

Educación literaria y canon escolar de lecturas

Índice

[Introducción](#)

[Canon y clásicos literarios](#)

[Clásicos literarios y canon escolar de lecturas](#)

[El papel del sistema educativo en la formación de un canon de lecturas](#)

[Anexo. Una propuesta abierta de canon escolar de lecturas](#)

Introducción

La enseñanza de la literatura debiera tener como objetivo principal la capacitación del estudiante para que pueda acceder a una forma de comunicación que se realiza por medio de un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal. El carácter particular de ese mensaje y el lenguaje en que se comunica exigen esa capacitación de los intervinientes en el proceso que les permita codificarlo y decodificarlo; de ahí se deriva, probablemente, la dificultad del estudio de la literatura.

Enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones y de múltiples interpretaciones, lo que dificulta la adquisición de la *competencia literaria*, que debiera ser la base de esta enseñanza. La *competencia literaria* no es una capacidad innata del individuo, sino que se llega a adquirir con el aprendizaje, dificultado por esa complejidad referida, que es una consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: la relación de la obra literaria con el contexto en que se produce, los elementos intertextuales, la transmisión oral o escrita de la misma obra, su pertenencia a un género literario o a otro o su consideración como obra canónica o clásica, entre otros.

También debemos saber que en la *competencia literaria* intervienen factores variados: lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales o, por supuesto,

literarios; por ello, no es descabellado considerar la nueva *educación literaria* como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector. A esas experiencias lectoras naturales se añadirán otras que, desde el ámbito escolar, se producirán en diversos momentos y que ayudarán en la no fácil tarea de formar adultos lectores, es decir, adultos con la *competencia literaria* adquirida, o en situación de poder llegar a adquirirla fácilmente.

Canon y clásicos literarios¹

En diversas ocasiones, la crítica literaria se ha referido a la dificultad que conlleva la existencia de culturas que no tengan cánones, ni autoridades, ni instrumentos de selección, sin duda porque piensan que la propia Historia de la Literatura es una especie de “antología” que selecciona aquello que, entre todo lo que se ha escrito, merece la pena destacarse, estudiarse, conservarse y enseñarse. De este modo, comprendemos mejor a Pozuelo Yvancos cuando dice que el acto de selección que realiza un antólogo no es diferente del acto que, con características similares, preside la construcción de una historia literaria, y que hay una evidente relación de interdependencia entre los conceptos de “antología”, “canon” e “historia literaria”², todos los cuales tienen mucho que ver con la *paideia*, porque la selección de lecturas, en muchas ocasiones, está vinculada a una instrucción o a una enseñanza. Por eso es tan importante que precisemos:

1. Qué enseñar
2. Qué seleccionar
3. Qué valores transmitir
4. En qué momento hacerlo.

Para educar en el pluralismo que debiera exigirse a la enseñanza, habría que excluir cualquier postura de tintes fundamentalistas, porque toda selección es una elección que se hace en el contexto de un momento histórico, de la que forma parte el punto

¹ P. CERRILLO: *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 2007, págs. 63-81.

² J. M.^a POZUELO YVANCOS: “Canon: ¿estética o pedagogía?”, en *Ínsula*, n.º 600 (1996), pág. 3.

de vista de quien selecciona; más aún, no se debe olvidar que los valores estéticos son cambiantes y, a menudo, caminos de ida y vuelta.

Todo *canon* debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos *clásicos*.

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

Un *clásico*, por tanto, es un libro que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor. Millones de personas en todo el mundo reconocen y asumen la existencia de *Alicia*, *Robinson*, *Celestina*, *Macbeth*, *Peter Pan*, *Don Quijote* o el *Lazarillo* sin saber asociarlos a su época o a su autor.

Clásicos literarios y canon escolar de lecturas

Cualquier *canon* literario debiera incluir obras de literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ), y cualquier *canon escolar*³ de lecturas debiera ofrecer *clásicos*, porque todos los componentes de una colectividad deben sentir que el mundo que transmiten esas obras es también propiedad de ellos. Además, la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque:

1. En sus historias y en sus textos están contenidas buena parte de la cultura y la tradición del mundo.

³ Cuando hablamos de “escolar” nos queremos referir a un todo que comprendería las etapas educativas anteriores a la universidad, entendiendo que la lectura literaria es una parte esencial de la formación de la persona.

