

Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores

Reading-life histories and classics in literary education of future teachers and researchers

Josep Ballester Roca

Universitat de València

Josep.Ballester@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

Noelia Ibarra-Rius

Universitat de València

Noelia.Ibarra@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5822-374X>

DOI: 10.17398/31

Fecha de recepción: 01/09/2018

Fecha de aceptación: 04/12/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Ballester Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo* 29, 31-66.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Resumen: Este trabajo se enmarca en la línea de investigación desarrollada por los autores en torno al discurso autobiográfico o historias de vida y la lectura, en especial, del futuro docente. Nos centramos aquí en la exploración de los factores educativos y socioculturales que influyen en la iniciación lectora y el posterior desarrollo y adquisición de la competencia lectora y literaria de un grupo de lectores competentes (31 estudiantes del Máster de Investigación en Didácticas Específicas, en la especialidad de Educación Literaria y Lingüística). De acuerdo con este objetivo, realizamos un análisis descriptivo e interpretativo de su experiencia lectora, los itinerarios personales lectores desde la infancia, su concepción de la lectura y en concreto, la lectura literaria y la formación literaria recibida. Los datos revelan una valiosa información en torno a la concepción de clásico por parte de esta población y su influencia en la formación de hábitos de lectores y el disfrute literario.

Palabras clave: Autobiografías lectoras; formación lectora y literaria; clásicos; competencia lectora y literaria, canon.

Abstract:-This work is part of the line of research developed by the authors around the reading-life biographies, in particular, of future teachers. In this paper, we focus on the exploration of educational and sociocultural factors which influence the younger reader and the subsequent development and acquisition of the literary reading competence in a group of competent readers (31 students in the Master of Research in Specific Pedagogy, in the major of Literary and Linguistic Education). According to this aim, we carried out a descriptive and interpretative analysis of their reading experience, their reading personal itineraries from childhood, their conception of reading and, in particular, their literary training received in reading. The data reveals a valuable information around their conception of classicism and its influence on the formation of reading habits and the enjoyment of literature.

Keywords: Reading Autobiography; Reading and Literary Education (literacy); Competence; Canon.

I ntroducción

La necesidad de la presencia de los clásicos en las diferentes etapas de la escolaridad no supone una afirmación novedosa en el ámbito de la didáctica de la literatura. Sin embargo, si profundizamos en esta aseveración descubriremos diferentes debates entre los investigadores, desde el cómo afrontar su lectura en el aula de literatura para interpelar a los lectores del siglo XXI o la misma definición de clásico y, en consecuencia, las obras que deberían formar parte del canon de los lectores en formación. Entre las diferentes líneas de investigación en torno a la educación literaria y los clásicos, nuestro trabajo se centra en la exploración de la presencia, percepción y relación de los futuros docentes con los clásicos a través del análisis de sus autobiografías lectoliterarias. Para ello en primer lugar, delimitaremos el concepto de clásico a partir de algunas aproximaciones conceptuales paradigmáticas a este término.

1. Marco teórico: una aproximación a la definición de clásico

La palabra "clásico", procedente del adjetivo latino *classicus*, aparece documentado por primera vez en un texto de Aulo Gelio en referencia a escritores. Si en la Antigua Roma el término se emplea para designar a la clase o estamento social de mayor fortuna económica, este profesor de Retórica del siglo II d. C. lo utiliza para diferenciar a los escritores de acuerdo con una base económica y con un carácter eminentemente elitista. Si bien en la Antigüedad se emplea con el sentido figurado de "modélico" o "de primera clase", Aulo Gelio, al adaptarlo a otras lenguas alude en primer lugar a los escritores más destacados, después a autores que intentaban emular modelos antiguos, por lo que les eran comparables y, finalmente, también a autores y épocas de las literaturas que servían de ejemplo e inspiración para el desarrollo de la propia literatura nacional. Se sugiere así la concepción del texto clásico como aquel que resiste el paso del tiempo y que puede interesar al ser humano de cualquier época y contexto. Por este motivo, establece una estrecha relación con otros conceptos como tradición, obras maestras o canon, en la que no podemos profundizar aquí, dado que excede el propósito de estas páginas, pero que resulta imprescindible anotar para comprender con rigor el concepto que nos ocupa.

En efecto, la definición de clásico integra una paradoja de compleja conciliación, pues el uso del término se ha generalizado a diferentes contextos no especializados y gran parte de la población podría identificar algunas obras como clásicos, pero se encontraría ante serios problemas a la hora de apuntar sus rasgos clave. Esta problemática se detecta también en la crítica especializada, ya que su conceptualización no admite una respuesta unívoca y resulta relativamente sencillo incurrir en reduccionismos del campo de estudio, puesto que alberga numerosos matices y aristas. La

controversia definitoria no resulta en absoluto novedosa, pues podemos rastrearla en diferentes momentos y lugares de la historia, desde el Renacimiento con la recepción e imitación de las obras de arte de la Antigüedad procedentes de Grecia y de Roma, pasando, por ejemplo, por finales del siglo XVII con la eclosión de un verdadero debate, en algún momento bien acalorado, entre antiguos y modernos. Asimismo, estudiosos, escritores y artistas han abordado de manera intermitente la descripción del tipo de características o elementos que convierten en clásica una obra literaria o artística. Por este motivo, un breve recorrido en torno a algunas de las aproximaciones más significativas realizadas tanto por críticos literarios, como escritores y pensadores canónicos del siglo XX, nos resultará de utilidad para su comprensión.

Iniciamos la singladura con otro clásico de este concepto, el sintético trabajo de 1850 de Sainte-Beuve en el que afirma:

Ha costado, sin duda, entender que la lectura es un objetivo de aprendizaje complejo, como es complicado generar cualquier afición o hábito que trascienda la estimulación emocional inmediata. También ha costado entender, aunque parezca en principio evidente, que la propia iniciativa del individuo desempeña en última instancia una función decisiva, por lo que la inducción externa, el condicionamiento ajeno, si no van acompañados de experiencias positivas de lectura, si no están tamizados por la propia reflexión personal, de poco sirven en un plazo medio.

En este punto se aprecia su preocupación por lo que la literatura pudo significar en Francia, el siglo XVIII y la Ilustración, con su Enciclopedia, pero también con la presunción de que la razón va por delante de la imaginación. Por su parte, el escritor valenciano de la generación del 98, Azorín, apunta respecto a los clásicos "evolucionan según cambia y evoluciona la sensibilidad de las generaciones"; un autor clásico es por tanto "un autor que siempre se está formando" y "reflejo de nuestra sensibilidad moderna" (2005: 97). Así, en una conferencia dictada en 1944, T.

S. Eliot apunta: “La pertinencia de la pregunta, sobre todo con Virgilio en mente, es obvia: cualquiera que sea la definición a que lleguemos, no puede ser tal que excluya a Virgilio; podemos decir sin titubeos que debe dar cuenta explícita de él” (1997: 55). Y prosigue:

Lo que deseo afirmar, de una sola vez, es esto: que, debido a que el inglés es un idioma vivo y el idioma en que vivimos, podemos alegrarnos de que nunca se haya realizado por completo en la obra de un poeta clásico; pero que, por otro lado, el criterio clásico nos es de importancia vital. Lo necesitamos para jugar a nuestros poetas individuales, aunque renunciemos a juzgar la totalidad de nuestra literatura en comparación con una que haya producido un clásico. Que una literatura culmine o no en un clásico es cuestión de fortuna. En gran medida depende, sospecho, del grado de fusión de los elementos que contiene una lengua (1997: 68-69).

En una línea similar se enmarca Borges cuando afirma “clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad” (1997: 289).

En consecuencia, desde su origen el concepto *clásico* funcionó como categoría que determina el estatus de una obra y de su autor en un sistema de jerarquías, en el cual señala el nivel superior. Esta condición radica, por una parte, en el carácter único y diferencial de la obra cuando representa “los más altos valores humanos y artísticos” (Curtius, 1955: I, 385) y por otra, en el carácter paradigmático de sus rasgos formales.

