



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

Grado en Maestro/a de Educación Primaria

Curso 2016-2017

Trabajo de Fin de Grado

La educación literaria a través de la lectura de los clásicos

Carolina Rodríguez Llorente

Curso 2016-2017

Santiago de Compostela, julio, 2017

LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS

A EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DA LECTURA DOS CLÁSICOS

THE LITERARY EDUCATION THROUGH THE READING OF THE CLASSICS

A María por su dedicación y apoyo

A papá por leerme siempre antes de dormir

A mamá por dejarme tener la habitación atestada de libros

Al tío Darío por enseñarme que los libros son los mejores amigos

A Loli y a Miguel Ángel por haberme animado a escribir

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Aproximación al concepto de clásico literario.....	3
2. La lectura de los clásicos en educación primaria.....	6
2.1. Qué entendemos por leer.....	6
2.2. Por qué no se leen los clásicos.....	7
2.3. Por qué leer los clásicos en educación primaria.....	12
3. Cómo leer los clásicos: formas de abordar la lectura.....	20
3.1. El original.....	20
3.2. La adaptación.....	23
3.3. Otras propuestas de aproximación a los clásicos.....	27
4. Un corpus para el docente: propuesta de lectura de clásicos en el aula.....	31
5. Conclusiones.....	35
6. Referencias.....	38

Resumen. La educación literaria surge en reacción a la enseñanza de la literatura tradicional para transmitir el gusto por la lectura frente a la memorización de listas de obras y autores y al comentario de textos. Esta metodología ofrece una gran oportunidad de reinterpretar los clásicos para entenderlos como instrumentos que contribuyan al disfrute de la lectura al tiempo que sirven de modelo para mejorar la competencia comunicativa. Frente a esta metodología historicista y procesual del estudio de los clásicos y la imposición de su lectura, este trabajo propone, desde la perspectiva de la educación literaria, la incorporación de textos clásicos a la etapa de primaria como elementos que pueden impulsar el gusto por la lectura y la competencia literaria del alumnado.

Palabras clave. Educación literaria, clásicos, Educación Primaria, lectura, canon escolar.

Resumo. A educación literaria surge en reacción ao ensino da literatura tradicional para transmitir o gusto pola lectura fronte á memorización de listas de obras e autores e ao comentario de textos. Esta metodoloxía ofrece unha gran oportunidade de reinterpretar os clásicos para entendelos como ferramentas que contribúan á lectura ao tempo que serven de modelo para mellorar a competencia comunicativa. Fronte a esta metodoloxía historicista e procesual do estudo dos clásicos e da imposición da súa lectura, este traballo propón, dende a perspectiva da educación literaria, a incorporación de textos clásicos á etapa de primaria como elementos que poden impulsar o gusto pola lectura e a competencia literaria do alumnado.

Palabras chave. Educación literaria, clásicos, Educación Primaria, lectura, canon escolar.

Abstract. The literary education appears as a reaction against the traditional methods that had been used for teaching classic literature, for example, memorizing titles and writers or analysing texts. This methodology offers a great opportunity to understand the classics as instruments that can contribute to promote their reading and, at the same time, the communication in the mother tongue's key competence. This investigation proposes the incorporation of the classics to the Elementary Education curriculum because they could be tools that stimulate reading, instead of keeping the historic method that is used nowadays to teach literature so these books will continue being read.

Key words. Literary education, classics, Elementary Education, reading, literary canon.

INTRODUCCIÓN

La lectura de los clásicos de la literatura está muy extendida en el sistema educativo español. A pesar de carecer de un espacio concreto en el currículo para su estudio y análisis es muy común que, durante la educación secundaria, los estudiantes tengan que enfrentarse a la lectura obligatoria y extraescolar de algunas de las obras canónicas de la literatura, tanto universal como gallega y española. *Cien años de soledad*, *El Quijote*, *A Esmorga*, *Os vello non deben namorarse* o *La vida es sueño* son sólo algunos ejemplos de los títulos que los jóvenes gallegos deben leer año tras año para completar su formación académica. Lecturas impuestas en la mayoría de los casos por un profesor insensible a los gustos e intereses personales de los discentes, generalmente alejados de obras a veces muy extensas y en la mayor parte de los casos escritas en una lengua que dista mucho del castellano que conocemos, y evaluadas, normalmente, mediante pruebas escritas en las que se interroga al alumnado sobre datos concretos del texto que en ningún caso atienden a la comprensión lectora o a la interpretación de lo leído. Aquí acaba toda toma de contacto, superficial y carente de emoción, de un estudiante de secundaria con un clásico literario, obras a las que supuestamente les asignamos un gran valor. También es posible que ese encuentro entre alumno y clásico no llegue a producirse nunca, pues son muchos los que optan por la búsqueda de resúmenes en Internet o por el visionado de películas, series o cualquier otro recurso que les libre de tal suplicio.

¿Por qué se pide leer entonces este tipo de libros? ¿Por qué insistimos en su lectura y no en la de obras más actuales y cercanas a los gustos del alumnado? ¿Y por qué si les damos tanta importancia a los clásicos no leemos nada sobre ellos hasta bien entrada la educación secundaria? ¿Por qué cuando llegamos a esa etapa los maestros se desentienden de dicha lectura y dejan a los estudiantes solos ante el papel? La respuesta a estas cuestiones va a variar dependiendo del enfoque desde el que las analicemos. Si lo hacemos desde la perspectiva del estudio de la literatura, entonces no hay mucho más que añadir. Los clásicos se leen porque son valiosos para nuestra cultura y se accede a ellos cuando la persona está capacitada para leerlos por sí misma. Si por el contrario las examinamos desde el punto de vista de la educación literaria hay mucho más que decir al respecto. Es aquí donde reside la diferencia entre leer un texto por el mero hecho de que es fundamental hacerlo, porque si se ha leído durante años, incluso siglos, no puede dejar de leerse ahora, y leerlo para

aprender a apreciarlo, a entenderlo. Si enseñáramos a los estudiantes a leer para estimar, para entretenerse o sólo por puro placer, los clásicos se salvarían de quedar escondidos, cogiendo polvo, en los estantes más altos de las bibliotecas.

Ante tal porvenir es necesario actuar y nuestra propuesta para librar a los clásicos de caer en el olvido consiste en empezar su lectura en la etapa de educación primaria. Una de las soluciones por las que se ha optado para que los clásicos sean accesibles a lectores de cualquier nivel es la adaptación literaria. No es raro encontrar en las librerías de cualquier lugar ediciones para niños de obras como *Romeo y Julieta*, las *Rimas y Leyendas* de Bécquer o *La Odisea*, incluso de otras como *La bella durmiente* o *El patito feo* que ya en el momento de su escritura estaban pensadas para el público infantil. Pero, ¿es una buena opción hacer que el alumnado de primaria lea las adaptaciones sólo por no estar capacitados para leer el original? ¿Realmente no están preparados para enfrentarse a los hipotextos de todas esas versiones? ¿Son todas las adaptaciones reducciones o simplificaciones del primer manuscrito? ¿Y por qué les vendemos interpretaciones azucaradas y excesivamente simples de libros que se escribieron pensando en ellos? La controversia generada por este tema ha sido y sigue siendo una cuestión de debate que no podemos dejar de examinar si queremos que esta forma de socorrer a los clásicos sea efectiva.

El trabajo que se presenta a continuación tiene por objeto mostrar la importancia de acercar la lectura de los clásicos literarios a los estudiantes en la etapa de educación primaria, así como su contribución a la formación de lectores competentes, siempre desde el enfoque de la educación literaria. Hemos seleccionado este encuadre por ser el que mayor validez tiene en la actualidad en lo referente al desarrollo de los hábitos lectores y porque permite entender los clásicos más allá de su valor cultural y estilístico.

Aparte de destacar la relevancia de poner en contacto a los niños y niñas de primaria con este tipo de lecturas, con esta investigación también buscamos alcanzar los siguientes objetivos: explicar si los clásicos pueden acercarse al alumnado en cualquier tramo de la etapa de educación primaria y qué géneros y temáticas se pueden tratar con ellos; determinar las distintas formas que existen para abordar la lectura de los clásicos literarios, centrándonos en los originales y las adaptaciones, pero mostrando también otras propuestas más innovadoras; y establecer las líneas básicas para la creación de un corpus de

clásicos para el docente ejemplificándolo con una propuesta para un curso concreto de la etapa de primaria. Las competencias del grado que pretendemos desarrollar con la consecución de estos objetivos son: [...] fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar (G3); y reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, y adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes (G10).

La metodología seleccionada para dar respuesta a las preguntas que se formulaban más arriba y a otras que de esas se irán derivando, así como para investigar, desarrollar y alcanzar los objetivos expuestos, ha sido la investigación documental. La revisión de textos de expertos en la materia nos va a permitir seleccionar, analizar y tratar información sobre el tema para, a partir de la misma, elaborar conclusiones sobre dichas cuestiones y para plantear una propuesta de trabajo acorde con los resultados obtenidos.

En cuanto a la estructura, este trabajo está organizada en cinco apartados: en el primero se llevará a cabo una aproximación al concepto de clásico literario para delimitar su significado; en el segundo nos centraremos en la lectura de los clásicos en educación primaria especificando en qué consiste leer, por qué no se leen este tipo de obras y los motivos por los que debería promoverse su lectura ya en la etapa de educación primaria; en el tercero profundizaremos en las distintas formas que hay de abordar estos textos, refiriéndonos a los originales, a las adaptaciones y a otras alternativas; en el cuarto intentaremos establecer un corpus de clásicos para los docentes de primaria ofreciendo una propuesta de textos de lectura para el aula; y en el quinto recopilaremos las conclusiones que se extraigan de la información tratada.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CLÁSICO LITERARIO

Antes de centrarnos en la cuestión que nos atañe conviene hacer una breve aproximación al concepto de clásico literario para así conocer mejor el campo en el que nos vamos a mover en esta investigación.

Si buscamos en el Diccionario de la Real Academia Española encontraremos nada más y nada menos que diez acepciones para explicar el término “clásico”, pero de ellas sólo nos

interesan cuatro por ser las únicas que se refieren al elemento literario que vamos estudiar aquí. Las definiciones, por tanto, de clásico literario según el DRAE son las siguientes: “Dicho de un autor, de una obra, de un género, etc., *que pertenece al período clásico*”; “Dicho de un autor o una obra que se tiene por *modelo digno de imitación* en cualquier arte o ciencia”; “Dicho de un autor, de una obra, de un género, etc., *que pertenece a la literatura o al arte de la Antigüedad griega y romana*”; “*Que no se aparta de lo tradicional, de las reglas establecidas por la costumbre y el uso*” (*Cursiva nuestra*).

Podemos observar que el DRAE ofrece una definición general de clásico como adjetivo, pero no debemos quedarnos sólo con este significado porque entonces no estaríamos mostrando todo su potencial. Por ello, vemos necesario continuar exponiendo más aclaraciones sobre el término que nos ocupa. Cuando pensamos en un clásico nosotros lo hacemos como sustantivo, escrito en mayúsculas, porque constituye una entidad en sí mismo. Un clásico literario va más allá de una época y del sujeto al que se refiere y de las reglas o estándares que predominaban en el momento de su creación. Un clásico no es un objeto inanimado, sino que cobra vida cada vez que un lector se sumerge en sus páginas.

