

LA BIBLIOTECA DE OCCIDENTE EN CONTEXTO HISPÁNICO



Miguel Ángel Garrido Gallardo (dir.)

**ACTAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL
CELEBRADO EN MADRID-LOGROÑO
17/22-06-13**

**La Biblioteca
de Occidente
en contexto hispánico**

Miguel Ángel Garrido Gallardo (dir.)

La Biblioteca
de Occidente
en contexto hispánico

Primera edición: diciembre de 2013

© Miguel Garrido Gallardo (dir.), 2013

© Los autores, por sus artículos, 2013

Reservados todos los derechos de esta edición para

© Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41

26002 Logroño (La Rioja)

www.unir.net

ISBN (libro impreso): 978-84-15626-88-6

ISBN (Pdf): 978-84-15626-87-9

Depósito legal: LR. 506-2013

Impreso en España – Printed in Spain

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

PLANTEAMIENTO

El canon literario de la literatura infantil y escolar

*The literary canon of the
children's and school literature*

Alexia Dotras Bravo

Profesora adjunta Escola Superior de Educación de Bragança

Resumen: La lectura de autores adultos es una variable constante en el horizonte escolar desde que existe la misma posibilidad de estudiar literatura. En este estudio, pretendo revisar los conceptos de literatura clásica y canónica, casi siempre entrelazadas y entendidas como parte una de la otra, no solo desde perspectivas actuales, propias de los Cultural Studies, sino también a partir de la selección y creación de los propios clásicos literarios infantiles, para acabar examinando el canon infantil y escolar.

Palabras clave: LIJ. Clásicos infantiles. Canon escolar. Canon infantil.

Abstract: *The reading of adult authors has been a steady variable in the school horizon since there was the very possibility of studying literature. In this work I intend to review the concepts of classic and canonical literature (almost invariably interrelated and understood one as a part of each other) not only from current perspectives typical of Cultural Studies, but also from the selection and creation of the children's literature classics, to finish by reviewing the children's and school canon.*

Key words: *Children's literature. Children's literature classics. School canon. Children's canon.*

Literatura clásica

El término 'clásico' presenta cierta complejidad de definición desde su mismo origen y una diferenciación previa entre lo griego y lo latino, y los clásicos de cada lengua vernácula. La definición extendida por Moreno Báez remite a la obra del autor o artista que realizó dicha obra hace mucho tiempo por lo que se ha convertido en un paradigma, en un texto

que hay que seguir porque es ejemplo del más perfecto quehacer artístico. Según esta definición, el clásico es canónico, es modelo de la escritura literaria, ajenos a la diacronía, por tanto, ya que nos remontamos así a la lejana Antigüedad grecolatina, pero también nos aproximamos a los modernos o contemporáneos. En su estudio paradigmático, el profesor Moreno Báez, piensa en los de «más valor formativo» y de mayor «equilibrio y medida» (Moreno Báez, 1968: 9). Es decir, un autor que ni siquiera ha muerto puede ser un clásico, como lo fue Garcilaso, el primer autor con comentario en 1574, un poeta de cuyo nombre surge un estilo, un adjetivo —impronta clara de su entrada en el canon— «garcilasista», que aparece en el Viaje del Parnaso cervantino:

Tan mezclados están, que no hay quien pueda
discernir cuál es malo o cuál es bueno,
cuál es garcilasista o timoneda.

Garcilasista (acaso neologismo inventado por Cervantes) viene a significar aquí a la escuela italianizante, a cuya cabeza se pone a Garcilaso, mientras que *timoneda* (Juan de Timoneda) viene a significar la escuela castellana tradicional del octosílabo (Montero Reguera, 2001).

El diccionario de la RAE lo define como sigue, aplicado a un autor o su obra: «3. Dicho de un autor o de una obra: Que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia». Pero en su primera acepción alude a la historia y ya apela a su calidad superior: «1. Se dice del período de tiempo de mayor plenitud de una cultura, de una civilización, etc.»¹. La acepción que nos importa remite a su valor como modelo, como referente. La confusión entre clásico y canónico procede desde el mismo significado primigenio. Ahora bien, el modelo clásico es un ejemplo de buena literatura, mientras que el modelo canónico será propio del quehacer escolar. En el término «formativo» estriba la diferencia fundamental entre ambos, aunque el propio Moreno Báez los entremezcla, los funde, como Mendoza Fillola, quien afirma que «todo canon tiene la facultad,

¹ De la edición digital, http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=clásico (consultado el 24 de octubre de 2013)

aunque sea transitoria, de presentar como *referente modélico y clásico* a un conjunto de obras y autores» (Mendoza Fillola, 2002: 22) (la cursiva es suya) y que el escolar «suele estar vinculado al concepto de obra “clásica”» (Mendoza Fillola, 2002: 27).