La reflexión del padre de la Hermenéutica, Hans-Georg Gadamer, más centrada en lo clásico como categoría histórica que estética, coincide con los anteriores pensadores en un aspecto fundamental: la atemporalidad como rasgo, pues lo clásico no se rige por las modas pasajeras ni los vaivenes del tiempo:

Lo clásico es lo que se ha destacado a diferencia de los tiempos cambiantes y sus efímeros gustos; es asequible de un modo inmediato, pero no al modo de ese contacto como eléctrico que de vez en cuando caracteriza a una producción contemporánea, en la que se experimenta momentáneamente la satisfacción de una intuición de sentido que supera a toda expectativa consciente. Por el contrario es una conciencia de lo permanente, de lo imperecedero, de un significado independiente de toda circunstancia temporal, la que nos induce a llamar 'clásico' a algo; una especie de presente intemporal que significa simultaneidad con cualquier presente (1998: 100).

En cierta manera, para Gadamer lo clásico constituye un estilo histórico que caracteriza momentos relevantes desde el punto de vista estético en el devenir de la historia. Supone en esencia, una condición para que un texto tenga un diálogo con nosotros, no como documento histórico, sino como algo que nos sugiere una verdad sobre nosotros mismos. Un texto tan eminente que en su configuración “autónoma, que requiere ser continuamente releída, aunque siempre haya sido ya antes comprendida” (1998: 101).

Desde otra óptica, John Maxwell Coetzee, Premio Nobel de literatura en 2003, en su aproximación al concepto de clásico rebate la postura de Borges y su concepción como obra a la que nos acercamos “con previo fervor y con una misteriosa lealtad”. Asimismo, refuta las aportaciones de Elliot, al que atribuye evidentes contaminaciones autobiográficas en sus ideas sobre la cultura. Para Coetzee, “lo clásico es aquello que sobrevive a la peor barbarie, aquello que sobrevive porque hay generaciones de personas que no pueden permitirse ignorarlo y, por tanto, se agarran a ello a cualquier precio” (2005: 13). Para explicarlo, alude a su experiencia personal con Bach, al que descubrió por azar en Ciudad del Cabo el verano de 1955, en el que tenía quince años y el aburrimiento constituía su principal problema. Carecía de conciencia social y aún no se había planteado ser escritor. Un vecino hizo sonar una grabación de *El clave bien temperado* y se

quedó “helado, sin atreverse ni a respirar”. No se trató de una epifanía religiosa, sino de un inesperado y subyugador encuentro con la belleza que años más tarde evocaría como un indicio de la naturaleza de los clásicos, cuya característica esencial es que están “vivos” y “me hablaba a través de las épocas” (21). Si bien Coetzee resulta sensible a los fenómenos de recepción de las obras artísticas, no duda en relativizar el concepto de clásico y en relacionar aquello que lo define -la pervivencia a través del tiempo- con la constitución del canon e, incluso, la labor de los críticos definida como “uno de los instrumentos de la astucia de la historia” (28). La función del crítico radica en comprobar que sus constantes vitales no se han apagado, por lo que no puede haber fervor previo ni misteriosa lealtad, sino una interrogación permanente sobre la vigencia de la obra. Son, por tanto, ese tipo de creaciones que trascienden las épocas, convirtiéndose en una referencia ineludible.

Así, lo clásico, según Steiner, es aquello que, sin importar cuándo fue escrito, no pierde la capacidad de cuestionarnos, de desvelarnos aspectos de nuestra propia naturaleza que antes nos eran desconocidos y en este punto reside la total autoridad del clásico, ya que “es de tal condición que puede absorber sin perder la identidad las milenarias incursiones que se hagan en él, los aditamentos que se le pongan, los comentarios, las traducciones” (2000: 349-350). No se trata de un texto que siempre es interrogado a través del tiempo, sino aquel que interroga:

En literatura, en música, en artes plásticas, en la argumentación filosófica, un clásico es una forma significativa que nos lee. Nos lee a nosotros más de lo que nosotros lo leemos (escuchamos, percibimos) a él. Nada paradójico, y menos aún místico, se esconde en esta definición. Cada vez que nos involucramos con él, un clásico nos cuestiona (Steiner, 1997: 32).

En este breve marco conceptual resulta necesaria la referencia al ejercicio de síntesis realizado por Ítalo Calvino (1995) y su propuesta de hasta catorce posibles definiciones,

complementarias entre sí, y que todas juntas nos proporcionan una idea cabal de la dificultad inherente a la aplicación de este tipo de categorías tan generales y teóricas a un caso concreto. A partir de la pregunta de la motivación de la lectura de los clásicos, nos propone unas sugerentes respuestas, revestidas de fina ironía, como las siguientes:

– Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: "Estoy relejendo..." y nunca "Estoy leyendo...".

– Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.

– Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.

– Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual (1995: 16-17).

En este sentido, comprende el texto clásico por su poder para definirnos a nosotros mismos en relación y quizás en contraste con él y apunta la necesidad de abordar su lectura por placer, sin olvidar la tarea de la escuela en este sentido, ya que: "debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después tus 'clásicos'" (1995: 16). Su reflexión culmina en el siguiente descubrimiento: "Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él" (1995: 17). El empleo de la palabra clásico no requiere en esta ocasión precisiones de autoridad, estilo o antigüedad, pues lo que aquí singulariza una obra canónica es tal vez sólo un "efecto de resonancia" que vale tanto para una obra antigua como para una

obra moderna ya ubicada en una continuidad cultural. Sin olvidar que leer los clásicos es mejor que no leerlos.

El ensayista Joan Fuster, en su *Diccionari per a ociosos* señala que “tots distingim clarament el que és «arqueologia» i el que no ho és. Una obra literària de fa cinc, deu, vint o més segles, pot conservar, més o menys íntegres, els seus al·licients, i això la redimeix de qualsevol titla d’ancianitat” (2009: 153). Así, un clásico enciende las sensibilidades actuales como otra obra contemporánea y su consideración como tal no procede de su fecha de composición. Por esto, concluye: “Si la cultura, aceptada com un patrimoni, i si el clàssic, consagrat com un valor innegable, continua tenint sentit, és, en definitiva, per la seua permanència en l’ordre de les vigències actuals” (2009: 156).

De la misma manera, Marías señala su poder para interpelarnos pese a lecturas previas, pues:

Ya saben, una de las definiciones de “clásico” viene a decir que son obras que, cada vez que uno vuelve a ellas, encuentra algo importante que en anteriores ocasiones le pasó inadvertido; o bien obras que, aunque ya las conozcamos, indefectiblemente captan nuestra atención y nos invitan a quedarnos en su compañía: si se trata de música, a escucharla entera por enésima vez; si es un cuadro, a escrutarlo con fascinación. Más mérito tienen, a mi modo de ver, las novelas y las películas, que hasta cierto punto confían en la historia que cuentan para interesar, y si esa historia ya nos la sabemos –si acaba bien o mal, quién muere y quién no–, por fuerza han perdido uno de sus principales atractivos en una segunda lectura o en una décima contemplación. Que los “argumentos” actúan como meros señuelos y en el fondo son secundarios lo demuestra que mucha gente relea el *Quijote*, *El corazón de las tinieblas* o *Madame Bovary* estando al cabo de la calle y recordando lo que les acaece a los personajes, lo que hicieron y cómo acabaron. Uno abre una de sus páginas al azar y suele verse arrastrado a leer unas más, y luego otras más, hasta continuar a veces hasta el final (Marías, 2014).

Quizás la nota común a las diferentes propuestas estribe en un rasgo de la condición clásica y en cómo deviene y se explicita a través de la relectura, gracias a la inagotable sinergia de los textos, instaurada por ella misma y que constituye su característica esencial. La obra clásica es, pues, aquella que se ha leído a lo largo del tiempo “como si en sus páginas todo fuera (...) capaz de interpretaciones sin término” (Borges, 1989: II, 151). Este “principio universal de atracción y de equilibrio” que encontramos en los clásicos permite explicar el por qué de las numerosas lecturas de esos textos, de esas obras que no han agotado su poder de seducción “sin término”.

