

***Clásicos e hitos literarios.  
Su contribución a la educación literaria***

***Classics and literary milestones. Their contribution to  
literary education***

**Pedro C. Cerrillo**

Cepli. Universidad de Castilla-La Mancha

[pedrocesar.cerrillo@uclm.es](mailto:pedrocesar.cerrillo@uclm.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6373-7016>

**César Sánchez Ortiz**

Cepli. Universidad de Castilla-La Mancha

[cesar.sortiz@uclm.es](mailto:cesar.sortiz@uclm.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1534-8822>

DOI: 10.17398/1988-8430.29.11

Fecha de recepción: 01/06/2018  
Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo* 29, 11-30.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>

**Resumen:** Proponemos en este artículo una reflexión sobre el concepto de clásico infantil y juvenil y su diferencia con esas otras obras que podríamos denominar “hitos”. Una vez matizados ambos conceptos, nos centraremos en lo que ha sido una realidad incuestionable durante mucho tiempo: la lectura obligatoria de los clásicos en el aula de Lengua y Literatura. Desde hace unos años hasta nuestros días se viene planteando el debate de la conveniencia o no de la lectura de estas obras por parte de los jóvenes lectores, en una nueva concepción de la educación literaria en la que el objetivo último de la misma debe ser que los jóvenes alcancen el placer de leer por leer. ¿Son apropiadas estas obras para alcanzar este objetivo? ¿Lectura íntegra, versionada, adaptada, fragmentada? En el artículo planteamos cómo acercar estos textos a los más jóvenes y qué ventajas e inconvenientes presentan las alternativas a su lectura íntegra. Finalmente, reflexionamos sobre la utilización de estas obras maestras de nuestra literatura en la formación de un lector competente.

**Palabras clave:** Clásicos; literatura infantil y juvenil; didáctica; educación.

**Abstract:** In this paper, we propose a reflection on the concept of classic for children and youth and its difference with those other works that we could call "milestones". And also about another reality: the obligatory reading of classics in the language and literature classroom. Are these books beneficial for young readers? A new conception of literary education indicates that its main objective should be that young people get to read for reading (the pleasure of reading). Are these works appropriate to achieve this goal? In this paper we propose how to approach these texts to the youngest students and what advantages and disadvantages are presented by the alternatives to their full reading. Finally, we reflect on the use of these masterpieces of our literature in the formation of a competent reader.

**Keywords:** Classics; Novel; Children's Literature; Teaching; Education.

# I

## ntroducción

La lectura obligatoria de los clásicos en el aula de Lengua y Literatura ha sido durante mucho tiempo una realidad incuestionable. Desde que tenemos noticias de un sistema educativo reglado, de manera especial desde finales del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX, el currículo prescribía la lectura de algunos de estos libros en diferentes cursos de la enseñanza secundaria o post-obligatoria (*Libro de Buen Amor, La Celestina, el Quijote*). A mediados de siglo XX, el formalismo y el estructuralismo propiciaron un nuevo modelo en la enseñanza de la literatura, pasando de un planteamiento historicista a otro basado en el análisis de textos literarios. Este cambio no consiguió, como pretendía, la lectura de obras completas por parte de los estudiantes, fuesen o no clásicos. En la actualidad han surgido nuevas teorías que atienden, por un lado, a la totalidad del discurso y, por otro, al receptor y a las condiciones en que se produce la comunicación literaria. De este modo han ido surgiendo conceptos como el de *competencia literaria*, necesaria para la descodificación del

discurso literario, caracterizado por su carácter connotativo, la autonomía semántica y la capacidad para organizar y estructurar mundos expresivos completos sin necesidad de presentar un contexto previo. En el marco de estas nuevas corrientes metodológicas se plantea desde hace unos años el debate de la conveniencia o no de la lectura de esas obras clásicas por parte de los jóvenes lectores.

## 1. Clásicos e hitos

Por muy bueno que pueda ser un libro, y por muy clásico que podamos considerarlo, son muchos los ejemplos que nos demuestran que, siendo un libro traducido a varias lenguas, editado en diferentes países, y leído en distintas épocas y culturas, muchos lectores pueden encontrar enormes dificultades para acceder comprensivamente a esa obra.

