

ISSN: 1988-8430  
DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17398/1988-8430](http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430)



**MONOGRÁFICO**

**CLÁSICOS Y EDUCACIÓN LITERARIA**

Editora temática: Noelia Ibarra Rius

***Tejuelo***

Nº 29, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año XII. Enero de 2019

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura

**Editores y Coordinadores:** Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez

**Editora temática:** Noelia Ibarra Rius

Cáceres. 2019

335 páginas

**CDU:** 821.134.2:37.02

**ISSN:** 1988-8430

**URL:** <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



## EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura  
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

## CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dra. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil  
 Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy  
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain  
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal

## CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia  
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda  
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Carmen Guillén Díaz, Universidad de Valladolid, Spain  
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain  
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Eva Iñesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain  
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia  
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile  
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. Raúl Cremades García, Universidad de Málaga, Spain  
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain  
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy

Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of  
 D<sup>a</sup>. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States  
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain  
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico  
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France  
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain  
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain  
 Dr. Moisés Sella Sastre, Universidad de Lleida, Spain  
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain  
 Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Claudia Gatzmeier, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Lidia Uso Viciado, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico  
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal  
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland  
 Dra. Mariana Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain  
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain  
 D<sup>a</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Mijadas, Spain  
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal  
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain  
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain  
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal  
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Ana Díz-Plaja Tabaoda, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain  
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain  
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona / Université Grenoble-Alpes (Francia)  
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal  
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain  
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Juan Senis, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy  
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile  
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

#### Bases de datos de citas

**ESCI.** "Emerging Sources Citation Index" de Thomson and Reuters: <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi>, desde el 20 de noviembre de 2015.

**SCOPUS** (recientemente incluida).

#### Sistemas de evaluación y e-Sumarios

**Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Science)** de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

**Clasificación en MIAR:** ICDS 2018: 9.5; ICDS 2016: 9.4; ICDS 2015: 3.845; ICDS 2013: 3,699; ICDS 2012: 3,602; ICDS 2011: 3,477.

**Erih plus:** incluida desde el 28 de julio de 2015.

**Ulrich's Periodicals Directory:** Incluida en la categoría lingüística y literatura.

**Clasificación según ih10 en InreCs:** Incluida como la revista n° 36 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Delgado López-Cózar, Emilio; Ayllón Millán, Juan Manuel; Ruiz Pérez, Rafael (2013). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2007-2011)", EC3 Reports, 3. Granada, 9 de abril de 2013). H index 3 y Media H= 5.

**Clasificación según ih10 en InreCs:** Incluida como la revista n° 38 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Ayllón, Juan Manuel; Ruiz Pérez, Rafael; Delgado López-Cózar, Emilio (2013). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2008-2012)", EC3 Reports, 7. Granada, 18 de noviembre de 2013). H index y Media H= 4.

**Clasificación según ih10 en InreCs:** Incluida como la revista n° 49 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Ayllón, Juan Manuel; Martín-Martín, Alberto; Orduña Malea, Enrique; Delgado López-Cózar, Emilio (2015). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2010-2014)", EC3 Reports, 13. Granada, 23 de octubre de 2015). H index 6 y Media H= 12.

**Clasificación en DICE:** valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

**Clasificación en Latindex (directorío y catálogo):** 36 criterios cumplidos.

**Sherpa Romeo:** color "grey".

**CIRC 2018 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas):** Ciencias Sociales C; Humanidades C.

**DIALNET.** Dialnet Métricas: Impacto 2017: 0,070; Revista 153 de 225.

**REDIB.** Clasificación global: 389. Percentil Factor de Impacto: 60.454.

**MLA** (Modern Language Association).

**DOAJ**

**REDINED**

**CARHUS PLUSH +**

# **Preliminares/Preliminary**

## **Clásicos y educación literaria**

El presente monográfico ha sido coordinado por la doctora Noelia Ibarra, profesora titular de la Universitat de València, secretaria del grupo de investigación Educación Lectora, Literaria, Cultura y Sociedad (ELCiS) y miembro de la junta directiva de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Su diseño obedece a una estrecha colaboración entre la editora temática y los editores de la revista. En este sentido, cabe destacar el cumplimiento escrupuloso de la evaluación por pares ciega característica de la revista, así como las diferentes líneas y criterios de calidad de la publicación.

El volumen constituye una aproximación necesaria a una de las líneas de investigación actuales en la didáctica de la literatura, como son los clásicos y la educación literaria, desde algunas de las voces más destacadas del área de conocimiento. A través de un total de nueve contribuciones se aborda de forma rigurosa y desde diferentes perspectivas las diferentes líneas de investigación en torno a su relevancia y lugar en la formación del lector competente, su misma

definición y la noción de canon, los distintos prejuicios que acompañan su lectura, así como algunos de los debates más repetidos, como adaptación o texto íntegro, sin olvidar sus posibilidades didácticas. Entre las diferentes voces, el número cuenta con el que quizá es uno de los últimos trabajos de Pedro Cerrillo, al que desde estas páginas queremos rendir nuestro más sincero homenaje y agradecimiento por el constante y riguroso trabajo realizado en el campo de conocimiento y el afectuoso recuerdo por su calidad humana.

En primer lugar, Pedro Cerrillo y César Sánchez abordan la definición del concepto de clásico infantil y juvenil y reflexionan sobre el papel de las obras maestras de la literatura en la formación de un lector competente. A continuación, Josep Ballester y Noelia Ibarra examinan la relación entre los textos clásicos y la trayectoria vital que desemboca en el nacimiento de un lector literario a través de las autobiografías lectoras de una muestra significativa de informantes. Por su parte, José Vicente Salido realiza una aproximación al modelo de educación literaria en la España del franquismo a través del análisis de los autores y las obras empleadas y revisa los intereses vinculados a la formación integral del individuo. Después, Antonio Díez ofrece una propuesta de elementos que podrían determinar nuevas opciones de lectura de los clásicos en el momento actual, con especial atención, a los lectores del siglo XXI.

En la línea de relectura de autores y obras paradigmáticos desde nuevas perspectivas, Eloy Martos y Aitana Martos revisan los planteamientos del Padre Feijoo en relación a la educación literaria desde una óptica intertextual y hermenéutica, en la que se concilian las fuentes populares con la herencia literaria y Ana Bravo aplica las diferentes corrientes ecocríticas como aproximación a *El señor de los anillos* y propone distintos criterios para una intervención didáctica a propósito del texto.

La praxis de aula protagoniza la contribución de Joan Marc Ramos, en la que presenta una experiencia de innovación en la que se combina la formación literaria del alumnado de secundaria con el uso significativo de las TAC a través de la creación de una exposición virtual de poetas clásicos catalanes. En esta línea de trabajo, Jerónimo Méndez y Francesc Rodrigo nos descubren una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado centrada en una ruta literaria como estrategia de descubrimiento del patrimonio y el fomento lector a través de los clásicos. Asimismo, María Teresa Caro reconstruye su trayectoria didáctica sobre el tratamiento significativo de los clásicos de la literatura hispánica en las aulas de las diferentes etapas educativas. Por último, José Rovira, estudia la relevancia de los clásicos literarios a través de diferentes constelaciones transmedia de docentes en formación.

Invitamos a los lectores de Tejuelo y a todos los investigadores de didáctica de la literatura a sumergirse entre las páginas de un monográfico que creemos que puede suponer un punto de referencia para todos los especialistas interesados en la temática.

**Ramón Pérez Parejo**  
**José Soto Vázquez**

Universidad de Extremadura



# **Artículos / Articles**



***Clásicos e hitos literarios.  
Su contribución a la educación literaria***

***Classics and literary milestones. Their contribution to  
literary education***

**Pedro C. Cerrillo**

Cepli. Universidad de Castilla-La Mancha

[pedrocesar.cerrillo@uclm.es](mailto:pedrocesar.cerrillo@uclm.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6373-7016>

**César Sánchez Ortiz**

Cepli. Universidad de Castilla-La Mancha

[cesar.sortiz@uclm.es](mailto:cesar.sortiz@uclm.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1534-8822>

DOI: 10.17398/1988-8430.29.11

Fecha de recepción: 01/06/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

OPEN  ACCESS

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo* 29, 11-30.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>

**Resumen:** Proponemos en este artículo una reflexión sobre el concepto de clásico infantil y juvenil y su diferencia con esas otras obras que podríamos denominar “hitos”. Una vez matizados ambos conceptos, nos centraremos en lo que ha sido una realidad incuestionable durante mucho tiempo: la lectura obligatoria de los clásicos en el aula de Lengua y Literatura. Desde hace unos años hasta nuestros días se viene planteando el debate de la conveniencia o no de la lectura de estas obras por parte de los jóvenes lectores, en una nueva concepción de la educación literaria en la que el objetivo último de la misma debe ser que los jóvenes alcancen el placer de leer por leer. ¿Son apropiadas estas obras para alcanzar este objetivo? ¿Lectura íntegra, versionada, adaptada, fragmentada? En el artículo planteamos cómo acercar estos textos a los más jóvenes y qué ventajas e inconvenientes presentan las alternativas a su lectura íntegra. Finalmente, reflexionamos sobre la utilización de estas obras maestras de nuestra literatura en la formación de un lector competente.

**Palabras clave:** Clásicos; literatura infantil y juvenil; didáctica; educación.

**Abstract:** In this paper, we propose a reflection on the concept of classic for children and youth and its difference with those other works that we could call "milestones". And also about another reality: the obligatory reading of classics in the language and literature classroom. Are these books beneficial for young readers? A new conception of literary education indicates that its main objective should be that young people get to read for reading (the pleasure of reading). Are these works appropriate to achieve this goal? In this paper we propose how to approach these texts to the youngest students and what advantages and disadvantages are presented by the alternatives to their full reading. Finally, we reflect on the use of these masterpieces of our literature in the formation of a competent reader.

**Keywords:** Classics; Novel; Children's Literature; Teaching; Education.

# I

## ntroducción

La lectura obligatoria de los clásicos en el aula de Lengua y Literatura ha sido durante mucho tiempo una realidad incuestionable. Desde que tenemos noticias de un sistema educativo reglado, de manera especial desde finales del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX, el currículo prescribía la lectura de algunos de estos libros en diferentes cursos de la enseñanza secundaria o post-obligatoria (*Libro de Buen Amor, La Celestina, el Quijote*). A mediados de siglo XX, el formalismo y el estructuralismo propiciaron un nuevo modelo en la enseñanza de la literatura, pasando de un planteamiento historicista a otro basado en el análisis de textos literarios. Este cambio no consiguió, como pretendía, la lectura de obras completas por parte de los estudiantes, fuesen o no clásicos. En la actualidad han surgido nuevas teorías que atienden, por un lado, a la totalidad del discurso y, por otro, al receptor y a las condiciones en que se produce la comunicación literaria. De este modo han ido surgiendo conceptos como el de *competencia literaria*, necesaria para la descodificación del

discurso literario, caracterizado por su carácter connotativo, la autonomía semántica y la capacidad para organizar y estructurar mundos expresivos completos sin necesidad de presentar un contexto previo. En el marco de estas nuevas corrientes metodológicas se plantea desde hace unos años el debate de la conveniencia o no de la lectura de esas obras clásicas por parte de los jóvenes lectores.

## **1. Clásicos e hitos**

Por muy bueno que pueda ser un libro, y por muy clásico que podamos considerarlo, son muchos los ejemplos que nos demuestran que, siendo un libro traducido a varias lenguas, editado en diferentes países, y leído en distintas épocas y culturas, muchos lectores pueden encontrar enormes dificultades para acceder comprensivamente a esa obra.

La literatura utiliza como materia prima el lenguaje y a, diferencia de los colores o las notas musicales [se refiere a la pintura y a la música], las unidades lingüísticas poseen ya un significado previo cuando el escritor las selecciona para crear frases [...]. Es evidente que, a pesar de la aparente analogía de procedimiento, la literatura no puede hacer exactamente lo mismo, porque, en tal caso, no habría diferencia esencial entre un soneto de Shakespeare y una carta familiar o una gacetilla de prensa (Senabre, 2015:12).

Pese a todo, e independientemente de que seamos partidarios de una lectura de los clásicos en las aulas (de Secundaria Obligatoria y Bachillerato) lo cierto es que la formación humanística debe sustentarse –entre otros pilares– en la lectura de los clásicos, puesto que albergan gran parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque favorecen la educación literaria, son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas, tal como reconoce la escritora brasileña Ana María Machado (2002: 37-38):

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 que ya funcionan como una señalización y un aviso.

Además, como dice García Gual:

Leer un clásico no presenta mayor riesgo que la lectura de algo actual de cierto nivel literario. Es decir, exige una vivaz atención, y tal vez cierta lentitud para llegar a captar con precisión lo que nos dice por encima de los ecos de su trasfondo de época (García Gual, 2016: s/p).

Conviene también ir acotando el concepto de *clásico* para no perderse en el debate sobre su lectura o no por parte de los jóvenes, dentro o fuera de las aulas. Para Borges (1992: 367) “clásico es 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”. En la misma línea, Gabriel Núñez (2008: 227) apunta que son aquellos libros que dicen cosas diferentes en momentos diversos a personas concretas e históricas. Ana M<sup>a</sup> Machado (2004: 20) afirma que “un clásico no es un libro antiguo y pasado de moda. Es un libro eterno que no pasa de moda”. Además, José María Merino (2004: 32) atribuye dos condiciones básicas a los clásicos: que sean capaces de sobresaltar nuestra emoción y de despertar nuestro placer estético. Cerrillo (2013a: 89) concluye que debemos entender como clásico un libro capaz de sobrevivir a la barbarie del desprecio intelectual injustificado e irracional y, por supuesto, a la lectura que hacen lectores de varias generaciones, 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, Pinocho, Don Quijote o el Lazarillo sin saber asociarlos a su época o a su autor.

Aunque se ha teorizado mucho acerca del concepto de “clásico”, todas las definiciones apuntan al paso del tiempo como requisito imprescindible para aceptar como tal un libro. Aunque también podemos hablar de “clásicos contemporáneos” para hacer referencia a libros cuya aparición está todavía cercana en el tiempo, pero que son aceptados mayoritariamente en muchos lugares por más de una generación. Tampoco podemos desdeñar la consideración de clásicos infantiles y juveniles que tienen, o deben tener, grandes obras que forman parte de la mejor literatura universal, cuyos lectores habituales son jóvenes y niños (*Pinocho*, *Alicia en el País de las Maravillas* u *Oliver Twist*, por ejemplo).

Llegados a este punto, es necesario precisar las diferencias entre *clásico* y lo que yo quise llamar *hito* (*vid.* Cerrillo: 2013b). La acepción 2 de la palabra “hito” del *Diccionario* de la Real Academia Española de la Lengua dice “firme, estable”; y la acepción 6 “persona, cosa o hecho clave y fundamental dentro de un ámbito o contexto”. Un hito literario, por tanto, no es un clásico ni tampoco, necesariamente, un libro canónico (del canon no hablamos en este trabajo, aunque su presencia está implícita en muchas ocasiones). Con *hito* no hablamos, por tanto, ni de clásicos ni de cánones.

Por su parte, según la acepción 3 del *Diccionario* de la Real Academia Española de la Lengua, “clásico” es el autor o la obra, “que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia”; el latinista Carlos García Gual precisa más cuando indica que lo que ha consagrado y definido como “clásicos” a determinados textos y autores es: “La lectura reiterada, fervorosa y permanente de los mismos a lo largo de tiempos y generaciones. Clásicos son aquellos libros leídos con una especial veneración a lo largo de los siglos” (1998:36). Y Calvino (1991: 14) señala que un clásico es un libro que nunca termina lo que tiene que decir.

¿Qué es, entonces, un “hito” literario?, un libro que ha abierto caminos nuevos en la LIJ, poniéndolos a disposición de quienes quisieran transitar por ellos.



## 1. 2. Algunos casos de hitos de la LIJ española de los últimos 50 años

A partir de los primeros años 60 del pasado siglo, y sobre todo a partir de 1975 con el fin de la dictadura franquista y la posterior restauración democrática, la LIJ española, ya sin censuras de ningún tipo y con el reconocimiento de la existencia de cuatro lenguas oficiales, vio cómo se editaban obras que marcaban caminos diferentes a los de los años anteriores de la mano de autores como Ana M<sup>a</sup> Matute, Fernando Alonso, Montserrat del Amo, Jaime Ferrán, M<sup>a</sup> Luisa Gefaell, Gloria Fuertes, Carmen Kurtz o Juan Farias.

Citaremos tres ejemplos (muy diferentes entre sí) que se editaron en un espacio de tiempo de casi veinte años (entre 1978, en que se publicó el primero, y 1994 en que se publicó el último de los tres), años en que se sentaron las bases de la nueva LIJ española. Por orden de aparición en el mercado editorial son:

Fernando Alonso, *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*, Madrid, Alfaguara, 1978.

Joan Manuel Gisbert, *Escenarios fantásticos*, Barcelona, Labor, 1979.

Elvira Lindo, *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara, 1994.

Creemos que “son” todos los que “están”, pero podrían haber estado otros, sin duda, también publicados en un espacio de tiempo similar: *Los batautos* de Consuelo Armijo (Juventud, 1975), por su aportación a la literatura fantástica; *Munia y la Luna* de Asun Balzola (Destino, 1982), por su innovador tratamiento del lirismo y el humor; *La tierra del sol y de la luna* de Concha López Narváez (Espasa Calpe, 1984) o *El oro de los sueños* de José M<sup>a</sup> Merino (Alfaguara, 1986), por la excelente manera de novelar acontecimientos históricos relevantes; *Campos de fresas*, de Jordi Sierra i Fabra (SM, 1997), por el abordaje de temas “tabú” (drogas, anorexia); o, incluso, algún libro de poemas de la prolífica Gloria Fuertes, en los que incorporó elementos de la

tradición popular pero también otros que procedían de su interés por los lenguajes vanguardistas.

Para su selección hemos considerado, además de su calidad literaria, que representen una cierta conquista de espacios nuevos para la LIJ española de los últimos cincuenta años (porque incorporan temas nunca tratados con anterioridad, porque interpretan o explican el mundo infantil de manera diferente, o porque proponen estéticas y lenguajes novedosos o aportaciones de estilo relevantes), y que hayan sido leídos mayoritariamente, traducidos a otras lenguas y reeditados en bastantes ocasiones tras su primera aparición pública, pero no han llegado a tener la consideración de *clásicos*. Los vamos a analizar.

*El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*, de Fernando Alonso (Madrid, Alfaguara, 1978. Ilustraciones de Ulises Wensell).

En más de una ocasión, Fernando Alonso (Burgos, 1941) ha afirmado que este libro, ganador del Premio Lazarillo en su edición de 1977 (por su renovada propuesta temática), le ayudó a tomar la decisión, consciente y decidida, de dedicarse a escribir para niños. Además, fue un feliz hallazgo para la LIJ española de la transición democrática porque su compromiso social y su defensa de la libertad individual eran algo inexistente durante los años de la larga dictadura franquista, y algo todavía polémico en aquellos años del paso a la democracia, es decir estaba abriendo un camino nuevo en la LIJ española.

El libro lo componen ocho cuentos: “El hombrecito vestido de gris”, “El barco de plomo”, “Los árboles de piedra”, “El viejo reloj”, “El barco en la botella”, “El guardián de la torre”, “El espantapájaros y el bailarín” y “La pajarita de papel”, con los que el autor invita a los pequeños lectores a acceder a múltiples y diferentes lecturas. Ocho historias sencillas que toman elementos cotidianos y, en cierta manera, cercanos a los niños para, a partir de ellos, construir cada una de las ocho tramas, que ofrecen una visión de la realidad española de los últimos años del franquismo y que tienen como motivos principales la

soledad, el paso del tiempo, la libertad, la solidaridad, la injusticia o la tiranía; el propio autor lo ha explicado (Vid. Cerrillo y García, 2000: 132): “Historias de seres oprimidos por unas estructuras sociales injustas y autoritarias que les impiden realizarse como personas. Y que sueñan, y tratan de construir los caminos que convierten esa sociedad opresora en una sociedad libre donde pudieran ser felices.”

La capacidad para la imaginación y para la fabulación del autor confieren a sus libros un atractivo especial para los jóvenes lectores, a quienes se dirige introduciéndose en el relato e invitándolos a familiarizarse no solo con las historias sino también con los personajes, con las situaciones y con los escenarios; incluso, en alguno de los relatos ofrece dos finales diferentes, uno triste y otro feliz, para que el lector elija el que más le guste.

La gran aportación de este libro de Fernando Alonso fue iniciar en la LIJ española un camino diferente, el de un nuevo realismo que se alejaba definitivamente del adoctrinamiento y la moralina de los años anteriores y que se acercaba al “realismo mágico” con historias sobre la libertad, el autoritarismo, el tiempo o la paz, todas ellas escritas con gran lirismo y un lenguaje de alto nivel literario, claro y comprensible pero también cuidado y sugerente, con bellísimos aciertos estilísticos, en ocasiones deudor de las narraciones orales de tradición popular. Un buen ejemplo de ello sería la historia del primero de los cuentos, el que da título al conjunto del libro, protagonizada por un “gris” oficinista que tiene el sueño de ser cantante de ópera, pero cuya vida es aburrida y sin alicientes; él quiere cambiarla y cumplir su sueño pero la sociedad, también “gris”, no se lo permite. Aunque la vida urbana reprime la creatividad y limita la fantasía, soñar es gratis y vale la pena luchar por lo que anhelamos, incluso enfrentándonos a la realidad, por prosaica que pueda ser.

Traducido al inglés, sueco, francés, griego, inglés y coreano, de *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos* se han realizado casi cincuenta ediciones en español, siendo todavía un libro muy interesante

para miles de lectores, aunque no podemos llegar a aceptar su condición de clásico, porque no ni se edita ni se lee como hace treinta años.

***Escenarios fantásticos***, de Joan Manuel Gisbert (Barcelona, Labor, 1979. Ilustraciones de Miguel Calatayud).

Sugere y distinto, la feliz aparición de este libro de Joan Manuel Gisbert (Barcelona, 1949) supuso otro *hito* para LIJ española: una renovación de “lo maravilloso” en la LIJ española, sin renunciar a la expresión en un lenguaje de indiscutible belleza, lo que ha sido refrendado por las numerosas ediciones y traducciones que de él se han realizado desde su primera edición.

El protagonismo lo comparten Dionisio Leganés, un funcionario jubilado cuya afición a la lectura le permite mantener viva su imaginación, y Demetrius Iatopec, un extraordinario mago que atrapa y doma espejismos para su futuro espectáculo del *Gran Teatro Mundial de los Espejismos*. El libro se estructura en tres partes tituladas “Jardines del dirigible”, “La danza de las imágenes gigantes” y “El Parque de atracciones del arco iris”, siendo la voz que narra la de Nathaniel Maris, un periodista especializado en temas fantásticos.

Dionisio ocupa su tiempo libre observando una vieja fábrica que le inspira historias policiacas; pero un día la fábrica es derribada, por lo que decide hacer una maqueta de aquel edificio para poder seguir imaginando historias, hasta que se cansa y la entierra en el solar donde antes se ubicaba la fábrica. Su sorpresa es que a la mañana siguiente la fábrica, como un espejismo, había aparecido en el mismo lugar ante el asombro de muchas personas. Surge entonces la figura de Demetrius, que se lleva el espejismo dentro de una gran pompa de jabón para poder exhibirlo en su teatro.

Inventos increíbles pueblan el peculiar parque de atracciones que crea la desbordante imaginación de Demetrius, en el que se pueden admirar una cámara de cosquillas, una máquina que escribe cuentos, un

túnel capaz de leer los sentimientos, música que llueve del cielo o un tobogán que baja hasta el centro de la tierra. Es un canto al poder de la imaginación, para lo que Gisbert elige las palabras por sus capacidades para despertar o estimular los sentidos, con un rigor que es de agradecer y con la construcción de acertadísimas metáforas, a veces meras imágenes que hacen que desaparezca la barrera que separa la realidad de la fantasía.

Joan Manuel Gisbert consigue con *Escenarios fantásticos* que los lectores participen activamente en la lectura, recurriendo con frecuencia a las “reticencias” (que marca con puntos suspensivos), de modo que sea el lector quien desenlace un episodio, una aventura o una acción cualquiera; o, en otras ocasiones, incluyendo supuestas pérdidas de fragmentos del texto que el lector debe recuperar, o inventar, para que la historia tenga sentido completo.

***Manolito Gafotas***, de Elvira Lindo (Madrid, Alfaguara, 1994. Ilustraciones de Emilio Urberuaga).

El “fenómeno Manolito”, del que se ha llegado a decir que era “el pequeño Nicolás” español, ha sido uno de los mayores éxitos de ventas vivido por la LIJ española. El libro aquí reseñado es el primero de una serie total de seis. La autora, la periodista Elvira Lindo (Cádiz, 1962), que no siempre se ha sentido contenta por la mayoritaria aceptación de su libro por el público infantil, creó el personaje en la radio algunos años antes de la publicación de la primera de las seis historias. El éxito que alcanzó el libro conllevó que se estrenaran dos películas y una serie de televisión (de desigual resultado).

Aunque este fenómeno editorial ha suscitado alguna polémica en el mundo de la crítica de la LIJ española, es incuestionable su trascendencia y su influencia. El gran acierto de Elvira Lindo fue crear un protagonista, el niño Manolito, con caracteres de antihéroe (tiene gafas, no es muy agraciado físicamente, forma parte de una familia humilde que vive en un barrio obrero de Madrid y tiene un hermano pequeño que le ha “robado” protagonismo en su familia), que se hace

singular por sus expresiones (“el mundo mundial”, “cómo mola”, “se siente”), algunas de las cuales, incluidas sus redundancias, han traspasado las páginas del libro y se han incorporado al habla de muchos niños españoles. Pero es un libro que ya no se lee en la medida que se leyó hace veinte años.

*Manolito Gafotas* ofrece una visión del mundo exterior y de la realidad cotidiana desde los ojos de un niño con la mente muy despierta y la lengua afilada, en el escenario de un barrio real del antiguo extrarradio madrileño, en el que hay de todo: bueno y malo, pero en el que el chico vive los acontecimientos que, día a día, le suceden como apasionantes aventuras. Sin necesidad de recurrir a los chistes fáciles, el humor está presente de manera desbordante provocando en los lectores la risa espontánea e inesperada; un humor que se sustenta en los buenos diálogos, en el lenguaje del protagonista y en muchos de los acertados personajes que crea la autora: El Imbécil, hermano pequeño de Manolito; Catalina, la madre, a la que Manolito “pone de los nervios”, pero que él sabe que lo quiere mucho; el Orejones, el mejor amigo del chico, de enormes orejas y con padres separados; Yihad, el chulito del barrio; Nicolás, el abuelo materno de Manolito, al que le une una gran relación, afectiva y tierna; Manolo García, el padre que está poco en casa porque es camionero; Susana Bragas-Sucias, amiga y ex-novia de Manolito; Paquito, el listo de la clase; o Jessica, la chica cursi y casi pija, a la que llaman la “exgorda”.

Aunque el libro ha sido traducido a otras lenguas, la ambientación tan concreta y particular de la historia puede ser una dificultad, o al menos una limitación, para esos nuevos lectores.

En los tres casos estamos ante hitos de la LIJ española, que han abierto caminos, pero cuya vida literaria es (o será) efímera por diferentes circunstancias: no sobrevivirán a su tiempo, no serán leídos en otras lenguas y otras culturas de la manera que han sido leídas en España, etc.

Lo mismo podríamos decir de libros extranjeros; un buen ejemplo de que un *hito* no llega necesariamente a la condición de *clásico* es ***Harry Potter, de J.K. Rowling***. Abre, como *hito* importante que es (más de 500 millones de ejemplares vendidos), la LIJ al mundo de la magia y la aventura, pero estratificándolo socialmente: ni todos los magos son buenos ni todos son malos. El fenómeno Harry Potter sigue existiendo, pero gracias a una fortísima estrategia de mercadotecnia y al cine, no tanto a la historia que cada nuevo libro pueda contar.

Un caso contrario, es decir un *hito* que llega a ser *clásico* sería *Los viajes de Gulliver*, una sátira ácida de Swift de los relatos de viajes (siendo el libro mismo un relato más) y de la naturaleza y condición humanas. Fue famoso nada más salir, traducándose a numerosas lenguas y países, sin dejar de leerse desde el siglo XVIII (1726). Lo mismo podríamos decir de *Alicia en el País de las Maravillas* o *Pinocho*. Es decir, estas últimas son obras que, además de tener una amplia recepción en su momento, se han seguido editando, traduciendo y leyendo en muchísimos lugares y lenguas.

## 2. Jóvenes, clásicos y educación literaria

Los clásicos pueden ayudar mucho a la educación literaria de los adolescentes y jóvenes, contribuyendo a la formación de su imaginario colectivo.

Las bondades de la lectura de estos textos por parte de los jóvenes lectores en aras a alcanzar una mayor competencia lectora y literaria es un tema casi tan clásico como las propias obras. Con diferentes matices —qué edad es la edad más apropiada, si se debe proponer su lectura con carácter obligatorio o voluntario, si ha de ser con textos completos o adaptados, etc.— lo cierto es que estas lecturas deben llegar en la edad y momentos adecuados, cuando el lector haya alcanzado un cierto grado de madurez y capacidad analítica, tras una preparación lectora previa, puesto que no suelen ser obras de fácil lectura.

Quizás sea necesario precisar dos términos que pueden resultar controvertidos y dar lugar a confusión: versión y adaptación. Según el Diccionario de la RAE (en línea), *versión* es “cada una de las formas que adopta el texto de una obra”; mientras que *adaptación* se relaciona, en su primera acepción, con la idea de “acomodar” y en la tercera con la de “modificar”, de donde se puede inferir que la adaptación es, de algún modo, una refundición o arreglo de una obra ajena que modifica la letra del texto, pero que también puede modificar el espíritu, el valor o la intención del original, algo que suele ser muy frecuente –y no por ello deseable– cuando hablamos de clásicos literarios en el ámbito educativo.

## 2.1. *Clásicos literarios en la escuela*

Acabamos de señalar la complejidad significativa de la lectura de muchos clásicos dado el lenguaje poético en el que están escritos. Pero este no es motivo para negar a los jóvenes el acceso a estos tesoros de la literatura universal. Al contrario, es responsabilidad de la institución educativa y de los mediadores seleccionar cómo, cuáles y cuándo hay que leerlos y animar y orientar a los jóvenes a acercarse a ellos.

Una buena formación literaria que contemple la lectura de los 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 literarios de la antigüedad grecolatina, de las culturas orientales o del mundo medieval pueden ayudar a la formación cultural del lector juvenil de manera claramente interdisciplinar. La cultura literaria que transmite la escuela introduce al alumno en un imaginario colectivo mediante el llamado canon formativo (Mendoza, 2003: 364), una de cuyas referencias son los clásicos.



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 catalogadas como tal en las etapas de adolescencia y primera juventud, cuando se está desarrollando el pensamiento abstracto, en las etapas de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En estos momentos surge el debate “clásicos sí o clásicos no”. Hay muchos alumnos que afirman que “no los entienden” o que “están trasnochados”, pero debemos reconocer que las exigencias lectoras en estas etapas deben ser superiores a las de la Educación Primaria. Para intentar solventar ese problema se puede recurrir a estrategias que hagan más flexible la “obligatoriedad” de su lectura, pero siempre con la exigencia de una selección rigurosa de los textos que contemple, entre otras cosas, la posible empatía con los lectores, la cercanía de los contenidos o personajes a sus expectativas lectoras y la accesibilidad de su lenguaje.

Algunas de estas estrategias pueden ser las adaptaciones, las lecturas fragmentadas y las antologías. En cuanto a las primeras, aunque hay especialistas (vid. Cerrillo, 2013a: 90-94) que afirman que si los clásicos no son accesibles a los niños y a los adolescentes, hay que adaptarlos, otros opinan que son intocables y que hay que leerlos cuando se puedan leer. Lo cierto es que adaptar un clásico entraña una dificultad considerable ya que el propio espíritu de la adaptación implica un despojamiento de contenidos de la obra que termina afectando a su expresión literaria. A pesar de ello, la mayoría de adaptadores de clásicos manifiestan su deseo de ser fieles al original, pero su trabajo exige seleccionar unas partes en detrimento de otras.

La lectura de los clásicos solo está al alcance de niños y adolescentes y personas con poco hábito de lectura por medio de una adaptación, pero esta tiene que ser fiel. Para ser fiel al texto, no se puede, en efecto, añadir detalle alguno ni tampoco modificar nada de lo contado. De todos modos, si una adaptación es buena hay que aprovecharla, ya que puede ser la antesala para que los buenos lectores accedan al texto original. Rosa Navarro (2006: 18), firme defensora de

las mismas y autora de acertadas adaptaciones de diversos clásicos literarios universales, las justifica porque:

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

La segunda de las estrategias es la de lecturas fragmentadas de algunos clásicos, textos que tengan una cierta vida independiente (un episodio completo del *Quijote*, un poema de Góngora o un pasaje del “Infierno” de la *Divina Comedia* de Dante, y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido; no nos extenderemos sobre ellas, ya que los interesados las pueden consultar en la página web del CEPLI ([www.uclm.es/publicaciones](http://www.uclm.es/publicaciones)), en donde hay varios ejemplos de este tipo de lecturas.

La tercera estrategia para propiciar una aproximación dialógica a los textos literarios clásicos que contemple ejemplos de grandes discursos literarios de diversas épocas, movimientos y géneros es la de las antologías de textos, en las que se ofrezcan pasajes fácilmente comprensibles: alguna de las aventuras del protagonista en *La Odisea*, un cuento de *Las mil y unas noches*, la despedida del héroe en el *Poema del Mío Cid*, un “ejemplo” del *Conde Lucanor* o unos versos satíricos de Quevedo. Esta estrategia puede complementarse con un acercamiento a la figura del personaje principal (que, a veces, puede tener la connotación de mito) del clásico elegido, que puede hacerse mediante el conocimiento de la peripecia vital del autor o de las características más singulares del propio personaje, o aproximándonos a la historia con el visionado de versiones cinematográficas (si las hubiera).

Como señalaba Calvino (1991:16) en sus razones para leer los clásicos, las instituciones educativas tienen la obligación de dar a conocer estas obras y de proporcionar instrumentos para que, más tarde, cada lector pueda efectuar su elección personal en base a criterios

propios. El objetivo de la educación literaria debe ser que los jóvenes alcancen el placer de leer por leer, una tarea que no es fácil, pero por la que merece la pena todo esfuerzo. Es cierto que este objetivo no siempre es sencillo de conseguir cuando un adolescente se enfrenta a la lectura de un texto clásico, por admirable y magistral que este sea, porque se encontrará con ciertas dificultades que seguro entorpecen su comprensión del texto, como 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 la buena selección de episodios y fragmentos de estas obras, de modo que el primer acercamiento a los textos clásicos haga posible el desarrollo del gusto estético, el conocimiento de lo sucedido en otras épocas y contribuya a su educación literaria. Por volver al Quijote, tendremos que asegurarnos que el joven lector pueda comprender esa sociedad estamental que se refleja en la obra de Cervantes; la curiosa figura de los hidalgos; o la importancia de las obras de caballerías que el propio Quijote ridiculiza.

## Conclusiones

Ni el mundo es el mismo que hace un siglo, ni lo es la educación ni lo son los hábitos de lectura. Como dice Gemma Lluch (2010: 110-111) no podemos ignorar que “Internet es una herramienta donde los iguales o las instituciones ofrecen información, conocimiento, pautas de comportamiento o... consejo sobre el nuevo libro que haya que leer”. Pero no por ello debemos desdeñar la lectura de los clásicos por los jóvenes de hoy. Aunque tampoco excluir del canon formativo de los jóvenes cualquier lectura que no esté a la altura de estos. No debemos excluir otras lecturas, ni siquiera aquellas que se encuentran en la periferia del sistema, según la teoría de los polisistemas de Even Zohar. Algunas de estas obras comparten además la doble condición de ser, primeramente, *hitos* y, posteriormente textos reconocidos como clásicos y, a la vez, pertenecer al universo de la literatura juvenil. Son casos en los que los niños se han apropiado de obras literarias que no fueron escritas para ellos, como *Los viajes de Gulliver* (de Jonathan Swift), *El libro de las maravillas* (de Marco Polo) o *Robinson Crusoe* (de Daniel

Defoe); sin esta apropiación, quizá esos libros no hubieran alcanzado la dimensión de “clásicos” universales juveniles que hoy tienen; textos que los niños y los jóvenes han sabido leer disfrutando de las aventuras narradas, sin necesidad de reparar en las enseñanzas que sus autores quisieron transmitir con ellos, lo que no debe ser olvidado cuando se trata de poner en contacto a los jóvenes con los clásicos literarios. No obstante, no hay que confundir adaptar para niños libros no destinados a ellos con adaptar libros infantiles en ediciones más sencillas.

En definitiva, este tema de los textos clásicos, como cualquier cuestión relacionada con la educación literaria, debe ser abordado desde una perspectiva crítica, evitando siempre el dogmatismo y la intransigencia de cara a conseguir nuestro objetivo final: el acercamiento de los más jóvenes a literatura y, en este caso, a los clásicos. Obras que portan la esencia de la mejor literatura, pero que posiblemente necesitarán de estrategias como la lectura fragmentada o las adaptaciones, siempre teniendo en cuenta los riesgos que estas conllevan.

## Bibliografía

Borges, J. L. (1992). Sobre los clásicos. En *Obras completas, II* (págs. 354-470). Barcelona: Círculo de Lectores.

Calvino, Í. (1991). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Cerrillo Torremocha, P. C. (2013a). *LII. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo Torremocha, P. C. (2013b): Seis hitos de la LII española de los últimos 50 años. En B. H. Robledo (Coord.). *Hitos de la LII iberoamericana* (págs. 145-158). Bogotá/Madrid: Fundación SM.

Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

García Gual, C. (1998). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. *El País*, 27 de octubre, 36.

García Gual, C. (2016). Textos que nos hacen críticos. *El País (Ideas)*, 23 de octubre, 2-3.

Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Coord.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (págs. 105-128). Barcelona: Anthropos.

Machado, A. M.<sup>a</sup> (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

Machado, A. M.<sup>a</sup> (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.

Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lectoliteraria. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 349-378). Madrid: Prentice Hall.

Merino, J. M.<sup>a</sup> (2004). *Ficción continua*. Barcelona: Seix Barral.

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

Núñez, G. (2008). Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas. En P. Cerrillo, P. et al. (Coords.). *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (págs. 227-238). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Senabre, R. (2015). *El lector desprevenido*. Madrid: Nobel.



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

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

**Josep Ballester Roca**

Universitat de València

[Josep.Ballester@uv.es](mailto:Josep.Ballester@uv.es)

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

**Noelia Ibarra-Rius**

Universitat de València

[Noelia.Ibarra@uv.es](mailto:Noelia.Ibarra@uv.es)

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

**DOI: 10.17398/31**

**Fecha de recepción: 01/09/2018**

**Fecha de aceptación: 04/12/2018**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



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

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

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

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

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



# I ntroducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3. Análisis y resultados**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recordemos que en los últimos años nos encontramos con intentos sagaces y con propuestas muy interesantes de llevar los clásicos a las aulas<sup>1</sup>, tal y como Machado (2002: 17) apunta:

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Conclusiones

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

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

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

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

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

## **Bibliografía**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. Doi: 10.18239/ocnos\_2015.13.03

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Anexo

Cuadro 1. Libros y autores citados como hitos lectores

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

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

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

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

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

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

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



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



## ***Clásicos y modernos para la educación literaria en la España franquista***

### ***Classical and modern authors for literary education in Spain during the Francoism***

**José Vicente Salido López**

Universidad de Castilla-La Mancha

[JoseVicente.Salido@uclm.es](mailto:JoseVicente.Salido@uclm.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0001-9165-6176>

DOI: 10.17398/1988-8430.29.67

Fecha de recepción: 12/06/2018  
Fecha de aceptación: 08/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Salido López, J. V. (2019). Clásicos y modernos para la educación literaria en la España franquista. *Tejuelo* 29, 67-104.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.67>

**Resumen:** El presente artículo realiza un estudio de la educación literaria en la España del franquismo. Las particularidades del momento histórico hicieron que, con frecuencia, la educación literaria quedara subyugada a otros fines relacionados con la ideología política, religiosa o moral. Igualmente, los autores y obras elegidos para llevar a cabo ese proceso de formación literaria se seleccionan con vistas a cumplir principalmente con esas funciones ideológicas. Así se intuye en los textos con los que se trabajaba la educación literaria en el ámbito escolar. El principal objetivo del trabajo es, a partir de un análisis de los autores y obras empleados durante los años 1939-1975 en el ámbito de la formación básica y media, realizar una aproximación al modelo de educación literaria de la época, así como a los intereses asociados para la formación integral del individuo.

**Palabras clave:** Canon; literatura; franquismo; didáctica; educación.

**Abstract:** The present article analyzes the literary education in the Spain of the political regime of Franco. The particularities of the historical moment made literary education dedicated to political, religious or moral ideology. Likewise, the authors and chosen works are selected to fulfill mainly those ideological functions. This is intuited in the texts used for literary education in the school environment. The main objective of the work is, from an analysis of the authors and works used during the years 1939-1975 in the school environment, to make an approach to the model of literary education, as well as to the associated interests for the integral formation of students.

**Keywords:** Canon; Literature; Franco Regime; Teaching; Education.

# I ntroducción

No es doctrina nueva que el franquismo, como sistema totalitario, se preocupó por consolidar unos principios ideológicos y sociales basados en el orden, la jerarquía y el catolicismo (Vera, 1992: 363), ni el hecho de que para conseguirlo se sirviera de distintas herramientas de control y propaganda con las que también colaboró la Iglesia (Abellán, 1984; Larraz, 2017; Ruiz Bautista, 2017; Sartorius y Alfaya, 1999). Sin duda, entre esos medios de control y adoctrinamiento la educación fue un activo fundamental, un ámbito donde Estado e Iglesia intervinieron de manera directa para imponer los métodos y contenidos más apropiados para la difusión de la ideología oficial (Viñao, 2014).

Ese control de la educación afectó a múltiples niveles, pero donde se materializa y se puede rastrear de manera más fácil es en el libro escolar, principal cauce de contenidos que, evidentemente, tuvo un seguimiento muy intenso por parte de la censura (Navarro, 2009).

Resulta, por ello, muy útil acudir a los manuales de la época para entender los intereses y modelos educativos que se fomentaron desde el régimen. Y de manera especial interesan los libros que trabajan la educación literaria, en tanto que la literatura tiene un poder adoctrinador que fue aprovechado por el franquismo (Tena, Martens y Soto, 2016). En ese sentido, la selección de textos pensados para la educación literaria resulta especialmente significativa porque delata doblemente esa intención ideológica en la preferencia por determinados autores y en la selección de determinados temas (Sánchez-Redondo, 2004).

Con la intención de analizar los criterios de selección de textos y las preferencias en cuanto a épocas, temáticas y autores para la educación literaria en la escuela del franquismo hemos llevado a cabo el vaciado de 37 manuales escolares publicados en esa época, prestando atención a los textos literarios que contenían. Se trata de un trabajo con una temática que ya ha sido abordada desde diferentes enfoques (Diego, 1999; Martens y Soto, 2012; Viñao, 2014), pero no con una metodología centrada en el análisis cuantitativo y estadístico de los textos. A partir de esta metodología, el objetivo principal es extraer conclusiones sobre los intereses en la educación literaria, atendiendo especialmente a los que tienen carácter extraliterario (fundamentalmente ideológico). Como objetivo secundario se plantea la obtención de datos sobre los autores del canon que se prefieren para cumplir con esa doble misión formativa de carácter ideológico y literario.

Para lograr estos objetivos nos hemos servido de obras que cumplieran tres requisitos: 1) la pertenencia al ámbito escolar, para garantizar la voluntad pedagógica del manual; 2) la inclusión de textos de carácter literario (se han descartado discursos militares y políticos, textos biográficos o anécdotas relacionadas con claros fines ideológicos

o educativos, pero sin voluntad de estilo); 3) el carácter antológico, para asegurar un criterio implícito en la selección de textos. De acuerdo con esos criterios, el listado de títulos analizados es el siguiente:

- Álvarez Pérez, A. *Enciclopedia. Tercer grado* (1966).  
Álvarez, A. *Lenguaje. Primer curso* (1947).  
Álvarez, A. y Herrero, C. *Lenguaje. Cuarto curso* (1966).  
Arias, M. A. *Mis terceros pasos* (1959).  
Arroyo del Castillo, V. y Orden Hoz, A. de la. *Horizontes* (1964).  
Bartra, C. *Amigos. Libro de lectura* (1962).  
Blanco Hernando. Q. *Rueda de espejos* (1954).  
Blanco Hernando, Q. *Nosotros. Primer libro de lectura* (1958).  
Chacón Sabaté, J. *Lengua. Segundo curso* (1966).  
Correa, E. y Lázaro, F. *Lengua española* (1963).  
Correa, E. y Lázaro, F. *Antología literaria* (1973).  
Dalmau Carles, J. *El primer manuscrito* (1944).  
Dalmau Carles, J. *Floresta. Iniciación a la lectura* (1959).  
Díaz-Plaja, G. *Los géneros literarios* (1950).  
Fernández Rodríguez, A. *Primeras emociones* (1947).  
Fernández Rodríguez, A. *Enciclopedia didáctica* (1957).  
Gonzalo Calavia, L. *Ventanal* (1963).  
Mañlo, A. *Caracol* (1961).  
Marín Cabrero, R. *et al. Imágenes y palabras* (1966).  
Ortega Ucedo, J. J. *Haces de luz* (1958).  
Pleyán de García López, C. *Verbo* (1956).  
Pleyán de García López, C. *Nombre. Primer curso de gramática castellana* (1968).  
Pleyán de García López, C. *Verbo. Lengua española* (1970).  
Pleyán, C. y García López, J. *Paradigma. Lengua y literatura españolas* (1972).  
S. A. *Nueva enciclopedia escolar* (1940).  
S. A. *Nueva enciclopedia escolar* (1942).  
S. A. *Gramática española* (1947).  
S. A. *Lecturas graduadas* (1948).  
S. A. *El libro de España* (1954).  
S. A. *Tercer libro de lectura* (1958).

S. A. *Lecturas fantasía* (1961).

S. A. *Sonata. Libro de lectura* (1970).

Serrano de Haro, A. *Mirando a España* (1962).

Torrente Ballester, G. *Aprendiz de hombre* (1965).

Valladares, M., López Lucas, M.C. y Rodríguez, D. *Nosotros y las palabras. Lenguaje* (1972).

Veres D'Ocón, E. *Lengua española. Primer curso* (1964).

Veres D'Ocón, E. *Lengua española. Segundo curso* (1965).

Tras el vaciado de los manuales, hemos llevado a cabo un análisis general de las épocas literarias preferidas para la educación literaria y, dentro de cada una de las etapas, los autores más empleados y sus usos concretos. Con ello buscamos obtener una visión aproximada sobre las preferencias canónicas en la formación literaria, los intereses y la finalidad de la selección de textos. En el análisis, para la clasificación de los autores hemos tenido en cuenta la militancia activa en una determinada generación o movimiento, cuando es posible, y hemos recurrido a criterios generacionales relacionados con la fecha de nacimiento del autor y la etapa de producción de su obra cuando su adscripción a una determinada época no es clara. Para la fijación de las etapas y su denominación seguimos a Pedraza y Rodríguez Cáceres (2002), que plantean una visión de la literatura española con una perspectiva histórica concretada en once etapas determinadas por criterios político-económicos y estéticos. Hemos obtenido una nómina total de 420 autores, pero por cuestiones prácticas nos vamos a centrar exclusivamente en el análisis de aquellos que aparecen con una recursividad significativa dentro de cada época acotada.

## **1. Épocas de la literatura**

La educación literaria en la época solía estar asociada a un uso funcional que tenía que ver con el desarrollo de la competencia lectora y con la formación ideológica asociada al mensaje incluido en el texto literario. La *Ley de Primaria de 1945* clasificaba los conocimientos en:



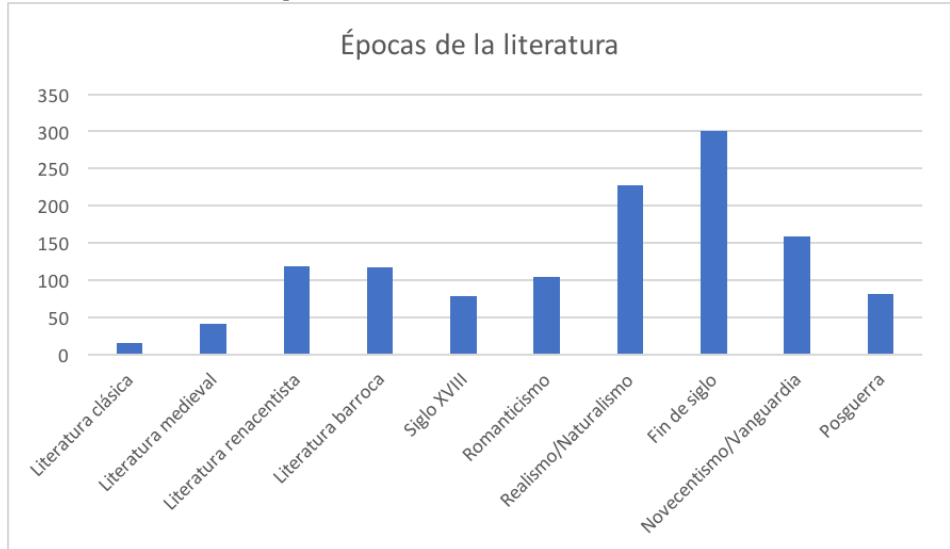
- a) Instrumentales, o sea, aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Aquí se incluye la lectura interpretativa y la escritura.
- b) Formativos, entendiéndose por estos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Entre ellas, la lengua nacional, junto a las matemáticas y la educación física.
- c) Complementarios, es decir, los que completan la cultura mínima primaria mediante la iniciación en las ciencias de la naturaleza o tienen carácter artístico o utilitario.

La educación literaria quedaba, pues, al servicio de funciones instrumentales relacionadas con la capacitación para el aprendizaje del resto de disciplinas y para la formación moral e intelectual del individuo. En ese contexto, es entendible la desatención a un estudio sistematizado de la historia de la literatura, en tanto que la concepción que en la época se tenía de la enseñanza de la literatura hacía innecesaria la revisión teórica y sistemática de las épocas literarias.

No obstante, es posible encontrar autores y obras de diferentes momentos de la historia de la literatura, aunque normalmente asociados a ese doble uso de la literatura que se marcaba desde la normativa para la educación. En el siguiente gráfico recogemos los datos obtenidos en la muestra estudiada:

## Figura 1

Datos de recurrencia de épocas de la literatura



Fuente: Elaboración propia

En la selección de textos se observa una preferencia por la literatura de la segunda mitad del siglo XIX, algo que está en consonancia con la tendencia que en la literatura de posguerra se inicia hacia la rehumanización del arte. Hasta los años 60, la literatura comienza un camino de rehumanización que busca romper con la deshumanización del arte que había promulgado la generación de Vanguardia (Wahnon, 1998). En poesía, los modelos fueron los autores de la lírica renacentista, también con una recurrencia relativamente alta, pero en prosa los modelos fueron los del Realismo. Por esa vía puede explicarse la especial atención que se le concede a esta literatura de mediados del siglo XIX y principios del XX como modelo ideal de obras narrativas.

Lo llamativo de ese predominio de autores de fin de siglo y del Novecentismo y Vanguardias es la presencia de nombres que, en principio, fueron vetados por el franquismo. En esos movimientos literarios militaron escritores como Antonio Machado, Federico García Lorca o Rafael Alberti, autores que, como veremos, aparecen entre los usados en la escuela. Eso sí, siempre con una selección de textos

orientada hacia los intereses del régimen y preferentemente en manuales de las últimas décadas del franquismo, cuando la censura ya no era tan férrea.

Evidentemente, no faltan los grandes clásicos de nuestra literatura, aunque con unos datos de recurrencia muy por debajo de los que aparecen en los movimientos ya comentados.

En cuanto a la literatura de posguerra, por una cuestión cronológica aparece con poca frecuencia, aunque, como veremos, siempre representada por autores de los que mostraron su comunión ideológica con las ideas del régimen.

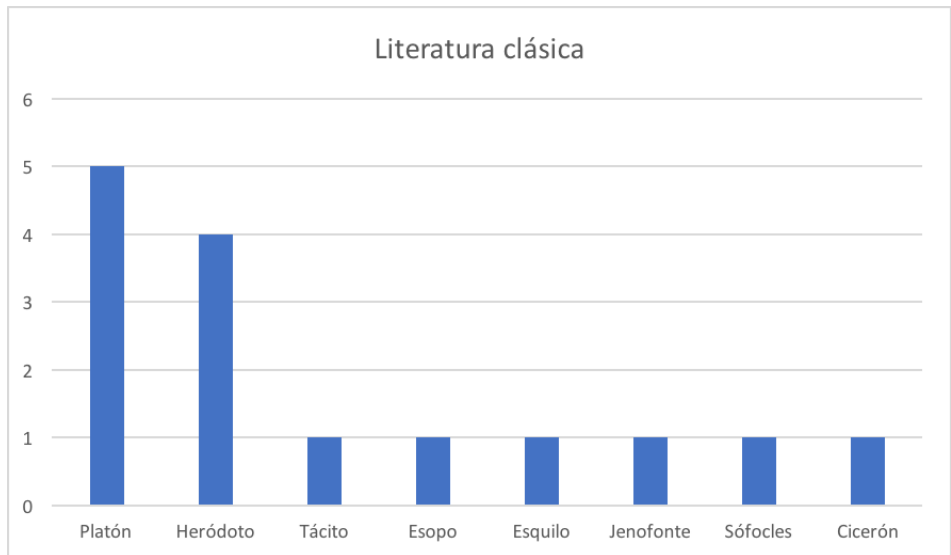
A continuación, vamos a entrar en el análisis de cada una de esas etapas para ver los autores que las representan con más frecuencia e indagar en las posibles causas de su elección.

## **2. La Antigüedad**

En el volumen de autores empleados en el contexto escolar, la presencia de autores clásicos es prácticamente testimonial. De los 2158 usos obtenidos de la muestra de manuales analizados, solo 15 corresponden a autores de la Antigüedad Clásica, lo que da muestras de la escasa atención que se presta a esta etapa concreta de la literatura.

## Figura 2

Datos de recurrencia de autores clásicos



Fuente: Elaboración propia

De la época clásica, Platón es el autor que aparece con más frecuencia en los manuales escolares. Lo encontramos hasta cinco veces en tres manuales (S. A., 1947; S. A., 1958; Torrente Ballester, 1965) y siempre con una intención formativa orientada hacia la reflexión filosófica y la educación moral del alumnado. Ya en la propia filosofía platónica y en sus ideas sobre la educación subyace esa funcionalidad de la formación orientada hacia la virtud que era compartida por los ideólogos y artífices del modelo educativo franquista. Además, también en Platón existe una imbricación profunda entre educación y religión, dos de los componentes básicos de la escuela del franquismo:

La educación, como muchos otros aspectos de la vida del hombre, se encuentra bajo una marcada influencia mítico-religiosa que Platón desagrega en varios componentes. En primer lugar, “en la vida de los hombres, muchos de estos placeres y dolores correctamente formados que constituyen la educación se relajan y se destruyen”. Pero los dioses son generosos “apiadándose del género humano que, por naturaleza, está sometido a tantas fatigas”. Para demostrar su nobleza, los dioses “dispusieron como descanso de las penurias de los hombres

la alternativa de fiestas, y, para que recuperen su estado originario, les dieron a las Musas y a Apolo, el guía de las Musas, y a Dioniso como compañero de sus festivales, y también la educación que se produce en las fiestas que celebran junto con los dioses” (Ballén, 2010).

En la selección de obras se percibe ese interés doctrinal de las lecturas propuestas, con textos procedentes del *Fedro*, el *Critón*, su diálogo sobre *Los últimos días de Sócrates* o *El mito de la caverna*, de la *República*.

Dentro también de este grupo de escritores clásicos, el otro autor con mayor presencia en los manuales escolares es Heródoto, empleado en cuatro casos en dos manuales (S. A., 1948; S. A., 1958). En esta ocasión, la temática es siempre histórica, con textos sobre la descripción de Babilonia, el rey Jerjes y su paso del Helesponto o la batalla de Maratón. También se aborda la formación moral con el texto que narra el encuentro entre Solón y el rey Cresos, con las derivaciones sobre el desapego a los bienes mundanos y la verdadera felicidad que pueden extraerse de su lectura (Olivares, 2017).

Por lo demás, se trata de menciones puntuales de otros autores, generalmente con intención didáctica relacionada con la formación histórica. Se documenta el uso de un texto de Tácito sobre las costumbres de los antiguos germanos (S. A., 1958), de Jenofonte sobre la infancia de Ciro, rey de Persia (S. A., 1948), y de las *Catilinarias* de Cicerón (Díaz-Plaja, 1950). También se emplean fábulas de Esopo (Ortega Ucedo, 1958) y un texto de la *Antígona* de Sófocles (Torrente Ballester, 1965), ambos con intención moralizante.

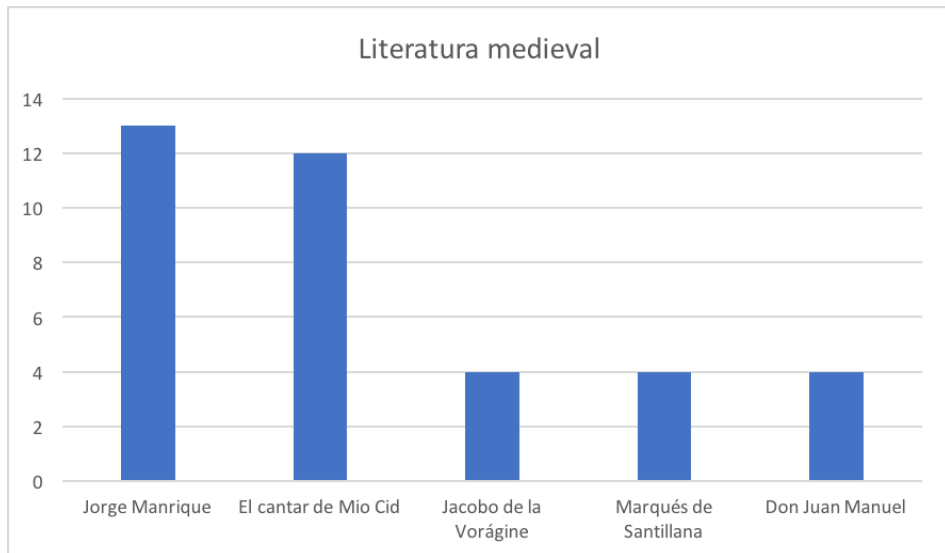
En resumen, la literatura clásica no suele ser empleada en la formación literaria por razones evidentes sobre la adecuación al nivel lector y los intereses de los escolares en enseñanza básica y media. Eso sí, cuando se usa, suele ser con una intención formativa, asociada normalmente a la explicación de episodios históricos o a la reflexión sobre cuestiones morales o filosóficas. Y es llamativo que en ese interés instrumentalizado Esopo, autor empleado tradicionalmente en contextos infantiles (Bravo-Villasante, 1969) y muy adecuado, en principio, para

esa formación moral del niño, aparezca de manera testimonial en uno solo de los manuales analizados.