El debate de los clásicos ha generado interés en escritores y estudiosos de diversas épocas y procedencias, llegando a popularizarse la creación de pequeños e intensos ensayos de gran calado en la cultura actual, como los de Italo Calvino (1993), Rosa Navarro Durán (1996), o Jorge Luis Borges (1980). Es preciso volver a leerlos, «un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir» (Italo Calvino, 1993: 15), lo que nos conduce a la eterna polémica de la madurez en la lectura de los clásicos y la necesidad de las relecturas a lo largo de la vida para ofrecer un sentido global. Con más razón en este trabajo que pretende deslindar conceptos, para volverlos a unir, donde «clásicos de la literatura» consiste en una expresión diferente a «clásicos de la literatura infantil», cuyo perfil ha alcanzado un lugar cada vez más central en el sistema literario, tal y como se ve en las definiciones varias y los estudios de ambas vertientes (Montero Padilla, 1990; García Padrino, 1999, 2001, 2007), las selecciones realizadas en los últimos años (equipo Peonza y Fundación Germán Sánchez Ruipérez) y los portales web abiertos en los últimos tiempos² dando cabida a esa selección y, por tanto, canon de los libros clásicos de una historia literaria infantil que está escribiéndose todavía, pero que cada vez se encuentra más perfilada por los diferentes agentes mediadores a la lectura.

Sin embargo, ambos grupos exigen un esfuerzo de comprensión añadido a la lectura estética, habitualmente por la lejanía en el tiempo, más acorde a veces con otras mentalidades o sensibilidades. La lectura fracasada, aburrida, interrumpida o inacabada no se cifra en el lector únicamente, aunque depende de nosotros que tenemos un gusto determinado o nos parece amena una obra —ya sea clásica, ya sea comercial— y otra no, independientemente de su valor estético. Los clásicos trascienden la contingencia y en esa permanencia secular fijamos nuestra mirada.

² En este sentido hay que resaltar la necesaria labor de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes de la mano de Ramón Llorens en la literatura infantil, que no deja de aumentar y optimizar los servicios de la biblioteca, con esta novedad de 2009: <http://bib.cervantesvirtual.com/portal/ljclasicos/>

No siempre se percibe a primera vista el valor estético, que a veces requiere atención muy lenta y sostenida, lo que obliga a volver sobre lo ya leído. Aun los críticos más perspicaces han de releer para descubrir matices nuevos; no digamos el principiante, que habrá de inmunizarse contra el desconuelo de ver que no acaban de gustarle las obras famosas. Conviene entonces practicar la humildad, convenciéndonos de que en este caso lo más probable es que el defecto se encuentre en nosotros (Moreno Báez, 1968: 16).

Como afirma Italo Calvino, «la única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos» (1993: 20). Desde nuestra contingencia y conocimiento, como lectores, entramos en aquellos textos en un punto de la historia que los ilumina, con la pasión ya conocida de Pennac (1996) para no dejar que la interpretación excesiva nos abrume: «En lugar de dejar que la inteligencia del texto hable por nuestra boca, nos encomendamos a nuestra propia inteligencia, y hablamos del texto» (Pennac, 1996: 92), y que adquiere los tintes educativos pertinentes años después (Pennac, 2008).

Literatura canónica

Con el concepto de ‘canon’ la teoría literaria, en los últimos tiempos, intenta definir, diacrónica y sincrónicamente, el significado del término, espoleado de nuevo desde la publicación por Harold Bloom de *The Western Canon: The Books and School of the Ages* en 1994, que revitalizó la idea por afirmación, pero también por oposición, desde perspectivas de sistemas literarios periféricos, que del margen se van desplazando al centro. En ese sentido, habría que diferenciar, como bien recuerda Blanca-Ana Roig, lo canónico de lo canonizado, en términos de Itamar Even-Zohar, siendo este último una creación intencionada de entronización de una determinada literatura «dejando relegados de los análisis fenómenos marginales, como la literatura infantil y juvenil, la llamada literatura de consumo, la paraliteratura, la literatura traducida o los materiales literarios de transmisión oral» (Roig Rechou, 2005: 186)

El canon se define desde la Antigüedad con el significado de «norma, modelo». Así lo define el DRAE en su vigésimo segunda edición: «1. Regla

o precepto. 2. Catálogo o lista. 4. Modelo de características perfectas»³, relacionado con lo religioso o lo musical (Hermida-Cañón-Trogliá,) y generalizado en la época moderna por Ruhnken. La evolución desde Grecia extiende el significado, de manera simbólica, tal como señala Sergio Vita:

Etimológicamente, la palabra *canon* procede del griego *kanon* y en su origen aludía a una vara o caña recta de madera, una regla, que los carpinteros usaban para medir. Luego, en un sentido figurado, pasó a significar ley o norma de conducta, es decir, una norma ética. Fueron los filólogos alejandrinos quienes utilizaron el término para designar la lista de obras escogidas por su excelencia en el uso de la lengua y por ello consideradas modélicas, es decir, dignas de imitación (Sullà, 1998: 19). Curtius (1948: 361) registra el uso de este término por primera vez con el sentido de «catálogo de autores» en el siglo IV d. C. relacionado con la literatura cristiana y el deseo de la iglesia de afianzar una tradición (Vita, 2003: 558).