La literatura utiliza como materia prima el lenguaje y a, diferencia de los colores o las notas musicales [se refiere a la pintura y a la música], las unidades lingüísticas poseen ya un significado previo cuando el escritor las selecciona para crear frases [...]. Es evidente que, a pesar de la aparente analogía de procedimiento, la literatura no puede hacer exactamente lo mismo, porque, en tal caso, no habría diferencia esencial entre un soneto de Shakespeare y una carta familiar o una gacetilla de prensa (Senabre, 2015:12).

Pese a todo, e independientemente de que seamos partidarios de una lectura de los clásicos en las aulas (de Secundaria Obligatoria y Bachillerato) lo cierto es que la formación humanística debe sustentarse –entre otros pilares– en la lectura de los clásicos, puesto que albergan gran parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque favorecen la educación literaria, son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas, tal como reconoce la escritora brasileña Ana María Machado (2002: 37-38):

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos saber que existen– las grandes obras literarias del patrimonio universal: La Biblia, la mitología grecorromana, La Ilíada y La Odisea, el teatro clásico, el Quijote, la obra de Shakespeare y Camões, Las Mil y una noches, los cuentos populares [...] Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero que ya funcionan como una señalización y un aviso.

Además, como dice García Gual:

Leer un clásico no presenta mayor riesgo que la lectura de algo actual de cierto nivel literario. Es decir, exige una vivaz atención, y tal vez cierta lentitud para llegar a captar con precisión lo que nos dice por encima de los ecos de su trasfondo de época (García Gual, 2016: s/p).

Conviene también ir acotando el concepto de *clásico* para no perderse en el debate sobre su lectura o no por parte de los jóvenes, dentro o fuera de las aulas. Para Borges (1992: 367) “clásico es aquel libro que una nación o grupo de naciones a lo largo del tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término”. En la misma línea, Gabriel Núñez (2008: 227) apunta que son aquellos libros que dicen cosas diferentes en momentos diversos a personas concretas e históricas. Ana M<sup>a</sup> Machado (2004: 20) afirma que “un clásico no es un libro antiguo y pasado de moda. Es un libro eterno que no pasa de moda”. Además, José María Merino (2004: 32) atribuye dos condiciones básicas a los clásicos: que sean capaces de sobresaltar nuestra emoción y de despertar nuestro placer estético. Cerrillo (2013a: 89) concluye que debemos entender como clásico un libro capaz de sobrevivir a la barbarie del desprecio intelectual injustificado e irracional y, por supuesto, a la lectura que hacen lectores de varias generaciones, un libro que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor: millones de personas en todo el mundo reconocen y asumen la existencia de Alicia, Robinson, Celestina, Macbeth, Peter Pan, Pinocho, Don Quijote o el Lazarillo sin saber asociarlos a su época o a su autor.

Aunque se ha teorizado mucho acerca del concepto de “clásico”, todas las definiciones apuntan al paso del tiempo como requisito imprescindible para aceptar como tal un libro. Aunque también podemos hablar de “clásicos contemporáneos” para hacer referencia a libros cuya aparición está todavía cercana en el tiempo, pero que son aceptados mayoritariamente en muchos lugares por más de una generación. Tampoco podemos desdeñar la consideración de clásicos infantiles y juveniles que tienen, o deben tener, grandes obras que forman parte de la mejor literatura universal, cuyos lectores habituales son jóvenes y niños (*Pinocho*, *Alicia en el País de las Maravillas* u *Oliver Twist*, por ejemplo).

Llegados a este punto, es necesario precisar las diferencias entre *clásico* y lo que yo quise llamar *hito* (*vid.* Cerrillo: 2013b). La acepción 2 de la palabra “hito” del *Diccionario* de la Real Academia Española de la Lengua dice “firme, estable”; y la acepción 6 “persona, cosa o hecho clave y fundamental dentro de un ámbito o contexto”. Un hito literario, por tanto, no es un clásico ni tampoco, necesariamente, un libro canónico (del canon no hablamos en este trabajo, aunque su presencia está implícita en muchas ocasiones). Con *hito* no hablamos, por tanto, ni de clásicos ni de cánones.