### 3. Literatura medieval

**Figura 3**

*Datos de recurrencia de autores medievales*



Fuente: Elaboración propia

La presencia de Jorge Manrique en el ámbito escolar entronca con una larga tradición en la escuela española que se sirve del recuerdo de la muerte como motivo para la reflexión y el desarrollo del espíritu piadoso y la formación religiosa (Salido López, 2015 y 2016). Precisamente, Jorge Manrique y, en concreto, sus *Coplas*, es uno de los autores que aparece utilizado con una intención moralizante en un contexto educativo en la *Segunda parte del Arte de escribir*, del famoso calígrafo del siglo XVII Pedro Díaz Morante (1624), un manual escolar que incluye muestras para practicar la escritura. En el análisis de los libros de texto que nos ocupan, de los trece casos identificados en doce manuales, cuatro se emplean con una funcionalidad lingüística asociada a la explicación de conceptos teóricos de lengua o literatura (Díaz Plaja,

1950; Veres, 1964; Veres, 1965; Valladares *et al.*, 1972), pero el resto de casos se corresponde con las estrofas más conocidas de las *Coplas*, en las que se sintetiza el mensaje filosófico sobre la muerte, la vida y sus vanidades (S. A., 1947; S. A., 1948; S. A., 1954; S. A., 1958; Dalmau, 1959; Arroyo y Orden, 1964; Pleyán, 1970; Correa y Lázaro, 1973).

La segunda obra de la época medieval con más recurrencia es el *Cantar de Mio Cid*. La razón de su presencia en un contexto como el de la España franquista tiene que ver con imagen del Cid como modelo heroico de la nación española y, en concreto, como representación de su caudillo. En esta línea, es significativo el episodio de la novela *Escenas de cine mudo*, de Julio Llamazares, que reproduce García Martín (2014, 765) para tratar el interés recuperado por la cruzada en la época franquista:

Fue por entonces (de niño, al avisar de su visita oficial al pueblo) cuando empecé a prestar atención a Franco y a interesarme por él más allá de lo que decían los libros y los partes de noticias de la radio. Antes, cuando lo mencionaban, pensaba que era alguien como El Cid, solo que mucho más bajo. A esa suposición contribuyó seguramente el dibujo con el que se abría la enciclopedia, que era el único libro que estudiábamos y en el que Franco aparecía mirando al cielo, con una capa blanca sobre los hombros, una armadura de hierro y una espada gigante entre las manos.

La propaganda del nuevo régimen tomó como referente los momentos y personajes más gloriosos del imperio español para justificar el modelo de estado y la relación con la Iglesia que se impuso desde el franquismo, con una estrecha colaboración en el campo del control ideológico y de la censura desde los principios comunes del nacionalcatolicismo (Cuenca, 2014). Entre esos, el Cid fue uno de los más recurrentes (García Martín, 2014; Mainer, 2013), lo cual permite explicar la frecuencia con la que se emplea como texto escolar.

La presencia de Jacobo de la Vorágine y su *Leyenda áurea* se justifica por el interés por el género hagiográfico como contenido educativo, y la recurrencia al *Conde Lucanor*, de don Juan Manuel, por

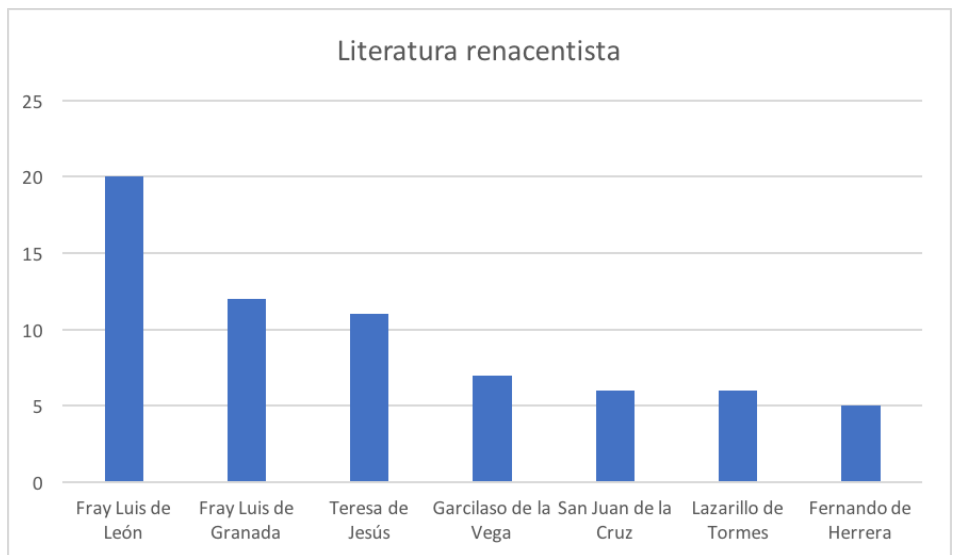
lo apropiado de la cuentística para el gusto infantil y por el carácter didáctico de la obra del infante.

Por último, en cuatro manuales distintos (Dalmau, 1959; Maílló, 1961; Álvarez, 1966; Correa y Lázaro, 1973) aparece el Marqués de Santillana, siempre con la serranilla titulada *La vaquera de la Finojosa*, un texto que se ajusta a las características prototípicas de la literatura infantil (Cerrillo y Sánchez, 2007) que, por la frecuencia con la que se usa, debió de ser muy conocido y leído en la escuela del franquismo.

#### 4. Literatura renacentista

**Figura 4**

*Datos de recurrencia de autores del Renacimiento*



Fuente: Elaboración propia

Dentro de la literatura del Renacimiento, las preferencias en la selección de textos denotan el interés por la religión del que venimos hablando. Los principales autores de la mística y la ascética de la segunda mitad del siglo XVI son los que aparecen con más recurrencia en los textos escolares, y, por norma general, con textos con marcada



temática religiosa o doctrinal. Entre ellos, fray Luis de León es el autor preferido, generalmente por sus textos de temática religiosa y ascética. Entre los primeros, la oda XVIII, *En la Ascensión*, se emplea hasta en tres manuales distintos (S. A., 1948; S. A., 1958; Dalmau, 1959). Se trata de un poema en torno a la ascensión de Jesucristo que reinterpreta el pasaje del *Nuevo Testamento* en clave de reflexión sobre la *vanitas mundi*, lo que permite entender la motivación de su alta recurrencia en el contexto escolar (León, 2000, 156). En cuanto a los textos de temática ascética, su oda a la *Vida retirada* es otro de los preferidos (S. A., 1948; S. A., 1958), sin duda por su alcance filosófico y sus aplicaciones didácticas derivadas.

De fray Luis de Granada se opta por la *Introducción al Símbolo de la Fe*, obra de marcado carácter teológico y catequético compuesta en el contexto de la Contrarreforma con un afán divulgativo que se emplea ahora en textos escolares con un fin doctrinal (García García, 2016). Uno de los capítulos que se usa de manera recurrente es el que trata *De la hormiga* (S. A., 1958; Dalmau, 1959; Correa y Lázaro, 1973), un texto incluido en el capítulo XVIII (*Cómo resplandece más la sabiduría y providencia del Criador en las cosas pequeñas que en las grandes*) que, desde la historia natural, reflexiona sobre la grandeza de la creación divina, lo que admite múltiples digresiones de tono religioso o doctrinal.

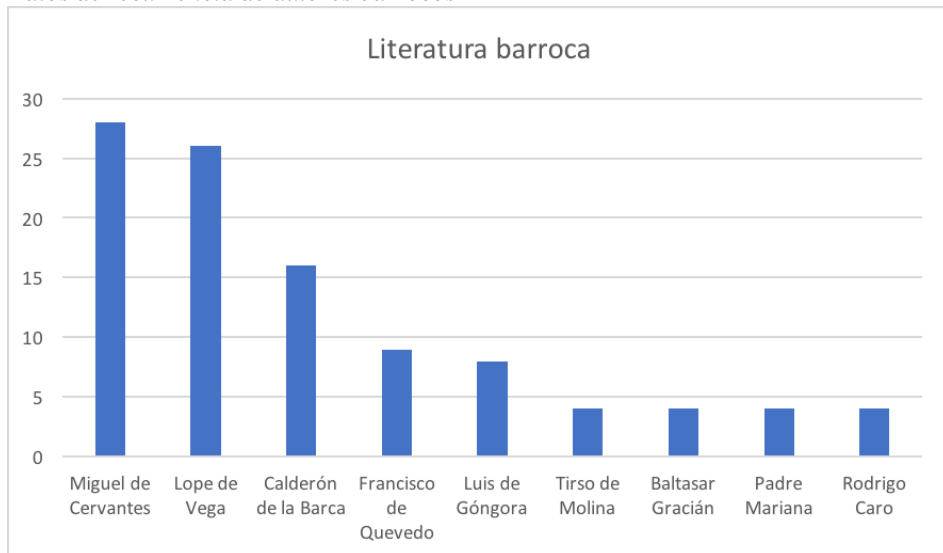
También la temática religiosa de algunos de los pasajes más célebres de las *Moradas* o la *Vida* de santa Teresa y del *Cántico espiritual* de san Juan de la Cruz sirve para justificar la presencia recurrente de los dos místicos de nuestra literatura en los libros escolares.

Por lo demás, el resto de los autores y obras más empleados son los canónicos de la lírica (Garcilaso de la Vega y Fernando de Herrera) y de la narrativa (el *Lazarillo de Tormes*) de la época, usados con fines estrictamente literarios.

## 5. Literatura barroca

Figura 5

Datos de recurrencia de autores barrocos



Fuente: Elaboración propia

De la época barroca, el autor más usado es Cervantes, especialmente en su *Quijote*, que fue herramienta de propaganda para la causa nacional y, más tarde, para el régimen franquista (García Martín, 2014). Ya desde el siglo XIX la obra de Cervantes empezó a ganar protagonismo dentro de las aulas, pero en el franquismo su presencia se potencia y se impulsa, además de mediante la lectura escolar, con la aparición de numerosas adaptaciones infantiles de la obra (García Martín, 2014, 775-780). La interpretación oficial de la novela de Cervantes se planteó desde la oposición idealismo-realismo, haciendo apología del idealismo (Herranz, 2012), y esa es la fórmula con la que se lleva a las escuelas.

También sirve para justificar su alto uso el hecho de que, al igual que hemos visto en el caso del Cid, don Quijote fuera también paradigma y término de comparación con el caudillo en esa mitificación de Franco asociada a las grandes figuras de la historia de España. Ahí radica la asociación entre la obra cervantina con el régimen:

La comparación que hizo José María Pemán de la entrada del Caudillo y su ejército en Barcelona con la que realizó el caballero de la Triste Figura, o el artículo mitómano en el que un periodista afirmó que en Franco se reunían la espada del Cid, la vara del alcalde de Zalamea y la lanza de don Quijote, contribuyeron a asociar durante generaciones a la obra cervantina con la dictadura (Rodríguez Puértolas, 2008, *apud* García Martín, 2014, 775).

El siguiente registro más alto en frecuencia de uso es el de Lope de Vega, un escritor que, amén de su importancia como autor canónico, dentro del franquismo fue visitado con relativa frecuencia, especialmente en su obra religiosa (Raynié, 2002). En nuestro registro, de los 26 casos recogidos, 10 corresponden precisamente a textos que contienen ese carácter religioso.

Calderón es otro de los autores que de manera más clara fue utilizado ideológicamente en la época franquista, empleado como emblema de los valores nacionalistas mediante una intensa manipulación y reinterpretación de sus principales obras (Hernández González, 2017). En los usos escolares, este fenómeno también puede apreciarse, cuantitativamente —12 de los 16 usos corresponden con textos con una intención didáctica-moralizante o de reflexión filosófica— y cualitativamente. De hecho, las obras preferidas son *El alcalde de Zalamea* o *La vida es sueño*, las dos con una importante carga moral, intensificada, además, en la elección de fragmentos con un alto contenido ideológico afín a los principios del régimen. En este sentido, es significativa la recurrencia de un fragmento de un parlamento de Rosaura (Álvarez y Herrero, 1966; Dalmau, 1944; Díaz-Plaja, 1950) que refiere una versión del cuento tradicional que ya recogía también don Juan Manuel en el cuento X de su *Conde Lucanor* (*De lo que contesçió a un omne que por pobreza et mengua de otra vianda comía atramuzes*), con un evidente mensaje didáctico-moralizante que puede reinterpretarse desde múltiples puntos de vista:

Cuentan de un sabio que un día  
tan pobre y mísero estaba,  
que sólo se sustentaba  
de unas hierbas que cogía.  
¿Habrás otro, entre sí decía,  
más pobre y triste que yo?  
Y cuando el rostro volvió,  
halló la respuesta, viendo  
que otro sabio iba cogiendo  
las hierbas que él arrojó.

Quejoso de mi fortuna  
yo en este mundo vivía,  
y cuando entre mí decía  
«¿habrá otra persona alguna  
de suerte más importuna?»,  
piadoso me has respondido,  
pues, volviendo a mi sentido,  
hallo que las penas mías,  
para hacerlas tú alegrías,  
las hubieras recogido (*La vida es sueño*, vv. 253-272).

Dentro del género lírico, se recurre a los dos grandes representantes de la poesía áurea, Quevedo y Góngora, y junto a ellos aparece Rodrigo Caro, usado en cuatro manuales (Díaz Plaja, 1950; S. A., 1954; S. A., 1958; Dalmau, 1959). De este último autor siempre se recurre a la *Canción a las ruinas de Itálica*, un poema con tintes patrióticos que justifican su recurrencia en la escuela franquista.

Por lo demás, es reseñable la presencia de Baltasar Gracián, citado en su condición de moralista y filósofo, del padre Juan de Mariana, empleado para rememorar los momentos más gloriosos de la historia de España, y de Tirso de Molina, con usos exclusivamente literarios o lingüísticos.

## 6. Siglo XVIII

**Figura 6**

*Datos de recurrencia de autores del siglo XVIII*



Fuente: Elaboración propia

Reflejo de la intención didáctica y formativa asociada a la lectura es el uso de los dos grandes fabulistas de nuestra literatura, Samaniego e Iriarte. Dentro de los bajos índices de utilización de la literatura neoclásica, ambos autores obtienen unos valores de recurrencia muy elevados, en especial Samaniego, que centra sus fábulas en la ridiculización de los defectos humanos con un enfoque más moral que el de Iriarte. Fuera de estas lecturas de manual, las fábulas de Iriarte y Samaniego y el *Quijote* fueron de las pocas obras que entraron en la escuela de manera íntegra y autónoma, lo que da cuenta de su importancia como material formativo en el franquismo (Guichot, 2009-2010).

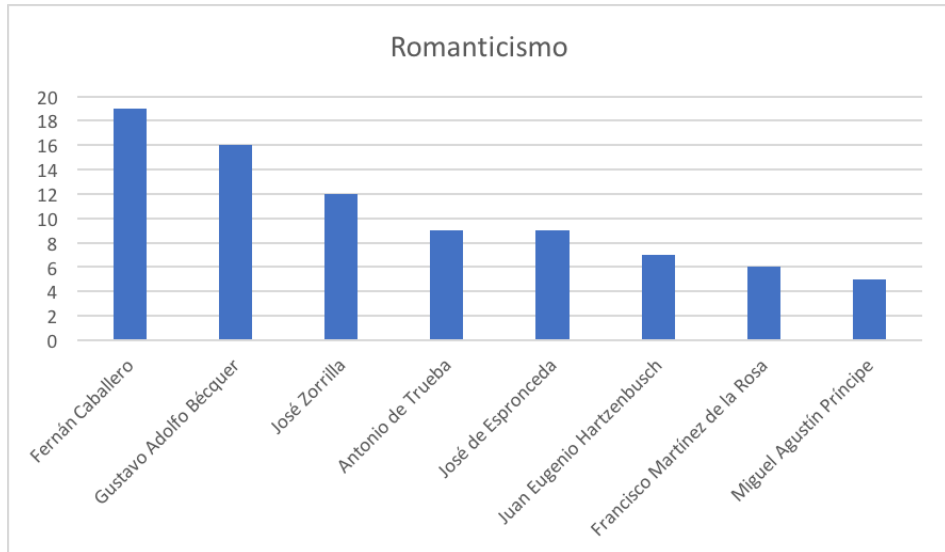
Como modelos para la educación literaria se utilizan autores canónicos de la época como Nicolás y Leandro Fernández Moratín, y Juan Meléndez Valdés como ejemplo de autor lírico. Y junto a ellos, José Iglesias de la Casa aparece usado fundamentalmente como autor satírico-humorístico en sus letrillas y epigramas (S. A., 1947; S. A.,

1948, Díaz-Plaja, 1950), aportando una intención lúdica asociada a la formación literaria.

## 7. Romanticismo

**Figura 7**

*Datos de recurrencia de autores románticos*



Fuente: Elaboración propia

En la literatura del Romanticismo, la autora que se utiliza con más frecuencia es Fernán Caballero, pionera en la literatura infantil española, pero, sobre todo, representante y defensora en sus obras de una moral tradicional muy acorde con los principios franquistas (Miralles, 2012). En las obras de Fernán Caballero se encuentra una imagen de conformidad con un régimen social que tiene al poder divino como respaldo para los poderosos y como consuelo para los débiles, con lo cual era lectura que cuadraba a la perfección con los preceptos del régimen (Langa, 1986). Eso explica que, dentro de la insignificante representación de escritoras dentro del canon escolar de la época, Cecilia Böhl de Faber destaque con tanto entre los autores románticos, y también el hecho de que la mayor parte de los textos extraídos de su

obra tengan una intención didáctica, moralizante o de formación religiosa.

Detrás de ella, aparecen los autores canónicos del Romanticismo español, con Bécquer a la cabeza, y un autor de literatura infantil con tendencia a la moralina como fue Miguel Agustín Príncipe. Con ese perfil aparece en los manuales analizados, con una *Plegaria del niño al Señor* (S. A., 1947), la breve fábula del mono y el cerdo (Jugando con un Cerdo cierto Mono pidele un beso con festivo tono, y el Marrano travieso le dejó sin nariz al darle el beso. MORALEJA: Narices y ojos perderás, y aun dientes, si te dejas besar de ciertas gentes) (S. A., 1947), y la *Fábula de las dos manos* (S. A., 1948; S. A., 1958; Bartra, 1962):

Aunque la gente se aturda,  
diré, sin citar la fecha,  
lo que la mano derecha  
le dijo un día a la zurda.  
Y por si alguna creyó  
que no hay derecha con labia,  
diré también lo que sabia  
la izquierda le contestó.

Es, pues, el caso que un día,  
viéndose la Mano Diestra  
en todo lista y maestra,  
a la Izquierda reprendía:

—Veo —exclamó severa—  
que nunca vales dos pesos,  
pues teniendo 5 dedos,  
siempre eres torpe en los 5...  
Nunca puedo conseguir  
verte coser ni bordar.  
¡Tú una aguja manejar!  
Lo mismito que escribir...  
Eres lerda, y no me gruñas,  
pues no puedes, aunque quieras,  
ni aun manejar las tijeras  
para cortarme las uñas.  
Yo en tanto las corto a ti,  
y tú en ello te complaces,  
pues todo lo que no haces

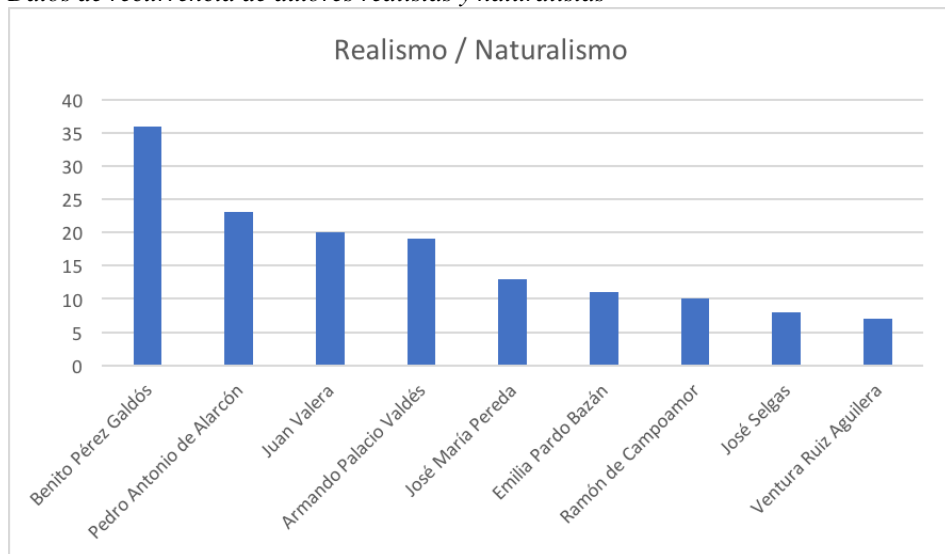
carga siempre sobre mí...  
¿Dirasme, por Belcebú,  
en qué demonios consista  
el que, siendo yo tan lista,  
seas tan torpe siempre tú?

–Mi aptitud –dijo la zurda–  
siempre a la tuya ha igualado,  
pero a ti te han educado  
y a mí me han criado lerda...  
¿De qué me sirve tener  
aptitud para mi oficio  
si no tengo el ejercicio  
que la hace desenvolver?

## 8. Realismo / Naturalismo

**Figura 8**

*Datos de recurrencia de autores realistas y naturalistas*



Fuente: Elaboración propia

A pesar de los problemas que las obras de Galdós tuvieron con la censura durante el periodo franquista por considerar a su autor como liberal, anticlerical y afecto al naturalismo (Servén, 2001), son las más



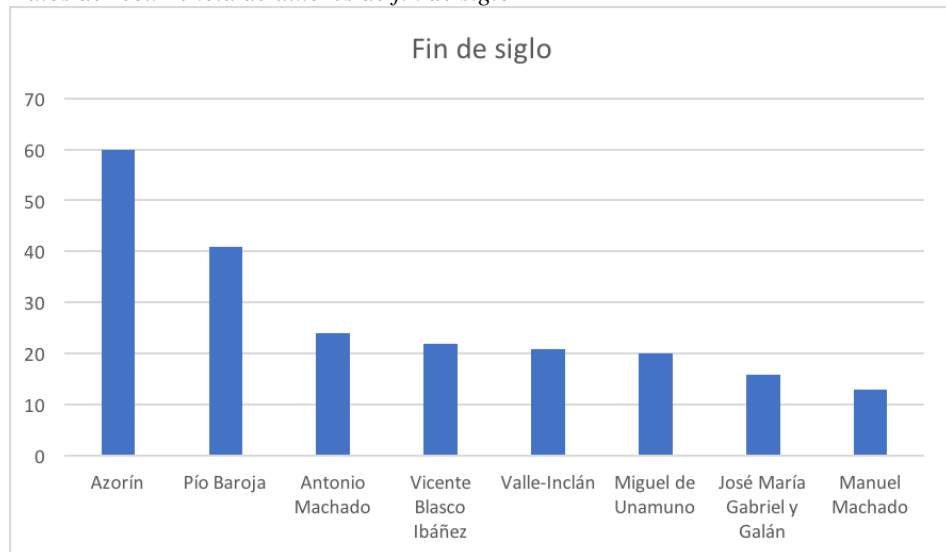
usadas de entre las del periodo realista. Como es esperable, los pasajes escogidos son los más asépticos en lo que se refiere a cuestiones de religión o política, y siempre se emplean con fines estrictamente estéticos o como ejemplos para cuestiones teóricas de carácter lingüístico o literario.

Esa es la tendencia general en la literatura realista y naturalista que aparece en los manuales escolares, con preferencia por el género narrativo y sin intenciones ideológicas o moralizantes. Suponen una excepción Ramón de Campoamor, que en cinco de los diez casos de uso identificados sus textos se emplean con intención didáctica o moralizante con enseñanzas sobre la ambición, el respeto paternal o la fe (Dalmau, 1944; Dalmau, 1959), y Ventura Ruiz Aguilera, cuyos textos, pertenecientes al género lírico, tienen en su mayoría contenidos pensados para la exaltación del espíritu patriótico (S. A., 1948; Ortega, 1958; Arias, 1959; Dalmau, 1959).

## 9. Fin de siglo

Figura 9

Datos de recurrencia de autores de fin de siglo



Fuente: Elaboración propia

El autor de fin de siglo que se emplea con más frecuencia es Azorín, uno de los incorporados al régimen tras la guerra civil, lo cual justifica su presencia dentro de la educación. Sí es más llamativa la alta recurrencia de un autor como Baroja, quien, a pesar de su posición relativamente tibia en relación a las dos fuerzas enfrentadas en la guerra civil, tuvo sonados desencuentros con los nacionales, a lo que se unía su carácter marcadamente anticlerical. Después de la guerra tampoco defendió la ideología de Franco y por ello se exilió voluntariamente a Francia; además, como reacción ideológica al régimen, decide guardar silencio disminuyendo su ritmo de producción durante la posguerra (Monteiro, 2016; Crippa, 2017). Por todo ello no puede considerarse un autor de los que contarán con la bendición de los responsables ideológicos del franquismo. Bien es cierto que sus apariciones se consignan únicamente en seis manuales (Pleyán, 1956; S. A., 1958; Veres, 1964; Veres, 1965; Pleyán, 1970; S. A. 1970), y casi todos editados en los últimos años del franquismo, pero, aun así, el dato es llamativo. Como es esperable, todos los registros corresponden a fines estrictamente literarios o lingüísticos.

En ese mismo vaivén ideológico está Miguel Unamuno, un autor que pasó del apoyo al enfrentamiento con el régimen, aunque la vida no le dio para posicionarse después de la contienda. No obstante, sus usos también tienen un carácter literario y estético exclusivamente.

Valle-Inclán es un autor con unas tendencias republicanas más evidentes que las de los dos autores anteriores, de ahí lo llamativo de su utilización. No obstante, todos los casos aparecen en tres manuales (Veres, 1964; Veres, 1965; Correa y Lázaro, 1973), todos ellos del franquismo más tardío, cuando la censura ya había perdido la intensidad de los primeros años de posguerra.

Un caso algo diferente es el de Antonio Machado, republicano reconocido que, a pesar de su condición, aparece utilizado en la escuela franquista ya desde los primeros años (S. A., 1947). No obstante, se comprueba una selección tendenciosa de sus textos, al menos en los dos casos recogidos en esa *Gramática española* de 1947, donde aparece el

Machado filosófico y religioso de *Soledades*, con poemas tan marcados en lo ideológico como el que se inicia con el verso “Anoche cuando dormía”. En realidad, no se trata más que de otra muestra del interés de un determinado sector intelectual del franquismo que buscó despolitizar la figura de Machado potenciando su faceta de pensador y filósofo (Blas, 2017).

En el caso de su hermano, Manuel Machado, su militancia al lado de las tropas nacionales desde los años de la guerra explica perfectamente su presencia en las escuelas franquistas, así como la selección de sus textos, con marcado carácter patriótico, como los poemas *Castilla*, *Toledo*, *blasón de España* o *El Cid*.

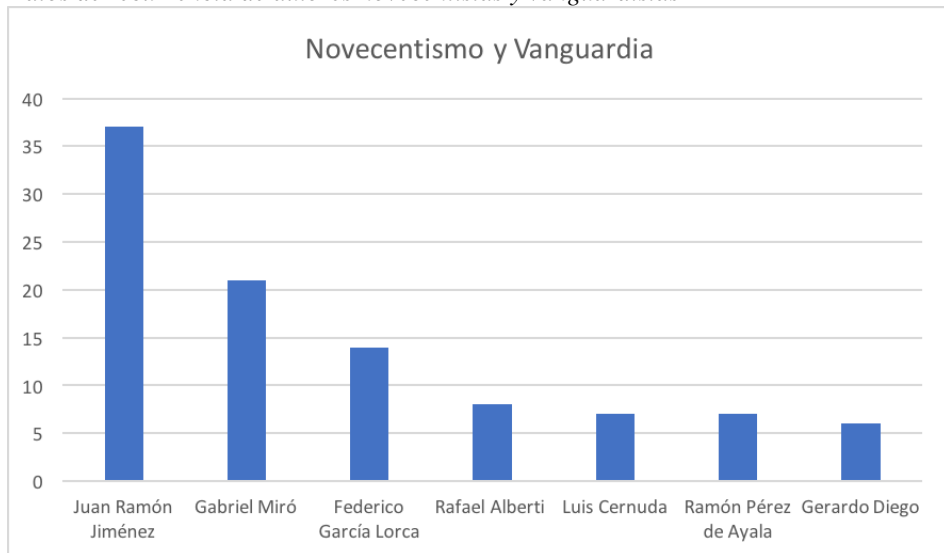
Y aunque por su corta vida no llegó a conocer los tiempos del alzamiento nacional, José María Gabriel y Galán es un autor modernista que cuadra con los principios ideológicos del régimen. De entre sus obras, la más frecuentada fue el poema titulado *El vaquerillo* (S. A., 1947; Pleyán, 1956; S. A., 1958; Dalmau, 1959; Correa y Lázaro, 1963; Veres, 1965), un poema infantil ciertamente sensiblero y tópico, pero que debió de ser de mucho uso para la formación literaria, a tenor de la frecuencia con que se utilizó en manuales escolares.

La presencia de Blasco Ibáñez no tiene otra explicación que el gusto por la novela de carácter costumbrista, usada siempre sin mensaje ideológico de ningún tipo.

## 10. Novecentismo y Vanguardia

**Figura 10**

*Datos de recurrencia de autores novecentistas y vanguardistas*



Fuente: Elaboración propia

El autor del Novecentismo y la Vanguardia más utilizado es Juan Ramón Jiménez, aunque en este caso la justificación del dato no tiene que ver con cuestiones ideológicas. Al poeta andaluz le concedieron el Premio Nobel de Literatura en el año 1956, un hecho que lo colocó en el foco de atención del mundo y que, evidentemente, fue aprovechado por el franquismo como herramienta de propaganda. En el ámbito escolar, también interesó, pero solo a partir de que obtuviera el Nobel, como se desprende del hecho de que todos los manuales en los que se utiliza se publicaran después de ese año de 1956 (Pleyán, 1956; Ortega Ucedo, 1958; Dalmau, 1959; Serrano de Haro, 1962; Veres, 1964; Veres, 1965; Pleyán, 1968; Pleyán, 1970; S. A., 1970; Pleyán y García, 1972; Valladares et al., 1972; Correa y Lázaro, 1973).

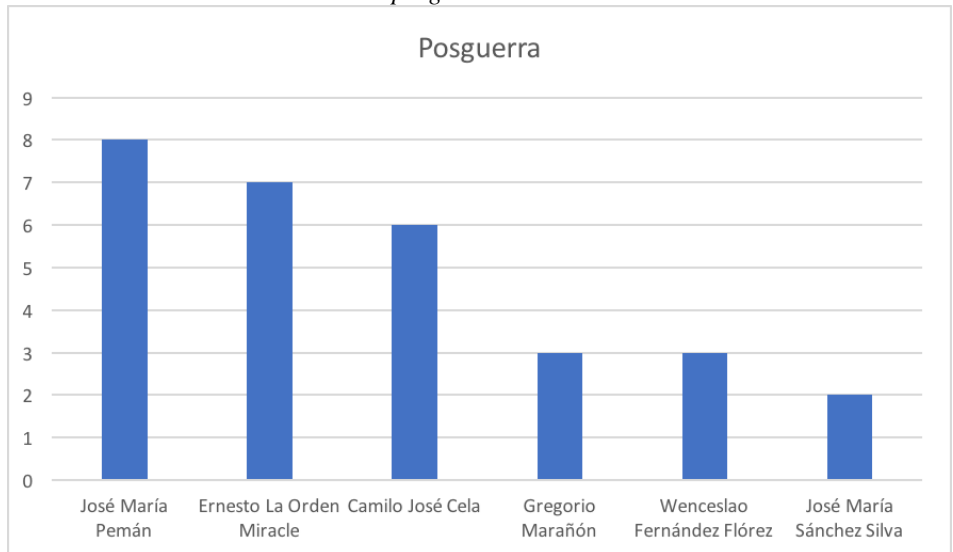
Entre los autores de esta etapa es reseñable el uso frecuente de autores opuestos ideológicamente a los principios del franquismo. Rafael Alberti, Federico García Lorca o Luis Cernuda fueron escritores

que no ocultaron su oposición al alzamiento, que militaron activamente en su contra y que terminaron pagándolo con el exilio o con la vida. No obstante, como en el caso de Machado, se busca una orientación ideológica en la selección de sus textos para adaptarlos a los intereses del régimen. Y aunque en menor medida, también es el caso de Gabriel Miró, un autor que se convirtió en tabú ideológico durante el franquismo (Laín, 2014), pero que aparece con mucha frecuencia en los manuales estudiados.

## 11. Posguerra

**Figura 11**

*Datos de recurrencia de autores de posguerra*



Fuente: Elaboración propia

La literatura de posguerra sí está representada por autores que mostraron de manera más o menos clara su apoyo al régimen surgido tras la guerra civil. En este caso, la decisión está condicionada exclusivamente por un criterio ideológico, en tanto que aún no había criterios canónicos que permitieran una selección fundamentada en la calidad literaria. José María Pemán, el autor más utilizado de este periodo, fue estandarte y apólogo de las ideas franquistas (Rodríguez

Puértolas, 2008: II, 834-838). Ernesto La Orden Miracle (1922-2000) fue embajador español y autor de una importante obra de carácter religioso y patriótico, precisamente la más utilizada en el único manual que lo cita (S. A., 1947). La misma afinidad con el régimen tuvo Camilo José Cela, a pesar de los problemas que algunas de sus obras tuvieron con la censura. Es reseñable en su caso que, a pesar de que en la mayoría de los usos aparece el Cela novelista con un uso estrictamente literario, Ortega Ucedo (1958) elija su *Nana del burro gorrón*, un texto poco representativo del estilo literario de nuestro Nobel, pero muy apropiado para los gustos infantiles. También por motivos de afinidad ideológica se explica la recurrencia de Gregorio Marañón, uno de los padres de la II República, junto a Ortega y Pérez de Ayala, aunque asimilado a la causa franquista, y de Wenceslao Fernández Flórez.

Por último, en dos manuales (Dalmau, 1959; Serrano de Haro, 1962) aparece José María Sánchez Silva. En la posguerra, la actividad de Sánchez Silva como autor de narraciones breves fue muy valorada y difundida en diversos medios afines al poder oficial. Su prosa sencilla, de base realista, moralista y religiosa fue muy del gusto del régimen (Rodríguez Puértolas, 2008: II, 699-700), pero, en este caso, aunque la afinidad ideológica cuadra, el interés en contextos escolares está relacionado con el éxito que en los años 50 tuvo su novela *Marcelino, pan y vino* (1953) junto con la adaptación cinematográfica de Ladislao Vajda, de 1954.

## Conclusiones

El presente estudio consiste en una aproximación limitada por el número de manuales vaciados, pero sirve para plantear hipótesis generales sobre los gustos estéticos y los intereses a la hora de llevar a cabo la educación literaria dentro de la escuela del franquismo.

En lo relativo a las preferencias por épocas para la educación literaria, el análisis cuantitativo de los textos empleados revela la preferencia por textos del siglo XIX, en especial de la época realista y de fin de siglo. Por norma general, se trata de textos que tienen un

carácter instrumentalizado y que se incluyen en los manuales escolares con una intencionalidad que trasciende lo meramente literario. No obstante, es interesante el hecho de que, precisamente la época con un mayor número de registros (Realismo/Naturalismo), es la que suele tener una funcionalidad estrictamente estética.

Entre los clásicos, se observa una preferencia por aquellos autores y obras que el régimen tomó como imagen o modelo del ideal patriótico, entre ellos el *Cantar de Mio Cid* o el *Quijote*, pero entre los autores más próximos a los años del conflicto es curioso el hecho de que algunos de los que manifestaron abiertamente su oposición al régimen aparezcan utilizados en la escuela. Evidentemente, concurren con sus textos no marcados ideológicamente o, cuando los hay, con textos de temática religiosa.

Entre los autores de la generación de posguerra, a falta de criterios canónicos, se intuye una elección por afinidad ideológica entre los principales escritores que comulgaron con los principios del franquismo. Es interesante remarcar la particularidad que tiene la acción del antólogo entre los autores de esta época porque, si bien en el resto de épocas pueden aducirse criterios literarios en la selección (independientemente de que se puedan relacionar con otros intereses extraliterarios), entre los autores que tuvieron una participación más o menos directa en la guerra civil la intención ideológica queda patente, reforzando nuestra hipótesis sobre la selección orientada de textos con intenciones doctrinales e ideológicas.

En conclusión, los datos obtenidos cuadran con las ideas que estudios con enfoques metodológicos distintos han presentado sobre la educación en la España del franquismo (Abellán, 1984; Diego, 1999; Herranz, 2012; Martens, 2012). Como prospectiva sería interesante ampliar el tamaño de la muestra de manuales y ahondar en las actividades asociadas a los textos literarios, una vía que, sin duda, permitirá afinar más en el análisis de los objetivos e intenciones que en un periodo tan particular de la historia de la educación en España tuvo la educación literaria.

## **Bibliografía**

Abellán, M. L. (1984). Literatura, censura y moral en el primer franquismo. *Papers: Revista de Sociología*, 21, 153-172.

Álvarez Pérez, A. (1966). *Enciclopedia. Tercer grado (periodo de perfeccionamiento)*. Valladolid: Miñón.

Álvarez, A. (1974). *Lenguaje. Primer curso*. Valladolid: Miñón.

Álvarez, A. y Herrero, C. (1966). *Lenguaje. Cuarto curso*. Valladolid: Miñón.

Arias, M. A. (1959). *Mis terceros pasos. Nueva enciclopedia escolar H. S. R.* Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Arroyo del Castillo, V. y Orden Hoz, A. de la (1964). *Horizontes. Lecturas elementales para neolectores*. Salamanca-Madrid-Barcelona: Anaya.

Ballén Molina, R. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 33, 35-54.

Bartra, C. (1962). *Amigos. Libro de lectura normal para niños de 8 a 9 años*. Barcelona: Dalmau y Jover.

Blanco Hernando, Q. (1954). *Rueda de espejos. Segundo libro de lectura*. Plasencia: Sánchez Rodrigo.

Blanco Hernando, Q. (1958). *Nosotros. Primer libro de lectura corriente para niños de 6 a 8 años*. Plasencia: Sánchez Rodrigo.

Blas Guerrero, A. de (2017). Nacionalismo y patriotismo en la obra de Antonio Machado. *Historia y Política*, 38, 289-314.



Bravo Villasante, C. (1969). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.

Cerrillo Torremocha, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2007). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En P. C. Cerrillo Torremocha y S. Yubero Jiménez (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (págs. 17-25). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Chacón Sabaté, J. (1966). *Lengua. Segundo curso*. Barcelona: Editorial Prima Luce.

Correa, E. y Lázaro, F. (1963). *Lengua española. Segundo curso*. Salamanca: Anaya.

Correa, E. y Lázaro, F. (1973). *Antología literaria. Sexto curso*. Salamanca: Anaya.

Crippa, F. (2017). Pío Baroja frente a la Guerra Civil española: técnicas para la rememoración del conflicto en el capítulo final de las memorias barojianas. *Monteagudo*, 22, 209-220.

Cuenca Toribio, J. M. (2014). Los orígenes doctrinales del franquismo: Una nota. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, 1, 23-33.

Dalmau Carles, J. (1944). *El primer manuscrito*. Gerona-Madrid: Dalmau Carles.

Dalmau Carles, J. (1959). *Floresta. Iniciación a la lectura literaria*. Gerona-Madrid: Dalmau Carles.

Díaz Morante, P. (1624). *Segunda parte del Arte de escribir*. Madrid: Luis Sánchez.

Díaz-Plaja, G. (1950). *Los géneros literarios a través de la imagen y el ejemplo*. Barcelona: Ediciones La Espiga.

Diego Pérez, C. (1999). Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 53-72.

Fernández Rodríguez, A. (1947). *Primeras emociones. Libro de lectura para el grado primero*. Madrid: Editorial Magisterio Español.

Fernández Rodríguez, A. (1957). *Enciclopedia didáctica. Periodo de iniciación. Introducción a los cuestionarios oficiales*. Barcelona: Salvatella.

García García, R. (2016). La apologética en la *Introducción al Símbolo de la Fe* de fray Luis de Granada. *Scripta Theologica*, 48(3), 611-638.

García Martín, P. (2014). El *Quijote* en el nuevo orden del franquismo. *eHumanista*, 28, 759-789.

Gonzalo Calavia, L. (1963). *Ventanal. Ensayo de antología escolar*. Madrid: Paraninfo.

Guichot Reina, V. (2009-2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 215-245.

Hernández González, L. (2017). Un genio desfigurado: Calderón de la Barca durante el franquismo. *Anuario Calderoniano*, volumen especial, 31-46.

Herranz Martín, M. (2012). *La recepción de “El Quijote” en la España franquista (1940-1970): literatura y pensamiento* (Tesis doctoral). Obtenido 7 de junio de 2018, desde

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660373/herranz\\_martin\\_manuel.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660373/herranz_martin_manuel.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Laín Corona, G. (2014). *Proyección de Gabriel Miró en la narrativa española de postguerra*. Woodbridge: Támesis.

Langa Laorga, M. A. (1986). Fernán Caballero: el reflejo de una época. *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, VII, 141-161.

Larraz, F. (2017). Censura, exilio y canon literario. *Historia Actual Online*, 42(1), 49-56.

León, fray L. de (2000). *Poesías completas*. Ed. C. Cuevas. Madrid: Castalia.

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199 (18 de julio de 1945), 385-416.

Mañllo, A. (1961). *Caracol. Libro de primeras lecturas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Mainer, J. C. (2013). *Falange y literatura*. Barcelona: RBA.

Marín Cabrero, R., Cebrián Anaut, M. J. y Domínguez Estévez, J. (1966). *Imágenes y palabras. Lengua. Curso segundo*. Madrid: Magisterio Español.

Martens, H. y Soto Vázquez, J. (2012). La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Mañllo. *Ocnos*, 8, 49-56.

Miralles, X. A. (2012). La mujer católica y la regeneración de España: género, nación y modernidad en Fernán Caballero. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 42(2), 17-35.

Monteiro, W. (2016). Pío Baroja y las miserias de la guerra. *Caracol*, 11, 360-377.

Navarro García, C. (2009). Libros de texto y lectura en las escuelas españolas (1939-1945). En P. C. Cerrillo y C. J. Martínez Soria (Coords.), *Lectura, infancia y escuela: 25 años de libro escolar en España, 1931-1956* (págs. 103-114). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Olivares, C. (2017). El encuentro de Solón y Crespo y su influencia en la formación del líder ejemplar. Una perspectiva jenofónica. *Revista de Estudios Clásicos*, 44, 177-202.

Ortega Ucedo, J. J. (1958). *Haces de luz. Compendio de actividades escolares*. Barcelona: Prima Luce.

Pedraza Jiménez, F. B. y Rodríguez Cáceres, M. (2002). *Las épocas de la literatura española*. Barcelona: Ariel.

Pleyán de García López, C. (1956). *Verbo. Curso de gramática española con lecturas. Segundo curso*. Barcelona: Teide.

Pleyán de García López, C. (1968). *Nombre. Primer curso de gramática castellana*. Barcelona: Teide.

Pleyán de García López, C. (1970). *Verbo. Lengua española*. Barcelona: Teide.

Pleyán, C. y García López, J. (1972). *Paradigma. Lengua y literatura españolas. 3er. curso de Bachillerato*. Valencia: Teide.

Raynié, F. (2002). *Pastores de Belén*, de Lope de Vega: ¿una novela para niños? *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 195-210.

Rodríguez Puértolas, J. (2008) *Historia de la literatura fascista española*. 2 vols. Madrid: Akal.

Ruiz Bautista, E. (2017). ¿Una censura católica? Censura editorial y catolicismo durante el franquismo (1939-1966). *Historia Actual Online*, 42(1), 71-85.

S. A. (1940). *Nueva enciclopedia escolar. Grado segundo*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

S. A. (1942). *Nueva enciclopedia escolar*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

S. A. (1947). *Gramática española. Segundo grado*. Zaragoza: Luis Vives.

S. A. (1948). *Lecturas graduadas. Libro tercero*. Zaragoza: Luis Vives.

S. A. (1954). *El libro de España*. Zaragoza: Luis Vives.

S. A. (1958). *Tercer libro de lectura*. Barcelona: Seix Barral.

S. A. (1961). *Lecturas fantasía*. Madrid: SM.

S. A. (1970). *Sonata. Libro de lectura*. Madrid: Santillana.

Salido López, J. V. (2015). La literatura doctrinal y devocional en las escuelas del Barroco español. El *Memento mori* como materia escolar. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 34, 221-243.

Salido López, J. V. (2016). Primeras letras, primeras creencias: literatura doctrinal y devociones en los manuales caligráficos del Barroco. En C. Carta, S. Finci y D. Mancheva (Coords.), *Antes se agotan la mano y la pluma que su historia = Magis déficit manus et calamus quam eius historia: homenaje a Carlos Alvar* (II, 1253-1276). Logroño: Cilengua.

Sánchez-Redondo Morcillo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Sartorius, N. y Alfaya, A. (1999). *La memoria insumisa. Sobre la dictadura de Franco*. Madrid: Espasa-Calpe.

Serrano de Haro, A. (1962). *Mirando a España. Lecturas escolares para el 2.º ciclo del periodo elemental*. Madrid: Paraninfo.

Servén, C. (2001). Benito Pérez Galdós y Leopoldo Alas frente a la censura franquista. En *Actas del VII Congreso Internacional de Estudios Galdosianos* (págs. 743-756). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Tena Fernández, R., Martens, H. y Soto, J. (2016). Dos modelos diferentes de escribir para niñas durante el franquismo. En P. C. Cerrillo y C. Sánchez (Coords.). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (75-82). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Torrente Ballester, G. (1965). *Aprendiz de hombre*. Madrid: Doncel.

Valladares, M., López Lucas, M.C. y Rodríguez, D. (1972). *Nosotros y las palabras. Lenguaje*. Zaragoza: Luis Vives.

Vera Balanza, M. T. (1992). Literatura religiosa y mentalidad femenina en el franquismo. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 14, 361-376.

Veres D'Ocón, E. (1964). *Lengua española. Primer curso*. Valencia: Editorial Bello.

Veres D'Ocón, E. (1965). *Lengua española. Segundo curso*. Valencia: Editorial Bello.

Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista*, 51, 19-35.

Wahnon, S. (1998). *La estética literaria de la posguerra. Del fascismo a la vanguardia*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi.





***Los textos clásicos en la formación del lector literario.  
Opciones y posibilidades para un lector actual***

***The classical texts in the formation of the literary reader.  
Options and possibilities for a current reader***

**Antonio Díez Mediavilla**

Universidad de Alicante

[antonio.diez@ua.es](mailto:antonio.diez@ua.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4630-6147>

DOI: 10.17398/1988-8430.29.105

Fecha de recepción: 19/06/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Díez Mediavilla A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo* 29, 105-130.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>

**Resumen:** La formación del lector literario se ha convertido en las últimas décadas en un eje vertebrador de los procesos de formación lectora en las etapas obligatoria y postobligatoria. Colomer (1998), Mendoza (2004), Ballester (2007<sup>2</sup>, 2015), Cerrillo (2016), y otros vienen insistiendo en la necesidad de abordar, desde posiciones renovadas, la aproximación a los clásicos como herramienta necesaria en la formación del lector literario. Pretendemos establecer algunos de los elementos que podrían determinar nuevas opciones de lectura de los clásicos en el momento actual atendiendo, de manera prioritaria, a los requerimientos del lector del siglo XXI. De este modo, una formación adecuada del lector literario permitirá una lectura pragmática y eficaz de los autores clásicos.

**Palabras clave:** Lector literario; enseñanza de la lectura; lectura de los clásicos; lectura literaria.

**Abstract:** The formation of the literary reader has become in recent decades a backbone of the processes of reading formation in the mandatory and post-compulsory stages. Colomer (1998), Mendoza (2004), Ballester (2007, 2015), Cerrillo (2016), and others have insisted on the need to address, from renewed positions, the approach to the classics as a necessary tool in the literary reader's formation. We intend to establish some of the elements that could determine new options for reading the classics at the present time, attending, as a priority, to the requirements of the 21st century reader. In this way an adequate training of the literary reader will allow a pragmatic and effective reading of classical authors.

**Keywords:** Literary Reader; Teaching Reading; Reading the Classics; Literary Reading.

# I ntroducción

Durante las últimas décadas se han venido estableciendo las líneas que configuran un escenario totalmente renovado en cuanto se refiere a la enseñanza de la literatura en las etapas obligatorias y postobligatorias, por una parte y, por otra, en la preparación inicial y permanente de los profesionales que atienden tales etapas formativas. Josep Ballester (2015:13) afirma al respecto que “el centro de la acción de la educación literaria debe ubicarse en la acción de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario”. Ese es uno de los principales elementos en los que se fundamenta la renovación de las actuaciones didácticas relacionadas con la literatura: la lectura es el corolario esencial de cualquier aproximación escolar o formativa a la literatura.

Pero esta afirmación, generosa en su planteamiento, implica diferentes facetas, distintas caras de una misma realidad, poliédrica y compleja, que se viene dibujando con empeño en diferentes aproximaciones y desde diferentes puntos de vista. En realidad, hemos de concluir que existen algunos puntos de confluencia que determinan con bastante insistencia y cierta precisión los espacios de actuación didáctica de empeño renovado. Es el primero, posiblemente, la asunción de los planteamientos teóricos y su dimensión propedéutica expresa, de la “teoría de la recepción” cuya aproximación podemos ahorrarnos en este momento por ser sobradamente conocida entre nuestros lectores. Esta corriente, con sus variantes y especificaciones, sitúa al lector en el centro del proceso de acercamiento al hecho literario. El lector es el protagonista activo que cierra el proceso de comunicación iniciado en su momento por el emisor, siendo el texto el instrumento mediador que hace posible el contacto y el diálogo, plural, diferente, creativo, del lector. Como señalamos en “creatividad y comprensión lectora” (Díez, 2015: 143)

Leer literatura, desde esta perspectiva, se convierte en una actividad creadora que permite al lector dar cuenta de los espacios ficcionales a los que accede a través del propio mensaje y de su personal o individual “intertexto lectoliterario”. El diálogo lector/texto literario determina una actividad lectora que va más allá de la mera “comprensión” del mensaje emitido, pues reclama la “recreación” de los mundos ficcionales que integran el verdadero referente del mensaje literario, que, como ya es sabido, se encuentra en el propio mensaje –esta es la esencia de la función poética de Jakobson (1975), en su cuadro general de las funciones del lenguaje– y no en un espacio externo, real o reconocible.

El papel del intertexto lector en el proceso de lectura y su significación activa en el proceso de “comprensión” del texto es otro de los factores que, aunque desde perspectivas diferentes, se ha venido marcando como elemento confluyente del proceso: leer un texto es

una actuación individual determinada por los saberes específicos que configuran y determinan el alcance del propio Intertexto lector.

El intertexto lector es el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico culturales para facilitar la lectura de textos literarios (Mendoza, 2001: 97).

Los componentes de este intertexto lecto-literario se han convertido en una de las piedras de toque para establecer los elementos que deben configurar la actuación didáctica para la formación literaria de los estudiantes en las etapas obligatorias. En efecto, si uno de los instrumentos esenciales en los procesos lectores es ese componente esencial que aporta el lector, conocer los componentes básicos del intertexto nos permitirá trabajar para que los lectores aprendices enriquezcan y utilicen con eficacia ese mecanismo en sus procesos lectores. Enseñar literatura, de este modo, debería centrarse en “enseñar a leer” mensajes literarios, para lo que resulta necesario dotar al alumnado de un intertexto lecto-literario eficaz y suficiente que garantice la capacidad de leer eficazmente mensajes de intención estética.

Sobre los saberes que se integran en ese intertexto, auténtico motor de los procesos lectores, se han ido señalando diversos componentes que han ido integrado un conjunto razonable de elementos que progresivamente han ido dibujando un perfil más o menos definitivo del lector literario. Tal vez haya sido Antonio Mendoza (2004) quien con más amplitud y rigor se haya acercado a la cuestión desde postulados específicamente didácticos; en su monografía *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria* ha planteado los aspectos fundamentales que configuran esta competencia, especialmente en su capítulo V: “El desarrollo de la competencia literaria y de la competencia lectora” donde da cuenta de la significación y valores del concepto inicial y de las relaciones que existen entre la “competencia literaria” y el “intertexto lector”. Desde la perspectiva de la formación inicial del

profesorado, la aportación de Ballester (2015) plantea con claridad algunos de los conceptos básicos que explican y justifican la actuación formativa del profesorado en lo que se refiere a los contenidos literarios. Y, desde una perspectiva inmersa en los estudios de la LIJ y su entorno, Cerrillo (2016) ofrece una panorámica de la formación de lector literario que hunde sus raíces en la necesidad de formar en los complejos meandros del “lenguaje literario” dado que

[...] enseñar literatura es difícil porque el *discurso literario* exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica. La realización de la literatura como acto de comunicación, se produce gracias a ese lenguaje especial, el *lenguaje literario* que tiene muchos puntos de coincidencia con el lenguaje estándar, pero que a diferencia de él [...] tiene una función propia y exclusiva, que es una función propia y exclusiva, la poética [...] ya que el emisor emplea el código para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje; pero el código que usa el emisor es ciertamente “extraño” pues está lleno de artificios, convenciones y violencias lingüísticas (Cerrillo 2016:27-28)

Aunque podrían multiplicarse las referencias (Lluch, 1998; Colomer, 1998; Lomas, 2008) no añadirían planteamientos realmente novedosos a lo que venimos comentando. De este modo podemos afirmar que durante los últimos veinte años se ha planteado un espacio de reflexión didáctica sobre la enseñanza de la Literatura que gira alrededor de ese concepto de “lector literario” entendido como persona competente para leer con eficacia mensajes literarios. Desde este presupuesto se han intentado definir los componentes esenciales de esa competencia y, de ese modo, se han perfilado los caminos posibles en la formación de este lector literario a lo largo de las diferentes etapas de su formación como lector.

## 1. Enseñar deleitando

Siempre se ha dicho que a leer se aprende leyendo, pensamiento que encierra una especie de paradoja que, a pesar de las posibles interpretaciones torcidas o interesadas, resulta de una evidencia tan palmaria que no precisa de exégesis alguna. Como tampoco la necesita el aforismo clásico, *nullum esse librum tam malum, ut non in aliqua parte prodesset*<sup>1</sup>, recogido por el anónimo autor de *Lazarillo de Tormes*, en su prólogo: “no hay libro por malo que sea no tenga alguna cosa buena”, pero que, en realidad fue un pensamiento repetido en muchas ocasiones durante el Siglo de Oro (Cervantes lo recoge en *El Quijote* y Mateo Alemán en *El Guzmán*, por ejemplo). Traigo estos viejos pensamientos a colación porque uno de los argumentos que se emplean en el momento actual cuando se quiere analizar la situación de la lectura en la sociedad en general, y entre los jóvenes y estudiantes en particular, es que no se lee lo suficiente, que se lee muy poco; pero también que se lee mucho pero no cosas serias ni de forma seria: “nunca hubo tantos lectores como hay ahora. Sin embargo, es una realidad la pérdida de prestigio y, sobre todo, de consideración social de la lectura y de los lectores en el mundo actual” (Cerrillo 2016:9), afirmación que amplía y hace mucho más explícita y sugerente unas páginas más adelante cuando asevera que

Nos encontramos ante un nuevo analfabetismo, aparentemente menos peligroso que al analfabetismo funcional; hace ya unos años que lo acuñamos como *neoanalfabetismo* [...] señalando que afecta a sectores de población de casi todos los países desarrollados y que tiene como protagonistas a los nuevos lectores, jóvenes fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes; son jóvenes con un vocabulario muy reducido, que tienen problemas de concentración y fluidez lectoras, que no son capaces de leer expresivamente ni de

---

<sup>1</sup> Plinio el Joven. Epístolas 3,5,10, que lo pone en boca de su tío, Plinio el Viejo: *Dicere etiam solebat nullum esse librum tam malum ut non aliqua parte prodesset.*

diferenciar las ideas principales de las secundarias de un texto (Cerrillo, 2016: 184)

Las razones que se suelen aducir para explicar esta situación casi catastrófica y altamente preocupante son tan bien intencionadas como periféricas: la falta de interés por los temas que se les proponen, la necesidad de incorporar asuntos más cercanos a ellos que les hagan vivir más intensamente lo narrado, que sintonice mejor con sus gustos aficiones y problemáticas... En otras ocasiones se echa mano de planteamientos psicológicos: los adolescentes sistemáticamente rechazan lo que tienen que hacer de manera obligada: las lecturas obligatorias son una actuación contraria a la buena pedagogía, han de ser ellos quienes elijan los textos que les interesan, que les atraen, que les llenan y motivan... y como a leer se aprende leyendo, si leen lo que les gusta (no lo que se les obliga a leer) leerán más y aprenderán de ese modo a leer mejor. También hay propuestas que parten de la utilización de esos instrumentos electrónicos que tanto les atraen y les motivan de manera que si les mandamos leer en “soportes electrónicos” leerán más y mejor porque eso les resulta mucho más atractivo.

El panorama, pues, no parece favorable para la lectura de “los clásicos” que era nuestro centro de interés. ¿Cómo podríamos hacer compatible la lectura de los clásicos en este escenario de desasosiego lector? ¿Cómo se podría conseguir que una novela cervantina (aunque no sea *El Quijote*, claro) o una pieza de Lope, o algunos poemas de Garcilaso o Quevedo, puedan presentarse ante nuestros aprendices para que se sientan atraídos, motivados, apelados por textos tan complicados de forma y tan lejanos por los temas que tratan de nuestros lectores catecúmenos? Tal vez, si estiramos el concepto de clásico y nos llegamos al romanticismo podríamos encontrar algún poema de Bécquer o algún texto de Larra, que pudiera ser aprovechable, pero no podríamos llegarnos con optimismo a los realistas porque sus temáticas ya no interesan, o al 98, secos y tristes hasta la saciedad... Los clásicos, los autores canónicos, la literatura



oficial se nos escapan como agua entre las manos cuando pretendemos plantearnos la cuestión del uso de los clásicos en el aula.