Sin embargo, el texto clásico siempre se escabulle de las significaciones dominantes, del rostro que se le impone para reinstalarse en el devenir. Es, en términos de Deleuze y Guattari, “un arroyo sin principio ni fin que socaba las dos orillas y adquiere velocidad en el medio” (1997: 29). Los textos clásicos son aquellos que siguen siendo (re)leídos y están vivos en estas (re)lecturas. Son vigentes porque nos divierten y en el fondo porque nos interesan aquí y ahora y porque como de forma certera apuntaba Calvino en su sexta propuesta: “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (1995: 15).

Sin embargo, pese a la pervivencia de su sentido en nuestros días, gran parte de los lectores en formación parecen plantear un cierto rechazo inicial frente a la lectura de los clásicos. De hecho, con frecuencia encontramos aseveraciones similares en cuanto a las dificultades que el texto clásico encuentra en las aulas contemporáneas, si bien diferentes investigadores como Cerrillo y Sánchez o Díez en este mismo monográfico han defendido su necesidad en la formación del lector literario. Desde nuestra óptica, la asunción del rechazo del clásico en el receptor contemporáneo enmascara un prejuicio de partida o incluso una perspectiva miope, ya que estos textos desempeñan un relevante papel en la adquisición y desarrollo de la competencia literaria y sobre todo, en

el itinerario que desemboca en la formación de un lector. Por este motivo, una de las preocupaciones de esta investigación estribaba en conocer la percepción, y relación establecida con los clásicos durante el proceso formativo como lectores de aquellos que se ocuparán de la educación literaria de las futuras generaciones en edad escolar.

2. Autobiografía lectora: objetivos, metodología y diseño de la investigación

Nuestro trabajo se enmarca en el ámbito de la investigación etnográfica en contextos educativos, aquella que utiliza el discurso en primera persona, en concreto relatos de vida o autobiografías lectoras. Se trata de una manera de indagar en la memoria, en la experiencia vivida, en las circunstancias y en el contexto en el que se produjo tanto el proceso lector como su motivación. La finalidad general de la investigación etnográfica radica, entre otros objetivos en “examinar los comportamientos en su contexto para descubrir lo que significan, por qué ocurren y las funciones que desarrollan” (Van Lier, 1988: 11). Por lo tanto, nos interesa describir y, sobre todo, interpretar los fenómenos tanto educativos, sociales como personales en torno al fenómeno lector y literario a lo largo del tiempo y su repercusión en los futuros docentes e investigadores.

Desde hace ya muchos años, la búsqueda de las historias de vida, tanto epistemológicamente como en la práctica, representa una forma reconocida de construcción de conocimiento, que va mucho más allá de una metodología para constituirse en un factor bien amplio de perspectivas de la investigación cualitativa de las ciencias sociales. Hoy día, se dispone de un escenario muy complejo, heterogéneo e interdisciplinario donde ya se han consolidado enfoques y líneas de investigación importantes en educación (Swindells, 1995; López-Barajas, 1996; Goodley,

Lawthom, Clough y Moore, 2004; Atkinson, 2005; Bolívar y Domingo, 2006; Boggs y Golden, 2009).

La orientación de investigación de este trabajo consiste en el análisis y reflexión sobre el significado de la experiencia lectora de una población concreta: el alumnado del Master de Investigación en Didàctiques Específiques del itinerario de Educación literaria y lingüística de la Universitat de València. Su elección obedece a la relevancia de la información contenida en la radiografía cronológica de la trayectoria lectora de futuros mediadores e investigadores de la temática, puesto que deberán abordarla en su ejercicio profesional.

En esta línea de trabajo podemos situar experiencias de formación inicial docente en las que se ha utilizado la autobiografía lectora como instrumento para contrastar el sujeto lector del alumnado con el sujeto didáctico que será en su trabajo como docente (Silva Díaz, 2001; Rouxel 2004; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2005; Cremint *et al.* 2008; Duszynski 2006; Deleuze 2009; Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Ibarra y Ballester, 2013; Colomer y Munita, 2013; Taberner, 2013; Sanjuán, 2013; García Raffi, 2014; Ballester e Ibarra, 2015, 2016; Granado y Puig, 2015; Abril, 2015). Este juego de espejos de un sujeto y de otro representa una compleja articulación de identidades a través de la que podemos percibir creencias y conocimientos de la formación literaria de los futuros docentes.

En este contexto establecemos dos objetivos básicos de la investigación: obtener información en torno a los hábitos lectores, creencias y conocimientos sobre la educación literaria y analizar la información obtenida, en especial, sobre los clásicos en relación con su trayectoria lectora.

Contamos con un total de 31 relatos de vida en torno a la biografía lectora, recogidos a través de un ejercicio de escritura

planteado a tal efecto en el Máster de Investigación de Didácticas Específicas durante los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2016-2017. En cuanto a las características de la muestra, 19 relatos son de mujeres y 11 de varones y sus titulaciones de procedencia contemplan licenciaturas y grados en las diversas filologías, magisterio u otros estudios en humanidades. La consigna para la realización de la autobiografía respetaba la total libertad del estudiante en su escritura, al que se le solicitaba la descripción de su vida lectora desde la infancia, desde el primer contacto que recordaran con la lectura hasta la actualidad. De acuerdo con esta premisa, cada alumno ha construido su relato y ha privilegiado aquellos instantes, recuerdos, obras o escenas más relevantes para su trayectoria, por lo que los escritos finales resultan muy diferentes entre sí.

Nuestro interés se ha concentrado en el análisis de su discurso en términos de la autopercepción como lectores, la cotidianidad de la lectura por placer y el corpus de lectura que dibujan. El método de análisis de datos ha seguido el eje semántico del análisis del discurso y del contenido (Mayring, 2000).

3. Análisis y resultados

El análisis de las autobiografías literarias recogidas nos desvela en primer lugar, que prácticamente todos los textos corresponden a emisores que entrarían en la categoría de lector literario, comprendido como el estudiante que explicita una práctica lectora literaria por placer en su realidad cotidiana, que alude a un corpus amplio y diverso, con algunas menciones a obras o autores de la literatura clásica. Esta acotación conceptual responde a criterios de clasificación pragmáticos, dadas las diferencias entre los textos.

En total se mencionan 424 títulos como hitos lectores de los 31 informantes, lo que supone 13,6 obras significativas para cada sujeto, en las que un número representativo correspondería a textos de series y sagas. En el anexo ofrecemos la relación completa de los libros citados como hitos lectores. Con el objetivo de facilitar su consulta, se han dividido de acuerdo con los siguientes epígrafes: literatura infantil y juvenil, clásicos en diferentes literaturas y lenguas, literatura contemporánea de adultos, ensayo y obras de no ficción, *best-sellers*, cómics y novela gráfica. A la hora de presentar los títulos, hemos optado por mantener la referencia en la lengua en la que el estudiante la ha realizado, por lo que pueden apreciarse títulos en castellano, catalán e inglés como también algunas obras, sagas o colecciones reseñadas en dos lenguas. Recordemos que la investigación se ha realizado con alumnado procedente, en su mayoría, de una comunidad autónoma que cuenta con dos lenguas oficiales, de ahí la aparente duplicidad de títulos que en realidad responde al intento de reflejar la pluralidad de lecturas y lenguas de lectura de la muestra.

El estudio de los títulos reseñados muestra en primer lugar, la aparición como hitos de todos los géneros literarios (poesía, narrativa, teatro y ensayo), así como diferentes temáticas o subgéneros (literatura fantástica, erótica, serie negra, sagas...), literatura infantil y juvenil, cómics, álbum ilustrado, novela gráfica. Desde este punto de vista, la mayoría de los lectores podrían ser calificados como omnívoros, ya que leen todo tipo de textos, desde el canon formativo, clásicos, *best-sellers* o cómics.

Las cifras relativas a la presencia de cada uno de los géneros nos revelan como protagonista destacada a la narrativa, resultado esperable dada su prominente presencia en el canon formativo y, por tanto, su constante aparición en las distintas etapas como lectores. Del texto poético son citadas treinta y seis lecturas, de teatro veinte siete y de obras que podían agruparse en los límites

definitorios del ensayo se citan dieciocho, mientras que como hitos de cómic y novela gráfica figuran trece menciones.