Por su parte, según la acepción 3 del *Diccionario* de la Real Academia Española de la Lengua, “clásico” es el autor o la obra, “que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia”; el latinista Carlos García Gual precisa más cuando indica que lo que ha consagrado y definido como “clásicos” a determinados textos y autores es: “La lectura reiterada, fervorosa y permanente de los mismos a lo largo de tiempos y generaciones. Clásicos son aquellos libros leídos con una especial veneración a lo largo de los siglos” (1998:36). Y Calvino (1991: 14) señala que un clásico es un libro que nunca termina lo que tiene que decir.

¿Qué es, entonces, un “hito” literario?, un libro que ha abierto caminos nuevos en la LIJ, poniéndolos a disposición de quienes quisieran transitar por ellos.

## 1. 2. Algunos casos de hitos de la LIJ española de los últimos 50 años

A partir de los primeros años 60 del pasado siglo, y sobre todo a partir de 1975 con el fin de la dictadura franquista y la posterior restauración democrática, la LIJ española, ya sin censuras de ningún tipo y con el reconocimiento de la existencia de cuatro lenguas oficiales, vio cómo se editaban obras que marcaban caminos diferentes a los de los años anteriores de la mano de autores como Ana M<sup>a</sup> Matute, Fernando Alonso, Montserrat del Amo, Jaime Ferrán, M<sup>a</sup> Luisa Gefaell, Gloria Fuertes, Carmen Kurtz o Juan Farias.

Citaremos tres ejemplos (muy diferentes entre sí) que se editaron en un espacio de tiempo de casi veinte años (entre 1978, en que se publicó el primero, y 1994 en que se publicó el último de los tres), años en que se sentaron las bases de la nueva LIJ española. Por orden de aparición en el mercado editorial son:

Fernando Alonso, *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*, Madrid, Alfaguara, 1978.

Joan Manuel Gisbert, *Escenarios fantásticos*, Barcelona, Labor, 1979.

Elvira Lindo, *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara, 1994.

Creemos que “son” todos los que “están”, pero podrían haber estado otros, sin duda, también publicados en un espacio de tiempo similar: *Los batautos* de Consuelo Armijo (Juventud, 1975), por su aportación a la literatura fantástica; *Munia y la Luna* de Asun Balzola (Destino, 1982), por su innovador tratamiento del lirismo y el humor; *La tierra del sol y de la luna* de Concha López Narváez (Espasa Calpe, 1984) o *El oro de los sueños* de José M<sup>a</sup> Merino (Alfaguara, 1986), por la excelente manera de novelar acontecimientos históricos relevantes; *Campos de fresas*, de Jordi Sierra i Fabra (SM, 1997), por el abordaje de temas “tabú” (drogas, anorexia); o, incluso, algún libro de poemas de la prolífica Gloria Fuertes, en los que incorporó elementos de la

tradición popular pero también otros que procedían de su interés por los lenguajes vanguardistas.

Para su selección hemos considerado, además de su calidad literaria, que representen una cierta conquista de espacios nuevos para la LIJ española de los últimos cincuenta años (porque incorporan temas nunca tratados con anterioridad, porque interpretan o explican el mundo infantil de manera diferente, o porque proponen estéticas y lenguajes novedosos o aportaciones de estilo relevantes), y que hayan sido leídos mayoritariamente, traducidos a otras lenguas y reeditados en bastantes ocasiones tras su primera aparición pública, pero no han llegado a tener la consideración de *clásicos*. Los vamos a analizar.

*El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*, de Fernando Alonso (Madrid, Alfaguara, 1978. Ilustraciones de Ulises Wensell).

En más de una ocasión, Fernando Alonso (Burgos, 1941) ha afirmado que este libro, ganador del Premio Lazarillo en su edición de 1977 (por su renovada propuesta temática), le ayudó a tomar la decisión, consciente y decidida, de dedicarse a escribir para niños. Además, fue un feliz hallazgo para la LIJ española de la transición democrática porque su compromiso social y su defensa de la libertad individual eran algo inexistente durante los años de la larga dictadura franquista, y algo todavía polémico en aquellos años del paso a la democracia, es decir estaba abriendo un camino nuevo en la LIJ española.