Un canon, por tanto, que se viene definiendo desde el mismo comienzo de la literatura, al menos occidental, europea, blanca, hegemónica y que, en la actualidad, presenta una total revisión, no sin gran polémica, a pesar de grandes estudios más o menos asépticos como el de Enric Sullà (1998), que define el canon como «una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas» (p. 12) y que remite a las cuestiones principales del canon, a las que se refiere también Pozuelo Yvancos, uno de los grandes estudiosos del canon a lo largo de su carrera académica, muy productivo (1996, 2000, 2002, 2003, 2004, 2006, 2009), y que dedica algunas páginas a la relación con la lectura infantil y escolar (Pozuelo Yvancos, 2002²). Esas cuestiones son las pedagógicas, el «canon siempre ha tenido una función pedagógica: mantener un *corpus* de obras literarias vivas socialmente» (Aguirre, 1999). De estas palabras se desprende un nuevo concepto, el de *corpus*, cuya definición en el DRAE consiste en el «conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación» (Aguirre, 1999). Es, por tanto, cada vez más claro que el canon se vincula con el estudio, con el aprendizaje de la literatura como materia, y no en su vertiente de ocio o arte.

³ Según la edición digital, http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=canon

El multiculturalismo y la globalización actual propugnan un cambio en el canon literario, ya no solo occidental ni exclusivamente literario (e incluso angloamericano), como defendía Harold Bloom (1995, versión española), tal como se pretende en el informe sobre los estudios de Literatura comparada en América titulado significativamente, *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism* (1995), donde se revisa el canon clásico, se resta privilegio «a las perspectivas eurocéntricas y angloamericanas» (Pozuelo Yancos, 2002: 287) y se prima también lo audiovisual. Según Bloom esto procede del resentimiento propio de esos colectivos y su búsqueda de identidad, lo que él llamará, irónicamente, la Escuela del Resentimiento. En este mismo lado marginal, esquinado, de la literatura canónica, se encontraría la literatura infantil, tal como señalan Gemma Lluch (2007: 193-212) o Blanca-Ana Roig (2005: 189-198; en portugués, 2010: 75-79). El propio Bloom propone un canon para niños en *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades* (2007), pero sin comulgar con las ideas que revisan su propuesta, sino más bien lo contrario. Algunas de estas, ya apuntadas, resultan ser muy críticas y centran su argumentación en la escala de valores que impone la cultura (Jurisich, 2008), no siendo el primero el estético, ni el ético, sino el ideológico. Asimismo, es variable, porque aquello canónico puede dejar de serlo, aceptando y expulsando en el devenir de la historia elementos culturales previamente anti-canónicos. Es decir, la voluntad, la intención determina lo canonizado, inestable, dejando atrás lo canónico, inmutable. Pero no solo esta sutileza morfológica define el enfoque actual de la teoría literaria, sino que otros conceptos como el de ambivalencia de Lotman, respecto a la semiosfera (1996), aplicado a la LIJ ofrece unos textos enriquecidos en significado, apropiados para el sistema literario adulto y el infantil, difusos, entonces, escritos pensados para dos lectores diferentes y para ser aceptados canónicamente por ambos con una «tendencia a mantener continuamente una posición imprecisa» (Shavit: 1999, 151).

Por otro lado, los libros de los clásicos —antiguos en el tiempo, perdurables— no siempre son canónicos, es decir, modelos, como afirma Borges en el artículo mencionado, sino que deben resistir el paso del tiempo, mezclando aquellos con el «sinnúmero de títulos menos doctos, aunque acaso no menos atractivos» (López de Aviada, 2006: 81). La cuestión del canon es fundamental en la Teoría Literaria, en la Literatura comparada,

en la Historiografía Literaria (Pozuelo Yvancos, 2006: 17-28). El *quid* del canon para la enseñanza es la falta de lectura y el exceso de crítica:

... la literatura se debe a los escritores, pero establecer cuáles obras merecen figurar en los estrechos confines del canon literario parece ser de estricta incumbencia de los críticos. Su quehacer va más allá de la interpretación o del análisis de las obras, pues son ellos quienes se adjudican el derecho a establecer las lindes del canon y decidir sobre su existencia (López de Aviada, 2006: 81-82).

Todas estas reformulaciones del canon se apoyan en clásicos erróneamente interpretados como depositarios de un conservadurismo ideológico, sin comprender la ruptura que suponen en cada época con el orden establecido, aunque parezca en la actualidad una quiebra ingenua. Contra esto se alza Pozuelo Yvancos, que defiende a los clásicos desde una posición progresista, justamente resaltando «el envite fuertemente valiente y contra un tradicionalismo inmovilista que Cervantes o Shakespeare o Sófocles tuvieron que librar» (2002²: 297). Por ignorancia, por falta de perspectiva histórica, por una mala interpretación política del crítico, no del autor, que supone realmente un punto de inflexión rompedor, polémico, resistente a valores culturales de su época, porque es «aquel que dice cosas diferentes a hombres diferentes, no la misma cosa a un hombre único» (2002²: 299). Resulta evidente que la cuestión del canon entra en polémicas, reconociendo que las hegemonías culturales se tambalean y pugnan por ocupar puestos de poder, en una lucha que depende de factores políticos, económicos y, desgraciadamente, hasta bélicos.

Defiende, por tanto, el carácter moderno de los clásicos, no apegados al conservadurismo ideológico y divergente a la vez del tradicionalismo o elitismo de Bloom, así como del apogeo de las minorías literarias o estudios culturales, llegando a paradojas:

Una obra clásica será aquella que opone su resistencia a ser administrada por cualquier canon, es decir, aquella que impone una radical diferencia con la lectura que establezca, o pretenda hacerlo, su significación en un momento preciso de la historia (...) Merecerían el calificativo de clásicos precisamente aquellos textos que se resisten a su reducción al

momento de la cultura que los consagra, queriendo con tal consagración reducir su virtual energía transformadora (Pozuelo Yvancos, 2002²: 300).