En este sentido, no podemos dejar de mencionar a Italo Calvino y su ensayo *¿Por qué leer los clásicos?* (1992). En él el autor recoge hasta catorce definiciones de clásico literario, pero no vamos a comentarlas todas, pues profundizar en cada una de ellas constituiría ya de por sí el objeto de estudio de otro trabajo. Para Calvino 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 de saborearlos” (p.14). También son clásicos “esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado [...]” (p.15) o “lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo” (p.18). Comprobamos así que un clásico no es sólo un libro, un autor o un género de una época determinada, ni griega ni romana ni romántica. Un clásico es todas esas acepciones, pero también es mucho más: es un elemento vivo que traspasa las barreras del tiempo y de la cultura, que tiene la capacidad de reinventarse con cada nueva lectura y de defenderse de la literatura más actual, pero sin destruirla, porque entonces ya no tendría la misma consideración, ya no sería un clásico, y si deja de serlo, ya

no poseería ninguno de estos significados que lo hacen único y respetable. Calvino eleva la definición de clásico literario a una categoría superior y la dota de personalidad propia, al tiempo que reivindica su presencia en nuestros días, pues “es clásico aquello que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone” (p.19).

Seguimos construyendo el significado de clásico literario, ahora con una descripción breve pero interesante del concepto que nos acerca Colomer (1998), en el sentido de que son obras “que no han agotado su capacidad de comunicación con los lectores a través del tiempo [...]” (p.33), es decir, que un clásico siempre va a contar algo a la persona que lo lea, independientemente del momento en que lo haga porque, en función de eso, el lector interpretará la historia de una forma o de otra, adaptándola a su realidad.

Por último cabe mencionar una serie de definiciones de distintos autores que recoge Cerrillo (2010). Una de ellas es una cita de Borges en la que el escritor describe un clásico como “aquel libro que una nación o grupo de naciones a lo largo del tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término” (p.46). Otra referencia que utiliza Cerrillo es la aportación de Merino que, por su parte, explica 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” (p.46). Una última definición de clásico que recopila es la de García, que señala simple y llanamente que los clásicos son “aquellos libros leídos con veneración a lo largo de los siglos” (p.46). En este punto Cerrillo matiza que, aunque todos los autores a los que él ha citado y muchos otros coinciden en la cuestión de que el tiempo es imprescindible para que una obra se considere un clásico, no es necesario que hayan pasado siglos para elevar un escrito a dicha categoría. El propio Cerrillo aclara que, cuando el tiempo que ha transcurrido desde la publicación de un libro no es mucho pero es aceptado y reconocido por más de una generación y en muchos lugares distintos, hablamos entonces de “clásicos contemporáneos”.

Una vez expuestas todas estas aportaciones a la definición de clásico literario podemos constatar que un clásico es, ante todo, una obra que ha sido escrita hace bastante tiempo y que ha llegado a nuestros días o, como dice Cerrillo, “que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor” (p.46). Un clásico literario es también, por un lado, un valor

cultural para la sociedad, no sólo por el reflejo del contexto en el que fue escrito, sino por aportar una visión universal de las inquietudes de los seres humanos. Por otro lado, un clásico aporta algún tipo de riqueza a su lector pero también a la persona que espera leerlo porque sabe que le va a afectar de alguna manera. En definitiva, un clásico literario es una obra que ha llegado hasta nosotros después de pasar por muchos otros pares de ojos y manos, en la que perviven unos ideales del pasado que aún tienen vigencia en el presente y que no deja indiferente a la persona que se adentra en ella o que espera hacerlo en el momento propicio.

2. LA LECTURA DE CLÁSICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Pasemos ahora a la cuestión principal que se investiga en este trabajo: ¿Por qué leer los clásicos en primaria? Existen múltiples respuestas a esta pregunta, pero antes de profundizar más en el asunto convendría matizar un par de conceptos para entender mejor los motivos por los que los clásicos literarios deberían estar presentes en las escuelas. Por un lado, es esencial explicar el significado de la acción de leer, y por otro, resulta imprescindible hacer un breve repaso de las causas por las que los clásicos no se leen ni en las aulas ni fuera de ellas.

2.1. QUÉ ENTENDEMOS POR LEER

Empecemos examinando el término “leer”. Mendoza (2001) define la lectura como “un conjunto de actividades que hacen de la misma un proceso complejo que va mucho más allá de la simple descodificación de un texto” (p.229), pero no nos da más pistas sobre lo que piensa al respecto. Durán (2002) comparte esta opinión de Mendoza y afirma que un lector “no es tan solo una persona que sabe descodificar los signos alfabéticos, sino un individuo que “sabe” que los signos, alfabéticos u otros, pueden ser entendidos y comprendidos” (p.16). Por su parte, Arlandis (2007) interpreta la lectura como un proceso de interacción ente texto y lector, en el que este último busca obtener información relevante para alcanzar los objetivos que orientan su lectura, o como la “búsqueda de significados allí donde hay escritura y desde la cual el lector establece una primera comprensión y una posterior interpretación del texto sea literario o no” (p.493). Otros autores como Clemente, también afirman que la comprensión es siempre la premisa principal que implica la acción de leer (citado por Arlandis, 2007).

Observamos entonces que leer es un ejercicio que no acaba con la oralización de un escrito, sino que implica necesariamente la capacidad de interpretar y comprender lo leído. Si este segundo supuesto no se cumple, entonces no se está leyendo. Durán va más allá y dice que debemos entender la lectura como “el no va más” de los deseos humanos, pues sólo de esta manera los niños y niñas que estén empezando a leer se verán motivados para querer saber más, para aprender a leer cuanto antes y poder coger ellos mismos un libro y disfrutarlo. La propia Durán se pregunta qué supone leer en el siglo XXI y se responde a sí misma exponiendo que no consiste en devorar libros, sino que estriba en mostrarnos receptivos a los mensajes que nos llegan de cualquier soporte.

Leer es, por lo tanto, comprender aquellos mensajes que nos llegan por vías distintas, ya sean escritas u orales, para satisfacer las razones que nos llevan a realizar esa lectura. La capacidad de leer es la llave que nos permite acceder a muchas puertas que no podríamos abrir de no poseerla, porque todo lo que importa se recoge por escrito. La escritura “es la victoria de la humanidad sobre el tiempo” (Durán, 2002, p.11), todo lo que no se escribe se olvida. La historia, la religión, nuestras vidas, todo está escrito en enciclopedias, pergaminos o diarios para que permanezca. Pero a pesar de ese esfuerzo, si las personas no aprendemos a leer, es decir, tanto a descodificar como a comprender lo escrito, entonces también se olvidarán. ¿Cómo haremos para que, como dice Durán, los niños y niñas sean capaces de entender que leer es “la clave para sacar provecho de una riqueza que se multiplica sin cesar” (p.9)? ¿Serán los clásicos la respuesta?

2.2. POR QUÉ NO SE LEEN LOS CLÁSICOS

Ahora que el concepto de leer está claro nos interesa saber por qué los clásicos de la literatura no se leen en primaria, por qué se alejan de los niños y niñas y empiezan a leerse una vez que se adentran en la educación secundaria. A continuación intentaremos dar respuesta a por qué ocurre esto, a por qué no se leen los clásicos si, como dice Calvino (1992) leerlos es mejor que no hacerlo.

Calvino, que antes nos sirvió para aproximarnos a la definición de clásico, reconoce que, en ocasiones, la lectura de este tipo de obras en la juventud puede resultar poco provechosa “por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida” (p.14). Con esto se refiere a que a los jóvenes les falta mucha

información para poder entender realmente un clásico, por lo que quizá sería conveniente esperar a que alcanzaran un nivel de madurez que les permita disfrutar de su lectura lo máximo posible.

Delgado (1999) afirma que las nuevas generaciones leen más que sus antecesoras, pero que sus lecturas son de peor calidad debido a que “gran parte de lo que se publica es sencillamente malo y se pliega de imperativos comerciales, no culturales” (p.20). Para Delgado esto ocurre por una cuestión esencial de tiempo. Vivimos en la sociedad de lo acelerado en la que preferimos darles a los niños todo hecho y bien masticado en lugar de retar a su intelecto. En consecuencia, obligamos a los estudiantes a leer de forma precipitada obras clásicas escritas en una lengua distinta a la actual para poder decir simplemente que los han leído, cuando estos libros necesitan tiempo para ser asimilados y comprendidos ya que, en la mayoría de los casos, no son textos que se hayan escrito expresamente para ellos, sino para el público adulto. En definitiva, los clásicos no se leen porque no permitimos que los jóvenes se aproximen a ellos con calma y detenimiento.

Colomer (1991) opina que si los clásicos no se leen es fundamentalmente a causa del docente y del tipo de actividades que ha llevado a cabo con su alumnado. Normalmente, la lectura de un texto literario funciona como una introducción que precede a una serie de actividades de carácter lingüístico y que, por lo tanto, no trabajan ni el contenido del texto ni sus aspectos literarios. El maestro, más que preocuparse por ver qué ideas han sacado los estudiantes de la lectura, se encarga de realizar una exposición teórica en la que él mismo es el que analiza el texto. Con esta metodología es comprensible que nadie quiera volver a tener delante un libro de esta categoría.

Pennac (1993) aporta la siguiente razón, quizá la de mayor peso, por la que no se leen los clásicos: “El verbo leer no soporta el imperativo” (p.11). Esta afirmación categórica puede llevar a algunos a plantearse la siguiente cuestión: si no obligamos a los alumnos a leer los clásicos, ¿cómo van a leerlos después? Pennac responde a esto que los maestros y maestras exigen la lectura de tal o cual obra como un deber pensando en el placer que va producir dicha lectura en los estudiantes, pero se olvidan de plantear la forma correcta de estimular su disfrute. Lo único que se consigue con la imposición es que se pierda ese gozo que todos sentíamos al leer o cuando nos leían de pequeños. El problema aquí es que los clásicos,

como parte de la cultura, muchas veces se consideran como una “religión de Estado” (p.89) y por eso se cae en la imposición. Otra de las causas que señala Pennac de por qué no se leen los clásicos es la forma en la que se presenta el objeto: por un lado con su aspecto, pues un clásico es un libro que “es espeso, es compacto, es denso, es un objeto contundente” (p.21), y por otro con la explicación del momento en el que fue escrito ya sean cincuenta, cien, mil o más años. Aunque siempre nos dicen que no se debe juzgar una obra por su portada y no porque haya sido escrita hace varios siglos va a gustarnos menos que un libro de hace de una década, está claro que si les ofrecemos esto a los lectores en potencia sólo conseguiremos que huyan despavoridos y se nieguen a llevar a cabo semejante tarea. En la lectura, además, hay que imaginar todo lo que ocurre, hay que estar recreando constantemente la información que nos ofrece el texto, independientemente de si se trata de un clásico o no, pero en el caso de los primeros y cuando no se entiende bien su significado, la lectura resulta un trabajo bastante arduo apto sólo para lectores competentes. Pennac constata que si se atormenta a un niño o a un adolescente con una lectura que no es de su gusto jamás se interesará por perfeccionarla, y se pregunta, ante este panorama, si realmente queremos que los jóvenes lean.

De ahí podemos deducir la importancia de la figura del mediador en la aproximación de los clásicos a los jóvenes. Si se les presenta de la forma adecuada, mostrando el libro y la historia que cuenta como algo atractivo, y se emplea una metodología más dinámica para su lectura, sin concebirla como una actividad individual y solitaria, los estudiantes tendrán ganas por lo menos de intentarlo. ¿Cuál es el problema entonces? Que, como dice Arlandis (2007), los docentes no son buenos mediadores. En definitiva y en palabras de Amorós, “el problema fundamental no es de épocas, sino de enfoques” (citado por Arlandis, p.498). Lo hemos observado ahora mismo en las reflexiones de Pennac, en la imposición de la lectura y en la manera de abordar su posterior interpretación. No consideramos que esto ocurra en todos los casos. Estamos seguros de que hay maestros que saben cómo integrar los clásicos a sus aulas, pero la mayoría de ellos o conocen la forma de hacerlo pero no lo llevan a cabo o directamente lo desconocen.