2. Son modelos de escritura literaria.
3. Son una herencia dejada por nuestros antepasados.
4. Han contribuido a la formación de un imaginario cultural que no puede ser ocultado, porque —entre otras cosas— ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes periodos.

Pero esas lecturas deben llegar en la edad y el momento adecuados, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis. La complejidad significativa de muchas de esas lecturas es consecuencia ineludible del lenguaje poético en que están escritas, que es lo que las diferencia de otros textos escritos, pero no literarios. No podemos renunciar a que los jóvenes puedan acceder a modelos de calidad literaria, obras escritas por escritores del pasado reconocidos universalmente, un patrimonio cultural que es propiedad de todos, pero tenemos que tener claro cuáles, cuándo y cómo, porque sí es responsabilidad de la institución educativa orientar la disposición de los estudiantes a leer los clásicos, pero, dependiendo del momento educativo de que se trata, debe limitarse solo a eso.

La formación literaria que contemple la lectura de *clásicos* debería orientarse hacia una práctica de la “intertextualidad” que fomente el desarrollo de la *competencia literaria* por medio de un aprendizaje significativo basado en actividades con textos. La creación literaria no es un ejercicio aislado de los demás sistemas culturales. Los textos clásicos medievales o de la Edad de Oro pueden ayudar a la formación cultural del lector juvenil de manera claramente interdisciplinar.

El problema de la presencia de los *clásicos* en el sistema educativo suele surgir en el momento en que nos enfrentamos a la idea de leer obras de esa consideración en las etapas de la adolescencia y primera juventud, es decir, en Secundaria y Bachillerato; son momentos en que suele plantearse el debate “clásicos sí o clásicos no”, porque muchos estudiantes afirman que “no los entienden”, que “están trasnochados” o que “por qué los tienen que leer obligatoriamente”. Pero también debemos reconocer que nos estamos refiriendo a una etapa en que las exigencias lectoras debieran ser superiores a las de la educación primaria, más allá —incluso— de los gustos de los adolescentes, a los que hay que pedirles un cierto esfuerzo lector, al tiempo que les debemos dar los instrumentos necesarios para que puedan efectuar, por sí mismos, una cierta elección de obras literarias canónicas. Para intentar solventar ese problema

se puede recurrir a estrategias que hagan más flexible la “obligatoriedad” de su lectura:

- a) Las adaptaciones.
- b) Las lecturas fragmentadas.

En ambos casos será exigible la selección rigurosa de los textos, teniendo en cuenta:

1. La posible empatía con los lectores.
2. La cercanía de sus contenidos o personajes.
3. La accesibilidad de su lenguaje.

Sobre las adaptaciones, Rosa Navarro, firme defensora de las mismas y autora de algunas de diversos clásicos literarios universales, las justifica porque⁴:

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

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

⁴ R. NAVARRO: “¿Por qué adaptar los clásicos?”, en *TK*, n.º 18 (2006), pág. 18.

No se puede desdeñar la estrategia de iniciar a los estudiantes en la lectura de los clásicos con una ejercitación previa mediante lecturas que, indirectamente, les puedan llevar a ellos o mediante textos fragmentados de algunos clásicos que tengan cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido.

Hay que propiciar una aproximación dialógica a los clásicos que contemple ejemplos de grandes discursos literarios de diversas épocas, movimientos y géneros.

Un procedimiento pertinente para lograr esa aproximación puede ser el de las “antologías de textos” que ofrezcan pasajes fácilmente comprensibles: alguna de las aventuras del protagonista en *La Odisea*, la despedida del héroe en el *Poema de Mío Cid*, una descripción del infierno en la *Divina Comedia*, un “ejemplo” del *Conde Lucanor*, o un poema de amor de Quevedo. Una experiencia sobre ello, relativa a la lectura del *Quijote*, desde el convencimiento de que la obra de Cervantes no debe ser leída en edades tempranas, puede encontrarse, y descargarse gratuitamente, en la página web del [Centro de Estudios de la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil](#).

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

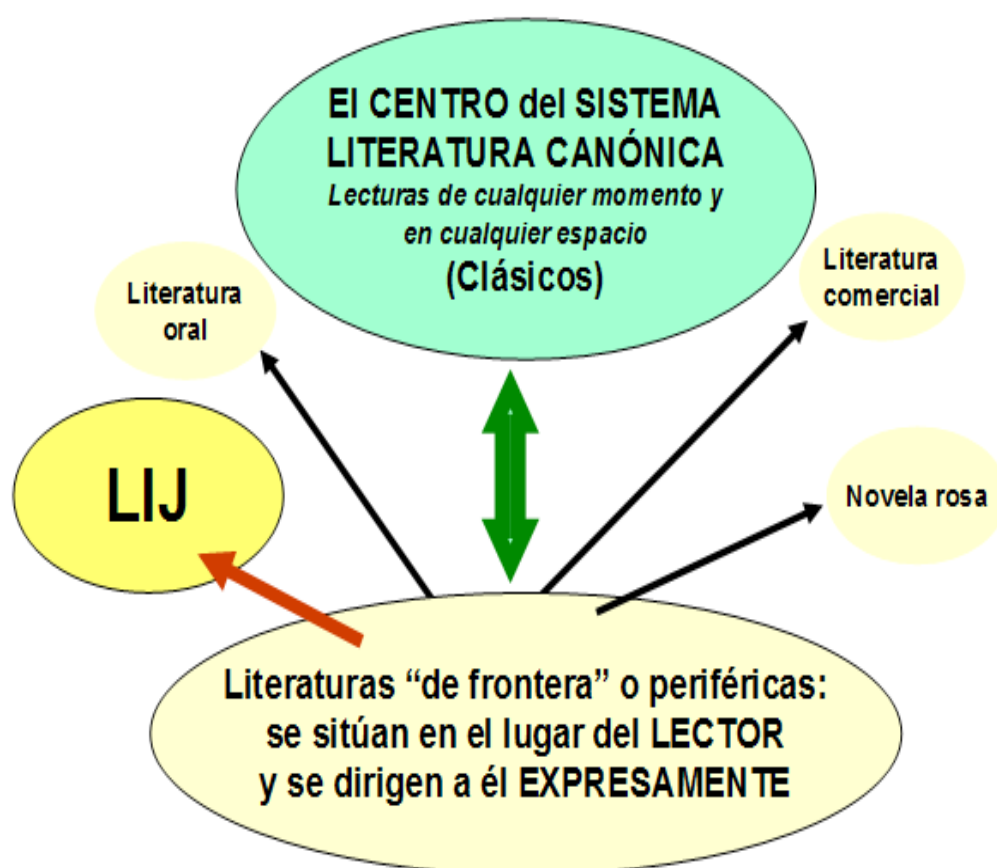
El papel del sistema educativo en la formación de un canon de lecturas

Debemos entender el *canon* como un fenómeno dinámico, es decir, cambiante, que además se dirige a un lector múltiple y complejo.

En todo *canon* deben figurar obras que reflejen la sociedad y el pensamiento de su época, con elevada calidad literaria, que representen emociones, sentimientos y sueños de las personas, más allá de tiempos y de fronteras.

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

Pero volviendo a los cambios de canon, la Teoría de los Polisistemas de Even Zohar (1978) es la que mejor explica esos cambios, ya que entiende el sistema literario como un complejo sistema de sistemas, es decir, un “polisistema”, en donde se sitúan un centro (ocupado por las lecturas canónicas, o clásicos, cuya dimensión es universal) y una periferia (ocupada por el resto de las obras literarias, que se dirigen —en su origen— a un público lector diferenciado).



Como este “sistema de sistemas” es movable, es posible la desaparición de una obra que está en el centro y, por el contrario, el salto a ese centro del sistema de una obra que se encuentra en la periferia: eso es lo que ha sucedido con algunas creaciones de LIJ (*Alicia en el País de las Maravillas*, *Peter Pan*, *Pinocho*, *Oliver Twist*, entre otras), que pasaron al centro, al considerarse clásicos universales (porque han creado personajes trascendentes, por la riqueza de su lenguaje o por su vitalidad literaria), cuando en su origen se situaban en la periferia, ya que eran obras de LIJ, es decir, una literatura dirigida a un público diferenciado por su edad.

Sería un error aceptar las listas de lecturas escolares obligatorias como *canon escolar*. El *canon escolar* debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras más apropiadas por su calidad literaria, por su adecuación a los intereses de los lectores según sea su edad, y por su capacidad para la educación literaria de los mismos. Será un *canon* diferente para cada estadio educativo (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato) que, en los periodos más avanzados (Secundaria y Bachillerato) debiera combinar obras de Literatura Infantil y Juvenil y obras clásicas; en todos los casos sería un canon dinámico, es decir, con cierta capacidad para modificarse parcialmente cada cierto

tiempo, sobre todo para hacer posible la incorporación al mismo de obras nuevas, de calidad contrastada y aceptación generalizada.

Las obras que formen parte del *canon escolar* contribuirán a la formación de la competencia literaria del estudiante, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, géneros, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura.

Somos decididos defensores de un *canon escolar* de lecturas, común —en una parte del mismo— a todos los estudiantes de una misma comunidad estatal e idiomática, diferenciado por estadios educativos, como acabamos de decir. Debe ser un canon amplio, generoso, variado en géneros, corrientes y tendencias, y constituido por obras de indiscutible relevancia literaria que ayuden a la formación y desarrollo de la competencia literaria. De ese modo se podrá evitar la “instrumentalización” de las lecturas literarias, un peligro constante en el actual sistema educativo: no nos cansaremos de insistir en la necesidad de no emplear las lecturas literarias, parcial e injustificadamente, para ejemplificar lecciones de otro tipo, aunque sean de obligatorio cumplimiento en el currículo escolar.

El *canon escolar* de lecturas debiera ser una parte importante del programa lector de cada centro educativo. Sería conveniente, además, que los programas lectores fueran similares en todos los centros, de modo que los escolares, al acabar cada periodo educativo, tuvieran una formación lecto-literaria común, por número y contenido de sus lecturas. La elaboración de un *canon literario*, también de un *canon escolar de lecturas*, obliga a usar unos criterios en detrimento de otros, resultando muy difícil eludir gustos y consideraciones personales y, a veces, criterios de tipo comercial. Por eso, es muy importante que los criterios de selección sean sólidos, objetivos e imparciales. Entre esos **criterios**, al menos, debieran estar siempre estos tres:

1. La calidad literaria de los textos.
2. La adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores: de ahí la importancia que tiene la LIJ en cualquier selección escolar canónica.
3. La capacidad de las obras seleccionadas para contribuir a la adquisición de la competencia literaria de los lectores.

El objetivo lector de niños y adolescentes debería ser solo el placer de las palabras bien elegidas, bien combinadas y bien expresadas, sin buscar necesariamente la acción trepidante, el significado inmediato o la aventura sin pausa: de ese modo, los

cánones escolares de lecturas, sobre todo en los primeros momentos, serían planes preparatorios necesarios para acceder más adelante a cualquier lectura literaria, incluidos los *clásicos*; esos cánones deberían formarse con lecturas literarias honestas, bien escritas y que exijan un cierto esfuerzo de los lectores, planteando la dificultad de ciertas lecturas como un reto y no como una barrera.

Algunas veces hemos tenido la tentación de preguntarnos si se puede hablar de un *canon escolar de lecturas* oculto, en el sentido de que haya recomendaciones lectoras compartidas por muchos docentes del mismo nivel educativo. Probablemente no es así y cuando hay ciertas coincidencias, estas son meramente circunstanciales. Aunque hay algunas recomendaciones lectoras institucionales, muy generales, solo en los últimos años de Secundaria se detallan ciertas exigencias de lectura: textos clásicos españoles, junto a textos de LIJ y a textos de escritores contemporáneos. Sin embargo, diversos estudios sobre las lecturas propuestas por centros educativos españoles nos indican que las coincidencias son muy escasas⁵.

