

- Pérez Valverde, C. y Aguilera Linde, M. D. 1999. "Estudio preliminar", en *Cuentos de la Edad de Oro: Cuentos fantásticos de la época victoriana*. Madrid: Valdemar. 11- 39.
- Propp, V. (1929) 1985. *Morfología del cuento*. Traducción española de F. Díez del Corral. Madrid: Ediciones Akal.
- Rousseau, R. (1988) 1994. *La otra cara de los cuentos: valor iniciático y contenido secreto en los cuentos de hadas*. Traducción española de J. Dragomán. Gerona: Tikal.
- Sanz Cabrerizo, A. 1995. "La noción de intertextualidad hoy", *Revista de literatura*, 57.114, 341-61.
- Von Franz, M. 1972. *Problems of the Feminine in Fairytales*. Dallas: Spring Pub.
- \_\_\_\_\_ (1974) 1980. *Shadow and Evil in Fairy Tales*. Dallas: Spring Pub.
- \_\_\_\_\_ (1970) 1982. *An Introduction to the Interpretation of Fairytales*. Dallas: Spring Pub.

VALORES, LITERATURA Y LIBROS DE TEXTO (UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LOS VALORES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA)

Juan Senís Fernández  
CEPLI (Universidad de Castilla-La Mancha)  
[jsenis@let-cr.uclm.es](mailto:jsenis@let-cr.uclm.es)

**Resumen**

Los libros de texto que los niños usan en la escuela para el aprendizaje de la Lengua y la Literatura Castellanas son fundamentales en su educación no sólo porque desempeñan un papel esencial en su educación literaria, sino también porque los textos literarios incluidos en esos libros son una fuente para el aprendizaje de valores.

En este artículo se intenta analizar la presencia de los valores en los textos literarios de los libros de textos, con el fin de determinar en qué niveles y cómo aparecen los valores en dichos textos.

En primer lugar, se repasan las relaciones de intertextualidad que se derivan de la manera en que los libros de texto están contruidos. En segundo lugar, se detallan los diferentes niveles en los que podemos encontrar los valores en los textos literarios. Y, finalmente, se tienen en cuenta cuestiones relacionadas con el papel de los lectores y con la recepción y el aprendizaje de los valores a través de los libros de texto.

**Palabras clave:** valores, libros de texto, niveles del texto, educación literaria

**Abstract**

The school manuals the children are using at school in order to learn Spanish Language and Literature are very important for their education not only because these books play a leading role in their literary education, but because the literary texts included in these books are a source to learn different values.

This article analyses the presence of values in the literary texts in the school manuals so as to determine in which levels and how the values appear in these texts.

The paper first considers the intertextual consequences of the way in which the school manuals are made. Thereafter, it describes the different levels in which we can find and analyse the values in the literary texts. And finally, it deals with the problems connected with the role of the readers and the reception and learning of the values through the school manuals.

**Key words:** values, school manuals, text levels, literary education

## 1. Encrucijadas textuales

El estudio de los valores en los textos literarios que se incluyen en los libros de Lengua de Primaria (un dominio éste muy importante, pues contribuye a configurar el imaginario infantil por su condición de lecturas obligatorias) ha de encararse, incluso antes del análisis crítico propiamente dicho, desde la asunción de la peculiaridad de dichos textos. Se trata de textos *especiales*, con una especificidad – por su situación, por los textos que los rodean, por las transformaciones a que muchas veces han sido sometidos– que la crítica no debe pasar por alto.

Esta especial condición de los textos nos obliga a tener en cuenta la manera en que se nos presenta lo que leemos, es decir, las peculiaridades textuales con que nos enfrentamos. Y, en este caso, hablar de textualidad nos lleva, ineludiblemente, a hablar de intertextualidad. Y de intertextualidad entendida no en el sentido restrictivo en que la considera Gérard Genette<sup>1</sup>, sino con el significado general con que se ha consolidado (e incluso popularizado) hoy: en tanto que textos en relación o relación entre textos. O, tal y como dice Heinrich Plett, como “a text between texts” (Plett, 1991: 5), esto es, un texto entre otros textos<sup>2</sup>.

Pocos sitios mejores que estos libros escolares, que son una sucesión de encrucijadas textuales, para ver cómo se relacionan varios textos, cómo cada uno de ellos adquiere una nueva dimensión al ser leído siempre en función de otros textos. Aquí se abre sin duda un interesante campo para el estudio de la intertextualidad, no por olvidado hasta ahora menos fascinante.

Al leer los textos literarios de los libros de texto, estamos convocando un conjunto de textos concretos: el texto de origen, los textos que rodean al texto, el propio continente de los textos que es el libro de texto. Aquí las relaciones intertextuales se multiplican y se concretan al mismo tiempo.

De entre todas las relaciones intertextuales propuestas por Gérard Genette en *Palimpsestes* (y luego ampliadas parcialmente en *Seuils*), en los libros de textos hay dos casos muy claros: la hipertextualidad y la paratextualidad. La hipertextualidad es consustancial a la propia manera en que están confeccionados los libros de textos, ya que al seleccionar fragmentos de otros libros y, más aún, al adaptarlos (lo cual

<sup>1</sup> Gérard Genette, en *Palimpsestes. La littérature au second degré*, llama transtextualidad (*transtextualité*) a lo que en *Introduction à l'architexte* había llamado, a falta de un nombre mejor, paratextualidad (*paratextualité*). La transtextualidad (o transcendencia textual de un texto) es definida por Genette como “tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes” (Genette, 1982: 7) e incluye cinco tipos de relaciones transtextuales: la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la architextualidad y la hipertextualidad. Dentro de esta clasificación, la intertextualidad es tan sólo una relación de copresencia, dentro de la cual se enmarcan la cita, el plagio o la alusión.

<sup>2</sup> Es obvio que en este campo se ha producido un fenómeno metonímico, por el cual intertextualidad se ha convertido en sinónimo de cualquier fenómeno textual que ponga en relación a dos textos. Aquí, para evitar posibles confusiones, usaremos intertextualidad con ese significado general, que engloba las cinco relaciones propuestas por Genette, aunque nos parezca más exacta y adecuada su denominación transtextualidad.

conlleva una operación transformadora, cuando no deformadora), se está creando una relación entre un texto de origen (hipertexto) y un segundo texto creado a partir de él (hipotexto). Ni la selección ni la adaptación son neutras, por supuesto, y en ellas se palpan las intenciones de la mente que guía a la segunda mano que (valga el redundante juego de palabras) mete mano en el texto. Y, por supuesto, en la selección y adaptación del texto afloran los valores que se pretende ofrecer a los futuros alumnos que trabajen con el libro de texto. Hay una tergiversación que es completada por la paratextualidad (o, para ser más exactos, la peritextualidad<sup>3</sup>). Los textos que rodean al texto en los libros de texto (como los títulos de las unidades, los prefacios o las preguntas y actividades posteriores) constituyen uno de los lugares más relevantes para determinar qué valores se quiere transmitir a través del libro de texto. Ante ello cobra una especial significación la siguiente observación de Genette (1987: 240) a propósito de los prefacios, que se puede extender a los libros escolares en particular:

L'inconvénient majeur de la préface c'est qu'elle constitue une instance de communication inégale, et même boiteuse, puisque l'auteur y propose au lecteur le commentaire anticipé d'un texte que celui-ci ne connaît pas encore (...)

Tampoco Gemma Lluch tiene en mente sólo los libros de texto cuando escribe estas palabras sobre la función de los prólogos en la literatura infantil: “La funció bàsica d'aquests pròlegs és la d'aconsellar la lectura que presenten; (...) no per la qualitat literària sinó per la qualitat educativa o pels valors morals que hi són presents (...). En definitiva, bàsicament funcionen com una declaració d'intencions (...)” (Lluch, 1998: 91); sin embargo, no por ello dejan de adecuarse a nuestro objeto de estudio. En efecto, el aparato peritextual de los textos es, en los libros de texto, toda una declaración de principios, al igual que la selección y la adaptación<sup>4</sup>.

Sin olvidar nunca las peculiaridades de estos (inter)textos (porque en su carácter fragmentado e incompleto, en su dependencia de y su relación con otros textos queda de manifiesto la intención de quienes los han tratado y sus objetivos), es necesario dar un paso más: introducirse dentro de ellos con el fin de hallar los valores que transmiten y cómo lo hacen. En definitiva, debemos centrarnos en el texto en sí

<sup>3</sup> Gérard Genette distingue dos tipos de paratextos, según su lugar de aparición: el *peritexto* (*peritexte*), que “l'on peut situer par rapport à celui du texte lui-même, autour du texte, dans l'espace du même volume” y el *epitexto* (*épitexte*), que se encuentra “à l'extérieur du livre”. Por tanto, el paratexto es la suma del peritexto y el epitexto (Genette, 1987: 11).

<sup>4</sup> Al mismo tiempo, los peritextos están funcionando como metatextos. Según Genette (1982: 12-13), la metatextualidad es la relación, generalmente denominada comentario, que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo y es por excelencia la relación crítica. En ello se diferencia de la hipertextualidad: mientras que un hipertexto es una obra literaria, un metatexto no tiene por qué serlo. Metatextos son bastantes de los textos (preguntas, actividades) del aparato peritextual que completa, *a posteriori*, la lectura de los textos literarios de los libros de lengua. Se invita a los alumnos a que reflexionen sobre el texto que acaban de leer y eso ya es una manera (todo lo *naïf* y primaria que se quiera) de hacer crítica literaria. Y, claro está, otra manera de destacar los valores en los textos.

mismo, ver cómo es ese texto que nos han dejado todas las operaciones textuales que lo han precedido.

## 2. Los valores en los textos

### 2.1. Valores y lingüística del texto

Cuando se trata de detectar y de estudiar los valores en un texto, enseguida se presentan dos dificultades iniciales, imposibles de soslayar: la necesaria consignación de que hay diversos grados de presencia de los valores en los textos (pueden ir de la totalidad incuestionable a la parcialidad más insignificante y episódica, por mencionar tan sólo los dos extremos); y la constancia de que hay valores explícitos (o explícitamente formulados) y por eso mismo fácilmente localizables en los niveles más superficiales del texto, y valores que sólo se hayan implícitos y que sólo pueden ser puestos de manifiesto mediante una operación de transformación, de deducción a partir del texto.

Las implicaciones y ramificaciones de estos dos problemas afectan a la definición de los niveles del texto donde van a ir a buscarse los valores y a la jerarquía de los componentes de los textos. En este sentido, la lingüística del texto, en tanto que ciencia general del discurso, puede acudir en nuestra ayuda y resolver con precisión y (lo que es más importante) claridad estos problemas.

La lingüística del texto, que “se conecta con la tradición de las ciencias del discurso” y por tanto con la Retórica clásica (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 220), considera el texto como “la mayor unidad lingüística” y parte de que hay propiedades del texto que no pueden ser estudiadas sólo desde una perspectiva oracional (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 218-220). Con ello, “ha sido posible el tratamiento por la Lingüística de determinados aspectos del lenguaje fuera del alcance de aquellas corrientes (...) que no llegaban más allá de la unidad lingüística oración” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983b: 127), y eso alcanza, claro está, al estudio de los textos literarios y a la teoría de la literatura.

Ya que hablamos de lingüística *del texto*, cabe preguntarse en primer lugar cómo define ésta su objeto de estudio (el texto) y es en esa definición donde hallamos la primera gran ayuda para nuestro estudio de los valores. Al superar a la lingüística oracional, la lingüística del texto no considera el texto como una simple suma de oraciones, sino como “un conjunto ordenado formado por un número *n* de oraciones, e incluso palabras –en el caso de textos unioracionales– dotadas de coherencia, sentido y completez, que responde como tal conjunto a un plan global subyacente” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 222). El texto, según esta definición, no tendría una extensión prefijada, y su delimitación “depende sencillamente de la intención comunicativa del hablante, de lo que él conciba y quiera comunicar como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 221). Y, de acuerdo con ello, su significado no resulta de la suma de los significados de todas sus

oraciones, sino de una totalidad que ordena de un modo jerárquico los significados de tales oraciones.

Con esta definición, parece que hemos resuelto aparentemente parte de nuestros problemas. Se podría pensar que un texto posee valores cuando su *plan global subyacente* responde –en su totalidad o al menos en una parte significativa– a un valor determinado, valor al cual están sujetas en mayor o menor medida todas (o un número importante de) las oraciones que forman dicho texto. O cuando *la intención comunicativa del hablante* y el texto resultante de ello incluye uno o varios valores, o cuando la *totalidad significativa* que ordena jerárquicamente todo el texto se relaciona con uno o varios valores.

Sin embargo, estas consideraciones generales no resuelven el problema más que parcialmente. Porque, ¿qué sucede con aquellos textos en los que los valores, aunque presentes, no afectan al plan global general o no se despliegan por todas sus oraciones? ¿No hay valores en ellos? Y, en consecuencia, ¿hay que tenerlos en cuenta o hay que ignorarlos?

De nuevo la lingüística del texto acude en nuestra ayuda y nos da las herramientas necesarias para salvar esta dificultad. Ya hemos aclarado que esta disciplina considera el texto como un espacio de jerarquías y que es eso lo que evita que éste sea visto sólo como una suma de oraciones, lo que en definitiva hace que podamos encontrar un sentido para el mismo. El texto tiene, pues, diversos niveles, jerarquías varias, y esa manera en que el texto está construido influye asimismo en el estudio de los valores y en la resolución del problema que acabamos de plantear.

Entre las más útiles e importantes propuestas de la lingüística del texto figura la distinción entre microestructura textual y macroestructura textual, propuesta por János S. Petöfi y adoptada por los cultivadores españoles de la lingüística del texto. Hacer esta distinción supone dividir el texto en dos niveles: el de los observables y el de los constructos, respectivamente. El primero corresponde a los objetos manifiestos y observables (es decir, el texto en sí mismo), y el segundo a las relaciones y estructuras (teóricas) subyacentes.

La microestructura (o texto-manifestación) es “el conjunto formado por las estructuras de superficie de las oraciones del texto y por las estructuras subyacentes de dichas oraciones” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983b: 143).

La macroestructura (o estructura profunda textual) es el armazón que sostiene el texto en sí, la estructura que lo sostiene como producto terminal. Es el desarrollo “transformativo, jerarquizado y coherente” de un tópico inicial o tópico del discurso que “contuviera en sí mismo toda la información esencial del texto desarrollado” (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983a: 223). O, lo que es lo mismo, el germen a partir del cual se genera el texto, su célula lingüística elemental, su estructura semántica nuclear y la base de toda su organización.

De manera muy sencilla, Teum Van Dijk (1990: 43) explica algunas de las razones que prueban la existencia de este tópico del discurso que organiza todo el texto:

Después de leer o escuchar un discurso, frecuentemente nos es posible (...) señalar el tema o los temas de ese discurso. También usamos términos como *asunto*, *resultado* e *idea general*, o locuciones como *lo importante/lo esencial de lo que se dijo*. Al usar tales términos, nos referimos a alguna propiedad del *significado* o *contenido* del discurso. Por lo general, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al del discurso *como un todo* (...).

El tópico del discurso es una de las propuestas más útiles de la lingüística del texto y una de las que más van a ayudarnos en el estudio de los valores. Con la formulación de este concepto se pone de manifiesto aún más el hecho de que el texto no es una simple suma de oraciones, sino un conjunto articulado de significados que se manifiesta en las oraciones y que responde en su totalidad, en el nivel más profundo y soterrado, a un tópico textual. La existencia de este tópico textual en la base del texto queda patente, como señalan Antonio García Berrio y Tomás Albaladejo Mayordomo (1983a:223), en una operación tan sencilla como la de traducir a titulares un texto.

Además de este tópico inicial o tópico del discurso, al que se puede llamar tópico global y que es el que se desarrolla en la macroestructura, en el texto se hallan otros tópicos parciales. Obviamente, en los textos existe una jerarquía entre el tópico global y los tópicos parciales, de un lado, y entre los diferentes tópicos parciales. Así, el tópico textual es la parte fundamental de la macroestructura textual, la cual está formada por el desarrollo del tópico textual global en diferentes tópicos, y por ello la comprensión de un texto consiste en la obtención de la macroestructura, más exactamente en la obtención de los principales tópicos del texto (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983b: 143).

Por poner un ejemplo conocido con el que facilitar la comprensión de todo esto (y además tomado de la literatura infantil), recordemos el caso de la serie de Harry Potter. El tópico global que subyace a todas las novelas podría resumirse en la siguiente proposición: *lucha del bien contra el mal*. A eso se reduciría todo el texto si lo sometiéramos a una operación condensadora radical, si lo despojásemos de todo lo suplementario. Ahora bien, por debajo (jerárquicamente hablando) de ese tópico global se irían engarzando muchos otros tópicos parciales, tales como la inseguridad, el aprendizaje, la amistad, la lealtad, la competencia, la asunción de la diferencia (doble en el caso del propio Harry), etc.

Hay, además, algo que debe quedar muy claro, por paradójico que pueda parecer: hay muchos textos en los que los valores no aparecen explícitamente en la microestructura (es decir, no se encarnan en oraciones concretas en el texto en sí) y que, sin embargo, están muy llenos de valores. Dicho de otro modo, el hecho de que en un texto no estén enunciados explícita e inequívocamente unos valores en el nivel de la frase no significa que no estén presentes, pues dichos valores pueden gestarse en la macroestructura, determinar toda la estructura del texto, aparecer ya en el tópico textual al que se reduce el texto y manifestarse en estratos textuales menos superficiales. Por ejemplo, hay relatos en los que nunca se dice claramente, con estas palabras, "no matarás" o "respetarás al otro", pero cuya sucesión de acciones o cuyos personajes dejan traslucir esos mensajes. En cambio, hay otras en las que un valor sí

se formula con explicitud en la superficie del texto; piénsese en las fábulas que tienen moraleja, en el *exemplum* medieval, en mucha de la literatura moral y didáctica. De todo lo anterior se deriva la primera de las clasificaciones que vamos a proponer para el estudio de los valores.

## 2.2. Valores globales y valores parciales

Distinguiremos dos maneras diferentes en que los valores se manifiestan en los textos. De un lado están los valores que son temas parciales<sup>5</sup>; de otro, los que son temas globales. Dentro de cada uno de estos dos tipos, estableceremos otra distinción, basada en si los valores aparecen en la microestructura o en la macroestructura. La presencia de valores en la microestructura implica el que dichos valores estén explícitamente verbalizados en el texto. Dicho con mayor sencillez: que los valores se puedan citar literalmente, que puedan aislarse frases donde están presentes. Los valores que figuran en la macroestructura, en cambio, no se pueden citar literalmente, y no se manifiestan explícitamente en las oraciones del texto. Pero, aunque no sean valores citables literalmente, sí son en cambio valores enunciables mediante operaciones de transformación: se pueden encontrar en niveles como los personajes, o las acciones, o los mundos del texto, y ser reducidos a un enunciado determinado que exprese ciertos valores.

Pero para que esta clasificación que acabamos de esbozar refleje las distintas maneras en que los valores se manifiestan en los textos, aún debemos incluir la distinción entre la aparición de los valores de manera explícita, por una parte, y de manera implícita o por derivación, por otra. Esta nueva división responde a nuestra convicción de que hay valores que aparecen como tales en el texto, pero otros que se desprenden del texto tras cierto trabajo de exégesis o de deducción. Una cosa es, continuando con esta idea, que un texto denuncie con claridad y de manera directa la explotación laboral infantil, o alerte sobre las recompensas de la generosidad y los peligros del egoísmo o llame la atención sobre la necesidad de cuidar el medio ambiente, y otra muy distinta que un cuento narre la historia de un niño que trabaja para sustentar a su familia, otro presente a unos personajes que son felices siendo generosos, o que haya un texto que informe (y sólo informe) sobre los árboles de la tierra y sus bondades. En los tres primeros casos, los valores están en el texto; en los tres segundos, los valores se deducen o se derivan del texto.

Así, pues, tras proponer esta última categoría, nuestra clasificación del modo en que los valores emergen en los textos quedaría establecida de la siguiente manera:

<sup>5</sup> Hasta este momento, no hemos hablado de *tema* sino de *tópico* y lo hemos hecho así porque estábamos exponiendo las teorías principales de la lingüística del texto, donde se usa *tópico* y no *tema*. Al cambiar de término no cambiamos de concepto: cuando hablemos a partir de ahora de temas globales y parciales, nos referiremos a lo que antes hemos llamado tópicos globales y parciales. El cambio se debe a que, fuera del ámbito de la lingüística de texto, la palabra *tópico* puede ser interpretada erróneamente; en cambio, con *tema* se evita la confusión.

1. Valor/es como tema/s parcial/es.
  - 1.1. En el nivel microestructural (manifiestos en las oraciones del texto).
    - 1.1.1. Explícitos.
    - 1.1.2. Implícitos o por derivación.
  - 1.2. En el nivel macroestructural (no manifiestos en el texto).
    - 1.2.1. Explícitos.
    - 1.2.2. Implícitos o por derivación.
2. Valores como temas globales.
  - 2.1. En el nivel microestructural (manifiestos en las oraciones del texto).
    - 2.1.1. Explícitos.
    - 2.1.2. Implícitos o por derivación.
  - 2.2. En el nivel macroestructural (no manifiestos en el texto).
    - 2.2.1. Explícitos.
    - 2.2.2. Implícitos o por derivación.

No está de más recordar, aunque parezca un tanto obvio, que esta clasificación no se compone de compartimentos cerrados sino permeables y comunicados. Nada impide que un mismo texto contenga varias de estas categorías y que sea posible hallar en él valores globales y parciales, valores que se manifiestan en la macroestructura o que lo hacen en la microestructura, tanto si son globales como si son parciales. Hay textos, por ejemplo, en los que los valores están tanto en el nivel microestructural como en el macroestructural; una buena muestra de ello son las narraciones que, como las fábulas, tienen una organización compuesta por un relato seguido de una moraleja. El relato sería la parte donde los valores están en el nivel de la macroestructura y la moraleja, por su parte, sería la manifestación microestructural de esos mismos valores. Y, en consecuencia, los textos más marcados en lo que a valores se refiere serán aquellos en los que éstos se hallen en ambos niveles.