Por otra parte, el análisis del más de un centenar de libros y series de obras de literatura infantil y juvenil mencionadas nos revela un elevado índice de obras clásicas de diversa índole, desde antologías de cuentos de la tradición oral o *rondallística* (Grimm, Perrault, Enric Valor), colecciones emblemáticas para los informantes como el Barco de Vapor o el Micalet Galàctic, clásicos universales (Carroll, Twain, Dumas, Kipling, Stevenson o Saint-Exupery), del canon formativo (Gloria Fuertes, *Platero y yo* o *Mecanoscrit del segon origen*) o autores contemporáneos que ya se han convertido en clásicos (Dahl, Blyton, Ende, Rodari, May Alcott, Sendak). Asimismo, en todas las biografías se reitera la consideración de estos textos como hitos lectores con destacada presencia en la construcción y la consolidación de su futura trayectoria lectora.

Por tanto, de acuerdo con estas cifras, podemos afirmar que los informantes han tenido acceso a una muestra nada desdeñable de algunas de las grandes obras de la literatura universal tanto de la literatura infantil y juvenil como la de adultos en diferentes géneros. Así, podríamos hablar de una presencia transversal de autores clásicos en las diferentes etapas de su trayectoria como lectores, tanto desde los estudios primarios como en educación superior, caracterizada por una apropiación afectiva con las adaptaciones empleadas en las primeras fases lectoras:

Años después para mi cumpleaños número 7 me regalaron una adaptación del Quijote para niños, un libro de tapa azul, con el que el Quijote y Sancho vistos de frente en la portada, yendo hacia los molinos de viento y en la contraportada se veían de espalda, el tacto de las hojas era suave, como aterciopelado, la tipografía me encantaba, las ilustraciones eran bellísimas, por lo menos a mi yo de siete años le parecía que así era; lo terminé de leer ese mismo día y luego volvía una y otra vez al hidalgo que vivía en un lugar de la Mancha, no lo conservo, pero el pobre no soportó tantas

mudanzas y en algún momento del camino se extravió, ruego que haya hecho feliz a otra niña o niño y que la dedicatoria de mi padre sobre lo maravilloso de leer haya calado hondo en ellos como en mí (Elizabeth S.)

Recordemos que en los últimos años nos encontramos con intentos sagaces y con propuestas muy interesantes de llevar los clásicos a las aulas¹, tal y como Machado (2002: 17) apunta:

Tampoco es necesario que esa primera lectura signifique sumergirse en los textos originales. Tal vez sea deseable que no sea así, teniendo en cuenta la edad y la madurez del lector. Pero creo que lo que debe tratar de propiciarse es la oportunidad de un primer encuentro con la esperanza de que este pueda ser seductor, atractivo y tentador

En cuanto a los factores más relevantes para su definición como lectores habituales o buenos lectores, las diferentes autobiografías apuntan tanto estrategias, costumbres o buenos recuerdos familiares relacionados con la lectura, como recomendaciones de amigos y compañeros o las prescripciones en los diferentes niveles escolares.

- a) Factores familiares. La relevancia de los factores familiares en la formación de los hábitos lectores se reitera en las autobiografías de diferentes formas. Así, diferentes informantes coinciden en apuntar como hito fundacional de su trayectoria lectora al momento de contacto directo con la literatura creado por el padre o la madre a través de la narración de historias o la lectura de fragmentos de un texto.

Pronto, creció en mí la curiosidad por cuentos, leyendas y relatos que mi madre me contaba como una cuentacuentos, como ya lo había hecho con sus hermanas cuando eran pequeñas. Me encantaba ese momento. Incluso le pedía que me contase, una y

¹Entre otras propuestas pueden consultar: Campos Fernández-Fígares 2005; Navarro Durán 2006; Cansino 2007; Teixidor, 2007; Dueñas y Tabernero 2012; Sotomayor, 2013; Caro Velarde 2014; García Única 2016 o Méndez 2017.

otra vez, aquellas historias que ya formaban parte de mi repertorio de favoritos; ella me relataba cada instante, cada detalle, dejando que los personajes la poseyeran para cobrar vida a través de sus palabras. Mi madre me explicó que aquellas historias estaban guardadas y no se perderían nunca...Y así fue como quise acceder a los libros, aquellos contenedores maravillosos, aquellas ventanas a otros mundos. (Esther A.)

Recuerdo que cuando tenía tres años, justo antes de ir a dormir, me colaba furtivamente en la cama de mis padres con un libro llamado *365 Cuentos para ir a dormir* y mamá siempre me leía uno antes de caer dormida. Cuando empezó el cole me cansé de que otras personas me leyeran y mis padres decidieron que era el momento de comprar libros que fueran exclusivamente míos. De esta manera me hice amiga de Pau i Laia y de la Rateta Marieta. (Neus C.)

- b) Factores y recomendaciones de amistades y compañeros. No obstante, la única responsabilidad no recae en el entorno familiar, sino que los informantes señalan como influencias destacadas en su trayectoria lectora las recomendaciones de compañeros y amigos y la posibilidad de compartir la lectura con personas próximas de su entorno social.

En aquest moment, hauria d'entrar en escena Harry Potter i el boom de la lectura en el grup de companys, Vàrem començar a compartir lectures fora de la vida escolar i compartir-les. Després en l'escola ens portaven anualment a la Fira del Llibre de València. Un nou espai on vam descobrir la possibilitat d'escollir les nostres lectures, fins i tot, comprar llibres a mitges amb la descoberta d'un nou conflicte: qui es quedaria amb el llibre? (Sergi M.).

No recuerdo en qué verano también me compré los libros de *A tres metros sobre el cielo* y *Perdona si te llamo amor* de Federico Moccia. Estaban de moda, todas mis amigas los tenían y nos los compramos para leerlos al mismo tiempo e ir comentando lo que habíamos leído. Era gracioso, porque nos estipulábamos los capítulos a leer a la semana para comentarlos el viernes (Alba M.).

Ya en tiempos de la universidad, no puedo dejar de enunciar textos como *La metamorfosis* de Kafka, cuentos de Chéjov o Crimen y castigo de Dostoievski [...] Recuerdo que estos textos fueron recomendados por compañeros para leerlos, por lo que son libros que leí por voluntad propia (Fernando C.).

En acabar batxillerat vaig tenir uns dels períodes més lectors, nous amics em recomanaven llibres i els llegia en els trajectes del metro, tren o tramvia (Marta D.).

- c) Factores y recomendaciones escolares. Las prescripciones académicas juegan también un papel destacado en las diferentes etapas formativas, tal y como lo relatan diferentes informantes. En este sentido, las diferentes autobiografías apuntan el descubrimiento de diferentes títulos y colecciones gracias a las prácticas escolares y la formación de su criterio respecto a los títulos seleccionados por el docente.

Unos años más tarde, cuando tenía ocho años ya había cogido algo de soltura en la lectura. Me saqué el carnet de la biblioteca del colegio, la maestra nos dejaba ir en pequeños grupos cuando lo necesitáramos para devolver y coger algún libro. Lo recuerdo perfectamente, subir al piso de arriba, el de los mayores, revisar entre las estanterías donde estaban los libros de El Barco de vapor. Después, la monjita apuntaba con letra exquisita el título del que había elegido junto con la fecha, y me hacía algún comentario amable: seguro que te gusta.

En los siguientes cursos de Primaria comenzábamos a leer algún libro de manera obligatoria, no lo recuerdo como algo pesado, a mí me gustaba, a veces leíamos en voz alta en clase. Un recuerdo muy especial para mí y todos mis compañeros de clase es cuando leíamos un libro dedicado para nosotros llamado *Que nos invaden las ratas*. Aparecían todos nuestros nombres y lo leíamos en voz alta de manera muy divertida. [...] Más tarde, entrando en la adolescencia y en la ESO comenzaron a cambiar un poco las cosas. Muchos libros que tenía que leer obligatorios para clase no me gustaban, recuerdo llegar a odiar Robinson Crusoe o Vint mil llegües de viatge submarí, se me hacían pesado y los leía sin ningún tipo de motivación (Paula B.).

