

## CANON LITERARIO, CANON ESCOLAR Y CANON OCULTO\*

*Pedro C. Cerrillo Torremocha*  
Universidad de Castilla La Mancha

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Todo acercamiento al texto literario debe tener en cuenta que la literatura es un acto de comunicación de características especiales que afecta al conjunto de elementos intervinientes en él y que no puede explicarse por uno solo de ellos. Además, la obra literaria es producto de una cultura y de un contexto, cuyo significado habrá que interpretar en el marco de un sistema cultural que es cambiante y en el que los participantes en esa comunicación deben tener una competencia que les permita acceder a la codificación literaria, más allá de la puramente lingüística. Esta competencia debe ser adquirida progresiva y metódicamente con recursos que procedan de los mismos textos, pero también que sean ajenos a ellos (históricos, sociales o culturales).

Eso es algo que, necesariamente, tendremos en cuenta cuando queramos abordar las cuestiones más importantes del estudio y la enseñanza de la literatura: qué enseñar, cómo hacer que la literatura permanezca, siga en la sociedad de las nuevas tecnologías en la que conviven diferentes soportes de lectura, cómo integrar ideología y estética, qué lecturas recomendar, cuándo y cómo leer a los clásicos o qué es una tradición literaria (Vid. Pozuelo, 1996: 3).

Sabido es que la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque 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. Pero esas lecturas deben llegar en la edad y el momento adecuados y, en muchas

---

\* Este artículo continúa el trabajo desarrollado en Pedro C. Cerrillo (2010): "Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios", en Lluch, Gemma (Ed.): *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 85 a 104.

de las ocasiones, tras una preparación lectora previa, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis, que, a ciertas edades, aún no se tienen. Circula por la Red una anécdota atribuida al Borges profesor: en cierta ocasión, una alumna de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires le comentó que Shakespeare le aburría, preguntándole qué es lo que debía hacer para remediarlo; más o menos, el escritor argentino le dijo: “No hagas nada; simplemente no lo leas y espera un poco. Lo que pasa es que Shakespeare todavía no escribió para vos; a lo mejor dentro de cinco años lo hace (...)”.

## 2. ALGUNAS PRECISIONES TERMINOLÓGICAS SOBRE “CANON LITERARIO”<sup>1</sup>

A mediados del siglo XX, las teorías literarias del formalismo y estructuralismo propiciaron un nuevo modelo didáctico en la enseñanza de la literatura que sustituía la memorización de datos sobre periodos, movimientos, obras y autores por el análisis de los textos literarios, aunque ello no supuso una mejora en la lectura de obras literarias completas. Hoy, en la enseñanza/aprendizaje de la literatura, las teorías literarias formalistas y estructuralistas han sido desplazadas por los estudios que atienden a la totalidad del discurso, por un lado, y al receptor y a las condiciones en que se produce la comunicación literaria, por otro, imponiéndose así conceptos como el de *competencia literaria*, en el sentido de que el discurso literario exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, el *lenguaje literario*, en el que son especialmente importantes dos características que no tienen los demás lenguajes especiales: por un lado, la capacidad connotativa, por medio de la que una acción o un contenido no se acaban en lo que significan o en la información que aportan, sino que van rodeados o están influidos por otros elementos de diverso carácter: emotivos, volitivos, sentimentales, lo que hace que este lenguaje sea plurisignificativo; y, por otro lado, la autonomía semántica, o capacidad para organizar y estructurar mundos expresivos completos, a diferencia del lenguaje estándar o de otros lenguajes especiales, en los que un mensaje depende y presupone siempre un contexto extraverbal, una situación efectiva externa al propio acto. En el *lenguaje literario* hay un mundo previamente expresado que obvia la necesidad de ese contexto.

Para hablar del *canon literario* quizá bastaría con la lectura del esclarecedor trabajo de José M.<sup>a</sup> Pozuelo Yvancos *Canon: ¿estética o pedagogía?* (1996: 3-4), de la que derivan ciertos interrogantes, entre ellos el relativo a la posibilidad de establecer un canon escolar de lecturas, en el que puedan

---

<sup>1</sup> Vid. Cerrillo (2010).

convivir clásicos y libros de Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ), como luego veremos.

Un año antes del artículo de Pozuelo apareció el polémico libro de Harold Bloom *El canon occidental* (1995), tras el que se reavivó una discusión existente desde hacía algunos años en la crítica literaria. Si, en general, hay que ser muy precavidos con las listas de libros canónicos, hay que serlo más aún con las que aparecen en el mundo anglófono, en donde suelen proliferar esas listas, realizadas tanto por profesores y críticos como por medios de comunicación<sup>2</sup>: el canon de Bloom es explícito y personal, y se justifica solo parcialmente porque toma partido, descaradamente, por la literatura anglófona.

Mucho antes, hace casi medio siglo, el profesor chileno Luis Harss, animado por Julio Cortázar a escribir un libro que expusiera las nuevas tendencias literarias de la narrativa latinoamericana, publicó *Los nuestros* (Sudamericana, 1966), en el que, a partir de entrevistas con 10 autores de aquella región (unos consagrados y reconocidos, como Borges o Asturias; otros jóvenes, con las carreras literarias solo iniciadas, como García Márquez o Vargas Llosa), estableció el “canon” de aquel fenómeno editorial, pronto conocido como el “Boom”. Pues bien, habría que preguntarse si aquella nueva novela es, hoy, canónica; o aquel fenómeno editorial fue, sencillamente, un “hito” que marcó el devenir de la novela en español que, luego, se hizo, tanto allá del Atlántico como acá. Y, en todo caso, algunos de aquellos libros tendrían la consideración de clásicos contemporáneos, a los que aún les faltaría mucho tiempo para alcanzar la condición de clásicos universales, que algunos hoy sí tienen.

Probablemente, lo más importante de aquel discutible trabajo de Bloom y de la polémica que suscitó sea que ha contribuido a estudiar la Historia de la Literatura atendiendo a aspectos que, hasta entonces, no habían merecido mucha atención, como la noción de *clásico*, el papel de la literatura en la sociedades desarrolladas, la enseñanza de la literatura o la formación de la competencia literaria; como dice Pozuelo Yvancos (1996: 3):

Bienvenida, pues, la polémica del canon si ayuda a plantear los límites de la propia Historia Literaria y de su enseñanza en la sociedad actual. En este sentido debe orientarse la cuestión y no en si la lista de autores canónicos la deben formar veintisiete, cien, o si deben ser respetadas las cuotas femeninas, negra, hispana, francesa o rusa en tales listas.

---

<sup>2</sup> Sirva como ejemplo la que apareció en *The Sunday Telegraph* (6 de abril de 2008), que incluía 110 libros “de todos los tiempos” que “todos deberían leer”: la “biblioteca perfecta” se atreven a llamarla. De esos libros, solo 20 no fueron escritos originariamente en inglés; no se incluye el *Quijote* y de los libros infantiles seleccionados, solo *Babar* no es anglosajón. (Vid. Rodríguez Rivero, M., en *El País*, *Babelia*, 13 de abril de 2008, p. 25).

En diversas ocasiones, la crítica literaria se ha referido a la dificultad que conlleva la existencia de culturas que no tengan cánones, ni autoridades, ni instrumentos de selección, sin duda porque piensan que la propia Historia de la Literatura es una especie de “antología” que selecciona aquello que, entre todo lo que se ha escrito, merece la pena destacarse, estudiarse, conservarse y enseñarse. Como señala Pozuelo Yvancos (1996: 3) el acto de selección que realiza un antólogo no es diferente del acto que, con características similares, preside la construcción de una historia literaria, y que hay una evidente relación de interdependencia entre los conceptos de “antología”, “canon” e “historia literaria”, todos los cuales tienen mucho que ver con la enseñanza de la literatura.

No se debe confundir “canon” con “clásico”, entre otras razones porque una obra podemos considerarla canónica (particularmente en el caso de algunas obras de LIJ presentes en ciertos cánones escolares), antes de que haya pasado el tiempo necesario para poder valorarla como “clásica”. Según la acepción 3 del *Diccionario* de la Real Academia Española de la Lengua (1992), “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 (1998: 36) 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”. Es decir, obras que trascienden su época, modelos de escritura, de lecturas reiteradas y frecuentes traducciones a diferentes lenguas, a diferencia de los libros incluidos en los cánones, que son consecuencia de una elección en un momento concreto y, a veces, con una finalidad determinada.

Italo Calvino (1992: 34) afirma que los “clásicos” son 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”. José M.<sup>a</sup> Merino (2004: 32), por su parte, señala que los “clásicos” son: “aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético”.

De todos modos: “... Sí es cierto que los clásicos son libros canónicos o, al menos, así debieran ser considerados, pero no lo es que libros que pudieran aparecer en algunos cánones tengan que tener el reconocimiento de clásicos” (Cerrillo, 2010: 93).

Quizá hay ocasiones en que confundimos “clásico” con “hito”, es decir, libro que ha abierto caminos nuevos en la LIJ española, poniéndolos a disposición de quienes quisieran transitar por ellos. La acepción 2 de la palabra

*hito* del *Diccionario* de la Real Academia Española de la Lengua (2012: en línea) dice que es algo “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. Como define Enric Sullá (vid. 1998: 11), entendemos el “canon” como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”, aunque para ello debemos concebir el concepto de canon como algo más abierto y más plural de lo que el mundo de la filología ha entendido casi siempre.

### 3. LOS CLÁSICOS LITERARIOS EN LA ESCUELA; CLÁSICOS SÍ, CLÁSICOS NO<sup>3</sup>

Dice Ana María Machado (2002: 37-38) que:

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 *Iliada* y la *Odisea*, el teatro clásico, el *Quijote*, la obra de Shakespeare y Camôes, 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 ya funcionan como una señalización y un aviso.

La complejidad significativa de muchas de esas lecturas es consecuencia ineludible del lenguaje poético en que están escritas, que es lo que las diferencia de otros textos escritos, pero no literarios. No podemos renunciar a que los jóvenes puedan acceder a modelos de calidad literaria, obras escritas por escritores del pasado reconocidos universalmente, un patrimonio cultural que es propiedad de todos, pero teniendo claro cuáles, cuándo y cómo, porque sí es responsabilidad de la institución educativa orientar la disposición de los alumnos a leer los clásicos, pero, dependiendo del momento educativo de que se trata, debe limitarse solo a eso.

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 de esa consideración en las etapas de la adolescencia y primera juventud, es decir en Secundaria y Bachillerato; son momentos en que suele plantearse el debate “clásicos sí o clásicos no”, porque muchos alumnos afirman que “no los entienden”, que “están trasnochados” o “por qué los tienen que leer

---

<sup>3</sup> Hay que entender las referencias a “la escuela” como un todo: referencias, por tanto, al conjunto de la enseñanza de la Literatura, sin diferenciar etapas, es decir a la lectura literaria como parte de la formación de la persona.

obligatoriamente”. Pero también debemos reconocer que nos estamos refiriendo a una etapa en que las exigencias lectoras debieran ser superiores a las de la educación primaria, más allá –incluso– de los gustos de los adolescentes, a los que hay que pedirles un cierto esfuerzo lector, al tiempo que les debemos dar los instrumentos necesarios para que puedan efectuar, por sí mismos, una cierta elección de obras literarias canónicas. Para intentar solventar ese problema se puede recurrir a estrategias que hagan más flexible la “obligatoriedad” de su lectura:

- a) Las adaptaciones
- b) Las lecturas fragmentadas

En ambos casos será exigible la selección rigurosa de los textos, teniendo en cuenta la posible empatía con los lectores, la cercanía de sus contenidos o personajes y la accesibilidad de su lenguaje. Sobre las adaptaciones, Rosa Navarro (2006: 18), firme defensora de estas y autora de buenas 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.

Hay especialistas que afirman que si los *clásicos* no son accesibles a los niños y a los adolescentes, hay que adaptarlos; pero hay otros que, por el contrario, opinan que los *clásicos* son intocables y que hay que leerlos cuando se puedan leer. Participamos más de esta segunda opinión, aunque con cierta flexibilidad, ya que reconocemos la existencia de buenas adaptaciones y del valor que pueden tener, pero, con carácter general, las adaptaciones de las obras clásicas son muy difíciles, dado que el mismo espíritu de la adaptación, es decir facilitar la lectura a quien no puede realizarla en su versión original y completa, conlleva un despojamiento de contenidos en la obra que terminará afectando a su expresión literaria. Casi todos los adaptadores de obras clásicas defienden su deseo de ser fieles al original, pero su trabajo exige una selección de ciertas partes en detrimento de otras, y esto es algo que no siempre es fácil de realizar sin “falsear” de algún modo la historia. De todos modos, cuando una adaptación es buena debemos aprovecharla porque sí puede ser un medio apropiado para que los buenos lectores accedan al texto original con una preparación que facilitará su lectura.

No se puede desdeñar la estrategia de iniciar a los alumnos en la lectura de los clásicos con una ejercitación previa mediante lecturas que, indirectamente, les puedan llevar a ellos o mediante lecturas fragmentadas de algunos clásicos, que tengan una cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido. Hay que propiciar una aproximación dialógica a los textos literarios clásicos que contemple ejemplos de grandes discursos literarios de diversas épocas, movimientos y géneros. Un procedimiento pertinente para lograr esa aproximación puede ser el de las “antologías de textos” que ofrezcan pasajes fácilmente comprensibles: alguna de las aventuras del protagonista en *La Odisea*, la despedida del héroe en el *Poema de Mío Cid*, una “serrana” de Hita, un “ejemplo” del *Conde Lucanor*, la elegía a Trotaconventos de *La Celestina*, o un poema de amor de Quevedo.

Uno de los objetivos básicos de la lectura debe ser el placer de leer, ampliando nuestro conocimiento del mundo. Se trata de un objetivo que no siempre se cumple cuando un joven se enfrenta a la lectura de una obra literaria clásica, porque se encuentra con ciertas dificultades que entorpecen su comprensión del texto: el vocabulario, el contexto en que fue escrita la obra, las causas que pudieron provocar su redacción, etc. Por eso es tan importante, quizá determinante, la buena selección de episodios y fragmentos, de modo que el primer acercamiento a los textos clásicos haga posible el desarrollo del gusto estético y el conocimiento de lo sucedido en otras épocas. En algunos casos será conveniente que exista una preparación previa, de modo que la lectura pueda realizarse con cierto éxito: si tenemos que proponer la lectura del *Lazarillo de Tormes* a adolescentes de hoy, preguntémosnos cómo esos chicos pueden entender la existencia de la figura del “pícaro”, representante de un estamento social que, en la España de la Edad de Oro, pensaba que mendigar no era una deshonra, pero trabajar sí. En este sentido, no debe extrañarnos que una alumna francesa de Bachillerato, tras leer *Madame Bovary*, preguntara sorprendida, ante la permanente infelicidad conyugal de la protagonista y sin saber situarla en su contexto, “¿por qué no se divorciaba esa señora?” (Vid. Teixidor, 2007)

Todo acercamiento a la obra literaria requiere una contextualización que aporte información sobre el momento en que se creó la obra, sobre el circuito literario en que se dio a conocer y sobre las condiciones de la recepción. (Lluch, 2003b: 34).

Es decir, requisitos que están relacionados con la sociología de la literatura y con la historia del libro, pero también con la historia del pensamiento y con la evolución del concepto de infancia. Por otro lado, no podemos olvidar que,

históricamente, los cánones han estado muy vinculados con la época en que se hicieron, a veces –incluso– con excesiva dependencia de las instituciones que los propiciaban.

De ese modo, podemos entender la presencia de textos de obras clásicas en antologías escolares de diversas épocas, pues son una referencia, más o menos explícita, de los valores de la sociedad de cada momento y, particularmente, de las ideas de quienes gobiernan. En ocasiones, las circunstancias históricas que explican la presencia en la escuela de algunos clásicos son ciertamente curiosas: el *Quijote* fue lectura obligatoria en las escuelas españolas de principios del siglo XX, coincidiendo con la crisis del sentimiento nacional, bien analizada por los escritores de la Generación del 98, que se derivó tras el Desastre del 98 y las pérdidas de las últimas colonias españolas. Pero la “escuela franquista”, que nada tiene que ver con las ideas nacionales de los noventayochistas, obligó a la lectura y dictado de fragmentos de la obra cervantina en las escuelas primarias de la época.

#### 4. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN DE UN CANON DE LECTURAS

Para educar en el pluralismo que debiera exigirse a la enseñanza habría que excluir cualquier postura de tintes fundamentalistas, porque toda selección es una elección que se hace en el contexto de un momento histórico, en la que interviene el punto de vista de quien selecciona; más aún, no se debe olvidar que los valores estéticos son cambiantes y, a menudo, caminos de ida y vuelta. Todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir textos clásicos.

Pero, junto a ellos, pueden incluirse en un canon otros libros, de indiscutible calidad literaria, que no hayan alcanzado esa dimensión de “clásicos” porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro. Es decir, que no podemos confundir canon con clásicos; sí es cierto que los clásicos son libros canónicos o, al menos, así debieran ser considerados, pero no lo es que libros que pudieran aparecer en algunos cánones tengan que tener el reconocimiento de clásicos. A veces sucede que el desprecio intelectual de una época hace desaparecer una obra o un autor clásicos, pero si de verdad son clásicos reaparecerán una vez pasada la influencia de esa época que los despreció (es lo que le sucedió a Góngora en el Neoclasicismo). Debemos entender como clásico, por tanto, el 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.

La Historia de la Literatura nos demuestra que los criterios por los que una obra o un autor son considerados “canónicos” no siempre han sido subjetivos y neutrales:

El canon literario ha sido establecido en función de unos parámetros a veces tan subjetivos como la opinión sobre la calidad estética o la originalidad. O ciertos inconfesables elitismos de clase que han situado fuera determinadas manifestaciones paraliterarias que, a menudo, utilizan unos valores no asumidos o no legitimados por las pautas clásicas de prestigio (Lluch, 2003: 193).

Debemos entender el canon como un fenómeno dinámico, es decir, cambiante, que –además– se dirige a un lector múltiple y complejo. En todo canon deben figurar obras que reflejen la sociedad y el pensamiento de su época, con elevada calidad literaria, que representen emociones, sentimientos y sueños de las personas, más allá de tiempos y de fronteras.

Históricamente, los cánones han estado muy vinculados con la época en que se elaboraban. Por ello, es fácil entender que el *canon* que impone el sistema educativo tienda a la arbitrariedad, porque está influido por las ideas que forman el sustrato del propio sistema, que en unos momentos han sido doctrinales o moralistas, o en otros, como en la actualidad, puramente instrumentales y en directa relación con los contenidos del currículo escolar. Por tanto, además de arbitrario, el canon de lecturas escolares ha sido cambiante con el tiempo, lo que, en sí mismo, es una característica contraria al concepto de *clásico*, que, como hemos visto, requiere una aprobación general tras un cierto paso del tiempo. Lo más preocupante es que los cambios casi nunca se han producido por criterios literarios o estéticos, sino por razones ideológicas o pedagógicas. En este sentido, podemos considerar que hoy se ha superado el problema de la excesiva dependencia y relación, además institucionalizada, que tenía la LIJ de la educación doctrinaria y moralista, pero también debemos reconocer que, hoy, la LIJ tiene otros problemas que, como aquel, repercuten negativamente en sus componentes literarios y que también tienen que ver con la “instrumentalización” escolar o aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura. Además, eso suele llevar aparejado otro problema, también preocupante: el empobrecimiento del lenguaje y la baja calidad literaria de algunas obras literarias infantiles, porque en ellas prima el objetivo editorial de llegar con un libro a lectores de muchas edades.

Pero volviendo a los cambios de canon, la Teoría de los Polisistemas de Even Zohar (1978) es la que mejor explica esos cambios de *canon*, ya que entiende el sistema literario como un complejo sistema de sistemas, es decir, un “polisistema”, en donde se sitúan un centro (ocupado por las lecturas canónicas, o clásicos, cuya dimensión es universal) y una periferia (ocupada por el resto de las obras literarias, que se dirigen –en su origen– a un público lector diferenciado); como este “sistema de sistemas” es movable, es posible la desaparición de una obra que está en el centro y, por el contrario, el salto a ese centro del sistema de una obra que se encuentra en la periferia: esto es lo que ha sucedido con algunas creaciones de LIJ (*Alicia en el País de las Maravillas*, *Peter Pan*, *Pinocho*, *Oliver Twist*, entre otras), que pasaron al centro, al considerarse clásicos universales (porque han ofrecido personajes trascendentes, por la riqueza de su lenguaje o por su vitalidad literaria), cuando en su origen se situaban en la periferia, ya que eran obras de LIJ, es decir, una literatura dirigida a un público diferenciado por su edad. Hoy son clásicos literarios algunas obras que llegaron al gran público como iconos generacionales (*El guardián entre el centeno*, en los Estados Unidos de mediados del siglo XX, *El Principito*, *Pinocho* o, incluso, *Pipi Mediaslargas*) de una época y entre unos lectores de edades determinadas. No obstante, no es esa la norma: los iconos generacionales, en su mayoría, no han pasado al centro del sistema de lecturas canónicas, pues suelen ser víctimas de su propio momento de éxito, pasado el cual dejaron de ser el icono generacional que fueron en sus inicios.

El *canon escolar* debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo. Será un *canon* diferente para cada estadio educativo (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato) que, en los periodos más avanzados (Secundaria y Bachillerato) debiera combinar obras de LIJ y obras clásicas; en todos los casos sería un canon dinámico, es decir, con cierta capacidad para modificarse parcialmente cada cierto tiempo, sobre todo para hacer posible la incorporación al mismo de obras nuevas, de calidad contrastada y aceptación generalizada. Las obras que formen parte del *canon escolar* contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura.

Somos decididos defensores de un *canon escolar* de lecturas, común –en una parte del mismo– a todos los estudiantes que hablan una misma lengua,

diferenciado por estadios educativos, como acabamos de decir. Debe ser un canon amplio, generoso, variado en géneros, corrientes y tendencias, y constituido por obras de indiscutible relevancia literaria, que ayuden, como dice Mendoza al “desarrollo de la competencia literaria” (2001: 30-32). De ese modo, se podrá evitar la “instrumentalización” de las lecturas literarias, un peligro constante en el actual sistema educativo: no nos cansaremos de insistir en la necesidad de no emplear las lecturas literarias, parcial e injustificadamente, para ejemplificar lecciones de otro tipo, aunque sean de obligatorio cumplimiento en el currículo escolar.

El *canon escolar* de lecturas debiera ser una parte importante del programa lector de cada centro educativo. Sería conveniente, además, que los programas lectores fueran similares en todos los centros, de modo que los escolares, al acabar cada periodo educativo, tuvieran una formación lecto-literaria similar, por número y contenido de sus lecturas. Cualquier lista de lecturas con pretensión de *canon* puede servir de referencia cultural e ideológica en muchas instancias y en diversas situaciones, lo que provocará su uso desde posiciones de poder dominantes. La elaboración de un *canon literario*, también de un *canon escolar de lecturas*, obliga a usar unos criterios en detrimento de otros, resultando muy difícil eludir gustos y consideraciones personales y, a veces, criterios de tipo comercial. Por eso, es muy importante que los criterios de selección sean sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, debieran estar siempre estos tres: la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores.

De todos modos, el mundo editorial de la LIJ no facilita la creación de *clásicos*, ya que es una literatura más “de escaparate” que “de fondo”: en la industria editorial de la LIJ las novedades duran poco y la profusión de estas obliga a retirar pronto de los catálogos libros de calidad que, además en muchos casos, “funcionan” bien comercialmente.

El objetivo lector de niños y adolescentes debería ser solo el placer de las palabras bien elegidas, bien combinadas y bien expresadas, sin buscar necesariamente la acción trepidante, el significado inmediato o la aventura sin pausa: de ese modo, los *cánones escolares de lecturas*, sobre todo en los primeros momentos, serían planes preparatorios necesarios para acceder más adelante a la lectura de los *clásicos*; esos cánones deberían formarse con lecturas literarias honestas, bien escritas y que exijan un cierto esfuerzo en los lectores; y, en todos los casos, a partir de determinada edad, a los adolescentes se les debe de ofrecer la lectura de obras clásicas de la literatura universal, porque condensan una riqueza literaria tan grande que no podemos ocultarla, planteándoles la dificultad de su lectura como un reto y no como una barrera.

## 5. SOBRE EL CANON ESCOLAR OCULTO

Casi todos los intentos por establecer cánones están ligados a la enseñanza de la literatura; lo que sucede es que cada vez que se plantea el dilema de qué literatura enseñar, nos enredamos en las mismas discusiones: ¿clásicos sí o clásicos no, clásicos adaptados, libros de LIJ sí o libros de LIJ no, etc.?

Tras la implantación de la LOGSE, la didáctica de la literatura en Secundaria y Bachillerato debería haberse enfrentado a una renovación metodológica que hubiera respondido al nuevo currículo, en el que el receptor y la formación de su *competencia literaria* fueran factores importantísimos. De ese modo, se podría lograr el desarrollo de conocimientos relacionados con la materia –algo esperable, sin duda–, pero también la creación y el desarrollo de la propia identidad cultural y de valores culturales y sociales. Esto no se ha visto reflejado en los programas de literatura de esas etapas educativas, que siguen ofreciendo, esencial y casi exclusivamente, temarios de historia de la literatura.

A veces nos preguntarnos si se puede hablar de un *canon escolar* de lecturas “oculto”, en el sentido de que haya recomendaciones lectoras compartidas por muchos profesores del mismo nivel educativo o, incluso, prescripciones lectoras coincidentes entre dos o más centros. Probablemente, hasta hace poco tiempo eso no era así y cuando había ciertas coincidencias eran meramente circunstanciales. Aunque había recomendaciones lectoras muy generales, solo en los últimos años de Secundaria se detallaban ciertas exigencias de lectura: textos clásicos españoles, junto a algunos textos de LIJ (muchos más en Primaria y casi ninguno en últimos años de Secundaria y Bachillerato) y a textos de escritores contemporáneos. Sin embargo, estudios más recientes sobre las lecturas propuestas por centros educativos españoles nos indican que las coincidencias, aunque sin ser mayoritarias, sí existen.

El Grupo Lazarillo (2008: en línea) de la Universidad de Cantabria, dirigido por la profesora Isabel Tejerina, publicó en 2008 un estudio de las lecturas obligatorias y voluntarias de 3.º y 4.º de ESO en los centros de aquella comunidad<sup>4</sup>, en el que se detecta una gran dispersión y diversidad en las lecturas: solo cinco de esas lecturas se repetían en cinco o más centros: *Lazarillo de Tormes* (en 10), *Rimas y leyendas*, de Bécquer (en 7), *El Capitán Alatríste* (en 7), *Antología del Grupo del 27* (en 5) y *Rebeldes*, de Susan E. Hinton (en 5).

En una consulta realizada por Internet entre el 30 de enero y el 20 de febrero de 2008 (Cerrillo, 2010) pudimos corroborar esa dispersión y diversidad de lecturas, tanto en ESO como en Bachillerato. Consultamos en

---

<sup>4</sup> Vid. Grupo Lazarillo (Universidad de Cantabria): “Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa”. En <[www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras)>. [Consultado el 22-02-2008].

sus respectivas páginas web las listas de lecturas de 12 centros, elegidos al azar, de 6 comunidades autónomas diferentes (Castilla-La Mancha, Castilla León, Galicia, Cataluña, Madrid y Valencia). En la ESO solo coincidían las lecturas (en dos centros) de *Lazarillo*, *Quijote*, *Rinconete y Cortadillo*, *Colmillo blanco* (Jack London), *Finis mundi* (Laura Gallego), *Los escarabajos vuelan al atardecer* (María Gripe) y *La vuelta al mundo en 80 días* (Verne). Y en Bachillerato tres centros repetían *Lazarillo* y *Antología del 27*, y dos centros más *Quijote*, *Caballero de Olmedo* (Lope de Vega), *San Manuel Bueno* (Unamuno), *Antología* (Machado), *Antología* (Juan Ramón), *El sí de las niñas* (Moratín), *Historia de una escalera* (Bueno), *Tres sombreros de copa* (Mihura) y *El viejo que leía novelas de amor* (Luis Sepúlveda). Es fácil imaginar, por tanto, la enorme diversidad de autores que son citados una sola vez: en lo que a LIJ se refiere (en primer ciclo de ESO, sobre todo), no son muchos los autores recomendados: López Narváez, Gómez Cerdá, Gisbert, Twain o Elvira Lindo. En cuanto a los clásicos, la dispersión es grandísima: además de los ya citados, *La Celestina*, *La vida es sueño*, *El Cid*, *La Regenta*, *Rimas* (Bécquer), *Licenciado Vidriera*, entre otros.

Sin embargo, y sin negar la dispersión que existe en las lecturas obligatorias, en una segunda oleada de consultas<sup>5</sup>, también aleatoria, hemos analizado las lecturas obligatorias de 4.º de Secundaria y 1.º de Bachillerato de diez centros de Castilla-La Mancha, Madrid, Extremadura, Navarra y Andalucía, percibiendo coincidencias reseñables: en 4º de Secundaria *Rimas y leyendas* de Bécquer (5 centros), *Historia de una escalera* de Bueno Vallejo (4 centros); *El camino* de Delibes, *Antología poética* de A. Machado y *Marina* de Ruiz Zafón (3 centros cada uno), *La casa de Bernarda Alba* y *Bodas de sangre*, de Lorca y *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel (2 centros cada uno). Y en 1.º de Bachillerato, *Fuenteovejuna* de Lope, *San Manuel Bueno, mártir* de Unamuno, *El árbol de la ciencia* de Baroja y *La fundación* de Bueno Vallejo (3 centros) y *La Celestina* de Rojas (2 centros). Además, se incluye la lectura de obras juveniles de Gómez Cerdá, Sierra i Fabra, César Mallorquí o Gonzalo Moure, así como obras de reciente aparición de Juan J. Millás, Luis Sepúlveda, A. Méndez o el citado Ruiz Zafón.

De esas revisiones, completamente aleatorias, se pueden deducir que, pese a la gran cantidad de títulos que se editan cada año, pese a la dispersión de lecturas obligatorias en el conjunto de la ESO y de Bachillerato, y dejando a un lado las lecturas de las que los alumnos se examinarán en las pruebas de acceso a la universidad, se aprecian ciertas coincidencias que nos estarían acercando a un esbozo de “canon escolar oculto”, nada riguroso y, quizá, también aleatorio.

---

<sup>5</sup> Realizada en Internet entre 10 y 12 de diciembre de 2012.

Cualquier canon es restrictivo, por eso se deben establecer eligiendo entre las buenas lecturas que deberían ser “imprescindibles” para la formación lectora, humanística y literaria de los alumnos. No se trata de proponer un canon exclusivo de obras de LIJ, sino de lograr que en él convivan obras de LIJ con otras que, en su origen, no tenían unos destinatarios definidos por su edad. Aunque no compartimos muchos de los argumentos expuestos por Harold Bloom (2003), y menos aún las selecciones de libros que propone con intenciones canónicas (el libro referido es una discutible, peculiar y estrafalaria propuesta de canon de lecturas infantiles), sí tiene razón cuando se refiere a la conveniencia de que la formación literaria de niños y jóvenes no se reduzca a los libros de LIJ. Por ese motivo, y en lo que se refiere al sistema educativo, nos parece más interesante trabajar en la creación de un *canon escolar de lecturas* que en un *canon de LIJ*, y siempre con carácter abierto. En cualquier caso, el canon elegido debe ofrecer una cierta seguridad a quien lo va a usar de que no se equivocará en la calidad literaria del libro que, del conjunto del mismo, elija.

Por otro lado, debemos evitar la tentación, particularmente en Secundaria y Bachillerato, de asociar la lectura obligatoria con la finalidad de crear hábitos lectores, pues no siempre placer y obligación pueden ir de la mano en las lecturas escolares. En esas etapas educativas bastará con valorar el esfuerzo de los alumnos en la realización de una actividad que, en muchos casos, resultará esforzada, así como su capacidad para comprender, abstraer y comentar unos textos que no siempre serán de su inmediato agrado, y siempre con la ayuda y la guía del profesor.

Las lecturas preferidas no son las mismas de una generación a otra. Si *Guillermo Brown* o *Celia* fueron referentes literarios para niños y niñas ingleses o españoles de hace unos años, y aun aceptándose hoy sus bondades literarias, los referentes para los chicos de ahora pueden ser otros: *Matilda*, *Manolito Gafotas* o *Harry Potter*. Sin embargo, Perrault, los Grimm o Andersen son ya clásicos, como *Peter Pan*, *Pinocho*, *Alicia* o, incluso, *Pippi*, porque han sobrevivido a varias generaciones, y siguen siendo leídos y traducidos. Cualquier canon escolar de lecturas debe ser vivo y, por tanto, cambiante: remito al lector interesado al “corpus” (Cerrillo, 2012: en línea) que ofrecí en 2012 como una primera y personal selección de libros de calidad para que los profesores de los centros educativos (de Infantil a Bachillerato) puedan elaborar, a partir de ella, su propio *canon escolar* de lecturas, porque debiera ser responsabilidad de los profesores seleccionar un “corpus” de lecturas que sea adecuado a los niveles comprensivos de sus alumnos y que empatice mínimamente con sus preferencias lectoras, de modo que se pueda cumplir con la regla no escrita de que un lector competente construye su propio canon cumpliendo las etapas de un recorrido lector largo y, a veces, difícil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bloom, H. (1995): *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bloom, H. (2003): *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama.
- Calvino, I. (1992): *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Cerrillo, P. C. (2010): “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”. In: Lluch, G. (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 85-104.
- Cerrillo, P. C. (2012): “Educación literaria y canon escolar de lecturas”. *Leer.es*. <<http://docentes.leer.es/>> (Web del Ministerio de Educación).
- Even-Zohar, I. (1978): *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: Porter Institute.
- García Gual, C. (1998): “El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos”. *El País*, 27 de octubre, 36.
- Grupo Lazarillo: “Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa”. <[www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras)>. [Acceso 22/02/2008].
- Lluch, G. (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2003b): “Una propuesta de análisis para la LIJ”. *CLIJ* 166: 33-40.
- Lluch, G. (ed.) (2010): *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- Machado, A. M.<sup>a</sup> (2002): *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Mendoza, A. (2001): “La renovación del canon escolar. La integración de la LIJ en la formación literaria”. In: DD. AA.: *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Universidad de Granada, 30-32.
- Merino, J. M.<sup>a</sup> (2004): “Ecos y sombras del delirio quijotesco”. En *Ficción continua*. Barcelona: Seix Barral.
- Navarro, R. (2006): “Por qué adaptar los clásicos?”. *TK* 18: 18.
- Pozuelo Yvancos, J. M.<sup>a</sup> (1996): “Canon: ¿estética o pedagogía?”. *Ínsula* 600: 3-4.
- RAE (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 20.<sup>a</sup> ed.
- RAE (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. <<http://www.rae.es/rae.html>> [Acceso 8/06/2012].
- Sullà, E. (1998): *El canon literario*. Barcelona: Arco.
- Teixidor, E. (2007): *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.