El libro lo componen ocho cuentos: “El hombrecito vestido de gris”, “El barco de plomo”, “Los árboles de piedra”, “El viejo reloj”, “El barco en la botella”, “El guardián de la torre”, “El espantapájaros y el bailarín” y “La pajarita de papel”, con los que el autor invita a los pequeños lectores a acceder a múltiples y diferentes lecturas. Ocho historias sencillas que toman elementos cotidianos y, en cierta manera, cercanos a los niños para, a partir de ellos, construir cada una de las ocho tramas, que ofrecen una visión de la realidad española de los últimos años del franquismo y que tienen como motivos principales la



soledad, el paso del tiempo, la libertad, la solidaridad, la injusticia o la tiranía; el propio autor lo ha explicado (Vid. Cerrillo y García, 2000: 132): “Historias de seres oprimidos por unas estructuras sociales injustas y autoritarias que les impiden realizarse como personas. Y que sueñan, y tratan de construir los caminos que convierten esa sociedad opresora en una sociedad libre donde pudieran ser felices.”

La capacidad para la imaginación y para la fabulación del autor confieren a sus libros un atractivo especial para los jóvenes lectores, a quienes se dirige introduciéndose en el relato e invitándolos a familiarizarse no solo con las historias sino también con los personajes, con las situaciones y con los escenarios; incluso, en alguno de los relatos ofrece dos finales diferentes, uno triste y otro feliz, para que el lector elija el que más le guste.

La gran aportación de este libro de Fernando Alonso fue iniciar en la LIJ española un camino diferente, el de un nuevo realismo que se alejaba definitivamente del adoctrinamiento y la moralina de los años anteriores y que se acercaba al “realismo mágico” con historias sobre la libertad, el autoritarismo, el tiempo o la paz, todas ellas escritas con gran lirismo y un lenguaje de alto nivel literario, claro y comprensible pero también cuidado y sugerente, con bellísimos aciertos estilísticos, en ocasiones deudor de las narraciones orales de tradición popular. Un buen ejemplo de ello sería la historia del primero de los cuentos, el que da título al conjunto del libro, protagonizada por un “gris” oficinista que tiene el sueño de ser cantante de ópera, pero cuya vida es aburrida y sin alicientes; él quiere cambiarla y cumplir su sueño pero la sociedad, también “gris”, no se lo permite. Aunque la vida urbana reprime la creatividad y limita la fantasía, soñar es gratis y vale la pena luchar por lo que anhelamos, incluso enfrentándonos a la realidad, por prosaica que pueda ser.

Traducido al inglés, sueco, francés, griego, inglés y coreano, de *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos* se han realizado casi cincuenta ediciones en español, siendo todavía un libro muy interesante

para miles de lectores, aunque no podemos llegar a aceptar su condición de clásico, porque no ni se edita ni se lee como hace treinta años.

***Escenarios fantásticos***, de Joan Manuel Gisbert (Barcelona, Labor, 1979. Ilustraciones de Miguel Calatayud).

Sugere y distinto, la feliz aparición de este libro de Joan Manuel Gisbert (Barcelona, 1949) supuso otro *hito* para LIJ española: una renovación de “lo maravilloso” en la LIJ española, sin renunciar a la expresión en un lenguaje de indiscutible belleza, lo que ha sido refrendado por las numerosas ediciones y traducciones que de él se han realizado desde su primera edición.

El protagonismo lo comparten Dionisio Leganés, un funcionario jubilado cuya afición a la lectura le permite mantener viva su imaginación, y Demetrius Iatopec, un extraordinario mago que atrapa y doma espejismos para su futuro espectáculo del *Gran Teatro Mundial de los Espejismos*. El libro se estructura en tres partes tituladas “Jardines del dirigible”, “La danza de las imágenes gigantes” y “El Parque de atracciones del arco iris”, siendo la voz que narra la de Nathaniel Maris, un periodista especializado en temas fantásticos.

Dionisio ocupa su tiempo libre observando una vieja fábrica que le inspira historias policiacas; pero un día la fábrica es derribada, por lo que decide hacer una maqueta de aquel edificio para poder seguir imaginando historias, hasta que se cansa y la entierra en el solar donde antes se ubicaba la fábrica. Su sorpresa es que a la mañana siguiente la fábrica, como un espejismo, había aparecido en el mismo lugar ante el asombro de muchas personas. Surge entonces la figura de Demetrius, que se lleva el espejismo dentro de una gran pompa de jabón para poder exhibirlo en su teatro.