Recorde que a l'escola teníem unes hores a la semana de lectura amb Pilar, la directora del centre. Venia a l'aula només per fer-nos llegir i, que jo recordé, el primer llibre que ens va fer llegir va ser el mateix per a tots: *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez. És curiós, sé que llegíem amb ella però no recordé res més que el títol. En canvi, sé que després vam poder canviar de llibre i que cadascú podria escollir el que més li agradara de la biblioteca del centre (Irene G.).

Un dels llibres més impactants i importants de la meua adolescència esmentaré el llibre *Renglones torcidos de Dios* de Torcuato Luca de Tena. Contràriament al meu parer pedagògic pel que respecta a l'obligatorietat de les lectures escolars, aquest llibre va ser una recomanació obligatòria de lectura en l'assignatura de Llengua i Literatura Castellana en Batxillerat (Andreu M.).

- d) Factores personales o de contexto. En este epígrafe hemos agrupado diferentes circunstancias personales que cada informante señala como claves para su trayecto lector; el nacimiento de una hija como descubrimiento de la literatura infantil, un periodo de convalecencia tras una operación y el regalo de un determinado título por parte de una visita como episodio fundacional en la regulación del propio ritmo de lectura o el impacto de un determinado título y la recurrencia a él en determinados periodos vitales.

El naixement de la meua filla Mara, que té una importància literària fonamental i per suposat emocional, ja que això m'obliga a llegir-li contes totes les nits abans de dormir. Ara vaig descobrir *Les aventures de Pau i Laia de Palacín*, Verdaguer i Bay o les col·leccions del Micalet Galàctic de Bromera (Pere M.).

Con nueve años me operaron de las anginas y pasé una temporada en casa. Una de las visitas me regaló un libro, me empeñé en leerlo, pero me aburría mucho. Al cabo de un tiempo lo conseguí. Este libro me enseñó la tenacidad requerida a veces para acabar algo que empiezas, no por si existe esperanza en que te vaya a gustar o no, sino porque en aquel momento quería decir

que me había acabado de leer un libro entero yo sola y verlo sin acabar me hacía sentir torpe (Fernando C.).

Este libro me marcó para bien y para mal: *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique. Lamentablemente tuve la experiencia del título de estas coplas y las tuve que leer en varios momentos de mi vida. Solo tuvieron sentido cuando el sentimiento que se quería transmitir era también mi propio sentimiento. Esa experiencia me ayudó a transmitir la poesía a mis alumnos desde otra perspectiva (Silvana D.).

Finalmente, nos gustaría apuntar cómo las biografías lectoras se convierten en un instrumento de reflexión en torno a la propia trayectoria literaria y toma de conciencia respecto a sus representaciones en torno a la lectura y su tarea docente, con el objetivo de contribuir a la compleja tarea de formar lectores:

Una mestra no pot demanar als seus alumnes que llegenden si ella no ho fa. De la mateixa manera que no pot recomanar un llibre si no l'ha llegit abans. Em vaig perdre molts llibres de literatura juvenil quan era menuda. Per això vaig decidir llegir aquells llibres que vaig deixar de banda quan era més jove (Alba E.).

L'experiència com a docent m'ha portat també a descobrir la lectura en un nou planol, el de la lectura compartida amb els meus alumnes. Llegir a altres persones, llegir amb ells o escoltar-los llegir enceta una nova dimensió de gaudi i d'experiència com a lectors (Sergi M.).

Como docentes especializados en lengua y literatura debemos garantizar la inmersión del alumno dentro del mundo literario ofreciéndoles libros adecuados a su edad y gustos propios que despierten su espíritu crítico y les motiven a continuar leyendo estos grandes clásicos y relatos de lectura obligatoria y no obligarlos de primeras a leerlos ya que en la mayoría de casos es contraproducente y los alumnos acaban dejando los libros de lado al pensar que no se adaptan a sus intereses (Alba M.).

Conclusiones

El relato de vida lectora ofrece diferentes posibilidades para la investigación en educación literaria, ya que entre otros aspectos, nos muestra unos perfiles lectores desde una óptica diacrónica y nos revela datos relevantes para el análisis de la identidad lectora de los sujetos, su propia autoimagen como lectores o la valoración del papel de los clásicos en este itinerario formativo. En el caso de los informantes que serán futuros investigadores, docentes o mediadores, las experiencias y el trayecto de lecturas literarias realizadas nos puede permitir explorar su canon personal de clásicos en relación con su autopercepción como lectores. Así, la mayoría son lectores habituales con una identidad lectora definida, un bagaje suficiente para la elección de las circunstancias de lectura y sobre todo, una vinculación entre la lectura literaria y los clásicos:

Me he salido de fiesta para sentarme a leer en el anden de la calle porque ya no escuchaba más que la voz interna que no te deja en paz hasta no saber qué va a pasar, voy a las librerías a oler y tocar los libros, leo las primeras líneas, abro al azar en el centro y luego voy al final, si me gusta y tengo dinero lo compro, a veces sólo a antojarme, un poco masoquista pero qué puedo hacer (Elizabeth S.).

Una profesora Fàtima, a l'institut, em va fer descobrir que la literatura era alguna cosa més que llegir un llibre. Aquesta professora ens va posar unes lectures obligatòries però, per primera vegada, aquestes lectures les comentàvem i analitzàvem a l'aula, entre tots. Va ser així com vaig conèixer obres que m'han marcat profundament com La plaça del diamant, de Mercè Rodoreda o Llibre de meravelles d'Estellés. Amb el segon em vaig adonar que entendre la poesia no era tan difícil com sempre m'havia paregut i que, a més, molts dels versos els podia fer meus. Però va ser especialment el primer, La plaça del diamant, el llibre que va significar tot per a mi: amb Fàtima i aquesta novel·la vaig descobrir que entre línies també es podia llegir, que hi havia uns símbols al llarg de la novel·la que et donaven la clau de diferents significats, la profunditat psicològica

dels personatges, l'ús del llenguatge...Va ser el descobriment que hi havia una altra manera de llegir, i que aquesta nova lectura m'apassionava (Irene G.).

Las diferentes autobiografías lectoras analizadas ofrecen un completo repertorio de informaciones relativas a la construcción de una relación afectiva con estas lecturas y el itinerario lector de los que hemos considerado como buenos lectores. Frente a extendidos prejuicios como la falta de vigencia de los clásicos en la educación literaria o la pérdida de valores vinculados a la lectura placentera de los textos clásicos debido a su conversión en lecturas obligatorias en gran número de aulas, las autobiografías lectoras de los futuros investigadores, docentes y mediadores nos revelan una marcada relación entre estos textos y su itinerario lector. De ahí la necesidad de seguir investigando en el papel que estos textos y autores juegan en la configuración del intertexto lector y del canon personal de los lectores, en especial, de aquellos que tendrán entre sus metas la educación lectora y literaria de las nuevas generaciones en edad escolar.

Bibliografía

Abril, M. (2015). Análisis de experiencias de lecturas con universitarios sobre educación literaria. *Lenguaje y Textos*, 41, 61-68.

Atkinson, P. (2005). Qualitative research-Unity and diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6, (4), Art. 26 (s.p.).

Azorin, (2005). *Al margen de los clásicos*. Madrid: Biblioteca nueva.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). A qualitative study based on the reading-life histories of future teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, 178,10-19.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 96, 147-171.

Boggs, M. y Golden, F. (2009). Insights: Literacy memories of preservice teachers self-reported categories of impact. *The Reading Matrix*, 9 (2), 211-223.

Bolivar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamerica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Reserarch*, 7 (4), Art. 12 (s.p.).

Borges, J. L. (1989). *Obras completas*, tomos I-III. Barcelona: Emecé Editores.

Borges, J. L. (1997). Sobre los clásicos. *Otras inquisiciones* (pp. 288-290). Madrid: Alianza.

Calvino, I. (1995). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets Editores.

Campos, M. (2005). ¿A la conquista de un nuevo lector? Los clásicos y la promoción de la lectura. En T. Rösing y E. Martos (Eds.), *Lectura, literatura y conciencia intercultural* (págs.142-167). Passo Fundo: UPF.

Cansino, E. (2007). ¿Para qué queremos a los clásicos? *Lazarillo*, 18, 31-35.