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

No se trata de proponer un canon exclusivo de obras de LIJ, sino de lograr que en el *canon escolar* convivan éstas con otras que, en su origen, no tenían unos destinatarios definidos por su edad. La formación literaria de niños y jóvenes no se puede reducir a los libros destinados específicamente a ellos. Por ese motivo, y en lo que se refiere al sistema educativo, nos parece más interesante trabajar en la creación de un *canon escolar de lecturas* que en un *canon de LIJ*.

Las lecturas preferidas no son las mismas de una generación a otra. Si *Guillermo Brown* o *Celia* fueron referentes literarios para niños y niñas ingleses o españoles de

⁵ F. ROMERO: “Canon literario en la escuela: formatos, actores, origen”, en *Trama y texturas*, 3 (2007), págs. 91-99; GRUPO LAZARILLO (Universidad de Cantabria): “Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa”, en [Cervantes Virtual](#) [consultado el 22-02-2008] y CERRILLO: “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”, en Lluch, G. (Ed.): *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 2010, págs. 103-104.

hace unos años, y aún aceptándose hoy sus bondades literarias, los referentes para los chicos de ahora pueden ser otros: *Matilda*, *Manolito Gafotas* o *Harry Potter*. Sin embargo, Perrault, los Grimm o Andersen son ya clásicos, como *Peter Pan*, *Pinocho*, *Alicia* o, incluso, *Pippi*, porque han sobrevivido a varias generaciones, y siguen siendo leídos y traducidos.

Remitimos a quienes estén interesados en el acercamiento a un canon escolar de lecturas al trabajo “Una propuesta de canon escolar de lecturas”⁶, en el que ofrecemos una propuesta abierta y variable, porque entendemos que un *corpus* escolar de lecturas debe ser vivo y, por tanto, cambiante. El *corpus* que allí se ofrece pretende ser una primera y personal selección de libros de calidad para que los docentes de los centros educativos (de Infantil a Bachillerato) puedan elaborar, a partir de ellas, su propio *canon escolar*. Debiera ser responsabilidad de estos seleccionar un *corpus* de lecturas que sea adecuado a los niveles comprensivos de sus estudiantes y que se adecúe mínimamente a sus preferencias lectoras.

Notas

El autor también ha escrito sobre este tema en Cerrillo, P. C.: “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”, en Lluch, G. (Ed.): *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 2010, págs. 85-104.

Referencias bibliográficas

CERRILLO, P. C.: *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 2007.

LLUCH, G. (Ed.): *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 2010.

NAVARRO, R.: “¿Por qué adaptar los clásicos?”, en *TK*, n.º 18 (2006), pág. 18.

POZUELO YVANCOS, J. M.^a: “Canon: ¿estética o pedagogía?”, en *Ínsula*, n.º 600 (1996), págs. 3-4.

EVEN-ZOHAR, I.: *Papers in historical Poetics*. Tel Aviv: Porter I, 1978.

⁶ CERRILLO: *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*, págs. 73-78.

Anexo.

Una propuesta abierta de canon escolar de lecturas

Presentamos la selección en cuatro apartados, que corresponden a las tres etapas de la educación obligatoria (Infantil, Primaria y Secundaria) y al Bachillerato. En cada una de ellas ofrecemos veinticinco libros, salvo para Primaria, en donde hemos seleccionado cincuenta, debido a la más amplia duración de esa enseñanza y a las grandes diferencias de edad que conviven en ese periodo. Comparten las listas libros de autores españoles y de otros países, cuyas obras han sido traducidas al español, así como obras de LIJ y otras que no fueron escritas pensando en niños o adolescentes como receptores de las mismas. En los dos últimos grupos de lecturas, los dirigidos a Secundaria y a Bachillerato, hemos incluido algunos clásicos, muchos de ellos de literatura contemporánea. Todos los libros seleccionados no pueden ser considerados, por tanto, como “clásicos”, pero sí que todos ellos son de contrastada calidad literaria, adecuados a la edad de los lectores para la que se sugieren y fáciles de encontrar en librerías y bibliotecas⁷.