Inventos increíbles pueblan el peculiar parque de atracciones que crea la desbordante imaginación de Demetrius, en el que se pueden admirar una cámara de cosquillas, una máquina que escribe cuentos, un

túnel capaz de leer los sentimientos, música que llueve del cielo o un tobogán que baja hasta el centro de la tierra. Es un canto al poder de la imaginación, para lo que Gisbert elige las palabras por sus capacidades para despertar o estimular los sentidos, con un rigor que es de agradecer y con la construcción de acertadísimas metáforas, a veces meras imágenes que hacen que desaparezca la barrera que separa la realidad de la fantasía.

Joan Manuel Gisbert consigue con *Escenarios fantásticos* que los lectores participen activamente en la lectura, recurriendo con frecuencia a las “reticencias” (que marca con puntos suspensivos), de modo que sea el lector quien desenlace un episodio, una aventura o una acción cualquiera; o, en otras ocasiones, incluyendo supuestas pérdidas de fragmentos del texto que el lector debe recuperar, o inventar, para que la historia tenga sentido completo.

***Manolito Gafotas***, de Elvira Lindo (Madrid, Alfaguara, 1994. Ilustraciones de Emilio Urberuaga).

El “fenómeno Manolito”, del que se ha llegado a decir que era “el pequeño Nicolás” español, ha sido uno de los mayores éxitos de ventas vivido por la LIJ española. El libro aquí reseñado es el primero de una serie total de seis. La autora, la periodista Elvira Lindo (Cádiz, 1962), que no siempre se ha sentido contenta por la mayoritaria aceptación de su libro por el público infantil, creó el personaje en la radio algunos años antes de la publicación de la primera de las seis historias. El éxito que alcanzó el libro conllevó que se estrenaran dos películas y una serie de televisión (de desigual resultado).

Aunque este fenómeno editorial ha suscitado alguna polémica en el mundo de la crítica de la LIJ española, es incuestionable su trascendencia y su influencia. El gran acierto de Elvira Lindo fue crear un protagonista, el niño Manolito, con caracteres de antihéroe (tiene gafas, no es muy agraciado físicamente, forma parte de una familia humilde que vive en un barrio obrero de Madrid y tiene un hermano pequeño que le ha “robado” protagonismo en su familia), que se hace

singular por sus expresiones (“el mundo mundial”, “cómo mola”, “se siente”), algunas de las cuales, incluidas sus redundancias, han traspasado las páginas del libro y se han incorporado al habla de muchos niños españoles. Pero es un libro que ya no se lee en la medida que se leyó hace veinte años.

*Manolito Gafotas* ofrece una visión del mundo exterior y de la realidad cotidiana desde los ojos de un niño con la mente muy despierta y la lengua afilada, en el escenario de un barrio real del antiguo extrarradio madrileño, en el que hay de todo: bueno y malo, pero en el que el chico vive los acontecimientos que, día a día, le suceden como apasionantes aventuras. Sin necesidad de recurrir a los chistes fáciles, el humor está presente de manera desbordante provocando en los lectores la risa espontánea e inesperada; un humor que se sustenta en los buenos diálogos, en el lenguaje del protagonista y en muchos de los acertados personajes que crea la autora: El Imbécil, hermano pequeño de Manolito; Catalina, la madre, a la que Manolito “pone de los nervios”, pero que él sabe que lo quiere mucho; el Orejones, el mejor amigo del chico, de enormes orejas y con padres separados; Yihad, el chulito del barrio; Nicolás, el abuelo materno de Manolito, al que le une una gran relación, afectiva y tierna; Manolo García, el padre que está poco en casa porque es camionero; Susana Bragas-Sucias, amiga y ex-novia de Manolito; Paquito, el listo de la clase; o Jessica, la chica cursi y casi pija, a la que llaman la “exgorda”.

Aunque el libro ha sido traducido a otras lenguas, la ambientación tan concreta y particular de la historia puede ser una dificultad, o al menos una limitación, para esos nuevos lectores.