Arlandis también destaca que los clásicos se rechazan fundamentalmente por estar escritos en un lenguaje arcaico y por tratar temas que no tienen continuidad con los del presente. Esto último ya sabemos que es falso, como se explicó en el apartado dos, porque

es principalmente por las cuestiones que tratan por las que los clásicos literarios se leen aún en nuestros días y se seguirán leyendo durante muchos años más. Lo que sí es cierto es que, al ser obras que se han escrito hace bastante tiempo, es pertinente contextualizarlas en el momento histórico y en la cultura en la que se escribieron (Colomer, 1998). En muchas ocasiones el mediador, en este caso el docente, pasa directamente a la imposición del libro y explica más tarde estos aspectos. Aunque no sea una premisa que haya que cumplir sí o sí, pues se puede acceder a un clásico sin conocer el contexto en el que se gestó o, como dice Valdés, porque el texto, al ser ofrecido a sus lectores en potencia, deja atrás al contexto en el que fue producido y se acopla a los múltiples contextos de los lectores presentes y futuros (citado por Mendoza, 2001), sí que resulta útil para facilitar su comprensión e interpretación, especialmente en el caso de los más pequeños y de los estudiantes de secundaria.

Siguiendo en esta línea, Billelabeitia y González (2010) corroboran que “las clases de literatura, salvo en contadas ocasiones, nos han alejado, excluido de la lectura de clásicos con sus propuestas historicistas, estructuralistas y demás listas, todas ellas sustentadas en sesudas teorías” (p.50). Con esto quieren mostrar que en algunas escuelas, en la materia de lengua castellana, concretamente en la parte dedicada a la literatura, ni siquiera se leen los clásicos sino que se estudian, se memorizan y “se escupen” en un examen para luego olvidarlas listas de autores con sus obras más relevantes en las que apenas se profundiza pero que el docente considera imprescindible conocer. Con suerte se lee algún pequeño fragmento de alguno de estos escritos pero es posible que el único objetivo de esta actividad sea realizar después un comentario de texto. Esto no ocurre porque lo recoja así el currículo (se refieren a la LOE), sino que ocurre lo contrario: mientras que el primero busca mostrarse innovador, en la escuela se siguen empleando técnicas de enseñanza anticuadas. Si se excluye al alumnado de este tipo de lecturas no es por otro motivo que por el prejuicio de que sus capacidades comprensivas y reflexivas no están lo suficientemente desarrolladas como para entender un clásico, como señalan Billelabeitia y González. Caro (2014) también comparte la opinión del problema academicista y defiende que no se puede confundir la literatura con la historia de la literatura (enfoque historicista) y utilizar los textos clásicos sólo para reconocer cánones y tópicos y a sus autores. Para Mendoza (2001) “la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee” (p.49), pero no se aprende ni se estudia,

al igual que defienden Billelabietia, González y Caro. Para ilustrar esta idea Torrente (citado por Mendoza, 2001) recoge en una de sus obras el siguiente diálogo:

“-¿Ha leído esa novela?

-Más bien la he estudiado.

-No es un modo aconsejable de leer” (p.238).

Si seguimos con esta metodología en detrimento de la que expone Mendoza, está claro que los jóvenes nunca leerán los clásicos.

Por su parte, Navarro (2013) contradice las ideas de Billelabietia y González exponiendo que los jóvenes realmente no están preparados para acceder a los clásicos tal y como fueron escritos. La labor que supone entender lo que se lee implica mucho más esfuerzo que el que requiere el aprendizaje de la lectura, entendida como la descodificación de un texto, y de la escritura. Por ello considera, frente a la postura que acabamos de ver, que los clásicos son inaccesibles para los estudiantes salvo que se adapten a sus características, es decir, no podrán acceder a ellos a no ser que lo hagan mediante una buena adaptación, tema que retomaremos más adelante.

Para acabar de dar respuesta a la pregunta de por qué no se leen los clásicos, nos gustaría mencionar la opinión de Caro y González (2013) al respecto. Estas dos autoras explican que la experiencia lectora influye mucho en la constitución del hábito lector en los alumnos y alumnas. Por un lado está la lectura consumista que consiste en devorar libros uno tras otro, pero que no tiene ninguna repercusión en la persona que lo lee, pues ésta no se molesta en profundizar en el sentido de la obra, sino que se centra en acabar el mayor número de libros posible. Ésta es la experiencia que más fomenta la escuela, como comentaba Delgado (1999), pero que sólo consigue disuadir a los estudiantes de seguir leyendo. Por otro lado tenemos la lectura sentida, en la que el objetivo último es darle un sentido a lo que leemos. Si convertimos la lectura de los clásicos a una experiencia consumista, los jóvenes van a acabar odiándolos porque nunca entenderán lo que transmitían todos esos libros que no se molestaron en leer, según lo que significa aquí para nosotros después de haber explicado el término. En cambio, si construimos una práctica basada en dotar de sentido una obra conseguiremos que los estudiantes la aprecien y

transformen su forma de ver el mundo. Como señala Pennac (1993), la literatura debería servirse en “dosis generosas” (p.87) y no como en un banquete.

De todas estas referencias podemos deducir que los motivos principales por los que no se leen los clásicos en general son su lenguaje anticuado y su apariencia (grandes tomos de letra apretada), la necesidad de conocer el contexto y la cultura en la que fueron gestados, y la existencia de un gran número de obras de lectura sencilla. En cuanto a las causas por las que los jóvenes, de manera concreta, no leen los clásicos podemos destacar el desinterés del profesorado, la imposición, la falta de confianza en la capacidad de interpretación del alumnado, la concepción de estos libros como meros objetos de estudio y análisis, la rapidez con la que se exige que sean leídos, las experiencias que se crean en torno a ellos y la insistencia en la lectura del original frente a una adaptación del mismo adecuada a la edad y al nivel de competencia lectora del destinatario. Está claro que si no se aplica una pronta solución al problema, nadie podrá salvar a estas obras de ser inaccesibles de nuevo para gran parte de la sociedad, que estará irremediablemente formada por lectores aficionados que sólo leen lo que leen las personas de su entorno, por lo general libros de última moda a los que es fácil acceder, y estas personas, como dice Morón, no será fácil que busquen después los clásicos (citado por Caro y González, 2013).

2.3. POR QUÉ LEER LOS CLÁSICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Una vez que nos hemos aproximado al concepto de leer y que hemos encontrado las razones por las que las personas no leen los clásicos, especialmente los niños y los jóvenes, aunque no por culpa suya, podemos pasar a exponer los motivos por los que su lectura a estas edades es beneficiosa e incluso fundamental, y por los que debería incorporarse a todas las escuelas de educación primaria del país.

¿Por qué leer los clásicos, entonces? ¿Por qué leerlos a ellos en lugar de centrarnos en lecturas que nos permitan entender mejor la época en la que vivimos ahora que sabemos que están llenos de dificultades? La discusión sobre la vigencia de estos libros es aún una polémica recurrente en el sentido de que los clásicos son obras que no han agotado su capacidad de comunicación con el lector (Colomer, 1998), pero que no han sido escritas para los jóvenes.

Si debemos aventurarnos y aventurar a los estudiantes en su lectura es porque, como dice Calvino, leerlos es mejor que no hacerlo (1992, p.19). Calvino lo ilustra muy bien en su libro con una anécdota en la que se refiere a los últimos días de vida del filósofo griego Sócrates. Aun conociendo la situación en la que se encontraba, condenado a pena de muerte, aprendió a tocar una melodía que le gustaba y que siempre había querido saber, y cuando un discípulo le preguntó para qué le iba a servir si en poco tiempo lo ejecutarían, él contestó que para saberla antes de morir. Lo mismo ocurre con la lectura de los clásicos. La diferencia entre haber leído una determinada obra y no haberlo hecho puede suponer una gran diferencia para una persona que realmente desee hacerlo, pues sin leer no se pueden conocer todos los entresijos que encierra un clásico por mucho que se conozcan de memoria el argumento, los nombres y las características de los personajes y los recursos estilísticos que emplea el autor o la autora para construir el texto. Si no se lee es imposible entender un libro porque este no nos transformará. Hay mucha gente que piensa así, que es mejor leer un clásico a no hacerlo, pero esto no es suficiente para convencer a la totalidad de las personas de su validez, empezando por los estudiantes de primaria.

Entonces, ¿qué motivos importantes hay para leerlos? Para un docente no hay razón de mayor peso que porque así lo recoge el currículo de esta etapa educativa. En el Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (2014), se recoge la importancia de la literatura como transmisora de la cultura y facilitadora de la creación y de la reflexión crítica. La materia de Lengua castellana y Literatura se divide en cinco bloques de los cuales uno está dedicado íntegramente a la “educación literaria”. Por el nombre de la asignatura y el apartado que incluye observamos que, al menos en la teoría, se fomenta el aprendizaje de esta rama de la lengua. Este bloque concibe la educación literaria como un proceso de formación lectora y reflexión literaria y tiene como objetivo fomentar el hábito lector del alumnado por lo que, *a priori*, podríamos pensar que se emplea una metodología de lectura distinta a la que hemos visto hasta ahora. Si leemos detenidamente los contenidos de esta sección para cada uno de los cursos de educación primaria podremos comprobar que se mencionan los clásicos de la siguiente manera: para el primer curso se incluye la lectura de cuentos tradicionales, para segundo, tercero, cuarto y quinto la lectura, siempre guiada, de adaptaciones de obras clásicas, y en sexto curso ya no se mencionan en ningún momento. El área de Lingua galega

e Literatura se divide en los mismos bloques y en el de literatura se menciona la lectura de adaptaciones breves de textos clásicos literarios desde el tercer curso hasta el sexto. Aunque esta propuesta del currículo pueda criticarse desde muy variadas perspectivas vamos a quedarnos con lo importante: los clásicos están incluidos en los contenidos que todo niño y niña que curse esta etapa de escolarización debe conocer. Es cierto que únicamente se habla de adaptaciones de los clásicos y con ellas hay que tener mucho cuidado, pero en eso ya profundizaremos más adelante. Este tema tampoco se incluye en todos los cursos y en la mayoría está presente de la misma forma, pero al menos está ahí y debemos entenderlo como algo positivo porque podrían haberse olvidado de estas obras y centrarse únicamente en las más actuales. Por lo tanto, podemos constatar que los clásicos de la literatura deben leerse en la escuela primaria porque así se estipula en el Decreto 105/2014.

¿A qué se debe que los clásicos se hayan incorporado al currículo como un contenido específico? Principalmente a los parámetros establecidos por la OCDE. Esta organización evalúa cada cuatro años a estudiantes de 30 países del mundo que alcanzan el final de la etapa de educación secundaria, en la famosa prueba PISA (*Programme for International Students Assessment*). Una de las competencias básicas que en ella se miden es la competencia lectora, en la que no interesa comprobar si el alumno o la alumna examinados leen o cuánto leen, sino que pretende averiguar cómo lo hacen, es decir, si son capaces de identificar argumentos e ideas en un texto dado y de reconocer problemas y planteamientos diferentes en ellos. La OCDE define, por tanto, la competencia lectora como la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y su capacidades, y participar en la sociedad” (s.f., p.7). Aunque no se mencionan los clásicos de la literatura, estos libros son, como observamos en la aproximación a su significado, muy útiles para constatar la multiplicidad de interpretaciones que se pueden extraer de un mismo texto. Dado los resultados obtenidos por los estudiantes españoles en esta prueba, concretamente en el área que valora la competencia lectora, el Ministerio de Educación se ha visto obligado a introducir cambios para mejorar esta habilidad, una de ellas es la de comenzar la lectura de este tipo de obras ya en educación primaria, aunque sólo sean adaptaciones. De todas formas, si dejamos a los niños enfrentarse solos a esas lecturas no vamos a mejorar mucho los resultados en competencia lectora.