Educación Infantil⁸

1. ALCÁNTARA, R.: *Un viaje en tren*. Everest, 1996.
2. ALONSO, F.: *El viejo reloj*. Madrid. Alfaguara, 1986.
3. BALZOLA, A.: *Munia y la luna*. Destino, 1988.
4. BALLESTEROS, X.: *El pequeño conejo blanco*. Kalandraka, 1999.
5. BRUNHOFF, J. de: *El viaje de Babar*. Alfaguara, 1985.
6. BUCHHOLZ, Q.: *Duerme bien, pequeño oso*. Lóguez, 1998.
7. COUSINS, L.: *La casa de Maisy*. Destino, 1995.
8. DAVI: *Historias de soles*. Destino, 1996.
9. FUERTES, G.: *Cangura para todo*. Lumen, 1968.
10. GRIMM, J. y W.: *Cuentos de niños y del hogar*. Anaya, 1985.
11. JANOSCH: *Soy un oso grande y hermoso*. SM, 1985.

⁷ El año de la edición que indicamos no es, necesariamente, el de la primera edición, tal y como puede deducirse fácilmente en algunas de las propuestas.

⁸ Entendemos que algunas de estas obras deben ser leídas con el apoyo de un mediador adulto.

12. JERAM, A.: *Inés del revés*. Kókinos, 1996.
13. KESELMAN, G.: *Este monstruo me suena*. La Galera, 2004.
14. LIONNI, L.: *Frederick*. Lumen, 1988.
15. LOBEL, A.: *Sapo y Sepo son amigos*. Alfaguara, 1982.
16. MACHADO, A. M.^a: *Niña bonita*. Ekaré, 1997.
17. MARI, I.: *El globito rojo*. Lumen, 1996.
18. McBRATNEY, S.: *¡Adivina cuánto te quiero!* Kókinos, 1995.
19. McKEE, D.: *Los amigos de Elmer*. Anaya, 1997.
20. MINARIK, E. H.: *Osito*. Alfaguara, 1985.
21. NÚÑEZ, M.: *Chocolata*. OQO, 2006.
22. PELEGRÍN, A.: *Deditos y cosquillitas*. Espasa Calpe, 1994.
23. PELLICER, C.: *Julieta y su caja de colores*. Fondo de Cultura Económica, 1997.
24. SANTOS, A.: *Pancho*. Kalandraka, 2004.
25. SENDAK, M.: *Donde viven los monstruos*. Altea, 1995.

Educación Primaria⁹

1. ABRIL, M.: *Totó, Tití, Loló, Lili, Frufrú, Pompofo y la sra. Romboedro*. Olañeta, 1995.
2. ALBERTI, R., F. GARCÍA LORCA, y J. R. JIMÉNEZ: *Mi primer libro de poemas*. Anaya, 1997.
3. ALONSO, F.: *El hombrecillo de papel*. Gaviota, 1998.
4. AMO, M. del: *Rastro de Dios y otros cuentos*. SM, 2002.
5. ANDERSEN, H. Ch.: *Cuentos completos*. Anaya, 1985.
6. ARMIJO, C.: *Los batautos*. Juventud, 1975.
7. BARRIE, J. M.: *Peter Pan y Wendy*. Juventud, 1973.
8. BAUM, F. L.: *El mago de Oz*. Alfaguara, 1987.
9. BENAVENTE, J.: *El príncipe que todo lo aprendió en los cuentos*. Labor, 1970.

⁹ Cada docente elegirá de la lista los libros que considere más apropiados para el curso y edad en los que trabaje.

10. CAMPOS DE QUEIRÓS, B.: *Tiempo de vuelo*. SM, 2008.
11. CAÑIZO, J. A. del: *Con la música a otra parte*. Edelvives, 2005.
12. CARROLL, L.: *Alicia en el País de las Maravillas*. Juventud, 1986.
13. COLLODI, C.: *Las aventuras de Pinocho*. Olañeta, 1992.
14. DAHL, R.: *Matilda*. Alfaguara, 1999.
15. DESCLOT, M.: *¡Música, maestro!* La Galera, 2004.
16. FARIAS, J.: *Algunos niños, tres perros y más cosas*. Espasa Calpe, 1981.
17. FERRÁN, J.: *Tarde de circo*. Miñón, 1983.
18. FIGUERA AYMERICH, Á.: *Canciones para todo el año*. Hiperión, 2001.
19. FORTÚN, E.: *Celia lo que dice*. Aguilar, 1985.
20. FUERTES, G.: *Garra de la guerra*. Media Vaca, 2002.
21. GARCÍA TEJEIRO, A.: *Versos de agua*. Edelvives, 1989.
22. GEFAELL, M. L.: *Las hadas de Villaviciosa de Odón*. Alfaguara, 1979.
23. GIL, C.: *La princesa que bostezaba a todas horas*. OQO Editora, 2005.
24. GRIPE, M.: *La hija del espantapájaros*. SM, 1963.
25. JIMÉNEZ, J. R.: *Platero y yo*. Anaya, 2006.
26. KÄSTNER, E.: *La conferencia de los animales*. Alfaguara, 1982.
27. KURTZ, C.: *Color de fuego*. Lumen, 1984.
28. LAPEÑA, C.: *Rima, rimando*. Cepli, 2007.
29. LINDGREN, A.: *Pippa mediaslargas*. Juventud, 1987.
30. LINDO, E.: *Manolito Gafotas*. Alfaguara, 2000.
31. LOBEL, A.: *Historias de ratones*. Kalandraka, 2003.
32. MACHADO, A. M.^a: *De carta en carta*. Alfaguara, 2003.
33. MAHY, M.t: *El secuestro de la bibliotecaria*. Alfaguara, 1999.
34. MATEOS, P.: *La princesa que perdió su nombre*. Edelvives, 2005.
35. MUÑOZ PUELLES, V.: *Óscar y el león de correos*. Anaya, 1999.
36. MURCIANO, C.: *La niña calendulera*. SM, 1989.

37. NÖSTLINGER, C.: *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*. Alfaguara, 1979.
38. PREUSSLER, O.: *El bandido Saltodemata*. Noguer, 1977.
39. QUIROGA, H.: *Cuentos de la selva*. Anaya, 2001.
40. RODARI, G.: *Cuentos para jugar*. Alfaguara, 1980.
41. RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: *El gallo kiriko*. Algaida, 1998.
42. SAINT-EXUPÉRY, A.: *El principito*. Emecé, 1999.
43. SENELL, J.: *La guía fantástica*. Anaya, 2000.
44. SKÁRMETA, A.: *La composición*. Ekaré y SM, 2000.
45. SPYRI, J.: *Heidi: un cuento para niños*. Anaya, 1984.
46. UNGERER, T.: *Los tres bandidos*. Alfaguara, 1990.
47. VALLE INCLÁN, R. M.^a: *La cabeza del dragón*. Espasa Calpe, 1997.
48. WILD, M.: *Nana vieja*. Ekaré, 2008.
49. WÖLFEL, U.: *El jajilé azul*. SM, 1982.
50. ZIMNIK, R.: *Jonás el pescador*. Kalandraka, 2004.

Educación Secundaria¹⁰

1. CERVANTES, M. de: *Rinconete y Cortadillo*. (Varias ediciones).
2. DÍAZ, G. C.: *El sol de los venados*. SM, 1997.
3. DICKENS, C.: *David Copperfield*. Juventud, 1997.
4. ENDE, M.: *La historia interminable*. Alfaguara, 1992.
5. FERNÁNDEZ PACHECO, M. Á.: *Siete historias para la infanta Margarita*. Siruela, 2002.
6. GALLEGO, L.: *La leyenda del rey errante*. SM, 2002.
7. GISBERT, J. M.: *El misterio de la isla de Tokland*. Espasa-Calpe, 1988.
8. HERNÁNDEZ, Mi.: *El silbo del dale*. Antología. Edelvives, 2010.
9. KIPLING, R.: *El libro de la selva*. Anaya, 1995.
10. LÓPEZ NARVÁEZ, C.: *La tierra del sol y la luna*. Espasa-Calpe, 1986.

¹⁰ El profesor deberá elegir las lecturas que considera más apropiadas para cada edad de esta etapa.

11. MADRID, J.: *Los piratas de Ranghum*. Alfaguara, 1996.
12. MARTÍN GAITE, C.: *Caperucita en Manhattan*. Siruela, 1990.
13. MARTÍN GARZO, G.: *Tres cuentos de hadas*. Siruela, 2003.
14. MATUTE, A. M.: *El polizón del Ulises*. Lumen, 1996.
15. MIHURA, M.: *Tres sombreros de copa*. Cátedra, 1991.
16. PASCUAL, E.: *Días de Reyes Magos*. Anaya, 2002.
17. PÉREZ REVERTE, A.: *El capitán Alatriste*. Alfaguara, 1996.
18. POE, E. A.: *El gato negro y otros cuentos*. Anaya, 1983.
19. RAYÓ, M.: *El cementerio del capitán Nemo*. Edelvives, 2004.
20. ROWLING, J. K.: *Harry Potter y la piedra filosofal*. Emecé, 1999.
21. SEPÚLVEDA, L.: *Historia de una gaviota y del pájaro que le enseñó a volar*. Tusquets, 1996.
22. SIERRA I FABRA, J.: *Kafka y la muñeca viajera*. Siruela, 2006.
23. STEVENSON, R. L.: *La isla del tesoro*. Anaya, 1988.
24. TWAIN, M.: *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Anaya, 1981.
25. VERNE, J.: *La vuelta al mundo en 80 días*. Anaya, 1982.

Bachillerato

1. ANÓNIMO: *Lazarillo de Tormes*. (Varias ediciones).
2. ANTOLOGÍA DEL ROMANCERO. (Varias ediciones).
3. BAROJA, P.: *Las inquietudes de Shanti Andía*. Cátedra, 1978.
4. BÉCQUER, G. A.: *Leyendas*. Cátedra, 1991.
5. CELA, C. J.: *La familia de Pascual Duarte*. Destino, 1972.
6. CELA, J.: *Silencio en el corazón*. La Galera, 1999.
7. DEFOE, D.: *Robinson Crusoe*. Alianza, 2000.
8. DELIBES, M.: *Los santos inocentes*. Planeta, 1981.
9. GALLEGU, L.: *Finis mundi*. SM, 1998.
10. GARCÍA LORCA, F.: *La casa de Bernarda Alba*. (Varias ediciones).

11. GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *El coronel no tiene quien le escriba*. Sudamericana, 1973.
12. GÓMEZ, R.: *El cazador de estrellas*. Edelvives, 2003.
13. JANER MANILA, G.: *Samba para un menino da rua*. Edebé, 2000.
14. LOPE DE VEGA: *Fuenteovejuna*. (Varias ediciones).
15. MACHADO, A.: *Poesías escogidas*. (Castalia, 1991).
16. MANRIQUE, J.: *Coplas a la muerte de su padre*. (Varias ediciones).
17. MARTÍN, A.: *Alfagann es Flanagan*. Anaya, 1996.
18. MENDOZA, E.: *Sin noticias de Gurb*. Seix Barral, 1991.
19. MERINO J. M.: *El oro de los sueños*. Alfaguara, 1996.
20. PELEGRÍN, A.: *Poesía española para jóvenes*. Alfaguara, 1997.
21. SANTOS, C.: *El anillo de Irina*. Edelvives, 2005.
22. SILVA, L.: *El alquimista impaciente*. Destino, 2002.
23. VARGAS LLOSA, M.: *Los cachorros*. Lumen, 1972.
24. VÁZQUEZ MONTALBÁN, M.: *Los mares del sur*. Planeta, 1979.
25. VV.AA.: *Antología poética del 27*. (Varias ediciones).