En los tres casos estamos ante hitos de la LIJ española, que han abierto caminos, pero cuya vida literaria es (o será) efímera por diferentes circunstancias: no sobrevivirán a su tiempo, no serán leídos en otras lenguas y otras culturas de la manera que han sido leídas en España, etc.

Lo mismo podríamos decir de libros extranjeros; un buen ejemplo de que un *hito* no llega necesariamente a la condición de *clásico* es ***Harry Potter, de J.K. Rowling***. Abre, como *hito* importante que es (más de 500 millones de ejemplares vendidos), la LIJ al mundo de la magia y la aventura, pero estratificándolo socialmente: ni todos los magos son buenos ni todos son malos. El fenómeno Harry Potter sigue existiendo, pero gracias a una fortísima estrategia de mercadotecnia y al cine, no tanto a la historia que cada nuevo libro pueda contar.

Un caso contrario, es decir un *hito* que llega a ser *clásico* sería *Los viajes de Gulliver*, una sátira ácida de Swift de los relatos de viajes (siendo el libro mismo un relato más) y de la naturaleza y condición humanas. Fue famoso nada más salir, traducándose a numerosas lenguas y países, sin dejar de leerse desde el siglo XVIII (1726). Lo mismo podríamos decir de *Alicia en el País de las Maravillas* o *Pinocho*. Es decir, estas últimas son obras que, además de tener una amplia recepción en su momento, se han seguido editando, traduciendo y leyendo en muchísimos lugares y lenguas.

## 2. Jóvenes, clásicos y educación literaria

Los clásicos pueden ayudar mucho a la educación literaria de los adolescentes y jóvenes, contribuyendo a la formación de su imaginario colectivo.

Las bondades de la lectura de estos textos por parte de los jóvenes lectores en aras a alcanzar una mayor competencia lectora y literaria es un tema casi tan clásico como las propias obras. Con diferentes matices —qué edad es la edad más apropiada, si se debe proponer su lectura con carácter obligatorio o voluntario, si ha de ser con textos completos o adaptados, etc.— lo cierto es que estas lecturas deben llegar en la edad y momentos adecuados, cuando el lector haya alcanzado un cierto grado de madurez y capacidad analítica, tras una preparación lectora previa, puesto que no suelen ser obras de fácil lectura.

Quizás sea necesario precisar dos términos que pueden resultar controvertidos y dar lugar a confusión: versión y adaptación. Según el Diccionario de la RAE (en línea), *versión* es “cada una de las formas que adopta el texto de una obra”; mientras que *adaptación* se relaciona, en su primera acepción, con la idea de “acomodar” y en la tercera con la de “modificar”, de donde se puede inferir que la adaptación es, de algún modo, una refundición o arreglo de una obra ajena que modifica la letra del texto, pero que también puede modificar el espíritu, el valor o la intención del original, algo que suele ser muy frecuente –y no por ello deseable– cuando hablamos de clásicos literarios en el ámbito educativo.

## 2.1. *Clásicos literarios en la escuela*

Acabamos de señalar la complejidad significativa de la lectura de muchos clásicos dado el lenguaje poético en el que están escritos. Pero este no es motivo para negar a los jóvenes el acceso a estos tesoros de la literatura universal. Al contrario, es responsabilidad de la institución educativa y de los mediadores seleccionar cómo, cuáles y cuándo hay que leerlos y animar y orientar a los jóvenes a acercarse a ellos.

Una buena formación literaria que contemple la lectura de los clásicos debería orientarse hacia una práctica de la “intertextualidad” que fomente el desarrollo de la *competencia literaria* por medio de un aprendizaje significativo basado en actividades con textos. La creación literaria no es un ejercicio aislado de los demás sistemas culturales. Los textos literarios de la antigüedad grecolatina, de las culturas orientales o del mundo medieval pueden ayudar a la formación cultural del lector juvenil de manera claramente interdisciplinar. La cultura literaria que transmite la escuela introduce al alumno en un imaginario colectivo mediante el llamado canon formativo (Mendoza, 2003: 364), una de cuyas referencias son los clásicos.