Dejando atrás el marco legislativo encontramos opiniones muy variadas sobre por qué deberían leerse los clásicos. Colomer (1991) relaciona la lectura con la adquisición de la escritura. Explica que “si la escuela debe garantizar el aprendizaje de la lectura escrita a todos los ciudadanos, probablemente sea fácil convenir que la lectura de textos literarios constituye una de las finalidades culturales de ese acceso” (p.28). Aunque Colomer se refiere a los textos literarios en general, qué puede haber mejor que leer aquellas obras que, como ya hemos señalado anteriormente, han sido escritas con todo el cuidado y la pulcritud que quepa esperar. Los clásicos deben leerse por lo tanto porque son, de entre todos los libros, los que mejor contribuirán al aprendizaje de la escritura de los niños y niñas de educación primaria.

Cuando exponíamos las causas por las que no se leen los clásicos, citamos a Calvino (1992) desaconsejando dicha lectura por poder resultar poco provechosa para los jóvenes al no entender el contenido de las obras en su totalidad. Aun así, Calvino explica que esta acción puede ser formativa al mismo tiempo “en el sentido de que dan forma a la experiencia futura” (p.14), es decir, los libros clásicos deben leerse porque, aunque no los entendamos en el momento en que los leamos, nos serán útiles más adelante.

Otro motivo para leer los clásicos es para reconciliarnos con ellos, como señala Pennac (1993). En su obra *Como una novela* describe los métodos que se emplean para que los jóvenes lean estos libros, es decir, la lectura solitaria y forzosa, y sometida posteriormente a una prueba en la que se debe responder a preguntas rigurosas sobre el contenido de éstos. Lo ejemplifica a la perfección a través de la figura de un adolescente que se queda dormido sobre las páginas de *Madame Bovary*, de Flaubert. Pennac es un firme defensor de la lectura por placer y es que como él mismo dice “los libros no han sido escritos para que mi hijo, mi hija, la juventud, los comenten, sino para que, si el corazón se lo dice, los lean” (p.133). Aun así, también destaca que es indispensable acercar los clásicos a los jóvenes porque son afortunados de tenerlos a su alcance, ya que en algunos momentos de la historia muchos estuvieron prohibidos para determinados sectores de la sociedad. En definitiva, hay que leer los clásicos para disfrutarlos, por puro placer, y para ello debemos dejar que sea el texto el que nos hable de él en lugar de hacerlo nosotros, olvidarnos de su imposición e intentar mostrar a los jóvenes y a los niños y niñas por qué son interesantes, pero es competencia del docente explicarles la suerte que tienen de por poder acceder a estos libros. Debemos crear

en ellos unas ganas y una curiosidad tan grandes por averiguar qué encierran los clásicos que irremediablemente acaben corriendo a la biblioteca más próxima a por ellos.

Delgado (1999) opina que no es incompatible leer las buenas novelas nuevas -y también teatro y poesía, aunque este autor no mencione estos otros géneros- y los viejos clásicos de toda la vida. De hecho, lo normal sería que en la escuela se combinaran ambos estilos de obras. Además, todos esos libros que llamamos clásicos fueron en su momento actuales, modernos, contemporáneos. Lo único que ocurrió es que unos permanecieron frente a otros escritos coetáneos que sólo se quedaron en obras nuevas. Delgado también piensa que leer un clásico ayuda a adquirir y a ejercitar una serie de habilidades, y lo explica con palabras de Eco. Este escritor cree que en una obra de estas características el autor no lo dice todo, por lo que el lector tiene que hacer un doble esfuerzo: el de entender lo que quiere decir el literato y deducir lo que no dice. Por lo tanto los clásicos deben leerse porque no impiden la lectura de otro tipo de obras y porque fomentan el desarrollo cognitivo.

En el mismo año, Morin (1999) recogió en un libro los siete saberes que él concibe como los más necesarios para la educación del futuro. Éstos no se asemejan nada a los del currículo de educación primaria. Morin no habla de aritmética ni de sintaxis ni de economía doméstica, sino que establece unos conocimientos más universales y difíciles de transmitir con un libro de texto. Los siete saberes que integra son los siguientes: el error y la ilusión, el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la condición terrenal, afrontar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano. ¿No se encuentra todo esto dentro de los clásicos literarios? ¿No son las historias que encierran el vivo reflejo de las más puras inquietudes humanas, invariables a lo largo de los siglos? Morin apuesta por una educación centrada en enseñar a las alumnos y alumnas la realidad del mundo que habitan y del ser, y está claro que eso no se aprende a través de definiciones ni explicaciones en el encerado o a través de soportes digitales. Si queremos formar jóvenes capaces de entender y resolver problemas, que sepan que errar es humano y comprometidos con la sociedad y el medio, los clásicos son un buen instrumento para hacerlo.

Para Miñana (2004) un clásico debe leerse ya en la escuela, por un lado, porque “contiene los grandes arquetipos humanos expresados en la mejor lengua, porque han

atravesado el tiempo intactos y nos siguen enseñando sobre nosotros mismos y sobre los otros” (p.25). Por otro lado, opina que la mejor forma de aprender a leer es a través de las buenas lecturas. Ambas son razones de peso, sin duda, para acercar este tipo de lecturas a los estudiantes de primaria, pero otra también importante que señala Miñana es la siguiente:

Nada defiende mejor al ser humano contra la estupidez de los prejuicios, del racismo y la xenofobia, del sectarismo religioso o político, que esta comprobación incesante que aparece siempre en la gran literatura. La igualdad de hombres y mujeres de todas las geografías y la injusticia que es establecer entre ellos formas de discriminación (p.27).

Esto quiere decir que los clásicos nos aportan valores, tanto intelectuales como espirituales, fundamentales para aprender a ser críticos con el mundo que nos rodea, para tomar conciencia de las injusticias y luchar por aquello que está bien. Está claro que en este aspecto hay que tener un poco de cuidado con las obras que leemos pero, ¿quién ha osado juzgar a una persona de otro color después de leer *Matar a un ruiseñor*? ¿Quién ha sido capaz de perdonar lo imperdonable al acabar *Crimen y castigo*? Los valores son algo que, salvo en la experiencia, sólo se adquieren con la lectura, pero no con cualquiera. Sotomayor (2005) comparte esta opinión de Miñana y, como firme defensora de las adaptaciones literarias, mantiene que lo hay que preservar del original a toda costa son justamente esos valores universales que contienen, pero también la forma en la que el escritor o escritora ha sabido transmitirlos.

Por su parte, Arlandis (2007) cree firmemente en que los clásicos literarios son los mejores modelos para potenciar la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, básica dentro del currículo. En palabras de Díaz-Plaza, “la literatura es el mejor- seguramente el único- instrumento para perfeccionar nuestra expresión; para acabar con la penosa inseguridad del español en la lengua hablada y en la lengua escrita” (citado por Arlandis, p.502). Si nos dedicásemos a trabajar con este tipo de obras incrementaríamos lo que desde la administración se está pidiendo a los maestros y maestras: que los estudiantes sean competentes a la hora de emplear la lengua.

Cerrillo (2010) aporta otra razón contundente por la que se deben acercar los clásicos a las alumnas y alumnos de educación primaria: defiende que deben estar en la escuela

porque el patrimonio cultural es de todos y los clásicos lo son. No se le puede negar a un niño o a un joven lo que le corresponde por nacimiento. Aunque esos libros no hayan sido escritos para ellos se le deben dar a conocer para que, una vez llegado el momento propicio para su lectura, no se olviden de ellos y sepan que tienen derecho legítimo a leerlos, a disfrutarlos y hasta a no acabarlos si así lo deciden, pero tenemos que crear por lo menos esa oportunidad en cada discente. Como explica Machado:

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos saber que existen– las grandes obras literarias del patrimonio universal: la Biblia, la mitología grecorromana, la “Ilíada” y la “Odisea”, el teatro clásico, el *Quijote*, la obra de Shakespeare y Camões, las “Mil y una noches”, los cuentos populares [...] Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso (citado por Cerrillo, p.46).

En consecuencia, es necesario que los clásicos estén presentes en las aulas de primaria porque son parte del patrimonio cultural de cada niño y niña, pero debemos tener cuidado pues el hecho de saber de su existencia y de su relevancia no va a lograr que estrechen lazos con ellos ni que los hagan suyos. Para conseguir esto último nos parece fundamental la lectura, ya que ese intento de que los estudiantes conozcan las obras puede llevarnos a caer de nuevo en la memorización de listas de autores, sus obras y sus características.

Para Caro (2014) los clásicos deben leerse porque aún persiste su interés social. Estas obras, conectadas con la vida de los aprendices, incentivan su espíritu investigador, habilidad que se ha introducido en los nuevos modelos de educación. Un aprendizaje que establezca conexiones con el entorno que rodea al alumno será siempre significativo porque estará unido a sus intereses. Por lo tanto, los clásicos tienen que estar presentes en las clases por su valor educativo, como ya ha destacado algún otro autor, puesto que permiten trabajar el conocimiento interactivo con lecturas dinámicas.

Un último aspecto para justificar la lectura de los clásicos de la literatura en educación primaria es la intertextualidad, un concepto que por aparecer mencionado por distintos autores hemos decidido dejar para el final. La intertextualidad es “la relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, [...] como la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989, p.10). De forma simplificada consiste en reconocer similitudes entre escritos

distintos. Mendoza (2001) añade que la intertextualidad es un proceso en el que intervienen dos elementos fundamentales: por un lado el texto y por otro el lector. Ambos aportan referencias para la construcción de significado, esto es, lo que dice la obra y los antecedentes que el lector tiene en su cabeza se combinarán para crear nueva información. Mendoza lo denomina intertexto lector y lo describe como “el componente que, en el espacio de la competencia literaria, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios” (p.97). La literatura infantil y juvenil son las primeras experiencias con las que cuenta el lector de primaria, por lo que la misión del docente debería ser ayudarle a leer aquellas obras que más tarde activarán de mejor manera sus conocimientos y experiencias lecto-literarias para establecer nuevas conexiones en cualquier contexto comunicativo, ya sea literario o no. Arlandis (2007) comparte esta última idea de Mendoza y aboga por que los alumnos formulen nuevas conexiones por sí mismos, sin que un profesor les indique lo que está bien y lo que no. Más adelante mostraremos un ejemplo de intertextualidad de Lara (2006), concretamente entre un clásico como es *El Quijote* y una novela nueva como *Harry Potter*. Los clásicos deben leerse, por tanto, en educación primaria porque a partir de ellos se han generado muchas obras actuales y con la lectura de ambos el alumnado aprenderá a establecer paralelismos entre textos.

Todas estas razones que acabamos de exponer sobre por qué deben leerse los clásicos deberían ser suficientes para demostrar la importancia de introducirlos en las aulas de primaria. Son todos ellos planteamientos teóricos válidos pero ante los que algunas personas pueden mostrarse reticentes al no mostrar ninguna aplicación clara concreta. Se ha investigado bastante en este campo de la literatura pero desgraciadamente en la mayoría de centros los clásicos o bien continúan sin estar presentes o bien se han introducido pero con resultados poco satisfactorios. Como señala Torrente, (citado por Mendoza, 2001) “habría que encontrar un procedimiento para que estas historias y viejos textos mereciesen la atención y el estudio de las generaciones jóvenes” (p.48), algo que nos proponemos mostrar a continuación.

