario que desempeñan los textos poéticos (segundos en número, no lo olvidemos), la literatura sigue siendo mayoritaria en estos libros. No se abusa de los textos informativos y se intenta presentar los valores fundamentalmente a través de moldes literarios. Y qué duda cabe de que eso es bueno.

Valores y paratextos

Ahora bien, la correcta elección de textos con los que se pueda aunar la educación literaria, lingüística y en valores no lo es todo, ya que esos textos no aparecen solos en los manuales, sino rodeados y completados por un marco textual variable (pero constante) formado por paratextos¹ de diverso tipo. Paratextos son los títulos de las unidades didácticas, los propios títulos de los textos, los breves prólogos orientadores que preceden al texto en sí o las actividades que se proponen para antes y después de la lectura.

Con la presencia de estos paratextos, las lecturas de los manuales cobran una doble dimensión. Conservan, por descontado, su condición de textos que tienen significado por sí mismos y en los que, por tanto, puede hallarse determinados significados al margen de los paratextos. Pero, sin que este significado suyo desaparezca por completo, su inclusión en el marco de relaciones paratextuales que son los libros escolares y su relación con los paratextos que los rodean les confieren un nuevo sentido, hacen que sean leídos de otra manera

¹ Gérard Genette define en *Palimpsestos* la paratextualidad (*paratextualité*) como la relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el conjunto de la obra literaria, une al texto propiamente dicho con sus paratextos (*paratextes*), entre los que se incluyen el título y el subtítulo, los prefacios y advertencias, los epígrafes, las ilustraciones, etcétera; textos, en fin, que proporcionan al texto un entorno variable y a veces un comentario, oficial u oficioso (GENETTE, Gérard, *Palimpsestes*, París. Seuil, 1982, pág. 10). Algunos años más tarde, en *Seuils*, establece una nueva distinción dentro de la paratextualidad que proviene de la necesidad de tener en cuenta el lugar que ocupa un paratexto respecto al texto en sí. Considerando esta situación, habría dos tipos de paratextos (GENETTE, Gérard, *Seuils*, París, Seuil, 1987, 10-11): el *peritexto* (*péritexte*), que se halla alrededor del texto, dentro del espacio del mismo volumen, como es el caso del título o el prefacio, y en los intersticios del texto, como es el caso de los títulos de los capítulos y

las notas; y el *epitexto* (*épitexte*), que se halla asimismo alrededor del texto en sí, pero a una distancia, dice el propio Genette, más respetuosa (o más prudente), ya que se trata de todos aquellos mensajes que se sitúan, al menos en origen, fuera del libro, generalmente en un soporte mediático (por ejemplo, entrevistas o reseñas) o en el marco de una comunicación privada (como correspondencia o diarios íntimos). De estos dos tipos de paratextos, nos interesa obviamente el primero, el *peritexto*. Sin embargo, aquí no vamos a hablar de *peritexto* sino de *paratexto* (aunque nos refiramos en todo momento a los textos que rodean a los textos de los libros de Lengua y de lecturas, es decir, a lo que Genette llama *peritextos*), y lo haremos así porque en este caso concreto se ha producido, en el campo de la crítica y la teoría en torno a la literatura infantil, una sinécdoque por la cual se usa *paratexto* para referirse en realidad a lo que son *peritextos*. Para que no se produzca confusión alguna, hemos decidido mantener esta línea.

o que se pongan en primer plano aspectos del texto más secundarios o que pasarían desapercibidos en una lectura superficial o no dirigida.

En definitiva, la explotación de las potencialidades de las lecturas con fines educativos depende tanto de los propios textos como de los paratextos que los rodean y completan. Así, desde los lugares que ocupan en los manuales, los paratextos condicionan la lectura del texto y orientan la recepción hacia determinados territorios, que pueden estar formados por contenidos puramente lingüísticos, literarios o relacionados simplemente con la comprensión del texto, pero también con su interpretación y con la puesta en relieve de los valores del texto. Además, no influyen de la misma manera en la lectura los prólogos y los títulos que las actividades posteriores a la lectura, aunque lo más frecuente es que los paratextos anteriores guíen al lector hacia unos derroteros que luego los paratextos posteriores pueden completar y rematar, de suerte que las lecturas quedan blindadas de cara a su recepción. En la mayoría de los casos, los paratextos anteriores y posteriores se alían para orientar la recepción del texto, e incluso es posible que *hasta cierto punto* modifiquen las características esenciales de un texto para que éste sea leído con un determinado significado, riesgo aún mayor cuando, como sucede en los libros de Lengua de Primaria, se saca un texto de su *co-texto* y su contexto originales (y hasta se mutila) para rodearlo de otros textos.

Sucede a veces que los valores de un texto son muy sutiles y están tan sólo latentes, de tal modo que es necesaria cierta ayuda extra-textual para que ese contenido latente salga a la luz y se vea con claridad. Dicha ayuda es proporcionada por los paratextos, ya sea mediante las actividades posteriores a la lectura o a través de los prólogos y las presentaciones que anteceden al texto. En algunas

ocasiones, sólo con tal procedimiento la potencialidad en valores de un texto se concreta y aprovecha. Ahora bien, no siempre sucede así: en ocasiones dicha potencialidad se ignora o se deja de lado, mientras que en otras se explota de manera excesiva y poco pertinente.

Asimismo, otra posibilidad consiste en que un texto sea rico en valores y que, sin embargo, los paratextos hagan caso omiso a esa riqueza.

En suma, las relaciones entre los textos y los paratextos en los manuales revisados se caracterizan por el equilibrio, el desequilibrio o, como caso extremo de modificación y de manipulación, la tergiversación.

Afortunadamente, en los manuales revisados prima el equilibrio en las relaciones entre las lecturas y sus paratextos. Éstos, en general, hacen especial hincapié en los valores cuando su presencia es importante e insoslayable dentro del texto, y suelen dejarlos de lado cuando se trata de aspectos secundarios. El equilibrio es la relación texto/paratexto más frecuente y generalizada, lo cual dice mucho a favor del tratamiento y uso de los textos en los libros escolares. Hay un uso (y no un abuso) del texto para educar en valores.

Claro que no siempre es así. Cabe en todo momento el riesgo de que ciertos valores secundarios y hasta episódicos del texto sean explotados por parte de los paratextos de manera desproporcionada con respecto a su relevancia real en el texto. O, al contrario, que valores que poseen gran importancia dentro de un texto sean dejados de lado por los paratextos.

En ambos casos, la relación texto/paratexto es desequilibrada. Y, a pesar de que no es ésta la relación más presente en los manuales de Lengua de Primaria, sí llega a detectarse en algunas ocasiones.

El primero de estos dos casos, la potenciación excesiva de valores poco significativos en el texto, es muy fre-

cuenta. Son tan pocos los ejemplos que no revisten mayor importancia. Si lo es, por el contrario, el desaprovechamiento, por parte de los paratextos, de valores claros e importantes en los textos. Resulta tan frecuente como previsible, pues remite a la manera en que están organizados los libros de texto, a la jerarquía textual y al reparto de funciones entre los géneros literarios que comentábamos más atrás.

Este desaprovechamiento se produce sobre todo en los textos informativos que ocupan una posición secundaria en los libros de Lengua. Recordemos que dichos textos, pese a su más que claro contenido en valores, se usan sobre todo para presentar y trabajar contenidos lingüísticos, y a éstos remiten los paratextos que los completan. Pasan por alto su contenido en valores, incluso cuando éste es más que evidente. Este desaprovechamiento quizás se deba a la creencia, por parte de los responsables de la elaboración de libro, de que el texto es ya lo suficientemente explícito a este respecto, y que dicha explicitud hace innecesaria cualquier otra aclaración.

Aparte del equilibrio y el desequilibrio, aún existe una posible tercera clase de relación texto / paratexto, la más extrema y, por suerte, la menos frecuente en estos manuales. Se trata de la tergiversación. En efecto, los paratextos pueden tergiversar el sentido de una lectura cuando orienten su recepción hacia derroteros que poco o nada tienen que ver con las características principales de aquélla. Afortunadamente, sobran los dedos de una mano para contar los casos de tergiversación que existen en los manuales, y, cuando se dan, no son demasiado escandalosos.

En suma, si recopilamos lo dicho en este apartado, y recordamos que el equilibrio abunda tanto como escasee el desequilibrio por potenciación excesiva de valores y la tergiversación; y que el desequilibrio por desaprove-

chamiento no es sino una consecuencia directa del modo en que están organizados los manuales. Si recopilamos y contrastamos estos datos, decimos, entonces el balance que arroja en general este análisis de las relaciones entre los textos y los paratextos de los libros de Lengua de Primaria, en lo que atañe a la presentación de los valores a través de las lecturas, no puede ser más positivo. A las lecturas no se las fuerza o se las estira y agota para que den de sí lo imposible en valores. Los paratextos aprovechan su contenido en valores sin excederse, y ello, unido al favorable saldo que arrojaba también la selección de los textos que formaban parte de los manuales, con la ya bien ponderada abundancia de textos literarios y la escasez de textos informativos o panfletarios, redundará todavía más en nuestra favorable consideración de estos libros de Lengua del segundo ciclo de Educación Primaria.

En términos generales, no se descuidan otras facetas educativas con el fin de cumplir con el objetivo de la educación en valores. Más bien ésta se integra de manera equilibrada en una propuesta educativa y didáctica que debe atender a necesidades diversas y equilibrarlas todas sin que ninguna de ellas salga malparada.

Valores y educación literaria

Por lo tanto, el estudio de la presencia de los valores en los libros de Lengua de Primaria arroja, en términos generales, un balance muy positivo. Nuestro mayor temor era que una excesiva preocupación por la educación en valores llevara a sus elaboradores a primar demasiado este aspecto sobre los demás y, en consecuencia, a abusar de los textos informativos o abiertamente panfletarios en menoscabo de los literarios y los de calidad. O también a usar los paratextos, principalmente, como vía para destacar los valores de un texto, por episódicos que éstos puedan ser.

No es así, como hemos visto, por la especialización de los géneros y la importante presencia de la narrativa infantil y juvenil, de un lado; y por la equilibrada relación, en general, entre los textos y los paratextos.

Sin embargo, y pese a estos indudables aciertos, es imposible que en los libros de texto todos los objetivos se cumplan al mismo nivel. Tomar decisiones, por acertadas que sean, implica siempre optar por un camino y descartar otros, de manera que hay un aspecto que se prima frente a otros que se descuidan. El hecho de que los libros escolares hayan de atender a diversas necesidades hace muy difícil que todos ellos queden cubiertos por igual. Los libros revisados no son una excepción, por supuesto.

Así, pues, ¿qué aspecto sale perjudicado de las decisiones tomadas por los responsables de la elaboración de los libros de texto? Sin duda, la educación literaria. Los libros escolares revisados cumplen sobradamente con su papel de educadores en los contenidos de Lengua y Literatura y con su función de transmisores de valores, pero quizás fallan un tanto en algunos aspectos de la educación literaria.

La educación literaria se resiente, fundamentalmente, por la especialización de los géneros a la que nos referíamos en el primer apartado de este artículo. Nadie podrá negar a esta especialización una enorme eficacia y una capacidad sin par para conjugar y concentrar varias funciones y necesidades en un solo texto. Pero este sistema de especialización también desequilibra la condición de los géneros y redundan negativamente en la educación literaria.

Como ya hemos explicado, dentro de este sistema de especialización se acude generalmente a las narraciones infantiles y juveniles para que desempeñen la función de lecturas principales, entre otras razones porque, como se supone que el alumno está ya familiarizado con ese género, resultan más atractivas para

él y en consecuencia aptas para llamar su atención y motivarlo. Asimismo, la lectura principal es el lugar donde se lee más libremente dentro de la unidad, donde las lecturas están menos constreñidas por los contenidos ligados a la asignatura. Se les presta mayor atención a estos textos en cuanto lecturas en sí mismas, y menos en tanto instrumentos para la adquisición de conocimientos.

¿Pero qué sucede con la poesía? Justamente lo contrario.

De esta forma, al final la poesía sale perjudicada, porque los manuales no animan a los alumnos a acercarse a ella, a leerla con gusto, por sí misma, como fuente de placer estético y no sólo como lugar donde estudiar la métrica o las figuras literarias, o como material para la realización de un comentario de texto, mientras que la narrativa sí. De ésta se sacan múltiples caras, de manera que se ofrece de ella un perfil más rico e interesante, pero de la poesía no. Y resulta un tanto paradójico, pues precisamente la narrativa es el género más leído por los jóvenes lectores, aparte del más publicado y promocionado, y por ello al que más fácilmente pueden acceder los alumnos y con el que más están familiarizados. Ante eso, ¿qué necesidad hay de destacar estos textos? ¿No sería preferible hacer ese trabajo de acercamiento con la poesía o con otros textos en teoría menos conocidos por los lectores? Es cierto que se hace así porque, como hemos dicho antes, se capta mejor la atención del alumno en terreno conocido, pero esta opción triunfa en detrimento de la poesía y de su indudable potencialidad. Así, con tal mayoría de textos *próxim*os, se esfuma la necesidad de acercar esos textos a los alumnos. Ese camino ya viene dado. Una opción tal vez discutible pero llena de ventajas.

En definitiva, se opta prioritariamente por la vía más fácil, la que conduce por textos atractivos, se va a lo seguro y no se arriesga. Muy po-

cas veces se ofrece el libro de Lengua como lugar desde el que acercar a los alumnos a un tipo de textos con los que no se hallan tan familiarizados con el fin de despertar en ellos el gusto por su lectura. Si los libros de Lengua revisados hicieran tal cosa, no habría nada que reprocharles. Sin embargo, aun considerando esta censura, el balance es de lo más positivo. Como estos libros escolares han de atender a diversas necesidades, resulta muy di-

ficil que todas ellas queden cubiertas por igual, y, en todo caso, hay que destacar una vez más el indiscutible esfuerzo de sus autores por aunar todos los objetivos exigidos y, sobre todo, la decisión de apostar por un *corpus* mayoritariamente literario, por más que se sustente sobre una clara mayoría de textos afines al alumnado, que es el buscado y pretendido (y por ello insoslayable) lector y consumidor de los libros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERRILLO, Pedro C. (2001). "Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime. *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 79-94.

COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

GENETTE, Gérard (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.

GENETTE, Gérard (1987). *Seuils*. París: Seuil.

CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN

Anaya

BELLO CRESPO, Carmen; BERNAL REGALADO, Tomás; CRESPO LLOREDA, José Ángel; LLUVA MERA, Carlos; MACARZO JIMÉNEZ, José Luis; ZARAGOZA GARCÍA, Pilar (2001). *La tira de colores*. Lengua 4. Madrid: Anaya.

• (2002). *La tira de colores*. Lengua 5. Madrid: Anaya.

• (2002). *La tira de colores*. Lengua 6. Madrid: Anaya.

Edelvives

DOMÍNGUEZ ARIJA, Elena; FUENTE BLANCO, Mariano; GARCÍA RAMOS, Carlos; SÁNCHEZ PÉREZ, Arsenio (2001). *Lengua. 4º de Primaria*. Madrid: Edelvives.

• (2002). *Lengua. 5º de Primaria*. Madrid: Edelvives.

• (2002). *Lengua. 6º de Primaria*. Madrid: Edelvives.

Santillana

DEPARTAMENTO DE PRIMARIA DE LA EDITORIAL SANTILLANA (2001). *Lengua Castellana 4*. Madrid: Santillana.

• (2002). *Lengua Castellana 5*. Madrid: Santillana.

• (2002). *Lengua Castellana 6*. Madrid: Santillana.

SM

EQUIPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE EDICIONES SM (2002). *Lengua 4. Nuevo Proyecto Tierra*. Madrid: SM.

• (2002). *Lengua 5. Nuevo Proyecto Mundo para todos*. Madrid: SM.

• (2002). *Lengua 6. Nuevo Proyecto Mundo para todos*. Madrid: SM.