El problema de la presencia de los *clásicos* en el sistema educativo suele surgir en el momento en que nos enfrentamos a la idea de leer obras catalogadas como tal en las etapas de adolescencia y primera juventud, cuando se está desarrollando el pensamiento abstracto, en las etapas de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En estos momentos surge el debate “clásicos sí o clásicos no”. Hay muchos alumnos que afirman que “no los entienden” o que “están trasnochados”, pero debemos reconocer que las exigencias lectoras en estas etapas deben ser superiores a las de la Educación Primaria. Para intentar solventar ese problema se puede recurrir a estrategias que hagan más flexible la “obligatoriedad” de su lectura, pero siempre con la exigencia de una selección rigurosa de los textos que contemple, entre otras cosas, la posible empatía con los lectores, la cercanía de los contenidos o personajes a sus expectativas lectoras y la accesibilidad de su lenguaje.

Algunas de estas estrategias pueden ser las adaptaciones, las lecturas fragmentadas y las antologías. En cuanto a las primeras, aunque hay especialistas (vid. Cerrillo, 2013a: 90-94) que afirman que si los clásicos no son accesibles a los niños y a los adolescentes, hay que adaptarlos, otros opinan que son intocables y que hay que leerlos cuando se puedan leer. Lo cierto es que adaptar un clásico entraña una dificultad considerable ya que el propio espíritu de la adaptación implica un despojamiento de contenidos de la obra que termina afectando a su expresión literaria. A pesar de ello, la mayoría de adaptadores de clásicos manifiestan su deseo de ser fieles al original, pero su trabajo exige seleccionar unas partes en detrimento de otras.

La lectura de los clásicos solo está al alcance de niños y adolescentes y personas con poco hábito de lectura por medio de una adaptación, pero esta tiene que ser fiel. Para ser fiel al texto, no se puede, en efecto, añadir detalle alguno ni tampoco modificar nada de lo contado. De todos modos, si una adaptación es buena hay que aprovecharla, ya que puede ser la antesala para que los buenos lectores accedan al texto original. Rosa Navarro (2006: 18), firme defensora de

las mismas y autora de acertadas adaptaciones de diversos clásicos literarios universales, las justifica porque:

Como es lógico, ni la capacidad lectora de los niños ni de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en una lengua que no es exactamente igual a la que ahora usamos.

La segunda de las estrategias es la de lecturas fragmentadas de algunos clásicos, textos que tengan una cierta vida independiente (un episodio completo del *Quijote*, un poema de Góngora o un pasaje del “Infierno” de la *Divina Comedia* de Dante, y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido; no nos extenderemos sobre ellas, ya que los interesados las pueden consultar en la página web del CEPLI ([www.uclm.es/publicaciones](http://www.uclm.es/publicaciones)), en donde hay varios ejemplos de este tipo de lecturas.

La tercera estrategia para propiciar una aproximación dialógica a los textos literarios clásicos que contemple ejemplos de grandes discursos literarios de diversas épocas, movimientos y géneros es la de las antologías de textos, en las que se ofrezcan pasajes fácilmente comprensibles: alguna de las aventuras del protagonista en *La Odisea*, un cuento de *Las mil y unas noches*, la despedida del héroe en el *Poema del Mío Cid*, un “ejemplo” del *Conde Lucanor* o unos versos satíricos de Quevedo. Esta estrategia puede complementarse con un acercamiento a la figura del personaje principal (que, a veces, puede tener la connotación de mito) del clásico elegido, que puede hacerse mediante el conocimiento de la peripecia vital del autor o de las características más singulares del propio personaje, o aproximándonos a la historia con el visionado de versiones cinematográficas (si las hubiera).

Como señalaba Calvino (1991:16) en sus razones para leer los clásicos, las instituciones educativas tienen la obligación de dar a conocer estas obras y de proporcionar instrumentos para que, más tarde, cada lector pueda efectuar su elección personal en base a criterios



propios. El objetivo de la educación literaria debe ser que los jóvenes alcancen el placer de leer por leer, una tarea que no es fácil, pero por la que merece la pena todo esfuerzo. Es cierto que este objetivo no siempre es sencillo de conseguir cuando un adolescente se enfrenta a la lectura de un texto clásico, por admirable y magistral que este sea, porque se encontrará con ciertas dificultades que seguro entorpecen su comprensión del texto, como el vocabulario, el contexto en que fue escrita la obra, las causas que pudieron provocar la redacción de la misma, etc. Por eso es tan importante la buena selección de episodios y fragmentos de estas obras, de modo que el primer acercamiento a los textos clásicos haga posible el desarrollo del gusto estético, el conocimiento de lo sucedido en otras épocas y contribuya a su educación literaria. Por volver al Quijote, tendremos que asegurarnos que el joven lector pueda comprender esa sociedad estamental que se refleja en la obra de Cervantes; la curiosa figura de los hidalgos; o la importancia de las obras de caballerías que el propio Quijote ridiculiza.