En fin, las lecturas de los clásicos siempre presuponen un esfuerzo, pocas veces recompensado, y menos cuando se trata de chicos y chicas, a pesar de su evidente carga histórica, no siempre conservadora, e incluso al contrario, en palabras de Pozuelo. Sin embargo, podemos llegar a lecturas recreativas a partir de, por ejemplo, el uso y combinación de la imagen y la palabra, a partir del álbum ilustrado o el cómic, hoy tan de moda.

No obstante, el problema de la literatura clásica y de la canónica está precisamente en su uso. Parece que la primera sirve para acercar a la lectura y la segunda, al estudio. Y aquí reside precisamente el problema: en que los clásicos no presentan precisamente el tirón para ser objeto de la más atrayente lectura y la única opción resulta ser su conversión en modelo, en canon estudiable. Si los clásicos no se leen libremente, se canonizan —según la terminología de Zohar empleada en su teoría de los polisistemas (1990)— obligatoriamente. Presentarían esos rasgos que Bloom resume en una sola frase: «dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción» (1995: 39), elementos que el alumno no suele ver en la obra canónica clásica, mientras que percibe características similares en obras que sí son de su interés. Y para complicar la cuestión, los textos canonizados para niños, no siempre fueron pensados para niños, como Shavit (1999) demuestra en su estudio sobre *Alicia en el país de las maravillas*, precedido por apreciaciones sobre novelas como *Winnie-the-Pooh* o *El principito*, basado en el concepto de ambivalencia y la centralización de las obras en el polisistema literario.

Literatura clásica infantil

La literatura infantil española ya muestra una historia larga —simbólicamente marcada en la creación de la editorial Calleja en 1876— manejando sus propios clásicos, exhaustivamente analizados por Jaime García Padrino (1999, 2001, 2004, 2007) en muchos de sus estudios, también dedicado al análisis del canon. La necesidad de sistematizar los clásicos de la literatura infantil española deriva de la existencia fehaciente

de clásicos universales infantiles, muchos de los cuales se remontan al comienzo de la historia de la literatura general, donde el protagonista niño, la presencia de aventuras, la fantasía o los rasgos populares son elementos que los «infantilizan». Al lado de estos se encuentran aquellos sí infantiles y, sobre todo, juveniles, normalmente de aventuras. Por ello se crearon las primeras y valiosas selecciones de clásicos con las que contamos, siendo la más conocida la de Carmen Bravo-Villasante (1969), cuya antología es una selección de obras modélicas, alejadas en el tiempo de la propia recopiladora y, por lo tanto, clásicos, donde mezcla la literatura adulta con la infantil. Sin embargo, hay iniciativas anteriores, como la del profesor y periodista José Montero Alonso que, en 1928, ganó el Premio Nacional de Literatura —bastante antes de las convocatorias del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, que comenzaron en 1978— con una antología de literatura de autores clásicos, pensada y orientada para las lecturas escolares. Esta obra, editada en 1931 por la editorial Renacimiento, se ha recuperado recientemente, motivado por el renacido interés de los clásicos y la infancia en algunos centros de investigación del país (Montero Reguera-Dotras Bravo, 2008)⁴.

No es, sin embargo, la única tentativa de antologar con la intención de crear una selección de lecturas escolares; muchas editoriales fueron publicando selecciones de textos desde principios de siglo xx, algunas recogidas gracias a la iniciativa de las bibliotecas virtuales⁵. José Moreno Fernández recoge algunas de ellas en «Antología literaria y canon. Algunos ejemplos», solo referido a la poesía (2003: 481-490).

No obstante, muchas de estas selecciones vieron la luz no hace mucho debido a la coyuntura psicosocial y cultural que produce la fiebre de «fin de siglo». El propio García Padrino ofrece un panorama de las iniciativas que surgieron en el siglo xx de realizar una selección de clásicos

⁴ Esta antología ve la luz gracias al Programa de Estructuración de Unidades de Investigación en Humanidades de la Xunta de Galicia, dentro de una colección que pretende recuperar lecturas para la infancia, «Lecturas de Antiguos, Clásicos y Modernos».

⁵ Tengo entre mis manos un ejemplar de los muchos que podrían estar aquí: Villergas, J. M. (1935). *Lecturas literarias. Una selección de lecturas literarias*. Gerona: Dalmáu Carles, Pla editores. Cfr. Lista y Aragón, A. (2002). Colección de trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos, en verso y prosa, hecha para el uso de la Casa de Educación, sita en la calle San Mateo de la Corte. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, basada en el original de (1859). Sevilla: Eduardo Hidalgo y Compañía. En <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/24626953213793839622202/thm0000.htm>(consultado 24 de octubre de 2013)

de LIJ (2004: 29-33) que, profundamente, ha reseñado Isabel Tejerina (2004: 17-25), haciendo hincapié en la selección de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de 2000 y la del Equipo Peonza de 2003. Quizás sean ambas las más representativas por ser las más divulgadas, junto con la de Victoria Sotomayor (2007: 83-91), además de la del propio García Padrino, que en «El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable» pone en contraposición y en paralelo con la de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Sin embargo, algunas de las obras consideradas como tales, en una gran parte, de aventuras y personaje infantil o juvenil, hoy en día no son leídas en sus versiones originales por los niños, ya señalado por Shavit (1999) desde el punto de vista semiótico. Pocos de ellos saben que son novelas *Peter Pan* y *Wendie* (1904) de J. M. Barrie, *Mary Poppins* de Pamela L. Travers (1934) o *Pippa Medias largas* de Astrid Lindgren (1944), ya que el universo Walt Disney los ha transformado de una forma más digerible. Tampoco consideran que algunas novelas de aventuras europeas y americanas, de considerable extensión, fuesen escritas pensando en un joven receptor, aunque sí las generaciones anteriores:

Son asimismo numerosos los testimonios de lecturas personales entre autores y expertos españoles donde afloran los recuerdos de personajes como Nils Hölgersson, *Peter Pan*, Tom Sawyer, Hucklberry Finn, Guillermo Crompton, etc (García Padrino, 2007: 51).

El interés por el estudio de los clásicos infantiles ha de pasar por la relación de los clásicos adultos con los niños. En este sentido, la perspectiva que ofrece Rosa Navarro Durán (2006: 7-14, 2006²: 17-26), una de las críticas más preocupadas por este asunto, se basa en la necesidad de la adaptación, pero ya tiene otros precedentes investigadores, en el seno mismo de los primeros trabajos de la UCLM, con un trabajo de Montero Padilla, «Los clásicos y el niño» (1990: 101-113), donde se refiere a algunos autores y obras clásicas del gusto del niño que se continúa con el artículo de García Padrino (1999: 139-160) diez años después.

Hay que puntualizar, de todas maneras, que en este acotamiento del clásico infantil incluye las selecciones históricas que estos mismos an-

tologadores llevan realizando desde el inicio, con aquellos textos institucionalizados considerados para la infancia o que esta misma se los ha apropiado. El abuso de la adaptación y tergiversación de los clásicos españoles adquiere tintes dramáticos en la época franquista, ya que no se pretende «una educación literaria ni estética, sino una educación patriótica en los principios del Movimiento nacional» (Sotomayor, 2010: 146).

A modo de resumen, podemos concluir que los clásicos de la literatura infantil española están por definir, a pesar de los intentos generales de lograrlo. Pero, ¿realmente está definido el número de clásicos adultos? Evidentemente no, debido a la variedad de puntos de vista actuales en torno al canon, la cultura hegemónica y los polisistemas. Por tanto, la indefinición del acuerdo no forma parte de una inestabilidad o confusión de la LIJE, sino de la propia polémica del asunto tratado. Quizás resulte más fácil reducir, seleccionar, dogmatizar a los clásicos de la LIJ universal, a los que, como acabamos de ver, ya casi ni se relacionan con las lecturas infantiles. De hecho, esas obras se han convertido en un reclamo atractivo de los clubes de lectura adulta, por ejemplo, ya que las obras de Dickens, Stevenson o Verne, son algunos de los textos pedidos por los lectores como objeto de lectura «clásica» para una lectura comentada y compartida.

El canon infantil y escolar

Hablar de canon infantil y escolar se ha convertido, en este punto de mi estudio, en un problema que no está resuelto. En primer lugar, porque se trata de la selección de clásicos —todavía sin definir, sin acotar—; en segundo lugar, porque se mezclan los conceptos de «clásico», «canon» y «*corpus*» relacionados, a la vez o por separado, con la literatura adulta e infantil; en tercer lugar, porque estamos hablando de ¿lecturas para estudio o lecturas para disfrute?; y, en cuarto lugar, porque las cuestiones que rodean al canon infantil nos conducen a tal multiplicidad de factores, agentes, ámbitos y formas genéricas que resulta complicado delimitar el campo de estudio.

Entre las referencias bibliográficas actuales y el manejo de los conceptos, voy a intentar realizar esa tarea de demarcación, que se vincula en primera instancia con la idea de la educación literaria, cada vez

más delimitada por, entre otros, Gabriel Núñez Ruiz (1994, 1997, 2001, 2001², 2004, 2007), además de su relación con los planes de estudio y el canon.

Para empezar, quizá haya una cuestión doble que sea importante calibrar: la literatura infantil se relaciona con el canon literario general de manera soslayada, ocupando una posición marginada y subsidiaria, como ya he apuntado y, a la vez, genera su propio canon, su propia selección de libros modélicos. El interés creciente por el canon —quizás es el que hace disminuir los enfoques dirigidos a los clásicos— se materializa en obras colectivas como el ambicioso *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (Cano Vela-Pérez Valverde, 2003). Al primero de los puntos, se refieren, aparte de Gemma Lluch, ya citada, María Isabel Borda Crespo (2003: 377-386), Roderick McGillis (2003: 31-44) y Peter Hunt (2003: 21-30), porque la literatura infantil se alía además con otros sistemas semióticos periféricos, como la música hip-hop o el cómic como forma de ocio desprestigiada. Hunt afirma que la LIJ es una de esas «otras literaturas», silenciadas, que no se mencionan, ni se estudian críticamente en las investigaciones generales de literatura, a pesar de que, esperanzadamente, asegura que las cosas están cambiando. No obstante, alega que hay cuatro razones para excluir los estudios LIJ de los patrones críticos de literatura:

One: Many people have a very uncomfortable relationship with their own childhood and childhood in general. People look down on it: it is something we grow out of. Two: children's literature is dominated by females, and females generally have lower status. Three: children's literature, catering for unsophisticated minds, is seen as axiomatically simple —and it is confused with 'popular literature'. Four: children's literature breaks academic bounds; it is concerned with commerce, and it is written about by amateurs! (Hunt, 2003: 23).