Caro, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el enfoque basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-49. <http://dx.doi.org/10.6018/j/210961>.

Coetzee, J. M. (2005). ¿Qué es un clásico?, una conferencia. *Costas extrañas. Ensayos, 1986-1999* (págs. 11-29). Barcelona: Debat.

Cerrillo, P.; Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

Chamberlayne, P.; Wengraf, T. y Bornat, J. (2000). *The turn of biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. London: Routledge.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-46.

Cremin, T. et al. (2008). Exploring teachers knowledge of children's literatura. *Cambridge Journal of Education*, 38 (4), 449-464.

Curtius, E. R. (1955). *Literatura europea y Edad Media latina*. Tomos I y II. México: FCE.

Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité ? *Enjeux* 74, 93-100.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.

Dueñas, J. D. y Taberero, R. (2012). Los clásicos en el aula. Una propuesta: intertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo*, 16, 65-77.

Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'Éducation*, 21, 17-29.

Eliot, T. S. (1997). *Sobre poesía y poetas*. Barcelona: Icaria.

Fuster, J. (2009). *Diccionari per a ociosos*. Barcelona: Edicions 62.

Gadamer, H.G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

García Raffi, J. V. (2014). La literatura infantil y juvenil como complemento específico en la formación inicial del profesorado. *Lenguaje y Textos*, 39, 9-18.

García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, 43, 41-51.

Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. Doi: 10.18239/ocnos_2015.13.03

Goodley, D.; Lawthom, R. Clough, P. y Moore, M. (2004). *Reserarching Life Stories: Method, theory and analyses in a biographical age*. London: Routledge.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-20.

López-Barajas, E. (ed.) (1996). *Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.

Machado, M. (2002). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.

Marías, J. (2014). El reino de la posibilidad. *País Semanal*, 16-III-2014.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385#g4>.

Méndez, J. (2017). Les adaptacions de clàssics literaris en la formació de mestres: la narrativa breu medieval. *Lenguaje y Textos*, 45, 71-88.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>

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

Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. En Rouxel, A. ; Langlade, G. (dirs.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (págs. 137-152). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Sanjuán, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y Textos*, 38, 179-188.

Sainte-Beuve, C. A. (2011). *¿Qué es un clásico?* Madrid: Casimiro Libros.

Silva Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6.

Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.

Steiner, G. (1997). *Errata*. Madrid: Siruela.

Steiner, G. (2000). *Antígonas. La travesía de un mito universal por la historia de occidente*. Barcelona: Gedisa.

Swindells, J. (1995). *The uses of autobiography*. London: Taylor&Francis.

Teixidor, E. (2007). *La lectura i la vida*. Barcelona: Edicions 62.

Taberero, R. (2013). El lector en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-55.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

Anexo

Cuadro 1. Libros y autores citados como hitos lectores

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL	
Recopilación cuentos Andersen	<i>Las aventuras de Tom Sawyer</i> (M. Twain)
Recopilación cuentos Grimm	<i>Verano en vaqueros</i> (A. Brashares)
Recopilación cuentos Perrault	<i>No pidas sardinas fuera de temporada</i> (A. Martín)
Serie libros lectura Carabás	Les lletres fan fugina (E. Lluch)
Álbumes de conocimientos	<i>Los viajes de Gulliver</i> (J. Swift)
<i>Cançons populars infantils</i>	<i>Rondalles</i> (E. Valor)
Embarbussaments	<i>Cierto olor a podrido</i> (J. L. Martín Vigil)
Lecturas de la colección El barco de vapor/El vaixell de vapor	<i>Kika Superbruja</i> (Knister)
Lecturas de la colección El Micalet galàctic	<i>El señor de las moscas</i> (W. Golding)
<i>Ami el niño de las estrellas</i> (E. Barrios)	<i>Cuentos para los 365 días del año</i>
Serie de libros de Babar (J. de Brunhoff)	<i>Los espejos venecianos</i> (J.M. Gisbert)
<i>Teo</i> (V. Denou)	Serie <i>Diari d'un jove maniàtic</i> (A. Mcperson)
La serie <i>Pau i Laia</i> (A. Palacín/ A. Verdaguer)	<i>El gato chino</i> (J.L. Olaiçola)
La serie <i>Gerónimo Stilton</i> (E. Dami)	Tombatossals (J. Pasqual Tirado)
<i>La trilogía del águila y del jaguar</i> (I. Allende)	Serie <i>Papelucho</i> (Marcela Paz)
<i>Los cuentos de Eva Luna</i> (I. Allende)	<i>Menjaré bollycaos per tu</i>
<i>Peter Pan y Wendy</i> (J. Barrie)	<i>Cagadets de por</i>
<i>El niño del pijama de rayas/ El nen del pijama a ratlles</i> (J. Boyne)	<i>L'infern de Marta</i> (P. Alapont)
<i>La llegenda del drac i la princesa</i> (V. Berenguer/J. García Vilar)	<i>James y el melocotón gigante</i>
<i>Molly Moon</i> (G. Byng)	<i>Las brujas/ Les bruixes</i> (R. Dahl)
<i>Alicia en el país de las maravillas</i> (L. Carroll)	Serie <i>Los Siete Secretos</i>
<i>Roses negres de Kosovo</i> (J. Cortes)	Serie <i>Los Cinco</i> (E. Blyton)
La trilogía <i>Memorias de Idhún</i> (L. Gallego)	<i>La historia interminable</i>
<i>El guardià de l'anell</i> (V. Pasqual)	<i>Momo</i> (M. Ende)
<i>Mecanoscrit del segon origen</i> (M. de Pedrolo)	<i>Contes per telèfon</i>
<i>Mor una vida, es trenca un amor</i> (Joan Pla)	<i>Contes per a jugar</i> (G. Rodari)
	<i>Donde esté mi corazón</i>
	<i>L'assassinat del professor de matemàtiques</i>

<p>Serie <i>La materia oscura</i> (P. Pullman) <i>Saga de Eragon</i> (Christopher Paolini) <i>Campos de fresas</i> (J. Sierra i Fabra) <i>Harry Potter</i> (J.K. Rowling) <i>Marina</i> (C. Ruiz Zafón) <i>Te quiero, Valero</i> (F. Lalana) <i>Le Petit Prince/ El Principito/ El Petit Princep</i> (A. Saint-Exupery) <i>La saga de Ender</i> (O. Scott Card) <i>La saga El señor los anillos/ El señor dels anells</i> (J.R.R. Tolkien) <i>El fantasma Cataplasma</i> (J. Sebastián) <i>On viuen els monstres/ Donde viven los monstruos</i> (Sendak) <i>Blancanieves</i> (hermanos Grimm) <i>Una pandilla de pesadilla</i> (J. Zatón) <i>Mujercitas</i> (L. May Alcott) <i>Papel mojado</i> (J.J. Millás) <i>Serie Elige Tu propia Aventura</i> (R.A. Montgomery) <i>Hot dogs</i> (C. Santos) <i>La serie Les tres bessones</i> (R. Capdevila) <i>P.P. culo verde</i> (J.P. Arrou-Vignou) <i>Cielo abajo</i> (F. Marías) <i>Frankenstein</i> (M. Shelley) <i>El zoo d'en Pitus</i> (S. Sorribas) <i>El fantasma dels ulls blaus</i> (L. Giménez) <i>La trilogía Memorias de Idhún</i> (L. Gallego) <i>El libro de la selva</i> (R. Kipling) <i>La saga de Celia</i> (E. Fortún) <i>Poemas</i> (G. Fuertes) <i>Diario de Ana Frank</i> <i>Cocodril Cocollibre</i> (J. García Vilar) <i>Platero y yo</i> (J. R. Jiménez) <i>Kika</i> <i>Superbruja</i> (Knister) <i>El señor de las moscas</i> (W. Golding)</p>	<p><i>Kafka i la nina que se'n va anar de viatge</i> <i>El aprendiz de brujo y los invisibles</i> (J. Sierra y Fabra) <i>20.000 leguas de viajes submarino</i> <i>L'illa misteriosa</i> <i>Viaje alrededor del mundo en 80 días</i> (J. Verne) <i>El conde de Montecristo</i> <i>Los tres mosqueteros</i> (A. Dumas) <i>La isla del tesoro</i> <i>El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde</i> <i>La flecha negra</i> (R.L. Stevenson) <i>Marijuli y Gil Abad</i> <i>El coco está pachucho</i> (F. Lalana) <i>Querida Susi, querido Paul</i> <i>Konrad o el niño que salió de una lata de conservas</i> <i>Mi padre quiere casarse con tu madre</i> (C. Nöstlinger) <i>Cartes d'hivern</i> <i>Aire Negre</i> <i>En el cor del bosc</i> (A. Fernández Paz) <i>Així és la vida Carlota</i> <i>Bitllet d'anada i tornada</i> <i>El diari lila de la Carlota</i> (G. Lienas) <i>La serie La rateta Marieta</i> <i>La serie Xino-Xano</i> (F. Masgrau)</p>
CLÁSICOS EN DIFERENTES LITERATURAS Y LENGUAS	
<p><i>Las mil y una noches</i> <i>El enfermo imaginario</i> (Molière)</p>	<p><i>Llibre de meravelles</i> <i>Hotel París</i></p>