Pero aún existe otro planteamiento, complementario de los que venimos comentando, que está consiguiendo una buena “cuota” de seguidores y defensores en relación con la lectura literaria y su utilidad en el momento actual: la literatura como instrumento adecuado para la formación valores del alumnado. Se trata de un planteamiento que no es, ciertamente, nuevo y que enlaza con el aforismo horaciano con que encabezábamos este epígrafe: *aut prodesse volunt aut delectare poetae*. El enseñar deleitando, en mala traducción, se ha aplicado, en distintos momentos y con diferentes significaciones, a las tareas educativas de forma que se ha pretendido que el enseñante “aderece” o envuelva sus enseñanzas en livianos o agradables envoltorios que favorezcan el camino para que, como medicina, sea recibido por el aprendiz, casi sin darse cuenta, en un estado de placidez lúdica que le permite “curarse” de su ignorancia sin darse del todo cuenta de lo aburrido, extraño y complicado que es aprender. En las última décadas la necesidad de hacer de la literatura, especialmente la infantil y juvenil para lectores de Primaria y de Secundaria, un instrumento útil para enseñar a los neolectores no tanto a leer, sino a ser individuos sociales, se viene apoderando de las secuencias didácticas que no dudan en plantear la necesidad de seleccionar las lecturas en función de esta finalidad, loable desde el punto de vista social y educativo, pero algo distante del proceso de aprendizaje lector y muy alejada de estrategias de actuación encaminadas a formar y enriquecer el intertexto lector del alumnado: En el ya mencionado texto de Pedro Cerrillo (2016: 19) podemos leer:

En todos los momentos de la historia de la humanidad, la literatura ha cumplido una función socializadora, hablando y reflexionando sobre el mundo (sus avances, injusticias, peligros, diferencias, culturas, historias) y sobre las personas (sus sentimientos, sus emociones, sueños, pasiones, tristezas, ilusiones, alegrías, derrotas), haciendo posible que el lector percibiera, por medio de los ojos del escritor, es decir de “otro”, formas diferentes de expresar estados de

ánimo comunes a todas las personas, sin diferencias de condición, raza, cultura, lengua o ideología.

Palabras que implican necesariamente dos elementos convergentes en el proceso de lectura literaria: la complejidad de los elementos formales, que antes mencionábamos, y la de estar dispuesto el lector a “recrear” un mundo, unos personajes y una sensación vistas a través de los ojos del “otro”, con la finalidad de conocer las ordenadas sociales, culturales, éticas en que se ha fundamentado en el pasado nuestra sociedad, o que definen en el presente las pautas de conducta que debemos enseñar o inculcar en el proceso educativo de nuestro alumnado. Los estudios que insisten en esta perspectiva de la educación en valores son tan frecuentes como diversos en su planteamiento (Sánchez y Yubero, 2004; Yubero, 2007; Quiroga, 2013, entre otros muchos), pero todos coinciden en señalar esta vinculación directa entre la educación en valores y la selección de los textos de lectura, especialmente en la etapa de formación inicial, Primaria y Secundaria, como elemento primordial para garantizar el interés y la motivación de los neolectores.

El fundamento de tal afirmación se plantea sobre el hecho de que los temas elegidos (los de la educación valores) resultan especialmente próximos y apetecibles: los temas de igualdad, de relaciones de amigos o de otro tipo, de integración, de acoso escolar, de violencia de género, de tema LGTB y respeto a la diferencia, de participación democrática, o de ecología y medioambiente, entre otros, son, casi por sí mismos, garantía de aceptación y beneplácito. Esta aceptabilidad, además de favorecer esa finalidad “educativa” de los valores, lo que es trascendental en el proceso de integración del individuo en la sociedad, garantiza el éxito de la actividad lectora desde un escenario no solo optimista, sino altamente eficaz. La motivación extrínseca que implican los textos de estas temáticas propias para educar en valores, textos de todo tipo (narrativos, en verso, dramáticos, álbumes ilustrados)..., hace que el alumnado se acerque a estos mensajes desde una posición más abierta y comprometida que a otros tipos de textos, más alejados y distantes que

no les motivan o no les interesan de manera especial, entre los que cabe incluir, ocioso es decirlo, los clásicos en sentido general o los propios del canon literario clásico en los niveles de enseñanza a los que nos referimos.

## **2. ¿Enseñar o enseñar a leer?**

El panorama que venimos dibujando, y que podría ampliarse atendiendo a otros elementos extrínsecos que se vienen señalando en el momento actual como clave para romper con la dinámica “negativa” del desarrollo de la competencia lectora del alumnado tiene, como elemento de confluencia, la necesidad de conseguir que el alumnado lea, que desarrolle el hábito lector, que sea capaz de encontrar “el placer” de leer desde la convicción de que, conseguidos esos objetivos, habremos logrado alcanzar ese desiderátum, hoy por hoy inaccesible, de que nuestro alumnado termine las etapas obligatorias de la enseñanza con un dominio razonable de su competencia lectora; dominio que le permitirá “seguir siendo lector” una vez fuera de las paredes atosigantes de la escuela o el instituto.

Se nos permitirá que en este momento, y antes de iniciar la aproximación didáctica que pretendemos al uso de los clásicos como herramienta para desarrollar la competencia lecto-literaria de nuestro alumnado, nos atrevamos a proponer un elemento de reflexión que nos parece imprescindible. ¿No parece que el planteamiento que se hace cuando se intenta que nuestro alumnado sea capaz de leer con cierta eficacia mensajes literarios es justamente el contrario que deberíamos hacer? ¿No resultaría mucho más razonable asumir que nuestro alumnado no lee, no encuentra “placer” en la lectura de mensajes literarios, no es capaz de desarrollar un hábito lector, sencillamente porque no sabe leer?

¿No deberíamos centrar nuestro esfuerzo en “enseñar a leer”, es decir, en desarrollar el intertexto del lector y dotar a nuestro

alumnado de estrategias lectoras suficientes en lugar de centrar nuestro esfuerzo en enseñar valores -ya Isabel Solé explicaba algunas de estas estrategias, con enorme acierto en 1992 en su *Estrategias de lectura*-? ¿De verdad podemos pensar que el hábito lector se conseguirá derivando este aprendizaje lector hacia los aprendizajes implícitos que se supone se derivan directamente del acto lector? ¿No parecería mucho más “coherente”, y algo más práctico, establecer como principio de actuación didáctica el “leer para enseñar a leer” y dejar las enseñanzas periféricas en el espacio propio de los aprendizajes transversales? (necesarios, sí, pero como indica su propio nombre “que atraviesan o atañen a todo el proceso y a todas las disciplinas y a todo el sistema” que es lo indica la transversalidad, pero no específicos de una asignatura que, por añadidura, ya tiene sus “otros” objetivos específicos propios).

No quisiéramos que estas palabras se interpretasen en el sentido de que rechazamos la tarea de la formación social o global de nuestro alumnado. Educar implica, necesariamente, el compromiso de formar individuos capaces de vivir en el seno de una sociedad que tiene unas pautas, unas reglas, unos valores que es necesario reconocer y respetar, obligación a la no pretendemos renunciar en ninguna de las etapas formativas en las que participamos. Solo queremos llamar la atención ante un hecho que nos preocupa sobremanera: la traslación del eje esencial de la responsabilidad del área hacia la periferia del proceso y su sustitución por un elemento altamente significativo pero transversal y de responsabilidad común, que debería someterse a ese escenario sin ocultar o relegar la línea medular de nuestra línea esencial e irrenunciable de trabajo que se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas.

### 3. La formación del lector literario y los clásicos

Como indicábamos más arriba, existe un consenso bastante general sobre el hecho de que la línea medular de los objetivos de la asignatura de lengua debería alejarse definitivamente de los modelos que se asientan en tomar como objeto de conocimiento la lengua y la literatura; según las orientaciones más novedosas debería centrarse en el desarrollo de la capacidad de utilizar adecuadamente la lengua como instrumento de comunicación, y de la competencia lectora y lectoliteraria como para que seamos capaces de utilizar la escritura y la lectura para dar respuesta a las demandas o necesidades que se nos plantean en la vida real. Desde este punto de vista, y en lo que se refiere a la lectura literaria, deberíamos intentar desarrollar la capacidad de comprender adecuadamente aquellos mensajes que tienen como función predominante la función poética, es decir, mensajes de intención estética o literaria que nos permitirían satisfacer adecuadamente opciones culturales, de ocio o estéticas. Las denominaciones más frecuentes, *formación del lector literario* que veíamos en Cerrillo o en Ballester, por ejemplo, tienen un correlato perfectamente complementario con quienes se han planteado el intertexto lecto-literario y su formación y desarrollo como centro de interés específico (Mendoza, 2004); aunque no existe una identificación absoluta entre ambos conceptos, lo cierto es que nos sitúan ante escenarios didácticos profundamente relacionados, que, desde un punto de vista puramente propedéutico, nos permiten una consideración confluyente.

En este espacio de reflexión resulta pertinente tomar en consideración la necesidad de plantearse el uso de los textos literarios propios del canon clásico como herramienta imprescindible en el proceso formativo del lector literario. Desde una perspectiva general, entendemos por clásico aquel autor que, más allá de las coordenadas espaciotemporales en que desarrolló su obra creadora, se ha convertido en paradigma de un modelo literario de excelencia cuyo interés pervive y se ha convertido en referente cultural, estético y

patrimonial. Aunque es evidente que este concepto presenta perfiles que podrían discutirse y que, desde el punto de vista crítico, el establecimiento del canon clásico tiene fuertes condicionamientos de carácter académico e historicista, creemos que resulta suficiente para nuestro empeño, que no pretende poner en discusión si tal o cual autor forma parte con más o con menos merecimiento de dicho canon, sino establecer criterios y procedimientos que permitan el acceso de lectores noveles a una producción literaria marcada por dicha especificidad.

El afán por dar forma y enriquecer el intertexto lectoliterario de nuestro alumnado en las etapas iniciales, y la correspondiente formación del lector literario, demanda necesariamente del concurso de las lecturas de textos clásicos pues forman parte, como recogen todos los documentos oficiales que vienen definiendo los currícula de las etapas que nos ocupan, de ese saber propio que nos explica y nos conforma como individuos insertos en espacio cultural, estético y literario concreto, una de cuyas definiciones, la cultura literaria, debe seguirse y reconocerse, precisamente, en este tipo de mensajes. Pero, además de esta perspectiva cultural, que ya apela al intertexto del lector en tanto en cuanto debería convertirse en un referente específico desde el que proyectar de manera enriquecida las actividades lectoras, existen otros motivos didácticos que hacen necesaria la utilización de los textos clásicos en las etapas formativas del lector literario. Son estos motivos los que nos empujan a intentar definir algunas estrategias didácticas relacionadas con el uso de los textos literarios clásicos como herramienta útil y necesaria en los procesos de asentamiento del intertexto lecto-literario y en la formación del lector literario.

### **3. 1. Algunas imprecisiones que conviene revisar**

Existen dos apreciaciones que suelen repetirse cuando nos referimos a los textos clásicos: se suele afirmar, por una parte, que se trata de textos muy difíciles porque emplean una lengua antigua y compleja; y se trata, por otra, de mensaje muy alejados del interés de los lectores adolescentes en el momento actual por estar inscritos en contextos históricos culturales muy diferentes y alejados de las preocupaciones actuales. Pero ambas afirmaciones son, ciertamente, engañosas y producto de cierta miopía por parte de quienes las valoran como herramientas didácticas. La lengua que se emplea en las obras literarias medievales o auriseculares, incluso en las del XVIII no es, ciertamente, la que empleamos en la actualidad, y eso podría ser una dificultad añadida, pero ¿dónde se ha escrito que el acercamiento a una obra clásica deba realizarse, necesariamente en su versión original y completa? ¿no existen acaso, versiones modernizadas, adaptadas, recompuestas, de los grandes hitos de la literatura clásica? ¿Acaso no accedemos a muchos cuentos “tradicionales” a través de versiones más o menos respetuosas con el original primitivo? Es esta cuestión compleja que se nos presenta como una realidad poliédrica que admite diferentes opciones y explicaciones en las que no queremos entrar; lo que parece una realidad ineludible es que quien tiene la responsabilidad de seleccionar los materiales que se van a utilizar en el aula para conseguir determinados objetivos es el profesor y que, en último extremo, es el profesor quien puede y debe tomar decisiones al respecto, en función del grupo con el que trabaja y de los objetivos que en cada momento se plantea como meta de las actuaciones didácticas. Un texto, clásico o no, será complicado o difícil en función de lo que se quiera conseguir y la obligación del profesor será seleccionar y manejar las herramientas didácticas, incluidos los textos, en función de su operatividad didáctica.

Al Cid y a todos los suyos gran contento les entró,  
van a tener más ganancias y dan las gracias a Dios.  
Pero mucho lo sintieron los infantes de Carrión,  
y al ver tanta tienda mora muy poco gusto les dio.

Entonces los dos hermanos se apartaron a un rincón:  
«Calculamos las ganancias, pero los peligros no.  
Ahora aquí en esta batalla tendremos que entrar los dos,  
me parece que ya nunca volveremos a Carrión  
y que enviudarán las hijas de Mío Cid Campeador.»  
Aunque hablaban en secreto les oye Muño Gustioz  
y fue en seguida a contarlo a Rodrigo, su señor

*Poema de Mío Cid* (Salinas, 2007:108-109)

¿Dónde radica la complejidad formal de estos versos?  
¿qué dificultades léxicas, sintácticas o semánticas podemos alegar  
para que este mensaje resulte “complicado” para alumnos de  
secundaria? ¿no se reconocen en él los versos originales, incluso  
en la tirada de versos hexadecasílabos organizados en dos  
hemistiquios? ¿Es acaso más difícil que este otro texto  
contemporáneo?

Estaba cansado, muy cansado. El miedo y la tensión parecían  
haberse esfumado, dejando paso a la tristeza y el abatimiento. No  
sabía si Shail había dicho la verdad ni si realmente estaba a salvo en  
aquel lugar, pero sí era cierto que resultaba difícil no calmarse con  
aquella apacible noche silenciosa y estrellada que se veía desde la  
ventana. Un remanso de paz y tranquilidad. Jack cerró los ojos,  
deseando descansar, pero su corazón seguía sangrando (Gallego,  
2004: 14)

Las dificultades formales de los textos, clásicos o no, nunca  
deberían utilizarse como explicación o justificación para dejar de  
utilizarlos en el aula si, por otras razones, nos parecen útiles,  
convenientes o necesarios. Como veremos algo más adelante, la  
dificultad tal vez no esté tanto en el texto, cuanto en la selección y el  
uso didáctico que del texto hagamos en el aula.

La segunda cuestión que habíamos señalado se refería a la  
“distancia” en el espacio y en tiempo de los textos clásicos para  
nuestro alumnado que no se siente atraído por los temas y la forma de  
ser tratados en el pasado. De nuevo nos encontramos, nos parece, ante



una visión muy pobre del sentido trascendente de los clásicos y de su permanencia en el tiempo. A veces nos preguntamos si la pretendida distancia temática y estética entre los textos clásicos y los lectores actuales no tendrá más que ver, en muchas ocasiones, con una cierta incapacidad de lectura comprometida de estos textos clásicos por parte del profesorado, que, ingenuo o superficial, es incapaz de comprender que los clásicos lo son, precisamente, porque sus mensajes son capaces de producir diferentes lecturas útiles o significativas en momentos distintos.

En realidad, lo que nos encontramos con demasiada frecuencia cuando trabajamos en el aula textos literarios clásicos es un modelo de lectura estereotipada y carente de sentido, centrada en la determinación temática y formal de aquellos elementos que explican que un texto pertenezca a este o a aquel movimiento. Esa modalidad de uso “didáctico” del texto y de su lectura es lo que ahuyenta al lector aprendiz y no el propio texto. En este sentido es frecuente encontrar propuestas de lectura de un soneto de Quevedo, por ejemplo, cuyo objetivo central es desentrañar su “contenido barroco” y su forma conceptista, para reconocer las características de este movimiento (que acabamos de ofrecer de manera resumida un poco antes a nuestro alumnado) y, por añadidura, aquellos aspectos formales que podrían explicar la estética del Conceptismo que explica, suponemos o afirmamos, el sentido y la significatividad de Quevedo en la historia de la literatura española. Es evidente que una lectura fundamentada en estos presupuestos es imposible que pueda arrancar ni el más mínimo entusiasmo en lectores de 15 años (ni de 13 ni de 17). Pero este modelo de actuación didáctica no solo no es capaz de motivar al alumnado, sino que, además, se enfrenta abiertamente a los modelos que hemos dibujado en las primeras páginas de esta aproximación y que definen una forma de actuación radicalmente renovada cuyo fundamento no está en leer literatura considerándola como objetivo didáctico en sí mismo (leer para aprender literatura), sino en leer literatura para aprender a leer, en leer para formar al “lector literario”. El problema no radicará seguramente en el soneto elegido, ni en las

inepcias del lector aprendiz, sino en el modelo de actuación didáctica a la hora de plantearse lo queremos que alumnado aprenda. Si una alumna de tercero de secundaria fuera capaz de sentir deseos de expresar la profundidad de su sentimiento amoroso repitiendo el verso decimocuarto del soneto quevedesco (“polvo serán, mas polvo enamorado”) sería una señal razonable de que nuestra propuesta de lectura del soneto de Quevedo ha ido por al camino que nos interesa. Y no nos resultaría fácil argumentar en ese caso que es se trata de “mensajes muy lejanos”, nada interesantes ni atractivos para el alumnado actual.

Formar a un lector literario, enriquecer el intertexto del lector no se aviene bien con una lectura centrada en los modelos propios de las lecturas especializadas, de expertos en estudios literarios, sino en ofrecer al nuevo lector aquellos instrumentos que le pueden servir para leer con eficacia pragmática un texto, con el objetivo de ejercitarse como lector desde los planteamientos de la propia lectura, para ampliar su intertexto lecto literario, para enriquecer su competencia literaria, no para reconocer, con ojo de perito, saberes específicos de la historiografía literaria, que le son ajenos y que no son imprescindibles para aprender a leer literatura.

### **3. 2. *Desocupado lector***

Isabel Solé (1992) hace ya más de veinticinco años, se aproximó con gran claridad a lo que podemos considerar aspectos eficientes de la lectura: “nuestra actividad de lectura está dirigida por los objetivos que mediante ella pretendemos” (34) y, un poco más adelante, precisa “el tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee”(35). He ahí una de las piedras de toque de nuestra propuesta: actividades de lecturas diseñadas para conseguir objetivos concretos, que el lector

debe conocer como premisa necesaria y como garantía para constatar que la lectura realizada le ha servido para conseguir dichos objetivos: la lectura es útil.

La selección de un texto clásico como herramienta de formación del lector literario demanda en primera instancia una definición precisa de los objetivos que se quiere que el lector aprendiz consiga. Estos objetivos pueden abarcar muy diferentes aspectos y saberes, distintas habilidades o estrategias lectoras. La eficacia de la lectura en el aula no puede centrarse únicamente en la comprensión de determinados contenidos (que, en general, ha determinado previamente el profesor) o en el “acierto” en el descubrimiento de algunas especificidades de la expresión literaria. En realidad ese prurito por realizar lecturas “resabiadas” y centradas en aspectos “literarios”, ya sea de contenido o de forma, responde a una visión parcial o, por mejor decir, específica o profesional, del mensaje literario propio de los saberes de la filología, pero muy lejana de la realidad escolar en la que nos encontramos.

Los objetivos que deberían presidir las estrategias de actuación didáctica relacionadas con la lectura (de textos clásicos o no) deberían responder de manera expresa a la formación del lector literario, al asentamiento de su competencia lectoliteraria. La distribución en el “espacio y en el tiempo” de este proceso se escapa de los límites de esta aproximación, pero hemos de tener en cuenta siempre la evolución cognitiva, psicológica y hasta cultural del alumnado, distribuyendo en el tiempo de la formación y de manera razonable al menos los siguientes elementos que reconocemos como operativos en el intertexto lecto-literario que pretendemos asentar y enriquecer:

- a) *Saberes específicos del entorno cultural al que accede nuestro alumnado dentro y fuera del aula.* A leer se aprende también escuchando cuentos tradicionales, viendo cine o televisión o jugando con la tableta;

hablando de las series que te gustan o criticando la última película de Star Wars. Esos “saberes” se convierten en referentes útiles para reconocer estructuras, personajes, relaciones entre personajes, modalidades narrativas y expresivas, etc. Desde este punto de vista podríamos, por ejemplo, proponer como objetivo parcial para una actividad lectora de un texto clásico ser capaz de utilizar modalidades de narración que el alumnado ya tiene acumuladas en su intertexto, en un texto narrativo de una novela del XVI, de manera que el alumnado sea capaz de explicitar esa modalidad y las implicaciones que tiene para comprender adecuadamente el mensaje narrativo que integra y propone. De este modo el aprendiz que reconoce el espacio narrativo de que se trate puede plantearse algunas características que lo hacen más o menos eficaz, verosímil, enriquecedor de la propia historia etc., e incluso, si es el momento adecuado en la evolución del alumnado, capaz de reconocer en ese modelo unas características propias de una etapa literaria o al servicio de una estética determinada.

- b) *El proceso lector y sus entramados estratégicos.* Para aprender a leer y desarrollar las estrategias lectoras eficaces es necesario entrenar las distintas habilidades cognitivas cuya actividad determina y condiciona la lectura: los distintos niveles de descodificación, las actividades inferenciales, que según Mendoza (2001) son el auténtico motor de la lectura, el reconocimiento de la información y su valoración hasta la incorporación de la nueva información a las redes cognitivas del lector. Y es que para aprender a leer hay que leer con la finalidad explícita, entre otras, de aprender a hacerlo, de reconocer cómo se actúa de forma que se vayan desarrollando progresivamente las estrategias de lectura que nos permiten actuar en cada situación lectora de la manera

más eficaz y pragmática posible, en función de la finalidad de lectura y del mensaje que estemos leyendo.

- c) *La utilización del intertexto lecto-literario como materia imprescindible en el desarrollo del proceso lector*: se lee siempre a partir de los saberes de todo tipo que el lector es capaz de poner en juego durante el proceso. Podríamos decir que la lectura viene determinada no solo por el mensaje y su voluntad comunicadora, sino por lo que el lector sabe y es capaz de poner en juego en ese intercambio comunicativo activo que es la lectura. Las palabras de un mensaje literario no significan solo en función de sus componentes semánticos, sino en función del valor de significación que el lector es capaz de otorgarles, proyectando sobre ellas su conocimiento y sus saberes temáticos, sus experiencias o sus elementos de reconocimiento conceptual. Enseñar a leer implica capacitar a los nuevos lectores para proyectar su intertexto sobre los mensajes que se leen de manera que se establezca ese “diálogo” lector/mensaje que hace posible y significativo el proceso lector.

Queremos insistir en que estos elementos, que de manera tan breve resumimos, son condicionantes previos del proceso lector e implican una apelación al profesor que quiere seleccionar un texto para que su alumnado pueda leer en clase. La clave fundamental de nuestra propuesta radica, precisamente en que son estos elementos los que determinan la reflexión didáctica que ha de marcar las estrategias de actuación que finalmente determinarán qué vamos a leer en clase y de qué manera vamos a leer (la herramienta de trabajo que queremos manejar, el texto, y la actividad que podemos realizar al leer, es decir, la actuación didáctica concreta) La primera consecuencia evidente que se desprende de lo que venimos diciendo es que la selección de los textos clásicos no puede hacerse desde criterios estrictamente literarios, sino en función de los elementos que necesitamos plantear en el aula.

De ahí que no nos interese de manera directa la historiografía literaria, ni las convenciones estéticas o “formales” como instrumentos determinantes de la actividad lectora. Sin negar de manera absoluta que se puedan tomar en consideración como instrumentos auxiliares algunos de estos elementos (podríamos, por ejemplo, tomar como mecanismo de actuación una aproximación interesada a la biografía de un autor porque nos resulta próximo, o muy querido, o porque se celebra una efeméride) pero el instrumento seleccionado, el texto, debería ser esencialmente una herramienta (parte de la estrategia didáctica) para utilizar en el aula pero no el objetivo central de la actividad lectora o el centro de interés para leer los textos del autor cuya obra vamos a leer.

Una vez determinados los objetivos esenciales de la lectura y seleccionado el texto que nos puede ayudar a que el alumnado consiga dichos objetivos mediante su lectura, diseñaremos “un escenario de lectura pragmática”, es decir, un marco de actuación en el que la lectura tenga una finalidad expresa y clara de esta forma el lector será capaz de disponer de todos aquellos elementos que posee para hacer eficaz su lectura, de manera que pueda encontrar en el texto leído aquella información que necesita para dar respuesta a los interrogantes, las cuestiones, los planteamientos que le han “empujado” a leer. Cuando animamos a un lector que está aprendiendo a leer a “adivinar”, después de que ha leído el texto, aquello que el profesor ha determinado que debe encontrar en el texto, le empujamos a una lectura sin finalidad lectora y sin sentido comunicativo alguno, condenada de antemano a un fracaso que produce frustración y desencanto.

Dibujar este escenario y predeterminar las actuaciones lectoras sobre las que se va a centrar el esfuerzo convertirán la lectura de un texto clásico, como la lectura de cualquier texto, en una invitación a participar activa y responsablemente en un proceso de comunicación en el que el alumno participa de manera consciente para

cumplir un fin establecido de antemano y que, en general, le produce una sensación nueva y motivante: leer sirve para algo.

## **A modo de conclusión**

La lectura de textos clásicos no solo tiene cabida entre las herramientas para el desarrollo de la competencia lecto-literaria, sino que, en realidad es uno de los materiales de mayor interés como instrumento necesario en la formación del lector literario.

La puesta en funcionamiento de las opciones didácticas más innovadoras en relación con la lectura avala la necesidad de incorporar los textos clásicos a las etapas de enseñanza obligatoria y postobligatoria. La lectura de textos clásicos se convierte en una herramienta útil para trabajar el intertexto lector en lo que se refiere a los modelos literarios y su vinculación directa y expresa con la cultura y el arte. Lo que se reclama para su uso eficiente es un cambio profundo en la actitud del profesor a la hora de enfrentarse a la tarea de seleccionar los textos y darles la dimensión formativa que necesitan. Si hay algún problema con este tipo de textos, no radicará tanto en los propios textos, sino en el uso inadecuado que de ellos se hace.

## **Bibliografía**

Ballester. J. (2007). *L'educació literaria*. Valencia: Universidad de Valencia.

Ballester. J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector Literario*. México: FCE.

Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.

Díez, A. (2015). Creatividad y comprensión lectora. En Jiménez, E. (Coor.) *La Comprensión y la Competencia lectoras* (págs. 133-154). Madrid: Síntesis.

Gallego, L. (2004). *Memorias de Idhum I La resistencia*. Madrid: SM.

Jakobson R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona. U. Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I y Universitat de València.



Lomas, C. (Coord.) (2008). *Textos Literarios y Contextos escolares*. Barcelona: Graó.

Quiroga, E. (2013). Leer Literatura: El Libro Álbum. *Temas de Educación Infantil*, 19, 42-49. Obtenido 29 de marzo 2017, desde [http://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista\\_19.pdf#page=4](http://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_19.pdf#page=4).

Sánchez, S. y Yubero, S. (2004). “La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de Educación Primaria”. Yubero, S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P. (Ed.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (págs. 89-129). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Salinas, P. (2007). *Poema de Mío Cid*. Madrid: Ministerio de Educación y Fundación editorial El perro y la rana. Obtenido 26 de marzo 2017, desde <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Poema%20de%20M%C3%ADo%20Cid.pdf>.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao. ICE de la U. de Barcelona.

Yubero, S. (2007). Los valores en las lecturas. La lectura como valor. *Aula de infantil*, 39, 43-46. Obtenido 4 de marzo de 2017, desde [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1897/fi\\_1330000194-valor%20lectura.%20aula%20infantil.pdf?sequence=1](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1897/fi_1330000194-valor%20lectura.%20aula%20infantil.pdf?sequence=1).



## ***Revisitando a Feijoo: las (re)lecturas de las tradiciones y la encrucijada de la educación literaria***

### ***Revisiting Feijoo: the (re) readings of the traditions and the crossroads of literary education***

**Eloy Martos Núñez**

Universidad de Extremadura

[emartos@unex.es](mailto:emartos@unex.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2427-4180>

**Aitana Martos García**

Universidad de Almería

[aitmartos@gmail.com](mailto:aitmartos@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6337-2504>

**DOI:** 10.17398/1988-8430.29.131

**Fecha de recepción:** 11/06/2018

**Fecha de aceptación:** 10/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**OPEN ACCESS**

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2019). Revisitando a Feijoo: las (re)lecturas de las tradiciones y la encrucijada de la educación literaria. *Tejuelo* 29, 131-160.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.131>

**Resumen:** Este estudio revisa la actualidad de la obra y los planteamientos del Padre Feijoo en relación a la educación literaria. Se analizan las (re)lecturas de Feijoo sobre las tradiciones y se concluye que son obsoletas y modernas en diferentes grados. Su didacticismo y moralismo, y su concepción peyorativa sobre las tradiciones, le impiden acceder a la dimensión poética que la hermenéutica analógica moderna ha puesto en valor. En cambio, es moderna su actitud como recopilador *avant la lettre* de tradiciones populares y su interés por los imaginarios y su curiosidad hacia aspectos hoy revalorizados como propios del patrimonio inmaterial, como las leyendas. Todo ello abogando por una nueva perspectiva intertextual y hermenéutica, que concilie las fuentes populares con la herencia literaria, y la hermenéutica clásica con la analógica.

**Palabras clave:** Mito; leyenda; lectura crítica; Feijoo; educación literaria.

**Abstract:** This study deals with the actuality of the work and the approaches of Father Feijoo in relation to literary education. The (re) readings of Feijoo on the traditions are analyzed and it is concluded that they are obsolete and modern in different degrees. His didacticism and moralism, and his pejorative conception of traditions, prevent him from accessing the poetic dimension that modern analogue hermeneutics has put in value. Instead, his attitude as an *avant la lettre* compiler of popular traditions and his interest in imaginaries and his curiosity towards aspects revalued today as characteristic of intangible heritage, such as legends, is modern. All this by advocating a new intertextual and hermeneutic perspective, which reconciles the sources of popular with literary heritage, and classical hermeneutics with analogical.

**Keywords:** Myth; Legend; Critical Reading Feijoo; Literary Education.

# **I**ntroducción: la (in)actualidad de Feijoo y su *Teatro Crítico* para la educación literaria

La figura del Padre Feijoo es un clásico y un referente inexcusable en la literatura del s. XVIII, lo cual no obsta para que en este artículo, desde el punto de vista de la didáctica de la literatura, debatamos en qué medida puede resultar obsoleto o bien actual para los jóvenes lectores de hoy. En efecto, el padre Feijoo publica, entre 1724 y 1760, una serie de disertaciones o discursos “en todo género de materias para desengaño de errores comunes”, a este respecto ya Marichal (1951) subrayó su “papel desengañador de las Españas”.

Pero, por encima de estos condicionantes, su obra revela un afán de “curiosidad” intelectual y de didactismo, que él encauza precisamente a través del género ensayístico (Giordano, 1970), si bien esta literatura de pensamiento, por así decir, es de difícil recepción actual, como también ocurre con otros clásicos emblemáticos.

En plena época del twitter y de la posverdad, esta prosa de gran aliento que incursiona en todo tipo de cuestiones y controversias -hoy en desuso por así decir-, trufada además de erudiciones, se hace difícil de instrumentar didácticamente. Con todo, la mirada crítica hacia tantos temas y su afán desmitificador, esto es, depurador de supercherías, bulos, fraudes o simples disparates, lo hacen un autor apreciable en nuestro actual contexto de la posmodernidad, desde el ejercicio de la llamada literacidad crítica (Martos García, 2009). Su compromiso intelectual, que trataba de aunar la libertad de juicio y su ferviente catolicismo, es también un ejemplo de un intento de equilibrio, hoy no menos sugerente ante mentalidades y posiciones tan contrapuestas.

Como método, cuando Feijoo elige un tema de la mitología o el folclore popular, sean las sirenas o un festejo como el Toro de Coria, elude todo dogmatismo e intenta iluminar y deshacer los prejuicios con un análisis racionalista a ultranza. Al igual que M. Soriano (1975) subraya a propósito de Ch. Perrault, en realidad hay una consciencia de la credulidad del pueblo en relación todas estas historias, que él vincula a la ignorancia. El pueblo llano, al igual que el niño, es fácil de ser engañado con estas fantasías desmedidas. De hecho, su visión acerca de las tradiciones populares es bastante peyorativa: *¡Qué quimeras, qué extravagancias no se conservan en los pueblos a la sombra del vano pero ostentoso título de tradición! ¿No es cosa para perderse de risa el oír en éste, en aquél y en el otro país, no sólo a rústicos y niños, pero aun a venerados sacerdotes, que en tal o tal parte hay una mora encantada, la cual se ha aparecido diferentes veces?* (Tomo V, 351).

Acierta, sin duda, en los excesos o "extravagancias" con que se adornan muchos de estos relatos. Sin embargo, lo que Feijoo presenta con el clásico desdén de los ilustrados (Ceñal, 1964), es hoy base de lo que conocemos como *patrimonio inmaterial* o intangible, como las creencias, mitos, leyendas, rituales o fiestas, que no pueden ser juzgadas solo con los parámetros de la verdad científica. Lo cierto es que muchos de estos asuntos "fantásticos" aparecen en su monumental obra, y también los vemos de forma recurrente en los propios títulos de sus *Cartas*.

En todo caso, curiosamente, este “perseguidor” de supersticiones y de bulos (Ortiz, 2006), este benefactor al que parece inspirar el espíritu más “moderno” e inquisitivo, no puede dejar de manifestar, como Pablo de Tarso, el mismo síndrome: al tratar de “diseccionar” los relatos y creencias en cuestión, a menudo no se limita a meras alusiones o referencias vagas; al contrario, nos literaturiza algunas de estas leyendas y tradiciones, hasta tal punto que a veces nos las cuenta “con pelos y señales”, llegando a ser, por tanto, una fuente aún hoy útil.

Por otra parte, la clave de lo que hemos llamado la *encrucijada de la educación literaria* y de la diversidad de prácticas letradas (Martos García, 2009) no está, si hemos de priorizar, en los autores, ni en el aparato textual o bibliográfico con que se construyen los estudios literarios y didácticos, sino -como ya estableciera la Estética de la Recepción- en la propia *recepción* cambiante de estos textos por parte de los lectores actuales y en la capacidad activa de estos para *apropiarse o resignificar* dichos textos (Ballester e Ibarra, 2013). Todo ello, teniendo en cuenta el contexto actual de los alumnos, cuyo universo mental es tan diferente al de la Europa dieciochesca, si bien precisamente en figuras como Feijoo o Jovellanos están en España los gérmenes de la educación moderna (Del Pozo, 1953). Y también considerando la propia historiografía de nuestra área (Núñez y Campos, 2005), el entrelazamiento entre la didáctica de la literatura y la praxis de la animación a la lectura (Encabo y López Valero, 2004) o el pluralismo metodológico (Ballester e Ibarra, 2009) que impregna la docencia o didáctica de la literatura, en una época de cambios de paradigma, todo lo cual deriva en conflictos de identidad profesional, confusión, vaivenes de todo tipo, en suma.

Pero, con todo, el espíritu librepensador o el sentirse ciudadano de la República de las Letras (Martos Núñez, 2010), serían señas de identidad a compartir por las personas que hoy se aproximen a estos textos, aunque sea difícil, por ejemplo, percibirlos con “los ojos de hoy” las controversias sobre la naturaleza de los duendes y el aparato crítico de que hace gala Feijoo -que glosaremos más adelante-, y a pesar de

que la Fantasía sea una corriente de éxito continuado entre los autores de literatura infantil y juvenil. Sustituir este punto de vista doctrinal o apologético, propio de estos autores del s. XVIII, por una mirada más amplia, es lo que permitiría "revisitar" a Feijoo y establecer, al modo de Bajtin (1974) un juego dialógico e intertextual, pues su curiosidad por tantos y tantos seres fantásticos sería una buena excusa para adentrarse en este tipo de literatura, aun cuando su tono ensayístico se aleje de los hábitos lectores de un adolescente.

## 1. Memoria cultural y antilegendas

Es verdad que esta explicación racional de lo narrado, esta versión refutada que aporta la dialéctica de Feijoo, en realidad adopta la forma de una "antileyenda" (Zavala, 1998), es decir, contradice las formas dialogales o narrativas de la leyenda tradicional o del mito, pero sirven en todo caso de testimonio o de documento-espejo del relato que se quiere poner en tela de juicio.

Ciertamente, el "vulgo" de la época de Feijoo venía influenciado por las comedias barrocas de *magia* y por la literatura de cordel y sus esquemas mentales (Caro Baroja, 1969; Marco, 1977). La *confusión entre ortodoxia y creencias descabelladas* está en la propia raíz de muchas de estas historias, como las de santos y eremitas del tipo de San Antonio Abad (Abad, Ermitaño, Enterrador, Santo y Veterinario, todo en uno) o San Pablo el Ermitaño, etc. En tales historias *ejemplares* vemos *amalgamados* elementos precristianos y cristianos, con naturalidad y "en total promiscuidad". Tanto, que hace que el Padre Feijoo se dedique a expurgar o "cribar" estas tradiciones con todo un arsenal de "argumentos doctos":

5. Diodoro Siculo, Autor recomendable, refiere, que a Dionisio, Tirano de Sicilia, fueron presentados unos monstruos, cuales pintaban los antiguos los Sátiros; y Plutarco, que no es de autoridad inferior a Diodoro, dice, que a Sylla, pasando por Albania, mostraron un Sátiro, que en un bosque habían cogido.



6. A los testimonios de estos dos Autores profanos pueden añadirse los de otros dos Escritores Eclesiásticos. Estos son San Atanasio, y San Jerónimo. Aquel en la Vida de San Antonio Abad, y éste en la de San Pablo primer Ermitaño, cuentan, que el Grande Antonio encontró en el desierto un monstruo de estos, el cual, preguntado quién era, respondió ser uno de aquellos, que el vano error del Gentilismo veneraba debajo del nombre de Sátiros, Silvanos...

7. Pero confieso, que esta última noticia siempre me hizo tan grave dificultad, que me es imposible darle asenso. Yo creo, que hubo Sátiros, y acaso los hay hoy; pero no Sátiros de esta nota, no Sátiros racionales, o en caso que racionales, no Cristianos, no con habla, y que vivan hermanos, y como congregación. El que haya tal casta de hombres, no solo distintísimos de nosotros en la organización, mas también totalmente separados en cuanto al comercio, naturalmente excita la idea de que no son hijos del mismo padre común que nosotros; lo cual es contra lo que ensaña la Fe, como notamos en el Tomo V, tratando de los Preadamitas.

13. Negados, pues, Sátiros racionales, y con uso de locución, solo admitidos Sátiros brutos, o embrutecidos, y mudos, cuales eran aquellos de quienes hablan Diodoro Siculo, y Plutarco éste con expresión refiere, que habiendo hablado al Sático, presentado a Sylva, por Intérpretes de varias lenguas, no solo no respondió a alguna, pero ni se le oyó son alguno articulado; ni aun la voz tiraba a la humana, sí solo a una confusa mezcla de caballar y caprina...

15. Muchos eruditos son de sentir, que el Dios Pan, Sátiros, Silvanos, Íncubos, y Faunos, todos eran una misma cosa debajo de diferentes nombres. Así dicen, que no hubo un Pan solo, sino muchos, para lo cual hay testimonios claros en los antiguos Poetas. En efecto el Dios Pan era pintado por los Gentiles en la misma forma que los Sátiros; esto es, con cuernos, cola, y pies de cabra, en lo demás humano el aspecto. Tenía el Dios Pan especialísimo culto entre los Pastores, como singular patrono suyo. Así Ovidio le llama Dios del Rebaño: Virgilio, y otros Poetas, ya Dios de los Pastores, ya Dios de la Arcadia (Provincia pastoril por antonomasia). Nótese ahora, que los pastores son la gente más ocasionada que hay en el mundo a los crímenes de bestialidad, ya por su ruda educación, ya por la continua asistencia a los ganados, ya por faltarles otro menos torpe desahogo a la lascivia. Todo lo dicho coincide [260] a hacer creíble, que habiendo nacido algunos individuos de esta tercera especie semicaprina, y semihumana en la figura, por la abominable commixión de Pastores con cabras, la

barbarie, junta con la malicia de aquella rústica gente, quisiese autorizar el delito, atribuyendo una especie de divinidad al parto (lo que venía a ser producir otro monstruo mental harto más horroroso que el físico); y luego como cosa propia la constituyesen Deidad tutelar suya...

*Teatro crítico universal*. Tomo sexto- Discurso séptimo, sobre Sátiros, Tritones y Nereida

Feijoo hace un encomiable esfuerzo por *iluminar* estas historias desde la ortodoxia de la tradición católica y, a la vez, desde los conocimientos científicos<sup>1</sup>. La conclusión es *evemerista*: los sátiros o Faunos no son más que monstruos o engendros creados por los propios

---

<sup>1</sup> Algo similar hace Feijoo cuando haciendo eco de un suceso o prodigio de los que narraban las relaciones del s. XVIII, responde a una consulta curiosa, a caballo entre lo biológico y lo moral: Respuesta a la consulta sobre el Infante monstruoso de dos cabezas, dos cuellos, cuatro manos, cuya división por cada lado empezaba desde el codo, representando en todo el resto exterior, no más que los miembros correspondientes a un individuo solo, que salió a luz en Medina-Sidonia el día 29 de Febrero del año 1736. Y por considerarse arriesgado el parto, luego que sacó un pie fuera del claustro materno, sin esperar más, se le administró el Bautismo en aquel miembro. Estos monstruos de las expresadas circunstancias, aunque no muy frecuentes, tampoco son de los más raros. El docto Premonstratense Juan Zahn en un larguísimo Catálogo de varios monstruos, cuyas noticias extrajo de muchos Autores, y que se vieron en diferentes siglos, y regiones, comprehende hasta treinta y cuatro de la misma especie del que apareció en esa Ciudad; esto es, de infantes bicipites, u de dos cabezas; Los monstruos, de que hasta aquí hemos hablado, no deben confundirse con otros, a quienes no es justo llamar bicipites, sino bicorpóreos, porque consisten en dos cuerpos enteros, con todos sus miembros distintos; pero unido un cuerpo a otro por alguna parte (...) La segunda cae sobre el hecho, de que habiendo principiado su nacimiento por uno de los dos pies, y reconociendo el riesgo de que saliese muerta la criatura, que se juzgó sólo una, se bautizó, echándole agua en el pie que descubría. Esto excitó la cuestión, que se me propone, si, en caso de constar el monstruo de dos almas, o de dos individuos, quedaron ambos bautizados, o uno sólo. La duda propuesta de este modo, envuelve la suposición, de que por lo menos uno de ellos quedó bautizado. Pero yo pretendo, que esto no se debe suponer, sino inquirir. Así la pregunta se debe dividir en dos. La primera, si quedaron ambos bautizados. La segunda, si en caso de no ser así, lo quedó alguno de ellos. Feijoo, *Cartas eruditas y curiosas*, Carta VI.

pastores por sus prácticas de *bestialismo*<sup>2</sup>. Sin embargo, las escenas aludidas del encuentro con “estos seres” son *per se* inquietantes, por lo agreste del paisaje, la aparición de estas figuras y su comportamiento insólito; de modo que el ser estos sátiros racionales y con uso del habla es lo que más choca al fraile benedictino. Pues bien, las tradiciones españolas están llenas de esta misma coalescencia entre elementos mitológicos distantes y distintos, que sin embargo la memoria cultural se empeña en argamasar: ocurre en la tradición jacobea (Santiago + la Reina Lupa), en muchas tradiciones marianas y en un sinfín de historias locales, donde Cristo o la Virgen debe enfrentarse a lagartos o monstruos que parecían ya estar allí desde antes (v. gr. *El Lagarto de Calzadilla*, a quien se enfrenta el Cristo de Calzadilla).

En síntesis, es loable el proyecto del Padre Feijoo de catalogar y mostrar en un “teatro universal” esta especie de “*catálogo de imaginarios*”, pero con *nuevas intenciones*. La primera, prescindir, claro, del moralismo, de tildar tales o cuales imágenes de errores o verdades, porque ese no es un debate que nos interese desde el propósito de la educación literaria. Por tanto, no trataremos ni de desentrañar con el argumentario de Feijoo ciertos “errores” ni tampoco de defender la veracidad de las historias.

---

<sup>2</sup> El tema de los niños monstruosos es algo muy recogido en el folclore europeo: Tenemos el Tipo 708, El niño maravilloso, donde por el poder de su malvada madrastra una princesa da a luz a un monstruo y la destierran. El monstruo la ayuda hasta que todo sale bien. El monstruo es transformado en príncipe. Desarrolla varios subtipos, de los cuales nos interesa el I, El niño monstruo, (a) por las hechicerías de una bruja, o (b) el poder de una manzana mágica, etc. que le da a comer su madrastra, una doncella da a luz un monstruo. También tenemos el tipo 711, La gemela hermosa y la fea, que trata de una doncella deforme desencantada: una reina infecunda, aconsejada por una bruja, pare dos hijas, una de ellas deforme (con la cabeza de animal).

## 2. Fuentes tradicionales y literatura "mixta" en el universo discursivo de Feijoo

El Padre Feijoo cita muchas fuentes clásicas pero apenas explicita lo que consideraríamos etnotextos u otros géneros parafolclóricos que pudieran esclarecer las versiones de los relatos tradicionales que comenta. Sea como sea, sí podemos aproximarnos a las preconcepciones sobre las leyendas que subyacen a sus escritos. De entrada, sabemos (Martos Núñez, 2007) que la leyenda es un *discurso abierto* y que se transmite por *esquemas temáticos*, fragmentario (en construcción por la comunidad), *vinculado* a un contexto específico, y *liminar* (entre unos géneros y otros, géneros largos y cortos, palabras y ritualización).

Todo lo cual explica bien su *simplicidad* e *inestabilidad estructural* y *retórica*, a diferencia de la "fijeza" que tienen otras modalidades como el cuento maravilloso o el romance, con unos recursos retóricos ya decantados en la tradición (formulismos, enumeraciones, antítesis, paralelismos) y que dan fijeza y consistencia a los textos. Nada de esto ocurre en las leyendas, enorme lábiles o variables, y que por ello mismo pueden reducirse a una mera alusión o diálogo, o bien extenderse en forma de relatos complejos, de extensión equivalentes a las de un cuento o una novela breve, como es el caso de Melusina y sus variantes. Del mismo modo, puede aparecer en prosa (consejas), en verso (romances y baladas) o en forma dramatizada o bien escenificada otras formas paralitúrgicas, procesiones, etc., por no hablar de su traslación a soportes no verbales, iconos, monedas, exvotos, cerámica, aunque nada de esto parece importar mucho a la mirada escéptica de los ilustrados.

Entre las formas más primitivas, tenemos el caso del *sucedido* o *anécdota* llamada también *memorata*, según el término inventado por Von Sydow (1965), que se caracteriza por no tener una *intención literal*, estar abierta en su composición, y apuntar indistintamente a una forma oral o escrita, y generarse a menudo en un ámbito familiar o vecinal; por ejemplo, muchas leyendas nobiliarias y muchas tradiciones

piadosas han surgido de esta forma, y se han acuñado como *fabulatas*, a medida que se ha decantado y extendido una versión. La *fabulata* de Von Sydow está en el origen de lo que hemos llamado *paleoleyendas* (Martos Núñez, 2007), esto es, una tradición formada para perdurar, por tanto, con una intención de *literalidad*, y que recoge una *constelación de motivos* muy breves (Thompson, 1972), susceptible luego de ensartarse hasta conformar un Tipo narrativo determinado. En realidad, esto interesa en tanto que en Feijoo lo que tenemos a menudo es leyendas literaturizadas (García de Diego, 1958), ampulosas y con eventuales digresiones o interpolaciones.

Desde esta mentalidad hipercorrectiva, los ilustrados como Feijoo tienen que “testear” estas tradiciones, para acogerlas o reprobarlas, y situarlas además en un contexto preciso. Hoy interesa más el enfoque que por ejemplo Linda Degh (2001) atribuye a las leyendas urbanas. Para esta folclorista eslava afincada en los Estados Unidos, el problema ya no es la credibilidad o veracidad -puesto que muchas de estas historias se dicen de lugares y contextos muy diferentes- sino la *plausibilidad* de dichas historias, es decir, sus propiedades narrativas.

Así pues, un catálogo de “imágenes de lo invisible” en la península ibérica debe sostenerse desde una perspectiva no localista sino universalista, propia de la mitología comparada. Claro que no se trata de recopilar un simple “museo de tradiciones”, de “rarezas”, a modo de “artefectos” más o menos “frikis” que se pudieran mostrar y exhibir como una especie de “*parada de monstruos*”<sup>3</sup>, destinada al entretenimiento más o menos sesgado o superficial. Antes al contrario, debemos tomar estas historias como parte de una *memoria colectiva viva*, en *proceso*, y por tanto solo cabe acceder a ella desde nuestros propios esquemas culturales, que no son los del. s. XVIII. *Releer* y *re-entender* estas historias supone un proceso activo de nuestro cerebro<sup>4</sup> de “jugar” a comprender estas historias, lo cual supone interpretarlas en su

---

<sup>3</sup> “Parada de monstruos” es el título en castellano de la película *Freaks* es una cinta dirigida por Tod Browning en 1932.

<sup>4</sup> Pero también el “cerebro social”, en línea con lo ya avanzado por la neurociencia (Goleman, 2015).

sentido más amplio, y lo menos restrictivo posible, es decir, sin filtros de moralidad o de verdad científica.

Precisamente uno de los valores del padre Feijoo es este esfuerzo de “expurgo” de estos imaginarios, a fin de separar no solo la doctrina revelada de lo espúreo, sino todo lo maravilloso plausible, deslindándolo del simple disparate o embaucamiento. Para ello, nuestro autor “disecciona” las fuentes y los testimonios, llevando a cabo lo que hoy podríamos catalogar como una deconstrucción hermenéutica de estas narrativas míticas.

## 2.1. Estudio de casos

Son muchas las temáticas abordadas por el autor, hasta el punto de constituir una literatura llena de digresiones, "mixta", como subraya Varela (2017):

El ensayo de Feijoo es, pues, literatura mixta; es, como el libro de Pero Mexía -reeditado continuamente hasta mediados del s. XVII-, una «silva de varia lección». Con unidad de propósito, Feijoo nos brinda variedad de temas y problemas: eclipses y cometas, artes adivinatorias, métodos curativos, propiedades de minerales y plantas, anécdotas históricas o mitológicas, historias de energúmenos y de endemoniados, experiencias físicas, problemas de psicología o de fisiología, de lengua, de sociología, de política, de enseñanza. Todo cabe en este ameno y crítico «totum revolutum», en este teatro mixto cuyo fin se adivina beneficioso a la fe y a las costumbres. No se precisa orden, o al menos otro orden que el mental. Mexía, el gran predecesor -y luego veremos lo que realmente les separa, que es tanto como lo que les une-, declara igualmente no estar obligado a *guardar propósito ni orden en la Silva*, y *por eso le puse este nombre, antes escribo las cosas a caso como se me ofrecen o a mí me parece*, y discurre amenamente sobre arte militar, sobre la muerte, tritones y nereidas, propiedades de animales, yerbas o piedras, sobre el parecido físico, sobre la concordia conyugal, sobre la estatura ideal del hombre, sobre la historia de los turcos, sobre historia antigua, sobre el Anticristo, sobre la campana y sus conjuros, sobre la necesidad y excelencia del agua, sobre los días caniculares, sobre las amazonas. Es el mismo «totum revolutum», aunque con un destino disímil, que ya refleja el título: *Silva de varia lección ... en la cual se*

*tratan muchas cosas agradables y curiosas.* Feijoo busca lo curioso, pero conoce, por las muchas «Oposiciones» que sufre desde el principio de su obra, la antipatía con que se acoge una empresa cuya meta no es lo agradable, sino desterrar el error común, la práctica supersticiosa, el engaño lucrativo; o sea, dicho de otro modo, la Verdad (Varela, 2017: 81)

Haremos mención solamente de algunos casos significativos y dignos de ser comentados por su resonancia actual. Por ejemplo, la controversia de los duendes, que es muy reveladora en cuanto a cómo lo que aparece en forma de consejas o anécdotas propias del folclore es elevado por Feijoo a polémica teológica, a través de diversas digresiones. Así, a este respecto, argumenta en detalle:

El Padre Fuentelapeña en su libro del Ente dilucidado, prueba muy bien que los Duendes ni son Ángeles buenos, ni Ángeles malos, ni Almas separadas de los cuerpos. La principal razón es, que los juguetes, chocarrerías, y travesuras que se cuentan de los Duendes, no son compatibles, ni con la majestad de los Ángeles gloriosos, ni con la tristeza suma de los condenados. Esta razón milita del mismo modo respecto de las almas separadas; porque estas, o están en gloria, o en pena: para las gloriosas son indecentes estas diversiones; y las que están penando no son capaces de gozarlas. A esto se puede añadir, que sería una incongruidad suma en la Divina Providencia permitir que aquellos espíritus, dejando sus propias estancias, viniesen acá solo a enredar, y a inducir en los hombres terrores inútiles (*Teatro crítico universal*, Tomo tercero, Discurso cuarto, Duendes y Espíritus familiares).

La mitología popular castellana ya distinguía entre martinicos, diaños, trasgos, gnomos, encantadas, hadas o elfos. El libro de fray Antonio de Fuentelapeña *El ente dilucidado: discurso único novísimo que muestra que hay en naturaleza animales irracionales invisibles y quales sean* (1676) dio una exégesis de los duendes que el Padre Feijoo refuta punto por punto, acudiendo a multitud de fuentes clásicas, Heródoto, Suetonio, etc.

Análogamente, Feijoo se rebela en sus escritos contra el sentido excesivamente milagrero de alguna de las advocaciones marianas:

Muy señor mío: Ordéname Vmd. le escriba mi sentir sobre el asenso que merecen los milagros continuados, o continuación de milagros, que se refieren de algunos Santuarios; proponiéndome por ejemplos el de nuestra Señora de Valdejimena, donde los que padecen Hidrofobia, indefectiblemente mueren, si están en tal, y tal estado; e indefectiblemente sanan, si están en otro: Y el de nuestra Señora de Nieva, a cuyo término se acogen los brutos, cuando presienten tempestad; y en cuya jurisdicción ningún viviente perece con ella, como ni en los que traen Retrato tocado a aquella Sagrada Imagen...

Y, en la misma línea escéptica, arguye diversas causas naturales y nada taumáturgicas para explicar los fenómenos.

En esta misma dirección también se puede comprender la siguiente diatriba contra los supuestos prodigios de las imágenes:

Cuántos llantos, o sudores misteriosos de sagradas estatuas corrieron en varios Países que no tuvieron más existencia que las que les dio un engañoso viso, o una imaginación fanática! En los primeros años de este siglo se proclamó tanto el sudor de un Crucifijo, no como término, sino como síntoma de la enfermedad que entonces padecía España, que pasó a los Reinos extraños la noticia como muy verdadera, siendo fabulosa; y en un Autor Francés la vi yo impresa, como cosa en que no había la menor duda. Así pasan a los libros los rumores vulgares. Del mismo modo se introdujeron en las mejores historias que nos dejó la antigüedad otras ficciones semejantes. Lucio Floro refiere que la estatua de Apolo Cumano sudó cuando los Romanos movían las armas contra Antíoco, Rey de Siria [...] A no pocos oí decir que han observado el rostro de alguna imagen, con quien tenían especial devoción, ya triste, ya festivo: de donde supersticiosamente colegían, ya el buen, o mal estado que sus conciencias al presente [132] tenían, ya los accidentes prósperos, o adversos que los esperaban. Persuádome a que la alegría, y la tristeza se pintaban en su fantasía, y no en el semblante de la estatua. Ni creo que tuviese más realidad que ésta lo que dice Plinio de la Diana de Chio, cuyo rostro veían triste los que entraban en el Templo, y alegre los que salían (*Teatro Crítico*, Tomo 3 – Discurso 6- num. 51).

En fin, nuestro autor satiriza a menudo el afán “milagrero” del pueblo, y, por ejemplo, comenta que “*como la Ciudad de Edesa se hizo famosa con la supuesta Carta de Cristo a Abgáro, la de Mecina ha pretendido y aún pretende hoy ilustrarse con otra de su Madre*”



*Santísima, escrita a sus Ciudadanos, la cual guarda como un preciosísimo tesoro*”, es decir, desenmascara el carácter apócrifo de estas tradiciones y la debilidad de los argumentos en que se sustentan. Hay otras leyendas similares, como los que conciernen a reliquias de Santos. Así, el propio Feijoo reseña el caso del hueso de San Cristóbal, que se muestra en Venecia, y del diente del mismo Santo, que se dice hay en Vercell, hallando que no pueden ser del santo sino de “*bestias muy corpulentas*”. Claro que la supuesta estatura gigantesca del santo bien “*pudo ocasionar la fábrica de aquella fábula*”, dado que al Santo Mártir se representa conduciendo a Cristo sobre sus hombros.

Lo que pasa es que al *des-piezar* estas versiones para *desacreditarlas*, en realidad lo que hace es re-contarlas de otra manera, por eso reiteramos que las *antileyendas* son en realidad formas de contar las leyendas mismas que se pretende combatir. Es lo que hace cuando enumera los *mitos marinos* que nublan el entendimiento del pueblo, pero no puede por menos de reconstruir esta memoria legendaria -aunque sea para interrogarlos o dialogar con ellos-, con lo cual contribuye a visibilizarlos de algún modo. Es lo que pasa cuando trata de *desmontar una leyenda*, por ejemplo, el Hombre Pez de Liérganes.

Lo mismo ocurre cuando glosa una leyenda de iconos milagrosos. A pesar de las refutaciones del padre Feijoo, el resultado práctico es que el *patrón de la historia se perpetúa*, como vemos a tenor del discurso siguiente:

La primera, y más célebre que ocurre, es de la Carta, y Efigie de Cristo Señor nuestro, enviada por el mismo Señor al Rey de Edesa Abgáro. Refiérese el caso de este modo. Este Príncipe, el cual se hallaba incomodado de una penosa enfermedad habitual (unos dicen Gota, otros Lepra) habiendo llegado a sus oídos alguna noticia de la predicación y milagros de Cristo, determinó implorar su piedad para la curación del mal que padecía, haciendo al mismo tiempo una sincera protesta de su fe. Con este designio le escribió la siguiente Carta: Abgáro, Rey de Edesa, A Jesús, Salvador Lleno de Bondad, que se manifiesta en Jerusalén. Salud. He oído los prodigios y curas admirables que haces, sanando los enfermos sin hierbas ni medicinas. Dícese, que das vista a

los ciegos, recto movimiento a los cojos, que limpias los leprosos, que expeles los Demonios y Espíritus malignos, restableces la salud a los que padecen incurables y prolijas dolencias, y revocas a vida a los difuntos. Oyendo estas cosas, yo creo que eres Dios, que has descendido del Cielo, o que eres el Hijo de Dios, pues obras tales prodigios. Por tanto me he resuelto a escribirte esta carta, y rogarte afectuosamente tomes el trabajo de venir a verme, y curarme de una enfermedad que cruelmente me atormenta. He sabido que los Judíos te persiguen, murmurando de tus milagros, y quieren quitarte la vida.