### 2.3. Valores y tipos de textos

Pasemos ya a considerar cuestiones relacionadas con el significado en valores de los textos y con la manera en que los valores se relacionan con otros elementos del texto (o entre ellos mismos) para configurar una estructura dotada de sentido. Aquí entran ya en juego tanto la semántica (el significado del texto y su relación con el mundo) como la sintaxis (la organización y las relaciones de sus componentes).

Los valores, por abstractos o teóricos que sean, se manifiestan en los textos literarios a través de su propia materialidad, de una serie de herramientas verbales organizadas que ya no son abstractas, sino concretas, y que por tanto es posible localizar y explicar, herramientas que pertenecen, además, a diversos niveles.

Al analizar los valores en el texto, deberíamos tratar de establecer una tipología de acuerdo con la manera en que los valores se manifiestan en él, con el modo en que las herramientas de que se compone un texto se ordenan para que éste exprese unos valores. Una tipología que no sea incompatible con una clasificación genérica, sino que la englobe. Según esto último, la tipología ha de estar por encima de la clasificación genérica, de tal manera que dentro de cada tipo de texto puedan incluirse textos de diversos géneros.

Imaginemos un texto en el que hay unos personajes, dotados de rasgos positivos, que se dedican a trabajar en la mejora de las condiciones de vida de los animales en extinción. O imaginemos el caso opuesto: un texto con unos personajes, presentados con rasgos negativos, que se dedican a malgastar el agua, a dejar la basura por cualquier lado cuando van al campo, o que queman por descuido un bosque.

Ambos textos transmiten el mismo valor (*respeto a la naturaleza y el medio ambiente*) y en ambos casos ese valor está íntimamente ligado a la conducta de los personajes: en el primer caso, su comportamiento funciona como ejemplo que se debe seguir; en el segundo, como ejemplo que se debe evitar o contra-ejemplo.

A este tipo de textos, que proponen modelos positivos o negativos de conducta, casos que pueden servir de ejemplos negativos o positivos, relacionados con un valor, los llamaremos *ejemplarizantes*.

Sin embargo, también es posible que este mismo valor no sea presentado en el texto a través de ejemplos o contra-ejemplos. Pongamos por caso un texto que simplemente describe las necesidades de la naturaleza hoy en día, o que plantea las necesidades ecológicas en algunas partes del planeta. En ese caso, el texto no plantea modelos de conducta, sino que informa. A este otro tipo de texto lo llamaremos *presentativo*.

En consecuencia, los valores se organizan en el texto de acuerdo con un esquema o una tipología textual que posee su manera particular de significar o, lo que es lo mismo, su propia manera de presentar esos valores, de darles una forma y un sentido. Por ahora tenemos dos moldes textuales, dos patrones fijos que se repiten y que responden a características semánticas y sintácticas similares. Por un lado, los *textos ejemplarizantes*, que son aquellos que proponen modelos positivos o negativos de conducta, casos que pueden servir de ejemplos negativos o positivos, relacionados con un valor; por otro, los *textos presentativos*, que son los que sirven de ventana a la realidad y cuyo objetivo no es tanto aleccionar como dar a conocer o hacer aprender.

No obstante, dentro de este último tipo de texto se incluyen dos subtipos: los presentativos puros o simples y los presentativos relativizadores.

Los *presentativos puros o simples* presentan otros mundos, otras personas y llaman a comprender o compartir sus necesidades particulares. Generalmente, tratan de realidades alejadas del lector, en el tiempo o el espacio, con el fin de abrir su percepción a otros mundos (por ejemplo, la vida de otros países u otros pueblos, la de los ancianos u otras generaciones, la de otras épocas históricas).

Los *relativizadores*, por su parte, se parecen a los anteriores por su presentación de otros mundos, de otras realidades, pero dan un paso más: invitan a reflexionar sobre la relatividad de lo que consideramos normal o extraño y pretenden hacer que el lector reflexione sobre lo particular de su experiencia y su cultura, que no es sino una más, y que, por muy normal que le parezca a él, puede ser vista como excepcional y extraña por personas ajenas a la misma.

Por supuesto, con estas tipologías ocurre algo similar a lo que sucedía con los modos de manifestarse los valores que comentábamos más atrás o con las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson. Del mismo modo que en casi todos los mensajes, decía Jakobson, se da más de una función, pero siempre hay una dominante, la mayoría de los textos responde principalmente a una de los tipos propuestos, aunque ello no implica que no pueda darse una combinación de las características de dos o incluso de las tres.

### 3. Autores, lectores y competencias

Uno de los problemas más comentados y puestos de relieve por la crítica en torno a la literatura infantil es la llamada *tensión del doble destinatario*, es decir, “la contradicción que supone la creación de unos textos que están destinados a los niños, pero que son sancionados por los adultos”, dentro de una cultura en la que se asume que “el material de lectura es crucial para el desarrollo y el bienestar mental de los niños” (Colomer, 1998: 137-138). Esta circunstancia, que da a la literatura infantil una dimensión pragmática muy peculiar, se hace más extrema aún en el caso de los libros de texto, como también se hacía más extremo el conjunto de relaciones intertextuales (que ya era importante para la literatura infantil en general). Y no es casual, porque es precisamente la intervención a que han sido sometidos los textos lo que hace que dicha tensión del doble destinatario se complique. Si, como demuestra Gemma Lluch (1998, 1999), el esquema propuesto por Siegfried J. Schmidt<sup>6</sup> para explicar el proceso comunicativo que se da en la literatura en general no refleja la complejidad de la comunicación literaria infantil<sup>7</sup>, tampoco los esquemas propuestos