## Conclusiones

Ni el mundo es el mismo que hace un siglo, ni lo es la educación ni lo son los hábitos de lectura. Como dice Gemma Lluch (2010: 110-111) no podemos ignorar que “Internet es una herramienta donde los iguales o las instituciones ofrecen información, conocimiento, pautas de comportamiento o... consejo sobre el nuevo libro que haya que leer”. Pero no por ello debemos desdeñar la lectura de los clásicos por los jóvenes de hoy. Aunque tampoco excluir del canon formativo de los jóvenes cualquier lectura que no esté a la altura de estos. No debemos excluir otras lecturas, ni siquiera aquellas que se encuentran en la periferia del sistema, según la teoría de los polisistemas de Even Zohar. Algunas de estas obras comparten además la doble condición de ser, primeramente, *hitos* y, posteriormente textos reconocidos como clásicos y, a la vez, pertenecer al universo de la literatura juvenil. Son casos en los que los niños se han apropiado de obras literarias que no fueron escritas para ellos, como *Los viajes de Gulliver* (de Jonathan Swift), *El libro de las maravillas* (de Marco Polo) o *Robinson Crusoe* (de Daniel

Defoe); sin esta apropiación, quizá esos libros no hubieran alcanzado la dimensión de “clásicos” universales juveniles que hoy tienen; textos que los niños y los jóvenes han sabido leer disfrutando de las aventuras narradas, sin necesidad de reparar en las enseñanzas que sus autores quisieron transmitir con ellos, lo que no debe ser olvidado cuando se trata de poner en contacto a los jóvenes con los clásicos literarios. No obstante, no hay que confundir adaptar para niños libros no destinados a ellos con adaptar libros infantiles en ediciones más sencillas.

En definitiva, este tema de los textos clásicos, como cualquier cuestión relacionada con la educación literaria, debe ser abordado desde una perspectiva crítica, evitando siempre el dogmatismo y la intransigencia de cara a conseguir nuestro objetivo final: el acercamiento de los más jóvenes a literatura y, en este caso, a los clásicos. Obras que portan la esencia de la mejor literatura, pero que posiblemente necesitarán de estrategias como la lectura fragmentada o las adaptaciones, siempre teniendo en cuenta los riesgos que estas conllevan.

## Bibliografía

Borges, J. L. (1992). Sobre los clásicos. En *Obras completas, II* (págs. 354-470). Barcelona: Círculo de Lectores.

Calvino, Í. (1991). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Cerrillo Torremocha, P. C. (2013a). *LII. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo Torremocha, P. C. (2013b): Seis hitos de la LII española de los últimos 50 años. En B. H. Robledo (Coord.). *Hitos de la LII iberoamericana* (págs. 145-158). Bogotá/Madrid: Fundación SM.

Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

García Gual, C. (1998). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. *El País*, 27 de octubre, 36.

García Gual, C. (2016). Textos que nos hacen críticos. *El País (Ideas)*, 23 de octubre, 2-3.

Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Coord.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (págs. 105-128). Barcelona: Anthropos.

Machado, A. M.<sup>a</sup> (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

Machado, A. M.<sup>a</sup> (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.

Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lectoliteraria. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 349-378). Madrid: Prentice Hall.

Merino, J. M.<sup>a</sup> (2004). *Ficción continua*. Barcelona: Seix Barral.

Navarro, R. (2006). Por qué adaptar los clásicos. *TK*, 18, 17-26.

Núñez, G. (2008). Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas. En P. Cerrillo, P. et al. (Coords.). *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (págs. 227-238). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Senabre, R. (2015). *El lector desprevenido*. Madrid: Nobel.