Lolita (V. Navokov)
Lazarillo de Tormes
Cantar del Mio Cid
Enero sin nombre (Max Aub)
Orgullo y prejuicio (J. Austen)
Rimas y leyendas (G.A. Béquer)
Esperando a Godot (S. Becket)
Moby-Dick (H. Melville)
El Corán
Drácula (B. Stoker)
L'amant (Harold Pinter)
Les cròniques (R. Muntaner)
Fahrenheit 451 (Ray Bradbury)
Historia de una escalera (Buero Vallejo)
La biblia
En busca del tiempo perdido (M. Proust)
Antaviana (P. Calders)
Fuenteovejuna (Lope de Vega)
El siglo de las luces (A. Carpentier)
La Colmena (C.J. Cela)
El Quijote (tanto adaptado como no adaptado) (Cervantes)
Serie detective *Poirot* (A. Christie)
Cuentos (Chéjov)
La divina comedia (Dante)
Crimen y castigo (Dostoievski)
Serie *Sherlock Holmes* (C. Doyle)
El nombre de la rosa/ El nom de la rosa (U. Eco)
Nada (C. Laforet)
Madame Bovary (G. Flaubert)
Santuario (W. Faulkner)
Faules (Ísop)
La metamorfosis (Kafka)
En el camino (J. Kerouac)
Ana Karenina (L. Tolstoi)
El padre (Olegario Lazo)
Historia de O (P. Réage)
Pedro Páramo (J. Rulfo)
El túnel (E. Sábato)
Elegies de Bierville (C. Riba)

Coral Romput
69 poemas (V. Andrés Estellés)
La máquina del tiempo
El hombre invisible (HG. Wells)
Poesía
Veinte poemas de amor y una canción desesperada (P. Neruda)
La barraca
Arroz y tartana
Los cuatro jinetes del apocalipsis (V. Blasco Ibáñez)
Ficciones
El Aleph (J.L. Borges)
La llamada de Cthultu
En la noche de los tiempos (H.P. Lovecraft)
El mito de Sisifo
El extranjero (A. Camus)
El cuervo
El escarabajo de oro
Cuentos (E.A. Poe)
En busca del tiempo perdido (M. Proust)
Antaviana (P. Calders)
Fuenteovejuna (Lope de Vega)
Retrato de Dorian Gray
El fantasma de Canterville (O. Wilde)
El lobo estepario
Siddharta (H. Hesse)
Mort accidental d'un anarquista
Ací no paga ni Déu!
Misteri buffo (D. Fo)
Historias de cronopios y de famas

<i>La filosofía del tocador</i> (M. de Sade)	<i>Rayuela</i> (J. Cortázar)
<i>El guardián entre el centeno</i> (J.D. Salinger)	<i>Quatre quartets</i>
<i>A sang freda</i> (T. Capote)	<i>La tierra baldía</i> (T.S. Eliot)
<i>Poesía</i> (Quevedo)	<i>La plaça del diamant</i>
<i>Poemas</i> (M. Hernández)	<i>Viatges i flors</i>
<i>La Odisea</i> (Homero)	<i>Aloma</i>
<i>Un mundo feliz/ Un món feliç</i> (A. Huxley)	<i>Carrer de les Camèlies</i>
<i>Don Juan</i> (Tirso de Molina)	<i>Mirall trencat</i> (M. Rodoreda)
<i>L'espill</i> (J. Roig)	<i>Poeta en Nueva York</i>
<i>La Celestina</i> (Fernando de Rojas)	<i>La casa de Bernarda Alba</i>
<i>Les cendres de Gramsci</i> (P. P. Passolini)	<i>Bodas de sangre</i>
<i>Cumbres Borrascosas</i> (E. Brontë)	<i>Yerma</i> (F. García Lorca)
<i>La serie del inspector Kurt Wallander</i> (H. Mankell)	<i>El coronel no tiene quien le escriba</i>
<i>Ulises</i> (Joyce)	<i>Cien años de soledad</i>
<i>Poesía</i> (M. Mercè Marçal)	<i>El otoño del patriarca</i>
<i>Poesía</i> ((Miquel Martí i Pol)	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>
<i>Coplas por la muerte de su padre</i> (J. Manrique)	<i>El amor en los tiempos del cólera</i> (G. García Márquez)
<i>Poesía</i> (Salvat- Papasseit)	<i>El vell i el mar</i>
<i>La señorita Else</i> (A. Schnitzler)	<i>Por quién doblan las campanas</i> (E. Hemingway)
<i>El árbol de la ciencia</i> (P. Baroja)	<i>Soledades, galerías y otros poemas</i>
<i>Edipo Rey</i> (Sófocles)	<i>Poesía completa</i> (A. Machado)
<i>El roig i el negre</i> (Stendhal)	<i>L'home duplicat</i>
<i>La conciencia de Zeno</i> (I. Svevo)	<i>La balsa de piedra</i>
<i>Pilar Prim</i> (N. Oller)	<i>Ensayo sobre la ceguera</i> (J. Saramago)
<i>Jane Eyre</i> (C. Brontë)	<i>El gran Gatsby</i>
<i>Niebla</i> (Unamuno)	<i>Tendra és la nit</i>
<i>El quadern gris</i> (J. Pla)	<i>Tales of the Jazz Age</i> (F.Scott Fitzgerald)
<i>La Regenta</i> (Clarín)	<i>La fierecilla domada</i>
<i>Poesía</i> (S. Espriu)	<i>Romeu i Julieta</i>
<i>Bearn o la sala de les nines</i> (L. Villalonga)	<i>Macbeth</i> (catalán/ inglés/ castellano)
<i>La edad de la inocencia</i> (E. Wharton)	<i>Hamlet</i> (catalán/inglés/castellano)
<i>Fulles d'herba</i> (W. Whitman)	
<i>Solitud</i> (V. Català)	
<i>La señora Dalloway</i>	
<i>Las olas</i> (V. Woolf)	
<i>Novela de ajedrez</i> (S. Zweig)	

<p><i>Tirant lo Blanch</i> (J. Martorell) <i>Llibre de les bèsties</i> (Llull) <i>Tres sombreros de copa</i> (M. Mihura)</p> <p><i>De ratones y hombres</i> <i>Las uvas de la ira</i> (J. Steinbeck)</p> <p><i>Luces de bohemia</i> <i>Los cuernos de don Friolera</i> <i>Sonata de otoño</i> (Valle-Inclán)</p> <p><i>El barón rampante</i> <i>Si una noche de invierno un viajero</i> (I. Calvino)</p> <p><i>La ciudad y los perros</i> <i>Pantaleón y las visitadoras</i> <i>La tía Julia y el escribidor</i> (M.Vargas Llosa)</p>	<p><i>Sonets</i> (Shakespeare)</p> <p><i>Doña Perfecta</i> <i>Fortunata y Jacinta</i> (B. Pérez Galdós)</p> <p><i>La mort d'un viatjant</i> <i>Les Bruixes de Salem</i> (A. Miller)</p> <p><i>El arrancacorazones</i> <i>La hierba roja</i> <i>Escopiré sobre les vostres tombes</i> (B. Vian)</p> <p><i>Homenatge a Catalunya</i> <i>Rebelión en la granja</i> <i>1984</i> (G. Orwell)</p>
<p>LITERATURA CONTEMPORÁNEA ADULTOS</p>	
<p><i>La casa de los espíritus</i> (I. Allende) <i>Los perros de Tesalónica</i> (Kjell Askildsen) <i>La elegancia del erizo</i> (M. Barbery) <i>Poesía</i> (M. Benedetti) <i>La infancia de Jesús</i> (J. M. Coetzee) <i>Últimas tardes con Teresa</i> (J. Marsé) <i>Sin noticias de Gurb</i> (E. Mendoza) <i>Factótum</i> (C. Bukowski) <i>Los enamoramientos</i> (J. Marías) <i>Coronación</i> (J. Donoso) <i>Beatu Ille</i> (A. Muñoz Molina) <i>La romana</i> (A. Moravia) <i>Versos per a Anna</i> (M. Granell) <i>El padre de Blancanieves</i> (B. Gopegui) <i>Deu pometes té el pomer</i> (O. Dracs) <i>La sonrisa de las mujeres</i> (N. Barreau) <i>La muerte y la doncella</i> (Ariel Dorfman) <i>¿Sueñan los androides con ovejas</i></p>	<p><i>Poemas</i> (R. Pombo) <i>El padrino</i> (M. Puzo) <i>La pell freda</i> (A. Sánchez Piñol) <i>Carreteras secundarias</i> (I. Martínez de Pisón) <i>Un burka por amor</i> (R. Monforte) <i>El pecho</i> (P. Roth)</p> <p><i>La bombilla que flota</i> <i>Sueños de un seductor</i> (W. Allen)</p> <p><i>Trilogía de Nueva York</i> <i>Leviatán</i> (P. Auster)</p> <p><i>Jo confesso</i> <i>Les veus del Pamano</i> (J. Cabré)</p> <p><i>Tòquio Blues</i> <i>Kafka a la plaja</i> <i>Al sur de la frontera, al oeste del sol</i> <i>1Q84</i> (H. Murakami)</p>

<p><i>eléctricas?</i> (P.K. Dick) <i>El tiempo entre costuras</i> (M. Dueñas) <i>El código secreto</i> Warp (L. Grossman) <i>Como agua para chocolate</i> (L. Esquivel) <i>L'home manuscrit</i> (M. Baixauli) <i>Trece Rosas Rojas</i> (C.L. Fonseca) <i>El silencio de la ciudad blanca</i> (E.G. Sáenz de Urturi) <i>Palmeras en la nieve</i> (L. Gabás) <i>El mundo de Sofía</i> (J. Gaarder) <i>La insuportable levedad del ser</i> (M. Kundera) <i>Hoy, Júpiter</i> (L. Landero) <i>Saga Mil-lenium/ La saga Mileniu,</i> (S. Larsson) <i>El lenguaje perdido de las grúas</i> (David Leavitt) <i>Las bicicletas son para el verano</i> (F.F. Gómez) <i>Memòria de tu i de mi</i> (Abelló) <i>Los detectives salvajes</i> (R. Bolaño) <i>La última legión</i> (M. Manfredi) <i>Un viejo que leía novelas de amor</i> (Luis Sepulveda) <i>Olvidado Rey Gudú</i> (A. M. Matute) <i>Diario de Noah</i> (N. Sparks) <i>El perfum/ El perfum</i> (P. Süskind) <i>Letra canciones del rapero Nach</i> <i>La fuga de Logan</i> (W.F. Nolan y G. Clayton) <i>Renglones torcidos de dios</i> (T. de Tena)</p>	<p><i>Malena es un nombre de tango</i> <i>El corazón helado</i> (A. Grandes) Camí de Sirga <i>Estremida memòria</i> (J. Montcada) <i>Besos</i> <i>O tu o res</i> (C. Alberola) Júlia <i>La salvatge</i> <i>El meu germà Pol</i> <i>El gust amarg de la cerveza</i> (I-C. Simó) <i>Cavall i rei.</i> <i>Gràcies per la propina</i> <i>L'illa de l'holandès</i> <i>Societat limitada</i> <i>Espècies protegides</i> (Ferran Torrent) <i>Uf, va dir ell</i> <i>El perquè de les coses</i> <i>L'illa de Maïans</i> (Quim Monzó) La serie de <i>Pepe Carvalho</i> <i>Galíndez</i> (M. Vázquez Montalbán) <i>Extraños en un tren</i> <i>El talento de Mr. Ripley</i> (P. Highsmith)</p>
<p>ENSAYO Y OBRAS DE NO FICCIÓN</p>	
<p><i>Com una novel·la</i> (D. Pennac) <i>Historia de una maestra</i> (J. Aldecoa) <i>Vendrán más años malos y nos harán más ciegos</i> (R. Sánchez Ferlosio) <i>La mestra</i> (V. Labrado) <i>La gente del abismo</i> (J. London) <i>Crítica de la nació pura</i> (J. F. Mira) <i>Historia de España</i> (P. Vilar)</p>	<p><i>Dar clases con la boca cerrada</i> (D. Finkel) <i>La inteligencia se construye buscándola</i> (E. I. Reggio Emilia) <i>Los guardianes de la libertad</i> (N. Chomsky) <i>Sentido y sinsentido de la rebeldía</i> (J. Kristeva)</p>

<p><i>Aproximació a la història del País Valencià</i> (J. Regla) <i>Sociologia de Marx</i> (H. Lefebvre) <i>El hombre unidimensional</i> (H. Marcuse) <i>La ciudad de los niños</i> (F. Tonucci)</p>	<p><i>El hombre mojado no teme la lluvia</i> (O. Rodríguez) <i>Nosaltres els valencians</i> <i>Diccionari per a occiosos</i> (J. Fuster)</p>
<p>BEST-SELLERS</p>	
<p><i>El alquimista</i> (P. Coelho) La trilogía <i>Los juegos del hambre</i> (S. Collins) <i>Los pilares de la tierra</i> (K. Follett) <i>La chica del tren</i> (P. Hawkins) <i>Cincuenta sombras de Grey</i> (E. L. James) <i>La verdad sobre el caso Harry Quebert</i> (J. Dicker) <i>La mecánica del corazón</i> (M. Malzieu) <i>Crepúsculo</i> (S. Meyer) <i>Canciones para Paula</i> (Blue Jeans) <i>Memorias de una Geisha</i> (A. Golden) <i>Saga Canción de de hielo y fuego: Juego de tronos, Choque de reyes</i> (G.R.R. Martin) <i>El Código da Vinci</i> <i>Ángeles y demonios</i> (D. Brown)</p>	<p><i>Perdona si et dic amor</i> <i>A tres metros sobre el cielo</i> <i>Tinc ganes de tu</i> (F. Moccia) <i>El Código da Vinci</i> <i>Ángeles y demonios</i> (D. Brown) <i>El atlas de las nubes</i> <i>Mil otoños</i> (D.S. Mitchell) <i>El Ocho</i> (K. Neville) <i>Brujerías</i> <i>Pirómides</i> (T. Pratchett) <i>La sombra del viento</i> <i>El príncipe de la tiniebla</i> (C. Ruiz Zafón)</p>
<p>CÓMICS Y NOVELA GRÁFICA</p>	
<p><i>Hazañas bélicas</i> (Boixcar) <i>Jabato</i> (V. Mora) <i>Tintín</i> (Hergé) <i>Astérix y Obélix</i> (R. Goscinny) <i>El guerrero del antifaz</i> (M. Gago) <i>Mortadelo y Filemón</i> (F. Ibáñez) <i>Zipi y Zape</i> (J. Escobar)</p>	<p><i>El capitán Trueno</i> (V. Mora y M. Ambrosio) Sheinen y Shôjo <i>Dragon Ball</i> (A. Toriyama) <i>Marmalade Boy</i> (W. Yoshizumi) <i>V de Vendetta y Watchmen</i> (A. Moore)</p>