Yo tengo aquí una Ciudad, que es hermosa y cómoda, y aunque pequeña, bastará para todo lo que te sea necesario. La respuesta del Redentor fue en esta forma: Bienaventurado eres Abgáro, porque de mí está escrito: que los que me vieron no creen en mí, para que los que no me vieron crean y consigan la vida. En cuanto a lo que me pides de que vaya a verte, es necesario que yo cumpla aquí con todo aquello para que fui enviado, y que después vuelva a aquel que me envió. Cuando haya vuelto, yo te enviaré un Discípulo mío que te cure de tu enfermedad, y que dé la vida a ti y a los que están contigo.

[...] A la tradición, que hemos impugnado, se la dio después por compañera otra, que hace un cuerpo de historia con ella. Cuéntase, que el mismo Rey Abgáro envió a Cristo Señor nuestro un Pintor, para que le sacase copia de su rostro; pero nunca el Artífice pudo lograrle, porque el resplandor divino de la cara del Salvador le turbaba la vista y hacía errar el pincel. En cuyo embarazo suplió milagrosamente la benignidad soberana del Redentor el defecto del arte humano; porque aplican [al rostro un lienzo, sin más diligencia sacó estampadas perfectamente en él todas sus facciones, y este celestial Retrato envió al devoto Abgáro. Esta tradición se ha vulgarizado y extendido mucho por medio de varias pinturas de la Cara del Salvador, que se pretende ser traslados de aquella primera imagen; y con este sobrescrito se hacen sumamente recomendables a la devoción de la gente crédula... (Feijoo, Tomo V, D. XVI).

También era un lugar común que los prodigios, los fenómenos de la naturaleza y ciertos sucesos personales, como crímenes, nacimientos anómalos o de monstruos o casos como el de la *Campana de Velilla*, fueran tomados como señales divinas. Feijoo, que en otros textos se refiere irónicamente a supuestas *señales míticas*, como la del Salto de Roldán, le dedica una extensa disertación a este supuesto prodigio, partiendo de un manuscrito que le remite la Condesa de Atarés, sopesando con su habitual erudición dichas informaciones y razonando sus dudas sobre la veracidad del mismo. Por ejemplo, apunta que

cuando se tañe la Campana de Velilla, a menudo hace mucho viento, con torbellinos y tiempo borrascoso.

Conocida es especialmene su lectura de la tradición extremeña del Toro de San Marcos. Hay en las cercanías de Brozas (Cáceres) una ermita dedicada a San Marcos, muy frecuentada de la gente de la comarca por la devoción al santo. Parece ser que a las vísperas de la fiesta, el mayordomo y algunos de la cofradía recorren los lugares en donde las vacas bravas pastan, a placer, durante la primavera, las frescas hierbas. Una vez entre el ganado, sin temor alguno a la ferocidad, se acercan al toro de mayor tamaño y peso, a quien dicen: "Anda acá, Marcos, que ya es hora". La glosa y paráfrasis de la leyenda es muy ilustrativa de sus propósitos desmitificadores:

Notorio es a toda España el culto (si se puede llamar culto), que al glorioso Evangelista S. Marcos se da en su día en algunos Lugares de Extremadura; aunque el modo con que se refiere es algo vario. Puede ser que la variedad no esté precisamente en la relación, sino en el hecho; esto es, que en diferentes lugares de aquella Provincia, en orden a una, u otra circunstancia, sea la práctica diferente. Lo que comúnmente se dice es, que la Víspera de S. Marcos, los Mayordomos de una Cofradía instituida en obsequio del Santo, van al monte, donde está la vacada, y escogiendo con los ojos el Toro que les parece, le ponen el nombre de Marcos; y llamándole luego en nombre del Santo Evangelista, el Toro sale de la vacada, y olvidado, no sólo de su nativa ferocidad, mas aun al parecer de su esencial irracionalidad, los va siguiendo pacífico a la Iglesia, donde con la misma mansedumbre asiste a las Vísperas solemnes, y el día siguiente a la Misa, y Procesión, hasta que se acaban los Divinos Oficios; los cuales fenecidos, recobrando la fiereza, parte disparado al monte, sin que nadie ose ponérsele delante. Entretanto que está en la Iglesia, se deja manejar, y hacer halagos de todo [201] el mundo, y las mujeres suelen ponerle guirnaldas de flores, y roscas de pan en cabeza, y astas. Hay quienes dicen, que acabadas las Vísperas, se vuelve al monte, y el día siguiente vuelven por él para la Misa; pero la voz más común es, que no hace más que dos viajes, uno de ida, y otro de vuelta. A alguno, o algunos oí decir, que no el Mayordomo de la Cofradía, sino el Cura de la Parroquia, vestido, y acompañado en la forma misma, que cuando celebra los Oficios Divinos, va a buscar, y conjurar el Toro. También un testigo ocular me dijo, que en un caso en que él se halló presente, el Toro estaba recogido en un corral, y de allí fue a sacarle el Cura, vestido, y acompañado, como hemos dicho;

aunque por más conjuros que hizo, el Toro no quiso obedecerle (*Teatro Crítico*, D.VIII).

Nótese que el padre Feijoo es capaz de advertir con sagacidad dos notas sobresalientes: la similitud del Toro de Coria con rituales mediterráneos antiguos (en concreto, griegos) toro y, por este mismo arcaísmo, el carácter "escandaloso" con que se presentaba para las mentalidades ortodoxas, lo cual fue puesto de relieve por los comentaristas de la época.

Por último, otra temática muy reveladora es la de los *tesoros*, símbolo por excelencia de la leyendística y las narrativas míticas de Galicia y de la península en general (Aparicio, 1999; Martos García, 2015). Es un tema favorito porque le permite a nuestro autor desenmascarar saberes tales como las Artes Mágicas, Astrología Judicial, Geomancia, Hidromancia, Piromancia, Aeromancia, Quiromancia, Necromancia... Para ello, cuenta o parafrasea la leyenda de Cipriano, un hombre piadoso que siente la angustiosa duda de la divinidad. El demonio en forma de caballero se le presenta y trata de vencerle por el amor hacia una dama, Justina, joven cristiana. Firma un pacto y le enseña en una cueva las artes mágicas, pero cuando consigue a su amada ésta es un esqueleto “*En cuanto a la fábula de la Cueva de S. Ciprián, [187] lo que hemos podido averiguar es, que adonde la Cruz de piedra, en el atrio, o plazuela, que llaman del Seminario de Carvajal, había una Iglesia Parroquial llamada de San Ciprián, la cual está unida con la de San Pablo. En ésta había una Sacristía subterránea, a modo de Cueva, que se bajaban unos veinte y tantos pasos, la cual era muy capaz, y vistosa...*” Feijoo, *Teatro Crítico*, Tomo VII, Discurso 7.

La réplica escéptica de Feijoo es contundente:

Aquí será bien descubrir algunos de los artificios de que se valen los embusteros Alquimistas para persuadir que convierten los demás metales en oro. En suma se reducen a que tienen oculto el oro en polvos, o en masa, ya en los carbones con que dan fuego, ya en la ceniza, ya en la misma materia metálica que dicen han de transmutar en oro (de suerte que ponen al fuego, pongo por ejemplo, un pedazo de hierro; pero sólo es de hierro la superficie exterior, y por adentro es oro), ya en la punta de un

báculo de metal, con que revuelven la mixtura en el fuego; y el oro que aparece después hecho masa al fondo de la copela, y que quieren persuadir se hizo de otro metal, es el mismo que tenían oculto, y se derritió durante la operación. Estos son los artificios que he leído; pero puede haber otros muchos (Feijoo, III, D 8, 35).

### **3. La dualidad de Feijoo y sus relecturas modernas. Lo maravilloso y lo grotesco**

Sin duda nuestro autor participa, como hombre ilustrado, de todas las ideas desmitificadoras acerca de supersticiones de cualquier clase que era moneda común entre el vulgo. Su literatura mixta (Varela, 2017) pretende precisamente construir un discurso cargado de pruebas y argumentos capaces de instruir y desengañar al pueblo de sus errores. Pero al traer a colación estas creencias e historias, no puede por menos que citarlas y parafrasearlas, contribuyendo así a fijar estas fabulaciones en forma de textos ("antileyendas"), que van desde la mera alusión de unas pocas palabras a la reproducción amplia de la historia que circula, paso necesario para poder desmentirla y desacreditarla.

En realidad, esta mezcla de elementos populares y eruditos, de fuentes tradicionales y fuentes clásicas, este maridaje de perspectiva da lugar a una percepción "dual" de los textos de Feijoo, que recuerdan en algunos aspectos a la escritura de Borges y la de otros autores que siguen una tradición gallega, según Varela, que de algún modo prefigura la constelación de personajes que vemos en obras como *El bosque animado* (1943) de Wenceslao Fernández Flórez. Varela (2017) lo explica en estos términos:

Feijoo despoja de misterio a la Naturaleza, siempre que puede; pretende sujetar racionalmente su varia y esponjosa realidad. Cae, según Marañón, en la superstición, pero en la superstición de la ciencia,<sup>6</sup> que le hace comulgar de vez en cuando con mayúsculas ruedas de molino: al admitir, por ejemplo, la existencia de sátiros -originados por «abominable conmixtión de pastores con cabras»-, hombres marinos, tritones y nereidas. Don Marcelino mantuvo que el P. Maestro «Se deleitaba en lo maravilloso y extraordinario, aunque fuese para

impugnarlo», y Vicente Risco prolonga la misma interpretación al afirmar que lo combatía para «reprimir un impulso inconsciente que lo llevaba a creer en él». Sea como fuere, parece evidente que con esta actitud inicia Feijoo un rasgo constante en los escritores de Galicia: la tentación metafísica hacia lo «feérico» o maravilloso -no mágico-, la erudición extravagante y miscelánea (Alvaro Cunqueiro, el mismo Risco), hacia lo anómalo y popular (Valle Inclán, Cela) (Varela, 2017:81).

Es curioso el maridaje entre elementos religiosos admitidos, ortodoxos, y elementos digamos que se “cuelan” de representaciones anteriores, que siempre son algo más que supervivencias o “codas” de rituales pretéritos. Por ejemplo, las representaciones de *Corpus* donde procesiona la Tarasca, o San Sebastián y sus fieras, o los cortejos de diablos, tan populares en Cataluña y otras regiones europeas, y la proliferación de seres o númenes locales de trazos monstruosos (el *jarramplás*, la *mojiganga*, etc.) nos evidencia la existencia de un imaginario muy rico, que no se acomoda bien a las representaciones convencionales. Por tanto, la cuidada dialéctica de Feijoo no puede sino marcar distancias con lugares comunes más que análisis más sutiles, como hoy preconiza la hermenéutica analógica.

Ciertamente, la *visión de lo grotesco* (Bajtín, 1974) como parte de la cultura popular es lo que parece unir a representaciones tan dispares, como las procedentes de los bestiarios, la teratología, la prosopografía de los monstruos, espíritus o diablos. Así pues, se produce una tensión entre las epifanías religiosas tal como llegan a ser codificadas y admitidas en la iconología literaria y en la iconografía pictórica, y las representaciones populares más toscas.

De ello da buena fe el padre Feijoo al intentar conciliar fábulas, patrañas, dogmas y saber científico: sin poner en cuestión, claro, las apariciones divinas admitidas por la Iglesia, aunque, precisamente, estas supersticiones de diablos o monstruos, sean desde luego tan “hierofánicas” (Eliade, 1967) como las apariciones marianas o los prodigios de santos.

#### **4. Conclusiones: aportaciones de Feijoo para la educación literaria**

Feijoo se denominaba a sí mismo «ciudadano libre de la república de las letras», si bien se plegaba en gran medida a la ortodoxia católica, y poseía una incurable curiosidad y capacidad crítica. Por tanto, este espíritu de "libre pensador" respecto a las cuestiones que aborda es sin lugar a dudas un signo de modernidad.

Otra cosa diferente es que su método crítico y hermenéutico adolezca de la rigidez propia de la época, que se inspiraba en los métodos de las ciencias experimentales, como el empirismo de Bacon. Es decir, acierta cuando, por ejemplo, reexamina tradiciones de santos exigiendo la aplicación del rigor de fuentes que pretendían los bolandistas. Pero "se queda corto" cuanto atribuye a muchas de las leyendas una lectura literalista, por ejemplo, el Hombre Pez de Liérganes, sin considerar una interpretación simbólica o parabólica.

Así, cuando desacredita la leyenda suiza del Monte Pilatus, y lo pone como ejemplo de disparate, no se da cuenta del valor semiótico que tienen muchas leyendas del paisaje (por ejemplo, *La Mujer Muerta*, montaña segoviana) que se explican por el mecanismo de las pareidolías y por el juego metafórico-metonímico. Ciertamente que Feijoo no podía manejar o conocer los métodos actuales de la llamada *hermenéutica analógica* (Beuchot, 2000), pero precisamente por este afán crítico de caricaturizar muchas de estas tradiciones se pierde lo que es un valor esencial en esta escuela moderna, la "sutilidad", esto es, la sagacidad para entender conexiones o relaciones que subyacen a ciertas formas de fabulación, a ciertos mitos y leyendas, en apariencia "quiméricos", como gusta de llamar Feijoo.

Dicho de otro modo, y a raíz precisamente de estudios como los de Linda Dégh (2001), se ha podido relativizar la cuestión de la credibilidad o veracidad de los relatos legendarios, que no pueden resolverse en base a la verosimilitud externa, como pretende Feijoo, sino en relación a los propios pactos narrativos subyacentes entre texto y lector, esto es, a la configuración del universo narrativo. No hace falta

invocar el concepto de *subcreación* de Tolkien, para establecer que esta caudal de testimonios fabulados o de leyendas no aspira a poseer una verdad periodística o científica, y que no puede tampoco interpretarse con los criterios hermenéutica literalistas o neoevemeristas.

Por ejemplo, el dios Pan y otros genios del bosque no son simples aberraciones de campesinos embrutecidos que se aparean con yeguas, sino, a todas luces, imaginarios de la naturaleza que es preciso descodificar al margen de estos prejuicios. La contradicción es evidente. Si bien Feijoo elabora una serie de discursos consistentes para combatir la superstición y el "error" respecto a lo que establecía la ciencia o el recto criterio racional, no hace lo mismo respecto a las narraciones o historias que forman parte de la ortodoxia cristiana. Además, tal como hemos recalado, al describir, invocar o evocar todo este universo fantástico, que él tilda de quimérico, contribuye -muy a su pesar probablemente- a edificar un amplio catálogo de imaginarios, concernientes tanto a las tradiciones literarias europeas como al propio folclore peninsular. Y esta *coexistencia*, como decía anteriormente Varela (2017), es muy propia de la corriente fantástica gallega.

Curiosamente, pueden quedar obsoletos tanto los contenidos como el género usado, pues, en pleno auge de la "posverdad", no es fácil hoy establecer, con las jóvenes lecturas, qué contenidos puedan catalogarse de auténticos y cuáles de "espúreos"; tampoco el género ensayístico instructivo es precisamente lo que más atraiga, por la misma razón de huida de cualquier especulación intelectual, y máxime si es dogmática y aleccionadora. Sí cobra valor, en cambio, la fantasía en todos sus formatos de ficción especulativa, y, en esa medida, este universo fantástico traído a colación por Feijoo, despierta el interés taxonómico propio de la posmodernidad, esto es, clasificar, inventariar, describir, visibilizar, en suma, todos estos seres y prodigios, por más quiméricos o disparatados que parezcan.

Aunque la base a menudo es el folclore y las fuentes clásicas, no se olvide que un catálogo semejante de imágenes de *seres feéricos* - como las sirenas o las encantadas, que satiriza en sus cartas- no debe



sostenerse en una perspectiva no localista sino universalista, propia de la moderna *mitología comparada*. Y aunque es donde aparece la erudición, pues, no se trata de recopilar un simple “museo de tradiciones”, de “rarezas”, que se pudieran mostrar y exhibir como una especie de “parada de monstruos”. Otro aspecto moderno es que debemos tomar estas historias como parte de una memoria colectiva viva, en proceso, y por tanto solo podemos acceder a ella desde nuestros propios esquemas culturales. Releer y re-entender estos relatos supone un proceso activo de “jugar” a comprender estas historias, lo cual supone interpretarlas en su sentido más amplio. Es decir, hacer un esfuerzo de *empatía*, de convivir con estas experiencias humanas, lo cual nos lleva a contextualizar nuestra lectura, a tratar de hallar las claves en su contexto originario, a adivinar las intenciones de sus participantes.

Pero también podemos des-contextualizar estas historias, reinterpretarlas a la luz de nuestros parámetros actuales, aplicarles una mirada más crítica o detallada, al modo de Feijoo, que nos lleve a resaltar otros aspectos. En suma, podemos “iluminar” el texto con distintos focos y lentes, y todos ellos nos darán una *realidad poliédrica*.

En suma, la aportación del Padre Feijoo es singular desde muy diversos puntos de vista, desde el filosófico al literario o al folclórico. Haciendo énfasis en lo que hoy llamaríamos una perspectiva mitográfica o etnográfica, el Padre Feijoo fue un gran recopilador *avant la lettre* de creencias y tradiciones que configuran un *corpus* notable de leyendas, consejas, mitos, reelaboraciones y un largo sinfín de testimonios, citas y alusiones que van jalonando sus escritos, no solo el *Teatro Crítico*.

Junto a los elementos más librescos, propios de la tradición escrituraria que alimenta sus discursos y cartas, cabe adivinar un Feijoo interesado por las tradiciones populares, aunque fuera a modo de “coleccionista”. Y, por ello mismo, se puede adivinar en su obra una clave ecologista, pues sus textos también pueden entenderse como un “hervidero” de seres míticos, donde conviven divinidades, náyades, bestiarios, Melusinas y todo un sinfín de números que en última

instancia son genios de la naturaleza, una naturaleza que entra en conflicto con la ortodoxia cristiana en sus versiones más toscas (v.gr. los cultos y fiestas de herencia pagana), de un lado, pero que a su vez es reapropiada por la cristianización de mitos que hacen de la Virgen una "Regina Naturae", esto es, una actualización de esas mismas consejas naturistas que trata de desarmar Feijoo (Sanchez Ramos, 2016). Ya Lecouteux (1988) hace un inventario de las hadas, brujas, hombres lobos, sirenas y todo tipo de tradiciones fantásticas y su incidencia, desde la Edad Media a la Moderna, en Europa, y en particular en Francia, en cuyas fuentes bebe a menudo Feijoo.

Con todo, la alforja de todo este arsenal de historias referidas en la biblioteca feijoniana nos habla de leyendas taumatúrgicas, pero también naturistas y animalistas, que constituyen hoy un acervo en expansión, gracias a fantasías épicas de éxito como *El Señor de los Anillos* y a la profusión de sagas y *remakes* de estos mismos mitos. Júzguese si no la "cascada" de historias maravillosas con que Feijoo cierra el discurso "Racionalidad de los brutos":

En que lo primero decimos, que se deben condenar como fabulosas algunas narraciones que hay en esta materia, si no intervino obra del demonio en ellas. Tal es en Homero la del Caballo de Aquiles, llamado Xanto, que le pronosticó la muerte a su dueño. Tal en Julio Obsecuente, Escritor Latino, la del buey, que avisó a los Romanos de la inundación que amenazaba el Tíber con estas voces: Roma tibi cave. Guardate Roma. Tales otras muchas de aquel gran amontonador de prodigios Tito Livio: en las cuales juzgo que no hay más verdad, que en que un árbol hablase a Apolonio Tyanéo, como cuenta Filóstrato; en que un río saludase a Pitágoras, [222] como refiere Porfirio en que hablase el Laurel, consagrado a Apolo en Metaponto, como se lee en Ateneo; y en que a Mahoma, en la vuelta de Meca, le rindiesen el mismo obsequio cuantos árboles, peñascos, y montes halló en el camino, como mienten los Mahometanos, y queda impugnado en el sexto Discurso (Feijoo, *Teatro crítico universal* (1726-1740), tomo tercero (1729). Texto tomado de la edición de Madrid 1777, 187-223).

Por tanto, la perspectiva abierta hacia esta realidad multidimensional es en realidad un cierto adelanto de la mirada ecopoética propia del ecocriticismo (Jamieson, 1996; Bartolomé, 2010),

porque se trata de reconocer y de poner en primer plano la Naturaleza en su singularidad y vastedad. En esta media, estas controversias no solo deleitan a menudo por su "candidez", desde nuestra percepción moderna, sino que visibilizan conflictos con la Naturaleza y prefigura una visión mucho más actual donde, como en el citado *El Bosque Animado*, conviven humanos, árboles mágicos, aparecidos, en suma, seres humanos y seres no-humanos o sobrenaturales coexisten e interaccionan en un mismo plano. En esa medida, ayuda a educar la "mirada" a jóvenes lectores impregnados de una mentalidad de consumo y de depredación del medio ambiente. Algo similar cabe decir de un Feijoo moderno, defensor de las mujeres, que desmonta los estereotipos sobre ellas, discurso XVI del *Teatro Crítico*.

En resumen, las (re)lecturas de Feijoo sobre las tradiciones que glosa son obsoletas y modernas al mismo tiempo. Su didactismo y moralismo, y su concepción peyorativa sobre la mayoría de estas fabulaciones, le impide acceder a la dimensión poética que la hermenéutica analógica (Beuchot, 2000) ha puesto en valor, y a cuya luz mucho de lo que él describe como quimeras o disparates cobra otro sentido muy distinto. Pero es moderna, en todo caso, su actitud como recopilador *avant la lettre* de tradiciones populares y, frente al destierro de lo maravilloso en la Ilustración, su interés por los imaginarios y su curiosidad hacia aspectos hoy revalorizados, en tanto que específico del patrimonio inmaterial, como los mitos y leyendas. Todo ello abogando por una nueva perspectiva intertextual y hermenéutica, que concilie las fuentes populares con la herencia literaria, y la hermenéutica clásica con la analógica.

A fin de cuentas, de lo que trata la educación literaria no es solo de vehicular la competencia lecto-literaria sino de acceder a unos contenidos más o menos heterogéneos (que podemos llamar de forma vaga "conocer el mundo", ficcional o no), pues es sabido que una lectura se potencia cuando hay un entrenamiento retórico y se (pre)conocen o son familiares sus contenidos. Y no hay nada mejor para esto que "azuzar" la "tentación diabólica de instruirse", según la expresión de Voltaire que glosan acertadamente Ballester e Ibarra

(2013) como divisa de la educación literaria. La cultura juvenil actual, tan cercana a la cultura *fan*, es una prueba de todo ello: el entusiasmo o el acercamiento casi compulsivo son las mejores estrategias de apropiación de las lecturas. Feijoo, casi tres siglos después, nos ilumina el camino: no ser indiferentes a la realidad "mágica" que nos rodea.

## **Bibliografía**

Aparicio, B. (1999). *Mouras, serpientes, tesoros y otros encantos. Mitología popular gallega*. Cadernos do Seminario de Sargadelos, 80. Sada: Edicións do Castro.

Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Barcelona: Barral.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 5, 25-36.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 10, 7-26.

Bartolomé, J. M. P. (2010). Ecocrítica y ecoantropología. *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, 1, 174-177.

Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Unam.

Caro Baroja, J. (1969). *Ensayo sobre la literatura de cordel*. Madrid: Revista de Occidente.

Ceñal, R. (1964). Feijoo, hombre de la Ilustración. *Revista de Occidente*, 21, 313-334.

Dégh, L. (2001). *Legend and belief: dialectics of a folklore genre*. Bloomington: Indiana University Press.

Del Pozo, A. (1953). *Tres hombres y un problema. Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Eliade, M. (1967). *Lo sagrado y lo profano*. Madrid: Guadarrama.

Encabo, E., y López, A. (2004). *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Madrid: Octaedro Editorial.

Feijoo, B. J. (1773). *Teatro critico universal, ó, Discursos varios en todo género de materias, para desengaño de errores comunes*, 4. Madrid: Real Compañía de Impresores y Libreros.

Feijoo, B. J. (1787). *Cartas eruditas y curiosas, en que por la mayor parte se continúa el designio del Tatro crítico universal, impugnando o reduciendo a dudosas varias opiniones comunes...*: Tomo primero [-quinto] (Vol. 5). Pamplona: Cosculluela.

Fuentelapeña, F. A. (1676), *El ente dilucidado: discurso único novísimo que muestra que hay en naturaleza animales irracionales invisibles y quales sean*. Madrid: Imprenta Real.

García de Diego, V. (1958). *Antología de leyendas de la literatura universal*, 2 vols. Barcelona: Labor.

Giordano, J. (1970). Feijoo y el género ensayístico. *Grial*, 8(30), 409-417.

Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.

Jamieson, D. (1996): *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (org. Cheryll Glotfelty e Harold Fromm). Athens, Georgia: University of Georgia Press.

Lecouteux, G. (1988): *Hadas, brujas y hombres lobo en la Edad Media. Historia del doble*, Mallorca: Olañeta Editor.

Marco, J. (1977). *Literatura popular en España en los siglos XVIII y XIX*, Madrid: Taurus.

Marichal, J. L. (1951). Feijoo y su papel de desengañador de las Españas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 5(3), 313-323.

Martos García, A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde El Quijote. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 5, 55-68.

Martos García, A. (2015). Imaginarios clásicos y nuevas lecturas de las leyendas de tesoros. *Opción*, 31(78), 184-202.

Martos Núñez, E. (2007). *Cuentos y leyendas tradicionales: teoría, textos y didáctica*. Vol. 15. Cuenca: Univ de Castilla La Mancha.

Martos Núñez, E. (2010). De la república de las letras a internet: De la ciudad letrada a la cibercultura y las tecnologías del S. XXI. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 1, 1-16.

Núñez, G. y Campos, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer* Madrid: Akal.

Ortiz, A. (2006). *Feijoo y la tradición discursiva en contra de las supersticiones*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Coordinación

de Investigación y Posgrado, Unidad Académica de Estudios de las Humanidades y las Artes.

Sánchez Ramos, V. (2016). *María, Regina Naturae*. Actas Congreso Mariano Nacional.

Soriano, M. (1975). *Los cuentos de Perrault: erudición y tradiciones populares*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Thompson, S. (1972). *El cuento folklórico*. Caracas: Universidad Central

Varela, J. L. (2017). La «Literatura Mixta» como antecedente del ensayo feijoniano. *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, 18(1), 79-88.

Von Sydow, C. W. (1965). Folktale studies and philology: Some points of view. In A. Dundes (Ed.). *The study of folklore*, (págs.219-242). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (Original work published 1948).

Zavala, M. (1998). Apuntes acerca de la leyenda en tradición oral del noreste de México. *Arrabal*, 1, 191-195.





## ***Mitologías de la Naturaleza en El Señor de los Anillos***

### ***Mythologies of Nature in The Lord of the Rings***

**Ana Bravo Gaviro**

Universidad de Extremadura

[anabg@unex.es](mailto:anabg@unex.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2138-183X>

DOI: 10.17398/1988-8430.29.161

Fecha de recepción: 12/02/2018  
Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Bravo Gaviro, A. (2019). Mitologías de la Naturaleza en *El Señor de los Anillos*. *Tejuelo* 29, 161-186.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.161>

**Resumen:** Este estudio pretende aplicar las perspectivas de las diversas corrientes ecocríticas para conformar nuevas lecturas y formas de aproximarnos a *El Señor de los Anillos* (en adelante, ESDLA). Para ello, se describen las mitologías de la Naturaleza presentes en ESDLA desde una perspectiva ecocrítica, subrayando los elementos concernientes a cada uno de los elementos de la Naturaleza en relación con episodios y personajes de la obra. Finalmente, se proponen diversos criterios para una intervención didáctica a propósito del texto.

**Palabras clave:** Ecocrítica; El Señor de los Anillos; Mitología; Naturaleza; Educación literaria.

**Abstract:** This study deals with the perspectives of the various ecocritical currents to shape new readings and ways of approaching *The Lord of the Rings*. To do this, the mythologies of Nature present in *The Lord of the Rings*, are described from an ecocritical perspective, highlighting the elements concerning each element of Nature in relation to episodes and characters of the work. Finally, various criteria are proposed for a didactic intervention with regard to the text.

**Keywords:** Ecocriticism; *The Lord of the Rings*; Mythology; Nature; Literary Education.

# I

## ntroducción

Tolkien es sin duda uno de los clásicos modernos de la literatura universal en general y de la literatura fantástica en particular, por más que la fantasía épica/ heroica haya sido un género con amplios antecedentes literarios (Balbuena, 2016). En todo caso, los *hipotextos* presentes en las producciones actuales del género se acomodan al estereotipo anglosajón del relato de "espada y brujería" y a influencias más amplias. Entre otras, la literatura épica de la Antigüedad, las sagas antiguas (islandesas, noruegas, suecas o germanas), la mitología árabe medieval, las leyendas artúricas y los cuentos fantásticos y góticos del siglo XIX.

En cualquier caso, el mundo de Tolkien ha sido objeto de múltiples aproximaciones, dado el impacto a nivel mundial de su obra. Pretendemos en este artículo acercarnos a una mirada ecocrítica

(Rueckert, 1996) de ESDLA, a partir de los propios postulados de Tolkien, expuesto en su *Ensayo sobre los cuentos de hadas*, y en conceptos centrales, como el de *subcreación*, *eucatástrofe*, etc. En Tolkien vemos reflejada gran parte de la variedad o estratificación de deidades vinculadas a la Naturaleza que pueblan las diversas mitologías europeas. Por tanto, a los efectos de este trabajo, nos circunscribiremos a perfilar en qué consiste esa mirada ecocrítica de los mitos (Brawley, 2008), perspectiva que, a nuestro juicio, el propio Tolkien alentó.

La idea sustancial es que la Naturaleza no puede ser considerada como un objeto. Tampoco como una idea abstracta o una materia, al modo en que la tecnología actual la trata reduciéndola a un depósito de recursos al servicio del hombre. La ecología profunda, la ecotnología, la ecosofía y otras corrientes modernas (Bartolomé, 2010) subrayan la necesidad de repensar nuestro papel en el mundo, y eso lleva inevitablemente a una re-evaluación de la naturaleza y, en consecuencia, a un reposicionamiento que la ponga en valor nuevamente (Campos y García, 2017). De ahí el movimiento cada vez más extendido de recuperar las sabidurías tradicionales, retomando las historias que en América se llaman de la Pachamama o en el continente europeo, según popularizó Gimbutas (1989), de la Diosa Madre.

Tampoco está claro que se pueda hablar simplemente de "la Naturaleza", pues esto es una abstracción moderna y cientifista (Linton, 2010), un concepto "radicalmente histórico" que no puede plantearse al margen de la historia y la sociedad (Palmer y Aparicio, Biasi, Barna, y Mazza, 2016). Lo veremos ampliamente siguiendo las ideas de Illich (1986). También los antropólogos (Viveiros, 2004) nos hablan de que hay muchas naturalezas en las percepciones de los pueblos, y usan la expresión "ontologías múltiples" (Martos García, 2017) para expresar esta diversidad de comprensión de las manifestaciones de los espíritus naturales. Lo cual encaja perfectamente con el mundo de ESDLA, desde la transparencia y

serenidad de las fuentes élficas, al agua podrida del Pantano de la Muerte, o a los ríos grandiosos por donde navegan los héroes.

Por tanto, la mirada ecopoética es específica del ecocriticismo: se trata de poner en primer plano la Naturaleza, ni como un decorado o fondo en que se desenvuelven las acciones, ni tampoco -al modo romántico- en una proyección de los sentimientos de los protagonistas. La Naturaleza en el mito tiene su alma propia, y tal como decía el aforismo de los hilozoístas, *el mundo está poblado de dioses*, de espíritus, de modo que el hombre es un agente más en este escenario, no el único ni el dueño de nada. En consecuencia, la diversidad de razas y de "comarcas" que se superponen en ESDLA son indicadores de estas *ontologías múltiples* (Martos García, 2017) de la Naturaleza, donde los humanos, elfos, enanos, y también los seres no-humanos o sobrenaturales (Aparicio *et al.* 2016), coexisten e interaccionan en un mismo plano.

Al contrario de muchas de las secuelas de la fantasía épica, el proyecto de ESDLA se construye desde una arquitectura épica que supera lo agonal, la confrontación "militar" para trazar una imagen cosmológica y cosmogónica amplia, una especie de *big history* (Christian y McNeill, 2011) del universo en su totalidad, donde cobran sentido el origen de las razas, las guerras y todo el devenir del mundo. Como en el mito artúrico del rey durmiente en su lecho, la postración del rey y la devastación de la Naturaleza van paralelas, revela cómo el mal ha infectado la Tierra. Solo un "proyecto redentor" será capaz de detener la destrucción.

## **1. Las aguas descalzas: una relectura radical de *El Señor de los Anillos* a la luz de Ivan Illich**

Este estudio pretende aplicar las perspectivas de las diversas corrientes ecologistas (*ecocrítica*, *ecofeminismo*, *ecopoesía* o *ecología profunda*, Glotfelty y Fromm, 1996 y Bartolomé, 2010) para provocar

*nuevas lecturas* y formas de aproximarnos a ESDLA: una necesaria vinculación entre “lectura, ecología y educación” (Campos y Martos, 2017), que pongan en primer plano no la peripecia o los elementos más anecdóticos de la obra, sino lo que creemos que subyace en ESDLA, una visión profunda de la comunión del ser humano con su entorno y, por tanto, la traslación de muchos de estos conflictos de la obra a lo que es hoy una necesidad ambiental. Cabe, pues, establecer lazos evidentes entre lo que se nos presenta como una fabulación (los *ents* o la tala de árboles por los orcos de Saruman) y los retos actuales, por ejemplo, la deforestación que empobrece el planeta (Taufiq, 2014). Este es un caso evidente que relacionaría Isengard y la selva del Amazonas, o los Orcos Uruk-hai de la mano blanca con los oscuros intereses que degradan el planeta.

A pesar de que Tolkien siempre procuró alejarse de las lecturas parabólicas de su obra, alegando que eran ante todo una suerte de cuento de hadas para adultos, lo cierto es que no puede evitarse una extrapolación a la situación actual, siquiera sea por el impacto de la recepción del texto en las últimas generaciones. Por más que se tome como emblema de la literatura de evasión, especialmente a raíz de su difusión masiva por sus versiones en cine, cómic, juegos, etc., lo cierto es que el imaginario que ha creado comparte, en efecto, ese aire de familia con los cuentos maravillosos ancestrales, pero también aborda fenómenos muy modernos, como los excesos de la industrialización, la deforestación, etc.

Por eso las ideas de Iván Illich (1986), tildadas de radicales o anarquistas, son especialmente oportunas a este respecto, y por eso mismo han sido reformuladas o retomadas por las corrientes más librepensadoras actuales, como los ecologistas. En efecto sus obras ponen en cuestión la escuela como institución, abogando por una sociedad desescolarizada, la medicina como industria -lo que él llama la *némesis médica*-, o la explotación y cosificación de la naturaleza, poniendo como ejemplo el agua. Y es precisamente un texto de Illich de 1986, *Ideas in progress. H2O and the Waters of Forgetfulness*, lo

que nos puede servir de guía para el propósito que hemos formulado de releer ESDLA desde estas ideas.

Porque, a primera vista, ESDLA parece seguir los parámetros de un relato de espada y brujería, impregnado de medievalismo en su ambientación; esto es, a pesar del poder omnímodo de la magia, los combates, los viajes, la arquitectura misma de las ciudades, muestran lo que sería una tecnología atrasada, medieval. Por supuesto, no hay armas de fuego, ni tanques, ni espadas láser ni naves, es decir, todo lo que precisamente ha "vestido" los modernos relatos de fantasía heroica, acercándolos a la ciencia ficción. Esta "contención" tecnológica tiene, en nuestra opinión, un sentido cercano a lo que enuncia Iván Illich: la naturaleza no es un simple campo de batalla sino un agente, y toda ella, las aguas, los árboles, los seres que pueblan la tierra en toda su vastedad y diversidad, todos ellos son recreados como agentes de la historia. Creación, historia o fabulación, palabras clave que Van Illich expresa como la *historicidad* y la *poeticidad de la materia*, que no puede reducirse, como el agua en su visión tecnológica, a una sustancia inerte, a H<sub>2</sub>O.

De este modo, la memoria del agua es como la memoria de los héroes en el tiempo, *el olvido y el recuerdo son la misma cosa*, porque son vasos comunicantes, como es la vida y la muerte, el mundo de los espíritus y seres que pululan por las diversas tierras de ESDLA y la inminencia del destino que los empuja hacia una cosa u otra, hacia la salvación o la ruina:

Todas las aguas míticas alimentan una fuente que está situada al otro lado [de las aguas de la muerte]. Las corrientes llevan los recuerdos que el Leteo ["Olvido"] ha lavado de los pies de los muertos hacia ese pozo, convirtiendo así a los hombres muertos en meras sombras. Este pozo del recuerdo fue llamado Mnemosine ["Memoria"] por los griegos. En sus claras aguas los residuos de las vidas consumadas flotan como las partículas de una arena fina en el fondo de una fuente burbujeante. De este modo un mortal que ha sido bendecido por los dioses puede acercarse a ese pozo y escuchar a sus musas [palabras con ritmo, con músicas, hijas de la Memoria] cantar

en sus varias voces lo que es, lo que fue y lo que será [el presente absoluto, lo que no se olvida]. Bajo la protección de Mnemosine, puede escoger los residuos que se han hundido en su seno bebiendo de sus aguas. Cuando vuelva de su viaje, de su sueño o visión, puede contar lo que ha extraído de esa fuente. Philo dice que tomando el lugar de una sombra el poeta recoge los hechos que un hombre muerto ha olvidado. De esta forma el mundo de los vivos es constantemente nutrido por el flujo del regazo de Mnemosine a través del cual el agua de los sueños hace llegar a los vivos aquellos hechos que las sombras ya no necesitan (Illich, 1986: 59-60).

Es cierto que este sentido espiritual, donde la naturaleza se confunde con lo divino y choca abiertamente con la mentalidad cartesiana de la ciencia y la tecnología, hunde sus raíces en la filosofía más antigua del hilozoísmo griego presocrático, o de las creencias del chamanismo acerca de los espíritus y la comunión o relación entre todos los seres, modelo que, ya sea formulado en términos trascendentes o inmanentes, la propia ciencia ha recuperado al postular teorías como la *Hipótesis Gaia*.

Así pues, *desmedicalizar*, *desescolarizar* o *desmotorizar* son corolarios de las ideas de Illich (1986), pero en lo que más nos interesa, la Naturaleza en su conjunto es concebida en ESDLA como su sujeto activo y "viviente", no como un depósito de materias inertes, y por tanto toda la gradación de seres -peñas, rocas, ríos, seres de la oscuridad, animales, monstruos, zoomorfos, seres de luz, espíritus o señores de las aguas o los bosques, hombres, elfos, enanos y todas las razas, todos, de alguna manera comparten esa hermandad de ser hijos de la naturaleza insondable y, por tanto, todos los personajes de la Tierra Media son descritos, en cierto modo, como la "cofradía del bosque" a que alude Propp (1928), todo son hermanos en cierta forma, sabiendo además que la evolución ha convertido unos seres en otros seres. El punto axial es, pues, la fuerza creativa de la Naturaleza en su historia. Y esto, por ejemplo, es lo que vemos como elemento recurrente en el mito, en la literatura y en la ficción mediática: el Golem, Frankenstein, los mitos de monstruos y gigantes, La Isla del Dr. Moreau, o la última entrega de Alien-Covenant (Scott, 2017)



tienen un elemento común, la fascinación expresada en algún momento por la creación, por delante de sus implicaciones morales.

Pero la diferencia con ESDLA es patente respecto a las narrativas posmodernas, de las que Alien-Covenant es un buen ejemplo: es cierto que el robot triunfante (David) expresa precisamente que lo único en que cree es en la "creación" (Santiago, 2018), pero se diferencia de ESDLA en que la materia, en forma de tecnología, es puesta en primer plano, ella es la que otorga ventajas y predetermina desenlaces, por tanto, se formula un cierto determinismo. La patética de ESDLA es la misma del cuento de hadas, reconocer la debilidad y fragilidad de los seres humanos -y de los otros seres- que concurren, pero postula una posibilidad al menos (la eucatástrofe) de torcer ese destino fatal. Fatal viene de "hadas", pero no es la fatalidad de la ciencia entendida como aplicación de una ley inexorable. Por tanto, sea o no una ilusión para el pensamiento científico, los imaginarios de la luz y de la oscuridad, del bien y del mal, conducen a los personajes de ESDLA hacia preservar y cuidar lo que tienen cercano, y eso explica que lo tecnológico esté en segundo plano y que no sea el motor del desenlace. La "fuerza del corazón", el concebir al mago como un "hombre de conocimiento" y establecer por tanto un plan superior de salvación, es lo que mantiene en la lucha a la cofradía del Anillo.

Las aguas arquetípicas están en nuestros sueños, en nuestra memoria cultural, y no se parecen a las aguas industriales o entubadas. Tiene fuerza, vitalidad propia, y son, como dice P. Cantero (2009), aguas mansas o broncas, aguas macho o aguas hembra. Las tuberías o las edificaciones de las aguas son a los ríos o manantiales lo que el zapato a los pies, encapsulamientos; por eso, los hobbits andan siempre descalzos, y por eso el *monosandalismo* (Obrador, 2009) ha sido en el folclore un vestigio de estos saberes iniciáticos, recuérdese que el andar descalzo se subraya en el cuento de *Cenicienta* en la versión de los hermanos Grimm.

Las aguas que caminan o fluyen "descalzas" como los hobbits sin entubamientos, presas o máquinas son el símbolo de una pureza natural que ahora queremos recuperar con otros términos, como sostenibilidad. Como veremos, la Comarca es el ejemplo máximo de una comunidad ecológica sostenible, no hay explotación industrializada, no hay presas de agua, no hay talas, y la acumulación de capital no es el motor de la vida de los hobbits.

## **2. El universo de ficción de ESDLA y la multinaturalismo: un multiverso en conflicto**

Como exponen Martos García y Martos Núñez (2014) y Del Pino, García y Campos (2018), la teoría de Viveiros (2004) del *multinaturalismo* explica bien la diversidad de los imaginarios del agua, en cuanto que refuta la idea occidental de que hay una sola naturaleza y muchas culturas. Para el hombre amazónico es al revés, hay muchos ámbitos o planos de naturaleza (donde comparten su existencia las comunidades de hombres, de animales o de seres sobrenaturales), y una sola cultura base, el hombre y su actuación continua, incesante y nómada sobre la tierra.

Enlaza, pues, con la naturaleza múltiple y la diversidad de seres mitológicos en *El Señor de los Anillos* (por ejemplo, el Bosque Viejo y los *Ents*, Dickerson y Evans, 2006). Así pues, es normal que coexista una multiplicidad de seres mitológicos, incluso en un mismo territorio, estableciendo relaciones de cooperación, acecho, persecución y otras, que se corresponden con los modelos de depredación o lucha propios de muchos mitos.

Por tanto, este enfoque perspectivista y de la multinaturalidad (Viveiros, 2004) justifica la profusión de entidades de la naturaleza, que pueblan al mundo, siguiendo el dictado griego del hilozoísmo de que el mundo está poblado de dioses, es decir la materia está animada y dotada d voluntad, y se produce una incesante corriente de

comunicación entre la naturaleza y el ser humano. Incluso la arquitectura en ESDLA llega a evidenciar esta analogía hillozoísta entre la materia y los seres vivos (Pérez Blanco, 2017). Es el caso de Rivendell -la ciudad-refugio de los elfos en la Vertiente Oeste de las Montañas Nubladas en la región de Eriador- y la casa de Elrond, donde se celebra el concilio en el que se tomarán las decisiones más trascendentes de la obra.

## **2.1 Los elementos cosmológicos Tierra, Agua, Aire y Fuego en ESDLA**

En la cosmovisión chamánica el mundo está poblado de espíritus, y se puede interaccionar con ellos a través del chamán, del druida, del sabio, del mago o maga como personas "de conocimiento". Son pueblos "ateos" en el sentido de que las acciones cotidianas no se relacionan con los dioses que conocemos de los panteones clásicos, sino con estos espíritus de la naturaleza, del agua, del bosque, del fuego (Merkelbach, 2009), etc., pero también con espíritus o *númenes* vinculados a un lugar concreto, que equivalen a lo que los romanos llamaban *genius loci*.

En la fase más arcaica, la naturaleza misma, el agua limpia, la gruta, la peña, son sagradas; el personificarlo a través de un animal o un icono simple (como los *xoanon* o tronco de madera de los griegos que representaba a los dioses) es algo posterior. Lo importante es la relación inmediata, cercana, que se establece con estos genios: una relación votiva, de ofrendas (como los sacrificios que conocemos de víctimas echadas a las lagunas o pozos), o una relación oracular, de consulta. ESDLA está lleno de estos elementos, el mundo entero está "animado", poblado de espíritus que acechan y que pueden ser malévolos o benévolos, pero todos están gobernados por la magia. El papel central de los magos como Gandalf y Saruman en la Guerra del Anillo así lo acreditan.

En efecto, los Istari más conocidos del universo de Tolkien (pues sabemos que hubo más, aunque la historia de los llamados *Magos Azules* no es concretada), enviados a la Tierra Media para protegerla de Sauron, reflejan las diferentes posiciones de la hechicería mágica en relación a su interacción con los hombres y con el medio que les rodeaba. Radagast el Pardo acabó olvidando su misión y, de hecho, no llegó a participar en la Guerra del Anillo, llevado por su amor hacia la naturaleza; representando la devoción en exclusiva hacia los asuntos terrenales. Saruman el Blanco, por el contrario, se dedicó en cuerpo y alma a sus estudios sobre el poder del enemigo para derrotarle, pero terminó seducido por este. Tan solo Gandalf, que supo mantener un equilibrio entre lo místico y lo terrenal, pudo triunfar en su cometido.

Además, los espíritus de la Tierra Media toman cuerpo en otros seres de la naturaleza, aparte de los magos. Se personifican en plantas y animales: de hecho, uno de los mitos escatológicos de la Tierra Media muestra a una gran araña devoradora de luz, Ungoliant, como aliada de Melkor, el Señor Oscuro. Ambos seres malignos destruyeron los Dos Árboles de Valinor, árboles radiantes de luz a partir de los cuales los Valar (las mayores deidades de la Tierra Media) crearon el Sol y la Luna. De Ungoliant parecen descender todas las Grandes Arañas, incluida Ella-Laraña, famosa por su enfrentamiento contra Samsagaz Gamyi en ESDLA (por cierto, que la citada araña tenía su madriguera en Cirith Ungol, donde atrapaba y devoraba a todos los que allí entraban, cumpliendo así el papel de un *genius loci* maléfico, al igual que la colonia de Arañas que acechaban en el norte del Bosque Negro); y la asociación de esta especie con Melkor y su afinidad con la oscuridad los hacen los representantes de la naturaleza más siniestros. Si se contraponen su papel con el de otras especies como las águilas, seres del aire creados por Manwë para ser señores de los animales y que ayudan a Gandalf y a los hobbits en puntos clave del texto, tenemos la impresión de que la propia naturaleza participa en cierta manera en la lucha entre el bien y el mal.

Especial relevancia cobran otros seres del Bestiario tolkiniano, como los dragones, que están vinculados a todos los elementos. Así, Smaug se asentó bajo la Montaña solitaria guardando el tesoro de los enanos, en plan *genius loci* total, como su inspiración Fafner el dragón que custodiaba el tesoro de los Nibelungos. Smaug llega a autoproclamarse verdadero "Rey bajo la Montaña", del Aire, porque vuela, y por supuesto del Fuego. Y en el *Legendarium* también existían los dragones de hielo, que escupían hielo en lugar de fuego.

El poder mágico también se manifiesta en el reino vegetal, siendo el ejemplo más evidente el de la raza de los Ents, los árboles inteligentes y parlantes. Por cierto, que es de uno de estos Ents, Bárbol (y no de Galadriel, como se indica en las películas), la icónica frase que indica claramente la espiritualidad que impregna la naturaleza de la Tierra Media: "Porque el mundo está cambiando: lo siento en el agua, lo siento en la tierra, lo huelo en el aire".

Esta especie, que desempeña un rol fundamental en la Guerra del Anillo al derrotar a Saruman, nos proporciona una de las imágenes más poderosas de todo el libro, que a su vez conlleva un potente mensaje ecológico: en efecto, el asalto por parte de los Ents a la torre de Isengard, inundando el Valle al desviar el cauce del río Isen, nos da un reflejo de la potente respuesta de la naturaleza ante el excesivo abuso por parte del hombre. Es más: en la adaptación cinematográfica, el agua, en esta ocasión un agua impetuosa, rompedora, se enfrenta y derrota al fuego de las fraguas de Saruman.

Efectivamente, el elemento del fuego a menudo tiene aquí una asociación con el poder oscuro y destructivo del mal. Aparte de los Fuegos de Orthanc y el célebre Ojo de Fuego de Sauron, están los *Balrog*, demonios de fuego y siervos de Melkor que usaban un látigo de llamas. Aunque el más conocido de ellos fue el llamado Daño de Durin, que fue derrotado por Gandalf en las minas de Moria en el texto de ESDLA, esta especie existía desde antes de la creación de Arda. No obstante, esta asociación es engañosa, puesto que el fuego,

al igual que el resto de los elementos, es maléfico o benéfico según la naturaleza de quien lo posea. No todos los *maiar* o deidades de fuego eran malévolos: Arien era una *maia* de fuego elegida por los Valar para guiar la barca del Sol. Y no podemos olvidar que el Anillo único solo pudo ser destruido en el fuego purificador del Monte del Destino.

Otro aspecto curioso que podemos resaltar es la relación del elemento femenino con la naturaleza. De hecho, La propia Diosa Madre, el arquetipo preindoeuropeo largamente documentado en las culturas europeas (Gimbutas, 1989) se describe siempre con atributos que ensalzan la feminidad, y lo mismo cabe decir de las ninfas, ondinas y otros númenes de la Naturaleza (Campbell, 1959). En una obra donde casi todo el protagonismo es desempeñado por personajes masculinos, llama la atención que se destaque la relación de la feminidad con la plenitud de la naturaleza. No en vano, la Vala protectora de la naturaleza es Yavanna, llamada la *Dadora de Frutos*; y una de las señales del declive de los Ents es la desaparición de las hembras.

Especialmente interesante resulta el personaje de Baya de Oro, también conocida como la Hija del Río. Esta mujer, de raza y procedencia desconocida, es la esposa de Tom Bombadil (cuya naturaleza también es misteriosa y se le reconoce una gran antigüedad, así como poder sobre las criaturas del bosque, sugiriéndose que él mismo podría ser también un genio de los bosques). De acuerdo con Tom Bombadil, encontró a Baya de Oro hace mucho tiempo por la piscina donde se reúne nenúfares del río Tornasauc. Su voz es hermosa, "tan joven y tan antigua como la primavera, como el canto de un agua que fluye hacia abajo alegre en la noche desde una mañana brillante en las colinas". Físicamente es muy bella, con el pelo largo y rubio, y por lo que vemos comparte muchas características con los seres que conocemos en diversos folclores como *damas de agua*.

Tom Bombadil y Baya de Oro, este matrimonio de genios elementales de la naturaleza y del agua, acogen y ayudan a Frodo, a

Sam, a Merry y a Pippin en su periplo fuera de la Comarca, reflejando la benevolencia de este tipo de espíritus cuando interactúan con criaturas inocentes y de buenas intenciones como los hobbits. Sin embargo, los espíritus del agua son tradicionalmente de naturaleza neutra. Ulmo, el vala Señor de las Aguas, inspira terror entre los Hijos de Eru en sus apariciones como Rey del Mar, como una ola gigantesca que avanza hacia la tierra, con un yelmo oscuro de cresta espumosa y una cota de malla que resplandece pasando del color plata a unas sombras verdes. Sirvientes de Ulmo son algunos *maiar* como Ossë, Uinen y Salmar; ciertos espíritus menores del agua (Wingildi, Oarni y los Falmarini, espíritus de la espuma y el oleaje de océano), y hasta una raza de cisnes gigantescos equivalentes en poder y gracia a las águilas de Manwë.

Por lo demás, las razas ligadas a los elementos de la Naturaleza en ESDLA. Así, los elfos están vinculados a la luz y a los bosques, en tanto que los enanos a la Tierra y, en concreto, al subsuelo y a las riquezas que pueden extraer de ellos; podrían representar a los genios elementales de la Tierra, por su vínculo con las minas. Es cierto que las razas mantienen una relación de rivalidad y desconfianza, Tolkien lo explica con una historia bélica: los elfos no ayudaron a los enanos en una guerra en la que en principio eran aliados. De hecho, cada una de las razas también sentía cierta aversión por el elemento de la otra: en ESDLA, al elfo Legolas no le hace ilusión meterse en las cavernas, en tanto que el enano Gimli se siente nervioso al entrar en el bosque de Fangorn, donde ha oído que todo está "hechizado".

Además, ambas razas representan posiciones distintas en cuanto a la espiritualidad del hombre hacia la naturaleza. Los elfos son muy espirituales, y la respetan y cuidan en grado máximo, en tanto que los enanos son materialistas y lo único que les importa son las riquezas que pueden extraer de la tierra. De hecho, en la parte de la Minas de Moria, Gandalf cuenta que al excavar demasiado la tierra en busca de tesoros despertaron a un Balrog, un demonio de fuego (Daño de Durin), quien se enfrentó a Gandalf en Zirak-zigil

## 2.2. Mitología y ecocrítica en ESDLA

El peso de la mitología de la Tierra en ESDLA no es una concesión al (neo)paganismo que tiene sus raíces en el s. XX, sino que se enmarca perfectamente en las creencias cristianas de Tolkien (Marques, 2009), es decir, la belleza del mundo es también la manifestación de la belleza de Dios, aunque, a la par, el mundo está impregnado de mal, lo rodea por completo como si fuera la capa de ozono. Esta tensión es lo que crea la épica, el dramatismo y la grandeza de la empresa heroica, y las convicciones profundas de la cofradía del Anillo, más allá del relativismo de los héroes de la novela moderna, de la novela negra, por ejemplo.

Cierto que la arquitectura heroica de ESDLA remite en gran medida a la mitología trifuncional de los indoeuropeos que describiera Dumézil (Honegger, 2009), es decir, el *orden de la soberanía*, representados por Gandalf, el *orden de los guerreros*, por Aragorn y el *orden de los productores*, encarnado en Frodo y los hobbits. Pero el matiz diferencial es importante: si bien la autoridad sigue viniendo del mago, y la fuerza del guerrero, la salvación se encomienda a lo que se denomina "el héroe poco prometedor" (Martos García, 2016), es decir a los hobbits, cuya fuerza no es otra que la del corazón.

Por lo demás, el mundo entero de ESDLA es el escenario de la batalla entre el bien y el mal, como en los grandes mitos fundacionales y cosmogónicos, y eso implica a sus regiones, montañas o lagunas, así como a los seres que habitan cada uno de estos ámbitos. De hecho, la luz frente a la oscuridad, el mundo celeste frente a las simas donde moran las criaturas del mal, el bosque en su latencia vital frente al fuego destructor, todo ello se relaciona con la contienda espiritual de la Guerra del Anillo.

El mundo de la Tierra genera una gran variedad de fuerzas y "almas", que no son solo la de los hombres, elfos, animales, monstruos u otras criaturas de ESDLA, sino que se relaciona también con el



mundo de las plantas, por ejemplo, las hierbas sónicas y las hierbas perfumadas (Ryan, 2015). También es de resaltar el papel protagonista que tienen los árboles en ESDLA; así, en el tema de los Ents, pastores de los bosques, se trasluce una preocupación por la preservación de estos espacios naturales

En suma, las plantas no solo son sensibles, sino que revelan una inteligencia, por tanto el papel de este universo botánico es importante dentro de la *subcreación* que levanta Tolkien (Hazell, 2006). De hecho, la Comarca es un ejemplo de comunidad sostenible, donde sus habitantes viven en armonía con la Naturaleza; es una comunidad pacífica y cooperativa, al modo en que Gimbutas (1989) describe la sociedad que vivía en torno a la cosmovisión de la Diosa Madre. El apego a la tierra se subraya en detalles como que los hobbits caminan descalzos, como los druidas celtas, o en la forma de sus casas, encajadas en el campo, que recuerdan a las cuevas del sureste peninsular.

### **3. La mirada ecológica de los elementos de la Naturaleza en ESDLA**

Como describe Muñoz (2015), relatar, narrar y fabular son los modos del habitar eco-poético. La dinámica de la ecopoesía implica la apertura de la conciencia a la alteridad que supone el medio ambiente, y el reconocer a la Naturaleza como sujeto y no como objeto (Lo, 2009).

La dinámica de la ecopoesía implica la apertura de la conciencia a la alteridad que supone el medio ambiente, y el reconocerse el sujeto como una voz que actúa como una caja profética de resonancia, como un oráculo que recoge voces de la tierra. Esa idea de la inspiración profética es la misma que anima el comienzo de la *Ilíada*: "canta, oh musa, la cólera del pélida Aquiles...", aunque Muñoz (2015) insiste en que se trata de cartografiar futuros parajes, y en eso

concibe el habitar ecopoético con la misma metáfora de la polifonía de Bajtin (1974).

El narrador escucha y deja hablar otras voces, es el gran mérito en ESDLA, su carácter coral, que se expresa en una "ontología del hacer" (Muñoz, 2015:5), una construcción de mundos a caballo entre el cielo, la tierra y el tártaro, tal como se plasma en ESDLA. Los elementos de la Naturaleza comúnmente admitidos no son simplemente, por lo tanto, planos de la realidad, sino moradas del hombre que se van hilvanando, es decir, tejiendo y destejiendo, como en el telar de Penélope, pero con una teleología o mirada positiva, encarnada en la idea de eucatóstrofe de Tolkien. Todo se puede perder, todo lleva a la destrucción, pero todo también se puede ganar en una jugada del juego o *agon* (Huizinga, 1955), y en ello las fuerzas de la Naturaleza no son un simple escenario, sino agentes vivos, en toda su plenitud.

#### **4. Conclusiones: la trascendencia de ESDLA**

Hemos subrayado que, a diferencia de otras obras de la fantasía épica, el proyecto de ESDLA no se fundamenta en la épica más truculenta como fin en sí mismo, sino en un conflicto de orden moral o ético, entre las fuerzas que buscan el bien y las que buscan el mal entendido como desorden y tiranía, lo cual, como sabemos, es un trasunto de las convicciones religiosas de Tolkien y de sus propias experiencias en la Gran Guerra.

La visión de la Naturaleza es sumamente pionera, pues Tolkien no se limita a establecer decorados simbólicos o evocadores, al modo romántico, que sirvan de fondo a los conflictos en curso. La Naturaleza, en todas sus manifestaciones, no es estática ni pasiva, por ejemplo, en Rivendell la casa de Elrond y el valle están protegidos por encantamientos élficos que hace que los ríos que lo abrazan se alcen y rechacen a los invasores.

Por tanto, lejos de cualquier afán bucólico o costumbrista, la ecosemiosis fantástica (Sacknoff, 2014), es decir, la presentación de la Naturaleza, no es ajena a esta *big history* (Christian y McNeill, 2011) que involucra a todos los seres del mundo tolkiniano, y les da una cronología o la descripción de lo que llamaríamos un "ecosistema", poblado por toda clase de animales y otros seres prodigiosos, y les confiere una teleología, un lugar dentro del plan o destino que los concierne a todos.

En ese sentido y al margen de las raíces cristianas de la obra, el mal y la muerte como horizontes en la búsqueda de los héroes son lo que asimila esta historia a las inquietudes propias de los adolescentes, en cuanto a la búsqueda de identidad (Jerez y López Valero, 2013). El Bien y el Mal son presentados como absolutos, como en el cuento maravilloso, pero es el lector, ante la densidad de los símbolos que los encarnan, quien tiene que modular o interpretar estos prototipos y su pervivencia en el mundo contemporáneo. Por ejemplo, la reflexión sobre el poder, que Tolkien comparte con Lewis (Martín Reche, 2004).

Por consiguiente, los elementos fantásticos no solo se presentan como un juego literario (así, la confluencia entre la tradición nórdica y cristiana, de lo cual es muestra el parecido entre el modelo de creación del Génesis y el Silmarilion), sino que más allá de estas intertextualidades se nos invita una lectura "entre líneas", a una lectura inteligente y reflexiva (Jaramillo, 2016), donde podemos llevar el texto a nuestro propio horizonte lector. Es decir, más allá de este *horizonte de expectativas* la obra acaba por convertirse en una metáfora social, en este caso, de una empresa colectiva que es asumida por un gran público ávido de ideales y de superar el relativismo de la posmodernidad. De este modo, usamos la recepción del texto para activar estrategias de educación literaria, que podemos extrapolar a otros seres mitológicos, como los elfos, sirenas, etc. (Quevedo, 2013; Martos García, 2016).

Es curioso, a este respecto, que la obra, además de su gran éxito mediático, haya inspirado propuestas de agroturismo, hoteles, viajes a paisajes simulados, por ejemplo, a supuestas Casas de Elrond en Trapani (Sicilia) o a los espacios de rodaje del filme en Nueva Zelanda. Este turismo literario se asienta, pues, en el mismo principio de la educación literaria de resignificar una obra literaria en la lectura de un alumno (Alvarado, 2010). Se trata, pues, de movilizar una experiencia en el receptor, hacerle conectar con el universo de ficción como si este estuviera al alcance de nuestra mano, y que es la base de la llamada cultura *fan* y sus performances, *cosplays*, etc. Materializar todo esto en el aula es un reto de la educación literaria, es decir, actuar eclécticamente para que, sin olvidar la herencia clásica y sin caer en los excesos consumistas que rodean este género y ESDLA en concreto, aprovechar sus elementos positivos, como el entusiasmo que generó, la inclusividad, etc. (Blanco, 2015).

La lectura atenta de ESDLA es una ventana a preguntas que han sido puestas en valor por corrientes anteriormente glosadas, como la ecocrítica, el ecofeminismo y, en general, la revisión del *status* del ser humano en relación a sus relaciones con la Naturaleza (Campbell, 2011). La literatura tiene un cometido muy importante, visibilizar todos estos conflictos, abrir los ojos en dirección hacia una perspectiva crítica y de responsabilidad, en este caso hacia el medio ambiente.

## Bibliografía

Alvarado, A. P. y Torres, K. N. (2010). El enfoque ecocrítico como herramienta didáctica para la resignificación de la obra literaria *El Principito*. Tesis doctoral, Universidad de Bogotá.

Aparicio, M., Biasi, S., Barna, S. y A. V. Mazza. (2016). Lo no humano como personaje en la dramaturgia shakespereana. Aproximación ecocrítica a la segunda tetralogía. *Anuario de Investigación USAL*, 3, 43-244.

Balbuena, A. C. (2016). De Hobbits, tronos de hierro y vikingos. Desarrollo narrativo y cronológico de la Fantasía épica. *Tonos Digital*, 31, 1-24.

Bartolomé, J. M. P. (2010). Ecocrítica y ecoantropología. *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, 1, 174-176.

Blanco, I. (2015). “Environmental Attitudes in The Lord of the Rings”. Dir. José Ángel García Landa. TFG Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/47225?ln=es>.

Brawley, C. (2008). The Fading of the World: Tolkien's Ecology and Loss in the Lord of the Rings. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 18 (3), 292.

Campbell, J. C. (1959). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Campbell, L. (2011). *The Ecological Augury in the Works of JRR Tolkien*. Zurich: Walking Tree.

Campos, M. y García, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del

agua. *Ocnos*, 16(2), 95-106. doi:  
[http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1511](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511).

Campos, M. y Martos, A. (2017). Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 90, 15-26.

Cantero, P. A. (2009). La ambigüedad de las aguas: paisajes metafóricos y realidad sentida. *ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 8, 217-228.

Christian, D. y McNeill, W. H. (2011). *Maps of time: an introduction to Big History, With a New Preface* (Vol. 2). Berkeley: University of California Press.

Del Pino Tortonda, A., García Rivera, G. y Campos Tortosa, M. (2017). La literatura como vehículo para el aprendizaje de la ciencia: el ciclo del agua. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 12(35), 201-215.

Dickerson, M. and Evans, J. (2006). *Ents, Elves and Eriador: The Environmental Vision of J. R. R. Tolkien*. Lexington, Ky: University Press of Kentucky, 2006.

Gimbutas, M. A. (1989). *The language of the goddess: Unearthing the Hidden Symbols of Western Civilization*. San Francisco: Harper & Row.

Glotfelty, C. y Fromm, H. (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Georgia: Broché, University of Georgia Press.

Hazell, D. (2006). *The plants of Middle-earth: Botany and sub-creation*. Kent: State University Press.

Honegger, T. (2009). Tolkien, Race and Cultural History: From Fairies to Hobbits. *Tolkien Studies*, 6 (1), 289-294.

Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. 3ª Edición en español. Madrid: Alianza Editorial SA Traducción: Eugenio Imaz (edición original: 1955).

Illich, I. (1986). *Ideas in progress. H2O and the Waters of Forgetfulness*. Marion Boyars P./H2o y las aguas del olvido/Ivan Illich. Madrid: Cátedra.

Jaramillo, D. A. J. (2016). La Escritura y la Lectura: Estrategias para educar el pensamiento. *Academia*, 15, 197-208.

Jerez, I. y López, A. (2013). Literatura fantástica e identidad juvenil. El mal y la muerte como motivos de búsqueda del adolescente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 16, 141-152.

Linton, J. (2010). *What is water? The history of a modern abstraction*. Vancouver: University of British Columbia Press.

Lo, M. W. (2009). *The Ecological Fantasy: A Study of Tolkien's the Lord of the Rings and Le Guin's Earthsea Series*. New Taipei City: Tamkang University.

Marqués Campo, J. M. (2009). El Catolicismo en Tolkien y en el Señor de los Anillos. Una aproximación con afecto (y II). *Verbo (Madrid): Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano*, 479, 849-886.

Martín Reche, E. (2004). Algunas observaciones sobre el Poder desde Tolkien y Lewis. *Thémata*, 33, 293-298.

Martos García, A. (2016). Las sirenas como arquetipos transculturales y como recurso para la educación literaria. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 28, 181-199.

Martos García, A. (2017). El giro ontológico en las lecturas de la Naturaleza: propuestas de intervención didáctica. *Álabe*, 17. doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.1>.

Martos García, A. y Martos Núñez, E. (2014). Ojos verdes: imaginarios femeninos y narrativas transtextuales. *Acta literaria*, 49, 123-138.

Martos Núñez, E., Campos, M. y Martínez, A., (2017). Superando la dicotomía entre humanidades y ciencias: de las narrativas míticas a la difusión científica a través de la cultura del agua. *Revista Iberoamericana de Ciencias, Tecnología y Sociedad*, 35(12), 177-182.

Merkelbach, R. (2013). Deeper and deeper into the wood: forests as places of transformation in *The Lord of the Rings*. En H. Conrad-O'Brian and G. Hynes (Eds.). *J. R. R. Tolkien: The Forest and the City* (págs. 57-66). Dublin: Four Courts Press.

Muñoz, J. P. (2015). Relatar, narrar y fabular los modos del habitar eco-poético. *Luna Azul*, 19, 1-5.

Obrador, B. O. (2009). El monosandalismo, vagar de lo esotérico. *Cuadernos del Tomás*, 1, 61-74.

Palmer, I. y Aparicio Durán, P. (2017). Ecocrítica e historicidad: relejendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 90 (31.3), 53-64.



Pedrosa Bartolomé, J. M. (2010). Ecocriticism and ecoanthropology. *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, 1, 174-177.

Pérez Blanco, L. (2017). Arquitectura hilozoica y espacio sensible. Proyecto Fin de Carrera/Trabajo Fin de Grado, E.T.S. Arquitectura (UPM).

Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal, edición de 1985.

Quevedo Zúñiga, K. (2013). *Lecturas ecocríticas en textos escolares de segundo año de enseñanza media*. Tesis, Chillán, Universidad de Bio-Bio.

Rueckert, W. (1996). Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism. In C. Glotfelty y H. Fromm (Eds). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (págs. 105-111). Athens: University of Georgia Press.

Ryan, J. C. (2015). Tolkien's Sonic Trees and Perfumed Herbs: Plant Intelligence in Middle-earth//Los árboles sónicos y las hierbas perfumadas de Tolkien: La inteligencia de las plantas de la Tierra Media. *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, 6(2), 125-141.

Sacknoff, L. M. (2014). Fantastic ecosemiosis: An analysis of Fantasy as nature-text in The Lord of the Rings. *Graduate Theses and Dissertations*. Recuperado 13 de octubre de 2017, desde <http://lib.dr.iastate.edu/etd/13762>.

Santiago Ruiz, E. S. (2018). El problema del creador y la creación en Prometheus y Alien: Covenant de Ridley Scott. *Discurso visual*, 41, 74-82.

Scott, R. (2017). *Alien: Covenant*, 20th Century Fox. “Spoiler Special With Sir Ridley Scott [entrevista]”. *The Empire Film Podcast*. Obtenido 14 de octubre de 2017, desde <https://soundcloud.com/empiremagazine/alien-covenantspoiler-special-with-sir-ridley-scott>.

Taufiq, I. G. (2014). Forest Exploitation as Represented in the lord of the rings: the two towers movie. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa FIB*, 7, 3-5.

Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectivismo y Multinaturalismo en la América Indígena. En A. Surrallés y P. García (Eds.). *Tierra Adentro: Territorio indígena y percepción del entorno* (págs. 37-80). Copenhague: IWGIA.

## ***La creación de una exposición virtual de poetas clásicos catalanes en el aula de secundaria***

### ***Creating a Virtual Exhibition of classical Catalan Poets in the Secondary Classroom***

**Joan Marc Ramos Sabaté**

Institut Obert de Catalunya, Universitat de Barcelona

[joanmarcramos@gmail.com](mailto:joanmarcramos@gmail.com)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0002-6729-8388>

**DOI: 10.17398/1988-8430.29.187**

**Fecha de recepción:** 02/07/2018

**Fecha de aceptación:** 09/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**OPEN ACCESS**

Ramos Sabaté, J. M. (2019). La creación de una exposición virtual de poetas clásicos catalanes en el aula de secundaria. *Tejuelo* 29, 187-216.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.187>

**Resumen:** *Expopoètica* es una exposición digital centrada en poetas clásicos catalanes del siglo XX elaborada por alumnos de 4º de ESO del Institut Premià de Mar. Se trata de una experiencia de innovación que combina la formación literaria del alumnado con el uso significativo de las TAC, puesto que el resultado final es la producción de un texto multimodal: la infografía digital. Ballester e Ibarra (2016) defienden un enfoque ecléctico en la formación literaria para lograr lectores competentes. En nuestro caso, se basa en la interacción de dos factores que consideramos fundamentales para lograr dicho objetivo: la contextualización de los textos clásicos y una lectura interpretativa y vivencial de ellos. Partiendo de una secuencia didáctica para trabajar la formación receptora de textos poéticos (Ambròs y Ramos, 2007 y 2008). Las conclusiones de la experiencia van en la línea de discutir la posibilidad de llevar a cabo este tipo de proyectos en la educación secundaria en función de los perfiles profesionales existentes.

**Palabras clave:** Formación profesorado; TIC; videolito; formación poética; infografía.

**Abstract:** *Expopoètica*, a digital exhibition created by students of the 4th Year of Secondary Education in Institut Premià de Mar, focuses on classical Catalan poets of the 20th century. It is an innovative experience that combines students' literary background with a meaningful use of ICT, which is embedded in the final creation of a multimodal text: a digital infographic. Ballester & Ibarra (2016) defend an eclectic approach when teaching literary skills before students can become competent readers. In our case, two factors are considered fundamental to achieve our objective: a contextualization of the classical texts and its interpretative and experiential reading. Based on a learning sequence designed to acquire receptive training of poetic texts (Ambròs & Ramos, 2007 and 2008). We conclude our experience by discussing the possibility of carrying out this type of projects in Secondary Education always according to the existing professional profiles.

**Keywords:** Teacher Training; ICT, Literary Video; "Videolit"; Poetic Training; Infographics.

*Triomfant,  
dins l'obscuritat,  
sembro una planta.*

*Miquel Bauçà*

# **1**. Introducción: el carácter dilemático de la profesión docente

La complejidad de la enseñanza reside en el carácter dinámico, singular y contradictorio de los saberes que moviliza (Méard y Bruno, 2009). Efectivamente, pese al afán programador, *normativizador* y cuantificador de muchos estamentos educativos, enseñar en el ámbito escolar es una de las actividades humanas que más escapan a la posibilidad de predicción. Tal como indican Méard y Bruno, la labor docente se basa en la gestión de centenares de dilemas que tienen que resolverse, normalmente, en décimas de segundo. El desarrollo de la profesionalidad implica, por lo tanto, la ejercitación de una serie de rutinas que, a medida que se van automatizando, permiten una gestión cada vez más efectiva de la clase. Cada profesional recorre su propio camino para trazar su estilo docente e intentar defenderlo en sus clases. Humildemente, creemos que el fracaso de muchas propuestas de innovación son fruto del propósito que muchos profesores tomen decisiones que van en contra de un estilo docente que han forjado a lo largo de muchos años de profesión y que les ha proporcionado un determinado éxito en los resultados. Sin un acompañamiento y un

modelaje por parte de algún compañero o formador externo, resulta inverosímil que alguien cambie una rutina que, normalmente, cree que le ha funcionado.

Desde otro punto de vista, una situación parecida sucede con el alumnado, que tiende a adaptarse a lo que se le exige y que, frecuentemente, reclama cierta estabilidad en las tareas y formas de evaluación que se le proponen. Contrariamente a lo que a veces se lee, el espíritu aventurero del alumnado no siempre se da con una entrega desinteresada. De ahí que, antes de plantearnos qué queremos que hagan nuestros alumnos, es conveniente reflexionar sobre nuestro propio estilo como docentes. Antes de entrar en el desarrollo de nuestra experiencia sobre poesía en secundaria, quisiéramos proponer una serie de dilemas sobre los que los docentes podemos reflexionar para determinar nuestro propio estilo docente y, en consecuencia, ser coherentes en nuestro día a día. Perrenoud (1994:103-114) ya contrastaba la didáctica tradicional con las (en aquellos momentos) nuevas didácticas. Adaptando su propuesta a nuestro contexto, presentamos aquí unas dicotomías que no pretenden ser entendidas como contrarios irreconciliables sino como tensiones dilemáticas a las que los profesores estamos sometidos. Destacaremos en cursiva aquellas resoluciones de los dilemas que deben ser asumidas si se pretende trabajar en proyectos de área como *Expopoètica*:

- a) El docente puede aspirar a tener el control de todo lo que va a suceder a lo largo de la sesión o de la secuencia didáctica o puede *asumir la incertidumbre* que emana de propuestas abiertas y menos controladas en las que el papel del alumnado sea determinante.
- b) El profesor puede situar la reproducción de los saberes lingüísticos y literarios en primer plano y, en consecuencia, demandar al alumnado su apropiación; o, por el contrario, puede fomentar la *creatividad* propia y del alumnado, no como fuente de saber pero sí como una de las maneras de acercarse y ordenar esos conocimientos.

- c) La programación del docente puede basarse en la cantidad de contenidos y, por lo tanto, en el número de periodos, autores, obras y temas trabajados por todos los alumnos; pero también puede priorizar la *calidad de los contenidos*, es decir, asegurarse que los contenidos que se mueven en clase lleguen al discente con la máxima profundidad posible.
- d) Asimismo, esta programación puede contemplarse como un compendio de secuencias didácticas cerradas que se debe alcanzar y evaluar positivamente, o puede admitir *secuencias didácticas abiertas* (en una metodología próxima a la de los proyectos de área) en las que el ritmo se vaya adaptando al devenir de las sesiones.
- e) Se puede potenciar el acercamiento bibliográfico a los textos poéticos y, en consecuencia, centrar la interpretación en aquellos aspectos que la crítica especializada ha destacado; o se puede fomentar un *acercamiento personal* a los textos poéticos, en los que se fomente, ni que sea en algunos momentos de la secuencia, la interpretación de los lectores en formación.
- f) Se puede dar prioridad al texto escrito, entendido tanto desde la recepción (los poemas en cuestión) como desde la producción (actividades o comentarios de texto). Y también se puede contemplar un amplio abanico de canales de comunicación, desde el *texto oral, el digital, el audiovisual o el multimodal*.
- g) El profesor puede redactar consignas completamente programadas, cerradas, centradas en elementos puntuales; aunque también puede fomentar la creación de *consignas densas*, que impliquen varios niveles de desarrollo y *que puedan irse modificando* a lo largo del proceso.

Uno de nuestros objetivos principales como docentes cuando nos planteamos proyectos como *Expopoética* es que el alumnado aprenda a trabajar desde la incertidumbre de lo que puede llegar a suceder conociendo simplemente algunas directrices de la propuesta, que valore la creatividad en la realización de las tareas, que acepte

trabajar mucho tiempo y en profundidad sobre el mismo texto poético o sobre el mismo tema, que combine diversas fuentes creativas y que sea receptivo a las consignas que se le van aportando desde el aula.

## **2. Didáctica de la poesía**

Tal como sucede con la mayoría de géneros literarios basados en la brevedad (el microrrelato o el aforismo, por ejemplo) la poesía presenta una densidad, tanto formal como de contenido, que dificulta un acceso rápido a la esencia de los textos. Ante esta circunstancia, una de las posibilidades es destinar las sesiones de clase al enriquecimiento de los conocimientos contextuales y literarios del alumnado, pese a que esta decisión suponga situar el texto en un segundo plano. Aunque somos conscientes del carácter imprescindible de todo este bagaje de saberes, no podemos obviar que “Un componente esencial de la educación poética y literaria radica en el contacto directo con los textos y, sobre todo, en la creación de un vínculo afectivo con las obras, así como su apropiación y goce. A través del enfrentamiento dialógico del receptor con el mensaje poético, este se transforma en lector y se inserta, asimismo, en la comunidad de lectores” (Ballester e Ibarra, 2016: 14) En consecuencia, parece un planteamiento coherente situar la poesía en el centro de la formación poética y plantearnos el reto didáctico de acompañar al alumnado al más alto grado posible de conocimiento de cada poema sin abandonar el goce o vínculo afectivo que da sentido a la palabra literaria.

Tal como afirman los propios Ballester e Ibarra (2016: 9), el eclecticismo metodológico debe imperar y adoptar en cada momento aquella estrategia que pueda ser más efectiva para los fines que el docente se propone. No descartamos, por lo tanto, la posibilidad de incluir sesiones de carácter informativo dentro de las secuencias didácticas pero, tal como afirman Lanseros y Sánchez (2017) la didáctica de la poesía tiene que fomentar la interactividad e incluir



elementos como los que citamos a continuación: potenciar el enfoque comunicativo; interpretar conjuntamente los textos, en una interacción continua entre alumno y profesor; fomentar el aprendizaje cooperativo; combinar la recepción con la creación; plantear el sentido y la significación del hecho poético; analizar los elementos culturales presentes en los textos; usar las TIC para recabar y ampliar información (a lo que añadiríamos, difundir información).

Por consiguiente, en una concepción de este tipo, el profesorado, a partir de una planificación previa imprescindible, está obligado a convertirse en un investigador de su propia acción educativa, observando lo que transcurre en cada instante para reaccionar de la manera más adecuada. En la narración de la propuesta didáctica, veremos cómo se dio respuesta a algunos de los problemas que surgieron. Con todo, la planificación previa resulta imprescindible, y creemos que la estructura de secuencia didáctica centrada en los géneros literarios propuesta por Dolz y Gagnon (2010) y Ambròs y Ramos (2018) se adecua al perfil de actuación que estamos proponiendo. Teniendo en cuenta las particularidades de los géneros breves, la relectura pasa a ser una estrategia central para llegar a desentrañar el sentido de los poemas. Ambròs y Ramos (2008) diseñaron e implementaron una secuencia didáctica para trabajar la poesía en el aula de secundaria que quería dar respuesta justamente a la dificultad que supone la concentración de elementos simbólicos en el texto poético:

El lector de poesía suele ser un “analista” que lee y releo el texto construyendo su interpretación en una especie de espiral. Esta particularidad de la lectura poética nos obliga a diseñar secuencias de recepción donde sea posible e incluso necesario releer, volver sistemáticamente al mismo texto para practicar el camino en espiral, siempre con actividades diferentes que ayuden al desarrollo de proceso (Ambròs y Ramos, 2008: 145).

*Expopoètica* mantiene el foco de interés sobre el lector receptor pero pretende ir un paso más allá de la propuesta de 2008 ya que integra la recreación de textos poéticos con los conocimientos

contextuales necesarios para ponerlos en situación, dando lugar no solamente a una animación o a un vídeo sino a una infografía digital. Situados ya en el siglo XXI, uno de los retos del profesorado de lengua y literatura es ampliar el concepto de comunicación, pasando de los tradicionales textos orales y escritos a textos audiovisuales, digitales y multimodales. Esta realidad supone una ampliación de los contenidos que se deben explotar en clase que la escuela no puede olvidar. Una de las actividades que ya planteaban Ambròs y Ramos (2008) era la elaboración de presentaciones de diapositivas y vídeos por parte del alumnado que actuaran como metatextos de poemas clásicos analizados en clase. Cort (2017: 265) utiliza el concepto de *Videolit* (Videolito) para referirse a un “formato audiovisual que permite utilizar la palabra como herramienta y material creativo.” Este proyecto concibe la poesía como fuente creativa que explora los límites del arte; en este sentido, creación, educación y divulgación se conjuran en una misma actividad literaria. Una de las claves para la evaluación de estas actividades es analizar la relación entre la creación audiovisual y la fuente poética para evitar que la actividad derive en una creación libre sin sentido.

Un paso más allá del videolito aparece la infografía digital, que permite situar en un mismo texto multimodal una gran cantidad de información a través de canales diversos: las imágenes, gráficos y formas, los textos escritos, los textos orales, los audiovisuales o videolitos y, sobre todo, la capacidad de combinarlos para ofrecer un texto coherente y cohesionado. *Expopoètica* abre una línea de innovación en el campo de la creación multimodal en alumnado de secundaria y explora las posibilidades que el hipertexto digital pone a nuestra disposición.

### **3. Contexto de la experiencia**

*Expopoètica* es una exposición digital centrada en poetas clásicos catalanes del siglo XX, elaborada por un grupo de alumnos de 4º de ESO del Institut Premià de Mar, situado a una veintena de kilómetros de la capital catalana. Se trata de una experiencia de innovación que combina la formación literaria del alumnado con el uso significativo de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación, puesto que el resultado final es la producción de un texto multimodal en formato de infografía digital que relaciona información bibliográfica con videolitos de elaboración propia.

Para llegar a la consecución de este proyecto, hay que tener en cuenta una serie de aspectos contextuales que resultan de vital importancia para entender el estilo de aprendizaje que se está fomentando. En primer lugar, la experiencia se llevó a cabo con dos grupos de alumnos que presentaban unas particularidades que favorecían la experiencia y alguna circunstancia que la dificultaba.

La problemática principal era el número de alumnos por aula, que se acercaba a la treintena y que debían convivir en unas aulas de informática de apenas veinte ordenadores operativos durante una sesión semanal. Esta masificación implicó una dificultad añadida para el docente a la hora de resolver de una manera ágil las dudas y los obstáculos que fueron surgiendo. Por otra parte, el hardware y la conexión a Internet de que disponía el centro eran suficientes para la consulta de información y el uso del software básico, pero insuficientes para abordar la edición de vídeos y para la gestión del programa Genial.ly con el que se realizaron las infografías.

Por otro lado, un elemento favorable a la realización del proyecto de innovación es que nos encontrábamos ante dos grupos de alumnos familiarizados con el trabajo cooperativo a través de proyectos en el área de lengua y literatura, puesto que participaban en retos digitales de diferente envergadura desde el inicio de la

secundaria. Por ejemplo, son autores del trabajo colaborativo premiado “Llegendari apòcrif de Premià de Mar” (Prats y Ramos, 2015) Además, cada alumno disponía de un portafolios digital<sup>1</sup> en el que organizaba todas sus actividades significativas de expresión oral, escrita, audiovisual y multimodal y, en consecuencia, entendían fácilmente el sentido de *Expopoètica* y dominaban la mayoría de herramientas digitales que les permitirían llegar a buen puerto: entorno Drive, búsqueda de información en la red, edición de imágenes, elaboración de pequeños audiovisuales, etc.

## **4. Descripción de la secuencia didáctica**

### **4.1. Objetivos de aprendizaje**

- a. Analizar los poemas de un autor contemporáneo a partir de la activación de varias estrategias de lectura literaria para exponer una interpretación personal adecuada.
- b. Elaborar vídeos a partir de poemas como metatextos interpretativos del texto poético.
- c. Conocer los datos biográficos fundamentales de un poeta mediante la investigación y la selección de información en la red para elaborar una síntesis divulgativa.
- d. Colaborar en el trabajo en grupo en diversos momentos y, especialmente, en el uso de las herramientas digitales para su difusión.
- e. Crear una infografía digital con todo el material seleccionado y producido con la aplicación Genial.ly para poder generar una exposición colaborativa de los poetas trabajados, tanto en formato tradicional como en formato digital.

---

<sup>1</sup> Ambròs y Ramos (2017) exponen el funcionamiento del portafolios digital en el Instituto Premià de Mar. En síntesis, se trata de una página web diseñada en *Google Sites* en la que los alumnos recopilan a lo largo del curso sus trabajos más destacados, básicamente de las áreas lingüísticas, y reflexionan sobre el proceso de composición. Creatividad y metacognición estructuran este recurso digital que, asimismo, contribuye al uso significativo de las tecnologías de la información y el aprendizaje.

## **4.2. Secuencia de actividades**

### **4.2.1. Actividades de inicio o contextualización**

1. Planteamiento del proyecto al alumnado: Hacer una exposición de poetas a partir de infografías aprovechando una colección de poesía contemporánea de la biblioteca del centro escolar.

2. Creación de grupos de trabajo de tres personas a partir de afinidades personales. Este criterio se adoptó puesto que algunas de las actividades creativas se realizarían en horas extraescolares y, por lo tanto, requerían un mínimo de complicidad personal y familiar. El mediador asigna un libro y, por lo tanto, un poeta a cada grupo de trabajo. La selección de poetas obedece a criterios de complejidad y al gusto personal del mediador.

3. Elaboración, por parte de cada grupo, de un documento colaborativo en soporte Drive con “las veinte ideas más importantes sobre el poeta”. Se añade la consigna que deben consultarse, al menos, tres fuentes y, de manera obligatoria, indicar cada idea de qué fuente proviene.

### **4.2.2. Actividades de desarrollo o descontextualización**

4. Lectura del libro de poesía y selección, por parte de cada grupo, de los tres poemas que más les gusten.

5. Análisis de los poemas según el proceso de lectura definido en “Veamos poesía” de activación recurrente de estrategias de lectura: deducción del significado de las palabras desconocidas a través del contexto y de su estructura morfológica, paráfrasis, análisis métrico, traducción visual, recitación... Creación del primer guion para la elaboración del vídeo (Ambròs y Ramos, 2008).

6. Actividad compensatoria. En la supervisión del primer guion, se observó que muchas lecturas eran demasiado superficiales y que no activaban la información que habían seleccionado en la actividad 3. Por lo tanto, se dedican dos sesiones a:

a) Realización de una pauta de planificación de comentario de textos poéticos en clase profundizando en lo que ya estaba realizado (véase anexo 1).

b) Observación de varios modelos de recitación expresiva de poemas.

7. Planificación definitiva del *storyboard* para la realización de los tres vídeos (véase anexo 2). Elaboración de los vídeos después de conocer los criterios de evaluación (ver apartado 4.3)

8. Visionado en clase de las primeras versiones de los vídeos. Lluvia de ideas de mejora como forma de coevaluación (con la pauta de evaluación, apartado 4.4). Realización de la versión definitiva, si era necesario.

9. Descubrimiento del género *infografía* y de la aplicación digital Genial.ly.

#### **4.2.3. Actividades de Síntesis o Recontextualización**

10. Realización de la infografía digital (destinada a ser difundida a través de la red) a partir de la consigna densa.

11. Densificación de la infografía a partir de las indicaciones y sugerencias de los compañeros y del mediador.

12. Realización de la infografía tradicional (destinada a ser imprimida) a partir de la infografía virtual, básicamente, sustituyendo los vídeos insertados por códigos QR.

13. Valoración del trabajo del grupo a modo de autoevaluación.

14. Difusión del proyecto en la red, en el instituto, en la biblioteca de la población...

### **4.3. Consigna para la elaboración de los vídeos**

En un contexto de secuencia didáctica comunicativa, las consignas de las actividades de síntesis deben ser suficientemente extensas y explícitas para que permitan unas producciones de calidad a la vez que faciliten una evaluación pertinente. En este caso, la consigna fue la siguiente:

*Tenéis que elaborar tres vídeos, uno para cada poema trabajado, de una duración entre 30 segundos y dos minutos, con los elementos obligatorios siguientes:*

- *El hilo conductor de cada vídeo será el texto del poema, pero se valorará la interpretación personal que se le dé.*
- *Los poemas tienen que recitarse de manera expresiva. Se pueden introducir pausas si se considera que mejorará la comprensión.*
- *Se puede escribir el texto del poema o una parte del texto, si se considera que hacerlo mejorará la comprensión. Se pueden utilizar tipografías diferentes.*
- *Las imágenes (fotografías, dibujos, vídeos...) tienen que ser obligatoriamente propias y tienen que ilustrar el sentido de los poemas.*
- *Tenéis que activar toda la creatividad que consideréis oportuna.*
- *Todo el material lingüístico (oral y escrito) tiene que aparecer en catalán estándar.*
- *Podéis incluir música, siempre que guarde relación con el poema.*

### **4.4. Criterios de evaluación vídeos**

En todas las actividades del portafolios se comparten los criterios de evaluación de las tareas con el alumnado. Atendiendo a las dimensiones de los grupos y a la naturaleza de los proyectos, el instrumento que se acostumbra a utilizar es lo que podríamos llamar una rúbrica *simplificada*, que integra las funciones certificativa, formativa y formadora de la evaluación. Lo que presentamos a continuación es un ejemplo de este tipo de instrumento.

**Tabla 1**

*Criterios de evaluación videolitos*

<b>Criterio</b>	<b>Valoración</b>
¿El vídeo tiene la duración establecida?	Hasta 10 puntos
¿El montaje presenta unidad?	Hasta 10 puntos
¿La recitación del poema se entiende y se hace de manera expresiva?	Hasta 20 puntos
¿Las imágenes son originales?	Hasta 10 puntos
¿Las imágenes complementan el sentido del poema?	Hasta 20 puntos
¿El material lingüístico (oral y escrito) está en catalán estándar?	Hasta 10 puntos
¿Los créditos son completos y adecuados?	Hasta 10 puntos
Plus de creatividad (música, vídeo, montaje, etc.)	Hasta 10 puntos

Fuente: elaboración propia a partir de material didáctico

#### **4.5. Consigna y autoevaluación de la infografía**

Como se ha expuesto en el apartado 4.2.3, se invitó al alumnado a que realizara una infografía con la aplicación Genial.ly en la que se dio libertad total de creación, más allá de la obligación de incluir el máximo de información posible sobre el poeta estudiado y los videolitos realizados. Una vez terminada la primera versión de la infografía, y teniendo en cuenta la dificultad para evaluar productos de esta complejidad, era importante ofrecer al alumnado un espacio de reflexión para que revisara su propia producción. Esto se realizó mediante las siguientes preguntas que, a su vez, guiaban el enriquecimiento de los trabajos:



- a. *¿Habéis incorporado el logotipo del centro en la infografía?*
- b. *¿La infografía incluye un número significativo de enlaces que permitan la ampliación de la información?*
- c. *¿Los enlaces funcionan?*
- d. *¿Los enlaces a los videolitos funcionan correctamente?*
- e. *¿Se ha indicado el título de cada videolito?*
- f. *¿Habéis distribuido en la infografía las palabras clave que os sugiere el poeta?*

Finalmente, se convirtió la infografía digital en una infografía en soporte papel sustituyendo el espacio reservado para los vídeos por códigos QR: una nueva aplicación didáctica de las nuevas tecnologías.

## **5. Descripción de los resultados y valoraciones de los alumnos**

La finalidad de nuestra aportación no es otra que mostrar nuestro trabajo de innovación con la certeza que, en este tipo de propuestas, la narración objetiva resulta complicada. Por ello, dividiremos este apartado en tres partes: en la primera comentaremos algunos de los videolitos creados por los alumnos; en la segunda mostraremos algunas de las infografías; y, finalmente, presentaremos algunas de las valoraciones del alumnado, que evidencian la motivación que este proyecto suscitó en ellos.





### **5.1. Videolitos**

En total, los alumnos que participaron en el proyecto crearon unos sesenta videolitos con formatos muy diferentes, siempre ajustados a las pautas que se les impusieron en la consigna. Lo que más destaca de todos ellos es la creatividad y la combinación de recursos expresivos. A continuación presentamos los códigos QR de cuatro de ellos:

---

<sup>2</sup> Facilitamos la dirección de los videolitos al final del artículo.

**Figura 1**  
*Selección de enlaces a videolitos*

	
<i>Quan em deixeu al cementiri i tots se n'hagen anat</i> , de Vicent Andrés Estellés	<i>Punts suspensius</i> , de Joan Brossa
	
<i>Poema XLVI de la Pell de Brau</i> , de Salvador Espriu	<i>Amic, vols venir?</i> , de Joana Raspall

Fuente: Elaboración propia

En estos cuatro videolitos se puede observar un amplio abanico de recursos expresivos, tanto a nivel visual como a nivel acústico: dibujos, fotografías (imágenes fijas), vídeos, actuaciones de los propios alumnos, recitados tradicionales y otros más expresivos, inclusión de música, efectos diversos de transición, sobreimpresión del texto de los poemas... Queremos destacar únicamente el último de ellos, *Amic, vols venir?* puesto que la alumna que lo recita apenas

llevaba tres meses viviendo en Catalunya y fue capaz de sumarse al proyecto con una recitación muy remarcable y unas ilustraciones de lujo que explican perfectamente el sentido del poema. Esta diversidad de recursos expresivos es, sin duda, uno de los activos más destacables de la actividad porque permite a cada grupo de alumnos explorar aquel lenguaje en el que se encuentra más cómodo. Aunque no estén en la selección que presentamos en este artículo, hay que decir que varios grupos colaboraron entre ellos en la grabación y en la producción de los audiovisuales de manera completamente autónoma.

## **5.2. Infografías**

De las veinte infografías digitales que creó el alumnado, y que formaron parte de la exposición *Expopoètica*, presentamos las dedicadas a Joan Brossa, Enric Bauçà y Maria Antònia Salvà para mostrar algunos de los recursos comunicativos que movilizaron los alumnos<sup>3</sup> explotando las posibilidades de Genial.ly:

- a) Distintas combinaciones de colores y de tipologías de letra.
- b) Fotografías de los poetas y de lugares literarios vinculados con ellos.
- c) Informaciones sobre la biografía, la obra, las características o los premios recibidos por cada autor.
- d) Uso de poemas visuales, en el caso de Joan Brossa, teniendo en cuenta que es una de sus líneas creativas más destacadas.
- e) Una línea del tiempo para mostrar la biografía de Miquel Bauçà que, como elemento curioso, trabajó en el mismo instituto en el que estudian los alumnos.
- f) Los códigos QR que conducen a los videolitos elaborados por los alumnos, con el título y, en un caso, la presentación de los poemas.
- g) El logotipo del instituto que unifica la exposición.
- h) Enlaces a varios espacios web y otros recursos.

---

<sup>3</sup> Facilitamos la dirección de las infografías digitales al final del artículo.

**Figura 2**  
Selecció de infografias



**JOAN BROSSA**

Obres principals:  
Cap de bou, lletres gimnastes i homenatge al llibre.  
També va fer diversos poemes visuals

**VIDEOS**  
PUNTS SUSPENSIVS  
RUPTURA  
PASSEJADA

(1919-1998 Barcelona)

Poeta avantgardista, dramaturg i artista plàstic.

Va viure en les èpoques de neosurrealisme i postsurrealisme

**PREMIS**  
Nacional de cultura d'arts plàstiques  
Crítica de poesia  
Crítica Serra d'Or

**POEMES VISUALS**

**POEMA**

**ABOEF...**

  
PUNTS SUSPENSIVS

  
RUPTURA

  
PASSEJADA




# MIQUEL BAUÇÀ



Nebc a Mallorca l'any 1940	Als 21 anys va guanyar el premi de Salvat-Papaseit	Al 1961, Bauçà es va traslladar de Mallorca a Barcelona	Va estudiar lletres i filosofia a Barcelona i va fer una estada al seminari	El 1974 va obtenir el premi Vicent Andrés Ballejà amb el recull de poesia titulat Notes i comentaris.	Va ser professor de català a l'Institut Cristòfol Ferrer	El 1989 va guanyar el premi Sant Joan de novel·la amb l'obra Lesuarí.	Va publicar noves obres gairebé fins al final. Els somnis dia del 2003	Miquel Bauçà va morir el 3 de gener del 2005 a la casa de Barcelona.
----------------------------	--	---	---	---	--	---	--	--

**CARACTERÍSTIQUES**

En el seu moment va ser considerat com un escriptor que transmetria un món lèxic ple de **caos i de confusió**, però amb un impetu fora mida, una barreja de truculència de poeta malell i de **sofisme** davant les **injustícies del món**.

Hi ha a la seva poesia un domini cabdal dels **recursos fínicis musicals** que va sorprendre la crítica per la seva **riquesa lingüística** i per l'habilitat en la **barreja de realitats i de registres**.

**RECORD...**

El poema tracta sobre un home que recorda la seva trista infància. Explica que anava cap el mal camí, i tot i el seu esforç per millorar, no ho va aconseguir.



**SI ARRIB A SER VELL...**

El poema parla de la possibilitat de que e'll arribi a ser vell, però ho expressa de manera negativa, sense ganes d'arribar-hi.



**EL VELL MARINER**

El poema tracta sobre un mariner que navegara feliçment pel mar. Un dia el van acomodar, ell va decidir de ser el mariner que s'havia fins arribar a la mort.



# Maria Antònia Salvà



-Va néixer a **Mallorca**, el 4 de novembre del 1869.

-Era òrfena de mare als pocs mesos de néixer.

-A part de poeta també era **traductora**.

-El 1981 va començar a patir de sordesa .

-Va morir el **29 de gener** de 1958 a Lluçmajor.

- Va guanyar 3 vegades els **jocs florals** mallorquins.
- Va ser el 1r accèssit de **l'Englatina d'Or** per La Rosa dins la Neu.
- Va ser una de les **primeres poetes** en català.



Va estar molt vinculada a la renaixença mallorquina. El seu estil era femení, era endreçada i el to era delicat i sensible. D'entre les seves obres destaquen: Joc de nins, Viatge a Orient, Poesies, Espiques en flor, La rosa dins la neu, Mistral, De cara al pervindre, Mireio i El retorn. Alguns dels seus companys van ser Josep M. Quadrado i Pere d'Acàntara Penya i Emília Sureda i Dimet. Es centra en els paisatges. Cap al final de la seva carrera comença a establir relació entre el record d'un fet real i la plasmació de la natura, en les seves obres.

D'un sobrenom



Enigma



El retorn



Referències:  
Wikipedia  
Letraooc

Fet per:  
Raquel Bernabeu  
Jesus Olmo  
Patricia Puol

Fuente: Elaboración propia

### 5.3 Valoraciones de los alumnos

Al final del curso, los alumnos debían revisar todas las actividades que habían realizado en su portafolios digital, seleccionar aquellas que más les hubieran interesado y comentarlas brevemente. *Expopoètica* fue uno de los trabajos más comentados. A continuación presentamos algunas de las explicaciones de los alumnos, en las que hemos destacado en cursiva aquellos aspectos que nos parecen cruciales:

**Tabla 2:**

*Selección de valoraciones de los alumnos*

Informante 1	<p>Per començar, crec que treballar amb una web és una molt bona idea, perquè a l'escola normalment treballem en paper, i no estem acostumats a <i>treballar des de l'ordinador</i>, i això és important, ja que, en un futur, serà com haurem de treballar.</p> <p>El que més m'ha agradat ha sigut "Salvador Espriu", sobretot fer els <i>vídeos</i>. Primer perquè vam tenir molta <i>llibertat</i>, podíem fer-los com volguéssim. També em va agradar perquè m'encanta fer vídeos, crec que és una manera de treballar molt interessant que <i>promou la creativitat</i>, de fet, m'agradaria haver fet més projectes amb aquest suport. Per últim m'ha agradat que fos un <i>treball en grup</i>, perquè així no només aprenem a utilitzar Internet, a més, aprenem a treballar en equip, que és tan o més útil.</p>
Informante 2	<p>El que més m'ha agradat ha estat el treball de poesia de Maria Antònia Salvà, ja que ha portat bastant de treball i <i>hem après molt de l'autora</i>, la seva època i la seva escriptura <i>sense fer l'ús del llibre de text</i> (això no vol dir que no haguem treballat).</p>
Informante 3	<p>Vull destacar el treball sobre els poemes de la Maria Antònia Salvà que trobareu al apartat de català. Crec que és una <i>activitat molt completa</i> ja que vam <i>crear vídeos</i> i una infografia.</p>
Informante 4	<p>A l'assignatura de català, aquest any hem fet projectes molt interessants com per exemple els poemes de Joan Brossa, on vam haver de fer un <i>vídeo recitant el poema</i> que més ens havia agradat. A més a més vam fer també una <i>infografia</i> del mateix autor explicant les seves obres més importants.</p>

Informante 5	La millor activitat de català d'aquest any és la de: MIQUEL BAUÇÀ. Aquesta consistia en <i>representar tres poemes en forma de vídeos que fessin més fàcil la comprensió</i> . Després vam fer una INFOGRAFIA sobre l'autor. Al fer servir programes que no coneixíem va requerir un esforç extra però veient <i>el resultat va valdre la pena</i> .
--------------	---

Fuente: Elaboración propia

## 6. Conclusiones

Observando globalmente las infografías que formaron la exposición *Expopoètica* se detectan un buen número de elementos insatisfactorios que quisiéramos relatar brevemente. En primer lugar, a nadie se le escapa la gran cantidad de tiempo que hay que dedicar a un proyecto de este tipo que, aunque quede compensado por el gran número de competencias comunicativas y culturales que se desarrollan, condiciona la programación de una asignatura. En segundo lugar, los proyectos que movilizan las TAC reclaman de una infraestructura informática significativa que permita la edición de vídeos o de infografías con un mínimo de eficiencia. De lo contrario, los problemas tecnológicos pueden dar lugar al desánimo e incluso al fracaso. En tercer lugar, no siempre disponemos del tiempo y de las fuerzas para llevar estos procesos hasta el final, hasta las versiones definitivas. Como hemos visto, se realizaron varias versiones de los vídeos e, incluso, de las infografías. Siendo esta una situación pedagógica muy potente, no siempre es fácil gestionarla en grandes grupos reales. En cuarto lugar, en las infografías definitivas contrasta la alta calidad de los videolitos con la simplicidad de las informaciones contextuales ofrecidas. Incluso se observa que no se citan algunas de las fuentes de información, por lo que habría que pensar alguna tarea de densificación compensatoria en este sentido.

Por otro lado, no cabe duda que el proyecto entusiasmó a la mayoría de chicos pese a las dificultades que fueron surgiendo. Destacan conceptos como *creatividad, libertad, trabajo en grupo*,

*recitación, comprensión del poema...* que coinciden con las consignas metodológicas que hemos presentado al principio de este artículo. Otra de las maneras de medir la repercusión de estos proyectos es fijarnos en la posible difusión que obtienen más allá de las paredes de la clase. La versión en papel de *Expopoètica* fue expuesta durante meses en el centro escolar y durante la Semana de la Poesía del año siguiente en la biblioteca municipal de Premià de Mar. La versión digital estuvo colgada durante meses en la web del centro y recibió un premio Baldiri Reixac, en reconocimiento a su calidad y sus elementos innovadores. Se ha presentado también en varios certámenes internacionales de innovación educativa.

Volvemos, de esta manera, al principio de nuestra exposición. Presentamos *Expopoètica* como una práctica novedosa discutida, no como un modelo sino como un punto de partida para la reflexión. “La hipótesis que formulamos es que el desarrollo del profesor novel ante los dilemas del oficio se facilita cuando el formador es capaz de mostrar sus propias dudas, sus controversias interiores, los propios conflictos intra-psíquicos. El objetivo es poner en evidencia a los ojos de los profesores en formación que incluso para un profesor experimentado, la situación dilemática es recurrente en la práctica profesional” (Méard & Bruno, 2009: 132).

A lo largo de la exposición hemos intentado mostrar nuestras dudas, nuestras reacciones, nuestros éxitos y nuestras pequeñas derrotas. Creemos que si queremos fomentar el desarrollo de perfiles profesionales más cercanos al que hemos presentado en esta experiencia tenemos que asumir que no siempre todo funcionará rodado. Como subrayan estos investigadores franceses, el buen gesto profesional no es el gesto justo sino el gesto “posible”, la buena práctica es la práctica discutida. Hacer entrar la poesía en las aulas de secundaria y pretender que sea vivida por los adolescentes reclama no solo de pericia didáctica sino de la capacidad para asumir que muchas veces nos tendremos que conformar con este mejor gesto posible.



## **Bibliografía**

Ambròs, A. y Ramos, J. M. (2007). Veamos poesía: leamos imágenes en primaria. *Aula de innovación educativa*, 163, 81-96.

Ambròs, A. y Ramos, J. M. (2008). Estrategias de recepción del texto poético. En Mendoza, A. (Coord) *Textos entre textos* (143-158). Barcelona: Horsori.

Ambròs, A. y Ramos, J. M. (2017). El uso didáctico de *Google Sites* en la construcción compartida del conocimiento. *RESED*, 5, 63-74.

Ambròs, A. y Ramos, J. M. (2018). Relatos breves para desarrollar la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79, 7-13.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 72, 8-15.

Cort, A. (2017). LiTICteratures: Literatura més enllà dels llibres. El videolit. En Audí, M. y ot. (Eds.) *De poesia. Arxius, poètiques i recepcions* (265-271). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Dolz, J. y Gagnon, D. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38, 497-527.

Lanseros, R. y Sánchez, M. R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas. *Tejuelo*, 26, 91-112.

Méard, J. y Bruno F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse: Octares.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. París: ESF.

Prats, M. y Ramos, J. M. (2015). Un paseo por la leyenda apócrifa. En De Amo, J., Mendoza, A. y Romea, C. (Eds.) *Estructuras hipertextuales. Experiencias y aplicaciones de aula*. Barcelona: Octaedro (libro digital).

### **Enlaces a los trabajos:**

Videolito “Quan em deixeu al cementiri i tots se n’hagen anat”:  
<https://www.youtube.com/watch?v=fXxtiO8O3IE>

Videolito “Punts suspensius”:  
<https://www.youtube.com/watch?v=vuWiNWkzZA>

Videolito “La pell de brau”:  
<https://www.youtube.com/watch?v=AI1zIBXbsmk>

Videolito “Amic, vols venir?”:  
<https://www.youtube.com/watch?v=nBg0skciuEQ>

Infografía digital Maria Antònia Salvà:  
<https://view.genial.ly/57187ee61561e80900be79ed>

Infografía digital Joan Brossa:  
<https://view.genial.ly/57188b581561e80900be8933>

Infografía digital Miquel Bauçà:  
<https://view.genial.ly/57188cce1561e80900be8ac4/miquel-bauca>

## **Anexo 1: Pauta de planificación del comentario de texto poético**

<b>1. Contextualización</b>	
Título del poema	
Obra (libro) al que pertenece /año de publicación	
Autor	
Época (si se sabe, movimiento)	

<b>2. Descripción Externa</b>	
Tipo de estrofa utilizada (soneto, romance, canción...)	
Número de estrofas Número de versos	

Tipo de verso (número de sílabas), regularidad ¿Los versos tienen cesura?	
¿Hay rima? ¿De qué tipo? ¿Cómo está distribuida?	

<b>3. Descripción general</b>	
¿Cuál es el tema principal del poema?	
¿Qué temas secundarios están relacionados con el principal?	
¿En cuántas partes podemos dividir el poema? ¿Qué criterio utilizamos para establecer esta división? ( <i>puede ser temático, por estrofas, por cambio de rima, por elementos gramaticales...</i> )	

#### 4. Análisis de cada parte

De cada parte:

- a. ¿Cuál es la idea principal?
- b. ¿Qué uso se percibe del lenguaje figurado? De cada elemento retórico hay que intentar hacer una interpretación:

Ej. *Los versos "xxxxxxxxxxxxx" son una "metáfora/ ironía/ metonimia/ personificación/ paradoja..." que significan "xxxxxxxx"*

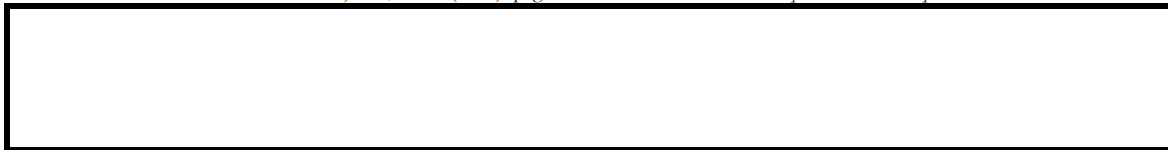
1ª parte (verso 1- verso...)	Idea principal	
	Lenguaje figurado	
2ª parte (verso .....- verso...)	Idea principal	
	Lenguaje figurado	
3ª parte (verso.....- verso....)	Idea principal	
	Lenguaje figurado	

## 5. Conclusión

<b>Interpretación final</b> del poema: ¿Qué nos transmite? ¿Qué relación mantiene con el título?	
¿Qué elementos del poema pueden ser representativos de la manera de ver el mundo del autor?	
¿Qué elementos se pueden relacionar con la época y las características generales del autor?	

## **Anexo 2: Pauta de planificación del videolito**

<b>Banda de texto</b>	<b>Versos del poema</b>	Título:	
	<b>Otros textos (tipografía)</b>		
<b>Banda de la imagen</b>	<b>Descripción de la imagen</b>	+logo ipm	
	<b>Estilo</b>		
<b>Banda de sonido</b>	<b>Estilo de recitado</b>		
	<b>Música</b>		
<b>Otros aspectos de lucimiento:</b>			





## ***La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio\****

### ***The geography of classics: literary routes for reading development and heritage promotion***

**Jerónimo Méndez Cabrera**

Florida Universitària (Universitat de València)

[jmendez@florida-uni.es](mailto:jmendez@florida-uni.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

**Francesc Rodrigo Segura**

Florida Universitària (Universitat de València)

[frodrigo@florida-uni.es](mailto:frodrigo@florida-uni.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3937-9946>

**DOI: 10.17398/1988-8430.29.217**

Fecha de recepción: 01/06/2017

Fecha de aceptación: 04/09/2018



Méndez Cabrera, J. y Rodrigo Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo* 29, 217-244.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto "Educación lectora, literaria, mediática y digital, diversidad(es) y ciudadanía" de la Universitat de València (UV-SFPIE\_GER17-589447).

**Resumen:** A partir de las premisas de la geocrítica, la poética del espacio y las geografías literarias, el presente trabajo supone un recorrido que parte de una concepción del espacio simbólico tradicional para llegar al espacio literario desde una concepción educativa que prioriza el aprendizaje significativo de la literatura, la formación lectoliteraria y es asimismo colindante con la didáctica de las ciencias sociales. Desde una perspectiva interdisciplinaria, se hace especial hincapié en la función socializadora de la literatura para el fomento lector y la importancia de la lectura de los clásicos literarios en contextos de actualización que, en este caso, se concretan en espacios de colectividad y de promoción —no sólo conservación— patrimonial. En este sentido, se describen los logros educativos y retos pendientes de una experiencia didáctica llevada a cabo durante los últimos cuatro años con estudiantes de Magisterio (Infantil y Primaria): una ruta histórico-literaria por la ciudad de Valencia, en la que la promoción de los clásicos surge de la reflexión pedagógica y la lectura compartida, en virtud de los principios del aprendizaje dialógico, el enfoque comunicativo y el tratamiento integrado de lengua y literatura.

**Palabras clave:** Clásicos; geografía; literatura; didáctica; educación.

**Abstract:** Starting from the premises of geocritics, the poetics of space and literary geographies, this work is a journey which begins from a conception of traditional symbolic space to reach the literary space from an educational conception that prioritizes the meaningful learning of literature, the reading and literary training and is also adjacent to the didactics of social sciences. From an interdisciplinary perspective, special emphasis is placed on the socializing function of literature for reading promotion and the importance of reading literary classics in contexts of updating that, in this case, materialize in community spaces and heritage promotion —not only conservation. In this sense, we present the educational achievements and pending challenges of a didactic experience carried out during the last four years with students of Teaching (Early Childhood and Primary Education): a historical-literary route through the city of Valencia in which the promotion of classics arises from pedagogical thought and shared reading, under the principles of dialogical learning, with a communicative approach and the integrated treatment of language and literature.

**Keywords:** Classics; Geography; Literature; Teaching; Education.

# **I**ntroducción

Existe en la actualidad un determinado contexto crítico, literario y artístico en el que se ha desarrollado el estudio del espacio en la literatura, lo que ha llevado a la didáctica a situarse en este contexto y a proponer experiencias de aprendizaje enmarcadas en los principios de la educación literaria, también a favor de los clásicos, y en especial relación con las ciencias sociales. En este sentido, resulta evidente la necesidad de las adaptaciones y las versiones de clásicos literarios como recursos para una promoción lectora que incluya la función actualizadora de la tradición literaria. Cualquier agente promotor de la lectura, desde el docente al animador sociocultural, teniendo en cuenta las funciones del profesor de literatura (Mendoza, 2002), debería conocer de manera representativa lo que pueden suponer las versiones de textos literarios: un acto de lectura que asume, a diferencia de planteamientos exclusivamente esencialistas o

historicistas, la posibilidad de acceder a una obra de otra época a través de otros géneros y medios, en virtud de adaptaciones fieles o reescrituras creativas (Navarro, 2013), más allá de prejuicios puristas o restricciones canónicas, y más allá de la denominada crisis de las humanidades (García, 2016).

Así pues, si desde la educación literaria se quiere promover la lectura de los clásicos, debería fomentarse el vínculo de la literatura con los intereses e inquietudes de los más jóvenes, algo que pasa por hacer accesibles las obras de la tradición literaria y permitir su lectura interpretativa y compartida, atendiendo a los factores contextuales que afectan la recepción literaria hoy en día, como la aceleración del consumo cultural (que favorece la rápida desaparición de los referentes literarios) o el incremento progresivo de la complejidad de las sociedades actuales, donde el individualismo urbano, los contextos multiculturales, la inmediatez informativa y la influencia de los medios de comunicación, (además del auge de las nuevas tecnologías con las redes sociales digitales como formas de interacción civil mediatizadas por la publicidad), tienden a fragmentar cada vez más la vida social. De este modo, la dimensión socializadora de la cultura queda considerablemente redefinida y la necesidad comunicativa de compartir referentes se cubre con otro tipo de saberes, como por ejemplo los televisivos, los publicitarios o los procedentes del uso de Internet en la vida diaria (Colomer, 2001).

Cabe decir que un clásico literario se define por relación a su contexto lingüístico, por el lugar de relevancia que ocupa en un sistema literario consagrado a nivel cultural e institucional. Podríamos decir que los clásicos aceptan una definición convencional que los considera representantes literarios de las máximas expresiones culturales de un pueblo; en este sentido, figuran —o deberían figurar— para el lector como sus obras y autores más próximos, constituyendo el clímax creativo de un género literario o movimiento artístico, y presentando un valor de referente cultural a través del tiempo. En la definición de clásico persiste así la idea de estabilidad,

de permanencia y, por tanto, de valor modélico (Sotomayor, 2013). A pesar de todo, los clásicos nos descubren el universo y nos permiten entender mejor el mundo que nos rodea; dice Cansino (2007) que los necesitamos porque nos hablan de nuestros temores, pasiones y preguntas. Así, podríamos decir que los clásicos poseen cierto cariz especular: aún hoy, nos podemos mirar en ellos para indagar, comprender o disfrutar; reflejan siempre lo esencial de la condición humana a través de la historia. Porque un clásico es un libro que no acaba nunca de decir aquello que ha de decir (Calvino, 1995).

El presente trabajo pretende realizar una aproximación al tema desde una perspectiva metodológica aplicada al contexto universitario, aportando además ejemplos que surgen de la práctica docente en los estudios de Magisterio durante los últimos cursos, con el objetivo principal de ubicar en el marco teórico-práctico de las geografías literarias la lectura de los clásicos literarios y, más concretamente, algunos clásicos medievales pertenecientes a la literatura catalana. Y es que la conexión entre las ciencias humanas y las ciencias sociales supone una fructífera encrucijada para el estudio de la lectura literaria y la formación de futuros docentes. Sin embargo, cualquier acercamiento al mapa metodológico de las geografías literarias implica hoy en día un ejercicio de cierta complejidad. El aprendizaje significativo de la literatura (Reyzábal y Tenorio, 1992) permite la visita a espacios que evocan, en cierta medida, el contexto histórico de la obra o suponen cierta relación con la temática o el autor de un texto, excusa perfecta para la lectura geolocalizada de los clásicos más allá de las aulas, configurando de manera más experiencial el hecho literario. Ello favorece —no sin ciertos retos didácticos— una concepción de la literatura alejada de cierta visión tradicional, típica de la historia literaria (que puede sin embargo resultar complementaria para aportar las claves de interpretación necesarias si queremos incluir la actividad hermenéutica en el itinerario formativo y potenciar, de este modo, la competencia interpretativa de los discentes).

## 1. Una posible geografía de los clásicos

La noción de geografía literaria —de igual modo que apunta Collot (2014) respecto al público francés— no resulta muy familiar al lector peninsular no especializado, sobre todo cuando hablamos de clásicos, al contrario de lo que ocurre con la historia literaria. El factor que explica este asunto es asimismo de carácter histórico: mientras que la historia de la literatura conforma una disciplina de tradicional abolengo, la geografía no se constituye en disciplina universitaria hasta principios del siglo XX, algo que podríamos trasladar a la didáctica de la literatura y la educación literaria (Colomer, 2001; Mendoza, 2004). Sin embargo, tal y como Martín Ezpeleta (2017) describe, podemos establecer ya un histórico de la geografía literaria en los estudios hispánicos; además de las ricas aportaciones desde el ámbito de la catalanística que se han venido dando durante la última década (Soldevila, 2009-2018; Bataller, 2010, 2016; Bataller y Gassó, 2014; Chumillas y Giramé, 2014; Anciola, 2015; entre otros) y de recientes investigaciones sobre las rutas literarias y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos (Barriga, 2017). Si bien es cierto que existe una mayor tradición en el ámbito francófono, con trabajos iniciáticos, en este sentido, consagrados al estudio de los textos literarios condicionados de diversa índole por coordenadas espaciales, y también a la representación de los lugares en los textos literarios (Collot, 2011 y 2014; Ziethen, 2013).

Así pues, el término “geografía literaria” abraza actualmente orientaciones diversas: en primer lugar, aproximaciones de tipo *geográfico*, que estudian el contexto espacial dentro del cual son producidas las obras literarias, recopilando también los referentes geográficos que aparecen en los textos y de este modo se plantea la geografía en la literatura y el contexto de la producción literaria a través de mapas y atlas literarios (DeGraff y Harmon, 2016); en segundo lugar, existen aproximaciones de tipo *geocrítico*, que analizan las representaciones y los significados del espacio en los textos, centradas más en autores y obras concretas que en contextos

(Westphal, 2007; Tally, 2011; Lévy, 2014); en tercer lugar, aproximaciones de tipo *geopoético*, que se concentran sobre las relaciones entre la creación literaria y el espacio pero también sobre cómo se construyen estas relaciones y cómo se articulan los significados poéticos a través de la mediación espacial (Bachelard, 1957; White, 1994; Collot, 2011). La didáctica de la literatura, próxima a esta tercera opción, combina en verdad —o se aprovecha de— los tres planteamientos. Se asume, pues, el término “geografías literarias” como compendio de prácticas diversas de aprendizaje capaz de rendir cuentas tanto de las diferentes dimensiones espaciales del hecho literario como del espacio interpretado en clave textual, siempre a favor de la formación lectora y literaria (Ballester, 2015).

En este sentido, la posibilidad de combinar un planteamiento de geografías literarias con la lectura de adaptaciones y versiones de clásicos literarios supone, a priori, algunas opciones interesantes para el fomento lector que además incluyen la educación en valores y temáticas universales (como por ejemplo la amistad, el amor, la muerte, la tolerancia, los roles de género, la diversidad cultural, el sentido de aventura, y un largo etcétera). Valores y temáticas que, una vez vinculados a través de la vivencia a una topografía concreta, dotan de sentido al vínculo que se establece entre las páginas de un cuento, un romance, una poesía o una crónica y la experiencia real que implica la visita al lugar de los hechos: la casa o museo del autor, las calles por donde transitó, luchó y amó hace siglos, la biblioteca que lleva su nombre, o el monasterio, templo o cripta donde reposan sus restos (y de hecho, el alumnado puede actualizar la lectura de los clásicos mediante varias manifestaciones artísticas vinculadas al entorno, como por ejemplo el arte plástico, la música clásica y moderna, el cómic o el cine, en virtud de las transmodalizaciones en las adaptaciones y reescrituras de clásicos literarios y la variedad de géneros y formatos).

## 2. Las rutas literarias en la formación del profesorado

Las rutas literarias, como instrumento metodológico para la planificación de los aprendizajes lingüísticos y literarios, contemplan la construcción del sentido de un texto a través de la interacción con el espacio desde lo personal (incluyendo lo sensorial), lo social, lo histórico y lo pedagógico. Se produce un proceso de reubicación de la lectura literaria, de apropiación de sentidos, en virtud de lo que ya predicaban las teorías de la recepción y los estudios semiológicos y pragmáticos sobre el funcionamiento del texto literario. El espacio se recrea, se repiensa, se *reimagina* mediante un proceso de aprovechamiento didáctico a favor de la promoción lectora y el placer por la literatura en contextos de participación y diálogo; teniendo en cuenta los principios del aprendizaje dialógico y la educación intercultural, de modo semejante a lo que ocurre en las tertulias literarias (Chocarro, 2013) y clubs de lectura (Martínez-León *et al.*, 2017).

Basándonos en Ibarra y Ballester (2017), podríamos señalar algunos objetivos específicos de las rutas literarias en la formación del profesorado: a) conocer y valorar obras, autores y espacios como parte del patrimonio cultural de la humanidad; b) despertar la motivación del futuro docente por el conocimiento de la literatura, la lengua, la cultura y el entorno como parte imprescindible de su identidad; c) adquirir y desarrollar competencias como la comunicativa, lectora, literaria, intercultural, social y ciudadana; d) percibir la necesaria relación entre la didáctica de la literatura y del patrimonio como elementos clave para el desarrollo integral e identitario del ser humano; e) diversificar espacios de aprendizaje fuera de las aulas; f) fomentar el trabajo cooperativo; g) incorporar el componente afectivo, emocional y sensorial a los procesos de enseñanza-aprendizaje; h) aproximar al futuro profesor a la transversalidad del conocimiento; i) proporcionar al futuro docente los instrumentos necesarios para generar propuestas didácticas semejantes; j) impulsar el diseño de propuestas didácticas en torno a rutas o itinerarios literarios para los



diferentes niveles educativos; k) iniciar al alumnado en técnicas y procesos de investigación; l) favorecer el tratamiento integrador de contenidos como base del aprendizaje significativo; m) mostrar posibilidades de superación de enfoques tradicionales, generalmente memorísticos, en la enseñanza de la lengua, literatura, geografía e historia; n) promover la alfabetización multimodal a partir de la lectura y producción de diferentes tipos de textos como clave para la consciencia cívica.

Este planteamiento, más allá de la interpretación unívoca en la lectura de los clásicos literarios —medievales o no—, supone la apropiación de los significados literarios —al menos, hasta cierto punto— por parte de los participantes de la ruta a través de la interacción con los lugares que constituyen la misma ruta o itinerario. Sin ello, la apreciación y comprensión del patrimonio cultural tampoco asumiría nuevas perspectivas, ya que su valor se construye en la esfera social, y lo social surge, en primera instancia, de la identificación individual a nivel emocional e intelectual con la colectividad. Lo propio es social y lo social es propio, de lo cual se deduce la importancia de las propuestas que abogan por la socialización de la lectura, como es el caso. El hecho literario ha de relacionarse con el espacio en estos términos, con el objetivo de vincular la educación literaria con la educación patrimonial, entendida como promoción —no sólo conservación— del patrimonio. La educación patrimonial supone así un medio de transmisión de cultura que pasa de la asunción de lo propio e íntimo a lo social y compartido, entendiéndose como instrumento de aprendizaje, como actividad sociocultural, como comunicación y mediación dialógica, como acto de interpretación, como espacio de intercambio de experiencias, recuerdos y vivencias afines al territorio, así como vínculo de inclusión identitaria. Se entiende incluso como proceso de aprendizaje servicio en el que se estimula el desarrollo personal, se requiere participación activa del alumnado, se centra el horizonte de investigación-acción en las necesidades de la comunidad, se precisa la coordinación entre cualquier instancia educativa (formal, no formal) y

la sociedad, se genera responsabilidad cívica, y se destina un tiempo a la reflexión sobre la misma experiencia (Calbó et al., 2011).

Con el objetivo general de potenciar la competencia literaria de los estudiantes, se suele atender a la conexión de la obra y del lector con una tradición literaria, con los diversos géneros que han florecido en esa tradición, así como las técnicas y recursos que usa la literatura como elaboración artística. En este sentido, cobra especial importancia la dimensión geográfica de los textos literarios, que se basa normalmente en la interacción entre los espacios urbanos —a veces, rurales o paisajísticos— y todo aquello que configura el hecho literario (Soldevila, 2009-2018). Por eso, en la geografía de los clásicos es necesario atender también a las dimensiones reales del hecho literario, a los contextos no solamente académicos sino sociales y cercanos al entorno próximo del estudiante, y a la pluralidad de los espacios de aprendizaje (en el caso de la formación literaria del profesorado, se trata de una pluralidad que implica una *literaturización* de los lugares con finalidades eminentemente didácticas). La geografía literaria surge, pues, de la interacción entre los espacios y los mecanismos de recepción frutiva del texto literario.

Por lo tanto, el objetivo de las rutas literarias, desde el punto de vista de las ciencias sociales, no sería solamente promover el respeto conservacionista por el patrimonio, no sería solamente visitarlo para asumirlo de manera acrítica, sino utilizar el espacio para cuestionarlo, valorarlo y discutirlo en colectividad desde planteamientos deliberadamente activos. Como apuntan Parra y Segarra (2011), hace falta que el patrimonio histórico y artístico no sea visto como petrificado ni como base de una memoria dogmática; al igual que autores como Caro (2014), Quiles, Palmer y Rosal (2015) u Ordine (2017) plantean los clásicos literarios, no sólo desde la recuperación de cierto canon, sino como actualización proyectada al futuro en el desarrollo competencial para la vida a través de metodologías vivenciales y planteamientos críticos con la sociedad y el sistema educativo actuales.

Al fin y al cabo, el aprovechamiento de los espacios públicos para la recitación, dramatización o narración de textos literarios facilita la dotación de vigencia y actualidad a las obras medievales, y ayuda al alumnado a valorar nuestro patrimonio cultural y a afrontar la lectura desde una perspectiva comunicativa y de participación social. Además, el diseño de experiencias interdisciplinarias como las rutas facilita un aprendizaje significativo de la literatura, puesto que se plantea como un proceso de dinamización de conocimientos que el estudiante tiene que poner en acción en situaciones concebidas en forma de tareas concretas.

### **3. Experiencia didáctica: la ciudad de los clásicos**

#### **3. 1. Contextualización de la experiencia**

La experiencia de ruta literaria que presentamos aquí de manera sucinta, con el simple objetivo de destacar las potencialidades en la actualización de los clásicos literarios de esta metodología, comprende una práctica docente llevada a cabo de manera progresiva durante los últimos cuatro años académicos (2014-2018), con un total aproximado de 400 alumnos participantes. Se trata de una propuesta realizada interdisciplinariamente desde las asignaturas de Planificación de la lengua y la literatura y Didáctica de las Ciencias Sociales de cuarto curso para los estudiantes de los Grados de Magisterio de Florida Universitària (campus adscrito a la Universitat de València). Esta propuesta incluye un recorrido por el centro histórico de la ciudad de Valencia, el conocido como *intramurs* o *Ciutat Vella*, circunscrito por el trazado de la antigua muralla medieval; y donde, además de la catedral de la ciudad, podemos encontrar enclaves emblemáticos de relevancia histórica y social, como la Plaza del Ayuntamiento, la imponente Lonja de la Seda o de los Mercaderes (del esplendoroso siglo XV valenciano), las Torres de Quart, el *Carrer Cavallers* (donde todavía se conservan algunos palacetes centenarios de arraigo nobiliario), la *Plaça del Tossal* (con

restos musealizados de la antigua muralla islámica del siglo XII) entre otros espacios, edificios y monumentos de valor artístico y patrimonial.

### **3.2. *Objetivos, competencias y contenidos de la experiencia***

Se plantean en esta experiencia los siguientes objetivos: incrementar la relación de la universidad con el entorno social, cultural y profesional más próximo y establecer vínculos con el contexto patrimonial para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas; elaborar una programación de una ruta histórica y literaria por la ciudad de Valencia teniendo en cuenta los principios actuales de la educación literaria y de la didáctica de las ciencias sociales; planificar actividades en el entorno adecuadas a las características del alumnado de infantil y primaria.

Se contempla también el perfeccionamiento de diferentes competencias, propias del modelo educativo de Florida Universitària: el uso de las tecnologías de la información y la participación, la competencia en comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la iniciativa, la innovación y la creatividad. Además de competencias básicas, en ocasiones coincidentes, que son propias de los títulos universitarios en los que se desarrolla la experiencia: expresarse oralmente y por escrito correctamente y adecuadamente en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales; analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan en la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

Las competencias específicas de las materias implicadas que se contemplan son: conocer el currículum escolar de las lenguas y las literaturas; observar y analizar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües; desarrollar y evaluar contenidos del currículum de lengua y literatura, con especial incidencia en las habilidades comunicativas, mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes; diseñar actividades de aprendizaje lingüístico y literario que implican la utilización de medios de comunicación y de las tecnologías de la información; conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación; promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual.

Asimismo, los contenidos priorizados en la planificación y desarrollo de la experiencia implican los siguientes aspectos: el marco curricular de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales en la educación primaria e infantil; los principios, características y modelos de la planificación didáctica en lengua y literatura y de las CCSS; el tratamiento integrado de lengua y contenido; las CCSS relacionadas con el entorno; las TIC y su uso en la educación.

### ***3. 3. Descripción de la experiencia***

Después de la distribución consensuada de los espacios (y en algún caso, una visita previa al lugar correspondiente) que constituye el itinerario a realizar, el alumnado trabaja por equipos de 5-6 miembros en la elaboración de una propuesta didáctica que asuma el espacio urbano correspondiente, atendiendo a una debida contextualización histórica y literaria, como eje vertebrador para la programación de diversas actividades destinadas a la etapa educativa en la que se trabaje (infantil o primaria). La principal de estas actividades se llevará a cabo durante la ruta a realizar, mediante una

representación o *performance* en el lugar indicado y con la participación colaborativa de los demás compañeros del grupo-clase. Cabe destacar que para que una ruta literaria consiga los objetivos propuestos, es necesario contar con un trabajo de planificación e investigación previo en el aula que tenga en cuenta todo lo que hemos apuntado anteriormente y las lecturas literarias que se vincularán a cada espacio. Así, cuando posteriormente se visitan los lugares propuestos, los contenidos avanzados en el aula y las propuestas de lectura se actualizan automáticamente, lo cual propicia una mayor motivación entre el alumnado, que reconocerá puntos de anclaje en su proceso de aprendizaje e irá construyendo otros nuevos de manera progresiva, gracias a la interacción con el resto de equipos, el docente en su rol de orientador y la ciudad como conjunto de estímulos educativos.

También está previsto el trabajo después de la ruta, para poder cerrar la experiencia con actividades de refuerzo o ampliación, actividades de carácter creativo y, sobre todo, tareas que permiten a los estudiantes poder valorar y expresar la opinión sobre el trabajo realizado. En cualquier caso, las actividades propuestas se han planificado teniendo en cuenta, en primer lugar, la promoción de un enfoque comunicativo en el aula y fuera de ella, mediante dinámicas grupales y foros de debate, y también la estructura epistemológica de las diversas materias implicadas; además, se prevén las características del alumnado participante (edad, intereses, la procedencia sociocultural, etc.); y, finalmente, el entorno y las premisas culturales en que se producirá el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe añadir que, tanto en la realización de las programaciones didácticas como de la ruta en sí, la lengua vehicular y de aprendizaje ha sido el catalán, atendiendo al plan de estudios en el que nos enmarcamos y potenciando la competencia plurilingüe del alumnado.

El acercamiento al entorno urbano del alumnado se produce con el fin de abandonar la tradicional concepción de ciudad fragmentada que aparece en los libros de texto y presentar propuestas

problematizadas de ciudad vivida (Martínez, 2010), permitiendo una *subjetivización* del espacio que conduce a estudiar la ciudad como proyecto y como experiencia didáctica. Una experiencia que, a su vez, parte de un entorno interdisciplinario de aprendizaje y de una práctica colectiva. En este sentido, la incorporación del hecho literario a través de la lectura de clásicos geolocalizados permite redefinir o incorporar nuevos significados a la ciudad; por eso, desde la experiencia literaria se puede construir un tipo de mapa comunitario a partir de la imaginación y la creatividad con el objetivo de desarrollar una conciencia crítica y dotar de una nueva mirada el espacio que habitamos (Estrela y Martínez, 2012).

### **3. 4. *Papel del docente***

En esta experiencia, el docente, además de garantizar un marco teórico actualizado, sugerir lecturas y asegurar la presencia de los clásicos literarios desde la asignatura de Planificación de la lengua y la literatura, además de ayudar con algunas adaptaciones y reescrituras literarias o matizar y revisar las diferentes propuestas didácticas, mantiene el papel de guía o conductor del proceso de aprendizaje, y opta por dejar el protagonismo al discente, que ha de implicarse activamente en la realización de un informe escrito, la lectura e interpretación de los textos, así como en la participación activa durante la ruta (Bataller, 2010). El docente, si fuera necesario, ha de suscitarle la opinión y la reflexión pedagógica, ha de ampliar y completar el contenido trabajado en el itinerario, y así permitir que el alumnado viva en primera persona el patrimonio cultural que acompaña y custodia, en dicho recorrido por la ciudad, la recepción de los textos y la escenificación de las propuestas didácticas.

### 3.5. Instrumentos y criterios de evaluación

Además de la tutorización de los equipos de trabajo durante las sesiones en el aula (que pueden variar según el curso académico, pero que no superan las 8-10 horas de trabajo presencial), se plantea la realización de una memoria o trabajo escrito en el que se incluyen como apartados una introducción histórico-literaria sobre el enclave de la ruta correspondiente, unos objetivos específicos y/o competencias de carácter curricular que se pretenden desarrollar mediante la propuesta didáctica adaptados a la etapa de infantil o primaria, un marco teórico elaborado a partir de artículos de investigación sobre geografías literarias y espacios de aprendizaje, las actividades planteadas en la propuesta didáctica en sí (con estándares, indicadores o criterios de evaluación), además de unas conclusiones que los estudiantes han de redactar después de su participación en el itinerario planificado como reflexión final.

Además, durante la realización de la ruta, el alumnado ha de demostrar su participación no solamente en la implicación de las actividades programadas por el resto de los equipos de trabajo sino también realizando un seguimiento fotográfico del itinerario y publicando sus instantáneas en redes sociales como Instagram o Twitter (mediante el uso de los *hashtag* #itinerariedi y #itinerariedp, todavía activos y consultables), animando de esta manera al uso educativo de los móviles y las redes sociales, y fomentando la competencia digital aplicada a contextos de aprendizaje activo.

Se establecen, así, unos determinados criterios de evaluación: elaboración del trabajo escrito atendiendo a la temporalización, estructura y apartados planteados por el profesorado, con especial atención a la selección de lecturas literarias vinculadas al lugar correspondiente en el itinerario planificado; programación de una secuencia de actividades de acuerdo con la legislación vigente que integre de manera adecuada los contenidos de lengua y de CCSS; adecuación de estas actividades a la etapa educativa para la que se



plantean, con especial atención a la selección de objetivos curriculares y específicos, así como a la coherencia entre objetivos planteados y criterios de evaluación (adecuada planificación didáctica); implementación práctica de actividades programadas en el espacio urbano de la ruta seleccionado, teniendo en cuenta las características del espacio y adecuándolo al proceso de enseñanza-aprendizaje como docentes, con especial atención a la reflexión pedagógica y a la promoción lectora; participación activa durante la ruta mediante la utilización de las redes sociales de acuerdo con las indicaciones del profesorado.

### **3. 6. Resultados de la experiencia (ejemplos sobre clásicos literarios)**

A continuación, se explican diferentes casos representativos en los que los resultados de la experiencia didáctica de ruta literaria que hemos descrito en los apartados anteriores incluyen de manera significativa la investigación, lectura, y reflexión didáctica alrededor de clásicos literarios medievales en interacción con el entorno urbano donde se ha desarrollado el itinerario. Se trata de tres propuestas elaboradas durante el curso 2017-2018, alrededor de obras y autores de la Valencia del siglo XV<sup>1</sup>.

En primer lugar, una de las propuestas plantea una actividad que relaciona la actual Plaza del Ayuntamiento de Valencia, donde se ubicaba el antiguo convento de San Francisco, demolido hacia 1891, con la producción literaria de Joan Roís de Corella, autor clásico vinculado con dicho convento, representante del estilo literario conocido como *valenciana prosa* y autor, entre otras obras, de uno de los poemas más emblemáticos de las letras valencianas, musicalizado por el cantautor Raimon, máximo exponente de la *Nova Cançó*: “Balada de la garsa i l’esmerla” (Martínez, 1994). Un texto poético que describe el diálogo amoroso entre dos aves, que representan al

---

<sup>1</sup> Los trabajos del alumnado pueden consultarse en:  
[https://www.dropbox.com/sh/4b0d5tz7bxzia0q/AACIsLDfHc9t\\_nrdLUFltkgxa?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/4b0d5tz7bxzia0q/AACIsLDfHc9t_nrdLUFltkgxa?dl=0)

poeta y su amada, y que los estudiantes de magisterio decidieron presentar ante los participantes de la ruta mediante una breve introducción a modo de contextualización histórica y una lectura dramatizada en mitad de dicha plaza, acompañados de música medieval reproducida a través de YouTube en teléfono móvil.

En segundo lugar, nos gustaría destacar la opción de otro equipo que realizó una apuesta algo más arriesgada pero igualmente interesante. Se trata de una actividad que parte de la lectura, en la Calle de Caballeros (*Carrer Cavallers*), de un fragmento del poema “Scachs d’amor” (Ferrando, 1978), de Francesc de Castellví, Bernat Fenollar y Narcís Vinyoles, que servirá como pretexto para una dinámica lúdica más enfocada al alumnado de educación infantil (por tanto, la lectura literaria se enmarca claramente en un contexto de aplicación didáctica): se dividen los participantes en dos equipos y por roles que corresponden a las piezas del ajedrez; se decide quien hará de rey o reina y se plantea proteger a este miembro del equipo ante el contacto físico de los participantes del equipo contrario hasta llegar a una zona de protección, promoviendo así, a partir de la lectura literaria, un juego de cooperación y habilidades motrices.

En tercer lugar, encontramos un trabajo que incluye la explotación didáctica de un elemento arquitectónico: la puerta románica de la Catedral de Valencia, conocida como la *Porta de l’Almoïna*. Por encima del arco o arcada de esta puerta se hallan esculpidos un total de siete pares de cabezas ornamentales, correspondientes a los nobles matrimonios leridanos que, según la tradición, ayudaron a Jaime I a repoblar la ciudad tras la reconquista. Los estudiantes hacen mención de la leyenda que el historiador Pere Antoni Beuter incluye en su *Segunda parte de la crónica general de España* (1550): los matrimonios trajeron de Lérida trescientas doncellas que habrían de casarse con los soldados que participaron en la conquista de Valencia junto al monarca, a partir de la lectura de la obra *Cròniques d’un rei*, de Víctor Gómez Labrado (Labrado, 2008). Los estudiantes plantean, así, un juego educativo tipo *trivial* sobre los

elementos arquitectónicos, la historia y la leyenda de esta puerta de la Catedral de Valencia, a partir del texto de Labrado, que recrea las aventuras de los primeros valencianos y el rey Jaime I como adaptación para un público infantil, reescribiendo la historia desde la perspectiva mítica que surgió a finales de la Edad Media con la aportación historiográfica del caballero Pere Tomic y que se popularizó con los escritos de Beuter, Gaspar Escolano y otros historiadores de la Edad Moderna.

### **3. 6. Reflexiones alrededor de la experiencia**

Consideramos que la realización de rutas histórico-literarias en el ámbito de los estudios de Magisterio supone una necesaria experiencia de aprendizaje real basada en el desarrollo de competencias profesionales (trabajo cooperativo, desarrollo de proyectos, creatividad e innovación, etc.) en la que el acto de lectura recupera su estatus de acontecimiento social, de hecho compartido (de patrimonio): el descubrimiento y la interpretación de los autores y los textos literarios se construye, en un marco de afán didáctico, a través de la interacción de los participantes con sus iguales, con el docente como guía y con los espacios de la ciudad como contexto de estímulos para la construcción de conocimiento.

Existen, sin embargo, algunos retos pendientes en cuanto a la lectura comprensiva de los clásicos literarios, puesto que no existe una contextualización adecuada en todas las propuestas didácticas analizadas como resultados de aprendizaje de la experiencia, lo que implica un proceso de investigación deficiente en las primeras fases de la planificación de los itinerarios, dando lugar a actividades en las que los textos literarios resultan una mera anécdota no vinculante al proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario que se propone.

Asimismo, cabe destacar la carencia de ediciones accesibles y de adaptaciones y versiones educativas que existe todavía en la

actualidad respecto a los clásicos del Siglo de Oro valenciano, influyentes a nivel europeo, a diferencia de otros textos del ámbito hispánico, lo que provoca la necesidad de mediación por parte del docente universitario en la confección de las propuestas de lectura y, por otra parte, promueve —cuando es posible— el trabajo de adaptación textual por parte de los estudiantes de magisterio (algo que supone todo un proceso de aprendizaje lingüístico y literario en sí mismo y que merecería otro estudio aparte).

#### **4. Conclusiones finales**

Un planteamiento didáctico como el de las geografías literarias contempla la dimensión espacial de los fenómenos sociales y culturales, entre los que se encuentra la lectura literaria y, así pues, debemos considerar en este marco teórico-práctico la lectura de los clásicos. Las rutas o itinerarios suponen una oportunidad de incorporar la dimensión espacial, la vivencia de la ciudad y la educación patrimonial en ejercicios de promoción lectora y de interpretación literaria; igualmente, en la producción y recepción textual; y por tanto, en el desarrollo de lo que se conoce como competencia literaria. De este modo, los enclaves que componen estos itinerarios se convierten en escenarios para recrear y disfrutar de las relaciones entre individuo y colectividad. En un contexto de formación del profesorado, estas relaciones adquieren un cariz eminentemente pedagógico y surgen de la fundamentación didáctica que existe entre el lugar visitado y la lectura literaria.

En virtud de este planteamiento, los lugares que históricamente se asignan a los grupos sociales en diferentes épocas históricas, que quedan en principio fuera de las aulas más tradicionales, ahora posibilitan el empoderamiento cultural y la consciencia histórica y cívica; se experimentan con nuevos criterios y se reasimilan desde la reflexión educativa y el placer por la literatura. Después de un itinerario fecundante, el espacio resignifica a través de la interacción

de los estudiantes y de la glosa literaria planteada en un marco de trabajo colaborativo. Fructifican, de este modo, nuevas relaciones entre el individuo en formación y lo patrimonial colectivo a través de la lectura. Se escenifican de manera altamente significativa la vertiente social de la literatura, y el hecho literario pasa a entenderse como un proceso creativo de comunicación a través de la innovación didáctica y el uso de nuevas tecnologías, tal y como hemos visto en la experiencia didáctica presentada y en las propuestas de estudiantes de magisterio, que van más allá de la mera recuperación de obras o autores y apuestan por dotar de nuevas potencialidades a los textos literarios.

En este sentido, mediante el esbozo de una geografía de los clásicos a través de la realización de rutas literarias, es posible favorecer el encuentro entre el imaginario colectivo (muchas veces repleto de prejuicios sobre la época y la literatura medieval), la lectura literaria compartida y el espacio patrimonial (antaño concebido como lugar simbólico o emblemático: la torre, el vergel, el jardín, el templo...), con el fin de promover la mediación interpretativa, que consigue transponer esta capacidad de concepción del espacio a un marco didáctico para el fomento de los clásicos literarios en la formación del profesorado. No hablamos del espacio representado en las obras literarias, sino de las obras literarias escenificadas en el espacio urbano, en el lugar compartido, desde el patrimonio vivido con mirada de maestro.

Las rutas literarias, tal y como las consideramos, permiten el conocimiento experiencial del contexto territorial de los textos literarios (geografía literaria), suponen además un método consistente en elegir un lugar cargado de historia y de cultura, de valor patrimonial, y considera las diferentes concepciones propuestas de exploración literaria de este lugar (geocrítica), al mismo tiempo que tiene en cuenta el estudio de las relaciones interdisciplinarias entre las representaciones del espacio y de las formas literarias (geopoética). Este último punto, en el contexto de la formación de futuros y futuras

docentes, supone necesariamente una mirada pedagógica del espacio y una perspectiva didáctica del texto literario. En cierto sentido, podemos hablar de las rutas literarias como una posibilidad de asumir la interdependencia del patrimonio cultural inmaterial y del patrimonio material cultural —y natural— bajo la perspectiva de toda una *ecología cultural* (Martos y Martos, 2011) para un elemento necesario del fomento lector: la actualización de los clásicos.

Si bien los ejemplos presentados suponen solamente una muestra minúscula de las potencialidades que una geografía de los clásicos bien elaborada podría suponer para la educación literaria, sirven para demostrar que, en este contexto de mediación, la lectura de obras medievales, en su condición de textos poéticos, determina la percepción del espacio urbano y viceversa. En este sentido, las rutas literarias como instrumento metodológico permiten la planificación y realización de experiencias de aprendizaje interdisciplinario que, acompañando el conocimiento y la promoción del patrimonio cultural, configuran un recurso a tener en cuenta para fomentar la lectura significativa de los clásicos literarios en el siglo XXI.

## Bibliografía

Anciola de, M. (Ed.) (2015). *La literatura com a patrimoni i desenvolupament del territori: espais i rutes literàries*. Reus/Tarragona: Centre de Lectura/Universitat Rovira i Virgili.

Bachelard, G. (1957). *La Poétique de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Bataller, A. (2010). Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris. *CiDd. II Congrés Internacional de Didàctiques*. Girona: Universitat de Girona. Obtenido 20 mayo 2018, desde <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/477.pdf>.

Bataller, A. (2016). Espais i llocs literaris, conceptes de mediació literària: aplicació als casos de C. Sánchez-Cutillas i M.Vicent. *eHumanista/IVITRA*, 10, 188-207. Obtenido 20 mayo 2018, desde [http://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7\\_eh/files/sitefiles/ivitra/volume10/C/3.%20Bataller.pdf](http://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7_eh/files/sitefiles/ivitra/volume10/C/3.%20Bataller.pdf).

Bataller, A. y Gassó, H. (Eds.) (2014). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Universitat de València.

Barriga, E. (2017). *Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*. Tesis doctoral (Disponible en el Repositorio de la UEX).

Calbó, M., Juanola, R. y Vallès, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en Educación y Patrimonio: Artes, culturas, ambiente*. Girona: Universitat de Girona.

Calvino, I. (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.

Cansino, E. (2007). ¿Para qué queremos a los clásicos?, *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 18, 31-35.

Caro, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias, *Educatio Siglo XXI*, 32, 3, 31-50.

Chocarro, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, Núm. Esp., 219-229.

Chumillas, J. y Giramé, R. (Coords.) (2014). *Per vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimoni*. Vic: Universitat de Vic.

Collot, M. (2011). Pour une géographie littéraire. *Fabula-LhT*, 8. Obtenido 30 mayo 2018, desde <http://www.fabula.org/lht/8/collot>.

Collot, M. (2014). *Pour une géographie littéraire*. Paris: Éditions Corti.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, 2-19.



DeGraff, A. y Harmon, D. (2016). *Trazado. Un atlas literario*. Madrid: Impedimenta.

Estrela, M. y Martínez, J. (2012). *Pasos que (nos) construyen: Nuevas formas de documentar la ciudad a través de la deriva*. Antioquía: Instituto Universitario de Educación Física Universidad de Antioquía.

Ferrando, A. (1978). *Narcís Vinyoles i la seua obra*. València: Universitat de València.

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

Ibarra, N. y Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 31, 3. Obtenido 20 mayo 2018, desde <http://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27453789004/index.html>.

Labrado, V. (2008). *Cròniques d'un rei*. Alzira: Bromera.

Lévy, C. (2014). *Territoires postmodernes. Géocritique de Calvino, Echenoz, Pynchon et Ransmayr*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Martín Ezpeleta, A. (2017). Pasado y presente de la geografía literaria en España. En S. Pérez Isasi, R. Baltazar, I. Araújo Branco, R. Bueno Maia, A. B. Morais y S. Rodrigues de Sousa (Eds.) *Los límites del Hispanismo. Nuevos métodos, nuevas fronteras, nuevos géneros* (págs. 11-27). Bern: Peter Lang.

Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad. En J. Gimeno (Coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 527-547). Madrid: Morata.

Martínez, T. (Ed.) (1994). *Joan Roís de Corella. Rims i proses*. Barcelona: edicions 62.

Martínez-León, P., Ballester-Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155-172. Obtenido 20 mayo 2018, desde <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/57135/51564>.

Martos, E. y Martos, A. (2011). Las narraciones como nexos entre el turismo y el patrimonio cultural. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 34, 369-388.

Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de lengua y literatura: bases para la innovación. *Aspectos didácticos de la lengua y la literatura*, 12, 109-140.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la comprensión lecto-literaria*. Madrid: Aljibe.

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

Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.

Parra, D. y Segarra, J. R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 65-83.

Quiles, M<sup>a</sup>. C., Palmer, I. y Rosal, M. (2015). “Cómo leer a los clásicos: recuperación del canon”, en Quiles, Palmer y Rosal,

*Hablar, leer y escribir: el descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria* (págs. 91-129). Madrid: Visor.

Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.

Soldevila, LL. (2009-2018). *Geografía literaria* (8 vols.). Barcelona: Proa/Pòrtic.

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

Tally, R. T. (2011). *Geocritical Explorations: Space, Place, and Mapping in Literary and Cultural Studies*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Westphal, B. (2007). *La Géocritique. Réel, fiction, espace*. París: Les Éditions de Minuit.

White, K. (1994). *Le plateau de l'Albatros, introduction à la géopoétique*. Paris: Grasset.

Ziethen, A. (2013). La littérature et l'espace. *Arborescences*, 3, 3-29. Obtenido 30 mayo 2018, desde <http://id.erudit.org/iderudit/1017363ar>.



***El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal***

***The Classic, Irreducible. Didactic Innovation of Multimodal Literary Creation***

**Maria Teresa Caro Valverde**

Universidad de Murcia

[maytecar@um.es](mailto:maytecar@um.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4363-0742>

**DOI: 10.17398/1988-8430.29.245**

**Fecha de recepción: 31/05/2018**

**Fecha de aceptación: 04/09/2018**



Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo* 29, 245-274.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>

**Resumen:** Este artículo responde a una investigación cualitativa que reconstruye la trayectoria didáctica de su autora sobre el tratamiento significativo de los clásicos de la literatura hispánica en las aulas de diversas etapas educativas. Tal investigación biográfico-narrativa se centra en su carrera docente en grupos de trabajo y proyectos donde ha coordinado la producción de libros de autoría discente en homenaje a escritores tales como Cervantes, Lorca, Cernuda y Rojas, desde un modelo de creación transmodalizadora de los clásicos en géneros y contextos nuevos que ha ido perfilando en sucesivos ciclos de investigación-acción, el cual ha recibido el respaldo institucional de varios premios nacionales en innovación educativa. Dicho modelo se fundamenta en una teoría pragmática de la educación literaria que profundiza en el valor irreductible del clásico desde una dinámica dialógica del proceso imaginativo donde interactúan lectura y escritura, el cual hunde sus raíces epistémicas en la conjunción coherente de conceptos de incidencia semiótica tales como la romantización del clásico, la ironía de la forma, la semiosis infinita, la *intentio lectoris*, la transtextualidad y el intertexto lector. Así se justifica al clásico por su pervivencia en la modernidad y se promueve su riqueza educativa desde el empoderamiento del aprendiz.

**Palabras clave:** Clásicos hispánicos; didáctica; semiótica; lectura; escritura creativa.

**Abstract:** This article responds to a qualitative research that reconstructs the didactic trajectory of its author about the meaningful treatment of classics of Hispanic literature in the classrooms of various educational stages. This biographical-narrative research focuses on her teaching career in work groups and projects where she has coordinated the production of books of authorship in homage to writers such as Cervantes, Lorca, Cernuda and Rojas, from a model of evolutionary creation of the classics in new genres and contexts that have been outlined in successive cycles of research-action, which has received the institutional support of several national awards in educational innovation. This model is based on a pragmatic theory of literary education that delves into the irreducible value of the classic writer from a dialogical dynamics of the imaginative process where reading and writing interact, which has its epistemic roots in the coherent conjunction of concepts of semiotic incidence such as the romanticization of the classic, the irony of the form, the infinite semiosis, the *intentio lectoris*, the transtextuality and the reader intertext. Thus the classic is justified by its survival in modernity and its educational wealth is promoted from the empowerment of the apprentice.

**Keywords:** Hispanic Classics; Didactics; Semiotics; Reading; Creative Writing.

# I

## ntroducción

Este estudio se centra en la justificación epistemológica de la noción de *clásico* como obra *irreductible* por su pervivencia comunicativa. Tal noción proviene de la teoría literaria iniciada en el romanticismo alemán que siguieron destacados intelectuales españoles de principios de siglo XX, la cual ha guiado los talleres de creación colectiva con los clásicos hispánicos que, durante una década de mi vida laboral, he coordinado en colaboración docente con profesorado de diversas áreas de conocimiento desde una metodología de investigación-acción renovada en varios ciclos de intervención-reflexión. Una descripción sintética de sus hechos didácticos relevantes y de sus razones educativas correspondientes procura generación de conocimiento sobre el valor irreductible del clásico redivivo en las obras de estudiantes empoderados como autores de libros conmemorativos al respecto.

Tanto los razonamientos teóricos que avalan esta posición didáctica sobre el tratamiento significativo de los clásicos como el relato de las experiencias de investigación-acción desarrolladas durante cursos académicos sucesivos y aplicadas predominantemente a Educación Secundaria responden a la voluntad de desarrollo profesional en la ciencia pragmática sobre el objetivo de cultivar la educación literaria del clásico desde su recontextualización lectora y su transmodalización escritora en la imaginación de cada aprendiz, contando con la introducción de múltiples tipologías textuales y con su intertexto lector, pues todo ello produce empoderamiento de la voz discente a favor de su competencia como agente social y de la cohesión de la comunidad educativa en misiones compartidas.

## 1. La irreductibilidad por la lectura

Azorín escribió “Cervantes, irreductible” (Azorín, 1947: 137-140) con la voluntad de reflexionar sobre la pervivencia de los clásicos desde su mutación por la lectura. Considerado en su proceso comunicativo, el clásico es capaz de generar polivalencia incesante en los actos de lectura. Su clasicidad no es su imposición, sino su doblez incesante, su bucle sin empalizadas entre el adentro y el afuera, donde desde el autor hacia cada lector transita libre la humanidad profunda, tejida por cruces de sentidos incalculables. Por tanto, la irreductibilidad del clásico se prueba como fenómeno comunicativo en el sentido genuino que le otorga cada lector. Su textura crece en consistencia precisamente por las múltiples travesías de los imaginarios lectores donde, en cada acto, se origina de modo diferente. Y es por su tejido creativo polifónico como resiste a lo largo del tiempo respecto de las interpretaciones que pretenden cercar su significado en tesis unívocas y clausuradas. Allí escribía: “Cervantes estará donde lo imaginemos. La obra ha comenzado ya a caminar por el mundo; cualesquiera que hayan sido sus comienzos, el rumbo va a ser otro” (Azorín, 1947: 137). Y a propósito del *Quijote*:



Vamos, pues, a discutir. Estaremos discutiendo en tanto discurren los siglos.

¿Aliento o desesperanza? ¿Idealidad o realidad? ¿Don Quijote o Sancho? ¿Sentido oculto o manifiesto? El debate puede continuar. Unos dicen una cosa y otros dicen otra. La obra es tan resistente que lo soporta todo (Azorín, 1947: 138).

Con la frase “La obra es tan resistente que lo soporta todo” el ensayista se refería a la fuerza pasionaria de la literatura que no queda cercada por las clasificaciones discriminatorias y conclusivas sino que se libera por las interpretaciones infinitas que proliferan desde su emisión de sugerencias personales en el espacio inclasificable de la incertidumbre que llamamos “vida”. El verdadero clásico seduce las pupilas porque estas se miran en él y aprenden a deleitarse en su fondo irreductible. Provoca apasionamiento en los lectores futuros porque la obra del autor ha crecido pasionariamente, soportando todo.

Esta idea del clásico se remonta al temperamento de los poetas románticos de Jena que teorizaron sobre la infinitud del arte y la experiencia de lo sublime como aquello que detenta misterio no revelado. Jean François Lyotard subraya esta condición: “le sentiment sublime n’est que l’irruption, dans et à la pensée, de ce sourd désir d’illimitation” (Lyotard, 1991: 75). La obra sublime es aquella cuya comprensión promete sentidos infinitos que no puede abarcar la inteligencia que pretende clausurar el significado en la intención autorial; antes bien, su comprensión lectora mantiene siempre abierto el horizonte de expectativas de entendimientos nuevos. Es emblemático el fragmento 20 del *Lyceum* escrito por Friedrich Schlegel (1994: 49): “Un texto clásico nunca debe poderse comprender totalmente. Pero aquellos que son cultos y que se cultivan deben siempre querer aprender cada vez más de él”. Los clásicos se asocian así con la naturaleza misma en su vertiente vital más prodigiosa, aquella que, siendo inmensa como el océano o la oscuridad, despierta en la imaginación humana la conciencia del infinito.

Gracias al arraigo de las teorías krausistas introducidas en España por Sanz del Río en el ideario de los intelectuales más destacados de la Institución Libre de Enseñanza, la teoría romántica de la imaginación y de los clásicos literarios valorados a la luz de la tradición reciclada en nuevos contextos receptivos entró en la cultura de este país con perfil revolucionario frente a la enseñanza inquisitorial imperante desde varios siglos atrás. Giner de los Ríos, Ortega y Gasset y Azorín, entre otros pensadores, mostraron desde sus respectivas disciplinas una serie de criterios unánimes al respecto por defender un proyecto pedagógico y cultural de carácter significativo y libertario que desmantelaba los argumentos academicistas de la gestión dictadora del conocimiento:

Da grima leer las insulseces que acerca de los autores llamados clásicos se repiten diariamente [...]. La apología suplanta a la crítica, la admiración a la duda, la duda a la negación. Censurar a los maestros equivale a suicidarse, porque los maestros son impecables. Restos de una herencia colectiva que nos hace ver perfecto lo que ha sido consagrado con el tiempo (Azorín, 1963: 161).

En coherencia con dichas ideas críticas se hallan también las que, como principios de actuación, en su ensayo “Pidiendo un Goethe desde dentro” manifestó Ortega y Gasset:

No hay más que una manera de salvar al clásico: usando de él sin miramientos para nuestra salvación —es decir, prescindiendo de su clasicismo, trayéndolo hacia nosotros, contemporaneizándolo, inyectándole pulso nuevo con la sangre de nuestras venas, cuyos ingredientes son nuestras pasiones... y nuestros problemas. En vez de hacernos centenarios en el centenario, intentar la resurrección del clásico resurgiendo en la existencia (Ortega y Gasset, 1983: 44).

El clásico sobrevive como libro desconcertante por ser espejo que no imita ni parafrasea lo perfecto sino que poetiza e inventa en lo cambiante. Su impulso revolucionario se basa en la productividad polilógica desprendida de esta transferencia donde lo otro habita en lo uno (Kristeva, 1974). El clásico genuino expande amor con el otro en su particularidad irreductible. Los clásicos concentran así la

literariedad en el entredós creativo de los sueños, esa zona intermedia entre el deseo y la experiencia que es matriz de la imaginación donde se juega el sentido más allá de lo unívoco, a favor del diálogo democrático, con la soltura que le otorga hacer depender la escritura del derecho plural de la lectura.

El saber azoriniano de los clásicos aboga por justificarlos en el valor que le otorga la posteridad: es la lectura incesante la que escribe el clásico. El clásico se va haciendo paulatinamente: si tiene la virtud de conectar con la sensibilidad de sus lectores, su rostro va cambiando conforme lo leen las generaciones venideras. Tal es el papel creativo la “ironía de la forma” que Walter Benjamin (1989: 124) conceptualizó como “momento objetivo de la obra”, el espíritu del arte (creación y crítica incesantes), el cual va más allá de la ironía de la materia literaria elaborada por la intención del autor, pues la ironía de la forma sobrevive reflexivamente en el intercambio imprevisible que supone cada lectura que no es aquiescente sino que ella misma tiene poder de reescritura de la obra en un continuo que podría ser identificado con las nociones de hipertextualidad o transtextualidad (Genette, 1989). Este saber, por un lado, pone en entredicho el tópico que inscribe al clásico en el canon desde el principio de autoridad en tanto que obra intencional que se conserva como monumento verbal del pasado cultural y, por otro lado, reivindica para la educación la fuerza irreductible de la imaginación con el discernimiento que también Ortega y Gasset (1961: 392) advirtió en su ensayo “*El Quijote en la escuela*” entre *natura naturans* (vida creadora) y *natura naturata* (vida mecánica).

Llevada al espacio de la educación literaria, la *natura naturata* corresponde a un entendimiento de la literatura como producto de autor, textualidad cerrada en el control de la lectura destinada a rescatar la *intentio auctoris*. El clásico es concebido así como la rememoración de una obra antigua. En cambio, la *natura naturans* se expande en un entendimiento de la literatura como producción rediviva en la lectura, textualidad abierta a la generación de sentidos

nuevos por vía de la reflexión interpretativa y creativa nacidas de la *intentio lectoris* (Eco, 1992: 124-128) que dialoga profunda e igualitariamente con la *intentio auctoris* desde su experiencia personal y su imaginación libre.

## 2. Historia de vida, *natura naturans*

Las teorías y las buenas prácticas educativas con los clásicos de la literatura hispánica que se refieren a continuación están presididas por la reivindicación de la *natura naturans* o naturalidad dinámica de la comunicación literaria en pensamiento y palabra. En ellas se ha manifestado la natural “muerte del autor” como un acto de fecundidad para la lectura creativa, de un modo semejante a la elocuente cita bíblica del Evangelio según San Juan, 12, 24 “si el grano de trigo no cae en la tierra y muere, queda solo; pero si muere, lleva mucho fruto”. La muerte del autor razonada por Roland Barthes (1987), promotor clave de la teoría del hipertexto, afirma que, cuando el autor entrega la obra a los lectores, esta se reescribe diferente en cada encuentro, como también que la constitución misma de tal autor y obra es gracias a reescrituras previas y que, por tanto, no existe propiedad sino conexiones en travesía que son fruto de la colectividad. La frase de Azorín (1998: 698) “No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad” maximiza tal experiencia natural de su comunicación literaria y concuerda con la teoría de Barthes sobre el “texto-lectura” (Barthes, 1987: 36) como intertexto que conecta los razonamientos del autor con los del lector a través de su filtro de simbología social.

Las intervenciones didácticas de creación literaria multimodal en homenaje a los clásicos hispánicos que he coordinado en mi vida laboral son coherentes con esta teoría irreductible del clásico literario, pues he procurado en todas ellas que la obra conectase con la vida singular de cada alumno a través de su reinención imaginativa personal crecida en la madeja de conexiones de su intertexto lector

(Mendoza, 2001). Presento aquí la panorámica de tal investigación biográfico-narrativa con la legitimidad cualitativa que le confiere esta construcción de conocimiento en la acción educativa desde una perspectiva vivencial de carácter autobiográfico basada en la rememoración (Schutze, 2007; Martins, 2008; Goodson, 2015), que cuenta con antecedentes recientes donde el propio investigador narra su autobiografía profesional, como es el estudio de Manuel Area “De la enseñanza presencial a la docencia digital: Autobiografía de una historia de vida docente” (Area, 2018). Esta atiende a hipótesis basadas en creencias epistemológicas del *ethos* del investigador así como, sobre todo, a la experiencia de aprendizaje discente y docente en contextos auténticos donde los modelos educativos se tejen con los hilos venidos de la singularidad diversa de las personas y las situaciones reales en diacronía, de sus cruces complejos a través de los que se forma el sentido. Tales son el lugar y la actitud de la investigación en la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 47).

En las historias de vida personales, debido a la autoetnografía que las habita (Feliu, 2007), no hay lugar para patrones conductistas basados en programas de control cerrado y dicotómico, pues la dinámica de esta investigación basada en la experiencia funciona por el “con” y no por el “contra”, por la competencia y no por la competición, por la significatividad fenoménica y no por el dictado academicista, por la reflexión en la acción y no por la acción irreflexiva, por los sentidos libres que abren el hecho de educar y no por los significados miméticos que lo cercan entre tecnocracias y dogmas, por la interrogación que indaga y no por el imperativo que sentencia. En suma, cabe delinear que esta metodología crece en la innovación con la voluntad curiosa del detective que en las marañas descubre reciprocidades y en las incógnitas soluciones, no desde el hábito forense de analizar diseccionando para determinar un informe final según un molde paradigmático. Como bien expresa Ferrarotti (2007: 37), “El verdadero desafío que las historias de vida arrojan a la investigación social es más bien para verse en la tentativa de tomar,

expresar y formular la “pulpa”, por así decir, lo vivido cotidiano, de las estructuras sociales, formales e informales”.

Con tal naturaleza, las historias de vida aportan a la educación “un giro metodológico necesario” hacia el estudio profundo de hechos desde un aprendizaje implicado con la vida (Ortí, 2015: 121). En efecto, estas se despliegan en la descripción holística de experiencias específicas y auténticas y no hacia la generalización, la medición o el instruccionismo (Moriña, 2017: 31). Para organizar la información narrativa al respecto, en este artículo se ha seguido la conveniencia metodológica de categorizar los temas de acuerdo con los hitos testimoniales de su evolución diacrónica y en su decurso procesual se ha procurado mostrar la coherencia del mensaje en sus cualidades (lógica, congruencia, suficiencia y credibilidad), a fin de que la complejidad de su poética educativa ofrezca holismo orgánico y sentido social. En atención a estas recomendaciones metodológicas, refiero seguidamente mi intervención laboral a favor de un tratamiento significativo de los clásicos en las aulas.

### **3. Trayectoria profesional innovadora: imaginar con los clásicos**

#### **3. 1. Con Don Juan Manuel**

El conocimiento educativo de los clásicos en su irreductibilidad significativa advino a mi carrera profesional gracias a mi estancia como profesora de Lengua castellana y Literatura en el Instituto de Educación Secundaria “Poeta Julián Andúgar” de Santomera (Murcia), cuyo departamento de Lengua castellana y Literatura contaba con un equipo docente vocacional al que vino la idea común de hacer una actividad de creación literaria colectiva para el Día del Libro, consistente en recoger todas las moralejas de *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel y brindárselas al alumnado de todos los grupos del centro que cursaban segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria con el propósito de que cada cual escogiera la moraleja que más le gustaba por su mensaje humano para su vida.

Después leyeron el relato clásico del que procedía tal moraleja a fin de reconocer su argumento, abstraer sus ideas e interpretar su sentido. Y seguidamente les invitamos a inventar un cuento donde traspusieran su valor moral con libertad narrativa para modificar argumento, tiempo, espacio y personajes, con la misión de insertar coherentemente la moraleja escogida en su final.

Cada alumno leyó sus cuentos en la asamblea de clase y fueron ellos mismos quienes, cuando se les indicó la voluntad de publicar en un libro una selección de los mismos, decidieron por votación las producciones más logradas. Las ilustraciones de los cuentos del libro las realizaron otros compañeros de clase. Todo en este libro era obra artística de su fantasía moral y de un trabajo procesual de conformación de su discurso donde los conceptos narrativos se habían convertido en herramientas estratégicas puestas al servicio de su expresión personal. Con el mismo orgullo que Don Juan Manuel firmara su obra lo hicieron los numerosos adolescentes que allí estrenaron autoría publicada en un libro de papel con ISBN. Y el profesorado de aquel departamento nos convertimos en un equipo editorial improvisado que abrió las tareas del aula a la recolección de fondos para subvencionar el proyecto, a la toma de decisiones con la imprenta y a la organización de una Feria del Libro en la plaza de aquel pueblo donde en el día señalado se vendió su tirada de 300 ejemplares en apenas dos horas. *Cuentos con Moraleja* (Alumnos de ESO, 1997) fue una experiencia de investigación-acción de asunción espontánea en la que descubrimos otro modo de tratar con los clásicos: mirándonos en ellos como en un espejo. No fue un homenaje reverente, sino de encuentro gozoso porque esta iniciativa innovadora fue compartida de modo muy natural por toda la comunidad educativa.

### 3. 2. *Con Miguel de Cervantes*

La investigación-acción fue el método diacrónico que, suscitado por la reflexión, conformó el modelo de buenas prácticas educativas de estos proyectos de innovación con los clásicos, pues retomamos la experiencia inicial de *Cuentos con moraleja* en ciclos posteriores dedicados a proyectos sobre otras obras y autores relevantes de la literatura española, y por esta vía los docentes implicados hemos incorporado un desarrollo profesional realmente valioso para nuestras creencias y metodologías (Parra, 2002). En efecto, la grata vivencia del curso anterior y la ilusión por indagar en nuevas posibilidades didácticas de tal aprendizaje significativo de los clásicos, nos impulsó hacia un nuevo ciclo de investigación-acción que en el curso académico 1997-1998 encontraba en el 450 aniversario del nacimiento de Miguel de Cervantes motivo de homenaje literario. Esta vez decidimos que dicho emprendimiento se convirtiera en un proyecto de formación colegiado a través de la inscripción de sus participantes como grupo de trabajo con reconocimiento institucional por el Centro de Profesores y Recursos correspondiente en la Región de Murcia. También, sin saberlo conscientemente, a través del diseño colaborativo de tareas emancipadoras, sentamos bases de lo que poco años después se difundiría como enfoque educativo basado en competencias (Casanova, 2012: 39).

En el proyecto *Imaginar con Cervantes* (Alumnos de ESO, 1998) trabajamos con alumnado de los IES de Santomera y de San Pedro del Pinatar de la Región de Murcia. Aquí cuadruplicamos el número de tareas del proyecto anterior: “Cartas a Cervantes” reveladoras de las expectativas discentes sobre la educación literaria, “Creaciones sobre refranes y sentencias de *El Quijote*” donde elaboraron cuentos, romances, ensayos y cómics desde su perspectiva interpretativa y conocimientos inclusivos en diálogo con las raíces folclóricas de la obra, “Galería de personajes cervantinos” que fueron retratados con voluntad ekfrástica (Guerrero, 2008) de la imagen al



texto y viceversa, y “Textos periodísticos” donde entre la noticia y la entrevista personajes y autor eran tema de actualidad anecdótica. La modernización del clásico en la imaginación de los estudiantes fue, además, una oportunidad para reflexionar didácticamente sobre los testimonios expresados en la experiencia literaria. Por ejemplo, en “Cartas a Cervantes” los estudiantes apelaron al clásico con actitud más amistosa que reverente, y esta iniciativa reveló sus inquietudes críticas hacia esta área de conocimiento, como bien deja escrito Eva María Tárraga, alumna de 3º de ESO:

Aquí, donde tenemos los pies sobre la tierra, tienes un pequeño problema porque la gente se está olvidando cada vez más de ti y de lo importante que has sido en la literatura. Solo te recuerdan como “el señor ese manco que escribió el *Quijote*”. [...] Aquí los jóvenes necesitamos a alguien que consiga aumentar nuestra imaginación porque desgraciadamente nadie nos ha preguntado por nuestros gustos para engancharnos a la lectura (Alumnos de ESO, 1998: 47-48).

Nuevamente, el equipo docente trabajamos los cometidos editoriales pertinentes y este libro vio la luz el 23 de abril, Día del Libro, a través de una feria ubicada en la plaza del Ayuntamiento de las localidades de los IES referidos, y al amparo de una Semana conmemorativa de la obra cervantina. En la promoción del libro y de los actos culturales fue fundamental la colaboración discente. La redacción posterior de la memoria educativa correspondiente a la experiencia innovadora de *Imaginar con Cervantes: La creación literaria en el aula* (Caro et al., 1998) constituyó un ejercicio de depuración de un modelo didáctico de tratamiento significativo de los clásicos perfeccionado en las experiencias sucesivas a esta. Por dicho modelo inicial obtuvimos el 2º Premio Nacional a la Innovación Educativa 1998 otorgado por el Ministerio de Educación español.

### **3. 3. Con Federico García Lorca**

En 1999, con motivo del centenario del nacimiento de Federico García Lorca, desde la colegialidad de ambos IES y los

Centros de Profesores y Recursos correspondientes a sus localidades, el equipo de trabajo promovimos su homenaje con un taller de escritura creativa de textos teatrales en un acto para alumnado de segundo ciclo de ESO, ya fuera inspirándose en las propias obras lorquianas o bien en los motivos que inspiraron poemas y dramas del literato granadino (noticias periodísticas, tópicos y técnicas teatrales, cine, folclore, etc.). Así pues, los estudiantes aprendieron de primera mano la profunda belleza de su arte de expresión libre y auténtica que supo experimentar con la tradición popular estilizándola en símbolos surrealistas (Alumnos de ESO, 1999).

La primera parte del libro, “La inspiración de Lorca”, ofrece trabajos discentes de transmodalización genérica del relato y de la prensa al texto teatral, donde inventaron múltiples dramas en un acto a partir de una sola narración breve -técnica procedente de *Ejercicios de estilo* de Queneau (1991)- y de cualquier elemento periodístico (una fotografía, una noticia, un anuncio, etc.). En cambio, la segunda parte del libro, “Lorca como inspiración”, ofrece textos resultantes de tres tareas: en la primera exploró las posibilidades reversibles de la *ekphrasis* a través de la acotación escénica lorquiana produciendo imágenes discentes a partir de tales textos del autor o bien a través de acotaciones discentes desde dibujos lorquianos para el caso; en la segunda compusieron obras de teatro en un acto desde una selección de poemas lorquianos; en la tercera completaron el drama inacabado *La viudita* y lo representaron en el salón de actos de sus respectivos ayuntamientos.

Al igual que los proyectos anteriores, el desarrollo didáctico de las tareas contó con organizadores previos y modelos textuales que, por encauzar el flujo de su aprendizaje significativo de los estudiantes, favorecieron su actividad transtextual usando la imaginación y un conocimiento estratégico de los géneros en transmodalización, de acuerdo con las teorías semióticas de Genette (1989) sobre literatura en segundo grado.

También publicamos el libro *Se abre el telón de la mano de Lorca* (Alumnos de ESO, 1999) que recoge sus obras creativas, para lo cual recibimos ayuda económica ministerial. Además de la pertinente Feria del Libro, realizamos un viaje literario a Granada que culminamos con la donación de nuestra obra a la colección bibliográfica de La Huerta de San Vicente y con la lectura de poemas ante los barrancos de Víznar.

### 3. 4. *Con Fernando de Rojas*

El homenaje a *La Celestina* advino en el V centenario de su edición *princeps* con un proyecto que siguió la estela de los anteriores culminando en el libro de creación literaria *Arde La Celestina* (Alumnos de Educación Secundaria, 2000), con la Feria del Libro y el viaje literario correspondiente por tierras salmantinas y toledanas, en cuya topografía tomó notas Fernando de Rojas para ubicar los escenarios verosímiles de la obra (Rubio, 1985). En Talavera de la Reina, ciudad donde Rojas había sido alcalde y reposan sus restos, alumnos y profesores de *Arde La Celestina* fuimos recibidos con honor por el alcalde contemporáneo, quien agradeció nuestro libro y nos obsequió con la edición conmemorativa de dicho centenario.

Esta es, junto al *Quijote*, clásico irreductible por excelencia de las letras hispánicas porque ambos rezuman arte de un realismo que no se afinca en la costumbre sino en el desasosiego de la encarnadura que impreca al pasado su crisis presente y apostrofa correspondencia al porvenir. *La Celestina* sigue siendo rabiosamente actual porque es un clásico inclasificable por el canon, ya que entra en batalla con sus veredictos. Tal es su ironía integral, desde el autor que atribuye a otro la “prima entretalladura” de su obra, hasta el género que, como carnaval, no se integra en la novela ni en el drama, pasando por la ironía verbal, actancial y contextual que ubica el drama en la *philocaptio* de una telaraña. Tal es también su celestinesca, la proliferación de versiones dispares y de contiendas hermenéuticas

todavía no resueltas. Una obra obrándose que, por su verdad y su secreto, convierten la lectura de sus páginas en una experiencia apasionante (Caro, 2004).

Todo el profesorado del departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Manuel Tárraga Escribano participamos en este proyecto y su alumnado de ESO y de Bachillerato leyó íntegramente el clásico en castellano moderno vertido por Camilo José Cela (Rojas, 1989). Con organizadores previos y modelos textuales (una guía de lectura interpretativa de la obra y herramientas de análisis y construcción de tipologías textuales diversas) trabajamos con voluntad pragmática la comprensión del sentido autorial de la obra en su contexto de producción y la expresión de su sentido lector en su contexto de recepción quinientos años después. Frente a la dinámica academicista de la enseñanza mimética de los clásicos que se limita a reconstruir su significado explicando su topicalización inmanente e intencional y concluyendo con la constatación de la tesis descrita por el propio autor, *La Celestina*, por ser arte provocativo, nos instaba hacia la educación literaria dialógica con el clásico que se aviva en la construcción del sentido del texto interpretando su comunicación profundamente interactiva con la otredad de textos y perspectivas. Del análisis de su entramado insólito y complejo emanaban hipótesis críticas e inventivas que motivaban a los alumnos como los casos enigmáticos atraen a los detectives y despiertan su inteligencia por vía de la deliberación y la perspicacia.

Esta motivación también fue evidente en el grupo de trabajo del proyecto, pues durante el curso 1999-2000 multiplicamos las acciones didácticas para replicar los 16 actos de la *Comedia* de 1499 que organizamos con la metáfora evolutiva del fuego. Así pues, *Arde La Celestina* muestra el frenesí del *Carpe diem!* en este tríptico evolutivo:

- “La llama” surgida de la herencia (preñada en los elementos paratextuales e intertextuales que preceden a la obra –citas cultas y refranes incrustados en el texto; datos e ideas de diversos prefacios

del autor a la obra-), que desarrolla un cuadro de cinco actos donde hay romances que relatan el conflicto en versos acrósticos, escenas teatrales que proyectan los papeles perdidos de un inicio posiblemente anterior a la obra, fábulas moralistas y narraciones que amplían la verdad de citas cultas y populares.

- “La hoguera” donde resplandece la vivencia del texto en proceso (crecida en los diálogos del drama). Allí el amor, las máscaras y la muerte brillan en la quema de sonetos y canciones de amor; en cómics chistosos de apartes en el diálogo de contraste con descripciones de los grabados trágicos que ilustraban el facsímil; en acotaciones que se atreven a sintetizar toda la escenografía de la obra en un diseño de vanguardia: en noticias del asesinato de Celestina, instancias de los criados pidiendo clemencia por su crimen, entrevistas a Fernando de Rojas y honras fúnebres a los difuntos personajes en forma de esquelas y epitafios.

- “Las brasas” o pervivencia de su fortuna en cita con el futuro. Guardan hoy el calor de *La Celestina* con ensayos “al rojo vivo” sobre la vigencia de la obra; guiones cinematográficos a partir de adaptaciones literarias del clásico en nuestro siglo; teatro en un acto sobre el papel de la alcahueta en el entorno de los *mass-media* y los “rescaldos” metafóricos de un glosario estrafalario que cierra el tríptico de fuego literario con acepciones medievales de signo burlón como “*Vulto*: papel que desempeñará el profesor en clase, cuando los institutos tengan dinero para programar bien los ordenadores” (Caro, 2006: 313).

De la reflexión docente sobre la intervención didáctica efectuada surgió el propósito de redactar en forma de libro su memoria evolutiva provista de la metodología y los materiales empleados: *Las clases de un clásico: Arde La Celestina* (Caro, 2000) fue avalado con entusiasmo por el Centro de Profesores y Recursos y editado por la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia.

### **3. 5. Con Pedro Calderón de la Barca**

En 2001 ideamos un nuevo ciclo de investigación-acción en el que queríamos avanzar desde el anterior proyecto disciplinar en el área de Lengua Castellana y Literatura hacia expectativas interdisciplinares en colaboración con otras áreas de conocimiento de la etapa de Educación Secundaria. El centro de interés fue el IV centenario del nacimiento de Pedro Calderón de la Barca y este proyecto, gracias a los buenos resultados prácticos de los anteriores, cobró importante multidimensionalidad y colegialidad interinstitucional, pues se animaron a participar 25 profesores de cuatro IES de la Región de Murcia, los cuales nutrieron el encuentro de 17 disciplinas: Administración y Finanzas, Dibujo, Educación Compensatoria, Electrónica, Filosofía, Física y Química, Geografía e Historia, Inglés, Integración, Latín, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Psicología, Religión y Tecnología. A todos nos reunía la misión de homenajear al clásico en comunidad cercana al mundo cotidiano. Tal es el emblema del teatro Romea que aparece en el título del proyecto. Se aprovechaba así el argumento dado por el propio Calderón de que el teatro es una fábrica donde caben todas las artes (Curtius, 1984).

Dada su envergadura, fue necesario realizar un plan de desarrollo profesional basado en coloquios donde, en conformidad con lo dispuesto para los proyectos reglados por la Consejería de Educación de la CARM, hubo reuniones formales en equipos de trabajo con la debida convocatoria de asuntos y acta de acuerdos en un clima de diálogo coordinado y democrático. Por tanto, tras el diagnóstico inicial de necesidades y experiencias previas, procedimos sucesivamente al diseño cooperativo del proyecto, a su visado institucional y a un seminario de formación metodológica sobre la programación y resolución de las tareas, su evaluación y las indicaciones pertinentes para construir entre todos el libro de creación literaria correspondiente y para darle difusión cultural en la Semana del Libro y en el viaje literario al Corral de Comedias de Almagro y al

Madrid de los Austrias. A continuación, funcionaron los grupos de trabajo de cada especialidad en la preparación y desarrollo de tareas con el apoyo de monitores del área de Lengua Castellana y Literatura que habían participado en proyectos previos y les orientaron en la confección y el manejo adecuados de los organizadores y los modelos textuales para optimizar la lectura interpretativa y la escritura procesual de los trabajos creativos, así como su valoración e inserción en los capítulos del libro *Calderón en el Romea* (Alumnos y profesores de Educación Secundaria, 2001). La retroalimentación del proceso formativo, así como su seguimiento y evaluación, se hicieron en corresponsabilidad interdisciplinar y los participantes tuvieron la oportunidad de dar transferencia de conocimiento de sus tareas integradas en una experiencia innovadora en comunidad de aprendizaje del holismo educativo (Domínguez, 2016) a través de jornadas educativas en el Centro de Profesores y Recursos, de Congresos internacionales sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura y de publicaciones científico-técnicas puntuales.

El pacto de ficción del teatro Romea cohesionó la estructura lógica del libro: En la fachada principal se situó la maquetación web del libro por alumnado de Electrónica. En vestíbulo de entrada están los carteles de los dramas calderonianos hechos en Dibujo desde todas las etapas educativas. En la taquilla se hallan composiciones colectivas de estudiantes de Administración y Finanzas sobre el precio de las entradas y la informatización de sus manuscritos. En el lienzo del aire que ocupa el techo consta la redacción de cartas imaginarias, familiares y de viaje hecha por los jóvenes desde Psicología, Integración y Educación Compensatoria. En las gradas se encuentran “Autos sin sacramento”, donde con las ideas de Copérnico y Galileo desde Física y Química en 3º de ESO se crearon obras de un gran teatro del mundo alegorizado. En el palco Monserrat Caballé”, vinculado al departamento de Cultura Clásica, se ubican narraciones mitológicas clásico-modernas que correlacionan a Calderón con Ovidio. En el palco José María Rodero aparecen romances de leyenda basados en el tópico del honor. En el palco Francisco Rabal el

departamento de Geografía e Historia promovió en 4º de ESO descripciones de los retratos pictóricos de los bufones de la Corte de Felipe IV obrados por Velázquez. En el Palco Real leyeron correlativamente *El sitio de Breda* y *La rendición de Breda* y dramatizaron su escena. En el anfiteatro platea discurren ensayos éticos y filosóficos sobre valores en *El alcalde de Zalamea* y dilemas de *La vida es sueño*. En butacas Matemáticas ligó teoremas con poemas en métricas y geometrías ingeniosas del Barroco (acrósticos, jeroglíficos, caligramas y laberintos). En la orquesta se inventaron partituras y parodias musicales desde 1º y 3º de ESO basándose en letras de entremeses calderonianos. En el telón de boca se encontraron Shakespeare y Calderón a través de cómics y gags escritos en inglés que captan la tragedia con sentido del humor. En el proscenio desde Religión se escribieron salmos al Autor soberano del Mundo, actualizando el género bíblico en nuevos contextos democráticos. En la tramoya Tecnología presenta una memoria de apariencias y carros de comedias para *La mojiganga de la muerte*. En el escenario, finalmente, Lengua Castellana y Literatura, desde diferentes niveles, promovió “Adivinanzas, enigmas y jeroglíficos” para los entremeses calderonianos con campos semánticos que esconden referentes, “crónicas de un pueblo” con noticias rescatadas del propio municipio de los estudiantes y “Cuento con el diablo” con relatos oníricos que, intertextualizando a Quevedo, Kafka, Amenábar y Sabina, exorcizan el mal en defensa de la dignidad humana. En todos los casos los aprendices fueron protagonistas que mantuvieron con Calderón un trato entre iguales y el profesorado aprendimos el oficio mediando al servicio de ambos.

Posteriormente, coordiné el proyecto *Echar Redes al genio: Calderón en el Romea* con dos objetivos: por un lado, convertir el libro publicado en papel al formato hipermedia publicado en la Web y en CD-ROM ataviado además con la sección “Homenaje pedagógico” y materiales audiovisuales complementarios; por otro lado, ofrecer la memoria didáctica de su sistema de composición, la metodología empleada y su rentabilidad educativa en otro libro de título homónimo



del proyecto (Caro, García, Sánchez y Soto, 2003). Por estos proyectos incardinados recibimos el Premio Nacional Multimedia y el Premio Especial del Jurado en el XXV Concurso de Experiencias Educativas del Grupo Santillana. Estimulados por el galardón, decidimos fomentar la transferencia de conocimiento de nuestra obra colectiva en la Web con el proyecto conjunto de investigación e innovación educativa *Calderón en los Grandes Teatros del Mundo* donde colaboraron profesorado de los IES implicados en *Calderón en el Romea* y del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia. Las sinergias generadas dieron más visibilidad y provecho a su modelo didáctico interdisciplinar en los países de habla hispana.

### 3. 6. *Con Luis Cernuda*

En 2002 coordiné el proyecto interdisciplinar *Donde habite Cernuda* entre las áreas de Geografía e Historia y de Lengua Castellana y Literatura por querer tratar las dos dimensiones, la realidad y el deseo, de la poesía de Luis Cernuda en el centenario de su nacimiento. Participó alumnado de segundo ciclo de ESO y de Bachillerato, que lo leyó con la actitud que aquel reclamó en su poema “A un poeta futuro” (Cernuda, 1985: 212): “No de la letra vieja, mas del fondo / vivo en tu entraña”. El alumnado dialogó con el sentido crítico y estético del autor en 18 tareas organizadas con la simbología del espacio biográfico cernudiano (“Sevilla”, “Madrid”, “El exilio”) en su dimensión exterior o historiográfica e interior o poetológica (“El amor”, “La quimera”, “El olvido”). Cultivaron “Aleluyas de una vida” (viñetas con pareados), “Paseos literarios”, “Homenaje por soleares”, “Misiones pedagógicas” y “El recuerdo” del exiliado, así como el amor “A la poesía” becqueriana, “A los amigos” de la Generación del 27 y “Al amor”, ángel terrible de placeres prohibidos, y el olvido “de un verso, “De una carta” o “De una esencia”, y la quimera “Del alma infantil” en *Ocnos*, del baudeleriano “Demonio, hermano mío” y de “Cine, siempre” que inspiró muchas de sus composiciones. Como el

criterio organizativo fue temático y no genérico, los alumnos tuvieron la oportunidad de elegir las modalidades expresivas a su gusto. También el profesorado de ambas áreas se apoyó mutuamente en su pericia disciplinar a la hora de revisar los trabajos discentes. Entre otros recursos, aprovechamos la página web conmemorativa de la Residencia de Estudiantes y las visitas culturales realizadas en Murcia al respecto.

El libro *Donde habite Cernuda* (Alumnos de Educación Secundaria, 2003) gozó de la Feria del Libro y de viaje literario a Sevilla, cuna del poeta. También distribuimos ejemplares del mismo por todos los IES de la Región de Murcia, y elaboramos la memoria didáctica *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda* publicada por la Consejería de Educación y Cultura de dicha Región (Caro, 2003).

### **3. 7. Con *Quijote* y *Sabina***

*Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)* fue el proyecto interdisciplinar emprendido en el IV centenario de la novela cervantina para realizar una confabulación pública contante y cantante donde las mentiras tejen verdades sin altares. Participaron 16 docentes de cuatro colegios y siete institutos de la Región de Murcia. Los formé en el seminario “Entre clásicos y modernos: proyecto de creación literaria interdisciplinar” y en equipo ideamos y aplicamos las tareas literarias, seleccionamos textos, maquetamos archivos y produjimos paratextos del libro subvencionado por los ayuntamientos de tales centros (Alumnos y profesores de Educación Primaria y Secundaria, 2005). Por sus páginas desfilan invenciones de su mixtura: microrrelatos, obras de teatro llevadas a escena, monólogos al estilo del Club de la Comedia, vídeos, fotos, viñetas, ensayos, cartas, poemas, dibujos, canciones, narraciones, *storyboards*, noticias, chats, chistes literarios con *false friends*, dramatizaciones, hipótesis fantásticas como la de Quijote y Sancho haciendo tablas en el

gimnasio de Sabina o refracaciones como aquella que dice “Ojos que no ven, lágrimas de plástico azul”, y sendos juegos de la oca sobre ambos personajes pergeñados por alumnado para obrar un taller de cuentos. Tal elasticidad remeda al *Quijote* como novela de novelas bien avenida con cualquier lector (Cervantes, 2001: 18).

Además de las correspondientes Ferias del Libro y de un viaje por la ruta del *Quijote* y por el Madrid castizo que lo vincula con Sabina, el alumnado difundió su obra en radio y televisión. Joaquín Sabina nos envió un vídeo con sus felicitaciones y agradecimiento y nos dedicó la canción final de su concierto en Murcia. Música y literatura se corresponden aquí como aspas de molino de binomio coherente, pues también Joaquín Sabina cree que “Don Alonso Quijano sigue aquí / Provocando a los vivos que están muertos” (Sabina, 2005). Su épica errante y errónea nos recuerda que aprender tiene mucho de viajar con la locura a cuestas, apoyarse en la desmesura y cultivar el humor compasivo.

## Conclusiones

La trayectoria profesional rememorada autobiográficamente da sustento pragmático e identitario al objetivo del cultivo profesional de la educación literaria del clásico desde una didáctica creativa de la lectura recontextualizadora y de la escritura transmodalizadora en multimodalidad textual y de perspectivas discentes. Ello demuestra que, al ser reciclados por los hipertextos de los estudiantes, los clásicos se revelan como obras jóvenes en su pujanza vital. Se confirma así la creencia docente en la influencia decisiva de la metodología dialógica como presidencia de la dinámica de los proyectos comentados vehiculando el pensamiento constructivo de los aprendices en un clima democrático, rasgo de calidad propio del liderazgo distribuido (Spillane, 2006).

El hecho de haber protagonizado la coordinación prolongada del conjunto de proyectos de innovación educativa referidos en este artículo permite deducir lógicamente como aspecto constante de interés en la didáctica de los clásicos actualizados en el aula que haber planteado una relación entre iguales de tipo humanista entre el autor clásico y cada lector en particular ha desacralizado aquella textualidad, la ha sacado de sus goznes canónicos lanzándola hacia la afirmación creativa de las sinergias imprevisibles y transformables. Ya no funciona el modelo monológico tradicional donde debía imperar el principio de autoridad propio de la instrucción literaria sino la modelización dilógica donde trabaja lo que denomino el “principio de posteridad” (Caro, 2015: 316) que da razón de ser a la educación literaria.

Así pues, el clásico se convierte en tal no por inmanencia que convierte las recreaciones en paráfrasis de un modelo digno de imitación, sino por *pervivencia*, la trama de sus encrucijadas lectoras por las que sobrevienen sentidos nuevos a la obra. Con otras palabras, su irreductibilidad es el gesto de su vivacidad hipertextual tejida en el diálogo entre lectura y escritura, donde la obra adquiere consistencia en su anudamiento con la otredad con pretensiones de naturaleza holística. Y este poder suyo para seguir siendo interesante es precisamente su fuerza. De ahí que en otros estudios haya definido el clásico precisamente por su modernidad (Caro y González, 2013).

El conjunto de los proyectos referidos en este estudio son vivo ejemplo de auténtica investigación-acción educativa donde del uso emana la reflexión que va perfeccionando producciones previas con retos innovadores. Mi observación participante como coordinadora de los mismos y el testimonio reiterado diacrónicamente que me ha sido transmitido por parte del profesorado que igualmente ha participado en dichos proyectos con los clásicos hispánicos y ha colaborado en la elaboración de las memorias de los proyectos citados permite concluir desde la posición autoetnográfica de responsabilidad personal sobre los procesos que he descrito que el logro del objetivo señalado en la

introducción de este artículo ha reportado una experiencia de desarrollo profesional en didáctica de la creación literaria multimodal desde el empoderamiento y el aprendizaje significativo y cooperativo de importancia tal que ha hecho crecer nuestra vocación personal hacia la docencia innovadora y el discernimiento del valor humano de la educación literaria.

## **Bibliografía**

Alumnos de Educación Secundaria (2000). *Arde La Celestina*. Murcia: IES Manuel Tárrega Escribano.

Alumnos de Educación Secundaria (2003). *Donde habite Cernuda*. Murcia: CPR Torre Pacheco-IES Manuel Tárrega Escribano.

Alumnos de ESO (1997). *Cuentos con moraleja*. Murcia: IES Poeta Julián Andúgar.

Alumnos de ESO (1998). *Imaginar con Cervantes*. Murcia: IES Poeta Julián Andúgar-IES Manuel Tárrega Escribano.

Alumnos de ESO (1999). *Se abre el telón de la mano de Lorca*. Murcia: IES Poeta Julián Andúgar-IES Manuel Tárrega Escribano.

Alumnos y profesores de Educación Primaria y Secundaria (2005), *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Alumnos y profesores de Educación Secundaria (2001). *Calderón en el Romea. El Gran Teatro de la Creación*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>.

Azorín (1947). *Con Cervantes*. Madrid: Espasa-Calpe.

Azorín (1963). *Obras completas. Vol. I*. Madrid: Aguilar.

Azorín (1998). *Lecturas españolas*. En *Obras escogidas, tomo II*. Madrid: Espasa.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Benjamin, W. (1989). *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán*. Barcelona: Península.

Caro, M. T. [Coord.] (2000). *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Caro, M. T. [Coord.] (2003). *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Caro, M. T. (2004). *Teoría de la pasión literaria al hilo de La Celestina*. Murcia: Universidad de Murcia.

Caro, M. T. (2006). El taller con los clásicos literarios: del texto al architexto. En M. E. García (Coord.). *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Vol. 2* (págs. 303-334). Murcia: Servicio de

Publicaciones de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Caro, M. T. (2015). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (págs. 313-328). Madrid: Ediciones Pirámide.

Caro, M. T. *et al.* (1998). *Imaginar con Cervantes: la creación literaria en el aula*. Obtenido 24 enero 2018, desde <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83037>.

Caro, M. T., García, M. E., Sánchez, C. y Soto, J. (2003). *Didáctica y uso de Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*. Murcia: CPR Torre Pacheco.

Caro, M. T. y González, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 9, 89-106.

Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: la Muralla.

Cernuda, L. (1985). *La realidad y el deseo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Cervantes, M. de (2001). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Crítica.

Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar en la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Curtius, E. R. (1984). La teoría del arte en Calderón y las artes liberales. En *Literatura europea y Edad Media latina*. Vol. 2 (págs. 776-790). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccinismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 43-76. Obtenido 20 enero 2018, desde <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.001>.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las Ciencias Sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 15-40.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Barcelona: Taurus.

Goodson, I. (2015). Exploring history and memory through autobiographical memory. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 262-285. DOI: 10.5944/hme.1.2015.13350

Guerrero, P. (2008). *Metodología ekfrástica de la creación literaria*. Murcia: DM.

Kristeva, J. (1974). *La révolution du langage poétique*. Paris: Seuil.

Liotard, J. F. (1991). *Leçons sur l'Analytique du sublime*. Paris: Galilée.

Martins, E. (2008). Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. *Revista Antíteses*, 1 (1), 17-30. Obtenido 5 de febrero 2018, desde



<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Accedido en 05/08/2013.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.

Ortega y Gasset, J. (1961). *El espectador III*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ortega y Gasset, J. (1983). Pidiendo un Goethe desde dentro. En *Goethe-Dilthey* (págs. 13-46). Madrid: Alianza Editorial.

Ortí, A. (2015). Historias de vida como cambio metodológico. *Forum de recerca*, 20, 117-128. Obtenido 12 febrero 2017, desde <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2015.20.9>.

Parra, C. (2002). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125.

Queneau, R. (1991). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.

Rojas, F. (1989). *La Celestina*. Barcelona: Ediciones Destino.

Rubio, L. (1985). *Estudios sobre La Celestina*. Murcia: Universidad de Murcia.

Sabina, J. “El *Quijote* visto por Joaquín Sabina”. *El Semanal de La Verdad*, 30/1/2005.

Schlegel, F. (1994). *Poesía y filosofía*. Madrid: Alianza.

Schutze, F. (2007). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1 and B.2.2 INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum. Obtenido 5 febrero 2018, desde <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>.  
Accedido en: 30/03/2014.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

***Clásicos literarios en constelaciones multimodales.  
Análisis de propuestas de docentes en formación\****

***Literary classics in multimodal constellations. Analysis of  
proposals for pre-service teachers***

**José Rovira-Collado**

Universidad de Alicante

[jrovira.collado@gcloud.ua.es](mailto:jrovira.collado@gcloud.ua.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0002-3491-8747>

**DOI: 10.17398/1988-8430.29.275**

Fecha de recepción: 01/06/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018



Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo* 29, 275-312.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

---

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Emergente de la Universidad de Alicante GRE 16-05: *Literatura Infantil y Juvenil en Internet. LIJ 2.0 Análisis de Aplicaciones y Redes sociales de lectura*

**Resumen:** Las constelaciones literarias son un formato para organizar una serie de lecturas con un elemento temático en común, a través de la representación gráfica de una serie de estrellas o puntos enlazados (Jover, 2009; Garvis, 2015). Dicho formato puede aplicarse en los diferentes niveles educativos para mostrar distintos contenidos y puede considerarse apropiado para el desarrollo de la Educación Literaria. Desde la Universidad de Alicante (Rovira-Collado, Serna, Bernabé, 2016), hemos querido ampliar sus posibilidades para relacionarlas con el concepto de narrativas transmedia, permitiendo incluir cualquier tipo de texto multimodal. En el siguiente trabajo se hace un estudio de la presencia de los clásicos de la literatura en una serie de constelaciones literarias y multimodales creadas en cuatro contextos educativos distintos. Se analizarán constelaciones del alumnado de Grado en Maestro de Educación Primaria, de los Másteres de Investigación Educativa y Formación del Profesorado de la Universidad de Alicante y del Máster de profesorado de la UB-UNAE (Ecuador). El objetivo de este trabajo es identificar la relevancia de los clásicos literarios en la elaboración de constelaciones transmedia por parte de los distintos participantes en la investigación.

**Palabras clave:** Literatura Clásica; Lectura multimodal; Narrativas Transmedia; Educación Literaria.

**Abstract:** The Literary Constellations could be considered a format to organize a series of readings with a common thematic element, through the graphic representation of several linked stars or points (Jover, 2009; Garvis, 2015). This format can be applied to many educational levels in order to show different contents and it can also be considered appropriate for the development of Literary Education. From the University of Alicante (Rovira-Collado, Serna, Bernabé 2016), we considered relevant to expand its possibilities to relate them to the Transmedia Narrative concept, and thereby allow the inclusion of any type of multimodal text. In the present paper we have carried out a study regarding the presence of the Classical Literature in a series of Literary and Multimodal Constellations created in four different educational contexts. We shall analyze Constellations of the students from the Degree on Primary Education, from the Master of Educational Research and Teaching Training of the University of Alicante and from the Master of Teaching Training of the UB-UNAE (Ecuador). The objective of this study is to identify the relevance of the Classical Literary works in the making of Transmedia Constellations for the different participants of the research.

**Keywords:** Classical Literature; Multimodal Reading; Transmedia Narratives; Literary Education.

# I ntroducción

La constelación literaria, como constructo teórico para describir visualmente un itinerario lector en torno a un determinado concepto, nos ofrece múltiples posibilidades de adaptación en los distintos niveles educativos, para presentar lecturas agrupadas cronológica o temáticamente. Esta dinámica puede ser utilizada también como estrategia didáctica para el profesorado en formación, con la intención de acercar un conjunto de lecturas de una manera atractiva. La inclusión de los conceptos de Narrativas Transmedia y Lectura Multimodal, provenientes de la realidad multimedia en la que nos encontramos, nos permiten incluir otro tipo de elementos en estas constelaciones. Estos recorridos textuales y audiovisuales son un claro reflejo del intertexto lector de las personas que lo diseñan. En este trabajo se realiza una descripción sobre una práctica educativa concreta, el diseño de constelaciones transmedia por alumnado universitario de distintos niveles. En el análisis de estas actividades nos centraremos en la presencia de obras literarias clásicas. Nuestro objetivo es que, al utilizar las constelaciones multimodales como

práctica didáctica en distintos contextos universitarios, se incluyan siempre obras de la literatura clásica y se destaque su importancia en la formación del lector literario desde las primeras etapas.

## 1. Marco Teórico

### 1. 1. *Constelaciones literarias, lectura multimodal y narrativas transmedia*

La lectura hipertextual (Landow, 2009; Borràs 2005) es una nueva realidad en constante transformación. La evolución del concepto de *intertexto lector* (Mendoza, 2008), se ve enriquecida por múltiples estímulos en otros formatos multimodales.

Más allá del texto escrito, nos encontramos también enlazados múltiples formatos que implican el aprendizaje de una lectura multimodal (Wyatt-Smith y Elkins, 2008; Kress, 2010; Unsworth 2014), aplicada a todos los ámbitos de la sociedad, y donde el concepto de “comprensión lectora” se amplía con cada espacio multimodal al que accedemos. El propio Mendoza ya nos anuncia la importancia de “leer hipertextos” (2012).

En este sentido, dentro de la “cultura de la convergencia” el concepto de Narrativas Transmedia (Jenkins, 2003), es imprescindible para conocer los múltiples soportes a través de los que podemos seguir una narración. Aunque el concepto transmedia implica un argumento a través de distintos medios, hemos decidido aplicarlo a nuestras constelaciones, aunque no tengan una temática coherente. El salto de un elemento a otro, propio de las NT también se aprovecha en el diseño de nuestras constelaciones. Jenkins también describe las nuevas literacidades digitales, aplicables a nuestra propuesta (*New Media Literacies* citadas por Lara, 2009: 28): *Juego, Representación, Simulación, Apropiación, Multitarea, Pensamiento distribuido, Inteligencia colectiva, Criterio, Navegación Transmediática, Trabajo en red y Negociación.*

El eje de nuestra investigación es el concepto de *Constelación literaria*, entendido como una estrategia didáctica a seguir o como producto final de una práctica lectora. Dibujando un esquema o un conjunto de estrellas, se enlazan una serie de lecturas que comparten algún tema en común. Garvis (2015: 52) señala: “In a story constellation, an individuals narratives of experience relate to each another”, es decir, a través de la experiencia personal de cada uno, seguiremos un “camino” u otro en nuestro proceso de formación literaria. Las constelaciones literarias son el reflejo que se conforma para cada lector en función de su selección de obras donde vemos reflejado su intertexto lector, basado en intereses personales, recomendaciones, estilos...

Guadalupe Jover plantea la necesidad de replantear el papel de la literatura y la lectura dentro de los planes de estudio actuales, desechando la “prescripción” de obras canónicas fijas y apostando por proyectos de carácter hipertextual, en los que podemos incluir, obviamente, el diseño de constelaciones literarias (Jover, 2009). Estas pueden estar organizadas por una temática similar, un personaje o cualquier otro contenido que sirva para enlazar las obras. Esta relación puede ser dentro de una misma etapa o lengua o abarcar toda la literatura universal.

Nuestra intención es ampliar el carácter textual de los elementos enlazados hasta llegar a cualquier lectura multimodal, ya que estas también muestran múltiples relaciones intertextuales. Aunque no son propiamente “universos transmedia”, ya que puede haber varias obras muy distintas en la constelación, adaptamos también el concepto de transmedia (Scolari, 2013) que nos permite incluir múltiples elementos como películas, videojuegos o cómics, que generalmente son ajenos a las explicaciones en clase de literatura.

El lector, espectador o jugador “viaja” de una lectura a otra dentro de tres dimensiones: la temporal, la personal y social, y la

contextual (Clandinin y Conelly, 2000). El “lectoespectador” (Mora, 2012) se convierte en videojugador y posteriormente en protagonista de las redes a través de mensajes o vídeos. De este modo, cada persona puede elaborar sus propias constelaciones literarias a través de distintas lecturas, favoreciendo el modelo transmedia. En cada constelación personal confluyen películas, novelas, juegos, ilustración... La lectura digital o en pantallas móviles (Gómez-Díaz, García-Rodríguez, Cerdón, Alonso, 2016) permite enlazar todos estos contenidos a través del hipertexto supremo que es Internet (Landow, 2009)

El objetivo de este trabajo es analizar constelaciones autónomas (individuales o grupales), creadas por parte del alumnado, en distintas asignaturas universitarias. Sin embargo, es preferible ofrecer ejemplos de partida (Rovira-Collado, Serna, Bernabé, 2016) como un nuevo medio para organizar las lecturas en clase. En el siguiente vídeo didáctico [[https://www.youtube.com/watch?v=575G526W\\_cs](https://www.youtube.com/watch?v=575G526W_cs)], encontramos una sencilla explicación del concepto de constelaciones, que podemos utilizar en cualquier etapa educativa.

## ***1. 2. Clásicos y educación literaria en la formación docente***

Cuestionar la relevancia de los clásicos de la literatura es una cuestión fútil, por muchas propuestas de innovación educativa o nuevos escenarios de lectura que se planteen. Es de por sí inútil intentar obviarlos o ignorarlos en la formación lectora. Si reciben el nombre de clásicos es porque han perdurado a lo largo de los años, y lo seguirán haciendo.

Sin embargo, es cierto que el desarrollo de los conceptos de formación lectora (Ballester, 2015) o de educación literaria (Cerrillo, 2007) han transformado el currículum escolar, dando entrada a otro tipo de textos, como la imprescindible Literatura Infantil y Juvenil



(LIJ), que a su vez tiene sus propios textos clásicos que conforman el imaginario cultural desde la infancia.

Nos encontramos con nuevas formas de presentar y enseñar la literatura, con un pluralismo metodológico (Ballester Roca e Ibarra Rius, 2009) que nos permite introducir las obras canónicas desde muy distintas perspectivas.

Obras como el *Quijote* (Vásquez, 2008; Caro Valverde y González García, 2013) o el *Lazarillo* (Bahamonde Quesada y Núñez Delgado, 2018) ofrecen tal cantidad de lecturas, que pueden ser constantemente actualizadas en nuestras aulas. Sin embargo, ante los nuevos escenarios de lectura, es necesario incorporar nuevas prácticas emergentes (Martos Núñez, 2006) a nuestras aulas.

Plantear una enseñanza tradicional de los clásicos de la literatura, no tiene por qué ser negativo, muchos grandes lectores se han formado así. Pero negarse a las nuevas formas de lectura es también una resistencia inútil ante la sociedad digital en la que vivimos. Las constelaciones multimodales que proponemos a continuación son otra manera más de trabajar los clásicos en la formación docente.

## **2. Metodología y corpus de constelaciones**

Nuestro trabajo se basa en un análisis descriptivo de las constelaciones realizadas por nuestro alumnado en distintos contextos educativos, durante los cursos escolares 2016-2017 y 2017-2018. Se han identificado las referencias a obras clásicas de la literatura que aparecen en cada caso y se ha señalado si son relevantes en el diseño de la constelación. La mayoría de las constelaciones multimodales está disponible en Internet a través de los blogs de las distintas asignaturas creados por el alumnado.

## 2.1. Conjunto de constelaciones y participantes.

Se han realizado casi doscientas constelaciones en los dos últimos cursos escolares, siempre con alumnado universitario, como propuesta didáctica evaluable en distintas asignaturas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. A continuación, pasamos a identificar los distintos tipos de constelaciones realizadas.

En primer lugar, tenemos las propuestas grupales del alumnado de Grado en Maestro de Educación Primaria, en el grupo 2 de la asignatura de cuarto curso de *Didáctica de la Lectura y la Escritura* de la Universidad de Alicante. La actividad se ha desarrollado durante los dos últimos cursos (2016-2017 y 2017-2018) durante el mes de octubre, poco antes de incorporarse al *Practicum 2*. Identificamos las constelaciones con las etiquetas *4DLE17* (49 personas y 10 constelaciones grupales) y *4DLE18* (47 personas y 10 constelaciones grupales). Las características del alumnado se ven reflejadas en las constelaciones analizadas, como veremos más adelante.

El segundo grupo de análisis es la asignatura donde se realizó esta dinámica por primera vez. En *Investigación sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria* del Máster de Investigación Educativa de la misma universidad se propuso también este trabajo grupal, que posteriormente sería publicado en los blogs de ambos cursos. Las etiquetas son *INVLIJ17* (realizadas entre febrero-marzo de 2017, 16 personas, 4 constelaciones) e *INVLIJ18* (marzo-abril 2018, 15 personas y 4 constelaciones).

También en la Universidad de Alicante se ha propuesto esta práctica durante dos cursos en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MAES), en la asignatura *Innovación, Investigación y Uso de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, con los siguientes códigos: *INVTIC17* (abril-mayo 2017, 35 personas, 7 constelaciones) e *INVTIC18* (febrero-marzo 2018, 47 personas y 9 constelaciones). Cada una de estas dieciséis

constelaciones está alojada en el blog de cada grupo de trabajo. La mayoría del alumnado de estos cursos proviene de *Filología Hispánica* o el grado de *Español: Lengua y Literaturas*, por lo que la presencia y el conocimiento de los clásicos se presupone mayor.

Por último, también se han analizado las ciento cincuenta producciones de la asignatura *Las tecnologías y la innovación docente en lengua y literatura*, realizado en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador por la Universidad de Barcelona, en adelante Máster UB-UNAE. Este máster interuniversitario cuenta con profesorado ecuatoriano y de toda España y su alumnado son docentes en ejercicio en distintos niveles educativos de Ecuador. Con una edad comprendida entre los treinta y los sesenta años, hay docentes con mucha experiencia. En este caso, se propone como actividad individual recogida en el portfolio docente de cada estudiante, que también están disponibles en la web. También asignamos dos códigos: *LLiTICEQ17* (grupo Quito, julio de 2017, 71 constelaciones individuales) y *LLyTICEGU18* (grupo Babahoyo, febrero de 2018, 79 constelaciones individuales). A continuación, recogemos todas las aportaciones en la siguiente tabla.

**Tabla 1***Corpus de constelaciones analizadas, con asignaturas y códigos.*

<b>Materia</b>	<b>Código</b>	<b>Alumnado</b>	<b>N.º de constelaciones</b>
<i>Didáctica de la Lectura y Escritura 2016-2017.</i>	<i>4DLE16</i>	49	10 grupales
<i>Didáctica de la Lectura y la Escritura 2017-2018.</i>	<i>4DLE17</i>	48	10 grupales
<i>Investigación sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria 2016-2017</i>	<i>INVLIJ17</i>	16	4 grupales
<i>Investigación sobre el desarrollo de la competencia lectoliteraria 2017-2018.</i>	<i>INVLIJ18</i>	15	4 grupales
<i>Innovación, Investigación y Uso de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura 2016-2017.</i>	<i>INVTIC17</i>	35	7 grupales
<i>Innovación, Investigación y Uso de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura 2017-2018.</i>	<i>INVTIC18</i>	47	9 grupales
<i>Las tecnologías y la innovación docente en lengua y literatura. Quito, julio 2017.</i>	<i>LLiTICEQ17</i>	71	71 individuales
<i>Las tecnologías y la innovación docente en lengua y literatura. Babahoyo. Febrero 2018.</i>	<i>LLyTICEGU18</i>	79	79 individuales
		<b>Constelaciones totales</b>	<b>194</b>

Fuente: Elaboración propia

La práctica escolar se ha realizado en tres contextos muy diferentes. En primer lugar, el alumnado del último curso del grado de Maestro en Educación Primaria, con una formación universitaria sobre literatura canónica mínima. En segundo lugar, el alumnado de los Másteres de Investigación y Formación del Profesorado; aunque no

son un grupo totalmente homogéneo, este alumnado no tiene dudas sobre la necesidad de trabajar los clásicos. En el Máster de Secundaria encontramos una gran parte del alumnado con formación filológica, lo que nos ofrece unas constelaciones literarias muy ricas. Por último, en tercer lugar, el alumnado del Máster UB-UNAE son docentes ecuatorianos en activo, generalmente con una perspectiva didáctica bastante tradicional, por lo que la presencia en sus aulas de los clásicos de la literatura en español es habitual, hecho que se refleja en sus constelaciones.

## **2.2. Metodología**

Para el análisis se ha creado una base de datos con Excel recogiendo las 194 constelaciones. Aunque la mayoría está disponible *online*, las del primer grupo eran presentaciones externas con enlaces a Internet. Posteriormente se han identificado distintos criterios de clasificación y análisis de las constelaciones: curso y etapa escolar a la que está enfocada, contenidos multimodales (enlaces a vídeos, *booktuber* y *booktrailer*), elementos de la constelación, donde podemos encontrar una gran variedad: obras literarias, narrativa gráfica, películas y series de televisión, música, información de Internet, videojuegos y aplicaciones digitales. Se han clasificado los elementos de las distintas constelaciones y para esta investigación se han señalado las obras clásicas de la literatura.

## **2.3. Presentación de la práctica**

Como ya hemos mencionado, esta práctica se adoptó en primer lugar en el Máster de Investigación Educativa durante el curso 2015-2016. En esta ocasión, dos personas que estaban realizando el Trabajo Final de Máster, profundizaron en los conceptos de Narrativas Transmedia, Gamificación, Hipertextualidad y Lectura Multimodal (Rovira-Collado, Serna-Rodrigo & Bernabé Gallardo, 2016). Como resultado de aquella práctica se crearon dos constelaciones

multimodales: *Espada y Brujería Transmedia* (de Rocío Serna Rodrigo) y *Senda de Cuentos* (de Carlos Bernabé Gallardo). En ambas confluyen elementos literarios con videojuegos, películas, cómics y música, como premisa fundamental de esta constelación multimodal. En la primera, podemos destacar la lectura de *El hobbit* junto a las adaptaciones cinematográficas de *El señor de los anillos*, para mostrar la relevancia de estas últimas en la difusión de un autor canónico de la literatura inglesa como puede ser J. R. R. Tolkien. En la segunda, los personajes de la literatura clásica infantil aparecen en distintos soportes, desde propuestas de narración oral de *Las mil y una noches*, lectura del clásico de Andersen *La sirenita* (1837) o adaptaciones teatrales o cinematográficas de las obras fundamentales de L. Carrol o J. M Barrie, hasta llegar a cómics como *Fábulas* de M. Buckingham, (2002) o series televisivas como *Grimm* (NBC, 2011) o *Érase una vez* (ABC, 2011) donde encontramos a todos estos personajes infantiles como adultos del siglo XXI.

Posteriormente se diseñó una constelación multimodal, para que sirviera de ejemplo al alumnado de las distintas asignaturas. Titulada *Dragones*, se basa en la relevancia de estos animales míticos y su relación con otros como las serpientes. Estos “imaginarios” del terror (Martos Núñez y Martos García, 2013) aparecen en la literatura en todas las tradiciones y encontramos representaciones actuales en todos los niveles. Se propone partir de contenidos cercanos al alumnado, como la saga de literatura fantástica de *Canción de Hielo y Fuego* (G.R.R. Martín) o su adaptación a la televisión *Juego de Tronos* (HBO, en emisión desde 2011). El éxito de ambos elementos y su dispersión transmedia lo convierten en un referente atractivo para el alumnado universitario, con una abundante presencia en Internet y en los espacios de creación de los aficionados (García-Roca, 2016). El enlace entre estrellas de la constelación nos permite introducir referentes de muy distinta procedencia: desde “Fújur” de *La historia interminable* (M. Ende, 1979), el dragón “Shenron” del manga *Bola de Dragón* (A. Toriyama, 1984) que nos permite adentrarnos en la tradición japonesa, “Tiamat”, la diosa de los dragones de la serie de

animación infantil basada en *Dungeons & Dragons*, el primer juego de rol (1974), hasta llegar a “Quetzalcóatl” deidad principal de las mitologías precolombinas y que tiene transcendencia a lo largo de toda la literatura hispanoamericana. El dragón se introduce como símbolo artúrico a través de *Excalibur* (John Boorman, 1981) y el linaje Pendragon y nos abre paso a otras posibles subconstelaciones.

Esta repetición de estereotipos nos permite introducir el concepto de “el viaje del héroe” a través de la obra de Joseph Campbell (1949) para introducir el concepto del *monomito* y hacer notar al alumnado que muchas de las lecturas o series que ven en la actualidad no son más que actualizaciones de temas y obras clásicas. La portada original de este ensayo clásico está ilustrada con una imagen de la “Medusa”, que nos permite introducir a las *serpientes* como origen de muchos dragones. El “rito de Seth” en la mitología cimeria de Robert E. Howard, el símbolo del “Áuryn” otra vez de Michael Ende o la casa “Slytherin” (J.K. Rowling), como evoluciones de *La serpiente uróboros* (E. Rücker Eddison, 1922) son ejemplos que desembocan en otras serpientes clásicas: las representaciones del “Caduceo de Hermes”, la “Copa de Hígia” o el “Bastón de Asclepio”. El “Laoconte”, la citada “Medusa” o la primera proeza de Hércules, al matar de niño a las serpientes, son elementos que enriquecen la constelación. Podemos permitirnos dar un giro bíblico para introducir la “Expulsión del paraíso”, a través de representaciones clásicas, como el fresco de la Capilla Sixtina de Miguel Ángel o *El Paraíso Perdido* de Milton (1667), tanto en su versión original como por la novela gráfica de Pablo Auladell, *Premio Nacional de Cómic* en 2016.

La constelación concluye con una fecha señalada. El 23 de abril, como día del libro, con la conmemoración por la muerte de Cervantes, Shakespeare y el Inca Garcilaso de la Vega, pero también por la festividad de *Sant Jordi*. La relación entre los clásicos de la literatura y los dragones queda reflejada en ese momento.

## 2.4 Elementos multimodales

Una vez presentados los modelos como estrategias de actuación didáctica, se destaca la importancia de ofrecer una constelación multimodal y se propone al alumnado la inclusión de distintas dinámicas en la propia constelación. La exposición en formato *Pecha-Kucha*, la realización de *Booktrailers*, *Booktubers* o *Videopoemas* o la selección de listas musicales en *Spotify* son solamente algunas posibilidades que se ofrecen al alumnado.

Recordamos que las constelaciones modelo incluyen tanto textos literarios como cómics, videojuegos, películas y series de televisión, vídeos de *Youtube*, participación en foros literarios... El objetivo de cualquier propuesta debe estar centrado en textos de literatura universal, pero la narración transmedia debe estar presente, tanto en los elementos seleccionados para integrar la constelación como en su presentación.

## 3. Resultados

Cada grupo realizó sus constelaciones adaptándose a las características específicas de cada curso y en la etapa escolar en la que posteriormente deberían realizar su práctica docente. Distribuimos estos resultados según el ámbito de actuación. Es cierto que cada grupo tiene una formación previa distinta, sobre todo en torno a los clásicos de la literatura, y que los objetivos no son totalmente coincidentes. La constelación se presenta como una propuesta didáctica innovadora, con muchas posibilidades de adaptación a distintos contextos escolares, como veremos a continuación. En este análisis de constelaciones nos centraremos en la presencia de obras clásicas de la literatura y su relevancia dentro de la propia constelación, y por lo tanto en la importancia reflejada en la propia formación docente de cada etapa. Pero si nos acercamos a cualquiera



de las constelaciones disponibles en la red, veremos que hay muchos otros contenidos que podemos destacar.

### **3.1. El canon literario en las constelaciones para Primaria.**

Con la evolución de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y el concepto de Educación Literaria, la presencia de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ha reclamado su importancia en la formación inicial del profesorado. Aunque este es un hecho necesario e indiscutible, ya han aparecido voces que avisan de la falta de formación en literatura clásica del alumnado en las Facultades de Educación. Al no haber créditos específicos para una formación en Historia de la Literatura y unas mínimas lecturas obligatorias, las lecturas clásicas de nuestro alumnado se reducen, en muchas ocasiones, a las recibidas durante la Educación Secundaria, muchas veces con la impronta peyorativa de la “obligatoriedad”. Para intentar paliar estas carencias, en la asignatura de grado antes citada, *Didáctica de la Lectura y la Escritura*, centrada principalmente en la lectura de textos literarios, tanto de LIJ como clásicos, se ha propuesto un trabajo grupal centrado en la literatura canónica en español. En un principio, durante el curso 4DLE16 se debía hacer un trabajo tradicional basado en la historia de la literatura, centrado en las siguientes etapas, consensuadas por el equipo docente:

1. Edad Media
2. Renacimiento, Ascética y Mística
3. Barroco
4. Siglo XVIII
5. Realismo
6. Romanticismo
7. Modernismo y Generación del 98
8. Generación del 27 y Vanguardias
9. Literatura de Posguerra
10. Literatura Experimental (incluido el Boom de la Literatura Hispanoamericana).

En la propuesta de práctica original, se asigna una etapa o movimiento a cada equipo de trabajo de clase (diez grupos en cada curso). Sin embargo, además de alguna explotación didáctica y algún comentario de texto, el alumnado no tiene tiempo suficiente para presentar todos los contenidos. Para ampliar las posibilidades de esta práctica, se decidió realizar una *constelación multimodal*, donde dos ejes centrales debían ser dos obras de la literatura canónica de la etapa asignada. Además, era posible relacionar dos etapas a través de dos obras concretas, para analizar la influencia de unos textos en otros y la perduración de temas clásicos.

Entre las dinámicas realizadas, la mayoría de los grupos optó por realizar el *Pecha-Kucha* (presentaciones de 20 diapositivas con una duración de menos de 7 minutos) para sintetizar las características principales de cada etapa o centrarse en un autor o autora específica. Al alumnado se ofrecieron distintas fuentes, como por ejemplo la sección de Literatura de la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* [<http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/>], para poder realizar el trabajo con contenidos digitales. En la bibliografía final de la constelación se recomienda también la inclusión de artículos científicos o monografías académicas actuales centradas en la etapa trabajada. Los *booktubers* y los *booktrailers* debían centrarse en las dos obras centrales trabajadas y era recomendable que el alumnado crease sus propios vídeos.

Todos los elementos multimodales de la constelación debían hacer referencia a los temas o tópicos principales de cada etapa.

Durante el siguiente curso, 4DLE17, además de la cronología de etapas de la literatura, se recomendaron lecturas específicas de cada movimiento como ejemplos canónicos apropiados para el último ciclo de Primaria.

Antes de comentar algunos ejemplos debemos plantearnos si estos contenidos son relevantes para la formación de futuras maestras

y maestros de Educación Primaria. Aunque posiblemente muchos de los contenidos de la historia de la literatura no se vayan a tratar en los colegios, más allá de alguna conmemoración o efeméride o un corpus reducido de obras clásicas, esta práctica les ha permitido relacionar distintos momentos de nuestra literatura con otras artes, a través de las constelaciones. Entre las referencias incluidas en las constelaciones, y siempre centrándonos en los clásicos podemos destacar los siguientes ejemplos:

**Tabla 2**

*Clásicos en las Constelaciones de 4DLE16 y 4DLE17*

Nombre del grupo o Constelación	Obras clásicas destacadas
“Romanticismo Épico Mágico”	Se parte de G. A. Bécquer y J. Espronceda para llegar a I. Allende y G. García Márquez.
“Oposición en los tiempos del cólera”	La obra de partida es <i>La Celestina</i> se compara con <i>El amor en los tiempos del cólera</i> .
“Perdona si te llamo lector: Héroes”	El viaje del héroe se centra en el <i>Cid</i> y el <i>Quijote</i> hasta llegar a <i>Alatriste</i> y los superhéroes del siglo XX
“Back to the literature: Piratas”	Comienza con <i>Canción del Pirata</i> y sigue con clásicos de E. Salgari, y se completa con muchas referencias cinematográficas, tanto adaptaciones como nuevas creaciones de éxito entre el alumnado de primaria, como el anime <i>One Piece</i> .
“Pícaras en el país de las letras: Huérfanos”	La historia de Moisés y el <i>Lazarillo</i> sirven como hipotextos para llegar a algunos superhéroes clásicos como Superman, Batman o Spiderman

Fuente: Elaboración propia

Tenemos que anotar que las posibilidades multimodales de la constelación, junto con su enfoque a un alumnado de Educación Primaria, ha hecho que en todas ellas aparezcan videojuegos, cómics o series de televisión. Entre ellos podemos destacar las adaptaciones clásicas televisivas del *Quijote* (RTVE, 1979) o *Ruy el Pequeño Cid* (RTVE, 1980). Sin embargo, como dato negativo, tenemos que anotar que cuando el grupo de “Huérfanos” incluyó un fragmento televisivo de la serie *Chicho Terremoto* (Noboru Rokuda, 1979), recogido en el siguiente enlace [[https://www.youtube.com/watch?v=\\_\\_al25LbK-g](https://www.youtube.com/watch?v=__al25LbK-g)],

ninguna persona en la clase reconoció el hipotexto del cuento clásico de la *Cerillera* de Andersen (1848).

Entre las actividades multimodales, el alumnado también elaboró reseñas audiovisuales de alguna obra clásica. Por ejemplo, el *booktuber* “Intertext Man” analizó *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar. [<https://youtu.be/CeTmGR0la3o>].

Aunque la mayor parte del alumnado no tenía una formación literaria consolidada, demostraron poder armar constelaciones apropiadas y atractivas para Educación Primaria y documentarse adecuadamente con referencias filológicas. La práctica responde a los objetivos iniciales de repasar las distintas etapas literarias citadas, y el alumnado demuestra un conocimiento adecuado de los principales clásicos de la literatura. Este trabajo fue evaluado muy positivamente como práctica destacada del curso por la mayor parte del alumnado de los dos cursos.

### ***3.2. Investigación Educativa, blogs y cultura de la convergencia***

Como ya hemos mencionado, esta asignatura fue el origen de la práctica en 2015-2016. En el curso siguiente ya se convirtió en trabajo grupal obligatorio para todo el alumnado. En el blog de ese año [<http://thelastreader2017.blogspot.com.es/>] podemos encontrar cuatro constelaciones literarias: “La Valentía”, “Héroes y Heroínas”, “Sirenas”, y “Pueblo Gitano”.

En todas observamos la influencia de los modelos presentados e incluyen junto a literatura canónica elementos de la cultura popular. En todas ellas vemos cómo la constelación nos ofrece un dibujo del intertexto lector. Al ser propuestas grupales, las conexiones son comunes y consensuadas entre todos los componentes. Ya hemos citado el concepto de “cultura de la convergencia” (Jenkins, 2008), como idea fundamental para explicar las Narrativas Transmedia, y

este se ve perfectamente reflejado en todas las constelaciones. Aunque no formen parte de un mismo eje narrativo, o argumental, muchos de los elementos incluidos en cada constelación nos permiten hacer una lectura coherente con temas comunes y situaciones que se repiten, elemento que nos sirve para destacar la importancia de las obras clásicas de la literatura.

En este sentido, podemos destacar las dos primeras como ejemplos de una constante que se repite en varias de las constelaciones analizadas. La “figura del héroe” (o heroína), se convierte en un tópico fundamental que vehicula el desarrollo de muchas constelaciones y donde se recogen desde clásicos de la literatura universal hasta referentes de los siglos XX y XXI. En la siguiente imagen podemos observar la segunda constelación, donde la presencia de héroes y antihéroes clásicos es el eje central de su recorrido.

**Imagen 1.** Constelación *Héroes y heroínas en la literatura* INVLII17



Fuente: <http://thelastreader2017.blogspot.com/2017/03/heroes-y-heroinas-en-la-literatura.html>

También disponemos de constelaciones en el blog del curso siguiente #INVLIJ18 [<https://lijmilenaria.blogspot.com/>]. En este caso, para evitar la repetición de tópicos y modelos y con el objetivo de llevar al aula de Educación Secundaria las constelaciones creadas, se propusieron contenidos específicos del currículo. Se han realizado las siguientes constelaciones:

**Tabla 3**  
*Constelaciones de tema específico INVLIJ18*

<b>Enlace</b>	<b>Tópico trabajado</b>
<a href="https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/05/hola-todosas-continuacion-os.html">https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/05/hola-todosas-continuacion-os.html</a>	Los tópicos literarios: del <i>Carpe Diem</i> al <i>Ubi Sunt</i> ?
<a href="https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/05/simbolismo-en-el-arte-constelacion.html">https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/05/simbolismo-en-el-arte-constelacion.html</a>	El Simbolismo en el arte.
<a href="https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/04/constelacion-literaria.html">https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/04/constelacion-literaria.html</a>	El Romanticismo.
<a href="https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/05/constelacion-prototipo-de-belleza-en-el.html">https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/05/constelacion-prototipo-de-belleza-en-el.html</a>	Los prototipos de la belleza desde el siglo XVI.

Fuente: Elaboración propia

Al acotar tanto los temas, la búsqueda del alumnado hacia contenidos específicos es mucho más concreta. El alumnado del Máster demuestra una capacidad para identificar las obras clásicas y articular un recorrido coherente. La presencia de clásicos es mucho más evidente como podemos observar en el siguiente ejemplo, donde encontramos, entre otros, a Garcilaso de la Vega, Fernando de Rojas, Luis de Góngora o Miguel de Cervantes.

Imagen 2. Constelación *Prototipo de la Belleza desde el Siglo XVI* INVLIJ18



Fuente: <https://lijmilenaria.blogspot.com/2018/05/constelacion-prototipo-de-belleza-en-el.html>.

### 3.3. La formación clásica frente a la multimodal en el aula de Secundaria

El tercer grupo de constelaciones lo encontramos en los dos últimos cursos de la asignatura *Investigación, innovación y uso de las TIC en la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, con las etiquetas INVTIC17 e INVTIC18, respectivamente. Ambos cursos disponen de un metablog docente, donde se recogen todas las prácticas propuestas por el profesorado. Las direcciones son:

- <http://didacticalenguayliteraturaua2017.blogspot.com.es> y
- <http://didacticalenguayliteraturaua2018.blogspot.com.es>.

A partir de estos blogs llegamos a los blogs grupales del alumnado, seis para INVTIC17 y ocho para INVTIC18, y en cada uno de estos están alojadas las distintas constelaciones. Este es un curso centrado principalmente en la innovación educativa y el uso de las

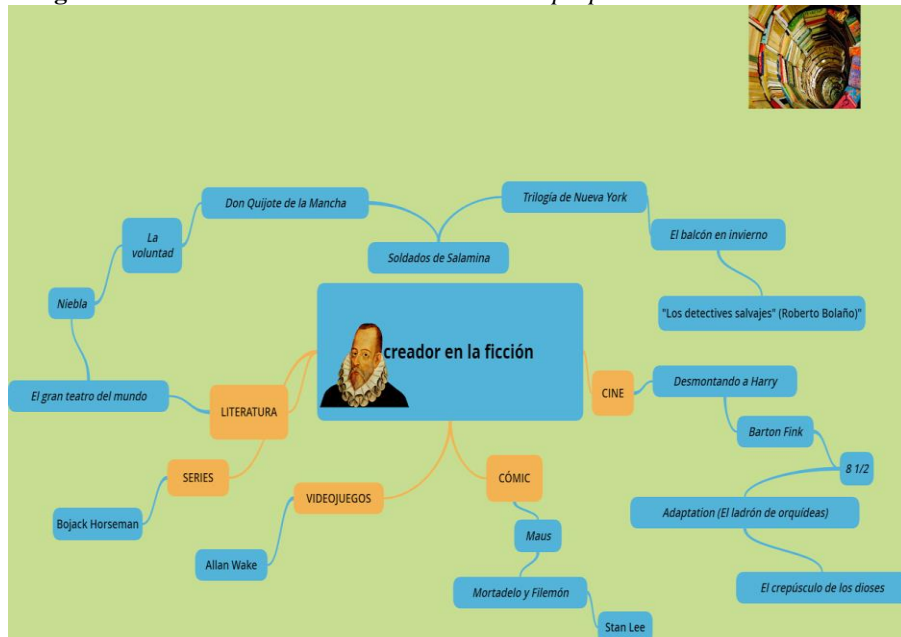
TIC, frente a los anteriores donde los contenidos versaban sobre distintos aspectos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La mayoría del alumnado de esta asignatura proviene del grado en *Español: lengua y literatura* (antigua *Filología Hispánica*) y los conocimientos sobre la literatura canónica en español son mucho más amplios, como vemos en todas sus constelaciones. Este es un máster profesionalizante y nuestro alumnado ha realizado ya las prácticas en los institutos de Educación Secundaria, por lo que se valoró muy positivamente esta dinámica para llevarla al aula. Se comentaron las posibilidades didácticas para utilizar la constelación en clase como un proyecto concreto dentro de la metodología ABP (*Aprendizaje Basado en Proyectos*) donde el alumnado creara su propia constelación a lo largo del curso, relacionando las lecturas obligatorias del currículo junto con propuestas del profesorado o con lecturas propias, elegidas a través de nuevas dinámicas multimodales como el *booktuber* o el *booktrailer*, que se habían presentado previamente a través de modelos de prácticas de cursos anteriores (Rovira-Collado, 2016). Del primer curso, INVTIC17, podemos destacar dos ejemplos:

A. “El creador literario en su propia obra” realizado por el grupo *Código Tic Tac*. Donde se hace una reflexión sobre la presencia del creador en su propia obra artística. *Niebla* de Unamuno o el *Quijote* de Cervantes son ejemplos canónicos de la literatura, que se complementan con ejemplos más actuales como la novela gráfica *Maus* (Art Spiegelman, 1980) o películas como *Desmontando a Harry* (Woody Allen, 1997), ambas con claros contenidos biográficos. A continuación, recogemos la imagen de dicha constelación.



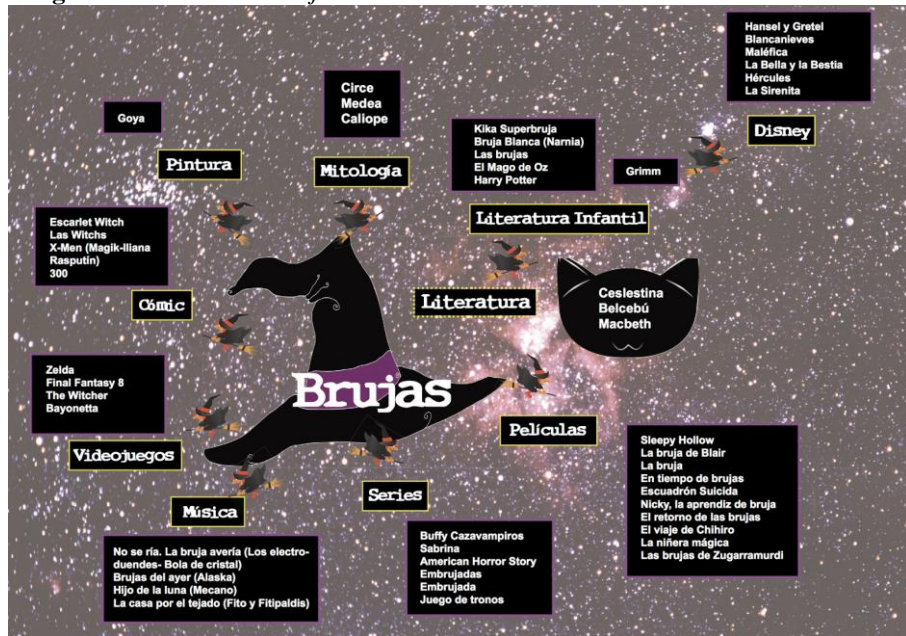
Imagen 3. Constelación *El creador literario en su propia obra*. INVTIC17



Fuente: <http://codigotictac.blogspot.com.es/2017/06/costelacion-literaria-codigo-tic-tac.html>.

B. “Brujas” del grupo *Las Dulcineas hacen clic*. Al igual que la constelación modelo, se basa en un personaje prototípico de la literatura y se identifican diez ámbitos: *Pintura, Mitología, Literatura Infantil, Disney, Cómic, Literatura, Videojuegos, Música, Series y Películas*. Con más de cuarenta referencias, y desde una clara perspectiva feminista, las alumnas de este grupo se remontan a Circe, Medea y Calíope para ofrecer un completo recorrido por mujeres fundamentales en la literatura clásica.

Imagen 4. Constelación *Brujas* INVTIC17



Fuente: [http://lasdulcineashacenclick.blogspot.com.es/p/blog-page\\_9.html](http://lasdulcineashacenclick.blogspot.com.es/p/blog-page_9.html)

Al igual que el Máster de Investigación, en el siguiente curso, con la etiqueta INVTIC18, se acotaron los temas para evitar repeticiones y se seleccionaron contenidos apropiados para el aula de Educación Secundaria. Al ser una clase más grande, con ocho grupos de trabajo y con amplios conocimientos sobre el currículum de literatura española, se añadieron otros temas al listado anterior. Son los siguientes:

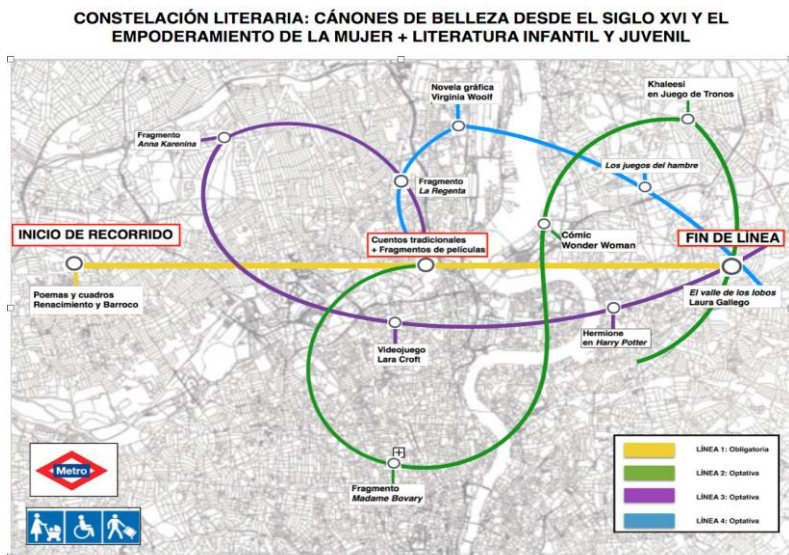
- El pícaro.
- El Quijote.
- La pervivencia del arte barroco.
- El espectáculo teatral desde Lope de Vega.
- Los prototipos de la belleza desde el siglo XVI.
- Los tópicos literarios: del *Carpe Diem* al *Ubi Sunt*?
- El Romanticismo.
- El Simbolismo en el arte.
- Miguel de Cervantes.

- Francisco de Quevedo.
- Luis de Góngora.
- Lope de Vega.
- Gustavo Adolfo Bécquer

Para no proponer una lectura lineal de la constelación, que se redujera a la figura, obra y transcendencia de algunos autores, se solicitó que se interrelacionasen como mínimo dos contenidos. Además, se presentó otra constelación más como modelo, realizada entre varios docentes (Gómez Trigueros, Rovira-Collado y Ruiz Bañuls, 2018), basada en la presencia de autores y autoras de la literatura española en la serie de televisión *El Ministerio del Tiempo* (RTVE, 2015-2017) y con la temática de los viajes temporales como eje. De las constelaciones del alumnado, destacamos tres ejemplos.

C. *El Cantar de Calíope* nos propone una constelación basada en los “Cánones de belleza del siglo XVI, el “Empoderamiento de la Mujer” y la LIJ, con un original diseño imitando un mapa del metro y con varias “líneas” de desarrollo o lectura, donde se plantea un *Pecha-Kucha* sobre los modelos clásicos hasta llegar a los cánones de belleza femenina actuales.

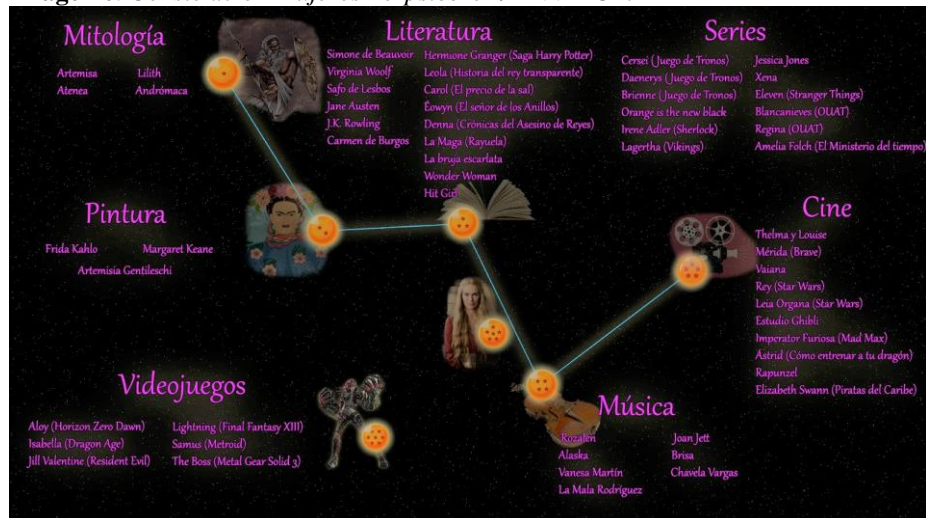
Imagen 5. Constelación *El Cantar de Calíope* INVTIC18



Fuente: <https://elcantardecaliop.blogspot.com/p/constelacion-literaria.html>

D. El grupo *Terpsicore 19* también se basa en figuras femeninas ofreciendo un completo *Pecha-Kucha* sobre la figura de la mujer en los videojuegos y la cultura audiovisual. Encontramos todos los elementos en distintas entradas y la constelación recoge casi sesenta mujeres representativas de distintos ámbitos, con gran presencia de obras y autoras y protagonistas clásicas.

Imagen 6. Constelación *Mujeres Terpsicore I9* INVTIC17



Fuente: <http://terpsicorei9.blogspot.com/search/label/Constelación>

E. En último lugar encontramos “El pícaro en un lugar de la Mancha” de *El lado oscuro del clic*. A través de veintiocho pasos se relacionan estos dos clásicos de la literatura en español. Se integran todos los contenidos multimodales y demuestra un interés por la cultura popular actual, influida por Internet y la televisión, para mostrar la transcendencia en productos culturales recientes de estos dos clásicos, como la reciente película de Terry Gilliam, *El hombre que mató a Don Quijote* (2018).

Imagen 7. Constelación *El pícaro en un lugar de la Mancha* INVTIC18



Fuente: <https://elladooscurodelclie.blogspot.com/p/constelacion-literaria.html>

Frente a las experiencias anteriores, el alumnado de estas dos clases, con una formación literaria mucho mayor, valoró muy positivamente la posibilidad de incluir estas referencias populares para trabajar los clásicos de la literatura. En este caso, el conocimiento de la historia de la literatura estaba confirmado, y lo relevante era relacionar los clásicos con producciones actuales, atractivas para las clases de Secundaria.

### 3.4. Clásicos, tópicos y literatura ecuatoriana a través de sus constelaciones docentes.

Aunque la situación didáctica es distinta a las anteriores y el volumen de trabajo recogido desborda la posibilidad de un análisis completo de las 150 constelaciones diseñadas por el profesorado ecuatoriano, no podíamos dejar de incluir alguna mención en esta investigación, ya que el diseño de la práctica es la misma. De todas maneras, el resultado es individual y todas las constelaciones son

públicas y se pueden encontrar en las webs del alumnado, junto con otras prácticas digitales de su portfolio docente. En este sentido, vamos a destacar tres ideas a través de seis constelaciones distintas de ambos grupos.

En primer lugar, queremos destacar que una gran parte de las constelaciones se basan en la literatura ecuatoriana. Generaciones y movimientos; autores y obras centrales; o los siguientes ejemplos “El amor en Ecuador” y “Recorriendo Ecuador” se convierten en instrumentos didácticos en abierto para ser utilizados en distintos niveles educativos.

En segundo lugar, la presencia de clásicos de la literatura en español puede ser un aspecto relevante para analizar muchas de estas constelaciones. Por ejemplo, “Relatos simiescos” incluye *Historias del Estilicón* de H. Quiroga (1904) e *Izur* de L. Lugones (1906) junto a referentes mucho más actuales. Otra constelación, “Cuentos”, parte de *El conde Lucanor*, señalando la importancia de la literatura española en la formación del profesorado ecuatoriano.

En tercer lugar, debemos apuntar que no todas las constelaciones tienen este carácter clásico o curricular. El modelo temático se puede encontrar en “Viajes”, desde la *Odisea* hasta *El viaje de Chihiro* (H. Miyazaki, 2001); o en “Literatura: algo más de gatos”, que parte de la mitología egipcia para llegar a representaciones multimodales del siglo XX, como el cómic argentino *Gaturro* (Nik, 1996), junto con otros clásicos como *El gato negro* de E.A. Poe (1843).

En la siguiente tabla encontramos los enlaces a los seis ejemplos.

**Tabla 4**

*Ejemplos de constelaciones de Ecuador LLiTICEQ17 y LLyTICEGU8*

Enlace	Contenidos destacados
<a href="https://rafaelbenja2015.wixsite.com/innovando-en-lengua/constelaciones">https://rafaelbenja2015.wixsite.com/innovando-en-lengua/constelaciones</a>	<i>El amor en Ecuador</i>
<a href="http://juanmanuelubilla2018.blogspot.com/p/blog-page.html">http://juanmanuelubilla2018.blogspot.com/p/blog-page.html</a>	<i>Recorriendo Ecuador</i>
<a href="https://monicacristina2005.wixsite.com/misitio/constelacion-literaria">https://monicacristina2005.wixsite.com/misitio/constelacion-literaria</a>	<i>Cuentos</i>
<a href="https://jcarolinapr.wixsite.com/docenteinnovadora/blank">https://jcarolinapr.wixsite.com/docenteinnovadora/blank</a>	<i>Casi humanos. Relatos simiescos</i>
<a href="https://lageneralita.blogspot.com/p/viajes-constelacion-literaria.html">https://lageneralita.blogspot.com/p/viajes-constelacion-literaria.html</a>	<i>Viajes.</i>
<a href="http://jullyalper.blogspot.com/p/constelacion-literar.html">http://jullyalper.blogspot.com/p/constelacion-literar.html</a>	<i>Literatura: algo más de gatos</i>

Fuente: Elaboración propia

Estas constelaciones no fueron presentadas durante nuestras clases por el alumnado ecuatoriano, docentes en ejercicio de Educación Primaria y Secundaria, pero han sido de utilidad posteriormente en sus clases. El enorme corpus de referencias se puede utilizar para identificar los elementos comunes del intertexto de este profesorado e identificar la formación en literatura clásica en español que se imparte en Ecuador.

### 3.5. *Del Quijote a Daenerys.*

Con la evolución de la práctica a lo largo de dos cursos, se han ido incorporando nuevos contenidos y dinámicas. Las actividades audiovisuales se han ido ampliando con el propio banco de recursos generado en otras constelaciones. Una de las novedades de este último curso era adaptar un texto literario clásico a través de los contenidos presentados en la constelación. A continuación, se presenta un ejemplo que relaciona la primera referencia a *Canción de Hielo y Fuego* del modelo de *Dragones* con la última estrella de esta misma constelación, referida al 23 de abril.



En esto descubrieron treinta o cuarenta dragones que había en aquel mar, y así como Daenerys de la Tormenta los vio, dijo a su compañero: la ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amado Jon, donde se descubren treinta o poco más terribles dragones con quien pienso hacer batalla, y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer: que esta es buena guerra, y es gran servicio de los antiguos dioses quitar tan mala simiente de sobre la faz de Poniente.

¿Qué dragones? dijo Jon.

Aquellos que allí ves, respondió su ama, de las alas largas, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

Mire vuestra merced, respondió Jon, que aquellos que allí se parecen no son dragones, sino barcos de la flota del hierro, y lo que en ellos parecen alas son las velas, que volteadas por el viento hacen andar las naves con el escudo del kraken. Bien parece, respondió la Khaleesi, que no estás cursado en esto de las aventuras; esos son dragones, y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla. Y diciendo esto, dio de espuelas a su montura Drogon, sin atender a las voces que su servidor Jon le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran barcos del hierro, y no dragones aquellos que iba a acometer.

Adaptación realizada con el grupo *INVTIC17* del Capítulo 8 de *Don Quijote*.

Esta simple dinámica de adaptación de textos clásicos puede ser una vía más para su introducción en distintos niveles educativos y una actividad de prelectura o introductoria de las constelaciones. Se ha presentado en todos los grupos de 2018 y ningún grupo tuvo problemas para identificar el texto original, demostrando la pervivencia del clásico.

#### **4. Conclusiones**

Encontramos en la red múltiples modelos de constelaciones literarias, centradas principalmente en los diseños de Guadalupe Jover (2007, 2008 y 2009). Las propuestas que hemos analizado son una

evolución que introduce múltiples elementos multimodales al mismo nivel que los textos literarios. Es obvio que, aunque todos estos nuevos elementos, como pueden ser cómics, películas o videojuegos, son herramientas útiles para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, el objetivo principal de estas constelaciones es reforzar las referencias intertextuales de los textos literarios. La inmortalidad de los textos clásicos queda confirmada cuando son una constante en todas las constelaciones.

En el primer grupo, se parte de la “obligatoriedad” de la misma práctica para presentar alguna de estas obras en la Educación Primaria, ampliando una revisión tradicional de la historia de la literatura en español por una propuesta multimodal, mucho más atractiva para la formación lectora de este alumnado. El objetivo de estas actividades era presentar en clase la literatura clásica, y a través de las constelaciones se realizó de una forma más atractiva que los modelos tradicionales.

En el segundo grupo, un postgrado centrado en la investigación educativa, la constelación recoge las líneas de investigación en lectura digital del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Alicante. Desde aquí partió la práctica y se están proponiendo nuevos análisis del enorme corpus recogido. El segundo grupo partía de unas líneas mucho más concretas, por lo que la necesidad de identificar los clásicos e incluirlos en sus constelaciones era un objetivo de este trabajo.

En el tercer grupo, con las constelaciones específicas del Máster de Secundaria, confluye una contundente formación en historia de la literatura con un interés creciente por la lectura multimodal y las narrativas transmedia. Aquí la presencia de los clásicos sigue siendo el eje curricular de la propuesta, pero aceptan la inclusión de otros muchos referentes multimodales, con el objetivo de trabajar la literatura en el aula.

Debemos destacar que el diseño de estas constelaciones está concebido como una estrategia didáctica que nos ofrezca resultados de aprendizaje concretos, tanto para el profesorado en formación como para su futuro alumnado en las distintas etapas. En este sentido, queremos destacar la trascendencia que ha tenido esta práctica, sobre todo en el grupo primero y el tercero, en sus Practicum o en el desarrollo de los Trabajos Finales de Grado o Máster (TFG y TFM). La propuesta específica de constelaciones para presentar distintos contenidos en las etapas de Primaria y Secundaria ha sido una constante en los últimos dos cursos.

El último grupo, el gran corpus de constelaciones ecuatorianas, inmersas en complejos portfolios virtuales, puede servir de contraste frente a las anteriores experiencias. Aunque el alumnado plantease algunas dudas en la presentación de la dinámica, sobre todo frente a la inclusión de contenidos de cultura popular frente a la literatura clásica, la gran mayoría de las constelaciones demuestra haber entendido el objetivo de la práctica, acercar textos tradicionales y desarrollar el intertexto lector a través de elementos multimodales.

En todas las presentaciones de los modelos, así como en las exposiciones de algunas constelaciones, se ha destacado la importancia de identificar las relaciones intertextuales que permiten el paso de una obra a otra. Por eso consideramos que las constelaciones son una representación visual de una parte del intertexto lector de sus autores. Y ese intertexto, cada vez incluye más elementos audiovisuales (Botella, 2009) y digitales. En la propia explicación docente del concepto de intertexto en las aulas universitarias, cada vez es más recurrente utilizar elementos multimodales para identificar su importancia.

No debemos olvidar que esta dinámica es una herramienta docente para el profesorado en formación, que integra contenidos clásicos con nuevas formas de expresión. Todos los elementos multimodales pueden ser un rival para la lectura literaria tradicional,

sobre todo por su aparente facilidad de comprensión y acceso. Pero consideramos que estas constelaciones nos permiten, a través de sus infinitos nodos o estrellas, seguir disfrutando de los clásicos de la literatura.

## **Bibliografía**

Bahamonde Quesada G. C. y Núñez Delgado P. (2018). Una experiencia de lectura de los clásicos la novela *El Lazarillo de Tormes* en el aula chilena. *Tejuelo*, 27, 55-80.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Ballester J. e Ibarra Rius, N. (2015). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36.

Borràs, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para literatura*. Barcelona: EdiUOC.

Botella C. (2009). El intertexto audiovisual cómico y su traducción. *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 17. Obtenido 16 de mayo 2017, desde <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/tritonos-2-intertexto.htm>

Campbell, J. (1949). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: FCE. 2005.

Caro Valverde M. T. y González García (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 9, 89-116.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

García-Roca, A. (2016) Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15, 1, 42-51.

Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Gothenburg, Sweden: Sense publishers, University of Gothenburg.

Gómez Díaz R., García Rodríguez, A., Cerdón J. A., Alonso Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón: Trea.

Gómez Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J., Ruiz Bañuls, M. (2018). Literatura e Historia a través de un universo transmedia: posibilidades didácticas de El Ministerio del Tiempo. *Revista Mediterránea de Comunicación*. 9(1), 217-225. doi:10.14198/MEDCOM2018.9.1.18.

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. *Technology Review*. Obtenido 16 de mayo de 2017, desde <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós

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

Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde: Por una literatura sin fronteras. En C. Lomas (coord.). *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (págs. 148-178). Barcelona: Graó.

Jover, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga. Junta de Andalucía.

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.

Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.

Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En T. Lara, F. Zayas, N. Alonso Arrukero y E. Larequi (2009). *La competencia digital en el área de Lengua* (págs. 9-38). Barcelona: Octaedro.

Martos Núñez, E. (2006). “Tunear” los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos*, 2, 63-77.

Martos Núñez, E. (2013). Nuevos Estudios de Literacidad en DINLE. *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pág.534). Madrid: Santillana-RIUL.

Martos Núñez, E., y Martos García, A. E. (2013). Imaginarios del devoramiento de la cultura del agua: dragones, “tragantía” y otros espantos. *Indivisa. Boletín de estudios de investigación*, 13, 122-143.

Mendoza Fillola, A. (2008). El Intertexto lector. *Sección de Literatura Infantil y Juvenil. Crítica e Investigación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Mendoza Fillola, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix-Barral.

Rovira-Collado J. (2016). El booktrailer y el booktuber como estribillos transmedia de sagas fantásticas. En E. Encabo, M. Urraco, A. Martos (Eds.). *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (págs. 59-74). León: Marcial Pons y Red Internacional de Universidades Lectoras,

Rovira-Collado, J., Serna-Rodrigo, R., Bernabé Gallardo, C., (2016). Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias, en R. Roig-Vila (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (págs. 2968-2976). Barcelona: Octaedro.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Unsworth L. (2014). Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices, *Pedagogies: An International Journal*, 9(1), 26-44, DOI: 10.1080/1554480X.2014.878968

Vásquez, F. (2008). El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura, en F. Vásquez. *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura* (págs. 14-51). Bogotá: Kimpres.

Wyatt-Smith, C. M y Elkins, J. (2008). Multimodal reading and comprehension in online environments. *Handbook of Research on*

*New Literacies* (págs. 899-940). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates inc.



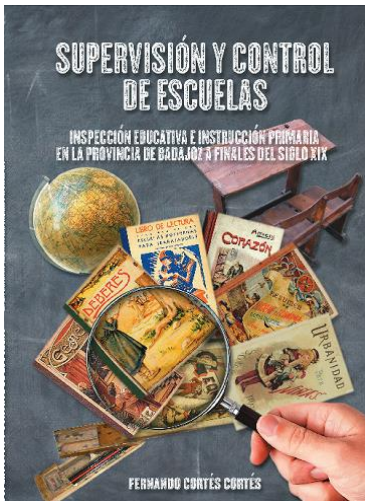
# **Reseñas bibliográficas**

## **Bibliographic Reviews**

**José Soto Vázquez**

***Supervisión y control de escuelas. Inspección educativa e Instrucción Primaria en la provincia de Badajoz a finales del siglo XIX***

Cortés Cortés, F. *Supervisión y control de escuelas. Inspección educativa e Instrucción Primaria en la provincia de Badajoz a finales del siglo XIX*. Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 2018. 336 páginas. ISBN: 978-84-697-0842-3.



La Diputación Provincial de Badajoz es la editora de este volumen escrito por Fernando Cortés. El autor es el actual Director de la *Revista de Estudios Extremeños* y a él debemos una amplia bibliografía acerca de la educación relativa en especial a la provincia de Badajoz, con especial dedicación al siglo XIX. Tanto de artículos “La instrucción primaria extremeña en el tránsito del siglo XIX al XX” (1998), “Situación educativa de la Extremadura Meridional en 1820” (2000); como de monografías: *Escuelas y maestros en el siglo XIX: Jerez de los Caballeros y su comarca, 1800–1899* (1995), *Situación educativa de la Extremadura Meridional en 1820* (2000), *La provincia de Badajoz entre 1856 y 1859: Educación Primaria, maestras y maestros* (2003), *Instrucción primaria e inspección de escuelas. La Baja Extremadura a mediados*

*del siglo XIX* (2005) o *El siglo XIX en el partido judicial de Don Benito: educación e instrucción primaria* (2005). En lo académico ejerció durante años primero como maestro nacional, después como Catedrático de Bachillerato y finalmente como Inspector de Educación del Ministerio de Educación y de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, además de Doctor en Historia (1984) y en Ciencias de la Educación (2003) por la Universidad de Extremadura, de manera que en él se aúna la experiencia docente con la investigadora de manera ejemplar.

El trabajo se estructura en tres grandes bloques. Un primer epígrafe introductorio (págs. 9-16), un segundo capítulo, el más extenso y el más interesante para el lector, titulado “1869-1900: la inspección de educación de la provincia de Badajoz” (págs. 17- 330); y se concluye con un epílogo final de carácter reflexivo y como anexo documental (págs. 331 y ss.). La justificación y objetivo de partida del trabajo consiste en el interés del autor por mostrar fuentes documentales menos estudiadas y de gran interés para la Historia de la Educación como son los itinerarios y objetivos que cumplió la inspección primaria en la segunda mitad del siglo XIX en la provincia de Badajoz. Con la intención de datar cronológicamente esas inspecciones, elaborar una breve semblanza biográfica de cada uno de los inspectores que pertenecieron al cuerpo en esos años (ponemos por caso las reseñas biográficas de Juan Portalés y González, Francisco Cortés Sánchez, José M<sup>a</sup> Dombidau Sánchez, Francisco Pizarro Capilla, Laureano Hernández y Cárdenas, Juan Mateos y Pérez, Manuel Sánchez Navarro, Antonio Ruperto Escudero, Pedro Redondo y Población o Antonio Abaunza) y los asuntos tratados en las mismas.

Las fuentes documentales a las que recurre Fernando Cortes son variadas, de modo que abundan las referencias relativas a archivos municipales, Archivo General de la Administración, el Archivo Provincial de Badajoz, rotativos como *Boletín Oficial de la Provincia de Badajoz*, *El Faro Extremeño*, *Correo de Extremadura*, *La Voz del Magisterio*, *El Magisterio Extremeño* y un largo etcétera.

Tras esa exposición inicial de motivos que originan la obra y las biografías de inspectores se abordan (págs. 17-40), se muestran los itinerarios seguidos en los años 1861 a 1890 con un orden cronológico. La información recogida de estas no es uniforme pues van de la mera enumeración en las iniciales a las más completas en los años centrales estudiados. De especial interés es la exposición de las mismas cuando abunda la documentación consultada mediante tablas cronológicas en las que se indica la población visitada y la fecha de visita, cerrando el año con un mapa de los partidos judiciales que tuvieron inspección en ese año. En años concretos como 1872 a 1875 se llega a la precisión de anotar el número de escuelas de la localidad y los días de salida y llegada en cada viaje. Y las notas de prensa relativas o nacidas de sus visitas, así como los comentarios de los maestros e inspectores más destacados. Especialmente interesante es la tabla incluida en págs. 240 a 243 que permite la visualización completa del periodo entre 1849 y 1899 de cada uno de los partidos judiciales.

Con todo, es un trabajo mayormente descriptivo antes que analítico, pero, sin ninguna duda, necesario. Monografías como la que ahora presentamos serán necesarias para poner en pie el día a día en las aulas de la educación pública decimonónica.

José Soto Vázquez  
Universidad de Extremadura  
jsoto@unex.es

**Fermín Ezpeleta Aguilar**  
***Ángeles, demonios y otros seres de ultratumba. Las paradojas del***  
***ateísmo en la literatura juvenil***

Cansino, Eliacer. *Ángeles, demonios y otros seres de ultratumba. Las paradojas del ateísmo en la literatura juvenil*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2017. 130 páginas. ISBN: 9788490443071.

La Universidad de Castilla-La Mancha, en su colección Arcadia, viene editando desde hace algún tiempo ensayos y monografías académicas en torno al fenómeno de la literatura infantil y juvenil. El resultado es un consiste conjunto ya publicado que representa una porción significativa de la crítica literaria del siglo XXI en el ámbito hispano. La última entrega se debe a uno de los escritores de culto de este tipo de literatura: Eliacer Cansino. Escritor de muy largo recorrido, con obras premiadas que remiten al mundo de los valores culturales como *Una habitación en Babel*, *El misterio Velázquez*, *Yo, Robinsón Sánchez habiendo naufragado*, siente además el impulso permanente de la reflexión académica, sea en foros, clubes de lectura, cursos o, como el caso que ahora nos ocupa, en ensayos sobre lo que él llama “paradojas del ateísmo” en la literatura juvenil.

El origen de este estudio, se señala en la Introducción, hay que buscarlo en el Máster de Religión y Sociedades que realizó el autor durante el curso 2010-2011 en la Universidad de Sevilla. Enseguida se percata el lector que tiene en sus manos un libro muy sugerente tanto por el tema tratado, el sustrato de figuras religiosas o pseudoreligiosas sobre la que se edifica un sector importante de la actual literatura juvenil, cuanto por la urdimbre argumental, que descansa en la asimilación y depuración de los hitos del pensamiento

filosófico y en el buen conocimiento de las actuales literaturas juveniles, en consonancia con la condición de catedrático de Filosofía de Instituto que tiene el autor, buen conocedor por tanto del receptor juvenil.

La pregunta que sustenta la hipótesis de partida surge de la extrañeza sentida por el investigador al constatar que una sociedad mayoritariamente atea, que concibe el mundo según presupuestos materialistas, sienta devoción, en su sector juvenil, “por una literatura basada en figuras de ángeles, demonios, fantasmas... que tienen su encaje fundamental en una concepción religiosa del mundo” (pág. 12). A partir de aquí, y una vez delimitado el marco teórico mediante la definición de los términos ateísmo y religiosidad, procede a poner en claro las marcas que el lector puede encontrar en una literatura que contenga ese componente religioso. Tales rasgos van a funcionar en el ensayo como guion sobre el que se dispone la cadena argumentativa.

Toda literatura que conciba la existencia de Dios o de dioses, que acepte la existencia de otros universos planetarios, que afirme la existencia de seres intermediarios entre este mundo material y el otro trascendente presupone un pensamiento religioso. Asimismo, aquellas literaturas que fundamentan sus historias en “una vida personal más allá de la muerte”, las que tienen como tema la lucha del bien y del mal, o en fin, las que otorgan al mensaje escrito un poder simbólico que permite la unión del mundo de lo visible y lo invisible, también tienen de un modo u otro un anclaje religioso (págs. 16-17). De manera que el asunto de fondo planteado es el análisis de las contradicciones que se esconden en el hecho de que existan “tantos lectores que demandan y consumen esta literatura en un mundo que se dice profano” (pág 19).

Así, en los capítulos siguientes (del 3 al 7) se escrutan las distintas representaciones literarias de carácter religioso. En primer lugar, las “variaciones angélicas”, fundamentadas sobre todo en la figura del ángel como mediador entre el mundo terrenal y el celeste, al

amparo de una rica tradición filosófica sobre el particular. Para Eliacer Cansino “todas las mitologías y posteriormente todos los cuentos de hadas, cuentos maravillosos, *folk tales*... son deudores de esta concepción religiosa de la realidad” (pág. 27). Los cuentos son de alguna manera un trasunto del sentimiento religioso que otorga sentido a la vida de sus receptores, y los escritores se sirven de “figuras que encarnan la transmutación literaria del ángel, por una parte, y el *horror angélico*, por otra” (pág. 34).

En segundo lugar, está la inmortalidad como tema de fondo de la gran literatura clásica pero también de la actual literatura juvenil contemporánea, que cuenta entre sus personajes abundante representación de fantasmas, muertos vivientes o vampiros, como queda ejemplificado en obras como *Crepúsculo* de Stephenie Meyer o *La puerta oscura* de David Lozano. Sagas de moda, en definitiva, cuyo espacio de ultratumba se sustenta en el universo religioso. A continuación, el autor evidencia cómo el Bien y el Mal desde las más antiguas mitologías dan cuerpo a la fabulación humana, una de cuyas más llamativas manifestaciones es precisamente la última literatura juvenil a la manera de la serie de *Harry Potter*.

El escritor muestra su alto nivel de agudeza a lo largo de todo el ensayo, pero tal vez este hecho se constata como en ningún otro en el capítulo 6 “Lenguaje y trascendencia”. En él se pone de manifiesto cómo “el hombre a través del símbolo logra establecer nexos de unión con lo inefable” (pág. 57) y es que el artista alcanza grandes cotas de libertad en la medida que es capaz de doblegarse a la Palabra. De modo que el propio lenguaje artístico tiene la virtualidad de mediar entre los dos mundos, dato este que tendría que provocar algún rechazo en un lector que no tuviera en consideración lo trascendente. Resulta, sin embargo, que “la gran literatura está íntimamente ligada a un pensamiento religioso” (pág. 60) tal como teoriza Steiner, quien se convierte en fuente de autoridad para avalar la propuesta de Cansino.

El capítulo 7, de carácter conclusivo, lleva por título “¿Nostalgia de lo religioso?”. En él se plantea la disyuntiva que suscita la “paradoja del ateísmo”. ¿Es esta una contradicción más de las muchas que caracterizan al mundo contemporáneo o, por el contrario, la sociedad actual no es en realidad atea y busca siempre la clave espiritual para dar sentido a la existencia? El autor se inclina por esta segunda formulación. “Por más que se pretenda eliminar, algo de lo religioso parece quedar siempre en el ser del hombre, como fenómeno irreductible que reaparece una y otra vez” (pág. 68). Eliacer Cansino conviene con Mircea Eliade, por ejemplo, en que hay en el ser humano profano una experiencia cripto-religiosa cuando, para romper la homogeneidad del mundo, convierte los espacios y tiempos de la infancia en hitos idílicos que dan sentido a su vida. Incluso las teorías psicoanalíticas de Jung pueden explicarse en clave religiosa cuando defienden la necesidad de encontrar figuras simbólicas para dar coherencia a la vida. En este sentido, el universo religioso estaría “metamorfoseado en las profundidades del inconsciente” (pág. 69). La tesis de este estudio queda formulada, en fin, en las últimas líneas del capítulo: “La paradoja que a lo largo de todo el trabajo hemos mostrado sería la prueba palpable de una necesidad no resuelta en el ser humano” (pág. 72).

Interesante por su valor didáctico es el capítulo 8 en el que se presenta un glosario de figuras de temática sobrenatural recurrentes en la actual literatura juvenil. Son para el autor “hilos con los que se enhebran las tramas de la gran mayoría de las novelas que leen los jóvenes en la actualidad” (pág. 73). El repaso rápido de términos como alma, ángel, bien-mal, cábala, cielo, demonio, exorcismo, fantasma, infierno, luz y tinieblas, magia, pacto con el diablo, paraíso o seres feéricos contribuye a reforzar el marco teórico planteado en el primer capítulo.

Todos estos términos aparecen, pues, en las literaturas juveniles actuales como se comprueba al considerar la antología de títulos y páginas escogidas insertas en el apéndice final del ensayo.



Este listado de obras obedece a criterios de altos índices de lectura, al abrigo siempre de datos proporcionados por bibliotecarios. Comparan aquí títulos como *Cazadores de sombras* (2008) de Cassandra Clare; *Oscuros* (2010) de Lauren Kate; *Nocturno Belfegor* (2011) de Antonio Malpica; *Crepúsculo* (2007) de Stephenie Mayer; *Ghostgirl* (2009) de Tonia Hurley; *El libro del cementerio* (2009) de Neil Gaiman; *La Puerta Oscura* (2008) de David Lozano; *El hechicero de las sombras* (2003) de Graham Meter Taylor; *Crónicas de la Torre* (2010) de Laura Gallego, entre otros.

Eliacer Cansino, autor de una abundante obra literaria de calidad, certifica en este trabajo académico la especial atracción que siempre ha sentido por el género ensayo. La actitud de búsqueda permanente está presente en su literatura, de ahí que la filosofía siempre pase por su obra de creación, por lo que puede afirmarse que estas dos pasiones intelectuales, filosofía y literatura, gobiernan el proyecto vital del escritor. En este ensayo se percibe también el respeto por el lector adolescente y el conocimiento de la narrativa juvenil del siglo XXI. La aportación al debate académico, sin embargo, es lo que se espera de un libro de estas características y desde luego el autor, tras seguir con rigor los pasos del método científico, a fe que sitúa en el destinatario la semilla de la reflexión, pues de innovador ha de calificarse una propuesta de la que se desprende la tesis de que en un sector representativo de la narrativa juvenil actual late el anhelo de religiosidad.

Fermín Ezpeleta Aguilar  
Universidad de Zaragoza  
ferminez@unizar.es

**Carlos Pazos-Justo**  
*La enseñanza de cultura*

Jiménez-Ramírez, Jorge. *La enseñanza de cultura*. ARCO/LIBROS, Madrid, 2018. 91 páginas. ISBN: 978-84-7635-977-8.

La relación entre lengua y cultura en el ámbito de la enseñanza de L2/E ha recibido progresivamente una mayor atención por parte de los agentes –investigadores principalmente– involucrados. Los Cuadernos de Didáctica del Español/LE de la editorial ARCO/LIBROS, con una trayectoria de más de dos décadas, mediante la publicación del trabajo en análisis no hacen sino contribuir a una necesaria reflexión teórica y metodológica en un campo aun no suficientemente consolidado.

*La enseñanza de cultura* de Jorge Jiménez-Ramírez, doctor en Comunicación internacional e intercultural y con no poca experiencia docente, pretende responder a cuatro grandes preguntas –“¿Qué es eso de *cultura*? ¿De qué se compone? ¿Por qué debe enseñarla? Y, sobre todo, ¿cómo hacerlo?” (pág. 9)- que estructuran la exposición en cuatro capítulos más una breve conclusión; las respuestas, según nos indica el A., buscan “presentar los elementos esenciales sobre la enseñanza y aprendizaje de cultura en L2/E a todos los profesionales de la enseñanza, más allá de su experiencia o formación” (pág. 9). Para ello, se propone un diálogo entre la teoría académica y orientaciones prácticas para llevar al aula.

Bajo el título “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura?”, el primer capítulo aborda el confuso asunto de la definición de *cultura*. Frente al “carácter nebuloso, complejo o indefinido de la cultura” (pág. 14) el A. propone un acercamiento combinado a partir

de varias propuestas teóricas – Bauman, Kramersch, entre otros- y se vale también de las nociones de *Cultura* vs. *cultura*, popularizadas en el ámbito ELE a partir de los trabajos de Lourdes Miquel. Como índice notable de la complejidad del tema, el A. refiere la existencia de varias metáforas para la comprensión de la naturaleza de la cultura. Entre estas, la conocida metáfora del *iceberg cultural* destaca en el conjunto de la propuesta de Jiménez-Ramírez por su utilidad y versatilidad. Por otro lado, recurriendo a nociones como *lenguacultura*, el A. aporta su propia definición: “definimos cultura dentro de L2/E como todos los elementos que intervienen en el significado de cualquier interacción [...]. Por lo tanto, la cultura no es un elemento facultativo que se pueda optar por enseñar o no, sino un corpus de conocimientos imprescindible para poder comunicarse con eficacia o de acuerdo a una norma estándar con los hablantes de otra lengua”. Esta última afirmación está presente, directa o indirectamente, en el desarrollo de todo el libro.

En “¿Por qué es pertinente la cultura en L2/E?”, segundo capítulo, se propone un acercamiento basado en el método comunicativo –“dentro del enfoque comunicativo [...] la enseñanza de cultura es innegociable” (pág. 28)-, haciendo hincapié en el *contexto* y, sobre todo (y a lo largo de todo el libro), en la *comunicación intercultural*.

En el tercer capítulo, “¿Qué contenidos de cultura enseñar en L2/E?”, el A., explicita y desarrolla los elementos culturales a considerar, siguiendo de cerca las propuestas de Patrick Moran: *comunidades* (relacionado con la noción de *subculturas*), *personas*, *productos*, *perspectivas* (valores, creencias y actitudes), *prácticas* (entre las que incluye, por ejemplo, la oculesia o, más frecuente, la kinésica) y *estructura de conversación* (turnos de palabra, por ejemplo). Desde el punto de vista de las actividades, cabe destacar la defensa del “uso integrado de materiales multimedia, a ser posibles espontáneos y reales, que sirvan como objeto de análisis para la clase” (pág. 38).

A continuación, en “¿Cómo enseñar cultura en L2/E?”, se incide teóricamente en la *competencia intercultural* -central en la reflexión del A.- partiendo de la premisa de que “el nivel de competencia intercultural de los aprendientes condiciona su aprendizaje” (pág. 41) y de las nociones de *extrañamiento* y, más adelante, de *comparación*. En este cuarto capítulo, se abordan con alguna extensión varias propuestas generales de actividades: *actividades transversales* y, cuando los materiales no lo contemplan, *actividades específicas* (entre éstas, encuestas, grupos de estudio o reconstrucciones de texto –en este caso con un grado de explicitación comparativamente mayor-). Este capítulo se complementa y remata abordando “los problemas principales que suelen interferir en la enseñanza y adquisición de cultura como el etnocentrismo [...]; el relativismo cultural, la idea de la cultura entendida como civilización, el nacionalismo, el aprendizaje de L2/E como un ataque a la identidad y los conflictos culturales que provienen [...] de los estereotipos” (pág. 62).

Por último, el A. introduce una breve “Conclusión” donde se reitera que la “cultura no es una mera colección de contenidos folclóricos optativos, sino el eje que vertebra el proceso de aprendizaje”. Más adelante, se incluye un breve capítulo, el sexto, con rápidas reflexiones acerca de actividades articuladas a partir de preguntas. En último lugar una “Bibliografía recomendada” tripartida: “Revistas”, “Libros y recursos” y “Bibliografía”.

Desde un punto de vista más analítico, en su conjunto nos parece ésta una iniciativa loable y útil en el ámbito de L2/E. A pesar de la complejidad teórica y metodológica del tema propuesto -el A., con buen criterio, no daba por zanjado el tema, en la “Presentación” y, además, animaba a los lectores a sumar en esta dirección- *La enseñanza de cultura* se enfrenta con claridad y sólidas bases teóricas a la relación entre cultura y L2/E. Ello no obsta a que el lector interesado no tenga en numerosas ocasiones la sensación de falta de profundización o de problematización y explicitación –especialmente

en lo referente a las actividades propuestas- que, aparentemente, se debe al formato de la colección de la publicación, siempre con extensiones inferiores a las cien páginas. Una mayor extensión podría ampliar y concretar más y mejor las actividades, por ejemplo, o problematizar algunos apuntes del libro referidos a la globalización (¿no implica, como han indicado algunos autores, el surgimiento de repertorios culturales transnacionales o translingüísticos con incidencia en la enseñanza de L2/E?), a los manuales o al origen de los profesores y de los aprendientes. En este sentido, aunque el trabajo no está centrado en el papel de la cultura en la enseñanza de ELE, se echa en falta un diálogo con las propuestas del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, documento muy significativo en sus propuestas metodológicas.

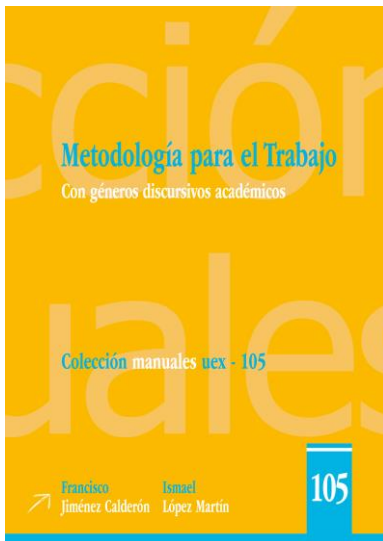
En síntesis, *La enseñanza de cultura* de Jorge Jiménez-Ramírez es un libro altamente recomendable para futuros profesores e incluso para investigadores interesados en los asuntos propuestos. De lectura ágil, el libro pone en evidencia, con sólidas bases teóricas –con un muy útil apartado bibliográfico- como ya se ha apuntado, el carácter no optativo de la cultura en el ámbito L2/E, la presencia de obstáculos predecibles, la necesidad de recurrir a otras disciplinas más allá de la lingüística –particularmente a la antropología-, la centralidad de conceptos como *competencia intercultural* y la existencia de orientaciones prácticas para el profesorado viables y rentables didácticamente.

Carlos Pazos-Justo  
Universidade do Minho

## Alberto Escalante Varona

### *Metodología para el trabajo con géneros discursivos académicos*

Jiménez Calderón, F.; López Martín, I. (Eds.). *Metodología para el trabajo con géneros discursivos académicos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, Cáceres, 2017. 190 páginas. ISBN: 978-84-697-4118-4. ISSN: 1135-870-X.



Uno de los mayores problemas actuales para el profesorado universitario en Humanidades es la falta de competencias discursivas suficientes, no adquiridas convenientemente en el nivel de educación Secundaria, en muchos alumnos de nuevo ingreso. Como consecuencia, el proceso de especialización universitaria en el necesario manejo en destrezas de comprensión y producción de textos se ve seriamente comprometido. Surge así la necesidad, para los docentes universitarios pero también, y sobre todo, para el alumnado, de contar con materiales didácticos específicos en este

ámbito, que resulten útiles para aportar pautas y modelos con los que poder establecer una base metodológica apropiada de tipo teórico y, ante todo, práctico. En esta necesidad se encuadra este manual, editado por Francisco Jiménez Calderón –profesor del Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General de la Universidad de

Extremadura– e Ismael López Martín –profesor del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza–. Desde una perspectiva interdisciplinar, en él numerosos profesores de varias áreas y departamentos de la UEX en el campo de las Humanidades aportan guías, modelos y pautas para el comentario y producción de textos discursivos orales y escritos.

Francisco Jiménez insiste en esta necesidad en la “Introducción”. Apoyándose en una bibliografía actualizada, Jiménez revela como germen de este manual la realización de un trabajo de campo de larga duración. Sus alumnos recibieron las pautas de forma y contenido necesarias para la elaboración de trabajos académicos, y se estableció como medio de evaluación un trabajo individual, tutorizado continuamente según lo estipulado en el Plan Bolonia. Como resultado de esta investigación –de la que el reseñista que esto suscribe formó parte durante su formación universitaria–, se apreció una mejora progresiva en la adquisición de las destrezas y competencias necesarias para la realización de trabajos académicos por parte de estos alumnos. Por tanto, una vez demostrada la viabilidad de tal renovación metodológica, Jiménez apuesta por su extrapolación ya no solo a las asignaturas y planes docentes de Humanidades, sino también a todos los campos de conocimiento que tienen cabida en la enseñanza universitaria. Tampoco se ignora el componente metalingüístico que trasluce a la realización de un manual de este tipo, por cuanto a que el propio objeto de investigación (el discurso académico) es también el medio por el que se exponen los capítulos recogidos en el volumen.

El manual se dirige a profesores, investigadores y alumnos, y para todos ellos servirá como instrumento de formación. Ello implica la heterogeneidad de los contenidos recogidos, aun siendo encuadrables en el mismo marbete del “discurso académico”. Así, podemos establecer tres categorías para clasificar los capítulos del libro.

En primer lugar, aquellos que sirven de guía para la elaboración de trabajos académicos, tanto en su vertiente escrita como oral. En su “Guía para la elaboración de *abstracts*”, Manuel Sánchez García, tras una descripción de las principales características formales y canales de uso del *abstract*, propone una serie de pautas para favorecer la utilidad de este tipo de textos como forma de difusión de los artículos a los que anteceden. Se prefiere una estructura tripartita – “introducción, desarrollo y conclusión” (pág. 16)– para su redacción. No obstante, Sánchez señala la “libertad total” (ibid.) del autor a la hora de estructurar la información de su *abstract*.

María Isabel Rodríguez Ponce, en “Pautas para el uso del aprendizaje colaborativo en una asignatura de lingüística”, describe una propuesta de trabajo en grupo que aplica en una de sus asignaturas de grado. Tras exponer los sistemas de evaluación que aplica para esta tarea y su metodología, establece las pautas de formación de los grupos, la organización de las fases del trabajo y las conductas interpersonales entre los miembros del grupo (y la resolución de los conflictos derivados de las mismas); para ello, aplica una rúbrica con cuestionarios y tareas que todo miembro debe realizar para garantizar la consecución de los objetivos del trabajo.

Francisco Jiménez, en “Elaboración de trabajos monográficos de primer curso”, ofrece un ejemplo de los trabajos que conformaron la “experiencia piloto” que ha dado origen a este volumen. Sigue un esquema prototípico de introducción, metodología, análisis y conclusiones. Se propone la tutorización del alumno durante el proceso de selección de tema y búsqueda de fuentes, que Jiménez limita, para un alumno de primer curso, a “dos libros monográficos y dos artículos científicos” como mínimo (pág. 62). Indica también una serie de pautas formales para la redacción final del texto y aporta un ejemplo de trabajo. A continuación, en “Guía para la elaboración de reseñas”, Jiménez se centra especialmente en el carácter objetivo de este tipo de textos, al mismo tiempo argumentativos, y aporta un esquema para el contenido (párrafo de presentación de la obra,



resumen de los contenidos, análisis de aspectos positivos y negativos, conclusión), así como rasgos formales (título, identificación del autor, extensión). Aporta un ejemplo de reseña.

Javier Guijarro Ceballos, en “El delicado asunto de las exposiciones orales... Consejos de un neófito en la materia a un aprendiz de orador”, parte también de su experiencia docente con alumnos de segundo año. Guijarro es consciente de las dificultades que este tipo de actividades suscitan en alumnos poco preparados para ello, y ofrece consejos derivados de su experiencia docente más que en aportaciones bibliográficas. Describe pormenorizadamente la secuencia didáctica dedicada a esta actividad de evaluación: se centra en cuestiones tales como la preparación previa a la presentación, el ajuste a un límite temporal, la elaboración de un guion, el contacto visual, el uso de TICs y la gestualidad.

En segundo lugar, encontramos los capítulos centrados en disciplinas concretas, atendiendo a las tipologías textuales y características estilísticas y expresivas de cada una de ellas. En “Guía para desenmarañar el comentario de textos lingüísticos”, Carmen Galán Rodríguez parte de las dificultades léxicas, sintácticas y estilísticas que todo texto con contenido lingüístico plantea a los alumnos de hoy en día. Para ello, propone identificar las voces argumentativas del texto y la intención del autor según los marcadores discursivos empleados. Sobre esta identificación, Galán expone su metodología personal, que consiste en la determinación de tema del texto y su resumen, el “análisis semántico y la estructura lógica o argumentativa” (pág. 26) de sus ideas y su contextualización en su época. Propone textos de Saussure y Simone como modelo de comentario.

En “El comentario filológico de textos históricos”, Elena Fernández de Molina Ortés, a través de una estructura tripartita – introducción, análisis y conclusión–, ofrece un listado de los rasgos que el alumno debe identificar (aspectos gráficos, nivel fonético-

fonológico, nivel morfosintáctico y nivel léxico), convenientemente identificados y situados cronológicamente, para poder datar el texto y concluir su análisis a partir de su contexto. Aporta un ejemplo de comentario, tomado del *Libro de Patronio y el conde Lucanor*.

Isabelle Moreels, en su “Guía ortotipográfica para la presentación de trabajos de géneros académicos redactados en lengua francesa”, parte de los problemas detectados en alumnos del grado en Lenguas y Literaturas Modernas (Francés) a la hora de manejar los aspectos ortotipográficos de la lengua francesa, sobre todo por confusiones con la norma española. Por ello, propone una guía para alumnos de primer año, en la que resuelve cuestiones relativas al uso de espacios, mayúsculas, guiones, abreviaturas, números y otros símbolos.

Joaquín Villalba Álvarez también parte de su experiencia docente en el tercer año del Grado de Filología Clásica, para preparar su “Guía para la elaboración de trabajos académicos en el ámbito de la filología clásica”. Ofrece unas pautas (ejemplificadas con un modelo de trabajo) semejantes a las propuestas por Francisco Jiménez para la realización de trabajos académicos: Villalba, por su parte, se centra más en los contenidos de la asignatura “Fonética y morfología latinas”.

En su “Guía para la elaboración de comentarios de obras de Historia del Arte”, José Julio García Arranz desecha la metodología “formalista y descriptiva del fenómeno artístico” (pág. 171). que, a su juicio, impera en el comentario de Arte en Bachillerato. En su lugar, propone un comentario “plurimetodológico” (pág. 173). Debe comenzar con la identificación de la obra (en cuanto a su título, autor o taller, corriente artística, fecha, lugar de conservación) y un comentario que variará dependiendo del enfoque (biográfico, contextual, formal, iconográfico, semiótico) que empleemos. A continuación, en su “Guía para la elaboración de trabajos monográficos en el área de Historia del Arte” recomienda la

delimitación de estos trabajos bajo la tutorización del profesor, para segmentarlos en una estructura similar a la propuesta en otros capítulos de este volumen. Completa el capítulo con un enlace a una base de datos y con un listado de temas plausibles para la realización de un trabajo monográfico.

Manuel Pulido Fernández, en su “Guía para la elaboración de trabajos prácticos en la fase inicial del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio: ‘Técnicas geográficas para el análisis territorial’”, busca paliar “deficiencias [...] en competencias comunicativas orales y escritas” (pág. 193) en los alumnos. Sigue el esquema prototípico de todo trabajo académico, visto en otros capítulos de este manual. Se incluye un ejemplo de esquema de trabajo y se pone especial atención a la corrección de aspectos formales (correcta enumeración y presentación visual de figuras y tablas, preferencia por el estilo impersonal en la redacción, adecuada reproducción de mapas en lo relativo a sus aspectos gráficos).

En tercer lugar, encontramos los capítulos dedicados al trabajo con géneros literarios, en sus múltiples tipologías textuales. Antonio Rivero Machina inicia su “Guía para la elaboración de comentarios de textos poéticos en el área de Literatura Española” con un estado de la cuestión bibliográfico de diferentes metodologías para el comentario de textos. Tras revisarlos, y siguiendo sustancialmente el modelo de Lázaro Carreter en cuestiones ortotipográficas, propone su conjunción en el análisis de todo texto poético, que ha de seguir un esquema progresivo, desde los rasgos externos (localización del texto y cuestiones formales: métrica y ritmo) hasta los internos (género, tema, tópicos, redes léxicas isotópicas). Ejemplifica su propuesta con un comentario de *Castilla*, de Miguel de Unamuno. Aplica el mismo modelo en su “Guía para la elaboración de comentario de textos narrativos en el área de Literatura Española”, sobre el ejemplo de comentario de *Las nubes*, de Azorín.

Ismael López Martín, también editor del volumen, elabora una “Guía para la elaboración de comentarios de textos literarios (Dramática)”. Centrándose en el análisis del texto en sí, independiente por tanto del aparato escenográfico con el que conforma el hecho teatral, propone también un análisis externo de la obra (en forma de marco contextual, histórico-literario) que conduzca a uno interno (acción, recursos dramáticos, personajes, temas, significado, relación con el marco ideológico y cultural de la época). Toma como ejemplo el análisis de *La mojigata*, de Leandro Fernández de Moratín. A continuación, utiliza el mismo modelo (de los rasgos externos, a los internos, para concluir con breves anotaciones estilísticas) en su “Guía para la elaboración de comentarios de textos literarios (Ensayística)”, tomando como ejemplo *La sociedad presente como materia novelable*, de Benito Pérez Galdós.

Tras este recorrido descriptivo por los contenidos del manual, podemos concluir con que nos encontramos ante un material útil para la docencia universitaria en Humanidades. Su interés se circunscribe ante todo a la Universidad de Extremadura, y concretamente a su Facultad de Filosofía y Letras; no obstante, esto no limita potencial utilidad como material docente. Evidentemente, y por motivos de extensión, no se pretende que este trabajo suponga una compilación definitiva de todas las modalidades discursivas aplicadas a las múltiples áreas de conocimiento del campo humanístico. Tampoco se busca que sea un compendio de propuestas dentro de una línea metodológica específica. Su objetivo principal no es sino ofrecer diferentes propuestas metodológicas que no pretenden ser prescriptivas, sino, ante todo, orientativas. Para el alumno, constituyen así puntos de referencia para trabajar en diferentes asignaturas de los planes de grado en la UEX. Para el investigador en docencia universitaria, este manual sirve también para comprobar los resultados obtenidos en la aplicación de dichas metodologías, con el objetivo de resolver los problemas didácticos en el alumnado de Humanidades a los que se hace referencia en la “Introducción” a este manual. Para el docente, por último, supone una “piedra base” para la elaboración de

nuevas propuestas en disciplinas relacionadas, atendiendo a las conexiones epistemológicas entre las diferentes modalidades discursivas humanísticas y partiendo de su finalidad argumentativo-expositiva.

Alberto Escalante Varona  
Universidad de Extremadura  
albertoev@unex.es



Aula de Literatura infantil  
Marciano Curiel Merchán