Con respecto a la segunda cuestión, lo he tratado en el anterior apartado al referir las listas modélicas más conocidas de los últimos años, concluyendo que no están definidos los clásicos de la LIJ, incluidos los contemporáneos, como es lógico en la falta de distanciamiento temporal.

Es Antonio Mendoza Fillola, con sus investigaciones en competencia literaria, en educación literaria, quien ha precisado más claramente la definición de canon para el ámbito escolar, así como ha diferenciado tipos de cánones. El canon es, según Mendoza Fillola el conjunto de obras que «se presentan idóneas para formar literariamente» (2006: 355)⁶, que implica la idea de selección y está vinculado desde sus orígenes al aprendizaje, a la formación, a lo que ahora se llama educación literaria. El concepto de canon surge en el siglo XVIII, en 1768, con Ruhnken, para quien sería «la lista de autores selectos de un género literario», como afirma el profesor Mendoza. Sin embargo, desde el siglo IV existe esta selección para la literatura.

Siempre ha estado relacionado con la enseñanza y el aprendizaje porque perfila de manera decisiva la formación básica estética, lectora y literaria de un lector competente. Además, todo canon resulta ser mutable. No hay un solo canon porque depende de la perspectiva que se tome. En este sentido, incluso relacionado con la enseñanza, el canon de la LIJ no empapa ni las lecturas, ni los estudios literarios en Primaria y Secundaria, porque está oculto por el oficial:

En la reflexión básica que ha motivado el presente estudio, se considera que, didácticamente, el profesorado ha de poder elevar a la categoría de canon escolar o formativo el conjunto de materiales literarios que usa en el aula para el desarrollo de las habilidades lingüístico-literarias (Mendoza Fillola: 2002, 3).

Para la variedad de cánones se establecen diferentes agentes que oscilan entre las orientaciones oficiales, el buen hacer de los docentes, las leyes de las comunidades autónomas en España y a la influencia de las editoriales.

Las directrices oficiales señalan que en primaria no se especifican lecturas. De hecho, el currículo de Primaria gallego⁷ señala que se debe leer obras de LIJ adecuadas en cuanto a la temática y a la compleji-

⁶ Para establecer la idea de canon en el ámbito educativo, es muy interesante la disertación de este autor en el capítulo «El canon formativo y la educación lecto-literaria», 349-378.

⁷ Se puede consultar en red: https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=OoFpUrXcMvOY0AW2iYGICg#q=doga+curr%C3%ADculo+de+primaria+galicia (consultado 24 de octubre de 2013)

dad, además de adaptaciones de obras clásicas, pero sin matizar cuáles, mientras que «a partir del segundo ciclo de la ESO la situación cambia radicalmente» (Romero, 2007: 92), momento en que se estudian más pormenorizadamente, siendo en estos últimos años mezcladas sabiamente con obras que empiezan a canonizarse de la literatura juvenil. Por último, en Bachillerato «el propio currículo nos impone una selección de textos que han de ser explicados y leídos en clase» (Fernández Auzmendi, 2008: 73), con obras como el *Quijote*, Garcilaso, Fray Luis, San Juan, Góngora, Quevedo, Calderón de la Barca o Galdós, por ejemplo.

Por su parte, la posibilidad de contacto con el escritor, la proximidad con el referente textual al que se refieren las novelas de una determinada región que encarna, además, una determinada cultura, depositaria en ocasiones de un idioma propio, convierte en canónicos a algunos escritores determinados que, a lo mejor, no lo serían si no se tuviese en cuenta esa variable, poniendo en bandeja «la polémica al plantearnos si la procedencia de un autor es motivo suficiente para ingresar en el canon educativo» (Fernández Aumendi, 2008: 71).

En relación con las editoriales, a nadie se le escapa el dominio que ejercen a partir de los medios de comunicación —no olvido el anuncio de televisión de la editorial SM que apelaba al sentimiento más positivo— y, sobre todo, con el contacto directo con los centros educativos. El artículo de Felipe Romero, ya citado, en que cifra el éxito de la lectura de un libro en la acción comercial y promocional de las editoriales, a través de cuadros de porcentajes sobre los rasgos más importantes que se valoran en un libro o sobre las fuentes de información para la selección de lecturas. Es destacable el 75,2% de los profesores que se dejan guiar por catálogos o el 51,8% y el 56,3% que siguen novedades de LIJ a través de las editoriales en Primaria y Secundaria, respectivamente. La moda, los impactos de las campañas de publicidad tienen un peso específico en las estrategias de selección (Hermida-Cañón, 2002: 7-12).

¿Y los docentes? Su importancia es, por supuesto, enorme. Ellos conforman, de hecho, el canon de aula, haciendo uso de su libertad de cátedra, al unir todos los posibles cánones en uno.