3. CÓMO LEER LOS CLÁSICOS. FORMAS DE ABORDAR LA LECTURA

Ahora que la importancia de aproximar los clásicos de la literatura a las alumnas y alumnos de educación primaria ha quedado demostrada, a pesar de las dificultades que puede entrañar dicha acción, debemos explicar de qué formas puede llevarse esto a cabo. Si pensamos en la lectura sólo hay dos opciones posibles: o leer el original o leer una adaptación del mismo. Ya hemos resaltado que leer no es únicamente ser capaz de descodificar un texto, sino que también implica su comprensión, por lo que los distintos modos de lectura que vamos a presentar a continuación se amoldarán a este principio. Aparte de las dos que acabamos de mencionar existen otras maneras igualmente válidas de acercarse a las obras clásicas que no precisan de la lectura integral de los escritos, ya sean originales o adaptaciones, y que, además, permiten desarrollar distintos aprendizajes, interdisciplinares si el docente se lo propone, desde la perspectiva de la educación literaria.

3.1. EL ORIGINAL

Un original es una obra que ha llegado hasta nosotros tal y como su autor la concibió, sin sufrir ningún tipo de modificación o alteración. Estos ejemplares son los más temidos entre los estudiantes ya que no es lo mismo, por ejemplo, leer *El Cid* en versión original, es decir, escrito en castellano antiguo con letra diminuta y apretada, que hacerlo en una traducción a la lengua española algo más reciente. El primero conlleva un gran esfuerzo tanto de descodificación como de interpretación y en el segundo la lectura se hace más llevadera. Lo que ocurre es que la última es un tipo de adaptación, de la que ya hablaremos más adelante, y hay expertos que defienden que en estas versiones se pierde el espíritu y la identidad del original (Cerillo, 2010).

Está claro que la lectura de los originales lleva implícitas ciertas dificultades que pueden impedir a estudiantes de ciertas edades su acceso a ellos, pero esto depende de la forma en la que desarrollemos esa lectura. Como ejemplificaba Pennac en la figura de aquel adolescente que se estaba enfrentado solo a las páginas de *Madame Bovary*, la lectura individual no es productiva en ningún sentido para los jóvenes, por lo que queremos mostrar algunas formas de leer los hipotextos desde la visión de la educación literaria que permita el acceso a estos textos también a niños y niñas de educación primaria.

Pennac (1993) recoge la experiencia de George Perros, profesor que impartía clases de literatura en institutos franceses en las que lo único que hacía era leerles clásicos a los estudiantes. Puede que haya personas que opinen que eso no es una clase y que los alumnos y alumnas no están aprendiendo nada de literatura, pero ya dijimos que aquí no nos interesa lo que se entiende por estudiar literatura, sino por educación literaria, esto es, fomentar el gusto por la lectura y entenderla como un placer. A pesar de que, efectivamente, Perros no inculcaba conocimientos específicos sobre literatura, a los discentes les ofrecía algo mucho más valioso: el acercamiento a unos libros que es muy posible que por ellos mismos nunca llegasen a leer. En un curso académico aprendieron mucho más de literatura con este sistema que memorizando listas de autores y obras, aparte de disfrutar de los buenos textos clásicos como *El perfume*, de Süskind. Así que, en lugar de mandarles leer libros a los niños pueden ser sus maestros los que les lean a ellos ya que, como indica Pennac, leerles en voz alta, a cualquier edad, ya sean más mayores o más pequeños, les encantará.

Esta línea es la que sigue Miñana (2004), profesora de educación primaria, en sus clases. Esta maestra sabe que, si no hace algo al respecto, puede que sus alumnos nunca cojan nunca un clásico con cariño, por lo que considera imprescindible hacer de la lectura “una experiencia real, compartida, cotidiana y satisfactoria” (p.25). Para ello, les lee a sus estudiantes un clásico en voz alta, en este caso *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez (2010). Antes de empezar la lectura, la docente hace una pequeña introducción de la obra y del autor y después procede a la lectura de un capítulo diario, a ser posible siempre a la misma hora. Cada niño tiene su propio ejemplar para poder seguir la lectura con comodidad. Sus únicas tareas son leer y escuchar. Al acabar el apartado, comentan lo que más les ha llamado la atención, escogen una frase o un pasaje que les haya gustado especialmente y lo copian en una libreta destinada únicamente a esta actividad, pudiendo añadir un dibujo si les apetece. Con esta forma de lectura integral colectiva, Miñana consigue que los discentes aprendan estrategias de lectura de forma interactiva y despoja la lectura de clásicos de gran parte de las dificultades que entraña para las niñas y niños. “Hay que leer con ellos”, dice Miñana (2010, p.33), y luego construir el significado de lo leído entre todos y no dejarles leer solos para luego hacerles preguntas sobre el nombre, la ropa o las relaciones de los

personajes, porque los adultos, cuando comentamos una obra, no hablamos de estos aspectos, por lo tanto los estudiantes tampoco.

Miñana (2010) destaca que esta experiencia “apuesta por la lectura de un único texto frente a la lectura de fragmentos de muchas obras diferentes” (p.32) porque así los discentes pueden observar los aspectos de la construcción global de la obra y ayuda a mantener la linealidad del argumento. Arlandis (2007) se muestra de acuerdo con este aspecto y habla de la necesidad de hacer una selección rigurosa de obras para que el alumnado pueda acceder a algo más de un fragmento. En esta metodología encontramos un ejemplo de cómo adaptar para primaria lo que Perros realizaba con sus alumnos y alumnas de secundaria. Es cierto que no se abordan contenidos como las características del texto o los recursos estilísticos que en él aparecen, pero quizá sea más importante conseguir primero que los estudiantes se enganchen a la lectura e ir introduciendo después, poco a poco, conocimientos de este tipo sin caer en la teorización de la literatura.

Billelabetia y González (2010) ofrecen otro modo de reinventar las clases de literatura a través de la lectura de clásicos, en esta ocasión sólo para estudiantes de secundaria. Su idea consiste en realizar tertulias en las que cada participante lea aproximadamente cincuenta páginas de un mismo libro por semana (el texto debe ser necesariamente un clásico), en la lengua que prefiera (en este caso castellano o vasco), y que anote párrafos que le llamen la atención para después comentarlo, si le apetece, en las reuniones. Uno de los miembros desempeña el cargo de secretario y debe redactar un acta de cada sesión. Si en el texto aparecen datos desconocidos otra persona se encarga de buscarlos y comentarlos en la siguiente reunión. En estas tertulias pueden participar personas ajenas al aula, como padres, otros maestros y personal no docente del centro. Estos dos autores quieren demostrar que con el diálogo puede aprenderse mucho más que con el monólogo de un profesor o una profesora, y no sólo contenidos académicos, sino también valores como el respeto, la igualdad o la solidaridad, además de contribuir a desarrollar la inteligencia cultural y la creación de sentido, entre otros. Aunque Billelabetia y González hayan planteado esta metodología para estudiantes de secundaria pensamos que no sería complicado llevarla a cabo con alumnas y alumnos de educación primaria. Bastaría con reducir el número de páginas que se lean por semana y escoger una obra clásica que se adapte bien a sus capacidades, pues no podemos olvidar que en esta actividad la lectura es individual. Para

que resulte más sencillo podrían empezar leyendo cuentos clásicos tradicionales y poco a poco ir incrementando la dificultad según aumenten su edad y su capacidad lectora.

Las que hemos mostrado aquí son sólo algunas formas de abordar la lectura de los clásicos originales con niñas y niños de primaria. No están exentas de toda dificultad por lo que debemos tener especial cuidado a la hora de seleccionar los textos que vayamos a leer pero, si se hace con motivación por parte del docente, será fácil transmitir a los discentes el interés y el gusto por estas obras.

3.2. LA ADAPTACIÓN

En el apartado anterior hemos visto distintas maneras de leer los clásicos originales con estudiantes de primaria. No hemos defendido en exceso los motivos por los que deben leerse de esta manera porque ya lo hemos hecho anteriormente. En el caso de las adaptaciones sí que nos parece conveniente explicar por qué es legítimo leerlas en lugar de los hipotextos: por un lado por el debate que generan y que aclara Sotomayor (2005) diciendo que “la identidad que de facto se ha llegado a establecer entre adaptación y educación ha originado argumentos a favor y en contra, radicales rechazos y posturas contemporizadoras” (p.219), y por otro lado porque, si no tenemos cuidado, podemos ofrecerle al alumnado malas adaptaciones que se alejan tanto del original que parecen contar una historia totalmente distinta.

Una adaptación parte de la existencia “de un texto primero (hipotexto) que se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo texto de recepción, de donde resulta un segundo texto adaptado (hipertexto)” (Sotomayor, 2005, p.223). Genette (1989) legitima la adaptación de los clásicos afirmando que muchas de las obras que conocemos como hipotextos, es decir, como primeras versiones de las que han bebido otras posteriores, que han sido imitadas e incluso transformadas, son realmente hipertextos, esto es, adaptaciones de otros textos anteriores. Este mismo argumento lo comparte Pérez (1996), que se pregunta si “¿Acaso los llamados clásicos [...] no partían de las sagas milenarias, del folclore, de los mitos de su tierra, de las narraciones que al calor de la lumbre contaban las abuelas en los hogares?” (p.14). Y lo mismo opina Lefevere (1997), que pone como ejemplo la traducción de la Biblia de Lutero y el gran impacto que tuvo a pesar de partir de la Biblia original. Al final resulta complicado distinguir entre un original y una adaptación.

Lefevere defiende el trabajo de los traductores y los define como personas que reescriben la literatura y que son “responsables o más que los propios autores de la supervivencia y recepción de las obras literarias por parte de los lectores no profesionales” (p.13). El autor entiende esta actividad de reescritura “como fuerza que potencia la evolución literaria” (p.14) y como uno de los motivos por el que las obras se canonizan, es decir, por el que pasan a considerarse clásicos. Siguiendo el razonamiento de Genette sobre la dificultad que supone distinguir entre un original y una adaptación, Lefevere concluye que, “dado que se leen más reescrituras que originales, y ya desde antes, no vale la pena seguir despreciándolas” (p.19), es decir, si ya en el pasado se entendía que algunas adaptaciones son clásicos realmente no hay motivos para rechazar su lectura. Si ante estas razones para leer las adaptaciones aún hay personas que no están convencidas sobre la lectura de estos textos, tanto Genette como Lefevere y Sotomayor consideran las traducciones como una técnica para adaptar obras literarias, por lo que aquellos que hayan leído *Orgullo y prejuicio* o *Crimen y castigo* en castellano o gallego, no han leído realmente ni a Austen ni a Dostoievski, sino una transposición lingüística de sus libros.

En cuanto a las adaptaciones para niños de cuentos tradicionales en concreto, Pérez (1996) resalta que su problema es que, en muchas ocasiones, las versiones de los clásicos infantiles se conciben como un producto para ser vendido, por lo que pierden el valor del original. Estos hipertextos están tan extendidos que hay personas que creen haber leído estas historias cuando realmente han leído, incluso sólo visto en versión cinematográfica, adaptaciones de los originales. Aunque por un lado están las versiones que “despojan al original de sus connotaciones y devuelven una historia dulzona y complaciente, de finales felices [...], sin ningún tipo de mensaje o lectura subyacente [...]” (p.14), por otro están las que mantienen el espíritu y los valores del original, pero que cambian el contexto y los personajes de la obra por otros más actuales para hacerlos más cercanos a los niños y niñas de ahora. “Renovadoras, anticonvencionales, desmitificadoras, altruistas, solidarias... Muchos valores se podrían encontrar en cada una de estas y otras versiones que vienen a demostrarnos que la literatura es [...] un mundo apasionante [...]” (p.16), así deberían ser estas adaptaciones, cuyo objetivo es contar de forma más clara y llamativa historias que ya han sido escritas para los pequeños, como *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín, o *El verdadero final de la Bella Durmiente*, de Ana M^a Matute y ponerse al servicio de la

transmisión de nuevos valores (Mendoza, 2001). Como dice Pérez, “en general el mundo clásico (y no sólo el de los libros para niños) es objeto constante de versiones” (p.15), pero aunque este tipo de versiones son plenamente válidas, sobre todo porque son útiles para trabajar las intertextualidades (Mendoza, 2001), nosotros vamos a centrarnos en esos clásicos de la literatura que no se escribieron pensando en los alumnos de primaria y que nos interesa especialmente acercarlos.

Para Sotomayor (2005) la adaptación queda justificada porque “la historia nos muestra que la actividad de interpretar, reescribir y reutilizar textos ha sido constante” (p.219), por lo tanto, las versiones deben leerse porque son “un fenómeno socio-literario que forma parte de nuestra historia” (p.219). La autora considera que hay que leer las adaptaciones porque “en todos los tiempos [...], la literatura ha circulado por todos los caminos, ha vuelto sobre sus pasos para releerse y reinterpretarse, o para dotarse de nuevas formas y sentidos” (p.120). En el caso de la adaptación de clásicos literarios el destinatario más frecuente de estas adaptaciones es la literatura infantil y juvenil porque, para Sotomayor, su competencia lectora no está lo suficientemente desarrollada, por lo que tienen un propósito educativo. De todas formas, Sotomayor afirma que, a veces, ese propósito es tal que se llega a casos extremos de “reducir *El Lazarillo de Tormes*, *El Quijote* o *La vida es sueño* a un relato de dos páginas” (p.229) y esa tampoco es la cuestión. Queremos que los niños y niñas de primaria lean los clásicos pero no una simplificación drástica de éstos. Por ello, Sotomayor legitima la lectura de las adaptaciones con la siguiente premisa:

O se respeten en toda su integridad las obras clásicas postergando su lectura hasta el momento en que la competencia literaria del lector lo permita [...] o se procura un conocimiento más temprano del contenido, personajes y mundos creados en estas obras adaptando el texto a la limitada competencia del lector (p.233).

Sotomayor establece una serie de parámetros para que la función social de las adaptaciones sea efectiva. Esto significa que el hipertexto que le ofrezcamos al alumnado debe cumplir con una serie de condiciones que lo alejen lo menos posible del original para que, cuando los estudiantes puedan acceder al hipotexto, no se encuentren ante una historia distinta. Los requisitos que destaca Sotomayor son estos: en primer lugar, no se debe alterar el sentido global del original; en segundo lugar, la adaptación debe alcanzar una

elaboración literaria que permita avanzar en la construcción de la competencia literaria; y en tercer lugar, debe explicitarse la condición de adaptación de la obra. Además, el autor de la versión debe conocer a fondo el original del que parte, explicar cuáles son sus propósitos con la adaptación y los criterios que va a seguir en su reescritura.

Por su parte, Navarro (2013) defiende el papel de las adaptaciones de clásicos porque para conseguir buenos lectores hay que practicar la lectura, y los mejores textos para ello son los clásicos de la literatura. Al igual que Sotomayor, Navarro opina que los estudiantes de primaria no tienen capacidad para acceder a estas obras tal y como fueron escritas, por lo que su adaptación en este contexto se hace necesaria. Navarro expone que adaptar para los niños y niñas no significa en ningún caso traicionar a los originales, ya que los clásicos son inaccesibles para ellos y, si no se adaptan, tendrán que esperar para poder leerlos. En otro de sus artículos, Navarro (2016) arremete contra los detractores de las adaptaciones de la siguiente manera: “aquellos que defienden a capa y espada la fidelidad absoluta al original, con la excusa de “preservar” el tesoro, les pregunto ¿para quién va a ser, pues, ese tesoro?” (p.24). Desgraciadamente, sólo para unos pocos afortunados que posean la suficiente competencia lectora para poder leerlos y estos, desde luego, no son las niñas y niños de educación primaria. Para Navarro, el objetivo fundamental de las adaptaciones es suprimir los obstáculos para que los jóvenes accedan a ellos sin problemas, pues “sólo se puede leer con gusto si se entiende sin dificultad lo que se lee” (p.24). Este es sin duda el mejor estímulo para permitir el acceso de los estudiantes a las grandes obras de la literatura.

En línea con los planteamientos de Genette y Lefevere, que nos llevaron a comprobar lo complicado que puede ser distinguir el original de una adaptación, Navarro opina que esto ocurre porque “todos los grandes escritores leyeron y leen mucho” (2016, p.12), y para demostrarlo pone de ejemplo dos clásicos de la literatura española: *El Lazarillo de Tormes* y *El Quijote*. En un artículo del 2016 muestra cómo la obra de Cervantes está llena de influencias de *El Lazarillo de Tormes*, lo que demuestra que el autor lo había leído y que quiso plasmar algunos de sus elementos en la historia del famoso hidalgo de La Mancha. Este es otro argumento más a favor de la lectura de las adaptaciones que, además, demuestra que éstas también pueden convertirse en clásicos.

Al igual que Sotomayor, Navarro (2013) considera que no todas las versiones de los originales son válidas y describe las pautas que se deben tener en cuenta para escribir una buena adaptación, para lo que vuelve a poner de ejemplo a *El Quijote* haciendo una propuesta de cómo podría adaptarse. Entre ellas encontramos las siguientes: lo primero y fundamental es ser fiel al original, es decir, no se puede añadir ni modificar nada; lo segundo más importante es preservar la estructura de la obra, esto es, se tiene que mantener el principio y el final del hipotexto, y éste sólo se puede reducir manteniendo la proporción y el sentido de la obra; también es importante adaptarse a aquello que pueda interesar más a los niños a los que se dirija la versión, pero teniendo siempre en cuenta su sentido para el desarrollo de la narración; por último, otra característica del texto que Navarro considera que se debe intentar preservar es la estética, pues lo bello de la historia, aunque sea secundario, puede contener enseñanzas y reflexiones.

Hemos comprobado que las adaptaciones, las buenas, pueden ser claves para que los estudiantes de educación primaria puedan leer los clásicos literarios. Son una buena forma de acceder a ellos porque su lectura no va a suponer tantas dificultades como las del original. Aunque hemos visto formas válidas de leer los hipotextos en educación primaria, no debemos desechar las mejores versiones de los mismos, porque el objetivo principal de la lectura de los clásicos es que los niños y niñas disfruten de las historias que cuentan, para lo que es fundamental reducir los obstáculos de la lectura. Las adaptaciones son, pues, una buena opción para acercar los clásicos a los jóvenes y, como dice Cerrillo (2010), deberían aprovecharse si no queremos que las obras clásicas se queden en un montón de páginas (Navarro, 2016, p.25). Aunque no hemos recogido ninguna propuesta de lectura específica de adaptaciones cualquiera de las expuestas en el apartado anterior son válidas para ello.

3.3. OTRAS PROPUESTAS DE APROXIMACIÓN A LOS CLÁSICOS

Ya hemos abordado la lectura de los clásicos originales y de sus adaptaciones, pero éstas no son las únicas formas de trabajar este tipo de literatura en las aulas. Las que vamos a presentar a continuación no son propuestas de lectura en sí mismas, sino que son distintos ejemplos de cómo fomentar la atracción y el acercamiento de los clásicos a los estudiantes de primaria.

Lara (2006), propone la lectura de *El Quijote* y otros textos clásicos a partir de la de *Harry Potter*, con el objetivo de “enseñar a los alumnos, bien de Primaria bien de Secundaria, que los grandes textos de la literatura española y universal no son aburridos, sino al contrario [...]” (p.136). Lo que Lara sugiere es leer, en primer lugar, algún libro de la saga de *Harry Potter* para después empezar con *El Quijote* y así comprobar todas las intertextualidades que existen entre estas dos historias, para luego extenderlas a otras obras. Desde los sucios orígenes de Harry (huérfano obligado a trabajar para su familia como la *Cenicienta*) hasta su evolución de pícaro (recuerdo de Lázaro) a caballero, su entrada en el mundo mágico, su relación con Dumbledore (otro Alonso Quijano loco y trastornado) y su enfrentamiento a un ser malvado. Todos estos componentes hacen referencia a algún clásico de la literatura. Con esto Lara quiere demostrar que no es necesario acudir a libros como *Harry Potter* para adentrarse en universos mágicos en los que vivir las mejores aventuras, porque todos estos elementos ya se encuentran en los clásicos. Ésta nos parece una buena forma de enganchar a las niñas y niños a la lectura de clásicos, aunque faltaría matizar de qué modo se abordaría dicha lectura.

Fernández, González y Pérez (2012) han diseñado una actividad, a la que han llamado *Callejeros Literarios*, para trabajar la educación literaria partiendo de la premisa de que la literatura se encuentra en los lugares en los que el alumnado habita. El objetivo de su propuesta es que los estudiantes descubran los autores de su entorno para crear un itinerario literario con *Google Maps*, que luego compartan con el resto de centros que participen en ella. Éste es un proyecto colaborativo en el que sus creadores combinan el trabajo por proyectos con la competencia comunicativa, la educación literaria y la integración de las TIC. La idea nos parece buena pero, si no se continúa trabajando en ella, es posible que el aprendizaje de los alumnos y alumnas se limite a conocer una lista de autores y obras, algo que no los llevaría a leer los clásicos por sí mismo.

Caro y González (2013) consideran, por un lado, que lo importante a la hora de leer no es el texto en sí mismo, sino la relación que se establece con él, y por otro, que para salvar los clásicos es necesario contemporizarlos para que todos podamos acceder a ellos. Aunque no sugieren ninguna actividad concreta, las dos autoras establecen que la mejor forma de abordar la lectura de clásicos es a través de un proyecto interdisciplinar en el que se compaginen obras clásicas y modernas para desarrollar la lectura y escritura creativas, y en

el que se tengan en cuenta la diversidad de sensibilidades del alumnado. Para ello, presentan distintas modalidades de lectura entre las que destacamos las siguientes: la lectura recreativa, oral y en grupo; la lectura comentada, que promueva la comprensión; la lectura atenta, en la que se analicen los aspectos relevantes del texto; la lectura intertextual, que ayude a establecer relaciones entre textos; y la lectura interpretativa, donde se lee para luego escribir libremente. A través de todas ellas se irá forjando la lectura interpretativa, que permitirá la formulación de hipótesis sobre lo leído de cara a afianzar la competencia lectora. A pesar de que Caro y González no nos ofrecen una propuesta didáctica para desarrollar en el aula, los apuntes que recogen sobre los diferentes modos de lectura nos parecen muy útiles para el docente que quiera leer los clásicos en el aula con su alumnado.

Más adelante, Caro (2014) sí que nos ofrece una serie de talleres que ella misma ha llevado a cabo, la mayoría en educación secundaria, pero aquí vamos a centrarnos en los que realizó con estudiantes de primaria. Todos han sido proyectos interdisciplinares en torno a los clásicos, basados en el aprendizaje cooperativo para formar a los discentes en las competencias básicas y que han combinado *El Quijote* con las canciones de Joaquín Sabina. Algunos de los títulos de las actividades para primaria son *La razón de la sinrazón tiene 2.000 esquinas* (juego de la oca para crear cuentos con *El Quijote* y Sabina), *Si volvieran los dragones* (hipótesis fantásticas desde la integración) y *Por aquí, por allá a Marruecos se va* (cartas desde educación compensatoria) (p.44). Caro no describe cómo ha sido el proceso de desarrollo de cada una de los ejercicios que ha llevado a cabo pero nos muestra la posibilidad de abordar los clásicos de manera interdisciplinar mediante la metodología de la investigación-acción, y esto puede darnos muchas ideas para diseñar nuestras propias propuestas alrededor de los clásicos. Por último, cabe destacar que Caro le da una importancia fundamental a las creaciones del alumnado porque es ahí donde se ve su implicación y su interés por la lectura que se le ha ofrecido.

Agustí y Martínez (2013) nos presentan un taller que han realizado con profesorado en formación. En él mezclan literatura y cine para acercar los clásicos al alumnado de tercer ciclo de primaria. Los objetivos de la actividad son fomentar el hábito lector y potenciar una actitud positiva hacia las obras clásicas. Para ello parten de una metodología basada en el aprendizaje significativo, en el aprendizaje autónomo y en la conexión con la realidad. La tarea que deben desarrollar los estudiantes de Magisterio consiste, en primer lugar, en

seleccionar de una lista un clásico y su versión cinematográfica, que deberán leer y ver de forma individual. Después, el profesor les proporcionará una serie de ejes temáticos para cada par de libro y película, y ellos tendrán que planificar y elaborar una serie de tareas para trabajar contenidos del currículo y que se dirijan a la adquisición de las competencias básicas. La propuesta, dirigida a alumnos universitarios podría efectuarse también con niños y niñas de primaria, aunque reduciéndolo a una sola obra para poder visionar la película todos juntos en el aula, y cambiando el diseño de actividades por otro tipo de tareas. Con esto también podríamos debatir con los discentes las diferencias entre el libro y el filme y opinar sobre la cuestión de qué es mejor, encaminándolos a valorar cada una de forma individual y a apreciar todo lo que ofrece la lectura de los clásicos.

Centelles (2013) considera que “no es suficiente con creer que determinadas lecturas han soportado el paso del tiempo porque son buenas; hay que conocer al alumnado y su historial lector” (p.73) para determinar si van a disfrutar o si van a entender las obras clásicas que les queramos acercar. Por este motivo es partidario de escoger con mucho cuidado los textos que vayamos a leer con el alumnado. Su idea es empezar con libros que sirvan de anzuelo para atraer su atención, y aquellos que mejor pueden despertar su interés son en los que se identifican con el protagonista. Si queremos que lean los clásicos tendremos que empezar, entonces por personajes que se parezcan a nuestros alumnos y alumnas. Después de la lectura, Centelles pide a cada niño que reúnan en su diario de lectura, individual y anual, aquello que les apetezca conservar de lo que han leído, sin pasar por el control del profesor. Aunque sus ideas del “libro anzuelo” y del diario están bien, Centelles no explica cómo desarrollaría el gusto la lectura del clásico en el aula ni si utilizaría el original o una adaptación.

Por último, dentro de este apartado nos gustaría mencionar una actividad que el profesor César Bona, finalista del *Global Teacher Prize*, ha utilizado con sus alumnos. No se trata de la lectura de clásicos propiamente dicha, sino de la dramatización de textos teatrales de la literatura española y universal clásicos para mejorar la expresión oral. En sus clases, los discentes memorizaban diálogos de Romeo y Julieta y los recitaban a sus compañeros y compañeras subidos a sus mesas con toda la pasión de la que eran capaces. De esta forma la vergüenza desaparecía y se expresaban oralmente de manera más correcta. Esta propuesta de Bona podría llevarse más allá e incluir la lectura íntegra de la obra teatral

o representarla entera o adaptada por los propios alumnos al resto del colegio. Resaltamos la utilidad de su propuesta aunque para nuestros fines se quede algo corta.

4. UN CORPUS PARA EL DOCENTE: PROPUESTA DE LECTURA DE CLÁSICOS EN EL AULA

Aunque hemos justificado los motivos por los que se deben leer los clásicos en las aulas y hemos mostrado distintos métodos para llevarlo a cabo, no podemos olvidar lo que ya dijimos en palabras de Centelles (2013): no podemos leer determinadas obras en clase sólo porque son buenas. Con todo, si esas buenas lecturas han llegado hasta nosotros es porque formaban parte del canon literario, es decir, porque eran consideradas las mejores.

García (1996) explica que el origen del término canon está en el vocablo griego *kánon*, que significa caña o vara de medir. Para definir esta palabra utiliza una definición de Fokkema, que dice que “un canon de literatura puede ser definido a grandes trazos como una selección de textos bien conocidos y prestigiosos que son usados en la educación y que sirven de marco de referencia en el criticismo literario” (p.7). Cerrillo (2010) matiza que “toda selección es una elección que se hace en el contexto de un momento histórico, de la que forma parte el punto de vista del que selecciona” (p.45). Esto quiere decir que el canon es la selección de una serie de textos que se escogieron en función de unos criterios determinados en un momento concreto. García afirma que al ser elegidos ciertos autores y obras se dejaron atrás muchos otros y eso influyó en la transmisión, edición y estudio de los textos. Por lo tanto, el canon es algo variable, pues según cambian los gustos literarios, lo mismo ocurre con el canon.

En este trabajo nos estamos centrando en el canon clásico, es decir, aquel que engloba las obras de los grandes autores que, según García, deberían leerse por su valor formativo y por su función de modelos. Pero, ¿cómo determinar un canon de clásicos para el alumnado de primaria? Mientras Pozuelo (1996) matiza que la cuestión del canon no debe orientarse “en si la lista de autores canónicos la deben formar 27, 100 o si deben ser respetadas la cuota femenina, negra, hispánica, francesa o rusa en tales listas” (p.3), Cerrillo (2010) defiende la idea de crear un canon escolar:

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, por su adecuación a los

intereses de los lectores según su edad, y por su capacidad para la educación literaria de los mismos (p.48).

Ese canon debe estar formado, además, por textos propios de la LIJ y por otros no específicos para niños y jóvenes. Por lo tanto, aunque el canon sea una selección de las obras “mejor cualificadas” del panorama literario, a la hora de elegir un corpus de lectura para nuestros estudiantes debemos de tener en cuenta todos esos criterios que mencionan Cerrillo y Pozuelo. Si no lo hacemos así, caeremos en el error de leer sólo los clásicos y otros textos más actuales porque son los más valorados y algunos determinados para asegurarnos que abarcamos la mayor variedad posible, cuando nuestro objetivo último es que los alumnos y alumnas de primaria empaticen con los clásicos y los lean por gusto.

¿Cómo incorporamos entonces las obras del canon literario al canon escolar? Jover (2007) nos da una serie de pautas para hacerlo y, lo primero que destaca, es que debemos conocer el perfil lector de todo nuestro alumnado antes de escoger cualquier obra para que todos puedan desarrollar la competencia literaria. Después concreta que el canon escolar debe ser mixto, es decir, integrar obras de distinto tipo, y cosmopolita, esto es, múltiple y variado en cuanto a los orígenes de los textos. Una vez que tengamos claro a dónde queremos llegar tenemos que producir la lista de títulos, pues el canon es realmente eso. Para ello, Jover propone una bonita técnica que denomina “constelaciones literarias”. Consiste en crear un corpus de obras abierto y no rígido, sin ambiciones enciclopédicas, alejado del enfoque historicista y en el que dialoguen el ayer y el hoy. Su carácter es, ante todo, interpretativo, pues cada cual puede trazar líneas imaginarias, tanto entre las estrellas como entre los libros, como mejor le parezca. El cielo en el que se encuentran nuestras obras ha estado dividido atendiendo a tres criterios: el estudio cronológico, el estudio de los géneros y los temas o tópicos literarios. Para Jover cada uno tiene sus ventajas y sus limitaciones, por lo que la autora se decanta por combinar los tres proponiendo una selección de obras que giren alrededor de un tema, que puede o no servir para trabajar contenidos interdisciplinarios.

Nosotros vamos a seguir su ejemplo y construir una pequeña constelación para el quinto curso de primaria a la que, además, incorporaremos algunos métodos de lectura que hemos ido destacando a lo largo de este trabajo. Esta hipotética clase estaría formada por 25

estudiantes, dos de los cuales serían de ascendencia árabe. El tema que elegimos para diseñar nuestro corpus estelar son las aventuras, atractivo para niños de diez y once. Sin más dilación las obras que serán las estrellas de nuestra constelación son las siguientes:

A leer en el primer trimestre del curso:

El Lazarillo contado a los niños (2008), de R. Navarro. Uno de los motivos por los que los niños y niñas no leen los clásicos es por las dificultades que entrañan para su comprensión lectora, pero las buenas adaptaciones son un sustituto aceptable para empezar con estas lecturas. Hemos escogido esta adaptación de Navarro por ser una autora comprometida con la realización de adaptaciones de calidad y porque las demás se alejan bastante del original (Fernández, 2014). En este caso el texto lo leerá el docente en alto.

Harry Potter y la piedra filosofal (1997), de J.K. Rowling. Esta obra a pesar de su corta existencia ya es todo un clásico de la LIJ que perfectamente podría empezarse a leer en este curso. La lectura de este libro sería individual. No les daríamos un límite a los alumnos para acabarlo ni les exigiríamos leer un determinado número de páginas por día, mes o semana. Hay que dejarles a su ritmo para que puedan disfrutarlo.

Poesía. Nos ha resultado complicado encontrar un poemario clásico de aventuras que encajase bien con el tema de nuestra constelación y con la edad de sus destinatarios. Por estos motivos, ofrecemos la posibilidad de que el alumnado lea en alto textos de distintos autores cuya temática puede relacionarse tangencialmente con la de nuestra propuesta como *La princesa está triste*, de Rubén Darío; *Agua, ¿dónde vas?*, de García Lorca; o *La oreja verde*, de Rodari.

A leer en el segundo trimestre del curso:

La isla del tesoro (1883) de R.L. Stevenson. Este clásico de la LIJ nos parece lo suficientemente adecuado como para leer el original. Esta obra se encargará de leerla el docente. Sería favorable crear un rincón en el que el alumnado se pudiese sentar de forma cómoda y relajada y leer siempre el mismo día y hora, como matizaba Miñana (2004, 2010).

O misterio dos fillos de Lúa (1995), de F. Casalderrey. Los autores gallegos también deben estar presentes en nuestra constelación por lo que escogimos a esta gran escritora de

la LIJ gallega que ya podríamos considerar como clásica e indispensable. Al igual que con Harry Potter, dejaríamos que cada uno lo leyera a su ritmo.

Tartufo (1664), de Molière adaptado por C. Ibáñez (2011). Nos resultó algo complicado encontrar alguna obra de teatro clásico de aventuras para alumnado de primaria, pero nos hemos decantado por esta adaptación de Molière. Con este texto realizaríamos una lectura dramatizada en distintas clases en las que los estudiantes se turnarían para representar a los distintos personajes.

A leer en el tercer trimestre del curso:

Las aventuras de Tom Sawyer (1876), de M. Twain. En este texto no hemos encontrado grandes obstáculos para que los estudiantes de 5º de primaria entiendan la obra, pero continuamos considerando conveniente que sea el maestro o la maestra el que la lea.

Las aventuras de Tintín (1929), de Hergé. Porque no todos tienen que ser novelas clásicas y porque no todos tienen que leer lo mismo. A los niños y niñas los cómics les resultan atractivos pero puede que les interesen más unas historias que otras, por ello les ofreceríamos distintos títulos de la colección, para que escojan el que prefieran. Estas lecturas serían individuales y tendrían lugar en la hora de lectura durante un mes.

Cuentos ilustrados de Las mil y una noches (2013), de la editorial Usborne. Hemos seleccionado esta obra porque todos nuestros alumnos tienen derecho a sentir los textos como suyos y, al tener alumnado de origen musulmán nos parece importante incorporar su patrimonio cultural a nuestra constelación. Las mil y una noches nos parece una buena opción, aunque sea adaptada, porque después esos niños podrían explicárselas con más detalle al resto de la clase o tal y como las conocen ellos. Como es un libro extenso pensamos que la mejor idea es darle a escoger entre algunas de las historias que incluye, como *Alí Babá y los cuarenta ladrones* o *Sindbad el marino*. Según lo que escojan los dividiríamos en grupos para que cada día un estudiante se lo lea a su equipo de lectura.

Sobre nuestra constelación conviene hacer una serie de aclaraciones: el orden que hemos establecido para la lectura de las obras lo hemos asignado en función del tiempo del que se dispone en cada trimestre, aunque podría modificarse sin problemas. Además, nos pareció conveniente leer dentro del mismo periodo aquellas obras entre las que se pueden

establecer interrelaciones, como es el caso de *El Lazarillo de Tormes* y *Harry Potter y la piedra filosofal*. En lo referente a la lectura del original o de una adaptación, hemos determinado cada una en función de la dificultad que puede entrañar su lectura e interpretación por parte del alumnado. Así, las obras más actuales ya están pensadas para niños y niñas de estas edades y otras, como *La isla del tesoro* o *Las aventuras de Tom Sawyer*, no deberían suponer un gran obstáculo para los discentes. Por último, en cuanto a la metodología de lectura hemos intentado recoger algunas de las analizadas en este trabajo como la lectura en voz alta, que nos parece una buena técnica para aquellas lecturas que puedan suponer un mayor problema para el alumnado; la lectura en solitario de aquellas que sean más sencillas o estén pensadas específicamente para ellos; o la lectura dramatizada para hacer el proceso más dinámico, al igual que en el caso de la lectura grupal, que además permite una mayor autonomía del grupo-clase.

La propuesta que aquí hemos planteado ha de entenderse como una serie de opciones sobre la que los docentes y discentes puedan elegir, como lecturas no impuestas y como una de las muchas constelaciones que se podrían ofrecer en el aula y que estaría acompañada de otras más actuales y también no literarias, como aconseja Jover (2007). Podrían escogerse muchas otras obras al igual que podrían diseñarse infinidad de actividades interdisciplinares a partir de todas ellas, pero nuestro objetivo es que los niños aprendan a disfrutar leyendo, en primer lugar los clásicos, y después todas las obras que caigan en sus manos. Los proyectos que se puedan derivar de estas lecturas los dejaremos pues, para otro trabajo.

5. CONCLUSIONES

Los clásicos son una fuente de saber inestimable. Su lectura se ha asociado a lo largo del tiempo a personas consideradas eruditas e intelectuales y, quizá con el afán de que los estudiantes desarrollaran esas características, los clásicos literarios se fueron imponiendo en las aulas de secundaria.

En este trabajo hemos ido recabando datos para mostrar que los clásicos son transmisores de grandes ideas y valores pero, sobre todo, que sus palabras pueden producir un gran placer en el lector tanto adulto como en un alumno o alumna de educación primaria. A pesar de todas sus cualidades, un clásico por sí solo no va a enganchar mágicamente a los estudiantes a la lectura, pues son obras que *a priori* no fueron escritas

para ellos. Por lo tanto es fundamental que haya una figura que les guíe por entre sus páginas, y esa figura es el docente. A parte de este, para acercar los clásicos a los niños y niñas de la etapa de primaria debemos tener en cuenta varios aspectos.

En primer lugar, debemos saber por qué leer con ellos los clásicos de la literatura. La respuesta la hemos ido buscando a lo largo de todo el trabajo y ahora podemos concluir que no se reduce a que lo pide el currículo, sino que debemos leer los clásicos con nuestro alumnado porque son los mejores modelos para adquirir y desarrollar la competencia comunicativa, porque transmiten los valores más elevados y los saberes que necesitamos para vivir en sociedad, porque forman parte del patrimonio cultural de cada niña y niño, porque, aunque no los comprendan o no los lean en su totalidad, esa primera lectura dará forma a su experiencia futura, porque con ellos se pueden vivir y disfrutar las mejores aventuras y porque, como dice Calvino, leerlos es mejor que no hacerlo.

En segundo lugar, hay que concretar a qué edad, qué géneros y qué temáticas son los más adecuados para empezar con la lectura de los clásicos. Aquí casi todo depende de la competencia lectora del alumnado y de la disposición del docente para aproximar los clásicos a los discentes. Obviamente no vamos a leerles a niños de seis años *El Quijote*, pero sí que podemos empezar con los clásicos de la literatura infantil y juvenil como los cuentos de H.C. Andersen o Perrault y, ya más adelante, introducir historias de mayor dificultad según vaya evolucionando su competencia lectora. En cuanto a los géneros y temáticas todo dependerá de lo que queramos transmitirles a nuestros alumnos. En principio cualquier temática o género bien preparados pueden hacer que los estudiantes disfruten y aprendan con la lectura del clásico o clásicos que escojamos.

En tercer lugar, tenemos que conocer qué formas hay de abordar la lectura de estas obras. Podemos decantarnos por el original o por una adaptación del mismo, todo dependerá de la capacidad del alumnado. En este punto debemos dejar claro que es cierto que hay malas adaptaciones que no servirán para transmitir la esencia del clásico, pero hay otras de muy buena calidad que vale la pena aprovechar, pues la lectura del original está plagada de obstáculos que pueden dificultar que los discentes entiendan y, sobre todo, disfruten de la lectura. Aparte de estas hay otras formas de leer los clásicos y la que

escojamos dependerá de lo que queramos lograr, pero lo esencial es enseñar el placer que produce la lectura del clásico y ahí juega un papel fundamental la metodología que elijamos.

En cuarto y último lugar, conviene saber cómo se crea un corpus de lectura de clásicos para primaria. Como ya hemos dicho, lo principal es tener en cuenta la competencia lectora del alumnado. Después hay otros factores que influyen como los valores que queremos transmitir, la temática que más puede interesar a los niños, los personajes con los que se puedan identificar, etc. También es importante tener en cuenta que no sólo debemos ofrecerles clásicos a los discentes, sino que estos deben de ir acompañados de otras obras más modernas para que puedan establecer intertextualidades entre ellas.

El mundo de los clásicos es un paraíso que se ha cerrado a unos pocos lectores competentes. Los niños y niñas de primaria todavía no están capacitados para acceder a él por sí solos, por lo que del docente depende abrirles las puertas a ese jardín del Edén, aunque sea temporalmente, para que después puedan volver por su propio pie. Los alumnos tienen derecho a conocer lo que encierran estos tomos de páginas amarillentas y de olor particular, tienen derecho a disfrutarlos, a no entenderlos y a que les ayuden a comprenderlos. Si directamente les privamos de ello por no estar capacitados para leerlos solos, tendremos que esperar años para que cojan un clásico, mejor dicho a que se los ofrezcan, porque es difícil que una mano adolescente se dirija hacia un libro de hace cincuenta, cien o más años si nadie le ha explicado, más allá de la teoría de la enseñanza de la literatura, lo que encierra.

De nosotros, docentes de primaria, depende que esas manos busquen los clásicos cuando les apetezca hacerlo, cuando sientan que es el momento indicado y quieran volver a experimentar lo que nosotros habremos intentado transmitirles al leerles los clásicos de la literatura, es decir, el gusto por la lectura, el objetivo último de la educación literaria. Si no es desde esta perspectiva, si nos limitamos a explicarles qué son los clásicos, cuáles son, quiénes los escribieron y cómo lo hicieron, los perderemos irremediablemente y, como decíamos al principio, los clásicos quedarán escondidos, cogiendo polvo, en los estantes más altos de las bibliotecas.

Leámosles pues, leamos los clásicos con nuestros alumnos y alumnas, aunque a veces sea difícil y nos requiera un tiempo de reflexión escoger la mejor manera para que gocen con

las palabras del texto. Leamos juntos los clásicos de la literatura, antes de que alguien se los imponga y destruya todo lo bueno que encierran estas obras.

6. REFERENCIAS

Agustí, C. & Martínez, N. (2013). Taller de literatura: la lectura de los clásicos en educación primaria. *Literatura y cine. Edetania*, nº44, pp.175-186.

Arlandis, S. (2007). Sobre la educación literaria: reflexiones en torno a la importancia de los clásicos en el desarrollo de la sensibilidad lectora. En: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*. Onda: Jorge Martí, pp.493-510.

Billelabeitia, M. & González, A. (2010). El aprendizaje dialógico a través de las tertulias literarias de los clásicos. *Arbela*, nº42, pp.50-53.

Bona, C. (2015). ¡Pizza con cajones para todos! Cómo organizar un discurso. En: Penguin Random House (ed.), *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*, (pp.227-228). Barcelona, España: Plaza Janés.

Calvino, I. (1992). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona, España: Fabula Tusquets Editores.

Caro, M^a. T. & González, M^a. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, nº9, pp.89-106.

Caro, M^a. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinar para el aprendizaje basado en proyectos. *Educatio Siglo XXI*, vol.32, nº3, pp.31-50.

Centelles, J. (2013). ¿No tendrás otro libro como este? *Aula de Innovación Educativa*, nº223-224, p.73.

Cerrillo, P. C. (2010). Canon y clásicos literarios: el papel del sistema educativo en la formación de un canon de lecturas. En Ministerio de Educación (ed.), *Seminario Nacional: la formación de lectores como sustento para la igualdad* (pp.45-52). Buenos Aires, Argentina: Plan Nacional de Lectura.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº9, pp.21-31.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Decreto 105/2014, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia nº171, 9 de septiembre de 2014, pp.37539-37630 y pp. 37977-38086.

Delgado, A. (1999). ¿Por qué no leen a los clásicos? *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, nº113, pp.18-25.

Diccionario de la Real Academia Española. (2014). Clásico. En: *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=9Pp71kN>

Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid, España: Anaya.

Fernández, A., González, I. & Pérez, Mª del M. (2012). Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº59, pp. 157-167.

Fernández, D. (2014). *Adaptaciones literarias dirigidas al público infanto-juvenil: el caso del Lazarillo de Tormes* (Trabajo de fin de grado). Escuela universitaria de magisterio de Bilbao, Leioa, España.

García, C. (1996). Sobre el canon de los clásicos antiguos. *Insula*, nº600, pp.5-7.

Genette, G. (1989). *La literatura en segundo grado*. Madrid, España: Taurus, Alfaguara.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: educación, adolescentes y literatura*. Barcelona, España: Octaedro, col. Rosa Sensat.

Lara, E. (2006). De Harry Potter a los clásicos. *Edetania*, nº33, pp.131-152.

Lefevere, A. (1997). *Traducción, reescritura y manipulación del canon literario*. Salamanca, España: Ediciones Colegio de España.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, col. Arcadia, nº3.

Miñana, C. (2004). Don Quijote en la escuela primaria. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, nº174, pp.24-31.

Miñana, C. (2010). Clásicos en clase. *Cuadernos de Pedagogía*, nº402, pp.31-33.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Navarro, R. (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filologia*, vol.18, pp.63-75.

Navarro, R. (2016). Las adaptaciones de los clásicos: puentes hacia islas del tesoro. *Edetania*, nº49, pp.17-28.

OCDE. (s.f.). El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.

Pérez, E. (1995-1996). Versiones de los clásicos: ¿sí o no? *Alacena*, nº24, pp.14-16.

Pozuelo, J. M^a. (1996). Canon, ¿estética o pedagogía? *Insula*, nº600, pp.3-4.

Sotomayor, M^a. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de educación*, nº extraordinario 2005, pp.217-238.