<sup>6</sup> Siegfried J. Schmidt, con un objetivo empírico, pretende aportar “una teoría que se refiera al *conjunto del dominio* de la comunicación literaria” (Schmidt, 1987: 198) y para ello parte de la existencia de cuatro agentes comunicativos: los productores de objetos de comunicación literaria, que son “las personas o grupos de personas que proponen textos”; los intermediarios de los objetos de la comunicación literaria, que son aquellas personas a las que se les proponen esos objetos, que los juzgan como literarios y pasan a transmitirlos, difundirlos y comercializarlos; los receptores, que son quienes reciben como objetos de comunicación literaria lo que se les presenta como tal o quienes por propia iniciativa tienen por estéticos esos objetos de comunicación; y, por último, los agentes de transformación, que de manera explícita declaran como literarios los objetos de comunicación que reciben (Schmidt, 1987: 199-200).

<sup>7</sup> Según Lluch (1999: 20), en la literatura infantil los agentes de transformación, que ya no son los críticos, como proponía Schmidt, sino las instituciones, la escuela o los editores, “proponen unos productos a los autores (entendiendo por productos no tanto los textos concretos como las posibles líneas de creación), y son también los que los declaran aptos para ser leídos y, además, los que los transmiten a

para la comunicación literaria infantil serán válidos para plasmar fielmente el proceso de producción, recepción y adaptación textual que se da en los libros de texto, ya que en este caso entran en juego más agentes de comunicación.

En un primer estadio de este proceso de comunicación hay que situar al autor del texto de origen, del texto que va a ser adaptado e incluido posteriormente en el libro de texto. Este primer emisor (al que llamaremos *autor 1* o *hiperautor*) propone un primer mensaje, que es el texto original (*texto 1* o *hipertexto*).

Este mensaje original (*texto 1* o *hipertexto*) es leído por un *receptor* cualquiera e indeterminado. Pero entre ese número indeterminado de receptores se encuentra el *selector* del mensaje original, es decir, la persona que va a encargarse de escogerlo y de considerarlo adecuado para que forme parte del libro de texto. Tras la selección, puede darse (o no, depende) una adaptación, con lo cual aparece otro agente en el proceso comunicativo, que es el *adaptador* (o *hipoautor* o *autor 2*), el cual puede ser (o no) la misma persona que el *selector*. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta, como factor colateral dentro del proceso comunicativo pero importantísimo para determinar la naturaleza del producto textual resultante, la influencia que los agentes de transformación educativos (aquellas personas que deciden los contenidos y los objetivos de cada curso) en las personas que elaboran los libros, esto es, en los *selectores/adaptadores* e *hipoautores*.

La acción combinada de todos estos frentes crea un resultado textual, que es el *texto adaptado*, *hipotexto* o *texto 2*. En otras palabras, se trata del texto que podemos leer en el libro de texto, el que se ofrece dentro de ese envoltorio a los niños de los distintos cursos.

Pero, una vez más, la conexión entre ese texto y sus verdaderos destinatarios (los alumnos de Primaria) se ve separada por la figura del mediador o intermediario, que en este caso se corresponde con las personas que eligen los libros de texto que van a usarse en los centros educativos, y con el propio maestro, que puede (o no, pero que en cualquier caso debería) leer los textos antes de trabajarlos en clase. Por tanto, los niños serían, en este esquema, el *receptor 3* y los mediadores el *receptor 2*.

Como puede verse, este proceso de comunicación literaria es más complejo que el que se da en la literatura infantil en general esencialmente por dos motivos: en primer lugar, porque se duplican los emisores y los mensajes y se triplican los receptores; y, en segundo lugar, porque hay un espacio intermedio, una intersección en la que se superponen las funciones comunicativas, de manera que uno de los receptores (el *receptor 1*) puede ser al mismo tiempo el emisor (el *adaptador*, *hipoautor* o *autor 2*) del texto adaptado (*hipotexto* o *texto 2*) y también el *selector*. Y también puede ser el autor del libro de texto en su totalidad (o, mejor dicho, uno de sus autores, pues estos libros suelen ser obras colectivas).

Por otra parte, este esquema puede ser aplicado, con las pertinentes modificaciones, a los textos que, aun estando incluidos en los libros de texto, no han

los primeros receptores, es decir, a los padres o los maestros que no son los lectores de los libros, sino unos intermediarios encargados de la compra o la recomendación del libro a los lectores (...)."

sido adaptados. Por ejemplo, en los textos escritos expresamente para los libros escolares no hallaríamos el *autor 1* o *hiperautor* ni el *texto 1* o *hipertexto* ni el *receptor 1 / selector / adaptador*, pero sí un solo emisor (que es/son el/los autores del texto y del libro de texto) y un solo mensaje. Y se mantendría la existencia de los dos receptores del texto (los mediadores y los niños, que en el esquema anterior eran el *receptor 2* y el *receptor 3*, y aquí serían *receptor 1* y *receptor 2*).

Y, de otro lado, en los textos no adaptados en sí mismos pero sí modificados por los peritextos (es decir, textos que no han sido adaptados interna pero sí externamente), el esquema quedaría casi igual, salvo que en vez de hablar de *adaptador* hablaríamos de *modificador*, el cual puede además coincidir (y normalmente lo hará) con los autores de los libros de texto.

Lo más importante de todo esto es poner de manifiesto que las operaciones de modificación textual que se realizan a la hora de confeccionar un libro de texto modifican también todo el esquema comunicativo del texto, dan otro cariz a los textos incluidos en los libros de textos, y al libro de texto en sí mismo, por supuesto. Y, al mismo tiempo, huelga decir que las operaciones de transformación intertextual tienen su razón de ser: son la muestra más tangible de que los mediadores que confeccionan los libros de texto se valen del *corpus* literario para ponerlo al servicio de unos lectores en particular, a los que se les presuponen unas necesidades y unas limitaciones concretas, y con el objetivo, entre otros, de adiestrar a esos lectores en la adquisición de una serie de competencias. Por esta razón, en los libros de texto podría cobrar una nueva dimensión la noción de lector pretendido propuesta por Erwin Wolff<sup>8</sup>. Tal y como Wolff lo plantea, el lector pretendido, que se definiría como la reconstrucción de “la idea del lector que se ha configurado en el espíritu del lector” (Iser, 1987: 62), tiene una dimensión sobre todo histórica, pues en la imagen de ese lector pretendido se reflejan tanto “las pretensiones del autor” como “los datos históricos que estaban presentes para el autor cuando creaba su texto” (Iser, 1987: 62-63). Esencialmente, el lector pretendido es “el receptor en quien el Emisor ha pensado como tal receptor a la hora de escribir un texto” (Pozuelo Yvancos, 1992: 126) y esto tiene diversas implicaciones desde el punto de vista histórico, ya que, por ejemplo, un autor puede escribir muy ceñido a su público inmediato (los *romans à clé* serían el ejemplo extremo de esto) o no. Pero, al mismo tiempo, reconstruir ese lector pretendido es, desde ese punto de vista histórico, un poco problemático. No lo es tanto, sin embargo, en el ámbito de la literatura infantil, y por esta razón el lector pretendido adquiere aquí esa nueva dimensión de la que hablábamos más atrás.

<sup>8</sup> Erwin Wolff propuso este concepto en su artículo “Der intendierte Leser” (*Poetica*, 4, 1971), pero ha sido a través de Wolfgang Iser, por quien citamos, como ha adquirido mayor difusión. Iser habla del lector pretendido en *El acto de leer*, justo antes de exponer su idea de lector implícito, concepto que ha tenido mucha más repercusión (en paralelo al de lector modelo de Umberto Eco) que el de Wolff (Iser, 1987: 62-63). Sin embargo, conviene no confundir este lector pretendido de Wolff con el lector implícito de Iser o el modelo de Eco y ya el propio Iser se encarga de diferenciarlos claramente en *El acto de leer* (para una explicación sencilla y esclarecedora de dichas diferencias, *vid.* Pozuelo Yvancos, 1992: 125-127).

Dado que muchas de las obras consideradas canónicas en literatura infantil no han sido escritas expresamente para niños (y se hallan por ello a medio camino entre dos sistemas, como dice Shavit (1986), en una suerte de tierra media), resulta muy aventurado afirmar que el lector pretendido en quien el autor pensaba al escribir (y cuyas trazas se pueden detectar en el texto en sí) sea infantil. Pero no es tan aventurado hablar de un lector infantil pretendido si trasladamos esa cuestión al nivel de la edición, vista la tendencia generalizada, en el mundo de la edición infantil, a ofrecer textos con explícitas recomendaciones acerca de la edad ideal o más adecuada para acometer la lectura de esos textos (a través de peritextos o de formatos editoriales). En este caso, el concepto de lector pretendido no sólo cobra una especial relevancia, sino que se concreta: ya no es una imagen difusa que hay que reconstruir, sino un receptor en verdad buscado.

Con los libros de texto sucede algo muy similar pero aún más extremo. Cada libro está preparado para ser usado en un curso y diseñado, por tanto, en función de un lector de una edad y de unas capacidades lectoras e intelectuales específicas, a las que se supeditan la elección de los textos, su adaptación y la elaboración del aparato peritextual. Este lector pretendido se caracteriza por estar inmerso en el proceso de mejorar y afinar una serie de competencias que son, según Lluch (1998: 99), las siguientes: una competencia esencial estrictamente comunicativa –que es oracional, textual y sociolingüística–; una competencia genérica (o, en palabras de Teresa Colomer (1999: 20), el “aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos de la literatura propia de su cultura”); una competencia intertextual o hipertextual (Lluch usa ambos términos); y una competencia ideológica, que comporta no sólo conocimientos sino también actitudes (y que es, por cierto, la única que Lluch propone pero no desarrolla). Colomer, por su parte, no habla de competencias, sino de funciones de la literatura infantil y, aunque no menciona la competencia comunicativa ni propone ningún término equivalente (tal vez porque la da por sentada), afirma que la literatura infantil sirve para la socialización cultural mediante el aprendizaje de las reglas del mundo (lo cual equivale *grosso modo* a la competencia ideológica de Lluch). Asimismo, la literatura infantil es para Colomer una puerta de “acceso al imaginario humano configurado por la literatura”, esto es, “al inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore y perviven en la literatura de todos los tiempos (...), imágenes y símbolos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas (...)” (Colomer, 1999: 15).

A pesar de ser la función de la literatura infantil a la que menos atención presta Colomer, el acceso al imaginario colectivo es, junto con la competencia ideológica postulada por Lluch, una de las propuestas que más merecen ser ampliadas para el estudio de los valores en los libros de texto. Recogiendo estas dos sugerencias, e incorporando otras ideas procedentes de la poética de lo imaginario<sup>9</sup>, vamos a

<sup>9</sup> Teresa Colomer, al explicar que la literatura infantil posee la función de ofrecer el acceso al imaginario colectivo, aclara que “el término ‘imaginario’ ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios”,

proponer la existencia de un tipo de competencia que llamaremos *competencia imaginaria* y que definimos como la capacidad de reconocer y de asimilar (e incluso de utilizar) el conjunto de imágenes mentales y visuales por la cual un individuo, una sociedad e incluso la humanidad entera organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo. La competencia imaginaria refleja una de las vigas maestras de la literatura y el arte: la imaginación, entendida no sólo como evasión o simple fantasía (marchamo con el que, como ha demostrado Gilbert Durand (1964), ha sido frecuentemente condenada en el pensamiento occidental), sino en el sentido más constructivo de manera indirecta de conocimiento y ordenación de la realidad, de refugio y lucha contra la incertidumbre, a través de la creación de imágenes, símbolos y mitos.

Junto con las ya mencionadas competencias comunicativa, literaria o genérica e intertextual, es indudable que los libros de texto de Lengua ofrecen una competencia imaginaria, pues a través de sus textos literarios acceden los niños lectores a determinados mitos, símbolos y arquetipos con que los seres humanos explicamos y damos sentido al mundo que nos rodea. Y, por supuesto, al mismo tiempo que el niño lector se acostumbra, mediante la lectura de los libros de texto, a una serie de moldes genéricos, a la distinción entre textos ficticios y no ficticios y a un conjunto de convencionalismos textuales y referenciales de distinto orden, también se habitúa a ciertos valores, valores que llega a asumir como tales. Por lo tanto, la competencia imaginaria abarcaría asimismo una *competencia en valores*.

Los libros de texto, en consecuencia, además de dotar a los estudiantes de unos conocimientos en el campo de la Lengua y la Literatura, moldean el horizonte de expectativas<sup>10</sup> con que el lector escolar va a enfrentarse no sólo a sus futuras experiencias lectoras, sino también a la experiencia vital.

Debido a las imposiciones curriculares impuestas por los organismos responsables de la educación, no resulta difícil reconstruir el horizonte de expectativas comunicativo, literario e imaginario que los adultos desean legar a los niños a través de los libros de texto. Así, reconstruir dicho horizonte de expectativas en valores—esto es, aquellos valores que el libro en su conjunto, a través de todas sus lecturas, ofrece y de los que se puede suponer que ya han sido asimilados y considerados válidos por una parte importante de una sociedad en un momento histórico determinado— es una tarea de primer orden para un estudio de los valores en

e incluso menciona acto seguido a Jung y su concepción de los arquetipos. Sin embargo, no hace referencia alguna a la tendencia de la teoría literaria que se conoce bajo el nombre general de poética de lo imaginario y que ha contribuido decisivamente al desarrollo y al afianzamiento del concepto de imaginario y a su aplicación a los estudios literarios y artísticos. Con raíces en el psicoanálisis y la antropología, la poética de lo imaginario se inició y se desarrolló en Francia, y franceses son tanto su padre espiritual (Gaston Bachelard) como su verdadero creador (Gilbert Durand). A éste último le debemos la obra capital de la escuela, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*.

<sup>10</sup> La noción de "horizonte de expectativas" fue propuesta por Hans Robert Jauss (1971) y, como el lector pretendido de Wolff, tienen un sentido sobre todo histórico-literario. Sin embargo, también puede adquirirse nuevos matices si se aplica a la literatura infantil.

los libros de texto de Lengua de Primaria. Ese horizonte ya canónico será modificado por los cambios sociales y puede entrar en conflicto con el horizonte de expectativas de los distintos lectores y mediadores en el acto de lectura en sí mismo<sup>11</sup>. Pero ésa es una tarea que, aun siendo imprescindible, excede los límites de este trabajo, con el que no hemos pretendido más que ceñirnos al texto en sí y sugerir algunas orientaciones para el estudio de valores en los libros de texto.

### Referencias bibliográficas

- Colomer, T. 1998. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- \_\_\_\_\_ 1999. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Durand, G. 1964. *L'imagination symbolique*. París: Quadrige/PUF.
- \_\_\_\_\_ 1969. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. París: DUNOD.
- García Berrio, A. 1994. *Teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- García Berrio, A. y Alabaladejo Mayordomo, T. 1983a. "La lingüística del texto", en AA.VV. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra, 217-257.
- \_\_\_\_\_ 1983b. "Estructura composicional. Macroestructuras", *ELUA*, 1, 127-180.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- \_\_\_\_\_ 1987. *Seuils*. París: Seuil.
- Iser, W. 1987. *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. 1971. "La historia literaria como desafío a la ciencia literaria", en AA.VV. *La actual ciencia literaria alemana*. Salamanca: Anaya, 37-114.
- Lluch, G. 1998. *El lector modelo en la narrativa per a infants y joves*. Bellaterra / Castellón / Valencia: UAB / Univ. Jaume I / Univ. de València.
- \_\_\_\_\_ 1999. "La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil", *Educación y biblioteca*, 105, 20-27.
- Plett, H. 1991. "Intertextualities", en Plett, H. (ed.). *Intertextualities*. Berlín: De Gruyter, 3-28.
- Pozuelo Yvancos, J. M. 1992. *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Schmidt, S. J. 1987. "La comunicación literaria", en Mayoral, J. A. (ed.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, 195-212.
- Shavit, Z. 1986. *Poetics of Children's Literature*. Athens: University of Georgia Press.
- Van Dijk, T. A. 1990. *Estructura y funciones del discurso*. Madrid/México: Siglo XXI.

<sup>11</sup> Jauss llama a este conflicto "distancia estética" y la define como "la diferencia entre las expectativas y la forma concreta de una obra nueva que puede iniciar una 'modificación del horizonte' rechazando experiencias familiares o acentuando otras latentes" (Jauss, 1971: 77). Nada impide hablar de "distancia en valores", aplicando el mismo concepto al proceso de recepción y asimilación de valores.