Siempre según Mendoza Fillola, el canon escolar es la propuesta curricular institucional del conjunto de obras que han de leer los alumnos, con condicionantes educativos. Está compuesto de un canon literario,

que muestra obras que constituyen los referentes modélicos literarios de la LIJ, primer encuentro del lector con la literatura; está integrado también por el canon filológico-literario, aquellos textos de proyección historicista, considerados los clásicos de la literatura de adultos, y por el canon de aula, que es la selección por parte del maestro, que utiliza obras que funcionan a modo de paradigma, como alternativa para el conocimiento de la inabarcable producción.

El canon formativo surge como resultado de una selección según criterios didácticos y formativos, de la combinación de las anteriores propuestas, del canon escolar, del filológico cuando se requiere, de la literatura infantil y del aula. Para Mendoza el verdadero canon es el formativo, «un corpus dinámico, revisable, adaptable y, en todos los casos, adecuado a los intereses de sus destinatarios» (2006: 364), que lo llevan a la educación literaria, en otras palabras «aquellos textos literarios cuyos criterios de selección responden al objetivo de formar lectores competentes y, en general, de desarrollar a través de una enriquecedora intervención educativa, las capacidades cognitivas, psicomotrices, de equilibrio personal o afectivas, de interrelación y de inserción social» (De Amo Sánchez-Fortún, 2003: 369).

Bibliografía citada

- AGUIRRE, JOAQUÍN MARÍA (1999). «Reseña» de *El canon literario* en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/canon.html>
- BERNHEIMER, CHARLES (ed.) (1995). *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*. Baltimore/London: John Hopkins University Press.
- BLOOM, HAROLD (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- (2007). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama.
- BORDA CRESPO, MARÍA ISABEL (2003). «Presencia de la literatura Infantil y Juvenil en el canon literario escolar», en Ángel G. Cano Vela, Cristina Pérez Valverde (coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: UCLM, pp. 377-386.
- BORGES, JORGE LUIS (1980). «Sobre los clásicos», en *Obras completas*, vol. II, Barcelona: Bruquera, pp. 301-303.
- BRAVO-VILLASANTE, CARMEN (1969). *Antología de la Literatura Infantil Española*. Madrid: Doncel, (2 vol.).
- (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española.

- CALVINO, ITALO (1993). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets.
- DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, JOSÉ MANUEL (2003). «Literatura infantil y canon formativo en literatura infantil», en Ángel G. Cano Vela, Cristina Pérez Valverde (coords.) *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: UCLM, pp. 367-375.
- DOTRAS BRAVO, ALEXIA (2009). «Dilema en la enseñanza del *Quijote*: edad de los destinatarios. Una primera aproximación a los niveles educativos en la lectura escolar del *Quijote*», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. Universidade de Vigo, nº 7, pp. 63-81.
- FERNÁNDEZ AUZMENDI, NAZARET (2008). «El canon literario: un debate abierto», *Per Abbat*. 7, pp. 61-82.
- GARCÍA PADRINO, JAIME (1999). «Del *Ramayana* a *Trafalgar*: los clásicos al alcance de los niños» en Pedro C. Cerrillo Torremocha-Jaime García Padrino (eds.), *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: UCLM, pp. 139-160.
- (2001). «Clásicos de la literatura infantil española en el aula de Educación Primaria» en Carmen Guillén Díaz-Clemencio Fuertes Ramos (eds.), *Destrezas comunicativas en la lengua española*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 105-133.
- (2004). «El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable», *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*. 205, pp. 29-43.
- (2007). «Clásicos de la Literatura infantil española» en Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero (eds.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: UCLM/SM, pp. 51-64.
- (2007). «Clásicos de la poesía infantil española», *Primeras noticias. Revista de Literatura*. 228, pp. 27-34.
- HERMIDA, CAROLA-CAÑÓN, MILA (2002). «Conformar el canon literario escolar», *Clij*, nº 150, pp. 7-12.
- HUNT, PETER (2003). «Explodig the canon: children's literature and the revolution in criticism», en Ángel G. Cano Vela, Cristina Pérez Valverde (coords.) *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Cuenca: UCLM, pp. 21-30.
- JURISICH, MARCELO (2008). «Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario», *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, nº 38. En línea, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/canonlit.html>
- LLUCH, GEMMA (2007). «La literatura infantil y otras narrativas periféricas» en Pedro Cerrillo-Cristina, Cañamares (eds.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, Cuenca: UCLM, pp. 193-212.
- LÓPEZ DE AVIADA, JOSÉ MANUEL (2006). «Presentación» en *Iberoamericana*, VI, nº 22, pp. 81-85.
- LOTMAN, I. (1996). *La semiosfera*, Madrid: Cátedra.
- MCGILLIS, RODERICK, (2003). «What literature was: the canon becomes ploughshare», en Ángel G. Cano Vela, Cristina Pérez Valverde (coords.) *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Cuenca: UCLM, pp. 31-44.
- MENDOZA FILLOLA, ANTONIO (coord.) (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Prentice Hall.

- MENDOZA FILLOLA, ANTONIO, (2002). «La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria» en C. Hoyos *et al.* (eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI*, Granada: Grupo editorial universitario, pp. 21-29. Leído en línea, <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/91316152989597943532279/index.htm>
- (2006). «El canon formativo y la educación lecto-literaria» en Mendoza Fillola (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Prentice Hall, pp. 349-378.
- MONTERO ALONSO, JOSÉ (2008). *Antología de poetas y prosistas españoles*, edición facsímil y prólogo de José Montero Reguera y Alexia Dotras Bravo, Vigo: Tórculo.
- MONTERO PADILLA, JOSÉ (1990). «Los clásicos al alcance del niño» en Pedro Cerrillo-Jaime García Padrino (coord.), *Literatura infantil*, Cuenca: UCLM, pp.101-113.
- MORENO BÁEZ, ENRIQUE (1968). *Nosotros y nuestros clásicos*, Madrid: Gredos.
- MORENO FERNÁNDEZ, JOSÉ (2003). «Antología literaria y canon. Algunos ejemplos», en Ángel Cano Vela-Cristina Pérez Valverde (coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Cuenca: UCLM, pp. 481-490.
- NAVARRO DURÁN, ROSA (1996). *¿Por qué hay que leer los clásicos?*, Barcelona: Ariel.
- (2006). «Los clásicos al alcance de los niños», *Clij*, n° 193, pp. 7-14.
- (2006²). «¿Por qué adaptar a los clásicos?», *TK*, n° 18, pp. 17-26. En línea, http://www.asnabi.com/TK_archivos/TK_18/03navarrodurán.pdf
- NÚÑEZ RUIZ, GABRIEL, NÚÑEZ RUIZ, G. (1994). *Educación y literatura: nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Granada: Universidad de Granada.
- (1997). «Hacia una moderna pedagogía de la literatura: la educación literaria de ayer a hoy», en Mendoza Fillola, A. (ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 781-786.
- (2001). *La educación literaria: modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, literatura infantil y propuestas*, Madrid: Síntesis.
- (2001²). «Historia de la educación literaria en el mundo hispánico». *Cuadernos hispanoamericanos*, n° 613-614, pp. 123-128.
- (2004). «Las historias de la literatura y la enseñanza pública», *Revista de literatura*, tomo 66, n° 131, pp. 77-85.
- PENNAC, DANIEL (1996). *Como una novela*, Barcelona: Anagrama.
- (2008). *Mal de escuela*, Barcelona: Mondadori.
- POZUELO YVANCOS, JOSÉ MARÍA (2002). «Canon y lectura» en Luis J. Tigero González (ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Secretaría general de Educación y Formación profesional, pp. 283-307.
- (2002²). «El revisionismo crítico de Harold Bloom», *Quimera: Revista de Literatura*, n° 216, pp. 54-62.
- (2003). «El hispanismo y el canon», *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*, n° 33-34, pp. 215-222.

- (2004). «I. Lotman y el canon literario», *Entretextos: Revista electrónica semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, n° 3. En línea, <http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre3/pozuelo.htm>
- (2006). «Canon e historiografía literaria», *Mil seiscientos dieciséis*, vol. XI, pp. 17-28.
- (2009). «Razones para un canon hispánico», *Revista de la Asociación Española de Semiótica*, n° 18, pp. 87-97.
- ROIG RECHOU, BLANCA. (2005). «Literatura infantil y juvenil y canonización», en Utanda Higuera, M. C.-Cerrillo Torremocha, P.-García Padrino, J. (coords.), *Literatura infantil y educación literaria*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 189-198).
- (2010). «Educação literária e cânone literário escolar», *Letras de hoje*, vol. 45, n° 3, 75-79, en línea <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8124/5814>
- ROMERO, FELIPE (2007). «Canon literario en la escuela: formatos, actores y origen» en *Trama & Texturas*, n° 3, pp. 91-99. En línea, http://www.convalor.biz/texturas/felipe_romero.pdf
- SHAVIT, Z. (1999). «La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños», en Iglesias Santos, M. (coord.), *Teoría de los polisistemas*, Madrid: Arco-Libros, pp. 147-182.
- SOTOMAYOR, MARÍA VICTORIA (2007). «Clásicos y reediciones. ¿Hacia un canon de la lij?» en *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, n° 17, pp. 83-91.
- (2010). «Clásicos para niños en la España franquista: una educación patriótica», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n°8, pp. 139-158.
- SULLÀ, ENRIC (comp.) (1998). *El canon literario*, Madrid: Arco-Libros.
- TEJERINA LOBO, ISABEL (2004). «El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX», *Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, núm. 12, pp. 17-25. En línea, <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/68060953006027051800080/index.htm>
- «Lecturas y lectores en la E.S.O. Una investigación educativa», Santander: Consejería de Educación, [s. a.]. En línea en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12159845338096078532624/index.htm>
- VILLERGA, JOSÉ MARÍA (1935). *Lecturas literarias. Una selección de lecturas literarias*, Gerona: Dalmáu Carles, Pla editores.
- VITA PROUPECH, SERGIO (2003). «Hacia la conformación de un canon para la escuela secundaria» en Ángel Cano Vela-Cristina Pérez Valverde, *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Cuenca: UCLM, pp. 557-566.
- ZOHAR, ITAMAR EVEN (1990). *Teoría de los polisistemas*, traducción de *Poetics Today* 11: 1 (Primavera 1990): pp. 9-26. En línea, <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf>