



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL

EDUCACIÓN LITERARIA Y PATRIMONIO: LOS CLÁSICOS Y SU RECEPCIÓN

Presenta por: ESPERANZA ÍTACA PALMER CAMPOS

Dirigida por:

Dr. Eloy Martos Núñez

Dra. María del Carmen Quiles Cabrera

Dra. Aitana Martos García

JAÉN 2019

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN LITERARIA Y
PATRIMONIO:
LOS CLÁSICOS Y SU RECEPCIÓN**

Presenta por:
ESPERANZA ÍTACA PALMER CAMPOS

Dirigida por:
Dr. Eloy Martos Núñez
Dra. María del Carmen Quiles Cabrera
Dra. Aitana Martos García

JAÉN 2019

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación parte de la necesidad de dar respuesta a cómo vehicular el patrimonio literario en contextos de difusión y transmisión educativa, lo cual se configura como una demanda a la vez científica y social, pues las obras maestras del patrimonio literario constituyen un campo singular.

La investigación desarrolla un enfoque ecléctico e integrador, que incorpora desde los clásicos a las expresiones más innovadoras, fáciles de conectar con el perfil del alumnado del siglo XXI. Realizado a través de cinco aportaciones (tesis por compendio) se atiende a una serie de temas relevantes y susceptibles de sensibilizar a estos nuevos públicos. A saber, la Interculturalidad; los formatos culturales propios de los más jóvenes que propician la interdisciplinariedad música/literatura; la toma de conciencia de la necesidad de una educación medioambiental a través de la lectura “ecocrítica” de los textos canónicos y la necesidad de difundir, no solo junto sino trenzados con la lengua, los textos patrimoniales en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), con el uso de las TICs.

Se traza un amplio panorama teórico en torno a dos bloques: el primero sobre la Educación literaria y la formación de lectores y el segundo sobre el Patrimonio literario, investigación que sirve de marco para la presentación de las distintas aportaciones. Estas corresponden a cuatro ejes o enfoques diferentes que convergen en la tesis básica de

este trabajo sobre la necesidad de rescatar y mantener el patrimonio literario de tal manera que permanezca vivo y de alguna manera actual, poniendo en énfasis sus valores socializadores y su capacidad de contribuir a configurar una identidad híbrida y dialógica, ante los desafíos del presente siglo.

RÉSUMÉ

Le travail qui suit émerge du besoin de donner une réponse à la question de conduire le patrimoine littéraire dans les contextes de diffusion et transmission éducative. Ceci est configuré comme une demande à la fois scientifique et sociale, car les chefs-d'œuvre du patrimoine littéraire constituent un champ singulier.

La recherche développe une approche éclectique et intégrative, qu'inclus des expressions classiques aux expressions les plus novatrices, facile à connecter avec le profil des étudiants du 21^{ème} siècle. La réalisation de cinq contributions (thèse par compendium) aborde un certain nombre de questions pertinentes et susceptibles de sensibiliser ces nouveaux publics. À savoir l'interculturalité; les formats culturels des plus jeunes qui favorisent l'interdisciplinarité musique / littérature; la prise de conscience de la nécessité d'une éducation à l'environnement par la lecture "écocritique" des textes canoniques et de la nécessité de diffuser, non seulement ensemble, mais aussi avec la langue, les textes patrimoniaux des cours d'espagnol comme langue étrangère (ELE), avec l'utilisation des TIC.

Un large panorama théorique est tracé autour de deux blocs: le premier sur l'éducation littéraire et la formation des lecteurs et le deuxième sur le patrimoine littéraire, une recherche qui sert de cadre à la présentation des différentes contributions. Celles-ci correspondent à quatre axes ou approches différents qui convergent dans la thèse de base de ce travail sur la nécessité de sauver et de maintenir le patrimoine littéraire de manière à ce qu'il reste vivant et, d'une manière ou d'une autre, d'actualité. Cela souligne ses valeurs socialisantes et sa capacité à contribuer à configurer une identité hybride et dialogique face aux défis de ce siècle.

Índice

Agradecimientos	13
INTRODUCTION	15
JUSTIFICATION	21
INTRODUCCIÓN GENERAL	27
1. Justificación	32
2. Objetivos	37
3. Hipótesis	37
4. Metodología	38
MARCO TEÓRICO: REVISIÓN DE PARADIGMAS	43
1. La educación literaria y la formación de lectores	43
1.1. Estado de las investigaciones en didáctica de la literatura	45
1.1.1. ¿Qué es la literatura?	50
1.1.2. Fundamentos para una didáctica de la literatura	55
1.1.3. ¿Enseñar literatura?: educación literaria vs historia de la literatura	62
1.1.4. Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en torno a la competencia lectora: del conocer al saber hacer	66
1.1.4.1. El pluralismo metodológico en DLL	72
1.1.4.2. ¿Qué enseñamos cuando enseñamos literatura?	73
1.1.4.3. Las finalidades de la enseñanza de la literatura (o el propósito de la educación literaria)	76
1.1.4.4. La lectura literaria	80
1.2. La formación de lectores: el mediador	85
2. El patrimonio literario: definición del concepto	89

2.1. Estado de la cuestión	89	2.2. Línea 2: Los clásicos en la calle: regreso al aula o camino de vuelta.	215
2.1.1. Concepto de patrimonio y de canon	89	2.2.1. Breve descripción de la aportación	215
2.1.2 La patrimonialización de obras literarias: qué entender por un clásico	110	2.2.2. Aportación:	216
2.1.3. Los patrimonios literarios en la escuela, una noción que re- interrogar.	123	2.3. Línea 3: Revisión ecocrítica de los clásicos para una educación medioambiental.	228
2.1.4. La transmisión escolar del patrimonio literario	126	2.3.1. Breve descripción de las aportaciones	228
2.1.5. El lugar de las obras patrimoniales en la formación literaria	135	2.3.2. Aportación 1	230
2.1.6. Nuevos géneros, nuevos corpus	139	2.3.3. Aportación 2	247
3. Formas tradicionales de abordar los clásicos en el aula	141	2.4. Línea 4: Español Lengua Extranjera y Tecnologías de la Información y la Comunicación	265
3.1. Lectura fragmentada	141	2.4.1 Breve descripción de la aportación	
3.2. Adaptaciones Escolares	144	2.4.2. Aportación:	265
3.3. Adaptaciones cinematográficas	156	DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EMPRENDIDAS	297
3.4. Presencia de la Literatura a través de otras artes. Cómic y animación.	161	1. Una investigación con visión heurística	297
LÍNEAS ALTERNATIVAS DE INVESTIGACIÓN PARA ABORDAR LOS CLÁSICOS EN EL AULA	189	2. Nodos y conexiones con ATLAS-TI en las cuatro líneas de investigación	301
1. Síntesis de las líneas/ejes de nuestra investigación	190	2.1. Los clásicos en el aula intercultural: “encuentro de culturas”	301
1.1. Primer eje: enfoque intercultural	190	2.2. Clásicos en la calle: Rap, slam y poesías en las aulas de secundaria	306
1.2. Segundo eje: recreación de los clásicos	191	3.3. Los clásicos para la creación de una conciencia medioambiental	317
1.3 .Tercer eje: lectura ecocrítica	192	3. 4. Adivinanzas en el aula de ELE	322
1.4. Cuarto eje: patrimonio y TIC en el aula de ELE	194	4. Conclusiones: prospectiva y visión de futuro	326
2. Aportaciones	194	5. Conclusion et Perspectives.	329
2.1. Línea 1: Los clásicos en el aula multicultural	194	BIBLIOGRAFÍA	334
2.1.1. Breve descripción de la aportación presentada:	194		
2.1.2. Aportación 1:	196		

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la universidad de Jaén el haberme dado la oportunidad de realizar mis estudios de doctorado. Además del apoyo económico recibido para viajar a Francia para ampliar mis conocimientos y, descubrir y aprender de otros investigadores, agradeciendo el tiempo, los consejos y las guías de la investigadora Brigitte Louichon de la universidad de Montpellier. A la universidad Saint Joseph de Beirut y sus estudiantes por su acogida.

Agradecer también a mis directores de tesis Eloy Martos, María del Carmen Quiles y Aitana Martos su apoyo, su interés, sus ideas, sus propuestas, sus correcciones y su cariño durante estos últimos 3 años de trabajo en los que he aprendido tanto gracias a su ayuda. Sin olvidar, el apoyo inigualable de mi tutor Juan Manuel Matés, que me ha guiado a través de todos los procesos desde el inicio.

A mi familia por creer en mí, y en especial a mi madre por ser el mayor y mejor apoyo con el que he contado en esta aventura investigadora. A ella, a ellos, les debo el estar hoy aquí, tras este largo camino que paso a paso hemos construido. Ahora, llena de experiencia y con más sabiduría, cierro -y a la vez abro- otra etapa de mi vida.

Por último, a Leo Donse por su apoyo constante desde la distancia,

a Andrés Castillo por ayudarme con los retoques estéticos,

y a Bárbara, Khaled y Diego, por su paciencia y ánimo dedicado a terminar este proyecto en un país nuevo del que tanto he descubierto y que tanto me ha hecho crecer.

INTRODUCTION

La thèse doctorale que je présente, naît à partir des doutes, manques et besoins que j'ai pu repérer au cours de mes dernières années d'expérience dans mes cours en tant que professeure de langue et littérature espagnoles et d'espagnol comme langue étrangère (ELE). Dans ce domaine professionnel, la relation intrinsèque entre langue et culture devient plus évidente. Parallèlement, l'identification d'une langue et d'une culture avec un bien ou un patrimoine devient aussi plus present, car, finalement, l'éducation qui concerne la langue et la littérature se nourrit non seulement de compétences communicatives mais aussi de compétences culturelles. En plus, la façon de comprendre la communication au sein d'une communauté est soumise à ses conventions sociales.

En tant que passionnés et connaisseurs de la transcendance de la littérature, nous pouvons rapidement nous rendre compte de la faible visibilité, parfois nulle, qu'elle a dans les cours de langue et littérature ainsi que dans les cours d'ELE. Le débat semble se poser toujours au sujet de si une telle littérature devrait être plus présente, si elle est "utile", oui ou non, ce qu'elle peut apporter, savoir si les élèves vont l'accepter ou non, et bien d'autres questions. Aujourd'hui, compte tenu de l'essor et de la reconnaissance que l'importance de la lecture reçoit à nouveau, il nous semble que le moment est arrivé de défendre le oui, c'est à dire, qu'il est très important de connaître cette partie fondamentale de notre patrimoine de même qu'il faut faire le possible pour la transmettre à nos étudiants.

L'idée même de patrimoine, si promue qu'elle l'est aujourd'hui par l'Unesco, a été historiquement associée aux états nationaux du XIXe siècle, qui ont voulu définir un héritage, une langue et une communauté de biens culturels, comme "canonique", pour ainsi dire. Mais à l'époque de la mondialisation, mais aussi du respect de la diversité et l'interculturalité, cette idée d'uniformité ne comble plus les intérêts des citoyens du XXIe siècle.

En effet, face à cette vision "verticale", hiérarchique ou muséale de la culture, une vision plus ouverte et pluriculturelle s'ouvre, parmi d'autres, à travers de ce qu'on appelle les études culturelles. Le fait de mettre en valeur les cultures autochtones fait partie de cette même tendance. Et, en particulier, reconnaître que la culture lettrée classique (Chartier) ne comprend pas toute la diversité culturelle, le patrimoine des langues et des littératures qui coexistent, est une bonne base didac-

tique, par exemple, à fin de mettre l'accent sur l'oralité.

Après une première phase de doute, nous nous rendons compte que, même si dans les dernières années on a beaucoup écrit sur l'intérêt de la littérature, aussi bien sur le processus d'enseignement de la langue que sur le processus d'apprentissage de diverses matières, à fin de croître, et transmettre une partie de la culture, etc., sa présence dans les manuels est rare et conçue d'une façon très peu attirante, quasiment reléguée à un simple : " si on a le temps". De plus, on n'enseigne pas aux professeurs inexpérimentés dans ce domaine -considéré peu intéressant et complexe du point de vue d'une majorité- à exploiter ou à créer des guides didactiques dans lesquelles le texte littéraire soit le protagoniste¹.

C'est clair: si nous, les professeurs, sommes intéressés à transmettre l'amour, la passion pour la littérature, pour notre culture littéraire, nous avons besoin de matériaux pédagogiques/d'enseignement. Autrement dit, la citation spécifiques. Et ce besoin là, nous conduit à la recherche et création de matériaux alternatifs.

Tout au long de nos années de recherche, nous nous sommes centrés sur la littérature, mais en mettant l'accent toujours sur les classiques, notamment les nationaux, sans oublier évidemment, les auteurs universaux, d'autres provenances. Il est nécessaire de parler de grandes œuvres en tant que modèles que beaucoup d'écrivains, cinéastes, peintres, musiciens ont suivi et continuent à suivre aujourd'hui de différentes façons; par la

¹ Vid aportación 4

réinterprétation, la citation ou l'adaption. Autrement dit, montrez que les classiques sont toujours parmi nous, en les faisant revivre afin qu'ils soient appréciés, attrayants pour l'étudiant, et pouvoir ainsi susciter ou augmenter l'intérêt pour les livres, considérés en général ennuyeux et peu utiles pour beaucoup.

Nous sommes déjà dans ce qu'on appelle un monde 3.0. Les technologies de l'information et de la communication nous entourent nuit et jour et, étant donné leur attrait pour les plus jeunes (et même pour les adultes), il est impératif que nous nous familiarisions avec elles, que nous sachions les utiliser, que nous apprenions à construire des matériaux à partir de ce nouvel outil d'information qui est internet (lequel, d'autre part, nous offre tant de possibilités) et qui est très à portée de main. Avec cela nous ne proposons pas oublier les méthodes et ressources traditionnelles, mais oui une reformulation, une combinaison d'instruments et d'approches, une méthode éclectique pour obtenir quelque chose de nouveau à l'heure actuelle.

Avec cette thèse divisée en articles, nous allons exposer quatre lignes que nous avons étudiés dès le début. Ces quatre lignes couvrent :

- l'écocritique,
- l'interculturalité,
- les adaptations ou transformations du genre poétique par les nouvelles générations
- et l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE) et les TIC.

Elles sont toutes elles travaillées tenant compte de l'importance que la transmission du patrimoine littéraire a pour nous tous, c'est-à-dire, chaque ligne est une approche différente, une possibilité d'adapter la littérature aux différents contextes dans lesquels nous pouvons nous y trouver (des cours avec des élèves d'origines différentes, nouvelles sensibilités sociales, questions environnementales...) et aussi aux nouvelles champs de recherche, de réception des textes qui apparaissent sous ce qu'on appelle Écocritique.

La recherche effectuée dans le cadre de ce travail servira à systématiser et à recueillir des concepts, des idées qu'aujourd'hui circulent dans le domaine de l'éducation, ainsi que la présentation d'une série de propositions que nous estimons qu'elles pourraient fonctionner dans les cours de langue et littérature espagnoles et d'Espagnol Langue Étrangère (ELE).

Vraiment, la relation entre langue et culture est à tel point intense que les compétences sont interconnectées: les refrains et formules qui apparaissent déjà dans le *Quichotte* son un échantillonnage des expressions idiomatiques de l'espagnol, dont certaines sont toujours vivantes et utilisées. Le fait que cette richesse d'expressions -certaines d'entre elles vulgaires en apparence- pour un recours si littéraire comme le dialogue cervantin, en témoigne de cette interconnexion.

Nous présentons ainsi dans cette thèse doctorale, une recherche au sujet de didactique de la langue et de la littérature focalisée sur la

transmission et l'utilisation du patrimoine littéraire qui nous offre si de possibilités dans la réalité éducative actuelle. Les enseignants à l'ère numérique font face à de nouveaux défis qu'ils doivent assumer et résoudre avec succès afin de garantir le développement des compétences entre ses étudiants, ce qui correspond à un nouveau modèle de lecteur pour lequel il sera indispensable de récupérer notre patrimoine littéraire : aussi bien les textes classiques et les lectures du canon que les nouvelles manifestations urbaines telles que la poétique du rap ou du slam. Dans ce sens là, notre thèse PATRIMOINE ET ÉDUCATION LITTÉRAIRE : LES CLASSIQUES DANS LA FORMATION DE LECTEURS participe à cette nouvelle ligne de recherche en Didactique de la Langue et de la Littérature, en offrant un élargissement du savoir et une ouverture des approches méthodologiques.

JUSTIFICATION

Comme nous avons déjà mentionné précédemment, nos enquêtes se posent à partir des besoins trouvés dans les cours. L'enseignement/apprentissage de la littérature dans l'éducation -dont on en parle tellement en ce moment, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu académique, souvent de manière plus alarmiste que rigoureuse-, continue à ne pas être pris suffisamment au sérieux comme il le faudrait, ni par les lois de l'éducation ni par les enseignants, soit par méconnaissance, soit par difficulté ou par manque de ressources.

Les enseignants manquent souvent de ressources spécifiques pour la transmission de la littérature dans les classes du XXI^e siècle, pour

changer le paradigme éducatif et réussir à ce que les élèves découvrent le plaisir de la lecture, pour ainsi, à travers cette jouissance mettre en place le modèle didactique et "l'utiliser" comme moyen pour apprendre des structures grammaticales, pour améliorer l'écriture, pour apprendre une nouvelle langue, etc.

Dans la thèse ici présentée, nous focalisons notre attention sur l'utilisation large du concept "patrimoine littéraire" (terme que nous définirons plus largement à posteriori) car il s'agit d'un corpus textuel qui est considéré comme porteur de valeurs artistiques et culturelles qui, d'après nous, il est important de préserver. Et, sans aucun doute, le domaine de l'enseignement/éducation, qu'elle soit primaire, secondaire, ELE, etc. est un lieu privilégié pour lui donner de la visibilité, le connaître, l'analyser et en profiter/l'exploiter comme nous estimons à chaque moment. À cet égard, le concept *classique* doit être repensé et resitué à la lumière des nouveaux paradigmes à la fois littéraires et didactiques, et conceptualisé également dans une perspective historico-littéraire.

Cette réflexion sur les classiques et sa mise en œuvre didactique nous permettra une reformulation de la portée et du sens de la lecture littéraire et pourra nous permettre de savoir de comment celle-ci doit être instrumentée en tenant compte de l'historiographie littéraire elle-même et de sa connexion avec le monde éducatif et culturel, ainsi que les besoins de la nouvelle société du XXI^e siècle.

Une nouvelle synthèse qui cherche de manière éclectique une mise à jour critique des contenus et une rénovation des méthodologies est nécessaire. En particulier, et à travers le concept d'adaptation, nous devons nous réapproprier des textes classiques avec nos goûts actuels, en recherchant dans des textes qui continuent à nous poser des questions et que nous puissions "tuner" ou "personnaliser". Nous devons également suivre à la trace des éléments des classiques présents dans des œuvres artistiques de nature diverse actuelles, avec lesquelles des connexions de toute sorte s'établissent, pour que nous puissions incorporer aux actualisations didactiques et, de cette façon, mettre ainsi à bien ce qu'on appelle polialphabétisation ou l'alphabétisation multimodale. Un exemple intéressant de comment les classiques universels sont présents dans les textes médiatiques, à vaste portée, parmi le jeune public est le cas de la série télévisée *Les Simpson*, surtout aux épisodes où l'on fait apparaître des références explicites et implicites à la littérature de tous les temps; voir, par exemple, comment Don Quichotte est présent dans certaines séquences.

Dans le sens de souligner la dimension patrimoniale, Marie France Bishop y Anissa Belhadjin (2012, p.22), soutiennent ce qui suit: une affirmation qui, à notre avis, pourrait être extrapolée à toutes les langues :

La littérature est l'univers dans lequel chaque élève expérimente intellectuellement et personnellement la langue française. Elle donne des références communes et constitue la base « d'une culture partagée.²

² La literatura es el universo en el que cada alumno experimenta, intelectualmente y personalmente, la lengua francesa. Ella da las referencias comunes y constituye la base de una cultura compartida

Cette littérature doit être au-dessus des divisions générationnelles et culturelles, doit être en même temps un endroit dialogique (Bajtin, 1974), de rencontre mais aussi un endroit pour tenir compte de ce que l'autre est. Cela nous permet de l'interpréter comme l'indique la théorie de la réception (Iser, Jauss, 1993), en actualisant tout son potentiel de sens.

Et pour ce besoin de nous rapprocher du patrimoine littéraire et de le récupérer dans nos cours, afin de former des lecteurs, nous avons eu présentes les quatre lignes/axes de recherche dont nous avons parlé dans le bloc d'introduction:

1. Nous avons travaillé la ligne de *l'Interculturalité* parce que chaque fois plus, et ça pour des raisons différentes, les cours sont plus variées. Cette réalité nous oblige, avec plaisir certainement, à reconnaître et connaître d'autres cultures, d'autres formes d'apprentissage. La littérature est l'un des meilleurs points de rencontre pour identifier les différents signes distinctifs (Quiles, 2014). Les classiques sont universels, chaque peuple en a un, que ce soit des grandes histoires ou des contes pour enfants, qui ont été transmis de génération en génération et qui incarnent, de différentes manières, des valeurs universelles qui peuvent s'analyser en classe.

2. *L'Écocritique* est un courant relativement nouveau d'études de la Théorie de la littérature que nous avons voulu mentionner par l'importance qu'aujourd'hui a le fait de prendre conscience de notre environnement, de notre planète. La relation de l'homme avec le mi-

lieu naturel a été toujours présente dans la littérature, mais on ne lui avait jamais accordé auparavant l'importance qu'elle a aujourd'hui. La littérature est pleine de références à la nature et aux différentes façons dont l'être humain établi des liens avec elle depuis presque le début des temps. Nous considérons que la lecture de ces compositions est un bon moyen de rapprocher les enfants et les jeunes de ce qui nous entoure, pour l'y revaloriser et créer une conscience du fait qu'il est indispensable de respecter notre environnement et d'en prendre soin. L'enjeu principal est le changement d'une mentalité *anthropocentrique* vers un regard qui prenne plus en tête les besoins de la planète, nous faisons référence, à la recherche d'une perspective plus *biocentrique*.

3. La plainte que les nouvelles générations ne lisent pas est généralisée, mais est-ce vrai? Nous pensons qu'elles continuent à lire, bien qu'il soit clair que chaque époque évolue et que la même chose leur arrive aux classiques. Peut-être on lit d'une façon différente. D'après H. Jenkins, ce qui se produit est une nouvelle culture de la convergence et de la participation, et pour cela, de nouvelles formes d'expression ont lieu. C'est pourquoi nous avons fait des recherches sur le *rap*, le *slam* et la poésie. Et nous avons repéré que les jeunes sont capables d'adapter la poésie et de la créer, en la fusionnant avec leurs rythmes à eux. Il faut bien connaître ses élèves et, dans la mesure où cela est possible, il faut leur transmettre ce que nous voulons en partant de leurs préférences. La musique y sera toujours présente et avec elle, la poésie.

4. Et pour finir, *l'Enseignement de l'espagnol comme langue étrangère*. Bien qu'enseigner ou utiliser la littérature dans ce domaine peut paraître hors de propos, au moins il peut le paraître aux niveaux débutants, nous pensons bien tout au contraire. Il existe de nombreux textes courts tels que les devinettes, les proverbes ou les micronouvelles qui peuvent nous aider à créer un premier contact avec la littérature et tous les aspects culturels que tout cela implique. Nous avons choisi les devinettes à cause de leur rime, de son jeu et des possibilités d'exploitation didactique qu'elles ont. Elles sont aptes aussi bien pour les enfants que pour les adultes. Dans ce dernier axe nous analysons et nous utilisons les *nouvelles technologies* (TIC), indispensables aujourd'hui. À travers d'un projet qui intègre plusieurs tâches ; de abord on commence par deviner, se poursuit par l'écriture créative et termine avec la création d'une fonothèque. Nous réussissons ainsi à une évolution et à une fusion si efficace que possible entre le classique et le contemporain.

La didactique de la langue et de la littérature ne prône pas une connaissance purement théorique ou érudite de tous ces questions, mais elle se projette vers l'intervention dans des situations d'apprentissage en classe ou à l'extérieur. C'est que comme en découle de l'écocritique ou de l'approche des TIC, quand la nature ou le monde entier -"la salle de classe sans murs" de McLuhan- se transforment en des scénarios éducatifs alternatifs, il devient indispensable de connaître les profils de nos étudiants, citoyens du XXI^e siècle, avec tout ce que cela implique.

PARTE I

INTRODUCCIÓN GENERAL

La tesis doctoral que presentamos, surge a raíz de las dudas, las carencias y necesidades que hemos detectado a lo largo de los últimos años de experiencia en el aula como profesores de lengua y literatura españolas y de español como lengua extranjera (ELE). En este ámbito profesional, la relación intrínseca entre lengua y cultura se hace más palpable. Paralelamente, la identificación de una lengua y una cultura con un legado, con una herencia o patrimonio, también se hace más presente, pues a fin de cuentas la educación que concierne a la lengua y a la literatura se nutre no solo de competencias comunicativas sino de competencias culturales. Es más, el modo de entender la comunicación en el seno de una comunidad está sujeta a sus convenciones sociales.

Como amantes y conocedores de la trascendencia de la literatura, rápidamente nos podemos dar cuenta de la poca visibilidad, a veces nula, que esta tiene en las clases de lengua y literatura o en las clases de ELE. El debate parece estar siempre en cuestionar si dicha literatura debería estar más presente, si es “útil” o no, qué puede aportar, si los alumnos la aceptarán o no, y un largo etcétera. Hoy en día, dado el auge y el reconocimiento que la importancia de la lectura está volviendo a recibir, nos parece que es el momento para defender que sí, que es muy importante conocer esta parte fundamental de nuestro patrimonio y que hay que hacer lo posible por transmitirlo a nuestros estudiantes.

La misma idea de patrimonio, tan promovida hoy por la Unesco, se asoció históricamente a los estados nacionales del s. XIX que quisieron definir una herencia, una lengua y una comunidad de bienes culturales que fuera “canónica”, por así decir. Pero en tiempos de globalización y de respeto también a la diversidad, a la interculturalidad, esta idea de uniformización tampoco colma los intereses de la ciudadanía del s. XXI.

De hecho, frente a esta visión “vertical”, jerárquica o museística de la cultura, se abre paso una visión más abierta y pluricultural impulsada, entre otros, por los llamados estudios culturales. El poner en valor las culturas indígenas es parte de esta misma tendencia. Y, en particular, sería un buen principio didáctico reconocer que la cultura letrada clásica (Chartier) no abarca toda la diversidad cultural y que, por ejemplo, podríamos poner el énfasis en otros campos como *la oralidad*.

Pasada la primera etapa de duda nos damos cuenta de que, aunque en los últimos años se ha escrito mucho sobre el interés que la literatura tiene, tanto para el proceso de enseñanza de la lengua como para ayudarse en el proceso de aprendizaje de diversas materias, para crecer, para transmitir/asimilar una parte de cultura, etc., su presencia en manuales es escasa y está planteada de forma muy poco atractiva prácticamente relegada a un “si sobra tiempo”. Además no se enseña a los profesores inexpertos en este campo -considerado por una mayoría de poco interés y complejo- a explotar o crear guías didácticas en las que un texto literario sea el protagonista.³

Así que está claro: si los profesores estamos interesados en transmitir el amor por la literatura, por nuestra cultura literaria, necesitamos materiales docentes específicos. Y esa necesidad nos lleva a la investigación y creación de materiales alternativos.

A lo largo de nuestros años de investigación hemos puesto el foco en la literatura pero haciendo hincapié en los clásicos, sobre todo nacionales pero sin olvidar los universales. Es necesario hablar de las grandes obras como modelos que muchos escritores, cineastas, pintores, músicos, siguieron y siguen hoy en día utilizando de distintas formas; reinterpretando, citando, adaptando. Es decir, demostrar que los clásicos siguen vivos y volver a revivirlos de forma que estos sean apreciados, atractivos para el estudiante, y así poder crear o aumentar el interés hacia los libros, considerados generalmente aburridos y poco útiles por muchos.

³ vid aportación 4

Estamos ya en lo que se está denominando un mundo 3.0. Las tecnologías de la información y la comunicación nos rodean día y noche, y dado su atractivo para los más jóvenes (y también para los adultos) se hace obligatorio que nos familiaricemos con ellas, que sepamos utilizarlas, que aprendamos a construir materiales a partir de esta nueva herramienta/ fuente de información que es internet (y que tantas opciones nos brinda) y que tan al alcance de la mano está. Con esto no pretendemos que olvidemos los métodos y recursos tradicionales, pero sí que reformulemos, que hagamos una combinación de instrumentos y enfoques, un planteamiento ecléctico para conseguir algo nuevo acorde con la actualidad en la que vivimos.

Con esta tesis por compendio expondremos cuatro líneas en las que hemos investigado desde que comenzamos a realizarla. Esas cuatro líneas abarcan, en líneas generales, lo siguiente:

- la ecocrítica,
- la interculturalidad,
- las adaptaciones o transformaciones del género poético por parte de nuevas generaciones
- y la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y TICs

Todas ellas se trabajan partiendo de la importancia que tiene para nosotros la transmisión del patrimonio literario, es decir, cada línea es

un acercamiento distinto, una posibilidad de adaptar dicha literatura a los diferentes contextos en los que nos podemos encontrar (clases con alumnos de distintos países, nuevas sensibilidades sociales, cuestiones ambientales...) y también a las nuevas líneas de investigación, de recepción de los textos que van apareciendo como la denominada Ecocrítica.

La investigación realizada en este trabajo servirá para sistematizar y recoger conceptos, ideas que hoy día circulan por el ámbito educativo, así como la presentación de una serie de propuestas que creemos podrían funcionar en la clase de lengua y literatura españolas y de Español Lengua Extranjera (ELE).

Presentamos, pues, en esta tesis doctoral, una investigación en didáctica de la lengua y la literatura focalizada en la transmisión y utilización del patrimonio literario que tantas posibilidades nos ofrece en la actual realidad educativa. El profesorado de la era digital se enfrenta a nuevos retos que debe asumir y resolver con éxito para garantizar el desarrollo de competencias entre su alumnado, que se corresponde con un nuevo modelo de lector para el que será imprescindible rescatar nuestro patrimonio literario: desde los textos clásicos y las lecturas del canon a las nuevas manifestaciones urbanas como la poética del rap o el slam. En este sentido, nuestra tesis *Educación literaria y patrimonio: los clásicos y su recepción* se suma a esta nueva línea de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura ofreciendo una ampliación del conocimiento y abriendo enfoques metodológicos.

1. Justificación

Como mencionamos anteriormente nuestras investigaciones surgen a partir de unas necesidades con las que nos hemos encontrado en el aula. La enseñanza/aprendizaje de la literatura en educación -de la que tanto se habla ahora dentro y fuera de los entornos académicos, con frecuencia de manera más alarmista que rigurosa-, sigue sin ser tomada con la debida seriedad, ni por las leyes de educación ni por los profesores, ya sea por desconocimiento, dificultad o falta de recursos.

El profesorado carece con asiduidad de recursos específicos para la transmisión de la literatura en las aulas del siglo XXI. Para cambiar el paradigma educativo y conseguir que los alumnos descubran el placer de la lectura, es necesario implementar el modelo didáctico y “utilizarlo” como medio para aprender estructuras gramaticales, mejorar la escritura, aprender una nueva lengua, etc.

En la tesis que aquí se presenta ponemos el foco en la utilización amplia del concepto “patrimonio literario” (término que más adelante definiremos ampliamente) por ser un corpus textual que es considerado como portador de unos valores artísticos y culturales que, entendemos, es importante mantener vivos. Y, sin duda, el ámbito de la enseñanza/educación, ya sea primaria, secundaria, ELE, etc., es un lugar privilegiado para darle visibilidad, conocerla, analizarla y aprovecharla según nos parezca adecuado en cada momento. En este sentido, el concepto de clásico debe ser repensado y resituado a la luz de los nuevos paradigmas

tanto literarios como didácticos, y conceptualizado igualmente desde una perspectiva histórico-literaria.

Esta reflexión sobre los clásicos y su implementación didáctica nos permitirá una reformulación del alcance y sentido de la lectura literaria, y de cómo ésta debe ser instrumentada teniendo en cuenta la propia historiografía literaria y su conexión con el mundo educativo y cultural, así como las demandas de la nueva sociedad del siglo XXI.

Se hace necesaria una nueva síntesis que busque de forma ecléctica una actualización crítica de los contenidos y una renovación de las metodologías. En particular, y a través del concepto de adaptación, debemos reapropiarnos de los textos clásicos con nuestros gustos actuales, indagando en textos que nos sigan proponiendo interrogantes, y que podamos “tunar” o “customizar”, así como debemos rastrear elementos de los clásicos presentes en obras artísticas de diversa índole, con las que se establezcan conexiones de todo tipo que podamos incorporar a las actualizaciones didácticas y de esta forma hacer efectiva la llamada polialfabetización o la alfabetización multimodal. Como ejemplo curioso de cómo los clásicos universales están presentes en los textos mediáticos de gran alcance entre el público juvenil mencionaremos el caso de la serie televisiva *Los Simpson*, en cuyos capítulos se “cuelan” referencias explícitas e implícitas a la literatura de todos los tiempos; sin ir más lejos, el propio *Don Quijote* tiene su presencia en alguna de las secuencias.

En el sentido de subrayar la dimensión patrimonial, Marie France Bishop y Anissa Belhadjin (2012), sostienen lo siguiente, afirmación que creemos puede extrapolarse a todas las lenguas:

La littérature est l'univers dans lequel chaque élève expérimente intellectuellement et personnellement la langue française. Elle donne des références communes et constitue la base «d'une culture partagée (p.22).⁴

Esta literatura tiene que estar por encima de las divisiones generacionales y culturales, debe ser a la vez un lugar dialógico (Bajtin, 1974), de encuentro pero también un lugar para tener en cuenta lo que es el otro. Nos permite interpretarla conforme indica la teoría de la recepción (Iser, Jauss, 1993) actualizando todo su potencial de sentido.

Y en esa necesidad de acercarnos al patrimonio literario y rescatarlo en nuestras aulas para formar lectores, hemos tenido presentes estas cuatro líneas de investigación de las que hablábamos en el bloque introductorio:

1. Trabajamos la línea de la *Interculturalidad* porque cada vez, por distintos motivos, las aulas son más variadas. Esta realidad nos obliga, con gusto, a reconocer y conocer otras culturas, otras formas de aprender. La literatura es uno de los mejores puntos de encuentro para identificar las distintas señas de identidad (Quiles 2014). Los clásicos son uni-

⁴ La literatura es el universo en el que cada alumno experimenta, intelectualmente y personalmente, la lengua francesa. Ella da las referencias comunes y constituye la base de una cultura compartida".

versales, cada pueblo tiene alguno ya sean grandes historias o cuentos infantiles, que se han transmitido de generación en generación y que encarnan, de diferentes formas, unos valores universales que se pueden analizar en las aulas.

2. La *Ecocrítica* es una corriente relativamente nueva de estudios de Teoría Literaria que hemos querido mencionar por la importancia que tiene hoy en día ser consciente de nuestro entorno, de nuestro planeta. Siempre ha estado presente en la literatura la relación del hombre con el entorno natural, pero nunca antes se le había dado la importancia que tiene. La literatura esta plagada de referencias a la naturaleza y a las diversas maneras en que el ser humano se relaciona con ella casi desde el principio de los tiempos. Consideramos que la lectura de estas composiciones es un buen método para acercar a los niños y jóvenes a lo que nos rodea, para revalorizarla y crear una consciencia de que es imprescindible respetar nuestro entorno y hay que cuidarlo. El reto principal es el cambio de una mentalidad *antropocéntrica* hacia una mirada que tenga más en cuenta las necesidades del planeta; nos referimos a la búsqueda de una perspectiva más *biocéntrica*.

3. Es generalizada la queja de que las nuevas generaciones no leen pero, ¿es eso cierto? Nosotros creemos que sí se sigue leyendo, aunque está claro que cada época va evolucionando y lo mismo les ocurre a los clásicos. Tal vez se lea de otra manera. Siguiendo a H. Jenkins, lo que se produce es una nueva cultura de la convergencia y la participación, y por eso, se dan nuevas formas de expresión. Por eso investigamos sobre

el *rap*, el *slam* y la poesía. Y descubrimos que los jóvenes son capaces de adaptar la poesía, y de crearla, fusionándola con sus ritmos. Hay que conocer a nuestros alumnos, y en la medida de lo posible, transmitirles lo que queremos a partir de sus preferencias. La música siempre va a estar presente y con ella la poesía.

4. Y por último la *Enseñanza del español como lengua extranjera*. Aunque enseñar o utilizar la literatura parece estar fuera de lugar en este ámbito, o por lo menos en los niveles iniciales, pensamos todo lo contrario. Hay muchos textos cortos como las adivinanzas, los refranes o los microrrelatos que nos pueden ayudar a crear un primer contacto con la literatura y todos los aspectos culturales que esto conlleva. Elegimos las adivinanzas por la rima, el juego y las posibilidades de explotación didáctica que tienen. Siendo aptas tanto para niños como para adultos. En esta última línea analizamos y utilizamos las nuevas tecnologías (TICs), imprescindibles hoy en día. A través de un proyecto por tareas que comienza con la adivinación, que sigue con la escritura creativa y que termina con la creación de una fonoteca. Conseguimos así una evolución y fusión lo más efectiva posible entre lo clásico y lo contemporáneo.

La didáctica de la lengua y la literatura no preconiza un conocimiento simplemente teórico o erudito de todas estas cuestiones, sino que se proyecta hacia la intervención en situaciones de aprendizaje en el aula o fuera de ella. Y es que, como se deriva de la ecocrítica o del enfoque de las TIC, cuando la naturaleza o el mundo entero -"el aula sin muros" de McLuhan- se convierten en escenarios educativos alternati-

vos, se hace imprescindible conocer los perfiles de nuestros alumnos, ciudadanos del siglo XXI, con todo lo que ello implica.

2. Objetivos

-Definir el concepto de clásico dentro del patrimonio literario.

-Reformular el concepto de clásico resituando la reflexión paradigmática de Calvino en los contextos actuales.

-Vincular el concepto de clásico con los avatares historiográficos, la memoria cultural, el peso de la industria y otros factores endógenos y exógenos a la literatura.

-Ofrecer una perspectiva renovada de la educación literaria.

-Abrir nuevas líneas para la recepción de los clásicos literarios desde la interculturalidad, la ecocrítica, la enseñanza del ELE y las nuevas poéticas en contextos urbanos.

-Poner de manifiesto distintas realidades educativas y el tratamiento de los clásicos en el aula.

3. Hipótesis

El germen de la presente tesis doctoral hemos de buscarlo en la hipótesis que marcó nuestro punto de partida:

Consideramos que es posible (y necesario) mantener el interés y la presencia de las obras literarias patrimoniales en la escuela. La educación literaria es el cauce más adecuado para asegurar su pervivencia en la sociedad. Para ello se requiere de un cambio en la metodología, recursos y recepción de las obras clásicas.

4. Metodología

El *DRAE* nos define el concepto metodología como el “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en cualquier exposición doctrinal”⁵, así que cuando hablamos de metodología podemos estar refiriéndonos a realidades muy distintas. Como señala Brasciano Lacava (2004: 40) podemos estar aludiendo a:

“-El análisis epistemológico del modo en que se produce y constata empíricamente el conocimiento científico.

-La fundamentación lógica del proceso de investigación –considerado como un todo- así como de cada una de sus etapas.

-La fundamentación operativa de los procedimientos que se emplean para ejecutar cada una de dichas fases”.

Como nosotros vamos a investigar en el campo de didáctica de la literatura, hemos acudido a una especialista como es la profesora Ana Camps (2004), así como a otros referentes que ofrecen un panorama de

las diferentes metodologías que pueden sernos útiles en nuestro trabajo como John Elliot (1994), James McKernan (1999) o Encarnación Soriano (2000). Al ser la nuestra un área de conocimiento relativamente joven, que se configuró a partir de diferentes disciplinas: la filología, la didáctica general y la psicopedagogía, entre otras, se pone de manifiesto la confluencia de enfoques metodológicos a los que iremos acudiendo, determinados no solo por la temática en sí del trabajo sino también por el enfoque de la investigación, del objetivo final de la misma y del contexto en que nos movamos. Además, al tratarse de una tesis doctoral por compendio, la metodología será variada en función de la línea marcada en cada una de las aportaciones, que oscilarán desde la investigación pura, de corte más filológico, a la investigación-acción, propia de trabajos empíricos y de inmersión en el aula.

Así, con carácter general podemos establecer dos líneas metodológicas predominantes en este compendio:

a) Para la fundamentación teórica y las aportaciones de carácter reflexivo o epistemológico se ha empleado una metodología prospectiva, basada en la *observación documental*: observación directa y observación participante. Brasciano Lacava se refiere a ella a partir de lo siguiente:

-Métodos y técnicas de recolección de datos y documentos (relevamiento)

⁵ Puede consultarse su versión digital en <https://dle.rae.es/?id=P7eTCPD>

- y técnicas de procesamiento de datos

- Método y técnicas de análisis crítico

- Método y técnicas de análisis interpretativo (2004:41)

b) Para las aportaciones con una perspectiva aplicada, se han utilizado una serie de métodos propios de una *metodología empírica* centrada en la investigación-acción, pues la naturaleza del hecho investigado exigía realizar un “trabajo de campo” en el contexto educativo. En este sentido, el de la especificidad de nuestra área de conocimiento, la citada profesora Camps insiste:

el objeto de la investigación en didáctica de la lengua [y la literatura añadimos] tal como lo hemos definido exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica y, por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Se inscribe, por tanto, en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales (2004: 21).

Precisamente porque uno de los objetivos de nuestra tesis es cambiar la práctica docente, es fundamental esta parte de investigación-acción enunciada por Gagné, entre cuyos métodos /técnicas destacan la “innovación controlada o estructurada, la aplicación en el aula de elementos teóricos, desarrollo controlado de instrumentos didácticos, etc. (Recogido por Camps, 2004: 20).

En esta doble dirección los trabajos incluidos en este compendio se encuadran en dos enfoques:

a) La descripción de un marco teórico para la categorización literaria en torno a los textos patrimoniales:

- Acopio de literatura crítica

- Visitas a centros de investigación

- Vaciado de datos

b) Inventariar un corpus de adaptaciones de clásicos y describir buenas prácticas didácticas

- Selección de obras

- Diseño de propuestas didácticas

- Analizar las claves para trasladar al aula las *relecturas* del canon en los nuevos espacios

- Ampliar horizontes para trabajar en el aula la literatura patrimonial

PARTE II

MARCO TEÓRICO: REVISIÓN DE PARADIGMAS

1. La educación literaria y la formación de lectores

La problemática de la educación literaria sigue vigente hoy en día y lo seguirá estando pues es un tema que debe resolverse constantemente, en la medida que debe evolucionar en tanto que la sociedad evoluciona, y no mantenerse estancado en un momento de la historia.

En una perspectiva diacrónica, está claro que los alumnos del sistema educativo español han aprendido mediante el *modelo retórico*, que se transmite mediante los manuales de retórica y que consiste básicamente en el aprendizaje de las reglas y en la interiorización de los modelos clásicos. En las prácticas educativas, el modelo retórico consistió en la *imitación de los clásicos* y en el aprendizaje de una colección de re-

glas, figuras y preceptos con los que se procuraba la formación literaria de los escolares de entonces. De hecho, del arte de hablar se pasó al arte de escribir, de manera que los tratados de retórica se convirtieron en manuales de preceptiva literaria. Sobre esta cuestión encontramos un análisis pormenorizado en la primera parte del trabajo que la profesora Quiles Cabrera presentó como tesis doctoral en 2004.

El segundo modelo de educación literaria, el historicista, se instaura en España a partir de la publicación de la Historia de la literatura de Gil de Zárate. Este tipo de historias serán utilizadas por la burguesía española fundamentalmente para asentar su concepto de nacionalidad. La educación literaria moderna nace en este decisivo momento -1845- en el que tiene lugar el desplazamiento del modelo retórico y la consolidación del modelo positivista en la enseñanza de la literatura. Las críticas a este modelo van seguidas de la generalización del comentario de textos como alternativa al historicismo, primero, y posteriormente, de la aceptación de un paradigma que prima la formación lectora de los escolares. Giner de los Ríos, por su parte, impone el que denominaremos modelo institucionista, con el que pretende lograr ante todo la educación estética de los escolares de la Institución Libre de Enseñanza.

De tal modo que enseñar literatura en diferentes momentos de la historia de la educación podría corresponder a focalizar la historia de la literatura, la teoría literaria, los modelos diversos de análisis textual o bien otros datos vinculados al texto, como sus condiciones de producción y recepción. Se trataría de elegir como objeto de un determinado

proceso de enseñanza-aprendizaje un cuerpo de conceptos eventualmente convocados por el texto literario, necesarios para un abordaje del mismo, pero siempre algo relativamente independiente de aquello que sería la interacción entre el texto y el lector. El concepto de educación literaria apuntará sobre todo a la importancia de leer literatura en cuanto experiencia estéticamente relevante, y como contrapunto a un intento poco productivo de delimitación de literatura como contenido escolar (Campos, 2009). En esta perspectiva, lo más importante será posibilitar al lector el enfrentamiento directo y radicalmente personal con el texto literario, con su valor intrínseco, desarrollando de forma sistemática y progresiva la capacidad para participar de forma activa y enriquecedora de esa experiencia.

1.1. Estado de las investigaciones en didáctica de la literatura

El mundo cambia, evoluciona, y con él los distintos modelos educativos. Es el caso de nuestra disciplina, la didáctica de la lengua y la literatura, relativamente moderna. Así, lo primero que nos preguntamos es de dónde venimos, por qué ha sido necesario que se constituyera como un área de conocimiento con entidad propia, y en qué situación nos encontramos en el momento actual.

Podríamos decir que desde que la didáctica de la lengua se constituyó como campo de investigación a lo largo de los años 70 y se consolidó como didáctica específica en los 80, la cuestión de la enseñanza de la literatura como área en sí misma ha sido siempre central, aunque eso sí,

el enfoque didáctico de esta, en palabras de Betrand Daunay (2007:141) “se presenta más como un espacio de cuestiones que como un lugar de construcción de una teoría coherente de la literatura, de su enseñanza y de su aprendizaje”. Podríamos decir que esta disciplina se ha ido conformando en las últimas décadas y que aún hoy sigue en evolución.

Parece haber unanimidad (Núñez y Campos 2005, Colomer, 2010) para considerar el congreso del año 1968 en Cesiry-La Salle, Francia, (cuyos resultados se publicaron en 1971, en una obra coordinada por S. Dubrovsky y T. Todorov) como un punto de partida para la renovación de la enseñanza de la literatura. El momento responde obviamente al anhelo de una democratización real de la enseñanza y a su aspiración a convertirse en “universal” (declaración de la UNESCO de 1947 sobre los Derechos Humanos). En esa democratización quedaba a la vista la necesidad de cambiar un paradigma, el modelo de enseñanza literaria imperante gestado en el siglo XIX, y que en España se impondría hasta finales de los años 60 del siglo XX (Romero Tobar, 2004; Núñez, 1994; Núñez y Campos, 2005). Está claro que ya no es adecuado para la sociedad de masas constituída tras las guerras mundiales, en las sociedades postindustriales europeas. Constatado el fracaso surgen nuevas reflexiones educativas que buscan soluciones al sistema anterior. Consideramos que la enseñanza de la literatura resulta especialmente sensible a los cambios culturales y de cohesión social, -y de ahí los numerosos estudios que ponen el foco en la interculturalidad-, dado que esta es: “parte de la representación social, refleja y configura valores e ideologías y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a tra-

vés de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 2010: s/p.) y por ello es tan interesante trabajar con ella.

Desde el origen de su creación/ reconocimiento como área específica – la Didáctica de la Lengua y la Literatura- (en España en 1986, tras la implantación en 1983 de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, LRU), cada cierto tiempo se vuelve a revisar la situación y hablamos de una crisis con respecto a la enseñanza y con ello se proponen nuevos modelos educativos, nuevos programas. Sin embargo podríamos decir que la perspectiva sobre la enseñanza de la literatura tiene dos momentos; en sus orígenes, en 1972 en Francia, tras el congreso citado y la posterior publicación en la editorial Plon, el término didáctica de la literatura designa una configuración histórica de prácticas discursivas que se habían constituido tardíamente, y que precisaban de una definición más concreta. Y en España con la aparición de *Literatura y educación* (1975), la conocida encuesta realizada por Lázaro Carreter a un conjunto de profesores, escritores y críticos, pretende conciliar o mostrar la preocupación por encauzar esa educación literaria y mostrar u orientar hacia ese giro en la práctica docente que se entendía como imprescindible, y que pasado el tiempo daría como resultado la LOGSE, en 1990. Treinta años más tarde ya no se pregunta por la definición del término sino por sus modalidades/ formas de transmitirlo (Campos y Martos García, 2016).

Queremos en este trabajo de investigación mostrar el estatus de la literatura: a) como objeto de enseñanza-aprendizaje, debido a que en tanto que objeto de investigación plantea preguntas específicas, ya que

el rol de las teorías literarias ha sido importante en los trabajos didácticos de la literatura y, b) el campo de investigación porque es, en el seno de la didáctica de la lengua, donde se plantea claramente el lugar de la enseñanza de la literatura.

En 1995 Gloria García Rivera publicaba una obra fruto de investigaciones previas donde quedaba perfectamente acotado el espacio de la didáctica de la literatura:

se hace preciso acotar el campo epistemológico en el que nos movemos, máxime cuando la concreción de métodos y criterios para enseñar lengua y literatura es ya no solo una demanda científica sino una demanda social de renovar una enseñanza periclitada, identificada con la Gramática y la Historia de la Literatura a la vieja usanza (2005:5).

Se expone el campo de investigación de la DLL como el lugar donde se plantea la enseñanza de la literatura y su necesidad de adaptarse a los aprendices y sus nuevas realidades.

En este mismo año 2005 se celebraba en Argentina el *I Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*, muestra de que no solo en Europa la disciplina estaba afianzándose (Amado y Bombini, 2015).

Años antes, en 1998 en Francia, la asociación internacional de investigación didáctica de la lengua (DFLM) se preguntaba; ¿las especificaciones del hecho literario justifican una auto nominación más radical

en su campo, o, más bien un “vaivén” dialéctico entre las iniciativas centradas en la apropiación del hecho literario y aquellas que privilegian el desarrollo de la lectura y la escritura? (Daunay, 2007:140)

Podemos observar entonces dos visiones, una en la que sería concebida como autónoma (para evitar así los disfuncionamientos que se observan dado el lugar ambiguo de la literatura, que le atribuye un rol de “aditivo”) y otra como parte integrante de la lengua. En este último caso, hay una voluntad de liberar la didáctica de la literatura “del marco y de los modelos de la única didáctica de la lengua”, teniendo como objetivo “repensar de nuevo lo que la caracteriza como modelo y sus finalidades” (Legro, 2005, Cit. por Bertrand Daunay).

Volviendo de nuevo al origen de la didáctica de la lengua y la literatura, el apartado de literatura continuaba siendo un espacio de conflictos teóricos a distintos niveles. En cuanto a qué enseñar, cómo hacerlo y de qué manera abordarlos.

En palabras de López Valero y Encabo, la situación hasta ese 1986 se resumía así:

La tradición había transitado por unas líneas maestras centradas en la transposición filológica de conocimientos. El saber pedagógico relativo a la enseñanza de la lengua y la literatura se ceñiría a las aportaciones de la lingüística aplicada y de igual modo principalmente a la historia de la literatura (2016:18)

1.1.1. ¿Qué es la literatura?

Como ya vimos esta pregunta lanzada por Sartre tras la Segunda Guerra Mundial vendrá una y otra vez a sentarse en nuestra mesa. Juan Carlos Rodríguez (2002) volverá sobre ella cuando se plantea *¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura?*, un extenso trabajo de más de seiscientas páginas en el que el autor nos adelanta en su prólogo “sólo tengo la seguridad de que no sabemos de qué hablamos cuando hablamos de literatura, salvo los lugares comunes y las convenciones pragmáticas establecidas” (2002:15)⁶. En este apartado nos acercamos más a esas “convenciones pragmáticas” que se manejan en los programas educativos.

En concreto, con el reconocimiento de la especificidad de la LIJ, la problemática de los especialistas en didáctica se intensifica en la dificultad de paso de un *corpus* a un *concepto*. Roland Barthes (1971) reflexionaba sobre los manuales de literatura y su manera de practicar la “censura (...) del concepto mismo de literatura, que no era nunca definido sino como un objeto de estudio que habla de sí mismo y que nunca es puesto en cuestión para explicar sus funciones sociales, simbólicas o antropológicas”⁷.

⁶ “¿A qué decimos sí? ¿Cómo construir una forma de libertad, otra forma de discurso libre, o al menos una forma literaria que vuelva a interrogarse sobre todo esto y sobre sí misma?”

⁷ Podemos acceder a una síntesis de las aportaciones al congreso de Cerisy-La -Salle en Núñez y Campos 2005: 247-283.

La dificultad es grande para los didácticos que quieren pensar la literatura como un concepto dentro del marco de un plan de estudios escolar, a priori fuera de toda exclusión (funciones sociales, simbólicas o antropológicas). Por eso Goldenstein en 1983 trata de acotarlo, ante la imposibilidad de dar una respuesta única, al ámbito académico: “para la escuela ¿qué es la literatura?” (Cit. por Daunay, 2007:154)

Pero ni siquiera para este ámbito tan restringido hay una respuesta pues está claro que si la literatura es un producto ideológico, la relación entre la escuela y la literatura, relación básica para la DLL, estamos ante un “objeto” cambiante, pues parece obvio que depende tanto de autor como de receptor, y de otros agentes presentes en la relación. Los autores y obras incluidos en los manuales no lo son, obviamente, por una selección objetiva. Con frecuencia el reconocimiento y canonización de determinado autor/obra se debe precisamente a su presencia en los manuales. Es muy difícil discernir cómo habría sido otro canon si, por ejemplo, no se hubiera ninguneado a las autoras en la mayoría de estas obras. Véanse, por ejemplo, las obras coordinadas por Remedios Sánchez (2004 y 2005).

Así son tantas las definiciones que ha ido recibiendo el término que no podemos sorprendernos de que no haya unanimidad, ni siquiera en la dimensión escolar. Por eso tocaría volver a la obra de Rodríguez y reconocer que solo podemos ir elaborando “notas sobre literatura” (2002: 21): Así Daunay trata de agrupar diversas definiciones:

(...) podemos decir que se puede caracterizar por su carácter *polisémico*, su dimensión *cultural*, su finalidad de placer (Séoud, 1994); por “su carácter a la vez lectoral y escritural, su carácter gradual y su carácter ambivalente y abierto, anclado en una práctica doble de estereotipos” (Doufays, Gemenne y Ledur (2005); por el hecho de que “para “nosotros”, un texto literario es, primero un texto que “te toca”, que te molesta, trastorna a su lector, le afecta de alguna manera normalmente secreta a cada uno” (Aron, 1987); por el reconocimiento del texto literario “a su polisemia, su regularidad de forma, su intertextualidad y a su apertura sobre el imaginario” (Thérien, 1997); por el carácter reticente o proliferante de los textos literario (Tuveron, 1999); por tres constantes: trabajo de la forma, comunicación diferida, destino aleatorio (Aron y Viala, 2005).

Todas las definiciones hacen hincapié en que es una definición parcial, provisional, operatoria, dejando a cada uno su propia definición. Así que en cuanto al objeto enseñable, tanta “variedad” crea enfrentamientos. Comparamos dos definiciones:

-Resulta útil que, con bastante frecuencia, los estudiantes, con dificultad delante de un texto hacen la economía de considerarlo como un objeto a estudiar y reaccionan considerándolo un discurso puramente informativo y referencial.(...) En estas condiciones el texto literario es, tanto para bien como para mal, reducido a una calcomanía (más o menos compleja) del medio del estudiante.” (Veck, 1988)

-Concebir la lectura literaria como eminentemente ligada a la vida. Él/ella (el/la profesor/a) llevará a los alumnos a ligar sus lecturas, entre ellas, por ellas, con ellas, al conocimiento del mundo y de la vida. Él/ella contribuirá así a la intertextualidad y la enciclopedia, fundamento de la lectura literaria y del placer de leer. (Thérien, 1997).

Esta oposición muestra claramente una dicotomía en cuanto a la concepción de la literatura y su enseñanza que nos devuelve a los inicios de la disciplina entre los que defienden una posición *realista* y los que quieren un acercamiento *especializado*.(cf.Jey, 1998, Privat, 1996, cit. por Daunay, 2007:154). Incluso tendríamos que preguntarnos si es en realidad adecuado hablar de enseñar literatura; así lo haremos en apartados siguientes y trataremos de dar respuesta.

Teresa Colomer (1996) realiza un rastreo sobre esta necesidad de definición, a través de los avances de las teorías lingüísticas en los años 70 y su repercusión en distintos países en los que estaba “removiéndose” la educación literaria, entendiendo que una vez que el modelo historicista había mostrado sus carencias se había puesto el foco en la lengua: como herramienta de expresión y en la lectura en sí como medio para la adquisición de conocimientos en general. Así pasa revista por las propuestas surgidas de la investigación en Francia y sus principales teóricos (con el peso especial de la reflexión “sociológica”).

En Italia se destaca el peso de los planteamientos de Umberto Eco sobre la relación entre “texto y lector”, esto es, sobre las teorías de la recepción que como es bien sabido tendrán una repercusión extraordinaria en todo el mundo occidental, y particularmente, en tanto que movimientos de renovación pedagógica en España.

En cuanto al caso absolutamente distinto de los países de habla inglesa no se da una ruptura con el historicismo porque este no había tenido un peso en la educación similar al de los otros países. En este caso “el aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto prevalecían (...) sobre la función ideológica de la literatura en la cultura y la educación” (Colomer, 1996:15). Aquí los cambios vinieron del “impacto de algunas obras como la de Widdowson (1972), que situaba los cambios didácticos derivados de las teorías lingüísticas en el contexto literario, o la de Fish (1980), que permitía relacionar la enseñanza con la crítica literaria a la luz de la nueva dinámica sobre la recepción del texto.” Y destaca Colomer el caso de Estados Unidos por un elemento que después transcenderá al sistema educativo de otros países: “La atención a la respuesta subjetiva de los lectores y la evaluación de los resultados del proceso educativo”. (Colomer, 1996:15)

Tras el repaso a las distintas teorías literarias, Colomer concluye con la necesidad de acotar (o no acotar) la definición de la literatura al pensamiento cultural:

La literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propio de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura.

En este sentido, la teoría literaria ha coincidido recientemente con la psicología cognitiva y otras múltiples disciplinas en considerar la literatura como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje (Colomer, 1996:26).

1.1.2. Fundamentos para una didáctica de la literatura

Para entender los fundamentos de una didáctica de la literatura, es conveniente volver al origen de la creación de esta área específica para saber lo que justifica su constitución y así interrogarnos tanto su permanencia como su evolución. El modelo educativo aparecido a fi-

nales de la Edad Media y que aún imperaba en el siglo XIX, no tenía como objetivo enseñar literatura sino que esta era empleada como una actividad de elocución con las que se preparaba a los estudiantes para el mundo profesional (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura al dictado de clérigos, notarios o escribientes, etc.). A la vez que esta era considerada como portadora de valores morales que ayudaban al ciudadano a formarse (Martínez Ezquerro, 2017). Y por otro lado, la retórica “educaba en el dominio del texto y del discurso” y “los clásicos griegos y latinos aportaba los referentes morales y discursivos compartidos, como las posibilidades expresivas”. (Colomer, 2010)

Núñez (1994, 2016), describe cómo desde mediados del siglo XIX, con la implantación del plan Pidal de 1845, se inaugura el “moderno” sistema escolar que se prolongaría a lo largo de más de un siglo y medio en el que se sucedieron una serie de modelos diferentes para educar lingüística y literariamente a los escolares. Los grandes modelos que diferencia son:

El *modelo retórico*: “consistió en el aprendizaje de las reglas de las retóricas y en la interiorización de los modelos clásicos. (2016: 24)

El *modelo histórico positivista*: En el s.XIX a partir de la confluencia del romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales, que había establecido un sistema educativo generalizado y obligatorio, da a la literatura otra función; la de crear una conciencia nacional y de adhesión emotiva de la población a la colectividad propia.

Las historias de la literatura sustituyen a las retóricas y es a través de estos manuales (con su selección de obras y autores) que se establece un canon para el conocimiento del pasado literario “necesidad de educar literariamente a los jóvenes (...) a la par que se les inculca las cualidades o caracteres de dicha literatura que conformaron el espíritu de lo español, la nacionalidad española”. (2016:30)

El *modelo Institucionista*: este modelo propuesto por la institución libre de enseñanza (surgido en el periodo de transición entre los dos modelos anteriores) pone su foco en la enseñanza de la lengua materna a través del “uso”, “la enseñanza de la lengua y la literatura al servicio de la educación idiomática y estética” de los alumnos de la Institución. (2016:31)

El *modelo Lector*: “modelo pensado para que los escolares adquirieran la competencia literaria” (p.30), es decir, pasa a cobrar protagonismo “la recepción” la obra es, en parte, la experiencia del lector. El objetivo de este modelo que cobraría fuerza a partir de los años 70 estaría en la adquisición de la competencia lectora.

Así, este sería el punto de arranque para la creación de un campo de estudios de didáctica de la lengua y la literatura frente a la enseñanza tradicional. En la citada obra de García Rivera se establecen los fundamentos básicos de la didáctica de la literatura en un momento en el que se supone alcanzado el desafío de una educación universal, con un analfabetismo erradicado (2005: 8-34). El campo de la didáctica de la

lengua se constituye en parte sobre una crítica de lo que se consideraba una “configuración anciana” de la enseñanza de la lengua, definida notablemente por la concepción de la literatura que se daba a ver. A finales de los 90, en el DFLM se recogía esta crítica de la siguiente forma: “la enseñanza-aprendizaje de la literatura ha sido largamente debatido/cuestionado porque era un lugar de prácticas impresionistas ignorantes de sus presupuestos epistemológicos e ideológicos” (DFLM, 1998).

De este primer período podemos hablar de tres características que dejarán marca en el campo de la didáctica actual; 1. Un rechazo a la tradición escolar que concierne a la enseñanza de la literatura, que podemos vincularla a una exigencia de innovación didáctico-pedagógico, 2. Una afiliación ideológica a las corrientes de pensamientos “progresistas” y, 3. Una reivindicación de carácter científico, tanto en el acercamiento de la literatura como a la enseñanza y el aprendizaje.

Este acercamiento crítico, ideológico pero con una fuerte exigencia teórica, llevará a dos campos de investigación:

a) Uno concerniente a los estudios sociológicos y filosóficos que interrogan ya sea el rol de la escuela dentro de la reproducción de desigualdades sociales (dentro del campo de la cultura literaria particularmente) o el rol de la escuela en el funcionamiento ideológico de la literatura; o también, el lugar de la escuela dentro del *campo* o la *institución* literarias.

b) Y el otro grupo de reflexión didáctica donde son las teorías literarias y particularmente aquellas que basaban su programa en la investigación de una posible *literalidad*. García Ribera describe el pluralismo metodológico a partir de la obra de J.P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?* (1948, 1ª ed. en español editada en Buenos Aires, Losada, 1950), pero fija en el congreso que citáramos antes y, para España, en la obra de Lázaro Carreter los puntos de partida para el nacimiento de nuestra disciplina.

En los años 70 se multiplican los congresos de especialistas de la enseñanza de la literatura (al menos de secundaria y los teóricos universitarios del texto literario) hasta tal punto que la didáctica de la literatura no se identifica en un principio como autónoma de los estudios literarios universitarios, sino que se conforma gracias a la alianza entre los investigadores de horizontes diversos de los que emerge, poco a poco, una reflexión específica que contribuirá a fundar el campo de la didáctica. Aunque no es el único, la crítica se centra sobre todo en dos aspectos; los manuales de uso y los ejercicios dominantes.

La crítica a los manuales (Núñez y Campos, 2005) pone de manifiesto las concepciones dominantes de la literatura que encontramos en numerosos estudios teóricos sobre la literatura; en esta obra se realiza una revisión y denuncia los sesgos ideológicos de las obras dentro de la construcción de una visión de la literatura. La construcción del canon a partir de estos manuales tiene, obviamente connotaciones ideológicas que con frecuencia no están respaldadas por una reflexión teórica, o más precisamente desvela una teoría por defecto y naturalizada de algo

que no se ha presentado nunca como una construcción (teórica) pero sí como algo adquirido (Romero Tobar, 2004).

Y en cuanto a los ejercicios, será el comentario de texto en el que se concentren las críticas. En palabras de Kuentz (1972) esta se considera que da estatus al autor como única fuente identificable del texto a analizar; suscita así un discurso psicológico sobre las intenciones del autor y sobre el contenido ideal del texto; en una palabra, es puro parafraseo en el sentido en el que el texto es reducido a un “mensaje”, dejando al lenguaje como “el instrumento constante neutralizable de la transmisión de una información” (Daunay, 2007:144).

Así pues, en este período “la historiografía literaria seleccionó y sancionó a los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debía ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar”. Así “la idea de un camino único de progreso venía reforzada, a través de todas las etapas educativas, por la concepción de la lengua literaria como lengua modelo, como cúspide de todas las posibilidades expresivas” (Colomer, 2010: 4).

La crítica se centra en el saber mismo, donde los instrumentos escolares serían como el reflejo o traducción del mismo. Si bien la reflexión sobre el objeto *literatura* revela un dispositivo social que sobrepasa la sola práctica pedagógica al inscribirse en una tradición escolar específica.

Como apuntábamos anteriormente, hay otros elementos que propician el cambio de perspectiva:

1. La necesidad de atender a una población que se habría desplazado a las ciudades en el auge de la industrialización y la necesidad de hacer real una escolarización universal.

2. La evidencia de la necesidad de cambios no solo en el currículum, los contenidos, sino en las metodologías de enseñanza que tienen que tener en cuenta las características de este nuevo alumnado.

El estudio clásico de la literatura se vincula con el de la lectura en sí, en tanto que herramienta básica para cualquier tipo de aprendizaje. Las prácticas previas de educación literaria se habían revelado inequívocamente insuficientes.

Junto a la literatura, ahora accesible para todos (al menos en teoría), surgen los medios de comunicación de masas y su amplia oferta de ocio. En ocasiones ocio formativo (Chartier, 2017). Se identifica lectura con ocio pero, paradójicamente, en los centros educativos el alumnado percibe la literatura como una asignatura tediosa (Campos, 2009:30): los “comentarios de texto” y otras tareas pedagógicas no conseguían distanciarse significativamente del modelo historicista anterior. Esto es especialmente significativo pues estamos en el inicio del “modelo Lector” en el que se persigue que el alumno alcance determinadas habilidades y llegue a ser un “lector competente”, elementos básicos para la actual didáctica de la lengua y la literatura.

una nueva concepción, tanto de lo que debe aprenderse a través de los textos, como de la forma en que puede hacerse a la luz de los avances psicopedagógicos de la última década. (Colomer, 2010: 36).

Hay que subrayar el rol fundamental que se otorga ahora a la literatura infantil y juvenil en la escuela, dentro de la reflexión sobre la continuidad de los aprendizajes del campo literario a todos los niveles escolares. Esta escolarización, a la vez que el importante desarrollo de dicho sector editorial, debe también mucho a los promotores de la lectura que han permitido pensar los lazos entre distintos lugares de lectura en la escuela, dentro y fuera de la clase, y también entre la escuela y el exterior proponiendo prácticas de animación a la lectura de obras para el público infantil y juvenil.

1.1.3. ¿Enseñar literatura?: educación literaria vs historia de la literatura

Habríamos de comenzar haciéndonos la siguiente pregunta: ¿qué es enseñar literatura?, ¿no sería más conveniente hablar de educación literaria? Aunque parezcan una misma cosa, lo cierto es que ambos conceptos parten de una perspectiva muy diferente a la hora de entender la didáctica de la literatura. La educación literaria se confunde con excesiva frecuencia con la enseñanza de la historia de la literatura (Quiles, Palmer y Rosal, 2015). Si damos un vistazo a la historia de nuestra educación literaria, en concreto a las historias de la literatura que se emplea-

ban como manuales, podemos considerar que en 1921, con la obra de Juan Hurtado y Ángel González Palencia, se comienza a recoger cierta contextualización histórica a la hora de establecer la cronología de las obras literarias que en ella se mencionan. Con esto se marca un paso real de la enseñanza de la retórica, propia del siglo XIX, a la enseñanza de la literatura en el XX, entendida como la enseñanza de la Historia de la Literatura en el siglo XX que con frecuencia mantenemos hoy (Núñez y Campos 2005: 163-171).

Roland Barthes (1968) ya había “denunciado” el fenómeno del que nuestros profesores aún no se desmarcan. Así difícilmente los alumnos asocian la lectura con el disfrute de las obras literarias (Campos, 2009). Como tampoco asocian los contenidos de las clases de música (por fortuna estas parecen haber cambiado más) con la música que tienen a su alrededor constantemente y que no dejan de disfrutar, desde las bandas sonoras de las películas a las de avisos comerciales.

Pero, centrémonos en el concepto de *educación literaria*: ¿qué entendemos por esto, cuál es nuestro objetivo? Como hemos visto, durante la Educación primaria el objetivo en cuanto a la asignatura de lengua y literatura se centra especialmente en la adquisición de las destrezas básicas: escuchar/hablar, leer/escribir con la suficiente habilidad como para que sean las bases de otros aprendizajes (la gran complejidad inicial la adquisición de estas destrezas no es considerada nunca “terminada”, o no debería considerarse nunca así). ¿Qué no puede faltar cuando abordamos la educación literaria? Obviamente la literatura, entendien-

do por esta las obras en sí, las obras “primarias” y no las lecturas que otros han hecho, las contextualizaciones, biografías, estudios, etc., información importantísima sin duda pero que podemos cubrir de diversas maneras, por ejemplo con películas bien documentadas, visitas a lugares históricos, etc. No necesitamos un lenguaje críptico que nos encierre la lectura en cofres de extrañas teorías que no dejan hablar a las obras ni permite al alumno preguntarse sobre el texto que va a leer.

Necesitamos la lectura de las obras antes que la lectura de un estudio crítico sobre ellas, que es lo que corrientemente se ofrece en los libros de texto. Con estos acercamientos y otros similares, hasta la obra más robusta parece enfermiza y pierde todo su atractivo. Necesitamos los libros originarios, sus palabras, lo que los autores dijeron, para aprender a comprender la belleza de esas visiones. Sólo así llegaremos a entender lo que realmente quisieron transmitirnos, lo que plasmaron entre líneas, lo que enmarca el texto, esa riqueza de expresión y qué se dice, mucho más allá de la suma de las palabras, en su combinación precisa.

El debate que se iniciara en el 68 francés con la pregunta de Barthes sobre *qué se enseñaba cuando se pretendía enseñar literatura en las aulas* se plasmó en España en el año 1975 con la mencionada obra de Fernando Lázaro Carreter *Literatura y Educación* en la que se recogían respuestas de profesores y escritores a la cuestión que había dejado planteada Roland Barthes, y a otras propuestas por el mismo Lázaro Carreter. Parece mentira, pero a pesar de ser un cuestionamiento tan antiguo en las aulas de secundaria aún parecemos estar en pleno debate o,

peor aún, manteniendo el antiguo fervor por la historia de la literatura, por respetar religiosamente su cronología y por no dejarnos en el tinte-ro ningún autor “clásico”. Por supuesto que hay profesores muy innovadores y a ellos debemos el respiro en algunas clases de literatura, pero no nos engañemos. Como en aquel entonces... ¿cuántos escolares o adolescentes lectores disfrutaban de esas clases? ¿Cuántos no lectores se hacen lectores gracias a las clases de literatura?

Cuando en nuestro país comenzaron a consolidarse las didácticas específicas tan necesarias, Gloria García Rivera publicó el citado manual, *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria* (1995), que marcaba un rumbo completamente distinto en la enseñanza de la literatura y que hoy día continúa siendo una obra de referencia. En ella se describen pedagogías anteriores y se hacen propuestas activas y muy concretas para abordar la didáctica de la literatura en las aulas de la enseñanza obligatoria en favor de la lectura directa de las obras, con cierta guía pero permitiendo el “abordaje” lúdico y creativo por parte del alumnado. Y cada vez más se amplía la necesidad de integrar obras de literatura infantil y juvenil en las clases de literatura para hacer más asequible y graduada la adquisición de la competencia lectora literaria. Cerrillo (2007) hace una puesta al día del estado de la cuestión, donde repasa de manera sintética obras y autores que trabajan en esta línea. López Valero y Encabo (2013) presentan de manera muy clara y concisa los distintos elementos de la didáctica de la lengua y la literatura en un manual de gran utilidad para los docentes.

Entendemos, como decíamos, que el lector tiene que ser el protagonista. Pero no podemos dejarlo completamente solo, para ello debemos estudiar el papel del mediador, que respete tanto a la obra como al aprendiz, pero que haga posible el encuentro entre ambos y que eso sea “el principio de una larga amistad”.

1.1.4. Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en torno a la competencia lectora: del *conocer* al *saber hacer*

Como hemos ido viendo a lo largo de los apartados anteriores, los años 90 son los que acogen los principales estudios que van a perfilar los límites, definir contenidos y hacer visible el área de conocimiento de la didáctica de la lengua y la literatura. Es pues en estos mismos años donde comienza a recogerse una reflexión más sistemática sobre las prácticas de enseñanza vinculadas con el área. Dicha reflexión se va produciendo en distintos países que marchan en la misma dirección aunque a distintos ritmos. Para Daunay (2007) la reflexión sobre la enseñanza de la literatura ha sido la de articular las cuestiones que suscitaban el saber sociológico o etnológico sobre las prácticas de lectura y escritura. Ignoradas durante mucho tiempo, estos saberes han contribuido a modelar un discurso didáctico coherente sobre los posibles espacios entre las prácticas escolares de la literatura y las prácticas sociales efectivas de los estudiantes y de sus familias.⁸

⁸ Véanse los trabajos realizados en el CEPLI (Cerrillo, Yubero, etc., Universidad de Castilla La Mancha)

Pronto se propone separar la lectura denominada “referencial” dentro de los estudios literarios y, su importancia dentro de la práctica de la mayoría de los lectores. Y comienzan a hacerse estudios sobre la recepción de los mismos; según el nivel de escolarización, el medio social, estudios sociológicos escolares y no escolares, enfocados a las prácticas de escritura, etnología o didácticas, etc.

Camponovo (2015) traza el camino entre la teoría del enseñar y la realidad que el joven y precario docente va encontrando en los distintos y breves destinos del inicio de su carrera. En estos inicios profesionales determinadas prácticas fuera de la escuela, como el Plan de lecturas a través de talleres, enriquecerán al maestro con una experiencia sobre la que repensar su propia labor en el aula.

Vemos pues que, tanto desde un acercamiento global como desde la experiencia particular, las distintas investigaciones han permitido asentar la crítica de la *naturalización* de las prácticas escolares de la literatura, que de hecho aparecían como un calco de las prácticas letradas, establecidas como única práctica de referencia de la lectura escolar de los textos literarios, reproduciendo esquemas que procedían de las metodologías decimonónicas. Tal preocupación por definir un distanciamiento empieza a investigarse a principios del siglo XXI. Por ejemplo el caso de Bombini (2004), quien con el significativo título de *Los arrabales de la literatura* recogía el testimonio de numerosos docentes que al curriculum oficial sumaban prácticas docentes adaptadas a sus entornos con resultados efectivos. Se trata de pensar en la relación real

entre las prácticas escolares y extraescolares. Estas investigaciones no tienen un consenso inmediato: es posible considerar como “necesaria, en la medida donde la existencia de una disciplina literaria es reconocida, de distinguirla claramente, sin juicio de valor, de las lecturas extraescolares” (Daunay, 2007:155); pero también es posible, y cada vez más necesario, tener en cuenta las prácticas extraescolares de los estudiantes que son igualmente situaciones de aprendizaje, que se deben conocer para poder actuar en la misma dirección. Aunque comienza a cambiar a partir del año 2000, en el caso francés las investigaciones en didáctica de la literatura son, históricamente, esencialmente teóricas y raramente empíricas.

Bernard Veck en su *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes* (1994), tras realizar diferentes estudios (analizando la concepción que tienen los profesores sobre la disciplina, exámenes de alumnos, de prácticas en clase, etc.) observa que sigue existiendo una “configuración tradicional” que él define así:

se caracteriza por el alcance del patrimonio, es decir, por el corpus considerado como portador de valores donde se reconoce la sociedad. Considerando esto, los textos dan un cierto sentido estable referido a la instancia autoral aceptada como garantía de su prevalencia y su univocidad. En estas condiciones, la colección de textos canónicos puede enseñarse: solo hace falta una explicación leve para los estudiantes para superar los obstáculos de cada texto; la comunicación puede establecerse directamente con la voz del

texto (a través del profesor), enseñando las lecciones transitorias de las que los jóvenes espíritus se aprovecharan, lo que supone que los rasgos característicos de lo humano son entendidos como permanentes. Dentro de esta configuración, los valores reconocidos como fundadores determinan y el corpus y el método para estudiar las obras que la conforman. (Citado por Daunay, 2007:156).

Pero en este planteamiento quedan fuera numerosos estudiantes que carecen de estos referentes, y cada vez más con unas aulas interculturales que precisan de otros acercamientos y, sin duda, de otros textos literarios.

En el ámbito latinoamericano y español el acercamiento entre las prácticas oficiales y *vernáculas* es anterior. Como habíamos mencionado, Bombini pone sobre el papel la importancia de la reflexión sobre las observaciones de los mismos maestros y sus prácticas pedagógicas. Campos (2009) plantea esa relación de distancia absoluta, en la mente del estudiante lector, entre lo que es la lectura que él disfruta y la clase de literatura, aburrida, con la que no encuentra ninguna conexión. Gerbaudo (2015) participa en la propuesta de Amado y Bombini por recoger las experiencias de maestros y profesores que viven justamente esos momentos de cambio de fines del siglo XX, inicios del XXI, y que construyen desde sus propias experiencias los paradigmas de una nueva didáctica de la lengua y la literatura, de una nueva educación lectora y literaria que englobe muchas más sensibilidades.

Es así, cuando se “escucha” la práctica real en las escuelas cuando se constata el distanciamiento que aún se produce entre la concepción teórica de los estudios literarios universitarios y la enseñanza de la literatura. Aunque se entiende que aun haya cierta concepción tradicional, dada la dificultad de delimitar los nuevos saberes – contruidos por las disciplinas que toman la literatura por objeto o por la didáctica-, cada vez hay más investigadores que ponen el foco de su investigación en “nuevas prácticas de lectura y escritura” para tratar de casar los distintos intereses que forman parte de la educación global de los estudiantes, tratando de integrar y legitimar prácticas que hasta hace poco eran desechadas rotundamente del ámbito académico, donde solo parece existir ese patrimonio presentado dentro de una clasificación *natural* que es el que viene dado/impuesto por los profesores (casi de manera inconsciente) y por las instituciones oficiales.

Así pues la didáctica de la lengua y la literatura se rebela contra las prácticas convencionales, pone en evidencia sus carencias y presenta los resultados de experiencias particulares que pueden hacerse “universales”. En el diálogo entre profesionales de todos los niveles educativos, como en las propuestas de Bombini (2004), Martos y Rösing (2009) y Amado y Bombini (2015) se irá descubriendo ese proceso que va desde los años 90 a la actualidad.

Otro pilar de esta reflexión corresponde a la nueva praxis educativa, que convierte a los alumnos en ciudadanos expuestos a *multialfabetizaciones*, como vemos cuando la lectoescritura clásica es desbordada

por el concepto de transmedia. El llamado *digital storytelling* significa que las viejas historias (incluidos los clásicos) son re-contados con ayuda de plataformas, lenguajes y canales de gran riqueza y variedad: desde el lenguaje pictórico y musical a los videos juegos. Y que estos elementos no son simples auxiliares didácticos sino la forma misma en que las historias van “migrando” y adaptándose a los nuevos contextos de producción y recepción, y se van pudiendo contar en formatos cada vez más diversificados: libros, CDs, periodismo, TV, Radio, *Movies*, DVDs, *Webisodes*, *Podcasts*, *Twitter*, *Facebook*, *YouTube*, *Pinterest*, *Instagram*, *Smart phone apps*, *Tablet apps*, *Cómics*, novelas gráfica, *Video games*, *Flash mobs*, documentales, *Quizzes*, *Board games*, *Fan fiction*.

Por otra parte, ya desde el inicio de la didáctica, el análisis crítico de la tradición de la enseñanza de la literatura se refuerza con numerosas proposiciones que están marcadas esencialmente por la voluntad de inscribirse en las prácticas de nuevos saberes, que fundan métodos diferentes de acercamiento al texto. Pero estas propuestas no tienen un status claramente identificado de saberes destinado a las prácticas de enseñanza o a la reflexión didáctica tanto de investigadores como de enseñantes.

Aunque los saberes a enseñar han podido llamar la atención de los didactas, así como los métodos de acercamiento al texto que ello les permitía, no se ha hecho una reflexión didáctica. Serán la animación a la lectura y la escritura literaria las formas de acercamiento las más desarrolladas.

Así que en el proceso de constitución del área que estamos tratando de perfilar a lo largo de estas páginas queda claro que:

En los estudios Literarios, y aún más en los Didácticos no hay ninguna tendencia que haya reemplazado a las demás como método universalmente válido. Se podría hablar más bien de **paradigmas paralelos**, es decir, de aproximaciones de estudios que *convergen* desde distintos planteamientos (García Rivera, 1995:9).

1.1.4.1. El pluralismo metodológico en DLL

Como parece obvio, cuando empezó a ocupar un espacio propio, la didáctica de la literatura fue tomando numerosos préstamos de diferentes áreas que trataba de adaptar a las nuevas necesidades pedagógicas. Aquí Daunay (2007: 159) habla de la “ausencia de un método claro para la explicación de textos” que marcaría la distancia entre las prácticas de enseñanza en secundaria y las investigaciones universitarias, marcados por el desarrollo, en los años 60, de los estudios lingüísticos, semióticos, narratológicos, estilísticos, poéticos, etc. Frente a esto, como adelantábamos, García Rivera apuesta por definir la situación no como “ausencia” sino como “convergencia”. Es decir, si en la cita de Daunay sobre el análisis estructural realizado en el artículo “*El Gato negro* de Alan Poe. Para una aplicación pedagógica”, se presentaba bajo este título dos apartados titulados “análisis estructural de la narración” y “aplicación pedagógica”, respectivamente, la dicotomía entre distintos enfoques (psicologistas, formalistas...) que podían dar una base más científica al

abordaje de los textos, pagaban el precio (esto es, se desmerecían) de un reduccionismo que, se ha instalado en los enfoques escolares de los textos. Todo esto que Daunay parece plantear como limitación García Rivera no lo considera excluyente: los distintos acercamientos a los textos, en vez de reducir, no solo no vienen a hacernos olvidar los anteriores sino que, como citáramos antes, encuentran su sitio y se presentan paradigmas paralelos, y podemos decir más, hoy día ya ese paralelismo se rompe con frecuencia y nos encontramos acercamientos multifocales e incluso interdisciplinares que nos enriquecen significativamente.

Así pues el debate inicial sobre la ganancia o pérdida que se obtiene en la *sumisión* ante las nociones teóricas parece equilibrarse y no hay razón para desligar la teoría de algunas de sus tendencias, especialmente el desarrollo de la noción de *literacidad*. La investigación de una *metodología* es precisamente lo que une la teoría literaria y la exigencia didáctica: que la investigación de una metodología de acercamiento de los textos literarios *no sea el todo de la reflexión sobre la literatura* es una evidencia que han podido ocultar las satisfacciones probadas dentro de su acercamiento heurístico tanto por los teóricos de la enseñanza como por los de la literatura.

1.1.4.2. ¿Qué enseñamos cuando enseñamos literatura?

La evolución en la enseñanza de la literatura lleva implícito el cambio en los “saberes enseñables”, tanto cómo en la manera de abordarlos. Así el cambio explicado anteriormente cuando se pasa de los estudios

de las “historias de la literatura”, manuales repletos de nombres de autores y obras, fechas y datos sesgados, o el paso a los “comentarios de texto”, basados en las teorías del texto, fundan un análisis *interno* del texto, lo que llevará en 1980 a desarrollar una corriente didáctica que trata de pensar el texto o la literatura dentro de una perspectiva de inspiración sociológica. Es aquí cuando volvemos a la pregunta que nos hacíamos en líneas anteriores. ¿Puede enseñarse la literatura? O dicho de otra forma, ¿no será mejor hablar de educación literaria, de formar a un lector literario?

Los contenidos de lo que enseñamos ha sido un punto de reflexión constante. Ballester (2015) hace un repaso de las distintas posturas que, sobre todo en España, han ido marcando el perfil de “canon”, suscitado sobre todo a partir de la obra de Pozuelo y Aradra (2000). En las obras de Núñez (2001), Cerrillo (2007) y otros se describen, definen y proponen criterios tanto de las selecciones hechas en las “historias de la literatura”, -que sin duda son la base de todas las propuestas sobre qué obras debían incluirse-, y qué obras no pueden faltar en la construcción del lector en formación (sobre todo esto hablaremos en el bloque II del presente trabajo). Lo que va a ocurrir es que el foco se va a desplazar hacia el receptor, es decir, el lector, y se estudia la conveniencia o no, dependiendo de las “competencias” (lo que viene a equipararse con la edad) para elegir el tipo de obra. Y se produce aquí un cambio fundamental pues entra a formar parte de los “objetos enseñables” la literatura infantil y juvenil, (Utanda, Cerrillo y García Padrino 2005) una literatura que consigue ganarse a pulso un lugar entre lo “canónico” y se

confirma como una magnífica ruta para la citada construcción del lector y la consolidación de los hábitos lectores (Quiles, 2000). García Rivera (1995) incluye, junto a la literatura culta, la folklórica, las marginales y la fantástica. Y no podemos ignorar que, quizá auspiciado por esta apertura del canon, se produce también una apertura en el acercamiento a la literatura en general a través de otros medios como el cine, cómic, etc. que convierten el canon en un “caleidoscopio de saberes enseñables” (Daunay, 2007:162).

Una suerte de “patchwork” que representan los saberes disponibles y potencialmente convocados para tratar en clase el texto literario. Hay multiplicidad de saberes en juego dentro de la concepción de la enseñanza de la literatura, Daunay incluso las categoriza en tres grandes grupos- *saber socio-institucionales, formales e históricos*-, cuya dificultad consiste en articularlos, o articular entre ellos los saberes que comprenden cada una de esas categorías.

Estos saberes pueden ser aprendidos de diferentes maneras y toda nueva teoría es por consecuencia susceptible de engendrar nuevos conocimientos rápidamente destinados a una imprimación didáctica. Sin contar que, la disciplina de la lengua integra con frecuencia el análisis de otros sistemas semióticos aparte del lenguaje, no es sorprendente que saberes, generalmente indisociables a una práctica, tomen el estatus de enseñables dentro de las investigaciones didácticas, como el teatro o el cine, y por supuesto, otras generadas con las TICs (Martos, 2005). La suma de saberes disponibles y presupuestos pertinentes para el enfo-

que didáctico en clase supera por mucho la enciclopedia personal de cualquier estudiante, profesor o investigador. Resurge la pregunta sobre la función asignada a la didáctica: los saberes convocados en el seno de la didáctica pueden tener, sin que esté siempre precisado, un estatus de saber enseñable o de saber heurístico dentro de una reflexión didáctica sobre la enseñanza de la literatura.

1.1.4.3. Las finalidades de la enseñanza de la literatura (o el propósito de la educación literaria)

Tras el debate anterior sobre la revisión de los “saberes enseñables” propuestos por la DLL frente a la enseñanza tradicional de la literatura, se planteaban las críticas a los programas escolares. Plantean que la literatura no es un *saber*, pero si una *práctica*, reducida aquí a una práctica de lectura de obras. Es pues imprescindible atender a las finalidades que justifican la selección y la legitimación.

Pero el tema es un tanto circular y hace compleja una posición que no sea una declaración de posición fundada *a priori* sobre una concepción: pensar el aprendizaje de la literatura puede convertirse finalmente en privilegiar una o algunas de las finalidades atestiguadas en los discursos- oficiales o teóricos. Pues bien, como dice Yves Reuter:

(...) la variedad de objetivos y finalidades asignadas a la enseñanza-aprendizaje a la literatura es impresionante: desarrollar el espíritu analítico, desarrollar las competencias lingüísticas, de-

sarrollar las competencias de lectura y escritura, desarrollar los saberes de la literatura, desarrollar el bagaje cultura del estudiante, desarrollar su espíritu crítico, le permite apropiarse de un patrimonio, desarrollar su sentido de estética y su sensibilidad, encontrar el placer, participar en la formación de su personalidad... (1999:164, citado por Daunay)

Está claro que este tema sigue aún vivo. López Valero y Encabo lo exponen así:

Existe un primer debate a la hora de plantear la literatura en contextos educativos, ¿la literatura es un fin o un medio? Es decir, debemos apoyarnos únicamente en su orientación estética o, de igual modo, ¿puede insertarse en la dinámica formativa de las personas para ayudarnos en fines didácticos sin que por ello pierda su naturaleza artística? (2016:183)

Las finalidades cambiantes de la literatura y su enseñanza/aprendizaje han hecho que la materia en sí evolucione. Daunay recoge un estudio realizado por Suzanne Richard (2006) y nos habla de que los artículos que evocan la finalidad de “orden psicoafectivo” al principio tan numerosos, se reducen notablemente, debido quizás a la didacticización de la enseñanza de la literatura, en la medida en que la evocación del placer de leer, que podría pasar por una necesidad en si misma, no es suficiente para concebir una enseñanza razonada de la literatura, donde la enseñanza no es solo concebida como incitadora.

Por otro lado, aumentan aquellos artículos que hablan de la finalidad “de orden social y filosófico”: aunque este punto fuera el criticado a comienzos de la creación de la didáctica por la inculcación moral e ideológica que manifestaban, las últimas investigaciones se preguntan por el sentido de enseñar literatura.

Una de las nociones sobre las que se reinterrogan siempre es la reflexión sobre el valor patrimonial que conlleva una reflexión misma de *transmisión* que podríamos dividir en dos propósitos: apropiación subjetiva de obras y, la descentralización en lo que respecta a la época actual. Dos objetivos que tienen por objeto pensar las nociones de lectura y escritura literarias. García Rivera plantea un posible criterio dependiendo de los niveles de estudio, por ejemplo para los aprendices de la ESO:

el criterio (...) puede ser el globalizador y el socioliterario, es decir, relacionar la literatura con el sistema cultural en general y con el área artística en particular, haciendo hincapié en las relaciones de ésta con la cultura de masas y las modas audiovisuales (1995:153).

Existe otro posicionamiento que reivindica la dimensión *existencial* de la literatura bien representada por S. Doubrovsky (1971), Pyerles y M.Lits (1991), fundadas sobre la dicotomía de R.Barthes entre la literatura y la ciencia. Esta dimensión se pregunta sobre el rol de la enseñanza en el proceso que puede llevar al sujeto a *experimentar* la literatura,

planteamiento que Enciso y Rincón proponían en forma de talleres literarios (1985) y que se podía sintetizar en:

- Hacer talleres literarios centrados en la creación y recreación
- Aproximación a los géneros literarios como guía de los talleres
- No dicotomización entre lengua y literatura
- El destinatario del taller decide cómo quiere hacerlo y sobre qué
- El taller se vincula con experiencias extraescolares
- El profesor explica razonadamente y guía el taller
- Se realizan actividades de comprensión y progresión del tema

Propuestas que también serán criticadas en tanto que, aun reconociéndoles su utilidad y generación de materiales muy motivadores para ciertos sectores de alumnos, no presentan “pautas objetivables que midan todos los aspectos del proceso, desde si es correcta la estrategia emprendida hasta si realmente el alumno aprende más en relación a los objetivos propuestos inicialmente” (García Rivera 1995:140). No obstante la estrategia ha seguido siendo objeto de estudio y ha madurado de manera que actualmente es considerada como esencial dentro del área de didáctica de la lengua y la literatura. Así López Valero y Encabo pese a reconocer la dificultad específica de este tipo de estrategia para el área de literatura consideran que debe constituirse en un pilar fundamental de su enseñanza: “El taller es una estrategia basada en el dinamismo y

que apoya sus cimientos en posturas de tipo cualitativo, con un modelo de didáctica crítica que es el más indicado para el desarrollo del mismo” (2002:101).

1.1.4.4. La lectura literaria

Quiles Cabrera en su entrada “Lectura literaria” en el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* planteaba que el enfoque actual de la DLL aspiraba a la “formación del lector literario”, entendiendo por tal lector a aquel “autónomo, que decide buscar en la lectura del texto artístico una forma de evasión y, al mismo tiempo, de reencontrarse con el mundo que le rodea y consigo mismo” (2013: 384-385).

Desde que en los años 80 apareciera la noción de “competencia” se hace posible concebir la lectura literaria como algo enseñable, susceptible de ser descrito a todos los niveles de la enseñanza. Se consigue una descripción de la lectura literaria que partiría del estudio de los procesos de adquisición de la lectura y escritura de Tolchinsky (1995), Ferreiro y Teberosky (1999). Esta noción de competencia, que parecía darnos la clave para establecer este puente con la adquisición de la literatura, es retomada y puesta al día por Ballester (2015) quien realiza una descripción detallada de la evolución histórica del concepto de competencia comunicativa y competencia literaria desde Chomsky, en 1968 hasta nuestros días, pasando por una larguísima lista de investigadores que muestra en sí la importancia que se le ha dado al término y la necesidad de matizar su sentido una y otra vez.

A partir de la toma de conciencia de que el método de “comentario de textos” no conducía a una lectura literaria personal sino a que el lector (alumno) aceptara sin más las interpretaciones del docente, se trató de presentar las lecturas directamente ante el receptor, intentando despertar en este el disfrute de la obra para crear así hábitos de lectura que trascendieran más allá de la escuela y del ámbito educativo obligatorio. Se trataba de realizar una reevaluación del rol del lector dentro de la aprehensión de los textos, permitiendo abrir según la propuesta de Roland Barthes el texto a una lectura plural, pasar de preguntar al texto qué quiere decir a preguntarse el lector qué me dice a mí el texto. Para la DLL sólo a partir de este punto, de un lector motivado, podríamos empezar a construir el lector literario, un lector activo, que profundiza, se hace testigo, se compromete, se forma un juicio crítico sobre lo leído, etcétera.

Y al poner el foco en el lector se va a dar un cambio sustancial en el tipo de obras propuestas, no solo en las escuelas, sino desde el mundo editorial. Como recoge Teresa Colomer (2010: 23) todos estos cambios tendrán su peso en la ley de educación de 1970 en la que se establece la obligatoriedad de dotar a todos los centros educativos con una biblioteca escolar. Los fondos de tales bibliotecas irán recogiendo, entre otras, aquellas obras de la literatura infantil y juvenil que comienzan a proliferar, que son las protagonistas de las nuevas actividades de “animación a la lectura” y que deberán ser calibradas por los docentes para instaurar una suerte de canon de lecturas recreativas que complementen el canon de aula tradicional/convencional/obligatorio.

Así mismo indica que la didáctica de la lectura literaria se aprovecha también de una renovación de reflexiones didácticas sobre la comprensión en general, de inspiración esencialmente psicolingüística o de la corriente americana de la “reader’s response” o incluso de la renovación de las prácticas de la lectura escolar. Otros trabajos proponen la “lectura como juego”.

Existen muchos trabajos científicos sobre la lectura que han permitido construir la lectura literaria en un verdadero *objeto didáctico teórico* centrada en el texto y en la concepción de este como eje dentro del marco de un contexto histórico y social. Esto ha permitido una reevaluación didáctica que reflexiona sobre la intertextualidad, la teoría de la deconstrucción o el enfoque filosófico sobre la interpretación. En Francia surgirán multitud de actos, trabajos, en las cuales los autores hablaban sobre la enseñanza de la lectura, entre ellos el lanzamiento de la revista *Lecture littéraire* (desde 1996). Las teorías de la lectura literaria hacen el estudio sobre la forma en la que son leídos los textos, es decir, como son enseñados, mostrados y sobre todo transformados por los lectores particulares.

El estatus de *noción heurística*, permite interrogar el acto de lectura (normalmente escolar) y de concebir una enseñanza que no sea solamente centrada en el texto sino también en la relación texto-lector. El concepto de lectura literaria ha permitido gestionar mejor la definición de algo en lo que puede educarse dándole un contorno identificable, teorizable y por lo tanto formativo a la enseñanza de la literatura. Como

decía Alain Viala (1987, p.168): “enseñar la literatura, es codificar la forma de leer las obras, definir los modelos y competencias de lectura considerados necesarios y pertinentes, dar normas a la retórica del lector”. Hablar de la lectura literaria es pues, intentar definir esos modos y esas normas de lectura dentro de una enseñanza de la literatura.

Y por tanto, lo propio de la lectura *literaria* como objeto teórico (didáctico) es centrar la atención sobre el hecho, en lugar de verlo como una consecuencia de elección sobre otra cosa- el texto y sus valores o sus características intrínsecas, la institución literaria, la historia literaria, el patrimonio cultural, etc-. Al mismo tiempo diremos, que esta noción se ha construido a partir de una reevaluación del rol del lector dentro de la aprehensión de los textos, permitiendo abrir, en la línea de Roland Barthes (1970), a la “lectura plural” y de pasar, del texto interrogado al texto que interroga (Thomas Aron, 1987).

En todo caso, la liberación de la palabra de la que habla Rodari, es todo lo contrario de la instrumentalización grosera que a veces se practica, utilizando la literatura para, por mostrar un ejemplo, analizar hechos sintácticos.

La implicación del sujeto lector es, según algunos didácticos, volver a dar a la “participación” del lector su lugar dentro de la lectura literaria, aunque la cuestión de la coexistencia de la libertad del lector con los “derechos del texto” plantea los “límites de la interpretación”. La toma de conciencia de este lector tiene como objetivo hacer del alumno

un “amateur éclairé”, que podría traducirse como un “aficionado culto”. Así, se implementa la idea de acercar a los aprendices al texto literario partiendo de su dimensión social; de ahí el sacar la literatura las calles y convertir los espacios públicos en lugares para la lectura. Además, la idea de “compartir la lectura” está cada vez está más extendida, mediante los clubes de lectura organizados por bibliotecas, colegios y librerías. Junto a los clubes, las tertulias dialógicas y comunidades de lectores alcanzan actualmente bastante auge en muchos lugares del mundo. Incluso prácticas como el *bookcrossing* y la aparición de grupos como Acción Poética demuestran ese factor social tan importante de los textos literarios. Todo esto, unido a la presencia de los libros en las redes a través de los canales de *BookTuber* o en las páginas de los denominados *Bookstagrammer*, nos pone un escenario diverso, plural y heterogéneo sobre el que construir la formación de lectores en la actualidad. Teresa Colomer afirma en 1978:

Y nació entonces en nosotros la convicción de que como mé-todo inicial [...], era preciso convertir al lector adolescente en *co-laborador, personaje, creador de proyectos complementivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias*, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía (27).

Esta afirmación cuenta con la misma vigencia en 2019, ahora bien tomando en cuenta que ese adolescente concibe su mundo de acuerdo

con una nueva realidad social y nuevas vías de comunicación en red, sin las cuales no podremos abordar una educación literaria efectiva.

1.2. La formación de lectores: el mediador

Al recoger el título de Felipe Garrido (2004) surge la conocida cita: “el lector no nace, se hace; pero el no lector también”. Con esto pretendemos hacer hincapié en la importancia de la figura del mediador a lo largo de un proceso formativo, como el de hacernos lectores, en el que intervienen muy diversos factores, como el desarrollo de la personalidad marcado por buenas y malas experiencias lectoras. Ese mediador no tiene por qué materializarse en un único agente, sino que existen distintos focos, ya sea la escuela, la familia, la biblioteca, las redes sociales, entre otros.

Esta figura debe asumir una parte de la responsabilidad, sobre todo cuando los destinatarios son niños o adolescentes. Se trata de un papel que suelen cumplir adultos con unos perfiles específicos, es decir, padres, maestros, educadores sociales, trabajadores sociales o bibliotecarios. Y son necesarios, ya que en estas edades tempranas los lectores tienen niveles diferentes y progresivos en sus capacidades de comprensión lectora y recepción literaria; él será el puente o enlace entre los libros y los nuevos lectores, propiciando y facilitando el diálogo entre ambos.

Hoy en día la mediación lectora exige el empleo de estrategias que se sustenten en sólidas bases metodológicas, lo que implica que el

mediador conozca y domine los recursos e instrumentos necesarios a la hora de facilitar el acceso a cualquier lectura, a cualquier lector. Como sabemos, la animación a la lectura no ha de perseguir como único fin el *acto de leer*, sino que implica una reflexión más profunda sobre dicha lectura en cuanto a qué, porqué y para qué leer; también podríamos añadir, en qué soportes, es decir, dónde podemos leer.

Está claro que las lecturas impuestas en el ámbito escolar deben ser aceptadas y realizadas. Hay que considerarlas como si fueran cualquier otra actividad o conocimiento escolar. Obviamente estas lecturas requieren un esfuerzo, disciplina, tiempo y dedicación. Eso sí, deben ser presentadas con sinceridad y honestidad para que los escolares las acepten, hay que demostrarles que dichas lecturas serán “importantes para ellos, para su vida, para su presente y para su futuro, al igual que tendrán la posibilidad de compartir con otras personas sus pensamientos o emociones, sus sueños o inquietudes” (Cerrillo y Cañamares, 2008:78). En cualquier caso, lo ideal sería seleccionar lecturas con criterios y por méritos literarios y no por otros valores que puedan contener. Además, tienen que estar adecuadas a la capacidad comprensiva e interpretativa del lector a quien se dirige. Así pues, serán lecturas que no empobrezcan el vocabulario ni debiliten la capacidad para la metáfora de los lectores infantiles y juveniles. Tengamos claro que el hecho de ser un *lector nobel* no ha de conllevar la búsqueda de un texto simplista, mediocre o desprovisto de calidad literaria.

En cuanto a las editoriales que publican literatura infantil y juvenil, suelen mostrar sus colecciones y sus libros con ciertas recomendaciones acerca de la edad que ellos creen adecuada. El mediador debe tener cuidado en esta selección, además de tener en cuenta aspectos como las características psicológicas y sociales del lector, su nivel de lectura y de comprensión lectora, el contexto donde se vaya a establecer la relación libro/lector y las características que presente el libro (edición, tipografía, número de páginas, tipo, frecuencia y distribución de las ilustraciones, tema, desarrollo del contenido, vocabulario o grado de dificultad de las expresiones empleadas).

A pesar de todo, siempre persiste la problemática de hacer convivir la lectura voluntaria con la obligatoria. Por un lado, obligándolo a leer en la escuela el aprendiz puede reconocer que leer es importante, pero difícilmente lo tomará como una actividad de ocio. Si añadimos que la lectura escolar es una lectura lastrada por su inclusión en una única área “Lengua y Literatura” y por la “prescripción lectora”, la lectura se convierte en un instrumento para aprender otras cosas. Pretendemos que los estudiantes se interesen rápido y les dure ese interés por la lectura mucho tiempo, pero sin embargo la escuela tradicional les hace enfrentarse a unos textos en los que, por encima del goce estético, interesa que reconozcan elementos gramaticales como los conceptos morfológicos, sintácticos, léxicos o relacionados con la técnica del lenguaje literario, en lugar de emplear dichos textos para descubrir el placer que les causa una lectura “desinteresada”.

Para lograr un cambio de perspectiva, el mediador tendrá que poner en contacto el libro adecuado para sus potenciales lectores pero, siempre, teniendo en cuenta la palabra del lector, ofreciendo la obra como fin en sí misma y no como medio para aprehender otros conceptos lingüísticos.

En el análisis que realice dicha persona es esencial saber de los *para-textos* o informaciones complementarias, que existen tanto dentro como fuera del libro, ya que lo ayudará en su tarea. Genette define estas relaciones paratextuales como “des lieux privilégiés de la dimension pragmatique de l’œuvre, c’est-à-dire, de son action sur le lecteur” (Palimpsestes, 1987: 10)⁹. En las lecturas dirigidas a los niños y jóvenes esta información la aportan los adultos, para intentar “orientar” a ese primer lector/receptor. Con esta intervención mediadora se pretende resolver dudas y facilitar la decisión en la elección de la lectura adecuada para cada receptor.

El problema también reside en que, en muchos casos, los mediadores no tienen una adecuada formación. La formación institucionalizada que reciben en lo referente a la lectura, los capacita para que enseñen a leer, pero no para crear y formar lectores, de manera que esta formación queda a expensas del empeño individual y la voluntad posterior de quienes tienen más inquietud. Y en muchos casos la formación personal de los mediadores/maestros es también deficitaria en prácticas de lectura y en conocimiento de la literatura infantil y juvenil (Rösing, 2008).

⁹ “uno de los lugares privilegiados de la dimensión pragmática de la obra literaria, es decir, de su acción sobre el lector” Vid. Genette (1987). Traducción de la doctoranda.

BLOQUE II

2. El patrimonio literario: definición del concepto

2.1. Estado de la cuestión

2.1.1. Concepto de patrimonio y de canon

Al igual que citado congreso celebrado en 1968 en Cerisy-La-Salle, resultó un punto de partida y referencia máxima sobre el estado de la cuestión de la “Educación literaria” en Europa y en el mundo en general, nos parece fundamental el congreso celebrado en 2012 en la Université de Cergy-Pontoise: *13es Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* sobre Patrimonio literario¹⁰, pues de alguna manera fija y sienta las bases para perfilar qué entendemos por patrimonio literario y por qué es tan importante delimitar o llenar de contenido el término. Por eso vamos a hacer un recorrido por algunas de las aportaciones presentadas, parafraseándolas a la manera que el teórico italiano Galvano Della Volpe llamaba “Teoría metodológica de la paráfrasis crítica” (1966), realizando una relectura, traduciendo e interpretando libremente, los textos que nos resultan más significativos para ajustar esta parte del marco teórico en el que nos venimos moviendo en esta “investigación predoctoral.”

¹⁰ Bishop, M.F y Belhadjin, A. (2015). Les patrimoines littéraires à l’école : une notion à (re)interroger. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.). *Les patrimoines littéraires à l’école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur

Está claro que el debate sobre el patrimonio en general y sobre el patrimonio literario en particular no es algo nuevo, pero es evidente que es algo aún que suscita desavenencias y que precisa estar en continua revisión. Parece comúnmente aceptado que no podemos conocernos como sujetos si no tenemos en cuenta nuestra historia. Alain Viala pone el foco de su atención en la repercusión que los cambios en la alfabetización universal han supuesto en la educación general y cómo esto ha afectado al concepto, pues se ha producido una redistribución de posiciones y de situaciones dentro del espacio escolar y universitario. De donde deducimos que este sujeto es una cuestión científica y literaria, y una cuestión didáctica y pedagógica, pero también una cuestión social, y por ello, fundamentalmente, política. Se han ampliado las perspectivas desde las que se aborda lo que se considera con valor patrimonial. Viala analiza este tema mirando desde “el canon literario” (denominando así a los textos reconocidos y consagrados. Por lo tanto, a la parte establecida de patrimonio). El canon literario como portador de un conjunto de valores pero, ¿qué valores? Valores estéticos y por consiguiente éticos. Pero no podemos obviar, nos dice, que la sociología nos enseña que antes de discutir los valores, hay que preguntarse cómo se han construido dichos valores, o, por quién, cómo, cuándo, con qué y por qué.

La evolución de la sociedad conlleva el que la *cuestión* del canon literario sea una materia en cuestión permanente, al menos históricamente recurrente. Y además, está presente en todos los ámbitos de la sociedad, desde las prácticas de los literarios (profesores, mediadores, críticos y bibliotecarios), pero también de los creadores, dado que todo

escritor o toda escuela literaria reivindican a los predecesores, los ancestros, los modelos. Y por supuesto también está presente en los filósofos, sociólogos e historiadores.

Pero a pesar de esta presencia constante, no acabamos de considerar que haya una definición definitiva que convenza a todos. Entre otras cosas porque cambia con el tiempo, por inclusiones y exclusiones de obras. El campo literario es un lugar de lucha por la definición de la *cultura legítima*, y en esta lucha la escuela, la filosofía, la crítica, etcétera, tienen mucho que decir.

Para Viala el problema en realidad reside en que cuando queremos concretar no terminamos de ver con nitidez, es decir, en realidad estamos ante unos contenidos definidos en los manuales, o los diccionarios pero no hay una lista entera, clara y precisa. En una palabra “el canon literario es en realidad un “canon oculto”¹¹.

Parece claro que uno de los elementos que dificulta la tarea es la amplitud de la materia a impartir y la imposibilidad de dedicar a la lectura de las obras completas el tiempo que requeriría. Y por tanto, históricamente, se ha optado con frecuencia por presentar simples referencias generales sobre las obras o extractos, fragmentos... Y esto es susceptible de manipulaciones dado que una muestra solo vale en función de su representatividad en relación a la población global que

¹¹ Claro está que cuando se establece un canon como hace Harold Bloom, en su canon occidental deja a muchísimos insatisfechos y no deja de ser en definitiva una elección personal.

tiene que representar. Los resultados pueden ser perversos pues, como la literatura puede hablar de todo y dar pie a todo tipo de opiniones, los que imponen el canon y realizan las selecciones, pueden conseguir que solo aparezcan representados el conjunto de valores que ellos mismos promueven. Y, como segunda consecuencia, los que no tienen un capital cultural suficiente son obligados a tomar una postura ante un conjunto de obras que no conocen más que por las muestras presentadas, y que al final deben integrar en su haber personal, bajo el riesgo de ser expuestos a descalificaciones sociales y al fracaso escolar si los desconocen. Dicho de otra manera, Viala alerta de que estos bienes simbólicos culturales que son las obras literarias son también utilizados como soporte de una operación que los convierte en bienes simbólicos prácticos, en diplomas y en clasificación. De este modo, la desigual apropiación de la cultura legítima denota las desigualdades sociales y mantiene la desigualdad escolar de las oportunidades.

¿Qué hacer? Se plantea. La repartición de filiales y de las especialidades escolares es una elección política colectiva, fuera de nuestro alcance directo, pero en revancha, la forma de tratar el patrimonio canónico, está en nuestra mano. Y dado que no podemos deshacernos del canon, ¿cómo lo desenmascaramos?

El conocimiento se construye por observación de objetos y después comparación entre ellos. La práctica del canon literario así desenmascarada construye la cultura no por una admiración impuesta a ciertas obras y ciertos valores, sino por su capacidad de saber y de pensar;

no por la imposición de determinados juicios decididos de antemano sino por el propiciar un tipo de aprendizaje basado en el cuestionamiento, en el establecimiento de relaciones entre distintas obras que visibilicen distintas miradas y pongan en evidencia las fisuras de las selecciones establecidas. De esta manera, las Humanidades recuperan lo que han sido históricamente: materias que ayudan /enseñan a “saber pensar”. Así, aparecen también como un medio de lucha contra la desigualdad de oportunidades. Lo que reconocemos como idea transversal en la “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire ([1970] 2016).

Constatamos, pues, que tenemos que tratar de perfilar, como indicábamos al inicio de este bloque, los términos Patrimonio Literario y Canon. Para ello nos parece especialmente significativa la aportación de Violaine Houdart-Mérot (2015) quien traza la trayectoria del término patrimonio desde su aparición en los discursos escolares en Francia y que nos parece importante traer aquí. Según esta investigadora la aparición de la palabra “patrimonio” con valor patrimonial de las obras literarias, es bastante tardía en lo que se refiere a su uso en la escuela, contrariamente a la noción de “clásico”.

Proveniente del latín, *patrimonium* en sus inicios hacía referencia a los bienes materiales de una familia, que más tarde sería empleado por la iglesia con una dimensión más sacralizante, pasando a definir los bienes poseídos por un colectivo, el pueblo o la iglesia. Hay que decir que en la lengua francesa no será hasta finales del siglo XVIII que este término empezará a utilizarse en su forma metafórica como bien inmaterial.

Divide la extensión de la significación del término patrimonio en tres etapas principales que tendrán repercusiones en el uso simbólico que del mismo se realice en la escuela.

El primer momento será tras la revolución francesa en 1790, cuando se establece la necesidad de guardar los “bienes del pueblo” contra el vandalismo y de hacer un “patrimonio” de estado, que surge como una preocupación “moderna” de carácter moral y pedagógico. Sería el momento del nacimiento de un “sentimiento de un bien común” desconocido hasta el momento. Se pasaba de un bien privado de la iglesia, el rey o los nobles, a un bien público.

La segunda etapa la propone Houdart-Mérot a principios del XIX cuando el patrimonio se vuelve un asunto de estado, creando una concepción de patrimonio material como testimonio de la *Historia nacional*. Y por consecuencia se despierta la idea de un patrimonio inmaterial, intelectual. Es a finales del XIX donde progresivamente se plantea una enseñanza fundada sobre la retórica y de donde surge finalmente la idea de una enseñanza “patrimonial”. Y no podemos hablar de enseñanza patrimonial antes de este momento, nos dice esta investigadora, porque la noción de patrimonio literario no aparece antes; porque la función de esta literatura (que comprende tanto obras de historia y de retórica como de “literatura” en su sentido moderno), tiene más una función retórica que axiológica; y porque las obras estudiadas en su mayoría antes de este momento no constituían una literatura patrimonial en el sentido nacional que el término adopta (se trataba de obras esencialmente greco-romanas).

El sentido que va cobrando el término como “bienes materiales de una identidad nacional”, será importado a la escuela en un sentido inmaterial en el momento en que la enseñanza de secundaria se preocupa por introducir una literatura nacional, que constituya una identidad nacional.

Pero se puede observar que las obras enseñadas a partir de la IIIª República, se enfrentan a la misma paradoja que a la del nacimiento del patrimonio; la literatura es esencialmente monárquica y católica.

Hasta más o menos 1960, el programa de lecturas es estable, centrado en autores del siglo XVII, con una lenta progresión del XVIII, y más tarde XIX. Obras seleccionadas por su belleza estética y moral, que al ser obras de herencia no pueden contener a autores contemporáneos. Como vemos este planteamiento de las obras seleccionadas muestra un paralelismo similar en la historia de la literatura en España (Núñez y Campos, 2005) aunque en nuestro país se haya preferido emplear con más frecuencia el concepto de Canon (Pozuelo Yvancos y Aradra, 2000), obras a las que hemos hecho referencia de manera más detallada en el Bloque I de este trabajo.

Así, continúa Houdart-Mérot, esta idea de transmitir la herencia continuará en los textos oficiales hasta la segunda mitad del siglo XX donde un cambio semántico en el término patrimonio llevará a incluir en este la idea de *patria*, de *herencia* y por lo tanto de *muerte*, de *bien a transmitir*, y de bien constitutivo de una *identidad*, asociada a su *lengua* y a sus *grandes escritores*.

El término desaparecerá de los manuales “acusado” por algunos de transmitir las desigualdades y deja al profesor libre de elegir las obras, lo que implica una ausencia total de programas de obras. Esta situación durará poco porque a finales de los 80, y nos parece fundamental que se resalte este cambio, se crean nuevas listas donde la novela se vuelve hegemónica, el siglo XX sustituye al XVII, y una lista de nociones (estéticas, estilísticas, lingüísticas...) se añaden a esta lista de obras. Pero utilizando el término de obras “clásicas” o “significativas”. La educación literaria parece haber dado un giro fundamental, desarrollando otras funciones a parte de la de conocer el patrimonio: fomentar el gusto por la lectura, proporcionar herramientas y métodos de trabajo y de lectura.

Será a partir de los 90 dónde el término resurja de manera esporádica, y en los programas de 2008 como “patrimonio de la humanidad” y no solamente literario, eso sí, según esta investigadora, no hay ninguna precisión de lo que da valor “patrimonial” a las obras: se pasa efectivamente de un “patrimonio común” de la nación a “un patrimonio común de la humanidad”, sin que sea excluido este primer patrimonio que en lo sucesivo cohabita con el segundo.

Nos encontramos con una superposición de concepciones de lo que es el patrimonio literario que hacen el uso de esta palabra confuso, incluso ineficaz por su extensión semántica. De alguna manera, toda obra puede ser decretada como patrimonial a partir del momento en el que el lector la considere como obra “significativa” por razones tanto estéticas, axiológicas o ideológicas (...)

Término falsamente consensuado, el patrimonio literario oscila así entre valores identitarios o valores de alteridad, entre valores literarios y valores éticos o políticos, entre transmisión a la igualdad o apropiación y actualización” (Houdart-Mérot, 2015: 44)

Podemos decir que gracias a la UNESCO se expande el significado de patrimonio que hará referencia a tres aspectos: a los bienes naturales, a los bienes que las naciones continúan adquiriendo (ya no es solo la herencia del pasado) y herencia de la humanidad.

Pero sin duda, cuando hablamos de patrimonio hay un elemento que destaca entre otros y es en el que Brigitte Louichon pone su atención: la aceptación contemporánea de que la noción de patrimonio es consubstancial de la idea de caducidad, de pérdida, de desgaste, de desaparición por un lado y por otro lado de valor general, común, colectivo. Es pues patrimonial, nos dice, lo que tiene riesgo de desaparecer y que nos constituye colectivamente. La inscripción al patrimonio significa que el objeto está amenazado y que tiene valor colectivo y es en un movimiento doble: “porque tiene valor debemos preservarlo, pero también, porque lo preservamos tiene valor” (Louichon, 2015: 94).

Las obras son consideradas como objetos culturales y la lectura de las obras se vuelve una práctica cultural, entre otras.

En este sentido la literatura es considerada como en riesgo de desaparición, por el sentimiento de borrado propio del patrimonio, Y por

eso estas obras deben ser preservadas hoy más que nunca porque se encontraría amenazadas por las otras prácticas culturales (las nuevas tecnologías, la música, el cine) o por otras lecturas *nuevas* (el cómic, la literatura infantil y juvenil). “Es porque es percibida como relevante del pasado, que está amenazada por el presente” (95). Notemos que esta representación va al reencuentro de la literatura clásica donde lo que se subrayaba era su valor para responder siempre al nuevo lector, por su capacidad de hablar del presente y en presente, aunque estuviera escrita mucho antes.

La literatura es definida en ese sentido como un conjunto de objetos patrimoniales, de lugar de memoria constituido por los textos. Esta representación se opone a la de la literatura como contrucción histórica y social, siempre en movimiento, o de una representación de la literatura como fundamentalmente intertextual, o incluso de una representación de la literatura centrada sobre el lector.

Parecería que la literatura está como desconectada del campo de la crítica o de la historia literaria. Aunque venga del pasado, la literatura patrimonial parece existir fuera de la historia y de la glosa. Se convierte en esencia, una evidencia que no nos cuestionamos.

Louichon analiza desde el hoy porque una obra patrimonial *lo es*. Desde su punto de vista no son los lectores efectivos los que crean la obra patrimonial, y tampoco lo es la escuela. “La obra-lugar de memoria”, la obra patrimonial se caracteriza por su presencia efectiva por su

actualidad real, -y esto nos parece sumamente acertado-, lo que se observa a través de las actualizaciones (ediciones) de la obra, por las adaptaciones (películas o cómics), por los discursos, las glosas, los análisis que suscita, por la presencia de la obra, esta vez inmaterial, en la memoria del lector que lee.

Además esta investigadora da un nombre a todos estos textos y discursos que generan este tipo de obras (que constituyen una prueba de su actualidad y así pues, de su patrimonialidad) “objetos semióticos secundarios”, clasificándolos en 4 categorías: adaptaciones, hipertextos, metatextos y alusiones (2015: 100).

Las adaptaciones, la presencia en la red, las traducciones, las adaptaciones para la juventud nos indican “que una obra patrimonial es una obra incesantemente y diferentemente adaptada” (101).

La literatura se acuerda de ella misma y se reescribe siempre. Las obras patrimoniales se mencionan siempre, así pues, se reactualizan gracias a las obras contemporáneas. Podemos decir que “una obra patrimonial es una obra incesantemente y diversamente reescrita (en los contextos que no son necesariamente literarios) por los escritores (los cuales no son todos escritores) contemporáneos” (102).

Cualquier texto que dice algo sobre el texto; comentarios, discursos críticos, discursos historiográficos, escolares, autobiográficos, varía con frecuencia el marco discursivo, el género textual o el tipo de escrito

pero, la práctica releva globalmente la metatextualidad. Podemos decir que “una obra patrimonial es una obra que es tomada por objeto por los diversos discursos contemporáneos” (102).

También podemos añadir “que una obra patrimonial es conocida por los Lectores Modelo de las obras contemporáneas en las que ella esta presente bajo la forma de alusiones. O más aún, que se da por supuesto que esta es conocida por los lectores reales contemporáneos y por los escritores contemporáneos.

Precisa Louichon ciertos puntos sobre este modelo de patrimonialidad:

1. “No convoca nunca la cuestión de valor. Hay buenas y malas traducciones, obras críticas interesantes y no interesantes, adaptaciones cinematográficas discutibles. Pero la pregunta no está ahí, lo que cuenta es la presencia de estos objetos.

2. No dice que estas operaciones diversas de lectura y de interpretación de la obra le hacen, en términos de reducción, de pérdida, de extrapolación, contrasentidos...

3. Pensada a partir de la noción de “memoria”, es decir, de la presencia del pasado en el presente, es despojado de toda la dimensión histórica.

4. Permite describir, cuantificar la patrimonialidad de una obra, compararla a un momento dado o en un contexto dado. Por ejemplo,

permite poner en relación un patrimonio prescrito con el patrimonio descrito, observar sus diferencias nacionales, de uso escolar...

5. Este modelo, que da a ver en sincronía la realidad de la presencia de las obras, permite contrarrestar una representación paseantica, fija, retrógrada y alarmista de la literatura. Permite pensar una didáctica de la obra patrimonial que se apoya sobre una dinámica de obra, teniendo en cuenta su presencia real y abierta a los modos de expresión artística contemporánea.

6. Permite comprender porque no hacemos más que “releer a los clásicos”, o aún que existen libros de los que podemos hablar incluso si no nos hemos leído. La obra patrimonial no existe fuera “de la nube de discursos”. Es producción pasada, discurso venido de ayer y recepción y, más ampliamente, uso presente (103).¹²

Podríamos concluir diciendo que no hay patrimonio sin uso. Que lo mejor para darle vida a una obra es utilizarla. Y ahí es donde la función de la escuela entra en juego. Sea cual sea la razón para utilizar una obra patrimonial, que sea utilizada implica que está ahí, presente, que sirve. Este es uno de los pilares de nuestra investigación durante los años de doctorado, de alguna manera la idea de *Palimpsestes* de Gérard Genette ([1982] 1989)¹³, la metatextualidad.

¹² Como veremos más adelante algunos de estos puntos tienen una proximidad evidente a los conocidos postulados de Ítalo Calvino.

¹³ Gérard Genette *Palimpsestes: la literatura en segundo grado*, Taurus, 1989.

El mayor problema de los profesores hoy día es saber cómo se puede construir una sesión o secuencia en la que el objetivo sea el de la transmisión de la obra.

Concluye Louichon diciendo que “la transmisión no es un uso, es una consecuencia de los usos. No recetar su uso en programas, objetivos, actividades de historicidad literaria o artística es ir, en realidad, contra la transmisión del patrimonio literario” (106).

Por supuesto que hay otros factores en este interés por la conservación, denominado “inflación del patrimonio” por Noël Cordonier y Sonya Fleurey (2015), quienes se preguntan si esta noción tan de moda en estos momentos no conlleva a “malos usos” de este concepto. Teniendo en cuenta el contexto social, económico y cultural de la escuela se preguntan sobre la noción de patrimonio literario desde la epistemología general de la educación por un lado y en relación con el entorno socio-económico contemporáneo por el otro.

Retoman las tesis del economista Marc Guillaume quien explica que este interés por el patrimonio podría ser una reacción a la aceleración de la temporalidad, al flujo incesante de informaciones, a la obsolescencia rápida de los objetos y de las tecnologías. Lo imperativo de la conservación sería entonces:

una protesta contra una evolución económica y técnica que impone su ley a todos- incluso al poder político. Una práctica con-

tra-dependiente del consumo y de su lógica de lo efímero. Una reserva a mirar de lo que hoy día es percibido del futuro y en particular una tentativa de conjurar la pérdida de la historia propia de un espacio nacional que se diluye en el sistema capitalista mundial (Guillaume, 1980, citado por Cordonier y Fleurey, 2015:47).

Según este estudioso patrimonio y neoliberalismo estarían estrechamente unidos. E insiten Cordonier y Fleurey en esta línea al añadir la opinión del crítico literario Hans Esselborn, sobre la doble dimensión de la cultura literaria inmaterial y material, el soporte sobre el que queda escrito lo inmaterial. Según una concepción pragmática y económica, el patrimonio tendería a convertirse cada vez mas en una “actividad industrial como otra, sumida al principio de funcionalidad” ¹⁴(p.49) Actividad económica de la que obviamente no se desvincula la escuela porque finalmente lo que se enseña en la misma, los manuales, etc., son también los que se venden/compran.

En este sentido pues las conclusiones de Cordonier y Fleurey sobre esta perspectiva del patrimonio, en cuanto al contexto socio-económico concretamente del patrimonio literario son:

1. siguiendo el principio económico mencionado anteriormente, conservar no es suficiente para transmitir, así que el libro que se vende, conserva felizmente el patrimonio literario. Material de mercado, el libro creado como beneficio y para su uso es bienvenido. Lo que es menos

¹⁴ De este tema habla la obra *Pour étudier le patrimoine, École, collège et lycée* (Hachette, 2005).

“bueno”, es orientar principalmente desde ahora, los programas escolares en esta dirección.

2. Para mejor enseñar como el patrimonio literario puede asimilar un tipo de funcionamiento materialista, Juan-François Lyotard (1979) establece un paralelismo útil entre el conocimiento y el dinero¹⁵ (55), donde sería la industria cultural y creativa los que deciden que obras son las mejores, convirtiéndose el patrimonio menos en una herencia a transmitir, y más en un legado creando riqueza en una sociedad gobernada por los principios del neoliberalismo.

3. Mejor que rechazar el capitalismo, tendamos a sublimarlo, imaginando una economía de la contribución hecha posible por las nuevas tecnologías. Se trata menos de rechazar o de invertir una dinámica materialista y unitaria que de extraer los aspectos de más peso: consumidores y productores pueden ser reemplazados por sus homólogos contribuidores. En el caso de la literatura, sería utilizar la tecnología de la Web con el fin de tratar la literatura como un arte vivo, siempre en evolución, y no contentarse solo con el role de lector-consumidor de un patrimonio literario definido de antemano.

¹⁵ Podemos imaginar que los conocimientos sean puestos en circulación según las mismas redes que la moneda, y que la división pertinente al respecto, deja de ser saber/ignorancia para convertirse como en el caso de la moneda “conocimiento de pago/conocimiento de inversión”, es decir: conocimientos intercambiados en el marco de la vida cotidiana versus créditos de conocimiento en vista de optimizar las performances de un programa... dentro del flujo del dinero, los unos sirven para decidir mientras que los otros no son buenos para pagar. Imaginamos paralelamente los flujos de conocimiento pasando por los mismos canales y de la naturaleza, pero donde los unos son reservados a los “decididores”, mientras que los otros sirven a adquirir la deuda perpetua de cada uno con respecto al vínculo social” en *La condition postmoderne*.

4. “Pero a pesar de todo esto, la negociación interpretativa de un texto literario tiene todo el interés a concebirse bajo la égida de las situaciones-problemas, las cuales avivan e intensifican la experiencia de lectura. Igualmente, los talleres de escritura creativa- que revelan pragmatismo- y sobre todo los talleres que renuncian a atomizar la actividad escritural en múltiples y pequeñas consignas, son un excelente medio de abrir la puerta a la fenomenología de la literatura” (57).

Es un planteamiento necesario ya que está claro que, aunque en sus inicios la idea de conservación del patrimonio literario es buena, en un mundo regido por el capitalismo, todo lo que pueda utilizarse como bien productor de dinero, será utilizado por el poder con dicho fin. No podemos ignorar esta presión pero sí, reconociendo que existe, tratar de reconducir las cosas de nuevo hacia la aspiración a ese “Bien común” que estaría en el origen del término.

Y es precisamente eso lo que Emmanuel Fraisse (2015) no quiere dejar pasar. Mucho más allá de El Mercado, la literatura y su enseñanza, nos dice, son claramente un asunto nacional y, podríamos decir un asunto de estado tanto como un desafío de formación personal e individual. Así que es realmente necesario proclamar las finalidades de esta enseñanza.

Es decir, ofrecer a la comunidad de estudiantes lo que llamamos, de forma vaga, “valores” comunes. En el ámbito de los textos literarios y de las producciones culturales, estos elementos compartidos, o defi-

nidos como esencialmente compartibles, definen el contorno de este “patrimonio” donde el nombre, como venimos viendo en este trabajo, se impone como una evidencia a lo largo de los últimos 30 años. En la escuela, como comentábamos en la primera parte de la tesis, se decide que es el lugar ideal para crear la “cultura común”, con lo que podemos ver claramente el nexo establecido entre patrimonio e identidad, tanto en el plan personal como en el colectivo.

Pues bien, nuevamente nos encontramos con un problema de ambigüedad al definir, también, el concepto de identidad. Identidad(es) viene del vocabulario de la filosofía (“la propiedad de dos objetos de ser idénticos” o “la conciencia que una persona tiene de ser ella misma”), después, continúa Fraisse, el término es abordado por la psicología y tras una treintena de años, por las ciencias sociales y el discurso político: identidad cultural, religiosa, étnica, nacional.

Así, la palabra identidad evoca “la identidad” para referirse al menos a dos nociones bastante diferentes. Estas dos concepciones de la identidad están en efecto en la lengua de todos los días en término de cultura y de vida social: por un lado, el carácter permanente de identidad y en consecuencia intangible e invariable, por otro lado, el “sentimiento de pertenencia” de los individuos a un conjunto o una comunidad que los supera y contribuye a definirla. La dificultad reside en, si la identidad es tomada como “lo que es idéntico a uno mismo”, esto supone que no sabría evolucionar, excepto para destruirse o desaparecer. O como “sentimiento de pertenencia”, y ese “sentimiento” es evidentemente susceptible de evolución.

Para Fraisse el problema básico que subyace en el término identidad estaría en la dicotomía herencia / construcción.

Y por supuesto otro foco del debate es la idea de identidad en *singular*, lo que supondría una mono-pertenencia, o un sentimiento de pertenencia exclusivo a un grupo (de ahí que grupos de extrema derecha racistas y nacionalistas se afirmen como “identitarios”). O en *plural*, para lo que Fraisse utiliza una cita de Amin Maalouf en su obra *Les identités meurtrières* (1998) en la que nos habla de que los individuos relevan necesariamente, y con mas o menos intensidad, en distintos grupos al mismo tiempo. La construcción del sujeto se establece justamente sobre esta pluralidad; podemos ser mujer, francófona, árabe y cristiana, conservador y homosexual, plurilingües. Tal es el efecto más inmediato de la fase de mundialización que atravesamos, en un universo poblado según la expresión del sociólogo Zygmunt Bauman, de “turistas” y de “vagabundos” (Bauman 1999 citado por Fraisse 2015: 77).

Maalouf releva que estos dos estatus son paradójicamente cada vez más compartidos en una época marcada por la mundialización, caracterizada por una fusión de poblaciones, de bienes materiales y, en cierta medida, de las culturas y las lenguas a escala mundial. (2015: 77)

Y cuando entendemos que la propia identidad pasa por conocer otras identidades, es preciso volver al ámbito de la escuela para tener en cuenta dos operaciones fundamentales en materia de cultura y de

literatura: la producción de textos originales y la traducción de textos extranjeros. Así la pregunta del patrimonio se encuentra directamente en la unión de estos movimientos aparentemente contradictorios¹⁶.

La primera remisión a la noción de “literatura mundial” nos sugiere tres preguntas: ¿cuáles son los textos de nuestra cultura común? ¿qué lugar debemos dar a la literatura mundial? ¿dónde están los límites del mundo en términos de literatura? Goethe utilizará el término *Weltliteratur*¹⁷ “Hoy la literatura nacional no quiere decir gran cosa; se acerca la época de la literatura universal, y todos debemos contribuir a apresurar su advenimiento” (2006:1). Lo que para él estaba directamente conectado con la cuestión de la traducción. Este término implica saber cuál es la parte del extranjero – y una vez más de la traducción- dentro de la concepción del patrimonio, tal como la escuela la puede definir y transmitir. También recordar que la “literatura mundial” definida por el galardón *Premio Nobel*, deja fuera de juego a más de la mitad de la humanidad, pues prácticamente reconoce solo a autores que escriben en alguna de las lenguas europeas o por lo menos traducidas a estas.

Podemos decir que el lugar que le queda a la literatura extranjera en las aulas, es casi siempre sumisa- lo que se explica perfectamente- desde un punto de vista nacional, los autores extranjeros que se eligen lo son por lo que pueden aportar a la literatura de un país y desde una óptica nacional de dicho país.

¹⁶ Fundamental para nuestra aportación sobre los clásicos interculturales

¹⁷ Cita de Eckermann, J.P.: *Conversaciones con Goethe*; en Clásicos Jackson (1946), recogida por Damián Leandro Sarro (2006) *La Weltliteratur de Goethe: Una reflexión sobre Literatura Comparada, Espéculo* 34.

Pero Freisse continúa preguntándose: “¿cuál es la dimensión “mundial” de lo que es percibido como literatura “nacional”? ¿qué lugar reservar a lo contemporáneo y a la “herencia”?” (2015: 80).

Y nos describe la noción de patrimonio tal como la escuela la transmite, en la idea de que se proponen dos acercamientos totalmente contradictorios que solo pueden enfrentarse perpetuamente porque todo patrimonio es a la vez transmitido y construido, estable y renovado, cerrado y abierto:

Aquí se entrecrocán dos niveles de discurso: el de lo absoluto y el de relativismo dentro del mundo del arte, que simboliza a nuestros ojos las proposiciones y las figuras de dos creadores que todo oponen: Stéphane Mallarmé y George Orwell.

“tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change” profetiza Mallarmé abriendo la *Tombeau d'Edgard Poe* (1877). Si el arte es bien una transcendencia – y todo el romanticismo, del cual Mallarmé es un descendiente directo -, el patrimonio es fijo para siempre, como lo son los grandes hombres acogidos en el panteón y los héroes divinizados que viven brillando en el cielo de la historia una vez completada su trayectoria terrestre. Y son los dones superiores de los artistas, de los guías y de los adivinos que permiten a estos últimos leer el futuro dentro del presente. Frente a esta presencia y a este deseo de fijeza eterna, ninguna apreciación contingente, histórica y mundana tiene legitimidad. Inversamen-

te, cuando George Orwell dice “quien domina el presente domina el pasado” (y “el que domina el pasado domina el futuro”), nos recuerda, a parte del mensaje político, esta evidencia según la cual nuestra apreciación del arte o de la historia, lleva siempre una parte de retrospección.

Lo que permite captar una de las contradicciones de la literatura compartida con otras artes y con el discurso mismo histórico: hija de su tiempo, la obra de arte busca sin cesar a escapar de sus receptores, ella misma anclada en una historia, la lee a la luz de sus determinaciones sociales y temporales (82).

2.1.2 La patrimonialización de obras literarias: qué entender por un clásico

De todo lo que venimos planteando se deduce la importancia que prestamos a la elaboración del patrimonio literario escolar, que Bishop y Belhadjin ofrecen en la obra que coordinan y que requiere sin duda de este enfoque coral inclusivo más que de monografías individuales. En efecto, dado que todo el corpus implica inclusiones y exclusiones, la institución escolar elimina los procesos de fabricación, sugiriendo por tanto una *temporalidad* del patrimonio. La ausencia de definición clara que se señala constantemente en los autores estudiados lleva a un uso bastante genérico por parte de los que establecen tal patrimonio, designando una categoría “natural” dado que cada uno la reconoce sin que sea necesario delimitarla.

Ahora bien, el patrimonio no es una identidad natural, se trata de una construcción social e histórica, y cultural como hemos recogido en apartados anteriores y que volvemos a matizar:

El patrimonio cultural inmaterial, transmitido de generación en generación, está recreado en permanencia por las comunidades y grupos en función de su entorno, de su interacción con la naturaleza y su historia, y les procura un sentimiento de identidad y de continuidad, contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y de la creatividad humana (Unesco 2013 citado por Bishop y Belhadjin, 2015: 21).

La escuela es sin duda alguna el lugar privilegiado de dicha elaboración patrimonial. Bishop y Belhadjin presentan una serie de trabajos que enlazan, ligan, la historia enseñada en las aulas, cuyo propósito destacado es reorganizar el discurso histórico que la escuela desea ver enseñado por motivos educativos, ideológicos y cívicos, con fenómeno de patrimonialización de las obras literarias que podría tener el mismo fin, sin ser solo motivos literarios. Si consideramos las listas propuestas por las instituciones oficiales, el corpus es considerablemente amplio y se ha ido diversificando, pero hay ciertos estilos literarios, ciertos autores y sobre todo ciertas autoras que no consiguen un espacio propio, pese a la indudable calidad de su obra. Como para la constitución de los contenidos históricos escolarizados, hay, en la elección literaria, consideraciones poco visibles que sin duda deben ser cuestionadas.

No se puede negar, -como ya vimos que planteaba Freire sobre la educación en general (2016)- que la patrimonialización es un proceso escolar, social y cultural, inscrito dentro de los contextos socioeconómico determinantes, marcado por la clase dominante. Bishop y Belhadjin señalan el temor a los particularismos como determinante para desarrollar una necesidad de unir a los ciudadanos alrededor de una misma cultura adquirida en la escuela, en paralelo a la alfabetización.

Estas investigadoras estudian los programas educativos del año 2002 en los que se establece un vínculo entre la lengua nacional, integración social e igualdad cultural. En esta trilogía, la literatura tiene una doble función, como cimiento social y como factor de educación individual: “la literatura es el universo en el que cada estudiante experimenta intelectualmente y personalmente la lengua (francesa). Esta da referencias comunes y constituye la base de una cultura compartida”. (M.E.N. 2002, citado por Bishop y Belhadjin 2015:22). Pero hay una condición indispensable: la literatura preconizada debe poder consolidar el fondo común de valores y de representaciones que se están disolviendo. Tiene que estar más allá de divisiones generacionales y culturales, a la vez ser un lugar de reunión pero igualmente una posible toma de conciencia de lo que es el otro. Pese al planteamiento “pragmático” de Cordonier y Fleurey que recogíamos anteriormente sobre “aliarse” en el mundo capitalista con los recursos más actuales, la escuela debe hacerse fuerte y presentar una respuesta literaria (aunque nos cuestionemos cómo hacerlo) frente a una crisis identitaria. Otro problema sería la necesidad de reconstruir un vínculo nacional y la apertura europea y mundial resultado de nuestra modernidad.

Creemos que no está de más insistir en que la creación del patrimonio literario tiene que ser interrogado una y otra vez dado que obedece a determinaciones sociales raramente aclaradas, como decíamos antes, aunque movimientos específicos, como los feministas por ejemplo¹⁸, están contribuyendo a los cambios de paradigmas. Y estas variaciones y transformaciones de un patrimonio literario escolar no pueden concebirse fuera de una perspectiva histórica, porque esta necesita tener en cuenta las diferentes finalidades educativas que la sociedad ha atribuido a la enseñanza de la literatura y a la lectura de las obras literarias (véase como tras la Segunda Guerra Mundial se empieza a tener en cuenta la constitución de una cultura obrera dentro de la enseñanza profesional a través de la patrimonialización de un corpus de obras de escritores proletarios), así como los debates suscitados alrededor de estos temas. La “fábrica” del patrimonio literario escolar concierne la concepción misma de la disciplina y de su lugar dentro de los currículos, juega un rol innegable dentro de las configuraciones de la disciplina.

Sobre el proceso de patrimonialización en estricto Nathalie Denizot analiza, de forma particular, el porqué de la elección de los fragmentos propuestos por los manuales escolares (prefacios, discursos políticos, clasificación asignada o el contexto en el que son escogidas), textos que la misma autora denomina amfitextualidad (*amphitextualité*). Abarcando desde principios del XIX a 1980. Además, con esta reflexión pretende también aclarar la diferencia entre clásico/patrimonial.

¹⁸ Balló, Tània (2016). *Las Sinsombrero. Sin ellas la historia no estaría completa*. Madrid: Espasa Calpe.

Diferenciando entre patrimonio y patrimonialización, parte de la idea de que:

-el patrimonio es una construcción socio-histórica y la patrimonialización un proceso social.

-La patrimonialización solo puede tener lugar si el objeto del pasado es percibido como algo profundamente *extranjero* al presente.

-La patrimonialización establece el objeto patrimonial como un mediador entre el presente, pasado y futuro, que nos une de nuevo al mundo de origen. Tomando una metáfora de Jean Davallon, es como coser el pasado al presente.

-La patrimonialización es un proceso *simbólico* que de alguna manera se adapta y cambia el cómo miramos el objeto del pasado. (2015: 111)

Para esta investigadora el proceso está claramente diferenciado en las distintas épocas, de manera muy visible en los manuales de la literatura. Desde los manuales del siglo XIX en los que los fragmentos elegidos no suelen hacer referencia, ni diferencia, entre autores clásicos (que son considerados como los maestros a imitar) y los de segundo grado, sino que son elegidos como “lecciones de literatura y moral”, obras en las que no se necesitaba patrimonializar a los clásicos ya que la cuestión de su conservación y transmisión no se cuestiona. Siguiendo

por el cambio en la educación, con el abandono de la enseñanza de la retórica tradicional y de las humanidades clásicas que viéramos en el bloque I (Núñez y Campos 2005), a favor de una enseñanza de la *Historia de la literatura*, que es el punto en que Denizot considera que la noción de clásico se convierte en un problema. El sentimiento de continuidad -como modelo- desaparece y se hace necesaria otra justificación, si no para *imitar*, sí para no *olvidar*. Se hace necesaria una nueva configuración que perpetúe su existencia: el proceso de patrimonialización.

Y, nos señala Denizot, hay otro momento, en torno a los años 80 del siglo XX, en el que coexisten dos tipos de manuales, por un lado los manuales de historia literaria que venían de atrás y por otro aquellos que incluyen extractos de obras.

La literatura, como había indicado Barthes, se había transformado en la historia de la literatura, y los fragmentos de obras carecían de significación.

Y es en este momento, donde la literatura pierde la esencia de ser entendida como algo para disfrutar, para aprender, y pasa a convertirse en mera historia de la literatura, dado que la función de los fragmentos solo sirve para ilustrar de forma vaga los ejemplos de la Historia de la literatura, para dar explicaciones y poco más. Este acercamiento historicista divide a la literatura en periodos. Y ya no se trata de disfrutar y aprender como comentábamos antes, sino de aprender/memorizar detalles más *objetivos* de los textos.

Ahora bien: ¿qué entendemos por un clásico? Quizá este es un término que utilizamos más en el mundo hispanoparlante y de alguna manera es algo más restrictivo que el de "Patrimonio literario". Como punto de partida, cuando hablamos de un clásico nos estamos refiriendo a aquello que ha soportado el paso del tiempo y que es compartido y admirado por generaciones muy distantes en el tiempo. Ahora bien, conviene contextualizar el término. Por este motivo, daremos varias definiciones. La primera de ellas, proviene de un diccionario específico muy actual, dice así¹⁹: El adjetivo *clásico*, derivado del latín *classicus*, fue aplicado a la literatura por primera vez por Aulo Gelio, profesor de Retórica del siglo II d. C. Para diferenciar tipos de escritores, propone una distinción de base económica: *scriptor classicus* (el ciudadano de primera clase, el que pagaba más impuestos) y *scriptor proletarius*. Con este gesto, Gelio inaugura el carácter elitista que aún hoy se le reprocha al término. Es a partir del humanismo cuando el concepto se asocia a la excelencia del arte de la antigüedad grecolatina. Paralelamente se desarrolla la idea de que el texto clásico es el que resiste el paso del tiempo, el texto que puede hablar al hombre de todas las épocas, de ahí su estrecha relación con la idea de canon y de tradición" (Fonsalido, 2013).

Consideramos también importante mencionar una vez más a Ítalo Calvino, en cuyo ensayo *Por qué leer a los clásicos* nos intenta definir el concepto de clásico con su acertada lista que es reproducida con frecuencia:

¹⁹ Este apartado procede parcialmente de nuestro libro *Hablar, leer y escribir* (2015)

I. Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: «Estoy relejendo...» y nunca «Estoy leyendo...».

II. 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.

III. 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.

IV. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera.

V. Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura. La definición 4 puede considerarse corolario de ésta.

VI. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.

VII. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).

VIII. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.

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

X. Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.

XI. 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.

XII. Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquél, reconoce enseguida su lugar en la genealogía.

XIII. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.

XIV. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone (Calvino, 1993: 7-13).

Entre todos estos puntos resaltaremos la parte que expande la definición número IX, ya que alude a la función de la escuela, pues considera obligatorio que se enseñen algunos clásicos, de modo que el alumnado más tarde sopesa el elegirlos o rechazarlos.

Naturalmente, esto sucede cuando un clásico funciona como tal, esto es, cuando establece una relación personal con quien lo lee. Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o por respeto, sino sólo por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después «tus» clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela. (Íbidem, 1993: 122)

Sobre los clásicos también nos habla Jorge Luis Borges, que nos lo define como:

Aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término, que aunque las decisiones varíen en el país de origen prometen una larga inmortalidad, pero nada sabemos del porvenir, salvo que diferirá del presente (Borges, 1952: 151).

Carlos García Gual (1998) comienza su ensayo “*Leer a los clásicos*” con una cita de Raimondi: “un lector es alguien como Ulises, que desciende al Hades y ofrece sangre o, para hablar sin metáforas, una parte de su esencia vital a los espíritus, los personajes que encuentra cara a cara en el acto mismo de su recepción”. Con esta cita se embarca en la presentación, ya clásica de la lectura como un viaje apasionante, lleno de encuentros con seres del pasado, con héroes y personajes míticos. Es decir, el lector se introduce en un mundo inventado, hechizado por las palabras escritas en las páginas del libro y allí entra en contacto con el autor y los personajes del texto. Leer es ofrecer un tiempo que tenemos a cambio de una historia que viene de más o menos lejos, de otros tiempos, alargando la vida de aquellos que lo escribieron. En algunos casos necesitamos ayuda para hallar el camino de vuelta, más sabio y confortado, aunque eso sí, es posible que no encontremos lo que buscábamos. Y si leer es esto, leer a los grandes clásicos es aún más complicado. García Gual lo describe como:

Leer a los grandes clásicos es ir dispuesto al encuentro de las magnánimas sombras de un pasado interesante que hablan para nosotros con su saber hondo y su voz misteriosa y que justifican el viaje del lector. Con los clásicos, el viaje arduo y osado- vale la pena. Para el itinerario puede incluso uno buscarse un guía o acompañante amistoso y fiable, como Dante se hace acompañar de Virgilio en su viaje infernal y celeste, pero, como nos ha advertido, este cicerone resulta a menudo un tanto fantasmal. Y, como todo viaje, la lectura de un gran texto requiere esfuerzo, fantasía y tiempo (1998: 61).

Frente a las lecturas fáciles que nos rodean, que leemos una vez y nos entretienen, leer a un clásico requiere un compromiso, son libros que en cada relectura nos enseñan algo nuevo (como nos decía Ítalo Calvino), que en cada época es leído desde distintas perspectivas y se destacan o son apreciados distintos aspectos. El texto que se nos presenta no es una cosa dada, existe una relación *dialógica* y una relación *intertextual*, es el lector el que da vida al libro, es decir, en cada lectura la obra renace.

Hoy en día sigue abierto el debate con opiniones enfrentadas entre aquellos que proponen que los clásicos han de ser leídos “a su debido tiempo” como Carlos Sylveira (2009) y otros como Pedro Cerrillo (2013) que los proponen también en la educación secundaria. Más adelante profundizaremos en estas posturas enfrentadas.

Al hilo de todo esto, consideramos que la lectura de los clásicos es imprescindible a pesar de las dificultades que podamos encontrarnos al principio, de la necesidad de conocer y entender el léxico, la ideología, la estructura. Y es precisamente por toda esta riqueza que puede aportar por lo que vale la pena adentrarse en ese mundo. El problema es que para ello se requiere una competencia lectora plena, que muchas veces no se alcanza hasta ser adulto. Es aquí, donde muchas veces reside el problema porque, con frecuencia, no se enfoca bien la validez de las lecturas recomendadas (u obligadas) en escuelas e institutos. Estas, como hemos comentado, requieren un esfuerzo mayor, al igual que unas competencias que normalmente no tienen los alumnos, pues las distancias -histórica y

lingüística- son notables. Si a esto añadimos que se imponen y que deben superar una prueba para aprobar la asignatura, no conseguiremos hacer que un niño lea, ya que primero se debe enseñar a leer por placer y luego, una vez captada su atención y desarrollada su capacidad lectora, se podrá comenzar con las lecturas de los clásicos.

Partiendo del presupuesto de la necesidad de acercar a los estudiantes a las lecturas de los clásicos, hemos de buscar métodos que hagan más atractiva y productiva esta tarea del profesorado. Pero, ¿de qué forma hacerlo? ¿acudiendo a las adaptaciones?, ¿leyendo la obra original? Conscientes de la existencia de posturas encontradas, presentamos, al menos, dos posiciones: la primera de ellas dirigida a aquellos educadores que están a favor de las adaptaciones y la segunda está pensada para los que prefieren tomar siempre como referencia el texto original. En esta segunda opción, lo que presentamos es una interacción entre la literatura (en este caso clásica) y otras artes como la pintura, el cine o la música.

Con todo lo expuesto, hemos de tener clara una cuestión importante: no se trata de leer los clásicos en su época, hay que leerlos en clave contemporánea, revivirlos, hacer una lectura desde el presente y hacer llegar la idea de que si clásicos de épocas tan distintas como Shakespeare y Cervantes, Bécquer o García Lorca, tras años y años, se siguen leyendo hoy en día, debe ser por una razón de peso. Olvidar la influencia que tienen los clásicos es rechazar su utilidad como inspiradoras de nuevas y, quizás igualmente memorables, obras literarias. Insistiremos en este aspecto más adelante.

2.1.3. Los patrimonios literarios en la escuela, una noción que reinterrogar.

La elección del programa de DOCTORADO EN PATRIMONIO de la universidad de Jaén se debió al profundo interés por fortalecer y encauzar nuestra investigación sobre educación literaria tratando de mantener vivas aquellas obras que se consideran fundamentales en las constitución de lo que somos, las que nos han construido como sociedad, en las que podemos reconocernos y queremos transmitir a las generaciones venideras. Así que emprendimos el estudio de lo que se entiende por “patrimonio literario”, sintagma utilizado en España pero no con la precisión y a la vez amplitud que se le ha dedicado en Francia²⁰. Es por ello por lo que, como doctoranda, realicé una estancia de investigación en la universidad de Montpellier con una de las máximas especialistas en esta temática, la Dra. Louichon y todo su equipo de investigación.

Así pues, al igual que otros estudiosos como Teresa Colomer han puesto la mirada en los inicios de las investigaciones en DLL en el país vecino, como hemos ido apuntando en el Bloque I de la presente tesis, también en este Bloque II debemos reconocer el peso que los estudios del país galo tienen en los planteamientos que presentamos, y que iremos citando pertinentemente.

Insistimos de nuevo en centrarnos en el patrimonio literario por considerar que es importante preservar y recordar toda la evolución

²⁰ La universidad de Málaga oferta un Máster oficial “en gestión del Patrimonio literario y lingüístico español” desde el curso 2008/09

que nos “ha ido construyendo” hasta lo que somos hoy día. Creemos imprescindible conocer estas obras clásicas que nos describen a las sociedades que las vieron nacer, que a lo largo de los años han seguido entre nosotros y han sido referentes para la nueva literatura, porque contienen valores que aún hoy día nos siguen pareciendo actuales, porque nos enseñan formas diferentes de ver el mundo, etc. Y lo hacemos también, con intención de “reinterrogarlas”, analizarlas, cuestionarlas, contextualizarlas.

Creemos importante preservar la memoria “histórica” literaria, porque es fuente de conocimiento, de debate, de construcción de uno mismo, tanto para alabarla como para criticarla. De igual modo que también podemos entenderla como el espacio sobre el que construir puentes entre las distintas culturas (Rösing y Rottenmeier, 2006: 6).

Una vez delimitado el concepto de patrimonio literario y de canon tenemos que volver a reflexionar sobre el origen y el significado de la noción de patrimonio dentro del ámbito escolar. Como hemos visto la noción de patrimonio literario escolar es bastante reciente, de finales del siglo XIX. Noción moderna que se irá instalando en los discursos escolares a lo largo del siglo XX, primero en secundaria y más tarde recuperada en primaria. Este desfase se explica por varias razones, entre otras, como ya hemos mencionado anteriormente, porque la lectura de textos literarios, basada con frecuencia en “fragmentos”, otorga poco espacio a la noción de obras literarias. Los clásicos casi no son representados en los manuales donde, hasta finales de los años 70 del siglo XX, se proponen tan solo autores del s.XIX y anteriores.

Será solo a partir de los años 80, en los programas educativos franceses (y a partir casi de los 90 en los españoles), que aparecerá específicamente mencionada la noción de patrimonio, ampliada a un patrimonio “universal” y asociado a la lectura de obras completas que pueden ser “obras de literatura juvenil, de literatura francesa o universales, determinadas como patrimonio común” (André Chervel, 1995 citado por Bishop y Belhadjin, 2015:19). Pero será a partir de 2002, que la referencia al patrimonio literario, que se descubre desde la escuela maternal, se hace omnipresente, y que se recomienda “un conocimiento de obras literarias, pictóricas, teatrales, musicales, arquitectónicas o cinematográficas importantes de patrimonio (en Francia) francés, europeo y mundial (antigua, moderna o contemporánea).

Pero, ¿de qué patrimonio estamos hablando? Bishop y Belhadjin, en su presentación a la obra citada, adelantan que no hay una propuesta de definición precisa, los programas hablan de “dar a cada estudiante un repertorio de referencias apropiadas a su edad, dentro de un patrimonio y de una literatura infantil y juvenil de ayer y de hoy” para las clases de primaria. Y “cada año los alumnos son invitados a leer varias obras de patrimonio, principalmente nacionales, pero también europeas, mediterráneas y más ampliamente, mundiales” en secundaria. La noción es vaga y poco detallada en los textos oficiales.

Hablar de patrimonio parece estar sobreentendido y devuelve a una realidad compartida por todos, una vez más como si fuera una constante natural de la cultura escolar. Pero esta noción debe ser explicitada;

en efecto, ¿se enseña el mismo patrimonio en todo el mundo y para todo el mundo?, ¿qué entendemos por patrimonio europeo y mundial, es idéntico en todos los países?, ¿existe una concepción única de patrimonio literario escolar que atraviesa todos los espacios y épocas?

2.1.4. La transmisión escolar del patrimonio literario

De todo el debate anterior se constata que el patrimonio literario surge en y para la escuela. Y así aunque haya habido momentos en el que la educación ha podido poner más peso en la cuestión lingüística lo cierto es que los clásicos *vuelven* a estar entre nosotros. Como comentábamos, la renovación del interés del empleo de la literatura en las clases, la toma de conciencia de la importancia de esta para ayudar a mejorar la expresión escrita y oral, la creación de espacios para fomentar la lectura... hace que los clásicos también encuentren su espacio. Eso sí, debemos de admitir que se habla más de lo que se actúa. Pero el interés está ahí, y ese es el primer paso (aunque sea un primer paso que está durando mucho).

Dada la toma de conciencia que se vuelve a tener sobre el uso de la literatura en general, creemos interesante volver a meditar sobre el patrimonio constituido y transmitido por la escuela, teniendo en cuenta los valores que vehicula y los soportes utilizados. Desde otras disciplinas, como las ciencias sociales y la historia, se han realizado trabajos de interés que hemos de tener en cuenta para configurar nuestro propio marco en el ámbito literario. Nos sirven de ejemplo los monográficos

de las revistas *Aula de Innovación Educativa* en el número 208 de 2012 (más información en <https://www.grao.com/es/producto/el-uso-de-las-nuevas-tecnologias-y-el-patrimonio-en-el-ambito-escolar>), así como la monografía titulada *La educación patrimonial en la escuela y el museo* (Estepa, 2013).

Hoy día podemos remarcar que hay un movimiento que, haciendo frente a los cambios, a la supuesta pérdida de “puntos de referencia” y de valores, a la dificultad de abrir el campo a otras literaturas, hace que los discursos oficiales se refugien detrás del patrimonio literario como “pilar”, como valor a transmitir, como elemento de fundación de una cultura común. Pero, ¿no nos arriesgamos con esto de oponer los movimientos de la modernidad a una enseñanza del patrimonio literario que sería garantía de permanencia y de estabilidad? (Bishop y Belhadjin, 2015, p.17)

La noción debería ser examinada tanto como construcción cultural como ideológica. Está claro que determinar su sentido de uso en la escuela es complicado, por ser cambiante, y siempre sometida a fluctuaciones que dependen del nivel escolar, de los sectores y de las épocas, de los lugares, de los países. “El plural es de rigor” y son los *patrimonios* los que permiten la constitución de sujetos sociales y escolares, transmitiendo valores y conocimiento.

Pero también es importante preguntarse el cómo se ha constituido ese patrimonio, qué le da legitimación. Su evolución y las trans-

formaciones que la noción ha sufrido actualmente. Además debemos reflexionar sobre si estudiar los patrimonios literarios supone interesarse por los fenómenos de exclusión y por el corpus *ilegítimo* (la llamada subliteratura, literatura de frontera...), que tienen evoluciones desiguales según las épocas y los espacios. Si algunas obras son consideradas como sucesoras de la “paraliteratura”, la literatura infantil y juvenil, y otros corpus, esto no significa que su lugar y su estatus estén ausentes de tensiones y de polémicas de los usos escolares. Estos pueden producir tensiones entre la integración y la exclusión, cultura común y variaciones sociales.

La invasión cultural, que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad (...), la superposición de una visión del mundo sobre otra (Freire [1970] 2016:163).

No nos cabe duda de que tenemos que hablar de las modalidades y los contenidos vehiculados por la enseñanza de la literatura patrimonial. Esta está asociada a la cultura humanista que “contribuye a la formación de juicio, del gusto y de la sensibilidad”, en otras palabras, a la transmisión de valores. El uso de la literatura patrimonial podría ser entendido como la búsqueda de un sentido axiológico presentada por una tradición y que sería necesario reencontrar en su integridad sin reconstrucción. Pero hay que tener cuidado porque, si en efecto, subrayan Bishop y Belhadjin, el acercamiento de la literatura patrimonial se centra sobre la transmisión de valores, *el texto puede ser considerado como por-*

tador de un único sentido que hace falta encontrar. El riesgo, como habíamos comentado anteriormente, sería el de olvidar la lectura como puesta en marcha del lector. En efecto, en el caso de que el texto patrimonial sea considerado como portador de valores y referencias, deja de ser el lugar donde se elaboran los juicios y las interpretaciones. Lo cual sería contrario a lo que pretenden las escuelas que establecían como imperativo, la perspectiva de un juicio estético y ético de parte del lector bajo la forma de debates. Podríamos interpretar la tentación de una “lectura patrimonial” de textos, yendo a la búsqueda de lecturas literarias y interpretativas y que se realizarían bajo una forma transmisiva.²¹

Este riesgo resurge igualmente, continúan las autoras, en la antinomia, ya señalada, entre el universalismo de valores y la relatividad de los contextos en los que han sido producidos dichos textos. La lectura patrimonial podría ser concebida como ahistórica, ocultando la contextualización de las obras en beneficio de portadora de valores que serían atemporales y universales.

Y por supuesto es aquí donde debemos insistir en el cuestionamiento: el riesgo de un acercamiento patrimonial de las obras sería presentar unos valores como entidades inmutables y atemporales, más que resaltar la evolución a través de las épocas. Sería arriesgado también transformar la noción de patrimonio en un valor indiscutible, que decide lo que es bonito, bueno y verdadero.

21 Y volveríamos a estar muy lejos del dialogismo defendido por Freire en su *Pedagogía del oprimido*, capítulos III y IV

Frente a estas tensiones, reivindican Bishop y Belhadjin, la didáctica de la literatura tiene como deber prestar atención al uso que pueden hacerse del patrimonio literario dentro del marco escolar. Se trata así, de considerar el patrimonio como una noción abierta, histórica y socialmente construida, plural susceptible de ser interrogada gracias a los procesos de lecturas interpretativas, es decir, como un objeto escolar que da lugar a verdaderos encuentros con las obras literarias de una gran diversidad.

En este reivindicar que la lectura de las obras patrimoniales pueda ser “interpretada” Jean-Louis Dumortier, Micheline Dispy y Julien Van Beveren, nos proponen encontrar un punto intermedio entre los enseñantes que solo quieren utilizar los clásicos en sus aulas y aquellos que incluso temen la palabra y creen que es necesario una modernización, una renovación de los títulos, “que habría que inventar”. Y con esta idea de la invención, estos tres autores nos hacen un recorrido sobre el campo semántico de dicho término, unido al sentido actual que recibe la palabra patrimonio.

“¿Qué es la acción de inventar? Encontrar, crear, imaginar. Es decir, la “invención”, es el descubrimiento de algo valioso y escondido, el descubrimiento de un objeto de valor que estaba ahí pero que no saltaba a la vista. Otra acepción; es la creación de una novedad dentro del orden de lo real, de lo útil o de lo material. O, es la acción de hacer advenir las novedades dentro del orden de lo ideal, de lo *contrafáctico*, de lo artístico (invención de una mentira o invención romántica)” (179).

Así proponen el término “invención del patrimonio” para hacer referencias a “un trío de acciones a la vez distintas y complementarias.

-La primera consiste en esclarecer los objetos de valor que no son evidentes como tal a los ojos de los profesores: se proclama el valor de estos objetos, pero no está argumentado; así que hay que *argumentar* el juicio de valor, hay que poner a disposición de los enseñantes las *razones* por las que gozan de reputación las obras maestras.

-La segunda acción, pretende hacer reconocer, por parte de los profesores, el valor relativo de los objetos literarios que no se benefician de una consagración a priori, y en este caso también, la argumentación es indispensable.

-La tercera, tiene por objetivo contribuir a la formación de una “comunidad discursiva escolar” según la idea de un tesoro de obras literarias donde todos los enseñantes podrían reconocer el valor y donde cada uno podría abastecerse a su gusto” (179).

Estos autores prestan especial atención al receptor en la *creación* del patrimonio literario y así indican que habría que tener en cuenta en primer lugar lo que los estudiantes pueden comprender, según su edad. Después considerar aquello ante lo que los estudiantes pueden ser receptivos, según su disposición. Y por supuesto atender a la diversificación de géneros del discurso implicados por los objetivos de de-

sarrollo de competencias. La *invención* de este patrimonio implicaría la toma en consideración del componente artístico de la literatura que constituye el uso de los recursos de la lengua por el individuo social.

Para cerrar este apartado nos parece significativa la aportación de Mathias Ecoeur, porque pasa a una concreción mayor. Nos propone unos criterios para la elección de obras respondiendo a las preguntas; ¿qué textos retenemos en nuestras prácticas de ejemplificación teórica o metodológica?, ¿sobre qué aspectos de *tal o tal* texto nos paramos/ quedamos?, y ¿con qué consecuencias sobre la transformación del “patrimonio literario” en “patrimonio transmitido”?

Es decir, preguntarse por los fundamentos epistemológicos de la participación en el proceso de patrimonialización ayudará a permitir una elección consciente de los textos. El corpus de esta investigadora se constituye prestando atención a las interferencias entre los imperativos institucionales y el espacio que se deja a la elección del investigador. Ecoeur trata resaltar la parte de libertad que tiene el investigador en el proceso.

Así nos habla de los *criterios de ejemplificación*, es decir, de los criterios de elección que se focalizan en el texto y no en el contexto, que clasifica así:

Ejemplaridad genérica, histórica y temática (las propuestas pedagógicas con frecuencia están motivadas por su presentación en tanto

que unidad ejemplar de una forma, un género, una época, o incluso un movimiento literario).

Ejemplaridad ideológica (la elección del texto implica una definición particular de literatura- o *de la literatura*, de la “literalidad”- a la que podríamos oponer otra). Ejemplaridad ideológica-ética (atribuye a la enseñanza de un texto virtudes de ciudadanía o morales. El texto es un *ejemplo* de una cultura, o incluso es pensado como base común en el seno de la clase).

Ejemplaridad teórica (la elección del texto designado por apoyar lo que se desarrolla en dicho texto. El elemento teórico puede ser producido integralmente por el autor de la proposición, estar basado sobre otros trabajos didácticos o adaptado a partir de otras disciplinas.) (2015: 189-196)

Concluye así con una reflexión enviada directamente a cada docente, a hacerle reflexionar y tomar conciencia sobre su protagonismo en este proceso y sobre su capacidad real de actuar en el mismo:

Lo que califica mejor los criterios de ejemplaridad es una tensión entre lo singular del texto y el conjunto o la entidad abstracta que representa o ilustra. La elección de un texto por un criterio de ejemplaridad genérico/histórico/temático atiende a dos comentarios. Si miramos a las categorías representadas, se trata de una patrimonialización voluntaria e explícita. Pero, si se trata de explicar la patrimonialización de un texto particular, dos casos son

posibles: o bien la patrimonialización es arbitraria, o bien la formulación de elección en términos de ejemplaridad solo tiene en cuenta las motivaciones macroscópicas. Así pues, cuando, dentro de una propuesta didáctica la elección solo está justificada por este criterio, la patrimonialización del texto está efectuada en realidad según criterios implícitos. La aplicación de una secuencia formada de dicha manera, estemos de acuerdo o no con los contenidos ideológicos o teóricos, supone en clase la transmisión no solamente del texto en sí mismo, de una competencia de lectura y de un saber, pero también de una definición implícita de la literatura.

Parece natural estar impregnado de influencias intelectuales y sociales como de concepciones personales, íntimas que, todas, tiene una influencia en nuestra relación con la enseñanza, con la transmisión, con la literatura. ¿Sería posible que, en ese pequeño espacio de libertad reservado al didacta al menos, la selección de textos para una enseñanza literaria se anteponga a todo objetivo, a todo proyecto pedagógico? ¿qué en el seno de las limitaciones múltiples que piensan sobre la enseñanza de la literatura se despeje un espacio donde el texto será elegido por el mismo? ¿y qué la propuesta sea hecha después *gratuitamente*, por su interés estrictamente *pedagógico*? (2015: 199).

2.1.5. El lugar de las obras patrimoniales en la formación literaria

Las encuestas tienden a decir que los jóvenes no leen, pero no deja de ser una afirmación controvertida. Hoy en día con la entrada de las nuevas tecnologías las formas de leer se han multiplicado y son formas que aun no se tienen en cuenta o no son consideradas por los propios estudiantes como dignas de mención. La reflexión sobre este tema es generalizada. El año 2009 salió en Brasil un volumen coordinado por Martos y Rösing titulado *Prácticas de lectura y escritura* en el que se recogían aportaciones de estudiosos de 11 universidades españolas, portuguesas, argentinas y brasileñas en las que se daba cabida a todo tipo de experiencias lectoras para dar visibilidad a determinadas prácticas que hasta el momento no tienen un reconocimiento, no solo académico ni, prácticamente social. Así algunos investigadores repasan los parámetros de los informes PISA y otros indicadores (Balça, Costa, Pires y Pais). Otros estudian los “nuevos territorios de la lectura y la escritura” (Martos, Martos, Campos y Núñez) con especial énfasis en la cultura digital (Vivas y Martos García), o incluso las lecturas multimediales en las bibliotecas (Pinto, Cordón y Puliot), etc. O un ejemplo de estudio cuantitativo como el de Yubero y Larrañaga (2015) en concreto sobre los hábitos lectores de los estudiantes universitarios.

Sylviane Ahr habla de estas “lecturas invisibles” y de la veracidad de los estudios que se realizan sobre las prácticas lectoras, tanto los de carácter descriptivo como las de tipo experimental y que sigue una metodología ecológica (preguntando las modalidades según las cuales los

colegiales y los adolescentes pueden comprometerse con la lectura de las obras patrimoniales y construir progresivamente las competencias y el conocimiento que se espera.

Ambas investigaciones coinciden en que las tensiones no son solo sobre la naturaleza patrimonial de los corpus escolares sino que también a su uso, que reposa en creencias y hábitos profesionales que hace falta también cuestionarse.

Algunos estudios recogen que los jóvenes tienen tendencia a leer literatura de ficción, si esto es así, ¿quizás sería buena idea apoyarse en esta literatura para iniciarlos en la práctica de lectura y luego llevarlos a un acercamiento crítico de la literatura clásica o de las obras patrimoniales?

Los adolescentes se desaniman cuando la obra es muy grande, cuando no captan rápidamente el mensaje, cuando no se sumergen y se visualizan a ellos mismos viviendo la aventura. La mayoría de ellos no guarda un buen recuerdo de estas lecturas.

De una encuesta llevada a cabo por la socióloga Fanny Renard (en 2011), dicen que las interpretaciones de las obras son llevadas a cabo por los profesores y no por los alumnos. A los alumnos raramente se les deja interpretar, evaluar y reaccionar de forma espontánea sobre las obras.

Las investigaciones de Sylviane Ahr llaman la atención a una doble exigencia:

no hay que sistematizar las situaciones didácticas, sino por el contrario cuestionarlas con respecto a la experiencia de referencia que las configuran para evaluar su pertinencia y su complementariedad; no modelizar la explicación de los textos literarios sino por el contrario abrir ese ejercicio escolar a otras posibilidades. La antinomia “entre la literatura como práctica y la literatura como enseñanza” no es, quizás, si “profunda e irreductible” como afirmaba Barthes, si admitimos que la apropiación de la literatura patrimonial pasa ante todo por el compromiso de los estudiantes de la lectura que hacen (2015: 273).

Bajo el título “La subjetividad de la lectura para apropiarse del patrimonio”, Stéphanie Lemarchand-Thieurmél, menciona que los programas deben encontrar el equilibrio entre “aprender a leer” (abriendo el corpus a una literatura contemporánea y a otras lecturas no únicamente la literaria) y “aprender la literatura” (que se refiere al patrimonio literario).

A partir de ciertas encuestas sobre los “recuerdos” de las lecturas escolares se observa que los alumnos no recuerdan, o lo hacen muy vagamente, las lecturas obligatorias, lo que explicado por Max Roy (citado por Lemarchand-Thieurmél) quiere decir que lo que condiciona la apropiación de las obras es “el uso social de los textos o más exactamente la socialización de la lectura”. Aunque no hay una diferencia muy clara en la memoria entre aquellas que son transmitidas por la escuela o las que se transmiten por la escuela y son apoyadas por los pares (la familia y amigos). Hay un hiato entre el uso de los libros y la demanda escolar,

sobre todo en lo que conciernen a las obras patrimoniales, alejadas a priori de las preocupaciones de los estudiantes. Si no hay un uso social del libro, este no encuentra otro sentido que el aprobar un examen en un momento puntual y luego desaparecer de la memoria.

¿Es posible que la transmisión del patrimonio, de la literatura del canon, sea efectiva a través de la socialización de subjetividades?

En este punto nos encontramos con el primer elemento que lleva a los alumnos a leer; lo que Michel Petit denomina la “intersubjetividad gratificante”, ya comentado anteriormente, tiene que haber una reflexión ligada a la subjetividad y la condición de esta adhesión y de la expresión de su subjetividad es, la socialización de la lectura. Así pues, aunque una obra no le guste, si una lectura no es efectiva, lo que pasa en clase, ese compartir de ideas y opiniones, puede ayudar al estudiante a hablar de sus dificultades de lectura y de sus impresiones, aunque sean negativas. Y son estas palabras las que fijan el patrimonio.

Una encuesta llevada a cabo por Patrick Joole y Christine Plu nos muestra que existe un corpus restringido que funciona en circuito cerrado y constituido en función de criterios precisos. Son los libros de los que hablamos y volvemos hablar, los elegidos por los enseñantes; porque son leídos, son objeto de reediciones sucesivas y como están disponibles, contrariamente a muchos otros, son los elegidos por los profesores. Se podría decir que existe un pequeño canon que compite con el canon oficial. Produciendo un fenómeno de patrimonialización

paralela, inconsciente e involuntaria, cuyos criterios sería: la proximidad al cuento, la presencia de un humor pícaro, la facilidad para relacionarla con otras obras gracias a la evidencia temática, la aparente simplicidad narrativa y estética. Esto, puede tener un efecto contra productivo ya que la simplicidad de las obras impediría el gesto interpretativo.

2.1.6. Nuevos géneros, nuevos corpus

Como venimos observando el patrimonio es cambiante, de él salen y entran nuevas obras a través del tiempo. Y en este ir y venir del tiempo también se van creando nuevos géneros que no podemos olvidar ni rechazar, ya que algunos levantan pasiones en el público joven.

Estos nuevos géneros, la literatura infantil y juvenil, las sagas fantásticas como la *Harry Potter*, la *bit lit*, o literatura de vampiros (un clásico reciente es *Crepúsculo*) han tenido un éxito tan notable que algunas de ellas incluso han sido llevadas a la gran pantalla, generando polémica, creándose secuelas (“cosas” típicas que les ocurren a los clásicos).

Y por otro lado, tenemos un mundo inmenso de nueva creación literaria gracias a la aparición de las nuevas tecnologías. La lectura digital, que cada vez va ganando más espacio y renombre entre la población, aún es considerada de menos calidad que la de los manuscritos. Sin embargo, la era digital avanza a grandes pasos y con ella no solo se incorpora a nuestro mundo la lectura digital, sino también nuevas formas de crear literatura. La literatura digital, hoy día, tiene que ser validada,

explotada y combinada con la tradicional (ya que no debemos olvidar esta en formato físico por varias ventajas que no mencionaremos aquí).

El potencial que nos ofrecen las tecnologías digitales no puede pasarse por alto, es más, es importante explotarlo y conocerlo porque hoy en día nos enfrentamos a nativos digitales y porque la literatura, como todo, debe adaptarse a los nuevos tiempos.

La literatura digital, que no digitalizada (esta hace referencia a la literatura impresa que es llevada a la pantalla), es una realidad que ha creado nuevos géneros que están en constante evolución en esta “modernidad líquida” por la que nos movemos.

Otros con menos renombre pero igual de interesantes son las nuevas creaciones intertextuales que combinan la música y la literatura como es el caso del *Slam* (que viene influenciado por el *Rap*). Y hablando de intertextualidad tampoco podemos olvidar los cómics, los videojuegos, etc.

Todos estos géneros tan interesantes y en su mayoría interesantes para el público más joven, ¿no sería adecuado llevarlo a las aulas? ¿Podríamos realizar ambos recorridos? ¿Partir de las nuevas creaciones y llegar hasta los clásicos o partir de un clásico para llegar a una obra “actual”? ¿Debería la escuela hacer leer a los estudiantes lo que estos leen ya? Ante todos estos interrogantes, se nos presenta como un material de gran utilidad para mediadores el Diccionario de Nuevas Formas de

Lectura y Escritura (2013), una obra coral e interdisciplinar que vino a sentar las bases de los nuevos conceptos surgidos en torno a las nuevas formas de leer y escribir en la actualidad.

3. Formas tradicionales de abordar los clásicos en el aula

3.1. Lectura fragmentada

Esta ha sido una de las prácticas docentes con mayor repercusión, que perseguía un acercamiento superficial pero significativo a un gran número de obras diferentes. La base de la misma es la lectura de una “Antología”, es decir, una recopilación de fragmentos de obras seleccionadas con un propósito determinado. Con frecuencia venían a ser una suerte de “muestreo” del canon, de manera que el alumno entraba en contacto con las grandes obras de referencia, aunque el contacto no siempre fuera tan satisfactorio como se pretendiera. Han sido las antologías un pilar fundamental de la educación literaria clásica y, a través de ellas, se puede estudiar las evoluciones que el canon mismo ha ido sufriendo en el devenir histórico (Palenque, 2004).

García Rivera (2013) nos dice que la lectura de este tipo de obras supone la lectura de fragmentos en forma de lectura extensiva, frente a la lectura intensiva que suponen las obras completas. Pero plantea algo muy interesante:

la integración de texto no es solo una tarea del antologista o compilador. Según Oakeshott (2009), si la cultura es en su esencia escuchar las conversaciones en las que los seres humanos buscan eternamente comprenderse a sí mismos, entonces tienen sentido ciertos fenómenos emergentes, como la «necesidad de integrar o conectar ciertos textos o discursos». El conexionismo es, por otra parte, elemento potenciado por las teorías cognitivistas y las neurociencias (2013:51).

Es especialmente llamativa esta consideración pues pone el foco en determinados grupos de textos, la investigadora pone como ejemplo los etnotextos o textos tradicionales, cuyas características los hacen casi “ideales” para ser recopilados y presentados como una antología, o “reunidos bajo ciertos membretes, debido a su labilidad o evanescencia”. Esta presentación tendría su origen en la ilustración cuando se creó “la categoría de cuentos de hadas bajo una preconcepción temático-moral, que en realidad se correspondía con un grupo de textos más amplios, los cuentos, mitos o leyendas de carácter maravilloso”.

Esta lectura fragmentada vendría pues de muy atrás, siendo responsabilidad del antologista o compilador el rescate de determinadas obras, y no otras, dándole una unidad al conjunto, como por ejemplo el enfoque “erudito-moralista de Perrault” y muchos otros.

Pero lo cierto es que la lectura de estas obras que agrupan a múltiples autores bajo el criterio del compilador parece re-aparecer en el sur-

gimiento de otras obras en las que se plasma el efecto de que el modelo de obra literaria de autor “único” se ha desplazado o comparte lugar con el re-surgimiento de las narraciones en serie, las sagas, etc., en las que tanto el formato como el discurso y por supuesto los autores pueden cambiar, y donde “es el lector el que completa o da sentido, a su manera, a la estructura inacabada o abierta que se le presenta” (2013:52).

Ante esta realidad García Rivera pone el foco de atención en el mediador, en la labor del docente para guiar al aprendiz por estos nuevos caminos:

Por todo ello, el educador debe ser un experto en ofrecer lectura de textos integrados, o sea, un experto en intertextualidad, en literatura comparada, en artes en general, pues su propósito final es ayudar a buscar nexos significativos (un hilo conductor) entre todo ese material heterogéneo que se puede elegir. En la didáctica clásica de la lengua y la literatura se estudiaba el texto de forma aislada y se descuidaba la integración de este con otros textos y discursos, que no es más que buscar ese hilo conductor del que hablamos. El hipertexto, por su multimodalidad, obliga a vincular el texto a imágenes, signos y, sobre todo, a un caudal inmenso de información con la que se relaciona. De hecho, Internet es como un mar de citas.

En todo caso, la generación de estos itinerarios de lectura entre alumno y profesor ha de respetar los principios del aprendizaje

constructivista: según Ausubel (2002), el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos conceptualizando. Para ello hay que subrayar la importancia de la lectura y la escritura como prácticas sociales y socializadoras (y eso compensa la tendencia al autismo del internauta), lo cual debe llevar a una comprensión más amplia del contexto social de la lectura, aunando los tres elementos clave: el texto, la actividad de leer y el lector (2013:52).

Para la investigadora queda claro que “con la posmodernidad, la relativización del canon y de los valores en general («la modernidad líquida», Bauman) o el éxito de las sagas y series, el criterio de agrupamiento de textos, autores y géneros ya no es tan evidente ni suscita un consenso generalizado”.

3.2. Adaptaciones Escolares²²

Comenzamos, pues, con el empleo de las adaptaciones: ¿Qué son? ¿Por qué motivo puede ser interesante su uso? ¿Qué tipo de adaptaciones hay? ¿Qué artes pueden abarcar? ¿Son todas ellas útiles y adecuadas? A toda esta serie de preguntas procuraremos responder a lo largo de este apartado.

Hoy en día, la escritura enfocada a un sector-lector determinado, los jóvenes, va ganando terreno, de ahí el empleo del término *literatu-*

²² Este apartado está tomado en parte de nuestro libro *Hablar, leer y escribir* (2015)

ra juvenil, en la que tienen mayor éxito aquellas obras que hacen men- ción a los temas que, supuestamente, interesan a los lectores de estas edades (entre doce y dieciséis años). El auge de esta literatura juvenil es la consecuencia de dos factores básicos: 1) el deseo del profesorado de intentar crear en los jóvenes un hábito lector, acudiendo para ello, a creaciones más cercanas a sus intereses y a su edad y 2) un interés de mercado por parte de las editoriales, que suelen adaptar sus productos a los condicionamientos específicos de estos receptores. Pero además de las obras escritas expresamente para el lector adolescente, las editoriales han invertido gran parte de su esfuerzo en llevar los clásicos “reescritos” u adaptados ante ese mismo lector.

Jaime García Padrino (2000) nos traza un detallado recorrido sobre la presencia de este tipo de obras en el marco de las editoriales españolas. Así vemos cómo la editorial Espasa-Calpe había comenzado a publicar, y lo seguiría haciendo tras la Guerra Civil, adaptaciones de autores y obras clásicas como *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca, debido a un planteamiento editorial que consideraba de primera necesidad que los jóvenes debían saber un mínimo sobre las obras consideradas clásicas en la historia de la literatura española y universal, imprescindibles en una educación juvenil. A esta editorial la siguieron otras como la Librería y Casa Editorial Hernando que pretendían hacer más asequibles los clásicos juveniles.

El origen de este tipo de adaptaciones, que ponía al alcance de los más jóvenes obras actualizadas, lo sitúa García Padrino en Inglate-

rra, concretamente con los hermanos Mary y Charles Lamb (1807), quienes pusieron su atención en William Shakespeare y decidieron que sus obras debían estar presentes en las lecturas de la infancia, puesto que de alguna manera el mismo Shakespeare había recurrido a la literatura tradicional para encontrar argumentos y personajes para sus obras. De esta manera se estaba ofertando a los más pequeños no solo una aproximación al autor citado sino a toda la literatura tradicional en la que este había bebido, lo que reflejaba su importancia y valor universal.

Esta actitud fue ganando importancia a lo largo del siglo XIX. En la actualidad, son numerosas las obras que se han adaptado, manteniendo así una labor de primer acercamiento de los niños y jóvenes hacia los clásicos de la Literatura Universal.

Para responder a la primera pregunta que habíamos planteado en este apartado “¿qué son las adaptaciones de los clásicos?”, Victoria Sotomayor (2005), recurre al DRAE para observar que en él la entrada “adaptar” es definida como el acto de ‘acomodar, ajustar algo a otra cosa’, así como ‘modificar una obra científica, literaria, musical, etcétera, para que pueda difundirse entre un público distinto de aquel al cual iba destinada o darle una forma diferente de la original’. Así, podríamos decir que la adaptación, para ella, es una forma de intertextualidad ya que hay un texto inicial (hipotexto) que se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, cuyo resultado será un segundo texto adaptado. Se produce una transformación directa (contar lo mismo de otra manera), con una finalidad; esta transformación se realiza para faci-

litar la lectura a un público determinado. Como forma de intertextualidad que es, puede utilizar muy distintos procedimientos para lograr ese propósito. La adaptación puede ser meramente de actualización lingüística, de síntesis y selección de contenidos, de acercamiento histórico, de cambio de género literario, entre otras formas. Así, Sotomayor destaca cómo ya en 1856 Fernando de Castro nos animaba a emplearlas con su propia adaptación comentada: *El Quijote de los niños y para el pueblo*:

... no de cuerpo entero para los que estudian lo que leen, o para los que leen por gusto y pasatiempo, sino en boceto para los que comienzan a deletrear y han de llegar a leer... (Citado por Sotomayor, 2005:224)

Federico Lafuente (1916), estudioso también del Quijote, propone igualmente el acercamiento a este clásico mediante la conversión de la historia de don Quijote a romances, porque:

... tal vez para los no literatos o no resueltamente aficionados a las bellas artes, para los niños y singularmente las mujeres de suyo vivas e impresionables y una gran parte de público acostumbrado al diálogo de la novela moderna, de más honda y momentánea emoción, resulta la del Quijote lectura algo pesada... (Lafuente, 1916: 3-4, citado por Sotomayor 2005:224).

Los lectores no formados no ven inicialmente las maravillas que puede aportarnos un texto clásico, sino los caminos intrincados e impo-

sibles que requiere (como recogíamos en las citas) de una participación muy intensa por parte del lector. Es una lucha entre la visión por parte del que lee contra la visión del libro, es un diálogo constante, tiene que ayudarse de unos conocimientos anteriores, de referentes que los más jóvenes aun no han adquirido para crear una opinión propia. Soriano (1995) aduce que el lector no profesional que no ha leído un clásico durante el período educativo no lo leerá después, ya que la competencia adquirida no es suficiente, por lo que plantea la necesidad de educar en el conocimiento de los mitos, personajes y mundos de ficción en la que se han creado estas obras, porque al aumentar la distancia temporal es mayor la dificultad de comprensión. Al conocimiento de estos personajes míticos se puede llegar por diversas fuentes como las propuestas por Martos García (2006) quien reivindica la lectura de sagas. Añade Soriano que en toda obra podemos reconocer, al menos, dos niveles de lectura o interpretación: uno hace referencia al contexto en el que fue escrito (se aprecian los valores de su lenguaje, género, estilo, forma, pensamiento, personajes, etc) y otro más general que transmite la concreción histórica y alcanza una dimensión universal. Obviamente el primer nivel es más complicado de alcanzar pero el segundo permite una transmisión del patrimonio literario ya que se valoran conductas, sentimientos, valores humanos universales, como los casos propuestos por Martos Núñez (2001) en su recuperación de los mitos europeos.

Junto a todo esto las adaptaciones, o reescrituras, además de facilitar la lectura de las obras canónicas, ayudan a repensar aquellos textos originales (o hipotextos) (Genette, 1989) y frecuentemente dotan a esos clásicos de nuevos significados.

Aunque se debe aspirar a la excelencia de los objetivos máximos, establecer unas etapas ofrecerá la posibilidad de acercamientos progresivos. Si las reescrituras son capaces de transmitir los problemas en cada comunidad cultural a lo largo de la historia en primer lugar, más adelante podrá acercarse a conocer la forma concreta y exacta que adoptaron dichas obras y las razones que las explican. Así que, lo que Soriano nos quiere decir es que, aunque el lector no pase de ese primer nivel, podrá compartir con quienes le precedieron unos valores y unos sentimientos “expresados a través de un imaginario esencial, que en cada momento se reformula, reinventa y reescribe” (1995: 45).

Pese a que el receptor se vuelva más pasivo, se le enseña un camino para afrontar los desafíos de esta lectura. Tiene una función primordial en la educación general. Podríamos resumir diciendo que son reescrituras (de múltiples tipos) en las que se trata de acomodar el texto dado. Todos los que nos encontremos adaptados provienen, en su mayoría, de cuatro grandes fuentes: a) los cuentos tradicionales b) clásicos de la literatura universal de adultos; c) novelas de aventuras y d) clásicos de la literatura infantil y juvenil, adaptación que trata de acercarse a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto. Suelen tener una función educativa o divulgativa desde una perspectiva social o literaria.

Como es bien sabido no todas las adaptaciones son *buenas* ni recomendables, algunas editoriales solo buscan la explotación de obras del dominio público, sobre todo infantil, modificando las originales de

manera infame, que son aceptadas por el público inexperto por ser más asequibles. Al reducir costos, las obras no solo quedan reducidas, sino que también sufren modificaciones rotundas de sentido como es fácil de encontrar en ciertas editoriales muy “comerciales”. Se pueden escoger incontables ejemplos como el elegido por la profesora Patricia Calonje (2007), quien hace una comparación del cuento *Hansel y Gretel* según distintas editoriales, tomando como referencia correcta la de Anaya, en oposición a las adaptaciones ofrecidas por Bibliográfica Internacional, Editorial Mc Clanahan y Editorial Sudamericana. Partiendo de que “en cada obra los valores ideológicos del autor dejan marcas textuales a partir de las cuales se pueda afirmar con legitimidad lo que se afirme” (Calonje, 2007:684), realiza un análisis comparativo a partir de cuatro marcas: los paratextos, la pareja imagen-texto, las acciones narrativas y las figuras retóricas. Esto nos mostrará la forma de materializar narrativamente las visiones sobre los hombres y la sociedad que tienen los autores y el punto de vista de las editoriales que publican luego modificadas las obras.

En relación con el primer punto, Calonje muestra como se elimina información contextual sobre el autor y la época en la que los cuentos fueron producidos (se desentienden de los elementos que los nutrieron y le dieron nacimiento). Ello provoca que el lector no pueda reconocerlos como productos históricos que son, creados por personas reales, influidas por las circunstancias que les tocó vivir, de modo que “la desrealización, que empobrece al cuento, empobrece la percepción de los lectores” (2007:686).

Haciendo referencia a la imagen-texto, la investigadora muestra como el carácter figurativo de las imágenes en algunas versiones lleva a una lectura mucho más simple, ya que es solo necesario conocer la lengua del mensaje icónico, en oposición a la obra-origen, que permite una lectura cuyos sentidos se nutren de la diversidad de los elementos textuales y de los icónicos y de las relaciones que entre ellos se entablan. En lo referente a las acciones narrativas, en todas las versiones es común el empleo de supresiones, sustituciones y adiciones que convergen en la simplificación, reduciendo la complejidad. Esto hace que el pequeño lector deje de percibir acciones fundamentales del cuento original y que transforman de manera radical el sentido de la obra. Al simplificar, las reglas de producción se rompen perdiendo densidad y capacidad de significación.

Y por último, vuelve la mirada sobre un elemento fundamental: las figuras retóricas, constatando que al igual que la historia se empobrece por las simplificaciones de las acciones narrativas, el lenguaje lo hace por la desaparición de las figuras literarias. Se concluye pues que hay un empobrecimiento global de los distintos aspectos literarios de la obra que resulta plana y sin diferentes niveles de comprensión, ni de sentidos.

Este análisis demuestra que se ha de reflexionar antes de elegir una versión o adaptación, ya que si no, en vez de acercar al niño a una obra clásica, vamos a acercarlo a una obra empobrecida en exceso, cuyo parecido con la obra canónica es pura casualidad. Serán solo efectivas

aquellas que no alteren el sentido profundo de la obra original, que permitan al lector avanzar en la construcción de la competencia y que expliquen su condición de adaptaciones sin pretender hacerse pasar por el original.

En este interés por ofrecer un panorama amplio y a la vez riguroso, sitúa García Padrino a Ramón de San Nicolás Araluze²³ el pionero editor preocupado por acercar los clásicos a los más pequeños en España. En la editorial que funda y llevará su apellido, *Araluce*, creará la colección *Las obras maestras al alcance de los niños*, que irán apareciendo a partir de 1914. Se trata de traducciones de las versiones de E. Marschall (versiones de la *Chanson de Roland*, *La cabaña del tío Tom* o del poema épico inglés *Beowulf*) y de Mary MacGregor (*Historias de Dante*, *Los caballeros de la Tabla Redonda*). Poco a poco, Araluze fue introduciendo versiones propias de clásicos españoles y universales con la colaboración de autores como Manuel Vallvé (con su versión sobre *Los caballeros de la Tabla Redonda*, *Cuentos de Grimm* y de las *Historias de Calderón*) o Francisco Esteve (con su versión *Célebre poema de Goethe*). (Cerrillo y García Padrino, 1999).

Al hablar de adaptaciones no debemos olvidarnos de la importante labor que realizó María Luz Morales²⁴, con especial atención en este

23 Ramón de San Nicolás Araluze (Santander, 1865- Barcelona, 1941), editor español que consiguió fortuna en México con su editorial De la Fuente Parres, fundaría más tarde Araluze. Interesado en la labor de las ediciones inglesas al acercar los clásicos a los niños, decidió orientar sus ediciones por ese terreno consolidado en las publicaciones al alcance de la infancia y de la juventud.

24 María Luz Morales Godoy (A Coruña, 1898- Barcelona, 1980). Novelista, conferenciante, crítica literaria y gran conocedora del cine y el teatro de su mo-

trabajo a su pensamiento sobre el acercamiento a los clásicos. Carmen Servén rescata a esta autora (2012) de la que destaca que estaba muy comprometida con la promoción de la lectura entre los niños y jóvenes, haciéndose eco de que “lo que el niño reclama no es instrucción, sino diversión” (en oposición a aquellos que dicen que hay que “instruir deleitando”). Para ella los mejores libros para la infancia son:

...los libros mejores; los más bellos, los más puros y sinceramente sentidos y escritos. Muchos que no se crearon ni remotamente para ser leídos por niños, gustan tanto a los chiquillos que, con una inteligente revisión y supresiones levísimas, podrían ser considerados como clásicos de la infancia. (Citado por Servén, 2012: 5).

Pondrá en esas manos clásicos universales como la *Iliada*, varias obras de Shakespeare, *La Gitanilla* de Cervantes o *Robinson Crusoe*. Aunque la mayor parte de sus obras fue publicada en la mencionada editorial Araluze, también La Lectura o la Unión Librera de Editores publicaron libros al alcance de los niños. Morales (1828) destaca la importancia de la lectura para los niños entre diez y trece años, concediendo un gran espacio a los clásicos (desde la *Odisea*, el *Mío Cid*, pasando por Cervantes, las comedias de Lope, Tirso de Molina o Shakespeare, etc.). Y como última etapa (de trece a quince), prioriza las historias de aventuras y viajes, incluyendo autores clásicos juveniles de todos los tiempos, desde Mark Twain a Julio Verne o Daniel de Foe, Walter Scott, así como relatos de Dickens o Daudet.

mento, traductora, adaptadora y conocida periodista. Gran agente cultural de la llamada Edad de Plata española (1902-1939).

Servén continúa diciéndonos que fue gran partidaria de las adaptaciones, al ofrecer a los niños los relatos que constituyen hitos en la memoria cultural de Occidente, dejando claro que rechazaba la *técnica* de plagio o la modificación caprichosa. En su obra, “Las obras maestras al alcance de los niños”, declarada “de utilidad pública y uso para las Bibliotecas Circulantes” (1914), Morales hace adaptaciones libres de textos originales, todos ellos prosificados; están narrados con un lenguaje sencillo y correcto, conservando los incidentes y las anécdotas de los originales. Las ediciones añadían información adicional, un prólogo de unas tres páginas de presentación en las que la autora se dirigía directamente a los niños y jóvenes lectores dando datos aparentemente más superficiales, pero sin duda buscados para despertar el interés de este público hacia el autor original de la obra que tenían entre manos. Advertía la autora de la adaptación en esas líneas de que la obra original es aún más interesante que la adaptación presentada ante el lector infantil, con lo que trata de cubrir otro de sus objetivos como mediadora: que tras la lectura de la adaptación le quede al lector el deseo de dar el paso hacia el clásico en su versión original, quedando así sus adaptaciones como un paso intermedio entre el nuevo lector y el texto literario consagrado.

En el artículo que hemos citado, Servén se centra en *Siluetas ejemplares* donde Morales se ocupa, entre otros, de Cervantes, valorando su peculiar aportación a la historia del desarrollo humano, con su gran habilidad pedagógica, y apela a la figura del Maestro, quien debe enseñar que:

La lectura es ante todo una colaboración. Si tras de sí no deja un rastro de sugerencias, de anhelos, de ideas propias, nuestras, nacidas a la luz de lo leído en nuestro entendimiento, el ejercicio de la lectura no es sino una habilidad mecánica, papagayesca, de poca o ninguna eficacia espiritual (Morales, 1935, citado por Servén).

En algunas ocasiones fueron los mismos autores los que quisieron presentar su obra ante públicos de diferentes edades y se “adaptaron a sí mismos”. Quizá los casos más conocidos son los de Pérez Galdós o Lewis Carroll. El primero de ellos quiso adaptar sus *Episodios Nacionales*, que enseguida habían alcanzado una altísima popularidad, para dar la oportunidad a los más pequeños de conocer de manera apasionante los sucesos más importantes de la historia de nuestro país. Fruto de un trabajo de depuración y de selección de los momentos y elementos que consideraba de mayor interés para el público más joven, el mismo Pérez Galdós publicó en la editorial Hernando sus *Episodios Nacionales extraídos para uso de los niños*. Según García Padrino (2000) se trata de una edición “a la que no podemos objetar nada de esta adaptación y es claro el deseo didáctico, ya que da una lección de heroísmo patriótico a los jóvenes y, podemos ver su interés por la infancia, ya que en dicha obra el protagonista, Gabriel Araceli, es un joven de quince años que cuenta los sucesos vividos con un cierto aire de cuento oral infantil” (García Padrino, 2000:85). Podemos añadir que, como en el tipo de adaptaciones que hiciera María Luz Morales, el puente entre estas versiones “simplificadas” y la obra original quedaba tendido y despejado para el momento en el

que el lector se sintiera preparado. En el caso de *Alicia en el País de las maravillas*, que ya originariamente había sido escrita para el público infantil y que obtuvo un éxito rotundo desde el primer momento, Lewis Carol publicó una adaptación para niños aún más pequeños que tituló *Alicia para niños*²⁵, en la que simplifica el texto y reduce el número de escenas dando mayor importancia a las ilustraciones (manteniendo las originales pero aumentando el tamaño de las mismas).

3.3. Adaptaciones cinematográficas

Frente a las adaptaciones que veníamos estudiando, en las que se ofrecía una obra literaria nueva con unas características específicas, en este apartado vamos a estudiar otro tipo de adaptación totalmente diferente que implica el cambio de tipo de obra, en este caso se trata de un producto cinematográfico. La relación de un lector con el libro se contextualiza en un proceso de prácticas individuales tanto en la creación de la obra como en su recepción. Sin embargo la película se crea y también se “consume” de manera colectiva. Linda Hutcheon ha estudiado este fenómeno distinguiendo a muy grandes rasgos entre el marco de la lectura de una obra literaria, que se denominaría “*tellingmode*”, y el marco del cine que denominaría “*showingmode*” (Hutcheon, 2006: 15). En el primer modo, el receptor se compromete con el mundo de la imaginación y es libre de parar, saltarse páginas, comenzar de nuevo, releer, ver físicamente por qué parte de la historia va; al contrario del *showingmode*, donde el público es obligado a seguir la linealidad de la

historia que le muestran y se convierte en más pasivo. Pasamos de la imaginación a la percepción directa y menos libre.

Si, como habíamos expuesto más arriba, las adaptaciones son a menudo percibidas como secundarias y de menos calidad que la obra original, este recelo se multiplica especialmente cuando se pasa de una obra literaria a una obra cinematográfica. Esto para el escritor y crítico Charles Newman representa un paso hacia una forma de cognición inferior. Bertrand Ferrier afirma que “no es raro que los consumidores de libros desconfíen de la relación entre producto cinematográfico y libros, porque ven ahí la destrucción de la razón y el declive de la conciencia crítica, en términos de Horkheimer, cuando habla de la cultura de masas” (2006: 2). Continuando con el análisis de Hutcheon esta investigadora vuelve a distinguir entre dos tipos de público y dos modos de recepción diferentes ligados a ellos, los “*knowing audiences*” (público que ya conoce la obra original) y los “*unknowing audiences*” (aquellos que no conocen la existencia de la obra o no la han leído). Los primeros experimentarán la adaptación como tal, es decir, jugarán con la película y el recuerdo de la lectura del libro, los segundos por su parte, recibirán la adaptación como cualquier obra original y no como adaptación, lo que provocará que no tengan perspectivas particulares. Así que para este tipo de público la adaptación no es secundaria, dado que es el primer contacto que tienen, así que se reconocerá la obra a través de la película, el orden inverso (por la cronología) a lo que en otro tiempo habría sido normal o esperado.

²⁵ Puede accederse a la obra completa en <https://arescronida.files.wordpress.com/2010/01/alicia-para-ninos1.pdf> (consultada el 12 de junio de 2015)

Pese a la aparente crítica a estas adaptaciones en general, no sólo por la pérdida de elementos imprescindibles sino, o sobre todo, por el carácter pasivo que se otorga al receptor, Hutcheon reconoce un punto muy positivo en el incorporarlas al campo de la docencia pues, nos dice, el interés de la escuela por las adaptaciones viene del hecho de que proporciona una accesibilidad a gente con menos capital cultural, reduciendo las diferencias sociales ligadas a un acceso desigual a la literatura (2006: 20). Más recientemente Christine Détéz (2013) realizó un trabajo de investigación centrado en la recepción, por parte de los jóvenes franceses, de las obras adaptadas ofreciéndoles para ello el libro original y su adaptación cinematográfica. Todo ello lo realizó llevando a cabo entrevistas semi-estructuradas a veinte adolescentes, de once a diecisiete años, y de diversos orígenes socioculturales, señalando que estos, aunque son conscientes de que la película visionada se trata de una adaptación, tienden a equiparar los cambios (del original a la adaptación) y a recordar la obra en la versión cinematográfica por serles más cercana en el tiempo y por ser recibida mediante imágenes. Para llevar a cabo la experiencia, como película, se eligió *El jorobado de Notre Dame* de Disney, final feliz incluido, y mucho más conocida, frente al trágico final de la versión original de Víctor Hugo. En casos como estos podrían estar justificadas las reservas en cuanto a la posible democratización del acceso a la cultura literaria a través de las adaptaciones cinematográficas. Sin ir más lejos, para los chicos entrevistados “leer la obra original o una versión abreviada o adaptada no es, para los adolescentes en cuestión, fundamentalmente diferente”, es decir, el espíritu crítico o la forma-

ción de los jóvenes no bastaba para percibir la inmensa distancia entre ambas obras (Bessagnet, 2013: 25).

La relación entre la escritura y la pantalla es complicada, desde elementos muy obvios como que los jóvenes pueden tener tendencia a reemplazar el personaje por el nombre del actor, como los más complejos citados arriba sobre la extremada diferencia de la resolución final de los conflictos/ intencionalidad del autor original. Sin embargo Détéz ve algún efecto incentivador de las adaptaciones, pero más que en la creación de nuevos lectores, en el fortalecimiento del hábito lector de quienes son de por sí lectores. También se ve otra diferencia dependiendo del entorno social al que pertenecen. Los jóvenes de zonas más desfavorecidas suelen preferir la televisión o adaptaciones cinematográficas, en oposición a los más favorecidos que tienden a juzgar y promover el libro, la figura del autor y la literatura.

Las adaptaciones pueden incitar a leer o frenar la lectura, pero en general los alumnos encuestados en el trabajo de Détéz suelen poner en relieve el deseo de ver la película después de leer el libro, mientras que muestran mucho menos interés por leer la obra literaria después de haber visto y disfrutado la adaptación. Con esto queda claro que los estudiantes son más propensos a decir que es mejor leer y que te guste el libro y luego ver la película y no a la inversa, ya que ver la obra cinematográfica en primer lugar frenaría sus deseos de leer el original. La mayoría afirma que los libros son más completos, dan más detalles. Los que así lo ven afirman que el libro te hace participar más, y llegas hasta donde te lleva tu propia imaginación.

Détrez llegó a la conclusión de que los jóvenes son grandes “consumidores” de cine, sin que para este “consumo” sea tan importante el conocimiento previo del argumento a través de la lectura literaria (lo que no ocurre al revés, donde el conocimiento del argumento de la obra a través de la película les quita gran parte, si no toda, motivación para la lectura). Aunque consideren la lectura como algo valioso, solo la mitad se considera grandes lectores y de esta mitad solo un mínimo afirman leer clásicos (además coinciden que son muy buenos estudiantes). Por lo tanto, puede parecer posible una correlación entre el nivel de estudios, la lectura y en especial de la lectura de textos clásicos. Sin embargo, esta prueba no es concluyente porque también hay otro grupo de alumnos con muy buenas notas que decían no leer demasiado.

Se dan cuenta de la diferencia fundamental entre leer y ver una película. Muchos hablan de la importancia de la imaginación al leer, frente al hecho de ser un espectador simple a la hora de tener una sesión de cine. Como ya ha mencionado Hutcheon (2006: 14) los contraponía como “*tellingmode*”, apegada a la lectura y al libro, contra el “*showingmode*”, conectado al cine, lo que según algunos jóvenes, incluidos lectores débiles, aprecian más del cine es que requiere menos esfuerzo y menos implicación por parte del espectador. Además, observó que el hecho de que la película implica un consumo colectivo, frente a un consumo individual del libro, puede disminuir el interés por el segundo ya que este no es un apoyo de sociabilidad.

El estudio, apoyado por las palabras de Hutcheon, refuerza lo dicho en referencia a la atracción del público por las adaptaciones. Ha-

ciendo hincapié en que estas ayudan a la transmisión y la democratización de un capital cultural literario y, además puede ayudar a transmitir un mensaje, hacerlo más accesible, a un mayor número de personas. Como en las adaptaciones literarias, la película limita la imaginación y, si sabes la trama, se rompe también el suspense; de ahí el interés por leer el libro, que curiosamente no ocurre a la inversa, como hemos visto.

Podríamos concluir, salvando el contexto metodológico (el estudio fue realizado en Francia, a un número reducido de alumnos que pertenecían a una misma clase) y como línea de orientación, que aunque ver la película puede ayudar a comprender el libro, en la mayoría de los casos va a hacer que el alumno pierda el interés por leer la obra original. Pero, por otro lado, puede ser interesante la idea de trabajar con los estudiantes las adaptaciones cinematográficas porque motivará a los alumnos, que generalmente son aficionados al cine, y también puede ayudar a comprender mejor el trabajo de estudio y ser una ayuda significativa para los estudiantes que experimentan dificultad en la lectura.

3.4. Presencia de la Literatura a través de otras artes. Cómic y animación.

Volviendo a otro tipo de obra literaria /plástica, los cómics, volvemos a encontrar que han sido otro cauce interesante para la adaptación de los clásicos en la que se combinan texto escrito con imágenes secuenciadas fijas.

Con respecto a estas adaptaciones mediante cómics contamos con escasos estudios comparados. Estos suelen recomendarse a edades más tempranas donde la carga visual se hace imprescindible para aquellos que aun no saben leer correctamente. El niño, al percibir a través de las imágenes del cuento -este conjunto de dibujos, de símbolos- y asimilarlos, consigue una mayor comprensión. En este caso el papel de la ilustración, su calidad, es determinante pues puede abundar en la información que el texto ofrece o limitarla. De cualquier manera estas obras a las que se accede a edades muy tempranas pero también en la adolescencia, suelen recordarse con frecuencia a lo largo de toda la vida por lo que cuidar al máximo estas adaptaciones debería ser prioritario, ya que quedan asimiladas e incorporadas al bagaje cultural de los más pequeños y pueden ser el punto de partida de otras lecturas muchos años después.

Pese a ser adaptaciones mucho menos frecuentes podemos hablar de figuras como Dino Battaglia, autor italiano en los 60 y 70, que estuvo muy ligado a las lecturas de clásicos de literatura (sobre todo fantástica). De él se dice que conseguía unas adaptaciones impecables, adaptó entre otros a *Moby Dick*. Una de las razones por las que dibujaba, según nos comenta Horacio Díez en su blog *Cómic, historietas, tebeos...* era la siguiente: “acepto que por pereza mental me gusta hacer ilustraciones de los clásicos, ya que este es un género que gusta un poco a todos. En el fondo hay por mi parte una veleidad didáctica, la cual me permite crear –seguro que erróneamente– que, visto que los clásicos no se leen, a lo mejor a través de mis dibujos al menos alguien se entera de

que existen” (Horacio Díez, entrada del 27/02/2011)²⁶. En el año 2013 la colección Marvel hizo una nueva entrega dedicada a los grandes de la narrativa universal, con obras tan dispares como *la Iliada*, *El último Mohicano*, *La isla del tesoro*, *Los tres mosqueteros* o *El mago de Oz*.

Los mismos cambios que se producen al crear adaptaciones literarias se producen al adaptarlas como obras gráficas, así que tenemos obras de mayor o menor calidad, pero con el añadido del indiscutible atractivo de las imágenes que, si son buenas, pueden llegar a transmitir mucha información que completa o suple lo que se ha “recortado” en el texto.

Existen también profesores que promueven las adaptaciones cómicas como recurso para el aula; así lo sugiere el creador de blog Litebeo (http://catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=1614&id_articulo=112366, consultada el 12 de junio de 2015) que consta de artículos, actividades y de gran cantidad de obras pasadas a cómic.²⁷

La diferenciación entre las distintas artes, que hasta hace poco nos parecían bien definidas y ahora comienzan a mezclarse con las tecnologías de información y la comunicación, ha sido un proceso de matización largo, los límites no estaban tan claros. A lo largo de la Historia se

²⁶ El acercamiento al mundo del cómic, como a las sagas, *fan-fiction*, etc. Con frecuencia se produce en herramientas de este tipo. Disponible en <https://www.blogger.com/profile/03488491501806317894>

²⁷ Podemos encontrar en el blog gran cantidad de obras adaptadas al cómic, así como infinidad de ejercicios empleando este arte, que pueden ser de ayuda al intento de animar a la lectura.

pueden distinguir distintos enfoques a la hora de valorar estéticamente la literatura en relación con las demás artes. Si evocamos la cultura clásica, en un comienzo se consideraba la poesía como una pintura que habla, y a la pintura como una poesía que calla (Plutarco s. I.), comparación que llegaba desde los clásicos, Platón o Aristóteles, que habían señalado que se diferenciaban en el medio, objetos y modos de imitación, y Horacio a través de su tópico *ut pictura, poesis*, y con su delimitación de normas para todas las artes, hasta el clasicismo del XVI con Caravaggio, que decía que las pinturas de los antiguos “vinieron los poetas a trasladarlas en letras”. Años después se seguirá tratando de definir las características de cada una de estas “artes” y se romperá con esta idea añadiendo que la pintura es histórica frente a la literatura que sería descriptiva y por ello plenamente diferentes (G. E. Lessing en su *Laoconte o los límites entre la pintura y la poesía* (1766)).²⁸ No son, pues, espacios creativos estancos sino que siempre han mantenido una relación continua y se han nutrido unas de otros.

En el pasado siglo XX la definición del arte y la literatura, implica una perspectiva estética, establecida, según se considere el arte como forma, expresión, imitación o comunicación.

El libro *Literatura y arte* de Genara Pulido es una compilación de seis textos que abordan, desde perspectivas diversas, las relaciones entre la literatura y otras artes como son la fotografía, arquitectura, pintura y cine como motivos literarios o en su relación con la literatura. Abre

²⁸ Contenidos temáticos de la UNED, desarrollados en <http://peripoiestikes.hypotheses.org/tag/aristoteles> (consultada el 12 de junio de 2015)

el libro con una introducción que dice “las relaciones entre literatura y arte, la constante y el reto” (2002:7-19), e incluye un panorama general de la cuestión situando al lector sobre la forma en que la relación entre la literatura y otras artes han evolucionado a lo largo de los siglos. Nos parece interesante traer aquí, aunque de manera muy somera algunas ideas fundamentales de las expuestas en algunos de sus capítulos.

En el primer artículo, “Fotografía y poesía” (21-41), de la mano del poeta Antonio Carvajal, se ofrece una reflexión personal entre ambas artes, que -aunque no suelen vincularse a menudo, en la obra del poeta granadino- a veces, se encuentran enlazadas. Vemos que en ocasiones sus poemas han ilustrado fotografías (en su libro *Baeza para mirar*, hay unión entre la pluma y el diafragma), y en otras, es la imagen la que ha provocado la necesidad de crear composiciones poéticas. Ambas partes, según Carvajal, unidas en un intento de “congelar para la eternidad un instante de belleza fugitiva” (Carvajal, 2002: 269).

Aparece de nuevo la figura de este poeta en el artículo “La poesía del arte en Antonio Carvajal. Análisis de *Fervor de las ruinas*” (San Francisco, Baeza)”, firmado por el profesor Antonio Chicharro. En este texto es la arquitectura, explícitamente, las ruinas del convento de San Francisco, en Baeza, a las que hace referencia en sus versos. Realiza un análisis centrado en los elementos formales y estructurales y luego en la interpretación, nos muestra cómo el poeta considera estas ruinas como un “símbolo de la inutilidad del esfuerzo humano en su búsqueda de la trascendencia”.

En relación con la pintura, la contribución “Baudelaire y su estética bajo el signo de Delacroix” de Manuela Ledesma Pedraz, se centra en la crítica de arte, sobre todo en los referidos al pintor romántico, y sobre cómo estos dos artistas de campos diferentes, desembocan en parecidas concepciones estéticas, como el dandismo, la apología de la libertad o el rechazo del academicismo.

José Antonio Hernández Guerrero, inaugura su artículo con el interrogante “¿Es la literatura un arte?” se remonta al origen pragmático de las artes que nacieron con finalidades prácticas y con mucha mayor vinculación entre ellas de la que tienen en nuestros días, prosiguiendo con una evolución del concepto de poesía a lo largo del tiempo. Analiza nociones como mimesis, ficción y belleza, glosando las distintas teorías que intentan explicar la creación artística y la experiencia estética concluyendo que lo llevan a considerar que la literatura se encuentra en un plano de excelencia con respecto a las demás artes.

Termina el volumen con Enric Sullá y su texto titulado “Literatura comparada: las relaciones entre la literatura y el cine”, que señala los problemas de la adaptación, pero sin dejar de indicar que ambas artes comparten una estructura narrativa que puede mantenerse en el paso de una a otra. Sullá reflexiona sobre el funcionamiento de la narración en general y sobre el funcionamiento de una historia, experimentando las transformaciones necesarias para que pueda ser por distintos medios.

Este tipo de acercamiento trasdisciplinar, esta asociación de artículos en los que se evidencia que el flujo entre las distintas expresiones artísticas es una realidad en la que todas salen enriquecidas es una muestra de lo que podemos encontrar en otras obras que trabajan la intertextualidad como la base para el estudio de alguna de las artes concretas como las obra de Mendoza Fillola (1994 y 2000).

Como podemos observar, la literatura ha estado unida a otras artes desde siempre, por lo que emplear su conexión desde una perspectiva didáctica puede resultar muy positivo. Así para aquellos, que son detractores de las adaptaciones, que consideran que leer un texto en versión no-original implica una gran pérdida de la esencia de la obra en sí- además de minimizar la capacidad de imaginación y diálogo del lector con la obra- tal vez sea hora de pensar que hacer una combinación de textos artísticos para acercar la literatura los jóvenes puede ser un camino bastante fructífero para lograr una educación literaria más efectiva Todo ello teniendo en cuenta que nos encontramos ante un nuevo lector que se mueve en nuevos espacios, en los que las artes visuales y escénica juegan un papel esencial.

Si tratamos de despertar el interés de nuestro alumnado hacia una obra clásica, será imprescindible hacer ver al estudiante la gran importancia que puede tener esta en su vida diaria, de la presencia real que puede descubrir en muchos elementos de su entorno, así como la gran influencia que ha podido tener en la vida de grandes artistas, no solo en

el ámbito literario sino también en aquellos dedicados a la pintura, escultura, cine o música. Así que, si somos capaces de hacerles ver a los estudiantes las aportaciones que han tenido para otros, quizás se den cuenta de que a ellos también pueden enseñarles, influirles y transmitirles conocimientos, sensaciones y sentimientos que le ayuden a conocer su entorno, comprender a otro tipo de personas y a conocerse a ellos mismos.

Esta conexión con otras artes nos ha llevado a plantearnos modos de aproximarnos a textos clásicos como *La Celestina*, *El Lazarillo*, algunas obras teatrales de Lope de Vega, *El Quijote* e incluso algunos clásicos “juveniles” que durante mucho tiempo han quedado al margen en lo que se ha entendido como *gran literatura*. Veamos, pues, algunos ejemplos en este recorrido:

a) *La Celestina*

Dado que hasta hoy en día el acercamiento a la literatura continua haciéndose siguiendo un orden cronológico, podríamos comenzar por su antigüedad con el tópico del personaje de la alcahueta intermedian-do entre enamorados perfectamente reconocible aun hoy en día. Nos referimos obviamente a *La Celestina*, escrita por Francisco de Rojas. Esta obra impresionó a sus contemporáneos y fue reeditada continuamente a lo largo del siglo XVI y traducida a todas las lenguas cultas y continuada por otros autores como Feliciano de Silva (con su *Segunda Celestina*, 1534²⁹, temprana secuela, a la manera de los fans contemporáneos). Si

29 Con este ejemplo podemos hablar a los estudiantes de las “secuelas”, que al igual

para introducir la lectura de esta obra decidimos comentar a los alumnos que se pueden observar rasgos de ella “en la *Comedia Florinea* de Juan Rodríguez Florián (1554) o en la *Comedia Himenea* de Bartolomé Torres Naharro (publicadas entre 1528 y 1535) probablemente estos datos no les van a resultar significativos, pero explicarles que es una obra que aparece citada en *el Quijote* de Cervantes diciendo: “libro en mi entender divino, si encubriera más lo humano” puede resultarles muy llamativo.

Sabemos que esta obra por su extensión y complejidad no es fácil de ser representada. Así y todo ha habido muchas propuestas (generalmente con texto adaptado, recortando escenas). Han sido esenciales las adaptaciones teatrales que se han llevado a cabo desde 1940 bajo la dirección de Cayetano Luca de Tena para la compañía de Teatro Español de Madrid, hasta llegar el 2012, año en que se presentó en el Festival de Almagro la versión dirigida por Ricardo Iniesta para Atalaya. Es decir, se trata de una obra que se ha mantenido en cartelera prácticamente sin interrupción a lo largo de 500 años. Tempranamente, en 1921, se realizó un estreno fragmentario de la adaptación musical de Felipe Pedrell en el Palacio de la Música catalana.³⁰ Y por supuesto tiene también distintas versiones cinematográficas, la última de ellas de 1996, *La Celestina*

que en la *Guerra de las Galaxias* o en la escritura de *fanfiction* a través de internet, es usual que alguien continúe una historia especialmente famosa, esta actividad es muy antigua, se hacía antes y se sigue haciendo ahora. Además de este caso de *La Celestina* fue especialmente famoso el *Quijote de Avellaneda* (que el mismo Cervantes cita en la segunda parte del *Quijote*), y en nuestros días la obra *Al morir Don Quijote* de Andrés Trapiello.

30 “La Celestina”. Red Teatral. Carlos Tren Producciones (2008). Consultado el 17 de octubre de 2011. «El compositor Felipe Pedrell creó la ópera *La Celestina* que debía haberse estrenado el año 1904. Pero no ocurrió así y solamente en 1921 se pudieron interpretar algunos fragmentos de la compleja partitura».

dirigida por Gerardo Vera, con una actriz principal bien conocida por nuestros estudiantes: Penélope Cruz.

Pablo Picasso retrató a la alcahueta en dos de sus períodos; el período azul e imitando el estilo renacentista.

Proponer la imagen de la Celestina de Picasso y que los alumnos en voz alta la describan, no sólo físicamente sino también en cuanto a su personalidad, para luego leer en voz alta la descripción que se realiza en la obra puede ser un ejercicio muy enriquecedor, a través del cual el estudiante habrá tratado de reconocer la “psicología” del personaje y prestará más atención al cómo y el porqué el artista la ha pintado así.

b) *El Lazarillo de Tormes*

Contamos también como frecuente lectura obligatoria con *El Lazarillo de Tormes* (siglo XVI) de autor desconocido. Son numerosos los pintores que han retratado pasajes de la obra, como es el caso de Velázquez o Goya. Murillo logra representar la realidad en la que vivían los niños del siglo XVII, la misma que encontramos narrada en la obra:

Tomando como ejemplo la estructura de esta obra, van apareciendo años más tarde nuevos Lazarillos. Así, en 1688 aparece en Londres un *The life and death of young Lazarillo* (anónimo), en 1742 se imprimió en Barcelona un *Lazarillo de Badalona* escrito en verso con la intención de servir de guía de la ciudad que le da nombre. También circuló un *Lazarillo de ciegos caminantes* que describe los itinerarios de Buenos Aires a

Lima reflejando usos, costumbres, vida social y trabajos de las ciudades y zonas que recorre. *El Lazarillo del Duero* de Joaquín del Barco que está escrito en verso y aparece en 1898 para enaltecer la historia de Zamora y con intención pedagógica. Existe además un *Lazarillo español* de Ciro Bayo de 1911 y las *Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes* de Camilo José Cela.

Está también estudiada la relación de esta obra con *La familia de Pascual Duarte* (1942) -que también suele ser de lectura obligatoria en bachillerato- ya que coinciden en muchos rasgos como el hablar directo y el narrador en primera persona, y están escritas en un orden más o menos cronológico. Tienen además una estructura parecida (en forma de cartas), los protagonistas se justifican a sí mismos, quitándole importancia a sus actos violentos, lo que les pasa no lo planean sino que “son puros azares” (Zamora Vicente, 2002:15). Ambos tienen un personaje que introduce la historia (el propio Lázaro y alguien que ha publicado por qué lo ha escrito Pascual). También podemos observar que, en la situación familiar, ambos nacen bajo circunstancias poco agradables, en la pobreza y en la miseria. Camilo José Cela ha tenido inspiración de la obra, pero sin embargo cada una es producto de su tiempo y muestran las condiciones de la gente pobre de la época en cuestión, pero lo que decide si van a salir de la pobreza es su actitud.

También existen esculturas, como la que podemos observar en Salamanca, ubicada junto al Puente Romano por la anécdota del “verraquito del puente”, narrada en la novela. Fue inaugurada en 1974 y creada

por el escultor salmantino Agustín Casillas. En el año 2000 se rodó *Lázaro de Tormes*, película que comenzó dirigiendo Fernando Fernán Gómez pero que tuvo que terminar José Luis García Sánchez al caer enfermo el primero. El papel de Lázaro niño lo hace Manuel Lozano, y el de adulto Rafael Álvarez 'El Brujo'. No se ha dejado de hablar de El Lazarillo a lo largo de cinco siglos.

d) La obra de Lope de Vega

Este caso es especial porque el mismo Lope hace frecuentes alusiones a la pintura en sus obras, así como se sabe que fue amigo de grandes pintores de su época que representaron la renovación del arte como Pacheco. Presente siempre en el canon de lecturas de secundaria obras como *El perro del hortelano*, *Peribañez* y *el comendador de Ocaña* o *Fuente Ovejuna* suelen ser lecturas obligadas. La última de ellas, tomada de un hecho histórico como es bien conocido, presenta un drama con un protagonista colectivo (los habitantes del pueblo). Se destaca siempre que *El Fuenteovejuna* de Lope ha llegado a conseguir la categoría de símbolo o el del prototipo iconográfico-teatral de "la unión del pueblo contra la opresión y el atropello" (Revilla, 1990:164). Esta idea, casi quinientos años más tarde, sigue hoy en día viéndose en todas las manifestaciones en las que el pueblo sale a la calle a defender sus derechos o a exigir mejoras. Esta, como muchas de las obras de Lope, ha recorrido miles de teatros, ha sufrido variaciones y versiones de todo tipo a lo que ha de añadirse recientemente una película que narra la vida del autor.

En el libro titulado *Pintura y pensamiento en la España de Lope de Vega* (2000), el historiador Javier Portús Pérez - historiador de arte y con-

servador del Museo del Prado -, realiza un estudio a través de la vida y obra del dramaturgo, poniendo el foco en la insistencia de este en defender a los pintores y sus pinturas en el siglo XVII con citas como "ofrezco estos requiebros (a la pintura) como dama que quise tanto desde que nací a sus puertas" (dicho por Lope, 127). Es un acercamiento al estudio de aquella época más interesante, descubriendo las relaciones entre pintura y literatura que aparecen en las obras de teatro "Lope de Vega defendió públicamente, en su teatro y escritos, el arte liberal de la pintura, con sus características de narración pintada y de traslado al lienzo de un pensamiento" (140). Según el análisis de Portús otro elemento inesperado que aporta la lectura de la obra de Lope es la idea de que la pintura por su "utilidad social se puede equiparar a la literatura" (53).

e) *Don Quijote de la Mancha*

Es necesaria una parada más prolongada en esta obra. 2010 y 2015 han sido años de aniversario, del IV centenario de la primera y la segunda parte de una obra que es, sin discusión, el clásico por excelencia de la literatura española de todos los tiempos, y más allá, de la literatura universal. La presencia de esta obra en todo tipo de espacios, de representaciones, su evocación en cualquier tipo de foros, música clásica y contemporánea, danza, teatro, cuentacuentos... No podemos encontrar ningún espacio cultural en el que de algún modo no haya estado presente la figura, las alusiones, las vivencias, las imágenes de esta obra. Pero con la misma rotundidad afirmamos que han sido los menos, entre el público juvenil, los que han leído la obra original.

Podríamos empezar con el cine y decir que desde que comenzaron sus producciones con una breve escena de *Don Quijote* en 1898 (producida por Gaumont en Francia), en 1980 aparece su primera serie de dibujos animados dirigida por Palomo Cruz Delgado. Hasta el intento fallido de Terry Gilliam en 2012, la obra no ha dejado de ser adaptada, en ocasiones más fiel a la realidad o, con adaptaciones libres como la de *Honor de Caballería* de Albert Serra en 2006. Y no solo en España, sino también en lugares como Japón, China, EE.UU. o México. Es interesante una película para niños que apareció en el 2007, *Donkey Xote*, que a través de dibujos animados cuenta la historia del segundo Quijote pero añadiendo todo tipo de animales que hablan, magia y aventuras insólitas; sin embargo, no resulta muy recomendable desde el punto de vista de la formación literaria, solo ayudaría a conocer de manera superficial a los personajes y la idea de búsqueda de una amada.

Si relacionamos esta obra con la pintura podemos ver que en el texto ya cita una relación: “Desta manera me parece a mí, Sancho, que debe de ser el pintor o escritor, que todo es uno, que sacó a la luz la historia desde nuevo Don Quijote que ha salido; que pintó o escribió lo que saliere... (Quijote, II, 71). Cada año son muchos los artistas que intentan retratar a la figura de Don Quijote y Sancho, son tantas las imágenes que podría llevarnos mucho tiempo el descubrirlas todas. Destacando a grandes autores como Francisco de Goya (1746-1828), Gustav Doré (1832-1883) (uno de los artistas que más veces representó al Quijote), Vicent Van Gogh (1853-1890), Pablo Picasso (1881-1973) y Salvador Dalí (1904-1989), podemos asegurar que tuvo gran repercusión en ellos.

Por otro lado, la novela cervantina ha servido de inspiración a numerosos músicos desde su aparición; en la creación de ballet, coreografías, óperas como *Don Quichotte*, de Cristóbal Halffter (2009), obras orquestales entre las que podríamos señalar los poemas sinfónicos de Richard Strauss en 1895 titulados *Don Quijote*. Podríamos continuar mencionando a un sinfín de cantantes, pero citaremos los que pueden ser más reconocidos por los jóvenes: Juan Manuel Serrat con Vencidos (Don Quijote) de 1969, o el grupo Mago de Oz y su canción titulada *La leyenda de la mancha, Quijote y Sancho o Siempre* (Adiós Dulcinea). También nos encontramos al rapero Zenit que nos habla de la figura de Sancho en su canción *El caballero Sancho Panza*. También el grupo musical irlandés -O Emperor- que incluye el tema *Don Quijote* en su álbum *Hither Thither* (2010), con un curioso videoclip en el que muestra a un “Quijote” en un mundo actual. El conocido grupo Cold Play dedica un tema titulado *Don Quijote*, el grupo Mayday en el videoclip de su canción *Don Quijote* muestra a un niño leyendo el libro original, y queriendo huir de su mundo se disfraza de su héroe; el grupo madrileño Asfalto dedica una canción a rocinantes, *Rocinante* (1978).

Aparece también en la historieta, donde cabe destacar *El Quijote* (2000) de Will Eisner y en 2005, en su cuarto centenario, el álbum colectivo *Lanza en astillero*, editado por la Junta de Castilla-La Mancha, o *Mortadelo de la Mancha* de Francisco Ibáñez en el que sus protagonistas al probar un experimento se creen Don Quijote y Sancho y salen en busca de aventuras.

En septiembre de 2010, Youtube, en colaboración con la Real Academia Española, lanzó un proyecto de lectura colectiva en el que se muestra a 2149 personas leyendo distintos fragmentos de la obra. También existen algunos blogs y artículos, como en El País, por Javier Cercas “Teoría del friki” (15.09.2010), que hablan sobre un Quijote “fiki”, fanático de sus libros de caballerías, hasta tal punto de salir “disfrazado” en busca de aventuras. Se hace la comparación con aquellos fanáticos de *La Guerra de las Galaxias*, *Star Trek* o *El señor de los anillos*, que se disfrazan como sus personajes favoritos.

Especialmente didáctico es un montaje llevado a cabo por la cuentacuentos Ana García Castellano, que lo ha venido representando desde finales del siglo XX, “Cantos y cuentos de *Don Quijote*”, donde a la manera de un *Retablo* (Retablillo) se “cuenta” El Quijote a los más jóvenes. El cuidado en seleccionar los episodios que no son los más típicos, a la vez que distinguir entre cuales contar a los niños o a los adolescentes, la destreza en el uso de la palabra, la dramatización, el peculiar formato, novedoso y tan antiguo a la vez nos muestran una experiencia asombrosamente motivadora (García Castellanos, 2004)³¹.

Por último destacamos una obra especialmente interesante llevada a cabo por el Ministerio de Cultura, accesible a través de la página web de la Biblioteca Nacional (<http://quijote.bne.es/libro.html>, consultada el 14 de junio de 2015). Se trata de *El Quijote interactivo*, que ofrece junto al texto original un acompañamiento de música de la época, infor-

³¹ Vid. una detallada descripción de la actividad en García Castellanos, Ana (2004), “Narrar hoy a Don Quijote: un sin par encantamiento”, en *Primeras noticias. Revista de literatura* 205, pp. 73-79.

mación histórica, imágenes, mapas, etc, a los que se puede acceder en todo momento y que sin duda facilitan y hacen más amena una lectura que se va pausando con el sonido del paso de las hojas, evocación continua del papel original. Incluye la posibilidad de ver el texto, bien en versión facsímil, bien transcrito. Se trata de una recreación extremadamente rigurosa y a la vez lúdica que nos parece, anima a los alumnos a participar en su lectura y a aprender jugando.

f) Bécquer y Lorca

La poesía el género literario que tal vez resulte más complejo de explicar a los alumnos, aunque en infantil y primaria les resulta muy lúdico. En secundaria se suele proponer como lectura obligatoria alguna “Antología poética” y con ella una larga lista de autores clasificados según su época. A veces es muy difícil que el joven lector sea capaz de distinguir las características de cada autor con una muestra tan pequeña y además con tantos autores de épocas tan diversas. El lenguaje poético resulta mucho más complejo de comprender, hace falta ser un lector “experto” para acceder en profundidad a muchos de los poemas de estas antologías. Y es curioso descubrir cómo con frecuencia los mismos poetas consideraban necesario, o al menos muy interesante, completar con referencias a otras artes sus propias creaciones. Tomamos como ejemplo el caso de Bécquer, uno de los poetas con los que los estudiantes se sienten más cercanos (por ejemplo al descubrir que la frase “poesía eres tú” que aún se escribe en las páginas en blanco de los libros de texto es en realidad un verso de este autor).

En el libro titulado *Pintura y literatura en Gustavo Adolfo Bécquer*, Jesús Rubio Jiménez, sostiene que Bécquer consideraba que el:

lenguaje verbal era insuficiente, y para suplir las carencias de las palabras acudía a otras artes como la pintura y la música. Y a la propia literatura costumbrista que había leído de joven, claro. Cuando escribe, invita a la gente a visualizar cosas: el mercado de Tarazona, la aparición de la Virgen a Pedro Atarés en Veruela, un gran cuadro de Murillo o un grabado de Rembrandt. Maneja las distintas artes como expresión de lo inefable; la música, para él, era la expresión de lo más profundo. En sus creaciones literarias buscó siempre el apoyo de la pintura para enriquecer su discurso. Bécquer veía con ojos de pintor y suele sugerirle al lector a que se figure lo que cuenta mediante referentes plásticos (Rubio, 2006: 109-110).

Una faceta poco conocida del autor era su afición a pintar. El poeta decía que pintaba porque necesitaba plasmar sus visiones, esas que también aparecen constantemente en su obra por lo que se puede observar una interferencia constante entre su poesía y su pintura.

Para acercarlos al autor, de forma un tanto “divertida”, les podemos hablar de otra obra completamente distinta: una colección de láminas satíricas atribuidas a los hermanos Bécquer, del siglo XIX, pintadas a la acuarela, muchas procaces y hasta pornográficas, donde se caricaturi-

zaba a personajes públicos de finales del reinado de Isabel II. Estas imágenes siempre van acompañadas con textos alusivos, a veces poéticos.

Mucho más cercano en el tiempo, Federico García Lorca es un poeta del que ya tenemos imágenes “reales”, fotografías y reportajes cinematográficos en los que podemos verlo y oír su voz. Tenemos también testimonios de amigos o compañeros que lo conocieron bien. Por ejemplo el director de cine Luis Buñuel comentaba sobre el poeta granadino:

De todos los seres vivos que he conocido, Federico es el primero, No hablo ni de su teatro ni de su poesía, hablo de él. La obra maestra era él. Me parece, incluso, difícil encontrar alguien semejante. Ya se pusiera al piano para interpretar a Chopin, ya improvisara una pantomima o una breve escena teatral, era irresistible. Podría leer cualquier cosa, y la belleza brotaba siempre de sus labios. Tenía pasión, alegría juventud. Era como una llama (1982:154-155).

Así que, además de ser un magnífico escritor, Lorca también sabía de música, gracias a su profesor Antonio Segura Mesa, que lo había iniciado en el estudio de la canción popular española desde un punto de vista musical. Este será un elemento importantísimo en toda la producción poética y dramática posterior. Tanto en sus colecciones poéticas como *Canciones y Suites*, como en sus tragedias *Bodas de Sangre* y *Yerma*, está presente esa pasión por la tradición musical española.

Al igual que la música dominó su vida y su obra, su obra ha estado presente en la música de otros, más particularmente en los artistas relacionados con el flamenco, que han musicalizado parte de su obra. Enrique Morente, granadino como Lorca, en el centenario del nacimiento del poeta, incluyó en su álbum cinco canciones de la obra *Yerma*. También existe un álbum colectivo: *Los Gitanos cantan a Lorca*, en el que se incluyen versiones como *Romance de la luna, luna* por Camarón, *Verde que te quiero verde* por Manzanita, *Son de negros* en Cuba por Esperanza Fernández, *Baladilla de los tres ríos* a cargo de Pata negra, *Romance del Amargo*, una versión de Camarón y otra de Remedios Amaya o *Casida de las palomas oscuras* por Camarón, quien también tiene una versión de la popular *La tarara*.

El guitarrista Manolo Sanlúcar y la cantante Carmen Linares rinden homenaje a Lorca a través del álbum *Locura de brisa y trino*, procedente de los *Sonetos del amor oscuro*. También la cantante Ana Belén hizo su aportación al centenario del nacimiento de Lorca a través de su álbum *Lorquiana*, que incluye temas como *Pequeño vals vienés*, que a su vez es una versión del tema *Take this Waltz*, compuesto por Leonard Cohen, famoso cantante canadiense, Premio Príncipe de Asturias de las letras 2011. También Enrique Morente tiene una personal versión de esta canción.

Además de todo este material musical nos hemos acercado a su relación con el cine. Es interesante para los estudiantes asociar esta "generación del 27" con el nacimiento de ese nuevo arte, para ellos (nuestros

alumnos) mucho más cercano que la misma literatura. García Lorca escribió en 1928 *El paseo de Buster Keaton*, texto que es analizado por Morris:

Lorca utilizó a Keaton como máscara de sus propios miedos e inquietudes, y la lectura de esa obra habría supuesto una confesión pública de sus más profundos sentimientos, aunque lo hubiera expresado de forma indirecta o enigmática. Esta figura lo inspiró y sirvió de espejo ya que ambos padecían frustraciones provenientes de reglas sociales que reprimían su desarrollo personal. Escribió entonces *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*, donde Adela, ansía libertad y estar fuera del dominio materno (1993: 134).

Estaría hablando de que el cine no solo pasaría a ser objeto poético sino que la misma estructura, elementos y recursos propios del cine empezaban a utilizarse también en la poesía, estaba dándose un intercambio entre géneros aparentemente completamente distintos. Así, por ejemplo, nos indica Gutiérrez Carbajo:

En su obra poética, los recursos de carácter fílmico más evidentes son los que aparecen en *Poeta en Nueva York*. El doble plano de la naturaleza y de la ciudad que va contraponiendo en *El Rey de Harlem* o la superposición de imágenes en *Danza de la muerte* o en *La ciudad sin sueño*, no son ajenos a las técnicas cinematográficas (1993: 148).

Y desde ahí podríamos mencionar la relación entre Lorca y Dalí, que se escriben cartas de amor; al igual que nos habíamos acercado

de manera muy humana a Bécquer a través de su propia pintura, este intercambio de cartas vuelve a hacer muy humanos a los protagonistas de sus estudios y nos da pie a introducir temáticas contemporáneas que han sido tabú durante mucho tiempo.

“Yo nací ¡respetadme! con el cine” ³²nos dice Alberti, el último poeta al que haremos referencia aquí, uno de los también siempre presentes en las lecturas obligatorias. Repetimos: “Yo nací ¡respetadme! con el cine” afirmación rotunda/jubilosa que nos hace ver la influencia que tuvo el cine en la generación del 27. También, aunque quizás en menor medida, influyó en otros poetas como Cernuda, Salinas, Guillén, Aleixandre o Diego. Que el cine influyó en la literatura podemos decir que es un hecho por palabras como la de Pérez Bowie:

La literatura {...} hubo de verse necesariamente afectada por esa revolución que desencadenó el cine; y lo fue por partida doble: de un lado, sometiendo su mirada a un proceso de adecuación que le llevaría a focalizar la realidad de acuerdo con los nuevos mecanismos de percepción que aquel le proponía; y, de otro, en su calidad de testigo de su presente, constituyéndose en reflejo fiel del mismo y dando cuenta de los cambios que se producían (1996: 131, Citado por Flora Lobato 2008).

Dada su pasión por este género, nos centraremos más en Alberti, en el que encontramos las primeras evocaciones a este género en su obra *Marinero en tierra* (1925), más específicamente en “Verano”. En este y otros

³² Palabras pertenecientes a la composición Carta abierta, de su obra *Cal y Canto*.

poemas describe el entusiasmo, asombro y perplejidad que había sentido al asistir a las películas, presentadas al aire libre, durante aquellos veranos en Andalucía que para él desdibujan los límites de la realidad y la ficción: “Nueva York está en Cádiz o en el Puerto/ Sevilla está en París, Islandia o Persia” (Alberti, 1981: 94, citado por Flora Lobato 2008).

Más tarde le serviría para tomar posiciones y ahondar en su ideología política, además de ayudarlo a indagar en su interior y extraer de él un mayor potencial lírico.

Él rindió homenaje a tres grandes cómicos del cine mudo: Chaplin, Lloyd y Keaton. No solo se conformó con crear versos más o menos graciosos, sino que se adentró en su psicología, comprendiendo el lirismo de sus gestos y de su mímica, para después fundirse con ellos y ponerles una voz propia.

g) Algunos clásicos “juveniles”

Cuando hablamos de “clásicos” tendemos a volver la vista a los autores y textos mencionados líneas arriba; sin embargo, no podemos olvidar la existencia de muchos referentes que han pasado a la historia de la literatura dentro del contexto de la literatura infantil y juvenil. Precisamente gracias a un receptor tan exigente como el pequeño y joven lector, todos los títulos que se recogen a continuación han obtenido el privilegio de considerarse dentro del grupo de los clásicos. Sobre todo en Secundaria y el Bachillerato, el estudiante ya está capacitado para

leer la versión original de muchos cuentos que frecuentemente han sido modificados de muy desigual manera y que, hoy en día, siguen inspirando a directores de cine. Se han creado series a partir de ellos o simplemente hay pintores que siguen retratando a sus personajes. Con ello nos referimos a relatos como los de Allan Poe (1809/1849), Charles Dickens (1812/1870) o Lewis Carroll (1832/1898), obras mucho más modernas y que originariamente ya preveían un lector joven, pese a lo cual raramente se ofrecen completas a los estudiantes.

El primero de los autores citados es una figura preponderante en la literatura norteamericana y universal, con cuentos tan famosos como *El corazón delator*, *El gato negro* y *El tonel de amontillado*, es considerado el padre del relato policial moderno y del relato corto norteamericano. La figura de este autor se ha homenajeado en el considerado noveno arte, el cómic, recordado como una de las mentes más creativas, atormentadas y macabras que ha dado la literatura universal. Arthur Conan Doyle le debe mucho al detective C. Auguste Dupin, personaje que protagonizó los *Crímenes de la Calle Morgue*, y en el que se inspiró para crear al célebre Sherlock Holmes, que todos nuestros alumnos conocen bien, ya que en los últimos tres años han sido publicadas dos películas de este personaje, además de protagonizar una serie que empezó en 2010, que aun hoy en día sigue emitiendo capítulos nuevos.

La obra de Poe inspiró también a literatos como Mark Twain, Ambrose Bierce, H.G. Wells, H.P. Lovecraft, Charles Baudelaire, Guy de Maupassant, Julio Verne, Robert Louis Stevenson, Pío Baroja, Jorge Luis

Borges y Julio Cortázar, quien también se convirtió en el traductor por excelencia de la obra de Poe al español. Pero no solo vemos su influencia en el mundo de la prosa o la poesía, sino que ha ido más allá de estos medios: Podemos mostrar a nuestros alumnos como en páginas web “juveniles”, dedicadas al manga, cómics, etc., se le rinde homenaje y se destaca su importancia. En la película *El cuervo* (1994), su protagonista Eric Draven cita versos sacados del poema *The raven*, incluso en los Simpsons se hace alusión al poema del cuervo. De esta manera les mostramos como estas páginas pueden ofrecer información importante y a la vez atractiva que puede llevarles a desear leer las obras originales y profundizar en ellas. Porque además no se limitan a hablar de estas versiones, pues también mencionan cómo la obra de Poe ha sido fuente de inspiración para músicos y compositores tan dispares como Debussy, Ravel, Bob Dylan (cuya canción *Just like Tom Thumb's Blues* está basada en *El crimen de la calle Morgue*), The Beatles (en cuya portada del disco Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band, se encuentra una imagen de Poe, además de ser mencionado en la canción *I am de Walrus*), The Cure (que se basó en el poema *Anabel Lee* para escribir su canción *Just like in the heaven*), Iron Maiden o Radio Futura. Y podríamos seguir con esta lista infinitamente, pero creo que lo expuesto resulta suficientemente ilustrativo. La audición de algunas de estas obras, el proponerlas que las escuchen en sus móviles y luego compartan lo que tales músicas les puedan inspirar como ejercicio previo a la lectura de algunos de los cuentos puede ser sin duda un gran estímulo pues no cabe duda de que la música es hoy en día un elemento presente constantemente en la

vida de los jóvenes, no sólo en sus casas sino por la calle o en cualquier parte, ya la escuche en solitario o en grupo.

Seguimos con los cuentos de Charles Dickens con obras tan conocidas como *Oliver Twist* (1837-39) o *David Copperfield* (1849- 50). Como cada día es más frecuente que nuestros estudiantes hagan viajes de estudios o estancias lingüísticas en Inglaterra para aprender el idioma, podemos iniciar el acercamiento diciéndoles que existe en Londres un museo sobre Dickens que pueden visitar. Gran parte de sus obras han sido llevadas al cine y también cobra vida en el teatro su obra *Un cuento de navidad*. La primera obra que mencionamos ha sido escenificada recientemente de forma libre, *Oliver Twins*, donde se intenta representar al personaje de un Oliver Literario y contemporáneo cuyas trayectorias se entrecruzan bajo la misma tiranía que crea la pobreza del personaje original.

Por último, el tercer escritor que hemos mencionado es Lewis Carroll, con una de sus magníficas obras *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*. Solo esta novela ha inspirado numerosas obras de teatro, pantomimas, videojuegos, musicales, ballets, series de televisión, parodias, dibujos animados y óperas. Estas obras varían, nos podemos encontrar desde adaptaciones más o menos fieles a la obra original, hasta otras completamente nuevas que únicamente toman como base a los personajes, situaciones o escenarios creados por Carroll. Alicia y sus personajes han inspirado en el género musical, canciones y videoclips de conocidos artistas como The Beatles con su polémica canción *Lucy in the sky with diamonds*, Bob Dylan con *Tweedle Dee and Tweedle Dum*, Jewel,

Aerosmith, Avril Lavigne (con su canción *Almost Alice*), Lady Gaga y su *Wonderland*, y otros muchos más.

En cuanto a la pintura destacamos la obra de Salvador Dalí, en 1969, cuando realizó trece ilustraciones, una por capítulo más la portada, basadas en *Alicia en el país de las maravillas*. Ilustraciones realmente destacables con las que realizar un taller sobre alfabetización visual/literaria privilegiado. También acompañado de imagen y rotundamente actual ha sido el impacto que podemos encontrar en el mundo del anime o manga: muchos autores japoneses la han visto como fuente de inspiración para crear obras basadas en ese mundo fantástico de la protagonista.

Las ilustraciones de Dalí son una magnífica manera de introducirnos en el libro de *Alicia* pues resultan sumamente literarias, es necesaria una mirada atenta y se prestan a una discusión sobre la obra para ser bien “vista”, para darnos cuenta de todo lo que ofrece, al igual que nos pasa con la obra escrita.

Inspiró también a muchos autores a la hora de crear sus obras, como es el caso de *Finnegans Wake* (1939), del escritor irlandés James Joyce. Y no es complicado rastrear su presencia en muchas otras obras.

De manera global y ecléctica nos podemos remitir al Salón de Arte de Hamburgo, donde, en junio del 2012, se inauguró la muestra de *Alicia en el maravilloso país del arte* (*Alice im Wunderland der Kunst*), que rendía homenaje a sus 150 años de historia del arte, con esculturas, pinturas, ilustraciones de libros, fotografías, dibujos, películas e instalaciones.

Desde 1903 podemos fechar su primera adaptación cinematográfica, obra de Cecil Hepworth, sin olvidarnos de la conocida versión de dibujos animados producida por Walt Disney en 1951 (vemos combinados elementos de la novela original y su continuación, *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*). Más actual es la dirigida por el estadounidense Tim Burton en 2010, donde recrea y continúa la historia original con el mismo título que la obra original, y se pueden ver también adaptaciones que se imaginan otra historia en el 2013 con el título *Once upon a time in Wonderland*. A todo esto tendríamos que añadir los “clásicos contemporáneos”, como *Harry Potter* o *El Señor de los anillos*, entre otros.

Nuestro empeño en “mezclar” artes no es, pues original. Pero queremos potenciarlo al máximo en este afán por hacer de este “cóctel” un camino riguroso para la promoción de la lectura de nuestros clásicos.

PARTE III

LÍNEAS ALTERNATIVAS DE INVESTIGACIÓN PARA ABORDAR LOS CLÁSICOS EN EL AULA

1. Síntesis de las líneas/ejes de nuestra investigación

En nuestro trabajo vamos a centrarnos en *cuatro ejes* que están de actualidad ahora mismo, teniendo como núcleo de partida dicha educación literaria de la que hablamos. Partiendo de esta presentamos varias alternativas para vehicularla con las aulas. Nuestro punto “final” es la posibilidad de utilizar la literatura patrimonial como foco en cada uno de los ejes, queriendo finalmente dar o aumentar la visibilidad que esta tiene, acercarla a los nuevos lectores, desmontar estereotipos. Es decir, mostrar las diferentes recepciones que puede tener el canon.

1.1. Primer eje: enfoque intercultural

El primer eje es la interculturalidad, en donde nos centramos en la pedagogía de la diversidad. Los movimientos migratorios ayudan a crear ambientes diversos donde varias culturas tienen que convivir en un mismo espacio. Esto, visto desde un punto de vista enriquecedor, tiene que ser analizado, estudiado y es nuestra obligación aprender cómo podemos adaptarnos a ello.

La utilización de los clásicos nos ayuda a esto dado que consideramos dichas obras como eclécticas, universales y por tanto inclusivas. Toda cultura/ pueblo tiene un bagaje literario que hay que sacar a la luz, con unos valores universales pero, con pequeñas variedades que lo hacen especial y propio de cada lugar. Jugar con los clásicos universales nos puede ayudar a entender mejor al otro y a uno mismo, a tener una

visión más amplia de unos valores que existen en todos lados (el odio, el amor, la traición...). En definitiva, aprender de las diferentes perspectivas que nos pueden mostrar libros tan importantes que todos conocemos, al menos, de oídas.

Permitir y valorizar la literatura de otros lugares puede ayudar a mejorar la integración de los alumnos que se sienten aislados, completamente diferentes a los otros por tener una cultura no reconocida en el aula.

1.2. Segundo eje: recreación de los clásicos

El segundo eje versa sobre las nuevas formas que tienen los jóvenes de reinterpretar a grandes autores clásicos. De reinterpretar o de imitar dándole nuevos ritmos que hacen que la literatura escrita adquiera giros inesperados. Y aunque la idea de musicalizar poesía, género más explotado en este sentido, no sea nueva, si lo es cuando va de mano de los adolescentes (y no tan adolescentes) y de los ritmos que le son más cercanos como es el *Rap* o últimamente el *Slam*.

Esta performance que está en la calle tenemos que llevárnosla al aula y conseguir que más alumnos se hagan fan de ella. La poesía que también suele considerarse como algo aburrido y difícil de comprender, puede por fin pasar a considerarse algo actual y atractivo. Además de esta manera estamos favoreciendo a la educación interdisciplinar mezclando literatura y música.

Además de reinterpretar, transformar, etc., nos da la posibilidad de la creación partiendo de una base, de unas ideas que puede ayudar a los alumnos a inspirarse y querer exponer sus pensamientos por escrito.

1.3. Tercer eje: lectura ecocrítica

En el tercer eje nos centramos en la ecocrítica. Esta línea de investigación, enfocada desde su aplicación didáctica fue iniciada por el investigador Eloy Martos. Se basa en el cambio de perspectiva de la recepción de las obras clásicas, de la forma de presentarlas a los jóvenes destacando valores que se reconocen en ellas sobre las relaciones del ser humano y su entorno, que siempre han estado presentes pero que las interpretaciones anteriores, más orientadas a contenidos moralizantes (en un sentido negativo de la palabra) ignoraban o ni percibían. El cambio climático al que nos enfrentamos, del que se habla cada día, es un tema que parecería imprescindible sacar a la luz desde la literatura. En toda obra la naturaleza juega un papel clave, da un ambiente, crea aromas, trae recuerdos, nos relaja o nos agobia, sea lo que sea y aunque no la percibamos de manera consciente es parte esencial del texto.

La corriente ecocrítica nos invita a replantearnos las relaciones que tenemos con el entorno que nos rodea tanto de forma colectiva como individual, a salir del antropocentrismo en el que estamos sumidos para crear nuevos vínculos entre el ser humano y la naturaleza.

Este movimiento nos presenta una perspectiva ecológica junto con su perspectiva literaria que “explora las formas de entender y de relacionarnos con la naturaleza en diversas manifestaciones culturales (Lopez Mújica. 2007)³³. Y esta nueva perspectiva implica la posibilidad de trabajar de forma interdisciplinar ya que nos permite analizar, criticar, reinterpretar la naturaleza que hasta ahora dejábamos de lado. Como cita de nuevo López Mújica:

La ecocrítica tiene que convertirse en una “entidad envolvente”. Cada trabajo ecocrítico es como la pieza de un gran puzzle, por ello los enfoques ecocríticos pueden ser teóricos, históricos, pedagógicos, analíticos, psicológicos, retóricos e incluso, una combinación de todos ellos a la vez. El ecocrítico tiene que ser un poco geógrafo, historiador, lector de paisajes y conocedor del mundo material. Al incluir un planteamiento interdisciplinario, el ecocrítico recontextualizará la literatura dentro de unas situaciones físicas, basadas en la vida, en el pensamiento y en la acción (2007:230).³⁴

Rescatar los clásicos desde esta perspectiva nos permite entender y aprender como ha ido cambiando la visión del mundo a lo largo de los años, nos permite comparar y rescatar aquello que nos interesa y que puede ser utilizado para concienciar y educar en el aula. Resumiendo, hacemos visible la naturaleza y sus problemas a la vez que establecemos nuevos puentes entre los diferentes campos de conocimiento y la literatura.

33 Cit. por Alejandro del Pino Tortonda (2018) p.15

34 Idem

1.4. Cuarto eje: patrimonio y TIC en el aula de ELE

Por último hemos puesto el foco en la enseñanza ELE, dado el auge que la lengua española está alcanzando a nivel global, y más concretamente en la utilización de la literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera. Se considera que esta puede aportar gran contenido cultural, vocabulario, estructuras, etc., que sin duda ayudan a ampliar el conocimiento de la lengua al alumnado a la vez que apprehenden las distintas culturas hispánicas vinculadas a nuestra lengua.

Esta claro que esta literatura debe adaptarse a los distintos niveles, pero es que la oferta es tan amplia, que es imposible no encontrar un texto ideal para cada situación. Ya existen propuestas por niveles y explotaciones didácticas, pero es necesario seguir dándole apoyo, animar a los maestros y profesores a utilizar este material que llevado al aula de forma atractiva puede aportar tanto a los alumnos.

2. Aportaciones³⁵

2.1. Línea 1: Los clásicos en el aula multicultural

2.1.1. Breve descripción de la aportación presentada:

Para llevar a cabo cualquier acción dentro de las aulas hay que reconocer los grandes cambios que se han producido en las mismas en los últimos años, sobre todo en lo que se refiere a la inclusión de alumnado

³⁵ Queremos aclarar que la bibliografía de cada una de las aportaciones incluidas como compendio para conformar esta Tesis Doctoral se recoge de manera conjunta en la bibliografía final.

diverso. En cuanto a los clásicos universales y su trascendencia directa en el aula, se ha abordado el tema centrándolo en la interculturalidad y la necesidad de rescatar y compartir el patrimonio de las distintas culturas presentes en las escuelas del siglo XXI, donde cada vez es más frecuente la convivencia entre alumnos de muy diverso origen. Y no solo el origen, sino el arraigo cultural procedente de su herencia familiar: pensemos en los inmigrantes de segunda generación, nacidos en una comunidad que para sus padres fue de acogida y que, sin embargo, para ellos, es la suya propia. Todos ellos crecen con el “estigma” de ser inmigrantes cuando la realidad es muy distinta. De ahí que exista un cruce de culturas que viene, desde nuestro punto de vista, a enriquecer el contexto educativo si lo abordamos con responsabilidad docente. Una de las ventajas que observamos tiene que ver directamente con el patrimonio literario. La presentación y el reconocimiento de obras emblemáticas de los países en contacto se muestra como un valor añadido a la formación literaria. El texto seleccionado para integrar esta tesis doctoral es el capítulo titulado “Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales”.

2.1.2. Aportación 1:

Ítaca Palmer Campos (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales. En A. Martínez Ezquerro y M. Campos Fdez-Fígares (Eds.) *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, págs. 233-246.

ENCUENTRO DE CULTURAS EN EL AULA: UN ESPACIO PRIVILEGIADO PARA LA APROXIMACIÓN A LOS CLÁSICOS UNIVERSALES

Resumen

En el presente capítulo se propone la *Inclusión* en el sistema educativo a través de la presentación y el acercamiento a los clásicos de las distintas nacionalidades presentes en el aula. El conocimiento de una obra canónica de cada una de las culturas de estos grupos que conviven en nuestros centros hace a cada colectivo (o a cada individuo) sentir que tiene un origen valioso y una obra importante que ofrecer a los demás. Se quiere conseguir que los alumnos distingan las similitudes y las diferencias, las cosas en común que tienen los textos de culturas tan distantes y las características que los hacen diferentes. En definitiva, que sepan apreciar por qué son obras singulares que permanecen en el tiempo y consolidan una herencia común a todos, como clásicos universales.

Introducción

El tema de la diversidad, o del multiculturalismo, en las aulas no es un tema nuevo pero, sin duda, continúa siendo de máxima actualidad. Al abordar este tema podríamos considerar uno de los principales problemas la definición de conceptos como son cultura, identidad, etnia, raza, diversidad, conceptos que al igual que el de libertad o inteligencia, están sujetos a las manipulaciones ideológicas. Además, su gran difusión dentro del campo social y educativo no siempre se apoya en una definición rigurosa o avalada por alguna institución o investigación solvente. Esto explicaría la separación existente entre el uso (la utilización) de dichos conceptos y su definición, que habría que matizar o redefinir. La utilización de estos términos con definiciones obsoletas e inadaptadas deja la puerta abierta a errores que dificultan y retrasan la toma de decisiones con respecto a la problemática intercultural (Pretceille, 1999: 9).

Así pues, antes de entrar de lleno en el objeto de este estudio, querríamos intentar dar un significado a las palabras que más nos interesan: cultura, diversidad-multiculturalidad, interculturalidad.

1. Algunas definiciones necesarias

El recurso más inmediato es acudir al DRAE, donde la definición es escueta. La palabra *cultura* es definida como: 1. Cultivo. 2. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 3. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de

desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. Añadiendo bajo *cultura popular* 1. Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

Dado que queríamos expresar algo más allá ahondamos en la etimología, en los orígenes del término: *cultura* proviene del latín *cul-tūra* que a su vez proviene de *colere* cuyos significados eran habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración. *Cultivo o tendencia a cultivarse* dio paso a *cultura*, aunque no con nuestro significado actual. Será en el siglo XX cuando adquiera el significado que hoy conocemos, tomado del alemán *kulturell*.

Centrándonos en la concepción antropológica (dejamos de lado la concepción estética³⁶) la cultura sería concebida, en palabras de la UNESCO como

“El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Unesco: 2001).

36 En la que se entiende por cultura al conjunto de expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos llamados académicos o “cultos”. La formación se encuentra en continuo desarrollo y progresión, es decir, un mero cultivo de capacidades. Cultura se aplica al conjunto de saberes y expresiones delimitadas por ciertas características comunes y restringidas a algunos sectores de la sociedad capaces de producirlos (artes plásticas, filosofía, literatura, cine, etc). Su contrario sería “inculta”, con escasos conocimientos o nivel educativo. Significado que provendría de la palabra alemana *kulturell* mencionada anteriormente.

Otra de las definiciones más conocidas es la del antropólogo inglés E.B. Tylor (1832-1917);

“Culture, or civilization, taken in its wide, ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.” (Tylor: 1871, pp: 19)³⁷.

Guy Rocher (1968) considera esta última “demasiado descriptiva” y añade:

«un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d’agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d’une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.»

Esta última, dividiéndola en apartados, nos explica qué “maneras de pensar, de sentir, de actuar”, es decir, está incluyendo toda actividad humana, sea cognitiva, afectiva o conativa. La cultura es acción, es la vivencia de las personas, es a partir de la observación de estas acciones que podemos hablar de cultura y trazar sus contornos. “Más o menos formalizadas”; cuando menos formalizadas estén la forma de pensar, de sentir y de actuar, más permitida estará la parte de interpretación y adaptación personal. Por último, y más importante, es que estas formas de pensar,

37 Tylor, Edward. 1920 [1871]. *Primitive Culture*. New York: J. P. Putnam’s Sons. Volume 1, page 1. Disponible en <https://ia802205.us.archive.org/32/items/primitivculture-01tylouoft/primitivculture01tylouoft.pdf>.

sentir y actuar, son compartidas por un grupo de personas (no importa el número) que comparten ideales, unas reglas con carácter colectivo, es decir, social. La cultura en sentido antropológico y social tiene pues una significación colectiva y no se aplica únicamente a una sociedad global. Podemos hablar de una cultura de clase social, de una región o de una industria. Nada cultural proviene de una herencia biológica o genética, su adquisición es a través de diversos modos y mecanismos de aprendizaje que cada persona irá heredando y haciendo suyos. El individuo aprenderá todo lo que necesita para vivir en una sociedad particular.

Aun a riesgo de parecer algo reiterativos trataremos de aclarar también qué entendemos por *diversidad*. Este concepto “puede ser visto como un conjunto de características que hacen referencia a la personalidad, la forma de trabajar, la percepción y la actitud, a los saberes, la formación, los valores y forma de vida, a la ética, la visión del mundo, la forma de comunicar con los otros, al acento e incluso a la forma de vestirse”³⁸. La UNESCO (2001) también define el término *diversidad cultural* como “la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas”

Aunando los dos términos vistos, y utilizado como sinónimo de diversidad cultural, nos encontramos con el término *multiculturalidad* que contraponemos con el de *interculturalidad* dado que los límites del primero nos llevan al segundo. El *multiculturalismo*, en palabras de

³⁸ Idea propuesta en *L'atelier Diversité en milieu de travail et dans les communautés francophones minoritaires* por Matteau y Lacombe (2008).

Pretceille (1999, pp: 38-42), hace que su significación acentúe los comportamientos de rechazo y de exclusión ya que la búsqueda constante de denominación aumenta las distancias en lugar de disolverlas, limita la movilidad social por reclusión de grupo, sin olvidar que la diversidad debería estar al servicio del individuo (es decir, de su autonomía y su independencia y no estancado en un grupo hecho). Además añade que esta renuncia a la autonomía desarrolla una forma de dependencia y de pérdida de la responsabilidad.

El multiculturalismo y el interculturalismo comparten significación en el reconocimiento y la coexistencia de identidades distintas. Sin embargo, mientras que multiculturalismo se queda en el nivel de “constatación”, el término interculturalismo indica una relación y una puesta en consideración de la interacción entre los grupos, individuos, identidades. Es el análisis el que confiere al objeto estudiado y analizado el carácter de “intercultural”. Lo intercultural se sitúa desde el principio en la frontera entre el saber y el actuar. La posición intercultural toma prestado de la filosofía, de la sociología, de la antropología y de la filología social. Así, podríamos decir que la problemática intercultural corresponde a una tentativa de fundar, a partir de un nuevo paradigma, la educación intercultural:

“assumer la diversité et la pluriappartenance comme une richesse. L'éducation au pluralisme est [...] un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines. [...] il convient d'affirmer à la fois le droit à la différence et l'ouverture sur l'universel » (Pretceille, 1999: pp.80)

2. Abordar la interculturalidad en el aula

Es obvio que en la sociedad actual (y concretamos sobre todo en la más cercana a nosotros, en la europea occidental) el espacio donde se hace más patente la necesidad de abordar esta problemática es el aula: es aquí donde tienen el máximo sentido las directrices de la UNESCO (2001) que venimos mencionando y que se resumiría en conseguir una “actitud hacia el otro en toda su complejidad humana, cultural e histórica”⁸, es decir, promover una educación para la reciprocidad (valorar al otro como a uno mismo), la complejidad (educar para la transitividad cognitiva), la comunicación interpersonal (educar en una correcta y respetuosa comunicación interpersonal), para el conflicto, para la convivencia de las diferencias (capacidad de vivir juntos) y para la paz (los valores de verdad, libertad, justicia, solidaridad-amor). Enseñar a los estudiantes que la diversidad cultural debe reconocerse como legítima y las diferencias culturales considerarse una riqueza común y no un factor de división (Citado por Kaluf, 2005:433).

La interculturalidad en el aula de literatura

Trabajar esta interculturalidad a través de la literatura puede ser muy interesante ya que al leer nos introducimos en la piel de distintos y variados personajes que han vivido en otras épocas y lugares. Con la literatura podemos conocer otros mundos, otras culturas, podemos ob-

servar sus evoluciones, viajar, empaparnos de otros valores, ver y entender las preocupaciones de otros, descubrir sus mitos y leyendas, sus vidas: la diversidad.

En general, no es frecuente encontrar muchas actividades enfocadas a la interculturalidad en las clases de lengua y literatura de la educación obligatoria, aunque su presencia aumenta considerablemente cuando hablamos del aprendizaje de una lengua extranjera. Con frecuencia ha sido gracias a este ámbito, el de la enseñanza de la LE, que se han promovido materiales de gran utilidad para abordar el trabajo con los valores interculturales.

Es pues relativamente sencillo encontrar en la red textos para los más pequeños relacionados con este ámbito, muchos *libros-cuentos* que introducen el tema de la diversidad, como muestra podemos mencionar algunos títulos como *Todo el mundo cuenta* (que recoge cuentos populares de muchos países), *Cuentos de todos los colores* (cuentos narrados por personas inmigrantes residentes en España) o *Atrapacuentos. Un mundo de cuentos* (que contiene 5 cuentos e incluye propuestas de actividades sobre interculturalidad). En este sentido, resulta de interés y utilidad el trabajo de Quiles (2007), que nos ofrece un muy buen recorrido por los títulos de literatura infantil y juvenil que proyectan realidades culturales muy distintas a la propia del lector nativo en las aulas de nuestro país. Y por supuesto muy diversas páginas web nos ofrecen un amplio catálogo de posibles obras a utilizar en la aproximación más temprana.³⁹

³⁹ Para cuentos, fábulas y leyendas: <http://www.cuadernointercultural.com/materiales/lectura/cuentos-fabulas-y-leyendas/>

Otras iniciativas en esta aproximación al descubrimiento o al aprendizaje a través de los *otros* incorporan elementos tangibles muy cercanos como es la mezcla de cocina, lengua y literatura. Este tipo de propuestas, llevadas a cabo por maestros que consiguen implicar a los progenitores por su sencillez, consiste en acercarse a otras culturas mediante recetas culinarias, donde cada estudiante trae a clase una receta de su país, la explica y, si es posible, se lleva dicho plato para que el resto del alumnado lo pruebe. El conocer recetas de otros lugares da protagonismo a todo el mundo y permite acercarse a costumbres y tradiciones desconocidas (momentos en los que se come dicha receta, el porqué, ingredientes típicos de cada lugar, entre otros).

Una obra especialmente interesante para continuar con este acercamiento es *Los perfumes del mundo*, donde se narra -a la vez que se proponen recetas- la historia universal de algo que pasa tan desapercibido como son las especias (pero que como sabemos ha sido un bien extremadamentepreciado y valioso en distintos momentos históricos). El autor, Troth Wells, nos lleva al origen y trayectoria de estos “alimentos”, pasando por multitud de países que se abren a él para mostrarle sus secretos culinarios. Es un libro con el que los aprendices pueden conocer, comparar, expresar sus opiniones, afirmar o negar que lo que allí se muestra sea realmente lo que hoy en día sigue existiendo en sus países de origen, de posibles adaptaciones y combinaciones actuales. Además las especias son fáciles de llevar a la escuela para apreciar, oler, sentir, en primera persona.⁴⁰ De esta manera, el alumnado estará aprendiendo a

⁴⁰ Por supuesto que hay que tener cuidado para no caer en una folclorización de la cultura, estas pueden perder la sustancia a fuerza de generalizaciones abusivas, des-

valorar *históricamente* el origen diverso de las cosas y las personas con las que convive día a día.

2.2. Los clásicos en el aula

En esta búsqueda de conocimiento y re-conocimiento del otro, y de nosotros mismos, queremos proponer el acercamiento a las obras literarias clásicas de la literatura universal, no sólo a los clásicos españoles sino precisamente queríamos hacer el camino de vuelta hacia los países de nuestros aprendices de origen inmigrante para tratar de conocer sus clásicos. No vamos a extendernos ahora sobre las connotaciones del término *clásico* que brillantemente ha expuesto García Única (2016), y con el que coincidimos en la idoneidad de llevar este tipo de obra a las aulas (Quiles, Palmer y Rosal (2015).

Según el Instituto Nacional de Estadísticas (2015) en España, la mayoría de los alumnos de origen extranjero son rumanos, marroquíes, de diversos países latinoamericanos y chinos. Englobamos en un grupo a todos los de los países latinoamericanos, porque es obvio que además de una lengua común comparten entre ellos (y con nosotros) elementos culturales que nos permiten hacer alguna propuesta literaria en la que se puedan sentir reconocidos, al igual que por razones parecidas, podríamos englobar en un grupo a los países del Magreb). Nos centraremos en algunas obras de estos países que son consideradas como el máximo exponente literario de sus países o zonas de origen. Se trata de reconocer en las culturas de los que comparten las aulas referentes que contextualización y anacronismos. (Pretceille 1999).

nos colocan en posición de “igualdad” en cuanto a referentes culturales, en lo tocante a obras reconocidas en la cultura del país de acogida, en este caso España.

Por supuesto que hay dificultades que superar como el distinto nivel lingüístico entre los estudiantes, ídem en el nivel formativo de las familias (con frecuencia muchas de ellas con padres analfabetos o analfabetos funcionales) que pueden ignorar absolutamente las obras que tratamos en clase, pero cuyos hijos pueden descubrir/recobrar su origen con su riqueza cultural.

Dada la limitación de espacio vamos a realizar aquí una serie de propuestas que pueden adaptarse a la obra que elijamos (que obviamente dependerá de la nacionalidad de origen de los alumnos del aula), variando en mayor o menor medida según los recursos de los que dispongamos, de las características del grupo y otros aspectos que lo requieran a mediada que se avance en el proceso didáctico. Podríamos establecer tres claves para el trabajo en el aula con los clásicos desde la perspectiva intercultural:

Primero. Teniendo claro que necesitaremos dedicarle varias sesiones, en primer lugar es necesario tratar de introducir al alumno en un contexto similar al que se escribió la obra, unas pequeñas nociones culturales (contexto histórico y político, geográfico, etcétera). Además de mostrarles imágenes y poner música de fondo que nos lleve a ese

otro lugar, podremos utilizar otra serie de recursos materiales muy variados (canciones, cómics, juegos, reportajes...) fácilmente accesibles a través de las tecnologías de la comunicación. Con ellos se atraerá más la atención de los discentes dado que ya forman parte de sus gustos y costumbres, atendiendo a las “múltiples inteligencias” (como diría Howard Gardner), que se ponen en juego. Este es un momento muy especial para hacer intervenir al alumno inmigrante, bien habiendo concertado con él que ese día se hablará de su país -para que pueda documentarse con su familia sobre algunas características del mismo-, bien para pedirle que exponga espontáneamente ante sus compañeros los recuerdos que pueda tener de su tierra de origen.

Segundo. Después de una puesta en escena ¿por qué no practicar la lectura en voz alta?, tanto por parte del docente como por su alumnado. Bettelheim y Zelam piensan que “la persona que lee en voz alta no se limita a recitar una narración, sino que se la cuenta directamente a quien la escucha utilizando tanto su contenido como su forma de transmitirlo para establecer un vínculo común entre ellos”⁴¹. Así pues, leer para otros aporta ventajas para los oyentes, creando lazos de familiaridad y confianza entre público y oralizador, y con el texto. Este tipo de lectura invita al receptor a entrar en comunicación con el texto, dejándose llevar y haciendo uso de su imaginación para imaginarse escenas y situaciones (argumento, entre otros, por lo que es importante en estas prácticas), que le facilitarán la construcción del sentido, ayudará a comprender e

41 Cit. en Narvaez U. y Arias D. (2010). *Lectura en voz alta*. Universidad Tecnológica de Pereira. p.42

interpretar lo leído y le ofrecerá un goce al lector. Además, ofrece al oyente la posibilidad de familiarizarse poco a poco con vocablos que son desconocidos (Narváez y Arias, 2010).

Siempre este tipo de actividades serán más atractivas para el alumno si se parte de juegos, que le hacen olvidarse del miedo o la vergüenza de leer ante sus compañeros. Escogeremos una obra adecuada al nivel del alumnado, para los más jóvenes será más indicado un cuento (y aquí la oferta de clásicos en los distintos países es muy amplia) y para los alumnos de secundaria se puede optar por obras más extensas, aunque para la lectura en voz alta en el aula seleccionemos determinados fragmentos: el inicio, la descripción de algún personaje, un suceso curioso, etc. Trataremos de que en pequeños grupos ensayen la lectura en voz alta, se corrijan entre ellos y, una vez que se sientan seguros, compartiremos la lectura con el conjunto de la clase. Siempre que nos sea posible trataremos de leer un pequeño fragmento en la lengua original de la obra, bien lo verbalice un alumno que conozca la lengua y sea capaz de hacerlo, bien recurriendo a otro miembro de la comunidad inmigrante cuya obra estemos trabajando, para que todos oigan “cómo suena” ese fragmento en su idioma original.

Será necesario comprobar que los estudiantes hacen una lectura comprensiva, y puesto que defendemos la importancia de trabajar la oralidad en el aula (Quiles, 2012 podemos propiciar los coloquios y debates literario/culturales: es importante que el profesor sepa dinamizar las sesiones, preguntar al alumno y conseguir que este reflexione y

sea capaz de razonar sus respuestas y conclusiones. Se trata de avanzar hacia el conocido status de “lector experto” definido por Umberto Eco.

Tercero. Una vez realizada la primera lectura podemos proponer diversas actividades. Si trabajamos con cuentos es interesante que los aprendices investiguen los orígenes. Pongamos por ejemplo alguna obra china. Hay publicado en la red un libro donde podemos encontrar narraciones, anécdotas, cuentos tradicionales y leyendas de china con los que podemos trabajar.⁴² Por ejemplo encontramos la historia de *El zorro astuto y el tigre*, partiendo de que el zorro es considerado como un animal astuto en muchas culturas, se podría pedir a los alumnos que investigaran sobre los orígenes de esta afirmación, o que busquen historias en las que el zorro también es protagonista por su astucia, llevándolos a deducir ciertos elementos que se comparten en culturas que nos parecen completamente lejanas a la nuestra. Así, después de leer al resto de compañeros el cuento, el alumno lector podrá dar una pequeña explicación e iniciar un debate con sus compañeros.

Con respecto a los niveles superiores planteamos iniciar el debate con una “lluvia de ideas” sobre lo que cada uno sabe de la cultura que se esté tratando, en este ejemplo la china, debatiendo sobre los estereotipos que surjan si son compartidos por todos, si han aprendido algo de sus compañeros... Si saben el interesantísimo origen de la

⁴² Recopilación de Chang Shiru y Ramiro Calle (1996). 101 *Cuentos clásicos de la China*. EDAF, S.A.: Madrid <https://carmelourso.files.wordpress.com/2014/03/101-cuentos-clasicos-de-la-china.pdf>

expresión española “un cuento chino”, etcétera. Podremos preguntar si se conoce el nombre de alguna obra, y propondremos para su lectura algún capítulo de una obra anónima cuyos protagonistas son tan conocidos para la población china como para los españoles *El Quijote*. Se trata de *Viaje al Oeste*, las aventuras del rey mono. Los adolescentes asiáticos están muy familiarizados con los protagonistas de esta extensísima obra que encuentran también en publicaciones actuales de todo tipo. Así que, como la lectura completa de la obra en el aula es imposible (al igual que ocurre con *Sueño en el pabellón rojo* de Cao Xueqin), lo interesante es seleccionar fragmentos claves para analizarlos con más profundidad a la vez que dejamos al alumno con la intriga del “qué pasará después”, y con el placer de haberse acercado a determinada filosofía oriental de la que seguramente tienen nociones difusas a través, por ejemplo, del manga *Dragon Ball* de Akira Toriyama. Y es que esta es una ventaja importante cuando decidimos abordar la lectura de los clásicos: es muy fácil rastrear su presencia en otras artes, es decir, de libros como *El Quijote* son miles los pintores que han *retratado* a sus personajes, hay músicos que han compuesto canciones, hay películas, etcétera (Quiles, Palmer y Rosal, 2015).

Otra posibilidad es tomar a Ion Creanga (1837-89) como autor rumano y de él su obra *La historia de Moro-Blanco*, que narra las aventuras del protagonista que va convirtiéndose en héroe en un mundo lleno de elementos mágicos, propios de la mitología de Los Balcanes. En 2013 el Instituto Cultural Rumano y la Junta de Castilla y León presentaron la

exposición *Historia en historias* donde ilustradores rumanos transmitían a través de sus dibujos cuentos tradicionales como es el mencionado anteriormente. Mientras el docente lee los alumnos pueden intentar realizar sus propios dibujos (un número determinado) para conseguir plasmar lo importante o esencial, o quizás para un primer acercamiento podemos invertir el orden, podemos partir de las imágenes, analizarlas en grupo e intentar ver que les transmiten, para después hacer una comparación con la obra original. Ambas actividades intentan conservar la atención a lo largo de la obra y que los alumnos reconozcan elementos, tanto de contenido como de forma, fácilmente identificables con relatos tradicionales más conocidos. Podrían ser los de los Grimm. Y sería un momento para abordar, aunque de manera muy somera, la importancia de las traducciones para poder ampliar nuestro conocimiento sobre realidades/obras importantes que son muy cercanas pero permanecen ignoradas completamente.

Dificultad esta, la de la falta de traducciones, que obviamente tiene su origen en cuestiones de poder/dominio, que también encontramos cuando tratamos de profundizar en la literatura de Marruecos y otros países del Magreb, que creemos fundamental por el alto número de alumnos que tiene esta zona como lugar de origen. Es frecuente que las obras nos hayan llegado a través de traducciones francesas (además de otra parte de literatura cuyos autores, bilingües, escogen escribir utilizando directamente el francés). Podemos recurrir al libro titulado *30 cuentos del Magreb*,⁴³ traducido del francés y escrito por el marroquí

43 Título original *30 contes du Maghreb* (2003) Castor Poche Editions Flammarion: Bilbao

Jean Muzi,⁴⁴ que nos proporciona una visión del Magreb, como su título indica, a través de treinta cuentos tradicionales. Para los alumnos de secundaria o bachillerato podemos comentar la dura novela *El pan a secas* (o *El pan desnudo*) de Mohamed Chukri.⁴⁵ Dicha obra lo llevó a ser considerado una de las voces imprescindibles de la literatura magrebí contemporánea y narra “el camino del aprendizaje” del pequeño Mohamed tras huir de su familia dada la crueldad y violencia de su padre. En esta obra, mucho más actual que las otras a las que hemos aludido antes, los jóvenes pueden analizar qué situaciones pueden darse en su entorno, plantear el tema de la censura en literatura, etc...

Y ya sin la limitación de las traducciones tenemos la oferta inmensa de los textos hispanoamericanos que apenas llegan a nuestras aulas de primaria y secundaria. En esta ocasión elegimos *El Gaucho Martín Fierro* (1872) de José Hernández. Al ser el único clásico seleccionado que tiene formato de poema narrativo la lectura en voz alta del mismo puede tener un aliciente especial para los alumnos, como indicábamos anteriormente, siempre con una preparación previa en pequeños grupos, ya que si la lectura no es satisfactoria el hacerlo en voz alta resultaría muy aburrido para los oyentes. Si hubiera un alumno argentino (u otro del ámbito latinoamericano) sería importante que fuese el lector, para contrastar los acentos, lo que también podemos conseguir proyectando

⁴⁴ Nacido en Casablanca (1948), y después de una infancia marroquí, realizó los estudios de letras, cine y artes plásticas en París. Es muy importante su trabajo de fijación de textos de tradición oral.

⁴⁵ En este enlace podemos conocer un poco más de este autor: http://www.ignacioperna.com/textos_diversos/Chukri,El%20pan%20a%20secas,Entrevista.pdf

un fragmento de una adaptación al cine.⁴⁶ Este es un texto con el que podemos trabajar las variedades lingüísticas del español, a la par que se pregunta por la opinión del alumnado sobre temas específicos con el de la injusticia social, a la vez que se solicita a los alumnos que comparen lo que ven en la obra con otras posibles realidades que conozcan directamente o a través de la literatura. Mediante preguntas volvemos a llevarlos a la deducción por ellos mismo de los valores que vemos y ya que se trabaja también con la película, hacer una comparación de ambos medios de transmisión para saber si el segundo consigue transmitir los verdaderos valores de la obra original.

Por último queremos tener en cuenta un tipo de obra muy “especial”, actual y que, a través del cine, llega a los lugares más inesperados. Por ejemplo encontramos una alusión al género en una película iraní de Jafar Panahi, *Taxi*,⁴⁷ cuando están hablando de películas de contrabando demandadas por los clientes. Nos estamos refiriendo, aunque sean verdaderas “aberraciones” para la tradición académica, a la moda de los zombis, los *walking dead*, que también han llegado a los clásicos. Obras como *Orgullo y Prejuicio*, *El Lazarillo* o *La casa de Bernarda Alba* han resurgido con propuestas cinematográficas y literarias en versión zombi. Podemos utilizarlas como un guiño a los estudiantes porque, como dice José Rovira en su artículo “Los clásicos redivivos. Invasión zombi en la educación literaria”, puede ser un método atractivo para atraer a los alumnos a la obra original, e incluso para proponerles crear su versión zombi después de trabajar el original. Podremos llegar a la conclusión

⁴⁶ https://www.youtube.com/watch?v=om_wrWchxol

⁴⁷ Jafar Panahi (2015), ha obtenido el Oso de Oro (Mejor largometraje) en el festival de Berlín

de que el clásico es el único vivo al que ni el tiempo consigue matar. El docente tendrá que supervisar que los estudiantes sepan transmitir lo esencial del clásico, (Martos Núñez, 2006).

Conclusiones

Con la propuesta de seleccionar clásicos de los distintos países de procedencia de los alumnos que tenemos en el aula y la presentación de estas actividades queremos ir introduciéndonos en la educación intercultural, poner en valor literaturas de otros países a las que prestamos muy poca atención o que tenemos olvidadas, cuyo conocimiento es esencial en un mundo globalizado como es el nuestro. La variedad de culturas que encontramos en las aulas hace aun más interesante esta propuesta dado que el escolar o el adolescente podrá aportar, o aprender, de su cultura de origen, que es transmitida a través de los textos.

Es interesante ver los aspectos que nos hacen diferentes, pero aun más la cantidad de ellos que nos hacen parecidos. Todos esos los valores que nos transmiten los relatos se repiten en muchas obras pero disfrazados de formas diferentes. Por eso es necesario buscar la esencia para comprendernos mejor. Con los libros eliminamos, de alguna manera, las distancias y el tiempo, observamos los conocimientos de los eventos más lejanos, transportándonos al mundo del imaginario del otro.

Dar importancia a las obras que la tienen en su país de origen es acercarnos poco a poco a todos los alumnos, ir conociéndolos, a la vez que disfrutamos de la lectura en sí misma.

Y en palabras de Michèle Petit “la lectura no puede curar el mundo de sus violencias, pero puede quizás ser un camino privilegiado, para descubrirse, construirse, reconstruir una representación de uno mismo” (2003:36).

2.2. Línea 2: Los clásicos en la calle: regreso al aula o camino de vuelta.

2.2.1. Breve descripción de la aportación

En el momento actual podemos observar cómo las calles se han convertido en escenarios para la poesía. Cuando vemos las pintadas que recogen versos célebres o estrofas de autores consagrados o cuando tomamos el metro y nos encontramos con músicos que nos cantan, caemos en la cuenta de que la literatura, especialmente las obras clásicas, son universales. Esto nos hizo plantearnos la importancia de buscar estos referentes patrimoniales en los textos musicales de mayor actualidad y con una vinculación estrecha con los más jóvenes. Géneros como el *rap* y el *slam* presentan una línea de trabajo e investigación de gran interés para aproximar a los jóvenes lectores a la poesía y, por lo tanto, a los autores clásicos. Se trata de trasladar a las aulas una literatura patrimonial que consideramos “de ida y vuelta”: el adolescente que conoció al poeta en sus años académicos es ahora el rapero que reescribe sus textos y los acerca a los miembros de su comunidad; y, del mismo modo, de esas “calles” donde el músico rapea podemos regresar a las aulas para abordar de una forma distinta la educación literaria.

2.2.2. Aportación:

Ítaca Palmer Campos (2017). Rap, slam y poesía en las aulas de secundaria. En M. Carreño, A. Martos e I. Palmer (Eds.), *Cartografía de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura*. Granada: Universidad de Granada, págs. 485-494.

RAP, SLAM Y POESÍA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

La poesía es algo que anda por las calles. Que se mueve, que pasa a nuestro lado. Todas las cosas tienen su misterio, y la poesía es el misterio que tienen todas las cosas. Se pasa junto a un hombre, se mira a una mujer, se adivina la marcha oblicua de un perro, y en cada uno de estos objetos humanos está la poesía.

García Lorca, *Conversaciones literarias*, 1936

*La música, cuando va acompañada de una idea placentera, es poesía.*⁴⁸

Alan Poe

⁴⁸ Music, when combined with a pleasurable idea, is poetry; music without the idea is simply music; the idea without the music is prose from its very definitiveness.

Allá donde vayamos la música suele ir acompañándonos. Nacemos con una inclinación hacia esta y cada vez nos es más fácil con los nuevos artilugios digitales, llevarla siempre encima, personalizada según nuestros gustos, siendo el único *problema* que la escuchamos constantemente pero apenas la cultivamos ni la “producimos” nosotros mismos. Numerosos investigadores coinciden en que la especie humana es en esencia musical y que esta propensión a la música surge “en nuestra infancia y se remonta a nuestros orígenes” (Vid. por ejemplo Patel (2008), Sacks (2009). Aprendemos a hablar imitando sonidos articulados que emiten la gente que nos rodea y, de igual manera, escuchar música favorece el desarrollo de otras zonas de nuestro cerebro incorporando nuevos sonidos, ritmos, melodías. Como es bien sabido música y lenguaje pueden considerarse elementos que se complementan perfectamente y que están presentes desde los ritos ancestrales hasta la acción más sencilla de la comunicación humana.

Escuchar música de manera consciente es, hoy en día, una de las principales actividades que realizan los jóvenes en su tiempo libre. Es indiscutible que la música nos lleva a sentir emociones y, *empleada* en publicidad, cine, etc, repercute sobre nosotros de forma consciente e inconsciente. Sabiendo que existe dicha predisposición favorable por parte de los adolescentes a interactuar con la música parece interesante utilizar este recurso, en nuestro caso, para el aprendizaje de la literatura.

Esta no es una idea nueva: los paralelismos y similitudes que encontramos al analizar las definiciones de música y literatura, la relación que ha existido entre ellas a lo largo de la historia y de la que dan fe numerosas obras señalan que es un camino en el que se debe seguir trabajando.⁴⁹ Igual que una canción nos transmite sensaciones, un texto literario o poético, también tiene ese poder de provocar distintos sentimientos. Para reactivar este recurso y dotarlo de nuevos contenidos que respondan a las inquietudes del joven actual, que no tiene los mismos gustos musicales que el de generaciones anteriores están comenzando a aparecer trabajos de investigación que se acercan a nuevas formas musicales, como el de Santiago Solla (2013), aunque son más frecuentes los publicados fuera de España, especialmente en el ámbito anglosajón y sobre todo en Canadá, cuna de estos estudios que citaremos más adelante: consideramos que la música va a ayudar a una lectura comprensiva de los textos literarios, consiguiendo que el alumno considere la lectura como una fuente de placer que le va a ayudar a comprender el mundo y a sociabilizarse. La música podría ayudarnos a la difícil labor de comprensión e interpretación de un texto.

49 Música: Melodía, ritmo y armonía, combinados; Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído. Concierto de instrumentos o voces, o de ambas cosas a la vez. Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, como viendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente. Se refiere a literatura (del lat. *Litteratūra*), como el Arte que emplea como instrumento la palabra y que comprende no solo las producciones poéticas, sino también las obras en las que caben elementos estéticos, como las oratorias, históricas y didácticas. DRAE 1995.

Acotando algo más, ya no hablaremos de la relación existente entre música y lenguaje, sino entre música y poesía (género al que se le da muy poca cabida en los libros de texto, suele interesar muy poco a los alumnos en general -y esto nos preocupa, sabemos bien cual es el papel del maestro/profesor a la hora de conseguir que los alumnos se entusiasmen con unas obras u otras- y generalmente es empleada únicamente como texto para analizar en su forma, figuras retóricas, etc. y no en su sentido/contenido). Partimos de la palabra por ser fundamentalmente sonido, como proceso común de composición; ambas tienen su representación gráfica en la escritura⁵⁰, la cual establece una serie de leyes y abre el camino a la creación de estructuras más complejas a las del habla común; palabra poética y música buscan comunicar, ordenar el tiempo, marcar los ritmos; se suelen asentar en lo emocional. Música y poesía son aprendidas diacrónicamente y retenidas en la memoria ya que establecen un sistema de relaciones en la obra empleando la acentuación y la metáfora como recursos estructurales. Empleando ambos recursos llegamos al ritmo como punto clave en esta relación música-poesía. Todos los elementos composicionales de la obra convergen en el ritmo, a partir del cual se establecen los demás elementos en un poema o pieza musical. (M. Machado, 2005)

En el mencionado estudio de Santiago Solla (2013), se hace hincapié en la importancia de lectura en voz alta, como ayuda a la comprensión lectora:

50 Parecer ser que la primera canción "escrita" de la que tenemos noticia está recogida en escritura cuneiforme, datada hacia el año 4000 aC., descifrada por A. Draffkorn Kilmer

“se trata de ir más allá del simple hecho de leer palabras y frases sin darle mayor sentido. Los adolescentes pueden aportar un torrente de sentimientos [...]. Es importante que desde el aula canalicemos este potencial y la poesía es un arma muy válida para ello.” (p.15, 2013)

Por supuesto que la “lectura en voz alta” ha sido denostada por su uso en las aulas tradicionales en las que la manera de “enseñarla” provocaba en los estudiantes un profundo rechazo y, de ninguna manera llevaba expresamente a la comprensión de los textos leídos. Pero eso no debe llevarnos a renunciar a la lectura en voz alta sino que debemos explorar otros caminos para que llegue a hacerse de forma satisfactoria para el alumnado, sea del nivel educativo que sea. “Hay que leer en voz alta para que los niños se den cuenta de que la palabra, como decía Salinas, además de sentido tiene sonido” (Entrevista a José Hierro en Ontoria y Pérez Iglesias, 2000:38)⁵¹

Los movimientos artísticos que queremos emplear para incrementar el interés de los alumnos por la poesía serían el *rap* y el *slam*. Elegimos estos géneros no porque sean los más escuchados por parte del alumnado⁵², sino porque resultan más fáciles de adaptar al aula por su parecido en cuanto a la rima y al ritmo.

⁵¹ Citado por Santiago Solla (2013).

⁵² El pop suele ocupar el primer lugar en todas las estadísticas mientras que el rap o hip-hop lo encontramos a partir del cuarto puesto. Ruiz Rodríguez, A. (2015). “El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia”. Sineris. Revista de musicología

II

El Hip-Hop es un movimiento cultural que se desarrolla en Bronx, Nueva York, a inicios de los 70. Formado por *disc jockeys*, *emcees* (MCs, maestros de ceremonias), *breakdancers* y *graffiti writers* (grafiteros), se asocia con la cultura de la calle, sobre todo a la cultura de los guetos, (en sus inicios a la de los afroamericanos que vivían en estos barrios). La música *Rap*⁵³ “*Rythm and Poetry*” podría definirse como forma musical que hace uso del ritmo, un discurso rítmico, y el habla de la calle, que es recitado o ligeramente cantado con una música de fondo denominada base.

El concepto de música *rap* evoluciona a partir de los DJs que mezclaban sonidos grabados en dos tocadiscos mientras recitaban frases de “ánimo” al público. Cuando mezclar ritmos se convirtió en un arte en sí mismo, los DJs sustituyeron su voz por los que actualmente llamaríamos *raperos*. A finales de los 80, la música rap se populariza, siendo esta cantada sobre todo por población afroamericana. Con ella querían expresar su cultura, sus luchas, las injusticias, lo que pasaba en la calle. Un artista de rap afirmaba: “rap is from the streets. If you don’t know what’s is going on out there, you can’t rap. You can live in Beverly Hills, but your heart has to be in the streets” (quoted in Fee 1988:R8)⁵⁴

⁵³ Los terminos Hip-Hop y música rap son generalmente utilizados de manera intercambiable por las masas, aunque aquellos que son seguidores y partícipes de este movimientos artístico ven diferencias; el rap es algo que alguien hace o ejecuta, mientras que el hip-hop es algo que uno vive o experimenta.

⁵⁴ Rap, Music and Street (). Pag.5

Algunos afirman que la música rap tiene herencia africana, ya que en las sociedades africanas tradicionales el bardo es un contador de historias/"cantante", que relata la historia nacional y transmite tradiciones culturales y más, a través de la *performance*, pudiendo ser acompañado por instrumentos musicales (un arpa o instrumentos de percusión, cuyos repetitivos golpes se intercambian con la voz). Serían los esclavos los que llevaron estas tradiciones a América.

Hoy en día sigue considerándose como género de la calle pero está más aceptado por la sociedad. Está más asociado a los jóvenes, rebeldes o no, y las canciones hablan de todo (desde injusticias sociales, al amor, el odio, etc.). El rapero suele escribir a partir de sus experiencias. Tiene un ritmo más rápido que otros tipos de cante, y el "*flow*" se concentra en el ritmo de la palabra no de la melodía. En España son muy conocidos Violadores del Verso (con Kase.O como miembro del grupo), Nach, Mala Rodríguez y otros.

El *Slam* aparece en los años 80 en Chicago como un movimiento poético, social y cultural. Hereda de las culturas poéticas europeas, americanas y africanas, teniendo como objetivo dar la palabra a todos y todas. Basado en la noción de comunidad, el *Slam* afirma el carácter democrático de la poesía añadiéndole una dimensión de espectáculo. Este movimiento evita fronteras, une estilos, géneros, a poetas de la calle y a poetas "académicos". Este nuevo movimiento comenzará a conocerse a finales de los 80, comenzando a organizarse grandes eventos como el National Poetry Slam⁵⁵.

⁵⁵ <http://poetryslam.com/faq/national-poetry-slam-faq/>

Se considera a Marc Smith⁵⁶ como creador del movimiento "*slam*" (que significa claquear en inglés), quien comenzó organizando competiciones de poesía arbitradas por el público. Para él, el *slam* es un movimiento, global, social/literario, alimentado por una pasión y energía por parte de organizadores, poetas y miembros de la audiencia.

Para que este movimiento funcione son necesarios cinco ingredientes; poesía, performance, competición, interacción con el público y un sentido de comunidad.

Smith y Kraynak lo definen como:

Slam poetry is *performance poetry*, the marriage of a text to the artful presentation of poetic words onstage to an audience that has permission to talk back and let the performer know whether he or she is communicating effectively. "Slam is poetry", "slam is performed", "slam is competitive", "slam is interactive", "slam is community". (Smith y Kraynak, 2009: 5-6)⁵⁷

Se diferencia del *rap* básicamente en que las rimas no son obligatorias y en sus orígenes no tiene una música instrumental que acompañe a la voz. Es el *slamero* el que crea su propio ritmo según el recitado de su poema y eso es parte de la obra misma. Se puede presentar en grupo o de forma individual.

⁵⁶ Marc Smith presentando el slam <https://www.youtube.com/watch?v=dOpsS9H5dgQ>

⁵⁷ Citado por Judith Emery-Bruneau y Valérie Yobé (2014). *El slam en Quebec: de práctica social a objeto de enseñanza*.

No hay que olvidar que ambos géneros son en su origen muy competitivos, las “peleas de gallos” para los raperos fueron fundamentales y, aunque competir en el aula no es lo más recomendado, hemos de admitir que un poco de competición siempre es estimulante (quizás más fácil de forma grupal).

Aunque como hemos adelantado es relativamente reciente el hacer objeto de estudio académico estos géneros, sí que a otros niveles se les ha prestado atención y así hoy en día ya existen iniciativas que creen en el interés de musicalizar textos literarios clásicos con bases y ritmos de música rap. En Alemania, existen unos talleres donde un rapero muy conocido entre los jóvenes, Doppel-U, aprovecha el ritmo del rap para acercar a los autores clásicos más representativos de la literatura alemana como son Schiller y Goethe⁵⁸, iniciativa que ha contado incluso con el apoyo del Goethe Institut. El chileno Vladimir Espinoza ha compuesto algunos temas de rap basándose en adaptaciones de obras de Rimbaud, Allan Poe y Baudelaire⁵⁹. El canadiense poeta, rapero y escritor Baba Brinkam⁶⁰, entre otras cosas, compone rap partiendo de textos literarios en un estilo denominado por él *rap lit*. En el 2005 en Madrid, con motivo del cuarto centenario de la publicación del Quijote, se propone la adaptación al rap de Don Quijote de la Mancha, a partir de la obra en verso del poeta Enrique del Pino (1999).

58 Doppel-U <https://www.youtube.com/watch?v=5Kyvs1m7cK4>

59 <https://www.youtube.com/watch?v=pZzbRxKHMzE>

60 <https://www.youtube.com/watch?v=mioSpbkyc2o>

Más actual aún, en España, es la iniciativa de crear un Compact Disc, donde se reinterpretan textos de autores clásicos como Quevedo, Lope de Vega y Góngora, bajo la iniciativa *Arte joven hacia la expresión de ideas*⁶¹, como una manera de hacer al joven cómplice de su propia formación, de darle la palabra, de que él ponga la interpretación y se convierta en mediador entre el texto clásico y el receptor más joven. Una estrategia para reconocer y despertar las distintas inteligencias (H. Gardner) de los que no llegan a la lectura por los caminos convencionales.

Un ejemplo más: en la biblioteca pública Virgen del Remedio (Alicante), se han celebrado algunos festivales de rap y poesía bajo el lema *MH in The House. ¿Te atreves a rapear poesía de Miguel Hernández?* Es en este festival donde encontramos según nuestro criterio una muy buena adaptación del rapero Nash que consigue escribir una canción homenaje combinando estrofas de diferentes poemas de Miguel Hernández⁶².

Así pues, creemos, que se pueden acercar estas iniciativas trayéndolas desde las calles o las salas de conciertos a las aulas, añadiendo al texto poético que los alumnos tienen en sus libros de texto (y proporcionando también otros autores/poemas que no estén en los currículos), un toque rítmico, una base musical que el estudiante reconoce como

61 Fundación Tomillo (www.tomillo.es). Es muy interesante leer lo que ha supuesto para cada uno de estos jóvenes enfrentarse a un texto y encontrar el valor “absoluto” amor, poder, etc. que le comunicaba y que él sentía que podía, a su vez, con su interpretación, hacer llegar a otros

62 A Miguel Hernández https://www.youtube.com/watch?v=aRV_YHoAs1E&feature=related o a la generación del 27 <https://www.youtube.com/watch?v=SJ6iAKHOjU>

propia de su generación, e incluso identifica con lo subversivo, por la que puede sentirse atraído, lo cual hará que preste más atención a lo que dice, intentará descubrir lo que significan las palabras, descifrar las metáforas, como cuando memorizan una canción de rap. Lo interesante sería, al menos para comenzar, buscar esos poemas que tratan temas parecidos a sus ídolos, al fin y al cabo son universales y atemporales; el amor, la muerte, la vida, la calle, la traición, la envidia, la amistad, la política, etc.

III

La propuesta didáctica empezaría por la utilización de poemas ya existentes (ya que crear nuevos puede resultar más complicado y agotador y por tanto no conseguiríamos ese interés del alumno). Así pues, podemos proponer al alumnado que a partir de un poema elegido entre varios propuestos construyan una canción, ya sea haciendo pequeñas modificaciones para conseguir la rima deseada, o creando uno que hable de dicho poema. Otra opción es la que hace el rapero Nash: a partir de diversas obras de un autor se pide a los alumnos que busquen y seleccionen fragmentos que les gusten, les parezcan interesantes y con ellos creen un nuevo poema/canción.

Al comienzo es aconsejable hacer estas propuestas en pequeños grupos para fomentar la cooperación entre los estudiantes y para que la timidez quede a un lado. Al aula podríamos traer bases de rap, que gra-

cias a las nuevas tecnologías están al alcance de la mano. Estas pueden descargarse de la red ya preparadas⁶³ o, con algún programa pueden crearse unas bases propias.

Con el *slam* lo tenemos aún más fácil puesto que como la definíamos antes se trata sobre todo de poesía oralizada y de una performance que la persona crea con los tonos de voz y con el movimiento de su cuerpo. En este género la rima es mucho más libre y no está atada a tiempos concretos. En este caso podemos animar también al alumno a oralizar un poema cualquiera, este puede elegir trabajar solo con su voz⁶⁴ o con música de fondo⁶⁵.

Con niveles más avanzados podemos pasar de la imitación a la creación, ya que no todo el mundo tiene el “don” de la rima, unos pueden ayudarse de poemas existentes añadiendo párrafos de creación propia y otros pueden crear su poema completo.

Con esto queremos mostrar al alumnado que la poesía, igual que la música, se encuentran en nuestro día a día, que vivimos rodeados de ambas cosas sin darnos cuenta. También ayuda a no olvidar a los clásicos y a presentarlos de forma actual, atractiva, diferente, empleando elementos que a ellos les son familiares.

63 Base de rap de uso libre <https://www.youtube.com/watch?v=NwMTCQVRXZI>

64 Slam solo con la voz <https://www.youtube.com/watch?v=YSHnnPunShg>

65 Slam con música de fondo https://www.youtube.com/watch?v=mgVpQQ_xvu

2.3. Línea 3: Revisión ecocrítica de los clásicos para una educación medioambiental.

2.3.1. Breve descripción de las aportaciones

En el marco teórico que abre esta tesis doctoral hemos hablado del acercamiento a otras maneras de leer y de la necesidad de cambiar las perspectivas de estudio de las obras. Tomando como base los planteamientos de la hermenéutica, en educación es fundamental buscar formas diversas de entender lo que nos rodea. Si nos centramos en la didáctica de la literatura, la perspectiva de la que partamos para la aproximación a los textos es crucial a la hora de garantizar la formación de lectores. Si damos un paso adelante y nos centramos en los clásicos el reto es mucho mayor, porque hemos de romper con las miradas tradicionales que no han hecho más que alejar en gran medida – aunque no de forma consciente, claro está- a los estudiantes del gusto por estas fuentes patrimoniales. Por este motivo, planteamos el acercamiento a los clásicos desde la perspectiva de la ecocrítica, movimiento que cada vez está teniendo más trascendencia pues la “alfabetización medioambiental” a través de la literatura es una línea crítica que merece la máxima atención por su carácter transversal y fuertemente reivindicado por las nuevas maneras de entender las relaciones entre el ser humano y el mundo que le rodea, que cobra un especial protagonismo. Sobre toda esta idea se sustenta la primera aportación que incluimos en esta línea, en la cual se ofrece una relectura de los clásicos en clave ecocrítica.

El segundo trabajo que incluimos en esta línea parte de los fundamentos expuestos en el anterior artículo y dirige la mirada hacia la práctica docente. Puesto que la presente tesis doctoral obedece a un interés por la innovación educativa, era necesario abordar una reflexión que fuera el fruto de una aproximación empírica, que trasladara el pensamiento ecocrítico y la formación literaria – el niño como lector y como productor de textos- a la realidad escolar. Creemos que es la mejor forma de garantizar que esa nueva mirada hacia la naturaleza, guiada desde la lectura ecocrítica, evolucione como perspectiva emergente y se consolide como línea de trabajo en las aulas. Así, nos centramos en uno de los autores clásicos y canónicos para los que el mundo natural ha sido germen de su producción literaria: Federico García Lorca, y tratamos de descubrir cómo el poeta fue capaz de leer su paisaje. Con este modelo, acudimos a las aulas de primaria para que fueran los propios escolares quienes a través de un taller de escritura releyeran los versos lorquianos y construyeran su propia identidad como productores de textos bajo el prisma ecocrítico.

2.3.2. Aportación 1

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

ECOCRÍTICA E HISTORICIDAD: RELEYENDO A LOS CLÁSICOS, LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD

Aunar ecocrítica e historicidad supone tener en cuenta tanto la relación de explotación de la naturaleza por parte de la humanidad como la explotación social en la que se basa la subsistencia de dicha "humanidad". En concreto, la segunda, determina, a nivel ideológico, las nociones que configuran la práctica del discurso en general, y el literario en particular. De ahí que digamos que las nociones de "naturaleza", "individuo", "sociedad" y, por tanto, la noción misma de "literatura", son, efectivamente, y como ha demostrado Juan Carlos Rodríguez, radicalmente históricas. Proponemos, pues, una (re)lectura de los clásicos desde esta doble conciencia histórica y ecológica.

Introducción

¿Qué es la ecocrítica? ¿Es realmente completa una relectura en este sentido que no tenga en cuenta tanto la explotación de la naturaleza por parte de la humanidad como la explotación social en la que

se basa la subsistencia de dicha "humanidad"? Tomar en consideración ambos puntos de vista supone un cambio en nuestros modos de lectura. En primer lugar, la ecocrítica exige pasar de una mediación entre autor y lector, a una mediación entre los autores, sus textos, la biosfera y el lector, y establece críticamente las conexiones del sujeto y su entorno [...] se verifica en el texto las inclusiones y exclusiones de la naturaleza y los vínculos del ser humano con ella (Gabriela Jerez, 2010, p.48).

En segundo lugar, la historicidad nos plantea una cuestión más básica: no la mediación, sino la relación directa entre la sociedad y los discursos reproductores de cada modo de producción, entre los cuales, uno, el literario se basa en la noción de autor de un texto, supuestamente autoexpresivo o, en todo caso, poseedor de su propia subjetividad. Naturalmente, esta posición crítica establece un nuevo contraste con la norma dominante: en la actualidad, concretamente, la escritura (de un autor) y la lectura (por parte del lector, asimismo, desde su propia subjetividad) se presentan siempre en su evolución como un fenómeno antropológico (es decir, con variantes, pero esencialmente el mismo: la evolución de la escritura en sus formas y funciones desde Mesopotamia a la escritura/lectura en Internet, etc.). Por supuesto, el fenómeno del lenguaje visto desde la dicha objetividad antropológica (con 40.000 años de existencia) y sistemática (aportación que nuestra cultura la debe a la revolución lingüística de Saussure).

En definitiva, nosotros pretendemos hacer hincapié en el sentido (histórico) con el que hoy hablamos de naturaleza y sociedad más que

en el qué son o dejan de ser; y, por tanto, esto nos llevará a entender que lo importante es conocer qué se lee y se escribe históricamente, más que llegar a una noción abstracta y, por tanto, ahistórica de la lectura y la escritura a través de los tiempos. Para esto último, por supuesto, hay que revisar el discurso dominante en las ciencias humanas.

Como nos preguntábamos al principio, ¿basta un enfoque exclusivamente ecocrítico o cabe completarlo con una lectura crítica con el origen social del discurso y su relación directa con el modo de explotación en el que surgen los discursos concretos? Comencemos pues por aclarar el sentido de la ecocrítica para ver luego lo que en esta queda presupuesto, pues creemos que aquella se queda coja al externalizar (esto es, tratar como simple “mediación”) la historicidad de los textos que estudia.

(Re)lectura ecocrítica y radicalmente histórica

La naturaleza siempre ha estado ahí. Y estará. La naturaleza no nos necesita, pese a los eslóganes que puedan esgrimir algunas campañas de concienciación. Somos nosotros los que la necesitamos a ella. Somos nosotros los que estamos expuestos a las consecuencias de nuestros actos. La naturaleza siempre ha suscitado emociones ambivalentes. Es hermosa, fértil, nutriente, benévola y generosa. Pero también es salvaje, destructiva, desordenada, caótica, asfixiante y esparce la muerte.

Le hemos dado nombre ahora, de manera relativamente reciente, a los estudios que ponen su foco en las relaciones entre el ser humano y la naturaleza, los llamamos ecocríticos, o estudios sobre lectura ecológica. Naturalmente, se podrá pensar que ese estudio, aunque no tuviera un nombre concreto, está presente desde el inicio de los tiempos en las reflexiones del hombre. Efectivamente, esta es el presupuesto del antropologismo dominante.

Así en nuestro mundo occidental cuando se da por hecho que, a lo largo de los siglos, la relación hombre-naturaleza ha sido una discusión “filosófica” que ha interesado de manera explícita o implícita a diferentes disciplinas del “conocimiento”; y más aún que dicha relación ha sido objeto de la reflexión filosófica desde los presocráticos hasta hoy.

Sin embargo, aquí queremos aclarar que el concepto de “filosofía”, y, en concreto, el de “conocimiento”, tienen hoy un carácter meta-objetivo u objetivo, respectivamente; pero, de cualquier forma *filosofía* y *conocimiento*, son conceptos que hoy -no siempre ha sido así- parten del presupuesto de un *en sí* del “pensamiento” o “razón”, impensable antes del cartesianismo (por poner un punto de referencia simbólico), es decir, antes de la aparición de las relaciones sociales entre sujetos (poseedores de dicha “razón” autónoma) frente a los siervos del sistema feudal (cuya ciencia -filosofía/conocimiento- es el estudio del dogma, o, en todo caso, la observación sustentada en el razonamiento alegórico,

visto como una escalera hacia el conocimiento divino, etc.⁶⁶) en el caso de la filosofía; en el caso de la ciencia, entendida ésta como la aplicación de algo externo a la razón subjetiva (en este sentido, desde Kant) y por tanto lo más objetivo posible. Pero, como decimos, esto no se identifica con las distintas nociones históricamente determinadas por la ideología de cada modo de producción sino a la *evolución* del “pensamiento humano”, que habría influido en la forma de analizarla y explicarla.

Teniendo esto en cuenta, ahora sí, podemos referirnos a la primera interrogación moderna (esto es, desde la perspectiva del sujeto libre) sobre la relación hombre-naturaleza, la cual hasta el S.XVIII, sólo se preguntaba por los efectos de la naturaleza en la vida humana y, lógicamente, muy poco por los producidos por el hombre en el medioambiente, pues en plena ilustración todavía se estaba luchando ideológicamente por una noción del hombre y la naturaleza (o el mundo) en sí mismos: ¿fue la tierra creada para el hombre, siendo este dominante sobre otras formas de vida? ¿Ha influido el medioambiente en el carácter humano y la sociedad? (Glacken 1967: vii, citado por Abbott, 1970, p. 12). Será a partir del S.XIX cuando George P. Marsh se pregunte, en *Man and Nature* (1864)⁶⁷, por los efectos del ser humano sobre la tierra “The earth was not made for man only”. Posteriormente, en el XX, vendrán estudios como el de “Cultural Anthropology and the Man Environment Relationship: An Historical Discussion”, de Joan MW. Abbott (1970, pp 10-31), donde encontramos referencias a los trabajos anteriores.

66 Cfr. Gutwirth 2011

67 Pero, como veremos, estas cuestiones ya estaban presentes en la literatura más popular, como la de Verne.

De ahí que consideremos el siglo XIX como la primera interrogación sobre la naturaleza y el hombre en tanto que nociones relacionadas con esa autonomía o en sí que caracteriza al discurso de nuestras relaciones sociales entre sujetos que viven en un mundo literal y no ya alegórico. Sólo que de esta coyuntura nacerá también la dialéctica entre lo subjetivo como en lo objetivo. Algo que vemos claramente, por ejemplo, desplegarse en polémicas como la de “las dos culturas” (humanística/literaria y científica), iniciado oficialmente por el famoso libro de C. P. Snow, que simplemente expresa lo que ya de antemano está en el ambiente. O en el “inconsciente ideológico”, para ser más exactos.

Hacemos hincapié en la importancia de la ideología dominante en cada coyuntura histórica precisamente porque lo comúnmente aceptado -sin más- es la idea de una evolución de lo humano (la cultura, la sociedad, el arte, etc.) y su conocimiento (la filosofía, las ciencias, la técnica, etc.). Así, la tradición greco-romana sería la que, al establecer una división entre las artes bastante permeable, considera el estudio de la naturaleza como algo indisociable del estudio del ser humano. Es decir, la visión dominante en nuestra coyuntura no se pregunta por la relación objetiva entre dicha noción de indisociabilidad hombre-naturaleza y el tipo de formación social que es (a nivel económico, político e ideológico) el modo de producción esclavista. Un modo de producción cuya ideología sustancialista se (re)produce -inconscientemente- en dicha “filosofía”, la cual, a su vez, legitima desde sus propios presupuestos al modo de producción que la segrega: el esclavo y la mujer son sustancialmente inferiores al hombre/ciudadano libre por naturaleza (en este caso, también política), etc.

Platón y Aristóteles se convertirán así, para la ideología dominante, y a partir del XIX, en los filósofos que nos habrían acompañado en toda nuestra “evolución cultural”, aunque se reconozca la diferente lectura que de ellos hicieran las distintas épocas (de ahí la llamada “historia de las mentalidades”, que poco tiene que ver con la “radical historicidad” de las prácticas y sus discursos). De ahí que se señale el comienzo del estudio de la relación naturaleza-hombre/hombre-naturaleza en los filósofos griegos. Incluso el comienzo de la búsqueda del aspecto particular o el “conocimiento empírico” de la naturaleza (eso que hoy llamamos, en cada caso, “objeto de estudio”). En este sentido, Aristóteles habría sido el primero en señalar que dicho conocimiento no se logra mediante la contemplación sino a través de la experiencia. Pero esto supone dar por hecho que la experiencia directa de la naturaleza de la que habla Aristóteles es el principio de la experiencia que, a través del método científico, ha logrado acumular la humanidad, obviando el hecho de que tanto una como otra noción son producto del tipo de sociedad en las que cobran valor. En nuestra sociedad, la experiencia objetiva alterna con la noción de “experiencia vivida” subjetiva (psicológica). Es más, del conflicto o contradicción entre ambas surge el meollo del debate en las ciencias humanas, que solo se resuelve hablando de formas y funciones abstractas.

Por eso consideramos que afirmaciones como la siguiente no tienen en cuenta la radical historicidad de las prácticas (sociales) y sus discursos (la expresión de la norma ideológica social), aun cuando se reconocen en ellas las distintas “mentalidades” (dentro de ese presupuesto de “la evolución del conocimiento”):

Ambos filósofos [Platón y Aristóteles] consideraban que la naturaleza se regía por designios divinos, los cuales trascendían toda acción humana. De esta forma, la naturaleza era el origen y el motor de desarrollo de todos los seres vivos, así como de los elementos inanimados que constituían el cosmos (Medina y Kwiatkowska, 2000)⁶⁸.

Como es sabido, en la Edad Media el teocentrismo feudal relee sobre todo a Aristóteles y ve la Naturaleza como el libro sagrado, un espacio donde podemos leer a Dios. Nosotros llamamos a esta lectura del mundo, con Juan Carlos Rodríguez (1990), la lectura (y por tanto la ideología) organicista. El hombre en tanto que siervo mantiene una relación con la naturaleza que lo envuelve; una relación que no es una opción, sino que está en todas partes como lo está Dios, y que es el reflejo de éste en la tierra, su forma de hacerse visible a través de su creación, etc. Es decir, Dios se transparenta en la naturaleza pero hay que saber interpretarla. Sólo en la medida en que los cambios en las relaciones sociales se acentúan, con la creación de las ciudades y, por tanto, la “conversión” de los *siervos en sujetos libres*; sólo entonces, decimos, la relación con esa naturaleza se transforma completamente en el sentido de esa autonomía subjetiva y objetiva que apuntábamos antes. Dicho de otro modo, la vida en la ciudad deja a la naturaleza al margen, y es el sujeto el que ahora es libre para decidir si la tiene en cuenta o no. Esto es de suma importancia, ya que, es aquí, en este momento de articulación entre dos grandes matrices ideológicas, cuando comienza lo que hoy entendemos por literatura, atendiendo, claro es, a la tesis de la “radical historicidad de la literatura” (Rodríguez, 1990, p.6).

⁶⁸ Cit. en *Modernidad, naturaleza y riesgo* (2006)

Es pues es en el llamado Renacimiento cuando el sujeto se escribe (y se lee) a sí mismo en relación con el *otro* y con el *mundo*. La naturaleza, por tanto, se desacraliza y su relación con el sujeto va a ser literal y no alegórica, como la existente en el feudalismo o el Antiguo Régimen.

El hombre no interpreta ahora la naturaleza buscando a Dios, sino que la busca para encontrarse a sí mismo, o para inspirarse. Ahora la mirada se hace literal. En este sentido, el “hombre nuevo” (ese proto-sujeto libre “animista” de las primeras formaciones sociales burguesas que luchan contra el organismo feudal) se acerca a la naturaleza buscando el locus amoenus, un paisaje idílico que aparece en las *Églogas* de Garcilaso de la Vega (Martos y Martos, 2013), esa Naturaleza volcada ahora en la contemplación del hombre como en el conocidísimo comienzo de la *Egloga I*: “El dulce lamentar de dos pastores,/ Salicio juntamente y Nemoroso,/ he de contar, sus quejas imitando;/ cuyas ovejas al cantar sabroso/ estaban muy atentas, los amores,/(de pacer olvidadas) escuchando”.

Una naturaleza que será la base del popularísimo género de la época, las novelas pastoriles; algunas de ellas, parte destacada dentro de *El Quijote*. Sin duda la mirada sobre la naturaleza paradisíaca y la alabanza que hace de la vida pastoril queda recogida en este fragmento del capítulo LXVII de la segunda parte:

Este es el prado donde topamos a las bizarras pastoras y gallardos pastores que en él querían renovar e imitar a la pastoral Arcadia, pensamiento tan nuevo como discreto, a cuya imitación, si es que a ti te parece

bien, querría, ¡oh Sancho!, que nos convirtiésemos en pastores, siquiera el tiempo que tengo de estar recogido. Yo compraré algunas ovejas y todas las demás cosas que al pastoral ejercicio son necesarias, y llamándome yo «el pastor Quijótiz»⁶⁹ y tú «el pastor Pancino», nos andaremos por los montes, por las selvas y por los prados, cantando aquí, endechando allí, bebiendo de los líquidos cristales de las fuentes, o ya de los limpios arroyuelos o de los caudalosos ríos. Darános con abundantísima mano de su dulcísimo fruto las encinas, asiento los troncos de los durísimos alcornos, sombra los sauces, olor las rosas, alfombras de mil colores matizadas los estendidos prados, aliento el aire claro y puro, luz la luna y las estrellas, a pesar de la escuridad de la noche, gusto el canto, alegría el lloro, Apolo versos, el amor conceptos, con que podremos hacernos eternos y famosos, no solo en los presentes, sino en los venideros siglos.

Sigue a esto la relación de un Sancho entusiasmado con la idea que anda pensando de incluir en el grupo al bachiller Sansón y hasta al Cura, a lo que añade D. Quijote:

—¡Válame Dios —dijo don Quijote—, y qué vida nos hemos de dar, Sancho amigo! ¡Qué de churumbelas han de llegar a nuestros oídos, qué de gaitas zamoranas, qué de tamborines y qué de sonajas y qué de rabeles! Pues ¡qué si destas diferencias de músicas resuena la de los albogues! Allí se verá casi todos los instrumentos pastorales.

⁶⁹ Una nueva vida que comienza con el renombrarse uno mismo.

Dentro de este animismo -en el caso de Cervantes- aristotélico (vid. Rodríguez 1990), la naturaleza es también un marco que inspirará a los amantes o los consolará, si es que no son correspondidos. La presencia de la mujer está en tanto que ausencia, es necesario tenerla en el pensamiento, ya sea Dulcinea o *Teresona*. Mujer y naturaleza comienzan a jugar un papel similar en la perspectiva neoplatónica, sirven al hombre como objeto por el que se sublimarán ellos mismos; aunque, qué sean realmente la mujer o la naturaleza poco importan. Son relevantes en tanto que inspiran o acompañan los sentimientos masculinos, en tanto que están a su servicio. Esta vinculación va a ser una de las bases de algunas tendencias críticas actuales que subrayan esa relación, esa evaluación paralela en el desarrollo de la conciencia ecológica y la emancipación de la mujer, pero desde el empoderamiento de esta y el respeto de aquella.⁷⁰

En otro ámbito pero también desde una mirada occidental, con el descubrimiento de los pueblos de oriente y después con los de occidente, el viaje que es sentido como necesario para el comercio o el descubrimiento, para la posesión de nuevos territorios, generará unos textos en los que hay una visión inicial de “tesorización”, explotación directa de la naturaleza en la extracción de tesoros, reconocidos “oro y plata”, aunque rápidamente ese concepto de tesoro pueda trasladarse a la explotación de otros recursos naturales, no sólo las especies sino directamente los frutos de una agricultura que irá haciéndose cada vez más productiva. Una mirada sobre la naturaleza que trata de asimilar

⁷⁰ Para un estado de la cuestión consúltese el trabajo de Carmen Flys, (2010), (2013).

todo lo nuevo a lo ya conocido, que por eso es descrita con frecuencia “es a manera de... pero...”. Pero una naturaleza que irremediamente desborda al hombre, frente al entorno natural “humanizado” de Europa esta naturaleza con el paso del tiempo se mostrará inabarcable, poderosa, uno de los protagonistas principales de la narrativa latinoamericana (vid. Salvador y Rodríguez, 2003 y Campos 2004).

En el siglo XVIII, con los inicios de la industrialización de algunos procesos, el hombre muestra una relación “asombrada” ante lo que el hombre es capaz de conseguir en tanto que dominio de la naturaleza. Para el siglo de las Luces y de la Razón, la naturaleza está al servicio del hombre, y en la naturaleza se incluyen los seres humanos “naturales” es decir, los indígenas, que pueden ser “reclutados como esclavos” como en el siglo XIX harán los protagonistas de Jack London en “El pagano” (*El silencio Blanco y otros cuentos*), o exterminados como en la conquista de Norteamérica, para una explotación más efectiva del territorio.

A partir de aquí la modernidad, movida por los avances científicos- tecnológicos provocará una ruptura total con los siglos anteriores, adquiriendo el hombre la capacidad de manipular los elementos de la naturaleza para satisfacer sus necesidades o deseos, a lo que obviamente no es ajena la literatura: con su exponente máximo en el siglo XIX, la obra de Julio Verne es un elogio constante a los logros de la ciencia y un escenario magnífico de riesgo y experimentación. Es el XIX un siglo que contrapone un plano mítico en el que se recogen las tradiciones populares -los nacionalismos fijan los textos tradicionales y el folclore se revaloriza (Grimm)- y el cientificismo que busca conocer a fondo la

naturaleza para dar explicaciones “racionales” así como el capitalismo estudia el modo de explotación de los recursos. Entre estos dos últimos estará la “contienda” entre Nemo y Aronnax.

Encontramos así en el mismo momento histórico la aparición de obras tan diferentes como *20.000 leguas de viaje submarino* de Verne (1860-70) al lado de *Legends and Superstitions of the Sea and of Sailors* (1885), de F. S. Bassett.⁷¹ El libro de Verne es especialmente interesante pues no solo es precursor de inventos científicos, sino que, como vemos desde las teorías de la ecocrítica, en él se nos muestran las relaciones del hombre con su entorno desde, al menos, tres ángulos muy distintos que también expresan esa nueva -para la época- ideología empirista de la “experiencia directa”: Nemo, que se siente dios, creador y justiciero; Aronnax el naturalista que se deslumbra con la posibilidad de la observación directa de los secretos del océano y la gente de “fuera”, marineros y otros que aún creen en cuentos y leyendas como los recogidos por el citado Bassett. El folclore como fuente de autoridad al que el naturalista no rechaza sino que pone en valor:

“-¿Pero qué hay de verdad en todas esas relaciones?- preguntó Consejo.

-Nada, amigos míos: nada, al menos, de lo que pase de la raya de lo verosímil para llegar a la fábula o a la leyenda. Sin embargo, para la imaginación de los que relatan cuentos, se necesita una causa, o por lo menos un pretexto.” (1963, p. 409).

⁷¹ Vid. Campos y García (2017).

Más allá, el industrialismo del siglo XX (dimensión institucional de la modernidad) observa a la naturaleza “como un objeto ajeno y distante de la misma humanidad, que puede ser manipulado a discreción de esta última” (M^a del Rocío Rosales, 2006, pp. 218).

Llegado el 1972 se crea por primera vez un informe que plasma la grave crisis ecológica que afecta al planeta, el *Informe Meadows*, reforzado más tarde con el *Informe Brundtland*, gracias a los cuales comienzan a surgir movimientos ambientalistas/ecologistas. A partir de este momento los desastres medioambientales pasarán a ser responsabilidad enteramente humana. Pero este es un hecho que ya aparece también apuntado en varios de los pasajes de la citada obra de Verne:

(La naturaleza se organiza) había encargado a estos mamíferos el desempeño de importantes funciones [...] destruyen las aglomeraciones de hierbas que obstruyen las embocaduras de los ríos (...) ¿Y sabéis -añadí- lo que ha sucedido desde que los hombres han aniquilado por completo estas razas útiles? Las hierbas en putrefacción han emponzoñado el aire, y la fiebre amarilla devasta estas admirables regiones. (p.401)

Hay alusiones también al cambio climático (p.417), a la pesca incontrolada (p. 429), etc.

Todas las preocupaciones humanas por actuar en el mundo natural van quedando reflejadas de un modo u otro en distintas manifestaciones culturales como la música, la pintura o la literatura entre otros. La

aparición del movimiento ecologista, según Octavio Paz, fue la novedad histórica del siglo XX, añadiendo;

Después de apenas dos siglos de insensata “dominación” de la naturaleza, descubrimos que los recursos del planeta son finitos, es decir, que el “progreso” tiene un límite; enseguida, que hemos puesto en peligro el equilibrio natural y que amenazamos en su centro mismo a la vida. La conciencia ecológica [...], implica en su dimensión más profunda un gran *mea culpa* y una crítica radical de la modernidad y de sus supuestos básicos. (Octavio Paz, 1995, pp 155, Citado por Ostria, 2010, p. 99)⁷².

En el plano de la literatura, este trastorno ecológico será expresado a través de la teoría ecocrítica, descubriendo las conexiones que existen entre la obra literaria, el autor y la ecoesfera.⁷³

Conclusiones

Esta conciencia crítica sobre la naturaleza potencia las posibilidades de (re)lectura; pero, sobre todo, combinada con otra crítica que hace hincapié en la importancia de la relación social (de explotación: entre sujetos, hoy; o entre señores y siervos en el mundo feudal; o la que, antes, hubo entre amos y esclavos) desde la que se leía y se legitimaba otro mundo y otras prácticas sociales.

⁷² Cit. por Mauricio Ostria (2010). *Globalización, ecología y literatura. Aproximación ecocrítica a textos literarios latinoamericanos*.

⁷³ Pueden consultarse los trabajos de Philips, D. (1999), Murphy, P. D. (2009) y Barbas-Rhoden, L. (2014).

Una relectura, en definitiva, que pretende aclarar dos cuestiones decisivas sobre la ideología dominante desde la que hoy se (re)leen todas estas cuestiones. Si nos tomamos en serio la radical historicidad de las nociones de *naturaleza humana* y *naturaleza* (en general), sin dar por hecho su universalidad, nos daremos cuenta de lo siguiente: toda (re)lectura se produce desde una norma ideológica concreta. Hoy dicha norma es, bien la subjetiva (la experiencia personal directa) y objetiva (el concepto de evolución del conocimiento o experiencia metódica directa).

Echemos pues, a modo de conclusión, un vistazo a la historicidad de esta dicotomía *sujeto/objeto*, puesto que sus límites son el terreno ideológico sobre el que nos movemos al hablar de literatura, naturaleza y sociedad.

Desde el siglo XVIII en adelante, las relaciones sociales entre sujetos libres producen su propio conocimiento libre: a) respecto de los dogmas religiosos, pero también b) respecto de los límites de la subjetividad engañosa o las falsas creencias individuales o colectivas.

Así, el problema del conocimiento (objetivo) lo empiezan a resolver las ciencias naturales con el método científico, basado en la formulación de hipótesis, la experimentación, la extracción de resultados válidos y verificables, etc., sobre los fenómenos naturales, considerados *objetos o hechos reales* en tanto que responden a sus propias leyes naturales.

Esto, naturalmente, se traslada al estudio sistemático, esto es, abstracto de lo social: la sociología y la antropología hablando de las formas y las funciones sociales, formalizando y cuantificando los fenómenos culturales, etc. Transcribiendo, en definitiva, la norma epistemológica: la dicotomía sujeto/objeto.

Así, la lectura de la literatura (clásica, medieval y moderna), la naturaleza y la sociedad, se ha hecho, en nuestra coyuntura, bien desde la subjetividad (la sensibilidad o libertad lectora), bien desde la objetividad (de los estudios literarios, sociológicos, antropológicos, etc.) de las formas, las funciones, los géneros y las estructuras. Nosotros proponemos una (re)lectura de todo discurso desde su historicidad ecológica y, en última instancia, social.

2.3.3. Aportación 2

M^a. C. Quiles Cabrera e Ítaca Palmer Campos (2019). Versos para leer el paisaje: los niños y la poesía de Lorca. En R. Martínez López y R. Sánchez García (Eds.), *Federico García Lorca en su entorno. La infancia en la construcción de la identidad literaria lorquiana*. Madrid: Visor, (251-267).

VERSOS PARA LEER EL PAISAJE: LOS NIÑOS Y LA POESÍA DE LORCA

1. Introducción: descubrir el entorno

No es fácil habituar la mirada a lo nuevo, aprender a descubrir los detalles, dejarse llevar por recuerdos y movimientos. No es fácil darnos cuenta de que nuestros niños apenas conocen la naturaleza de primera mano. Quizá nunca les ha llovido sin llevar capucha, o no les ha sobresaltado una araña, o el agua de un arroyo no se ha llevado para siempre un juguete. Quizá no les hemos enseñado a apreciar el entorno natural, más allá de los documentales, de una visita esporádica a una granja escuela. Vivimos en una era nueva, el que está siendo llamado “antropoceno” donde se reconoce u otorga al ser humano el lamentable papel de tener el poder de hacer grandes, inmensos cambios en su entorno, equiparables a los de algunos fenómenos geológicos como terremotos o erupción de volcanes. Nuestra huella en el planeta puede ser en muchos casos una realidad siniestra, realidad que tenemos que revertir en muy diversos frentes y, a pequeña escala, a través de la educación y la concienciación medioambiental.

Pero, ¿concienciar de qué? A niños y niñas que apenas conocen el entorno natural, que ni en los pueblos salen a la calle, encerrándose al fresco del aire acondicionado, o al calor de la calefacción central... Se han acomodado -los hemos acomodado- a la rutina de los padres, a los ritmos de estrés diarios, a los días de fiesta de deportes urbanos. No se trata de un volver a la naturaleza utópico, nostalgia de otros tiempos. Pero sí de hacer algo, porque para amar y defender nuestro entorno es preciso conocerlo, tenerlo presente. Solo a través de ese conocimiento se puede llegar al respeto y la admiración. Y de ahí a la toma de conciencia de que podemos y debemos actuar para conservar y recuperar nuestro medio natural.

Y además, no es sólo cuestión de supervivencia física. Las raíces de lo que somos, nuestra cultura, se muestra en estos elementos y sus entornos. Cambiantes, por supuesto, y en muchos casos para bien: que no haya más “niñas rubias de trenzas hasta los pies” como la “amiguita rubia” de Federico García Lorca con destinos terribles de miseria (*Mi pueblo*, 2011: 50); pero patrimonio que debemos resguardar para que siga siempre en nuestra memoria, como otros han hecho antes, como algunos escritores han logrado conservar estos testimonios patrimoniales literarios para ofrecerlos a las nuevas generaciones, a todas las generaciones. De esta forma los lectores pueden tener presente la inmensa riqueza que nos rodea, no solo porque lo es en sí misma sino también como inspiradora de ideas y arte, de responsabilidad. Desde la teoría literaria, la ecocrítica ha hecho el esfuerzo de estudiar la literatura desde la nueva perspectiva de los estudios ecológicos, poniendo el foco en la

relación del hombre con la naturaleza que aparece recogida en numerosas obras literarias, y recientemente se está aplicando a los estudios de didáctica de la lengua y la literatura (Martos, Campos F.-Fígares y Martínez Ezquerro, 2017; Campos y Martos García, 2017). Este es el marco que nos ha llevado a la propuesta que presentamos ahora, y que concretaremos en la “utilización” de la obra de Federico García Lorca.

2. Leer poesía para leer el paisaje

El texto poético nos ofrece distintas formas de mirar el mundo y de contarlo, describirlo e interpretarlo y nos abre puertas diversas para educar la sensibilidad a través de las palabras. Desde los primeros momentos, el niño siente una atracción natural por el género poético, así las canciones y los textos rimados suponen el principal eje sobre el que se edifican los aprendizajes a estas edades. Podemos decir que la poesía les enseña a tomar contacto con su alrededor mediante las palabras y el ritmo y una perspectiva diferente que les va haciendo partícipes del imaginario colectivo. Sin embargo, en el momento en que los escolares se convierten en lectores autónomos, existe una cierta tendencia a alejarse de los versos y buscar en los textos narrativos sus referentes literarios. Ante esta realidad, la escuela cuenta con un papel fundamental a la hora de recuperar el gusto por la poesía, el recitado y la composición (Merino, 2015; Rosal, 2010). Lejos de lo que podamos pensar, la poesía no está pasada de moda, según venimos defendiendo (Quiles, 2016). Las nuevas tendencias musicales, por ejemplo, demuestran la cercanía de las actuales generaciones al verso. Pensemos en muchos textos de la

cultura urbana, como el rap (Palmer, 2017), una actualización de lo que en los entornos rurales ha sido el tradicional *trovo*, o en movimientos como el de Acción Poética⁷⁴, fundado por Armando Alanís en 1996 en México, que desde entonces se ha propagado por diversos países y que en grandes ciudades como Madrid inunda las calles con letras de autores del canon o creaciones propias. Nos sirven de ejemplo también los poetas jóvenes que se están dando a conocer a través de las redes sociales con un gran éxito mediático a juzgar por su gran número de seguidores. Se trata de manifestaciones con las que los lectores del siglo XXI conviven de manera cotidiana: al pasear por las calles, al viajar en metro, al acceder a su *Instagram*. Por tanto, no podemos decir que la poesía sea algo ajeno a su mundo, sino todo lo contrario. Lo que es necesario es hacerles conscientes de ello y dar un cambio de perspectiva a nuestra intervención pedagógica (Sánchez Pacheco, 2016).

Si partimos de esta recuperación de la poesía en las aulas como expresión de todo aquello que nos rodea, volver la vista a ella como forma de leer el paisaje es una de las líneas de trabajo que ha de ocupar nuestro tiempo en la educación literaria. El mundo natural, los espacios que nos rodean de manera más inmediata, constituyen una señal de identidad muy importante especialmente en la infancia, cuando se están construyendo nuestros afectos y arraigos culturales. Aprender a *leer el paisaje* es esencial, puesto que sus elementos van a formar parte de nuestro imaginario en la edad adulta. El entorno más cercano al poeta

⁷⁴ En el siguiente enlace accedemos a un vídeo-reportaje en el que se explica la función del movimiento Acción Poética: <https://www.youtube.com/watch?v=Rolx1okyNpo> (consultado el 16 de abril de 2019).

suele ser fuente de inspiración constante. Ese ha sido el caso de Federico García Lorca. Para este trabajo nos hemos centrado en sus *Poemas de la Vega*, una antología realizada por Alonso Magaz y Andrea Villarubia que gira en torno a los espacios naturales de la infancia del poeta. Planteamos una propuesta de intervención en el aula que parta de la lectura y se convierta en un ejercicio de escritura creativa que se realiza utilizando las herramientas digitales.

2. Los niños leen su paisaje de la mano de Lorca: intervención en el aula

3.1. Planteamiento inicial

¿Por qué Federico García Lorca?

Numerosísimos estudiosos destacan la importancia del entorno rural en la infancia de Lorca, y directamente en su escritura como los de García Montero (2016) Sánchez García (2015) o su hermano Francisco García Lorca (1980). Y sobre todo, el mismo Federico lo recuerda constantemente a lo largo de su obra.

Lorca siente cada elemento del paisaje como una señal de identidad, por eso no podemos quedarnos en la idea de que el entorno lorquiano simplemente se *traslada* a su poesía. Afirmamos que el paisaje no se *traslada*, sino que está en el germen mismo de la creación. La poesía lorquiana no podría separarse nunca del apego a su tierra, de ahí que los elementos naturales de su contexto más cercano – el de su niñez – constituyan el eje de su obra. Así se ha hablado de él como “poeta y niño

grande" (Reviejo, 1998). Y es el lector infantil quien ha conectado de un modo especial a lo largo del tiempo con aquellos textos en los que la naturaleza y el folclore están más presentes. Recordemos el *Memento*, que tanto se ha leído en las escuelas: "la luna vino a la fragua / con su polisón de nardos / el niño la mira, mira / el niño la está mirando (...)". Acercándonos a la obra de García Lorca estamos atendiendo simultáneamente a dos frentes: por un lado rescatando el patrimonio popular de cancioncillas, nanas, juegos, etc. que él mismo utilizó frecuentemente como referentes y que ha sido estudiado con detalle por Tadea Fuentes (2017). Por otro acudir a un poeta que es ya canónico, considerado uno de los más importantes de la literatura española de todos los tiempos. Así tradición popular y patrimonio literario culto se dan la mano, no solo dentro de la obra de Lorca sino entre su obra y la realidad del siglo XXI.

Y en esa construcción del poeta aparece constantemente esa relación con la naturaleza que nos enseña a ver el paisaje de una manera mucho más consciente, que nos estimula a la creatividad, al juego, a las conexiones inesperadas.

En este sentido, nos ha interesado centrarnos en la selección de poemas ya citada, realizada por Magaz y Villarubia, con prólogo de Luis García Montero, y que se publicó bajo el título *Poemas de la Vega* (2014, 1ª. Ed 2007) porque suponen el principal referente a la hora de identificar la obra lorquiana con el paisaje de su infancia. Cuando hablamos de conciencia ecocrítica, en su conexión con el texto poético y la educación literaria (Pedrosa, 2010; Campos F.-Fígares y Martos García 2017; Del

Pino, 2018), no podríamos encontrar un texto más representativo, precisamente por el origen de esta compilación. El germen de esta antología se encuentra en la preocupación de un colectivo por la desaparición de parte del paisaje de la Vega granadina con la edificación sin control propia de los inicios del siglo XXI. El nombre de esta organización es VEGAEDUCA⁷⁵, una red de centros educativos cuyo compromiso social con este paraje natural les llevó a impulsar la selección de la obra lorquiana en la que el poeta recreaba estos rincones. En los poemas que componen la antología, Lorca mira, siente y cuenta cómo son los espacios más inmediatos que forman parte de su vida:

- por un lado, la naturaleza propia de su pueblo natal: el campo, el chopo, el agua;

- por otro, los lugares públicos: la plaza, el pórtico, las fuentes.

Y a través de su manera de mirar, sentir y contar, nos enseña cómo hacerlo nosotros mismos con nuestro entorno. Esa fue la premisa que nos planteamos en esta investigación, centrando el interés en el lector infantil.

El punto de partida

Al hilo de lo anterior, el punto de partida para nuestra intervención sería el siguiente: a partir de la lectura de García Lorca observar cómo *leen* los niños y niñas el paisaje, cómo lo recrean y, por lo tanto,

⁷⁵ Puede accederse al canal de Youtube de VEGAEDUCA en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/channel/UCC0xO-EazQrrAhscLVliXiw> (consultado el 16 de abril de 2019).

cómo nos lo cuentan. Por otra parte, somos conscientes de que el lector al que nos referimos es un nativo digital, cuyas formas y espacios para la comunicación comparten el papel y el ciberespacio. Por este motivo, en nuestra intervención didáctica vamos a conjugar ambos ámbitos; así, a la escritura creativa sobre el papel le vamos a unir el uso de las TIC para concluir el proceso con una composición híbrida que se aproxime a la video-poesía y que constituya parte de un banco de recursos digitales para el aula.

Los objetivos centrales de la intervención se pueden resumir de la siguiente forma:

- Acercar a los niños/as a los *Poemas de la Vega* de García Lorca
- Crear una toma de conciencia del entorno y la importancia de la relación con el entorno natural y patrimonial
- (Re)leer el paisaje autóctono a partir de la obra de Lorca
- Escribir y describir el paisaje autóctono a través de la poesía
- Elaborar composiciones híbridas (vídeo-poesía) con el uso de las TIC

3.1. El vídeo-poema: texto, imagen y sonido

El vídeo-poema puede entenderse como una composición artística híbrida, que aúna distintos códigos de comunicación a través del soporte digital. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos condujo a pasos agigantados hacia los espacios en red que hoy ya todos compartimos. Esto pone de manifiesto el fenómeno de transformación al que se ha visto sometido el panorama literario y sus caminos de acceso en la actualidad; un panorama en el que la joven poesía española no es ajena a la era de los *youtuber*, *booktuber* o *blogger*. Y no lo es, precisamente, porque nace y se propaga entre los lectores en formación a través de estas vías. Poetas como Sara Búho, Marhuan, J. Santatecla, conocido como el *poeta del metro*, o la propia *chica del andén*⁷⁶, han dado su gran salto al mundo editorial gracias a un elevado número de seguidores en las redes sociales que puso de manifiesto el interés de muchos lectores por la poesía en estos nuevos formatos. El vídeo-poema y su difusión en plataformas como *Youtube*, ha traído consigo la aparición de poetas jóvenes que inician su andadura y que se convierten en puente de contacto entre el género y las nuevas generaciones. Sobre las nuevas poéticas en red se ha reflexionado recientemente de forma muy acertada en la obra coordinada por R. Sánchez (2018), un referente clave para entender el devenir actual de la poesía entre los creadores emergentes.

⁷⁶ Puede conocerse más acerca de estos poetas jóvenes en los siguientes enlaces: <https://www.instagram.com/sarabuhoo/?hl=es> (consultado el 16 de abril de 2019), <http://marwanblog.blogspot.com/> (consultado el 16 de abril de 2019), <https://www.instagram.com/jotasantatecla/?hl=es> (consultado el 16 de abril de 2019) y <http://www.lachicadelanden.com/> (consultado el 16 de abril de 2019).

3.2. Selección de los participantes, de los textos y de las técnicas de composición

El marco en que nos propusimos realizar esta intervención fue el *III Festival de Poesía Visual de Berja* (Almería). Se trata de un evento que se ha consolidado en la localidad con una proyección nacional importante. Tanto es así que el Festival involucra a todos los agentes culturales del pueblo y, por lo tanto, también llega a los centros educativos. Así, los escolares están familiarizados con la importancia de la poesía en todas sus dimensiones⁷⁷, y predispuestos a participar en estas experiencias de taller literario que “por sus propias características de educación no formal, implica el contacto creativo con la literatura y se caracteriza por la dinámica dialógica de la lectura comentada y compartida en voz alta por el tallerista” (García, 2017:146)

El grupo escogido para la intervención fue un tercer curso de Primaria, con veinticinco estudiantes, cuya identidad no desvelamos para garantizar el anonimato de los menores. Se trata de un grupo que ya ha tenido contacto con la poesía y conoce la figura del poeta eje de la actividad, si bien no se ha profundizado en su obra ni tampoco han participado en talleres de escritura creativa más allá de algunas prácticas de métrica y recitación realizadas en el contexto escolar.

⁷⁷ Para ampliar la información, véase nota de prensa en <https://berjadigital.es/2019/03/19/la-iii-edicion-del-festival-de-poesia-visual-de-berja-arranca-este-jueves/> (consultada el 16 de abril de 2019).

Los textos seleccionados forman parte, según hemos dicho, de la antología *Poemas de la Vega*. Concretamente nos centramos en la lectura de cuatro poemas que reúnen las mejores condiciones para el fin que nos ocupa:

- Retratan elementos muy fácilmente reconocibles

- Gozan de una gran plasticidad y dimensión sensorial

- Conectan con espacios que el niño/a de Berja puede asociar con los propios de su entorno más cercano: los álamos, la plaza porticada, las fuentes, etc.

Los poemas seleccionados han sido:

a) “In memoriam”. La asociación de la vejez con ese “¡Rudo abuelo del prado!” (el chopo) es una imagen metafórica que el lector infantil capta con facilidad gracias a las alusiones sinestésicas continuas: la contraposición del color dorado con el verde, el rojo del espíritu y el calor del verano o “la fragancia cautiva / de tu tronco”.

b) “Pórtico”. Oído, tacto, olfato y vista se recrean verso a verso en este poema que, a priori, nos parecería sencillo. Sin embargo, recoge la grandeza del poeta a la hora de convertir en poesía los elementos de la naturaleza. El ruido del agua cuando se mueve abre la composición, seguida de unos árboles convertidos en telar para el viento mientras “las rosas lo tiñen / de perfume”. Todos los sentidos se aúnan para recrear en lo más profundo las palabras.

c) “Campo”. Hallamos en este poema los elementos que nos transportan al elemento que describe. Los árboles, el rebaño, la “herida del Ocaso”, los barrancos, las fuentes... El poema nos hace escuchar, ver y sentir, contraponiendo los colores y dibujando metáforas de carácter visual: “el cielo es de ceniza”, “Y son negros carbones / los rastrojos quemados”. Con el poema de Lorca es muy fácil para el lector sentir el agua turbia de las fuentes, palpar el polvo del camino, imaginar la calma de los remansos y escuchar la esquila del rebaño. Y sobre todo ello, perfilar la gran diferencia: “los árboles son blancos”, haciendo que tomen el protagonismo que los hace resaltar por encima de todo lo demás cuando el día se acaba.

d) “Caracol”. El caracol es uno de los animales más cercanos al niño en ámbito rural. Es muy habitual la práctica de salir en grupo a “buscar caracoles” tras un día de lluvia; de ahí que los niños de poblaciones agrícolas hayan experimentado en su mayoría la sensación del deslizamiento lento de un caracol sobre la palma de su mano; o la expectación al ver asomar sus “cuernos” con los primeros rayos de sol. Así, los versos lorquianos recrean una realidad que ellos muy bien conocen.

3.3. Desarrollo del taller

La aplicación se desarrolló en un grupo de tercer curso de Primaria durante un tiempo de dos horas siguiendo los siguientes pasos:

a) Fase preparatoria:

a.1. Lectura de los poemas

Usando la pizarra digital, proyectamos de manera secuenciada los poemas seleccionados de Federico García Lorca (en todo momento mostrando la obra original y dando la referencia completa de sus compiladores) y procedimos a una lectura conjunta y guiada de cada uno de ellos. En el avance de la lectura, introducimos a los aprendices en la búsqueda de elementos literarios que fueron capaces de reconocer como algunas metáforas o comparaciones que usa el poeta. Además, fuimos explicando las imágenes y símbolos que, mediante las palabras, nos dibuja el autor: la llegada del invierno, el paso del tiempo, etc.

a.2. Visualización de fotografías de su pueblo natal

A través del mismo medio, la pizarra digital, pudimos proyectar imágenes del patrimonio cultural y natural del pueblo natal de los aprendices: la plaza porticada, la fuente de los dieciséis caños, la ermita, el Ayuntamiento, su alameda, un almendro en flor como representación de la flora y una panorámica general de la localidad. Fue muy rápida la identificación de estos lugares por parte de los escolares, puesto que conectamos a la perfección con sus señas de identidad, representadas en este caso en los espacios donde prodigan sus juegos y su vida cotidiana.



Figuras 1, 2 y 3. Fotografías lugareñas extraídas con acceso libre a través de <http://www.google.es>. Plaza porticada, fuente de los doce caños y rebaño (Berja, Almería).

b) Fase de escritura: con la integración de un verso de Lorca.

Una vez que los escolares han leído a Lorca y se han situado ante su propio paisaje, comienza la práctica de escritura. Les pedimos que, así como el poeta habló de su entorno, también lo hagan ellos. Se trata de una dinámica realizada en grupo, para favorecer el aprendizaje entre iguales. La propuesta será que escriban con sus mejores palabras un poema dedicado al lugar que prefieran de los vistos en las fotografías. Pero, además, en un intento por integrar la visión lorquiana, les pedimos que seleccionen uno de los versos de alguno de los poemas leídos y lo incluyan en su propia composición, lo cual implica una relectura que va a enriquecer sin duda el proceso.

c) Fase de composición híbrida

Para la fase composición híbrida empleamos la herramienta IMOVE, que viene incluida en algunos ordenadores de manera gratuita; si bien existen otras muchas de fácil acceso, en función del modelo de computadora del que dispongamos. Algunas otras son *MovieMaker*,

Photo Stage o *KineMaster*. Tomando como referencia el poema compuesto por cada grupo de escolares, procedemos a elaborar la composición de vídeo y audio que se culmine siendo un vídeo-poema. A esta experiencia le había precedido otro taller realizado en la Noche Europea de los Investigadores, cuyo desarrollo y fundamentación puede leerse en Quiles, Campos y Martos (2017). Para la elaboración de esta producción híbrida fue preciso:

- Seleccionar las imágenes adecuadas al texto
- Seleccionar una música apropiada
- Grabar la voz en off por parte de los autores
- Integrar el texto y la música
- Ajustar el tiempo de cada fotograma
- Revisar la composición y editar el vídeo
- Compartir en red

3.4. Exposición de resultados

En primer lugar, podemos observar una selección de los poemas que compusieron los escolares en la fase inicial. Hemos de decir que las dos horas de duración del taller no hicieron posible una fase de revisión y reescritura, por lo que mostramos son los textos tal cual se produjeron

en un primer intento. Por este motivo, incluimos su transcripción para facilitar la lectura y solventar los desajustes ortográficos que en alguna ocasión se produjeron.⁷⁸

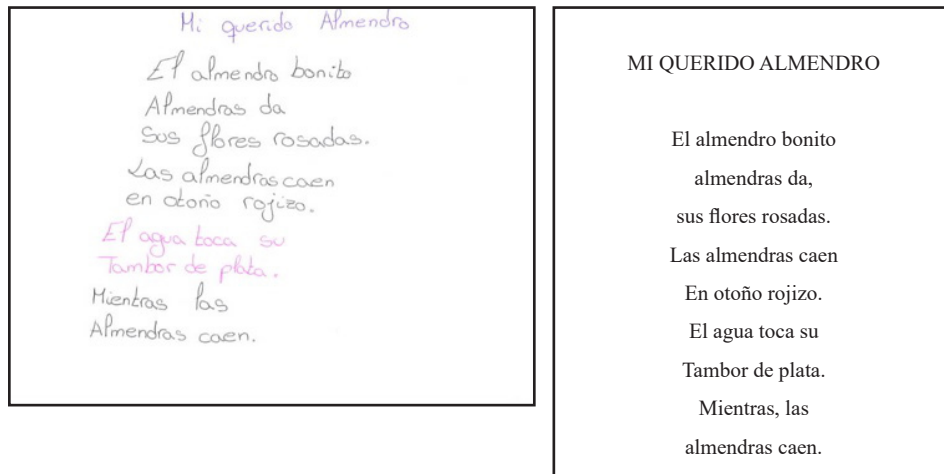


Figura 1. Muestra 1 y transcripción

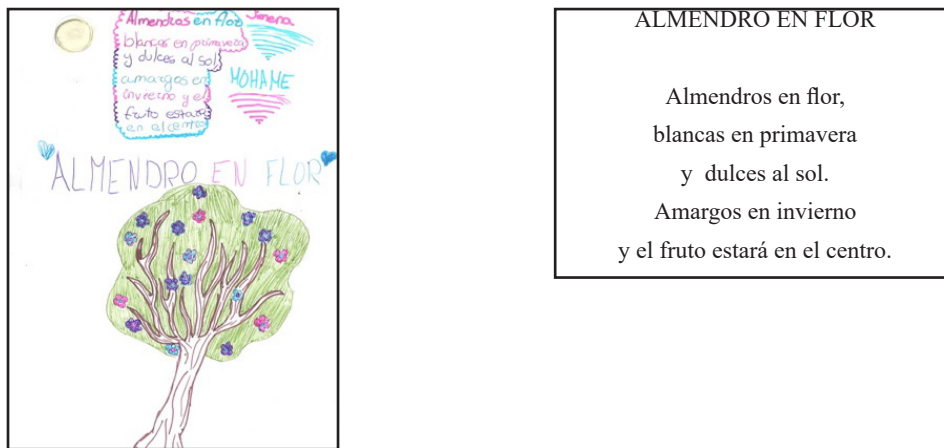


Figura 2. Muestra 2 y transcripción

⁷⁸ Insertamos aquí sólo dos ejemplos, pueden verse más en la aportación original que se adjunta en Anexos.

Por último, incluimos un breve testimonio gráfico de alguno de los vídeo-poemas realizados, aunque somos conscientes de que el sentido real de estas composiciones es su proyección audiovisual. Sirvan de ejemplo el siguiente:



Figura 9. Secuencias del vídeo-poema 1, dedicado al olivo.

4. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos con la intervención didáctica planteada han sido muy satisfactorios, ya que logramos alcanzar los objetivos marcados al inicio. Hemos de tener en cuenta el tiempo tan escueto del que dispusimos para la realización del taller, dado su contexto dentro del Festival de Poesía Visual. Se planteó como una primera aproximación para acercar a los escolares a la poesía, al juego con el lenguaje y al uso de las TIC. Más allá de la calidad de los textos escritos por los aprendices, lo significativo fue la implicación inmediata por parte de todos ellos al encarar la actividad desde sus señas de identidad, representadas por los espacios de su tierra natal. La lectura de Lorca los acercó a la naturaleza, a los espacios que ellos mismos reconocían en su memoria, a su patrimonio cultural y literario; aunque en otro contexto y en otra época, las fuentes lorquianas evocan a todas esas fuentes que cada lector conoce o recuerda. Y lo mismo sucede con los árboles, con el campo, en definitiva, con el paisaje.

Así pues, si pretendemos trasladar esta práctica de escritura creativa a nuestras aulas – donde ya no tendremos el condicionante de un tiempo limitado-, sería recomendable implementarla con dos acciones:

-Conocemos al poeta y su obra. En este sentido, recomendamos la obra de Remedios Sánchez (2015) sobre Federico García Lorca orientado a los lectores infantiles, a partir de la cual se nos aproxima a su vida y obra de una manera cercana, ágil y atractiva. No nos estamos refiriendo, por supuesto, a un tratamiento de la figura del poeta desde el punto de vista historicista (Martínez Ezquerro, 2017), haciendo que los escolares aprendan datos sobre el autor; lo que nos interesa es que conozcan el perfil humano y su contexto rural, sencillo y apegado a la tierra que va estar siempre presente en sus textos.

-Fase de revisión y reescritura. La tarea de composición escrita podría enriquecerse en el momento en que incluyéramos una fase destinada a rehacer los textos. Si observamos las muestras, vemos muchas posibilidades de mejora en distintos niveles: disposición del verso, ritmo, rima, ortografía, figuras, etc. Así, con un proceso de revisión guiado – nunca corrección prescriptiva- obtendríamos composiciones de mayor calidad y, lo más importante, el proceso de aprendizaje edificaría nuevas destrezas.

2.4. Línea 4: Español Lengua Extranjera y Tecnologías de la Información y la Comunicación

2.4.1. Breve descripción de la aportación

Cuando hablamos de patrimonio literario, de manera indiscutible hemos de mirar a la tradición y a todos esos textos que surgieron del anonimato y que van siendo transmitidos de generación en generación a través de la oralidad. Constituyen estos, en sí mismos, un corpus de obras que se han convertido en referentes incuestionables que han acompañado la formación lectora de muchas comunidades a lo largo del tiempo; incluso en épocas o contextos de analfabetismo la literatura oral cuenta con un valor esencial, al ser el único cauce para forjar el imaginario colectivo. Cuentos, refranes, juegos populares, entre otros, constituyen la base sobre la que nacería la literatura culta, de la que bebieron los autores clásicos; de ahí su importancia añadida. En la aportación que se presenta a continuación, nos hemos centrado en la adivinanza como texto literario oral patrimonial y su gran potencial en un ámbito distinto al de la lengua materna: el aula de español como lengua extranjera. La adivinanza, insistimos, como obra literaria patrimonial, nos permite investigar en una línea de trabajo distinta para la educación lingüística y literaria en una lengua meta; una línea diferente no solo por el ámbito de aplicación, sino por la conexión que ofrecemos entre el acceso a los textos patrimoniales y el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2.4.2. Aportación

Ítaca Palmer Campos y M. Campos Fdez-Fígares (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo*, 30, págs. 289-316.

ADIVINANZAS EN EL AULA DE ELE: LITERATURA ORAL, PATRIMONIO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Introducción

Los términos de *enseñanza/aprendizaje* son nociones que la misma naturaleza de su objeto son siempre cambiantes. Nunca estamos plenamente satisfechos a la hora de abordar determinadas prácticas docentes pues nos preocupa o bien no llegar al hoy, o bien despreciar el ayer y olvidar elementos fundamentales que “han funcionado” en sistemas educativos previos. Cuando hablamos de innovación educativa, solemos pensar en romper con todo lo enmarcado bajo la idea de “clásico” o tradicional; sin embargo, muchas veces la innovación radica, aunque parezca paradójico, en replantear lo establecido, lo que venimos empleando y asumiendo como válido. Y es en ese repensar lo anterior cuando lo renovamos y lo aplicamos de otro modo con ayuda de nuevas técnicas, enfoques e instrumentos. Todo esto cobra especial importancia cuando somos conscientes de que no solo las formas de enseñar evolucionan, sino también las formas de aprender. Dicho de otra forma: es, precisamente, la evolución de los aprendices -y de su forma de

aprender- lo que condiciona y exige el cambio en la forma de enseñar. El proceso didáctico no es un movimiento unidireccional, manejado desde la autoridad del docente, sino que ha de entenderse como un intercambio en el que lo más importante es lo que se aprende, no lo que se enseña. Desde esta perspectiva, ante la explosión del mundo digital y la transformación radical de nuestras aulas, nos tenemos que preguntar cómo hacer confluir lo clásico con la innovación: no solo actualizar los contenidos sino, sobre todo, la forma de impartirlos y aprehenderlos. Si enseñar lengua es enseñar a escuchar, hablar, leer y escribir, tenemos que plantearnos qué es hoy escuchar, hablar, leer y escribir. Aquí debería radicar el cambio, en reconocer que estos conceptos están siempre en evolución y, por tanto, debe evolucionar nuestra manera de acercarnos a ellos.

1. El lugar de la literatura en la clase de ELE

Vamos a tratar de recoger muy sucintamente la tendencia general con respecto a la vinculación de la enseñanza de la lengua con la presencia de la literatura en las aulas, pues es sintomático que esta relación haya sido cuanto menos conflictiva: no hay un consenso común sobre cómo establecer esta relación ni tan siquiera sobre si la misma es necesaria.

Con cierta frecuencia aparecen trabajos que nos ayudan a comprender el panorama de propuestas, cada vez más amplio que la enseñanza del ELE y L2 suscita. Sánchez Pérez (1992) realizaba un amplio es-

tudio sobre la enseñanza del ELE (que a partir de los años 80 comenzaba a consolidar un espacio propio), trazando un detallado cuadro desde los orígenes hasta los albores del siglo XXI con descripción de numerosas gramáticas y métodos que habían abordado tal enseñanza no solo en España, sino en muchos otros países.

Años más tarde, ya consolidado el peso de los estudios sobre ELE/L2, Albaladejo (2007) presenta también una panorámica, pero pone el foco de su investigación en la evolución de la relación entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura, dos materias que, si bien siempre suelen aparecer vinculadas (la asignatura de “lengua y literatura”) frecuentemente han llevado caminos paralelos cuando no independientes. Destaca así cómo, en los años 50 la literatura tenía el papel predominante en la enseñanza de lenguas, el llamado modelo *gramatical* que estaba basado en la traducción y memorización de textos. Con ello se pretendía que el estudiante adquiriera, imitara y utilizara un lenguaje “elevado” semejante a los modelos lingüísticos propuestos por el profesor, modelo que aún provenía del retoricista del siglo anterior (Martínez Ezquerro, 2017: 200), y que era similar, en cierta medida, a la enseñanza de la lengua materna, a su perfeccionamiento. En los años 60-70 se pasa a un modelo *estructural*. La literatura quedó gradualmente marginada como modelo y comienzan a utilizarse estructuras lingüísticas que contienen programaciones graduadas según la dificultad que presentan (a lo que las obras literarias originales difícilmente pueden adecuarse). Se comenzaba a distanciar notablemente las metodologías entre la enseñanza de la lengua materna y la de ELE/L2. En los años 70, con los pro-

gramas *nocional-funcionales* se empezarían a incluir aspectos sociales en la enseñanza, pero los cambios reales con respecto al modelo anterior apenas son perceptibles, es decir, el enfoque es aún plenamente lingüístico, y el rol del maestro, ser el emisor de la información sin que haya apenas interacción con los aprendices, sigue siendo la norma general. Conviene remitirnos al manual de Aquilino Sánchez (1992), que analizó de manera cuidadosa los métodos en la enseñanza del ELE hasta el año de su publicación.

De aquí se evoluciona al modelo *comunicativo* que se instala en los años 80, el cual requiere de un conocimiento profundo del aprendizaje y conlleva un cambio sustancial en el modelo de enseñanza/aprendizaje. La lengua *hablada* toma protagonismo y la lingüística aplicada comienza a aceptar aportaciones de la psicolingüística y sociolingüística. Llegados a este punto, la literatura sigue siendo orillada como parte del aprendizaje, vista como expresión de lengua estática, y que no cala con esta metodología sustentada en el enfoque *comunicativo* de la lengua, “cuyo principio básico puede definirse como el aprendizaje de una segunda lengua mediante actividades de comunicación llevadas a cabo en esa lengua dentro del aula” (Martín Peris, 2000: 101). En el mismo artículo, en el que se lleva a cabo una reflexión sobre los manuales de enseñanza ELE y en concreto sobre el papel que ocupa la literatura en ellos afirma que, en este momento, la literatura está presente en los manuales, pero no formando parte del aprendizaje en sí, sino que se incluye al final de los temarios lo que, según el autor, “parece reflejar un cierto temor al texto literario de tal modo que este no sería visto como

estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo” (Martín Peris, 2000:123).

Según el panorama que veníamos presentando recogido por Albadalejo, a partir de este momento, la literatura gana algo de peso y cobra algo de importancia en los años 90, pero sobre todo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que en los manuales que se encuentran para ELE la inclusión de textos literarios es, casi siempre, como ese elemento que acompaña o adorna al aprendizaje mencionado por Martín Peris, pero no uno que ayude a la construcción misma del aprendizaje.

Ya muy recientemente, en el año 2017, De Santiago Guervós y Fernández González, presentan en una voluminosa obra los “fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos” de la enseñanza del español como 2/L. En ella destacan, entre otros, los modelos de “competencia comunicativa” que se imponen en los últimos tiempos, destacando la transcendencia de atender a la visión comunicativa del lenguaje, especialmente en la enseñanza del LE/L2, y muestran como a lo largo de los años 80 y 90 se va implementado el estudio de esta función, con referentes anglosajones, del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, pero propuestas que finalmente están recogidas en el Marco Común Europeo de 2002 (2017:347).

El recurso del aprender “deleitando” que hoy día va más allá, aprender/enseñar divirtiendo, está viéndose apoyado por numerosos materiales que, recurriendo con frecuencia a las tecnologías de la comunicación, parecen hacer más fácil la labor del docente⁷⁹. Y en el caso que nos ocupa son precisamente esas tecnologías las que van a permitir (ya están permitiendo) la recuperación y, aunque parezca contradictorio, la fijación de textos literarios de tradición oral que, lo vemos día a día parecían destinados a desaparecer por su carácter “volátil”, por la desaparición de los entornos propios de su difusión (entornos rurales, actividades comunales generalmente vinculadas con labores agrícolas, familias amplias con personas mayores que contaban historias a los pequeños...)⁸⁰. La inmediatez y omnipresencia de internet nos va a hacer posible contar con este tipo de textos y “revivirlos” en las aulas para construir un aprendizaje lúdico de la lengua con el apoyo del conocimiento de este patrimonio cultural, con textos originales. La cultura y el juego van de la mano, ya que como dicen Labrador y Morote (2008:73) “forma parte del patrimonio cultural, no solo en lo lingüístico sino en lo antropológico porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos”. El juego genera placer, moviliza al estudiante, ayuda al desarrollo de la creatividad, la curiosidad, la imaginación. Al mismo tiempo, favorece la comunicación, la integración y fomenta el trabajo en equipo.

⁷⁹ No queremos dejar de recordar el librito *Aprender español jugando* donde, ya en 1997, De Santiago y Fernández González recopilaban y adaptaban juegos tradicionales como “material complementario” para el aprendizaje de ELE/L2.

⁸⁰ Aunque hay actividades, en ocasiones vinculadas a las prácticas bibliotecarias, en las que se produce este rescate, tanto para los mayores como para los niños, con actividades como “las abuelas cuentacuentos” promovida en el ayuntamiento de Motril.

La relación entre los textos escritos y, especialmente, los literarios, y el aprendizaje de lenguas está ampliamente demostrada. Por eso es tan importante acertar con los textos adecuados para que ese apoyo sea real y no una losa. Parece claro que la utilización de textos breves es muy adecuada para estudios iniciales, pues nos permite presentar textos completos y no extractados, con valor en sí mismos y no formando parte de una obra más amplia.⁸¹

Habría que reflexionar en un estudio más amplio sobre una diferencia de matiz relacionado con los términos de *popular y tradicional*. Si bien se utilizan de forma sinónima – de hecho se habla en algunos estudios especializados de literatura popular o tradicional de forma indiferente, tratándolos como la misma cosa-, hemos de dejar claro que no podemos confundir lo *propio de la tradición* con lo que se ha *popularizado*. Decimos esto porque todos los clásicos infantiles, por ejemplo, son textos “populares” –popularizados- entre los miembros de cada comunidad: todo el mundo conoce a *Pinocho* o a *Peter Pan*. Pero esto no significa que sean textos de la tradición oral porque, como sabemos, son obras de autor. La literatura tradicional es la que nace de manera anónima y se transmite de generación en generación, de forma oral y sujeta a las variantes del paso del tiempo. Podemos decir que la literatura tradicional folclórica es producida por el pueblo, transmitida por el pueblo o destinada a su consumo por el pueblo. Lo que vemos reflejado en estos textos son las creencias populares que preocupan al hombre,

⁸¹ Aunque obviamente la brevedad en numerosas ocasiones no está reñida con la complejidad, y podemos encontrarnos ante textos conceptistas que pueden emplearse en los niveles superiores de aprendizaje de lenguas.

las costumbres (los festejos, juegos, danzas...), de carácter religioso que derivan de mitos, los relatos que vemos en los cuentos o en la música. En definitiva, el arte folclórico abarca las manifestaciones artísticas que expresan el carácter de la vida en comunidad. Estas presentan multitud de variantes en distintos lugares y siglos. A este campo pertenecen los juegos infantiles, danzas de corro (el corro de la patata, el escondite inglés), nanas, refranes, adivinanzas, cuentos, chistes, leyendas.

Lo que hace atractiva y fácil esta literatura es que las composiciones en prosa o en verso, presentan unas estructuras prácticamente idénticas. Así, los personajes de los cuentos, se enfrentan una sucesión de hechos que siguen la misma línea en cada narración. Los refranes, dichos y sortilegios nos hablan de la sabiduría del pueblo, y las rimas para entretener o para jugar muestra una estructura rítmica, forma sonora, poética que la hace divertida y fácil de memorizar.

Es innegable su valor sociocultural, es auténtico pero accesible. Sabiendo que no toda la literatura tradicional folclórica está dirigida a los más jóvenes, sí que existen una gran cantidad de textos asequibles. Además, la literatura folclórica esta ligada sobre todo a la música y a lo lúdico, al juego. Por este motivo, la adivinanza nos ofrece infinitas posibilidades para el fin educativo que nos ocupa.

2. La adivinanza como género literario y bien patrimonial en el aula

Así pues, volviendo a nuestro caso y centrándonos en ella como tipo de texto patrimonial muy específico, diremos que hay numerosos estudios desde los ya clásicos de Morote (2001) y (2007) hasta los más recientes de Martínez González (2013) en los que se destaca el estudio de las adivinanzas. Ambos autores proponen la utilización de diferentes juegos lingüísticos, pero haciendo énfasis en las ya mencionadas *adivanzas* y nos hablan de la multitud de posibilidades que estas tienen. En especial Martínez González anima a su utilización en el aprendizaje/ enseñanza con los niños afirmando que “uno de los fundamentos de la adivinanza, y que parece empatar con el pensamiento infantil de los primeros años es el animismo”⁸² y con este pensamiento los niños empiezan a explicarse el mundo, dándole vida y habla a cosas y seres que les rodean. (Martínez González, 2013:22).

Las adivinanzas, obviamente, las encontramos a lo largo de todo el mundo hispano, y aunque suelen ser con frecuencia muy parecidas, siempre hay pequeñas adaptaciones a cada zona geográfica, o incluso corresponde a distintos referentes. Con lo que podemos decir que filológicamente estos textos entrañan un gran valor, ya que forman parte del patrimonio cultural de cada país, a la vez que son fácilmente reconocibles en cualquier zona hispanoparlante.

⁸² Propio del pensamiento mágico, caracterizado por atribuir del alma, voluntad e inteligencia a animales, plantas y aun objetos.

Son textos lúdicos pues, por su misma naturaleza, el emisor invita al receptor a encontrar la respuesta al enigma planteado, si no este quedará incompleto y, como nos dice Morote, “quien juega a las adivinanzas intenta vencer en el número de aciertos al oponente y ahí es donde radica su mayor interés y donde podemos observar su valor lúdico, que tanta importancia puede tener en la enseñanza del español como lengua extranjera” (2007:147).

Se trabaja en mayor medida la metáfora, pero también encontramos con frecuencia el uso de la alegoría, la paradoja, la anáfora, entre otras, que corresponden a elementos propios del *ornatus* (Martínez Ezquerro, 2018:6). El lenguaje es cuidado por su necesaria brevedad y debe ajustarse a lo que se pretende a la vez, mostrar y ocultar. Resumiendo, como cita de nuevo Morote “la adivinanza tiene, además, ese difícil arte de captar inmediatamente la atención del receptor y la fina elegancia del mensaje breve que sabe armonizar lo popular con una expresión poética de alto valor estético (Gárfer y Fernández 1983:19).

El corpus de adivinanzas es amplísimo⁸³ y debemos seleccionar las que vayan a darnos más juego en clase, de acuerdo a diversos factores como la edad o el nivel lingüístico del aprendiz, por un lado, y los referentes generales pues las hay que corresponden con elementos excesivamente locales que pierden el sentido cuando se descontextualizan y que, o bien se descartan, o bien se les inventa/ adapta una respuesta nueva.

⁸³ Véase como ejemplo la selección de *10 libros de adivinanzas, retahílas y canciones para vacacionar* realizada por Alfonso Córdova en su blog <https://linternasybosques.wordpress.com/2016/08/10/10-libros-de-adivinanzas-retahilas-y-canciones-para-vacacionar/>

Podemos encontrar distintas clasificaciones en Cerrillo (2009:47), quien después de hacer un estudio sobre las adivinanzas en España presenta una antología dividiéndolas en ocho bloques según al objeto que hacen referencia.

1. El mundo de lo abstracto
2. El hombre: el cuerpo humano, parentesco, personas y personajes, oficios y profesiones.
3. El mundo de los animales
4. La naturaleza: fenómenos de la naturaleza, los vegetales, la geografía, el tiempo.
5. La religión
6. El mundo de la escritura y de los números
7. El mundo de los juegos
8. El mundo de las cosas: del hogar, del vestir, del comer, los transportes, la música, varias.

En su obra, obviamente hay muchos elementos de carácter rural difícilmente conocidos por los niños de *ciudad* de hoy día, pero justamente puede ser una experiencia interesante para que los conozcan (aunque quizás para niveles más avanzados que los que tratamos aquí).

Martínez González (2013:23) nos presenta un criterio completamente distinto para llevar a cabo la clasificación de las adivinanzas ya que atiende a la variedad formal de las mismas. Ya sea porque los textos son juegos de palabras que llevan implícita la respuesta -en los que interviene la acentuación, la división de las palabras o de los versos, etc.- ya porque se precise de la comprensión/conocimiento de determinadas características del objeto a adivinar (que las cebollas hacen llorar). Así como la alegoría o el trastrueque de sentidos como los del agujero (cuando más le quitas más grande es, ídem con la oscuridad). Es decir, se atiende a la clasificación según la técnica utilizada para crear la adivinanza, repartiéndolas en ocho bloques⁸⁴: la adivinanza-onomatopeya (¿Cuál es la planta que asusta? *El bambúúúú*); la adivinanza por “asociación” (¿Cuál es el pan que cubre las piernas? *El pantalón*); la adivinanza abierta (Adivina, adivinanza: ¿qué tiene el rey en la panza?); la adivinanza-secuencia o “en tres actos” (Primer acto: aparece un hombre limpiando una O. Segundo: aparece el mismo hombre limpiando otra O. Tercero: aparece el mismo hombre limpiando otra O. ¿Cómo se llama la obra? *Las o-limpiadas*); la adivinanza explícita (¿De qué color era el caballo blanco de Napoleón?); la adivinanza-calambur (este banco está ocupado...); la adivinanza-descripción (negro fui, negro seré, convertido en ceniza, me veré), y por último la “adivinanza” en sí misma que es más complicada que las anteriores y requiere una reflexión más profunda.

3. La adivinanza como ejemplo de convergencia entre culturas y patrimonios literarios

⁸⁴ Empleamos los ejemplos que Martínez González cita en su libro.

La literatura tradicional suele ser un ejemplo claro de cómo los pueblos y sus formas de entender la realidad tienen vínculos entre sí. Los cuentos clásicos que recopilaron y fijaron por escrito los grandes recopiladores europeos ya constataron versiones muy similares a miles de kilómetros de distancia. Los propios juegos tradicionales también tienen equivalencias en distintos puntos de la geografía, símbolo de la conexión entre culturas propias de los flujos migratorios y la transmisión oral de generación en generación. La adivinanza no queda ajena a esta cuestión, sino todo lo contrario. A continuación, presentamos algunas de ellas, que, proviniendo de diferentes lugares, unos más cercanos que otros, nos muestran que la forma de mirar al mundo y de describirlo aunque particular de cada zona, guarda ciertos parecidos. Proponemos adivinanzas en francés y en árabe (traducidas al español):

1. Je suis noir,/ je deviens rouge./ Et je finis blanc./ Qui suis-je ? Le charbon.

؟رمحاً هـنول ناك اذا الـا هـب عفتني الـو دوساً هـنول

مـحـفـلـا

(¿Qué es de color negro que no funciona hasta que se vuelve rojo?)

2. Qu'est-ce qui a deux aiguilles mais qui ne pique pas ? La montre.

؟لـجـراً هـل سـيـلـو فـقـيـو يـشـمـي يـذـللـا ئـشـلـا وهـ ام

ةعاسـلـا

(¿Qué es algo que se mueve y se para pero que no tiene piernas?)

3. Qu'est-ce qui ne sait parler, fait entendre toutes choses ?
L'écriture.

هـيـف سـيـلـو سـاـنـلـا عـيـمـج يـكـاـحـي يـذـللـا ئـشـلـا وهـ ام
؟سأرلـا عـطـقـب الـا سـيـعـي الـو سـاـسـحـا الـو خـور

مـلـقـلـا

(Hablo todos los idiomas, no tengo alma ni sentimientos y no puedo funcionar hasta que pierdo la cabeza.)

4. Qu'est-ce qui vous appartient et dont les autres se servent plus souvent que vous ? Le nom.

؟كـنـم رـثـكـا نـورـحـالـا هـلـمـعـتـسـي نـكـلـو تـنا هـكـلـمـت يـذـللـا ئـشـلـا وهـ ام

كـمـسـا

(¿Qué es lo que te pertenece pero que la gente usa más que tú?)

5. Qu'est ce qui va et vient et qui reste toujours dans son coin ? La porte.

؟تـقـولـا سـفـن يـف اـهـجـراخـو ةـفـرغـلـا لـخـاد نـوكـي يـذـللـا ئـشـلـا وهـ ام

بـاـبـلـا

(¿Qué es aquello que está a la vez dentro y fuera de la habitación?)

6. Qu'est-ce qui a une petite robe blanche sans couture ni manche ? Un œuf.

Jeune dedans, blanc dessus. Œuf.

رسك اذا الا هنم دافتسي ال يذلل ئشلا وه ام

ضيبل

(¿Qué es aquello que no sirve hasta que lo rompes?)

7. Qu'est-ce qui devient plus grand à mesure qu'on en ôte ? Une fosse

ربك هنم تذخا ام لك يذلل ئشلا وه ام

ةرفحل

¿Qué es aquello que cuanto más le quitas más grande es?

8. Qu'est-ce qui vit sans corps, qui entend sans oreille, qui parle sans bouche et que l'air seul fait naitre ? L'écho.

ملاعلا تاغل لك ملكتي يذلل ئشلا وه ام

ىدصل

(¿Qué es aquello que habla todas las lenguas del mundo?)

9. Tant la fait le vif que le mort, chacun le peut aisément voir, personne ne le peut toucher. L'ombre.

لتبي ال املا هيلع تببص اذا يذلل ئشلا وه ام

لظلا

(¿Qué cosa es, que si la mojas no se moja?)

10. Qui est-ce qui a trente-six habits sans couture ? Un oignon.

هيلع يكبتو هحبذت يذلل ئشلا وه ام

لصللا

Te haré llorar si me cortas ¿Quién soy?

4. Manuales de ELE para la edad infantil

La utilización de recursos literarios en las aulas de ELE, como comentábamos antes, vuelve a tomar importancia. Cada vez son más aquellos que abogan por volver a utilizar la literatura como apoyo a la enseñanza de una lengua extranjera, y podemos ver que ha aumentado la cantidad y calidad de propuestas didácticas en torno al uso de la literatura, pero desgraciadamente, estos estudios no parecen haber calado necesariamente en la mayoría de los manuales. (Parece seguir en vigor la jocosa afirmación de Salvador Montesa en su conferencia en el XXI congreso de la ASELE que, aunque pronunciada en 2010, sigue estando

vigente: “Así pues, todos los artículos y trabajos de los últimos años sobre literatura y ELE parten de la idea de que la literatura se abandonó y estamos volviendo a ella. Si estamos volviendo (es verdad), es una vuelta muy larga porque llevamos más de diez años diciéndolo y todavía “estamos volviendo”, es decir, que no hemos llegado”).

Enfocándonos en el análisis de la utilización de textos literarios, hemos examinado dos manuales para niños que son utilizados en las clases de ELE del Instituto Cervantes: *SuperDrago* (ed. SGEL) y *Lola y Leo* (ed. Difusión). En ambas obras aparecen muestras de literatura. Lo más abundante son las canciones: en *SD* una cada dos unidades, en *LyL* una por unidad; seguidos por pequeños trabalenguas para practicar la pronunciación, y por último las adivinanzas, pero ocupando, como habíamos visto anteriormente, un espacio prácticamente al final de cada unidad y entre otras actividades gramaticales.

En *SuperDrago*, la aparición de estas es más escasa, haciéndose más frecuente mientras vamos aumentando el nivel y que finalmente llega a una constante, una al final de cada unidad, como comentábamos antes, como si fuera una actividad más de repaso. En la guía didáctica del profesor no se hace ningún esfuerzo en sacarle más partido a este texto breve que el siguiente:

Diga: Abre el libro del alumno por la página 14. Mira el ejercicio número 10. Lea la adivinanza completa una vez. Después vuelva a leerla línea por línea pidiéndoles a los alumnos que

repitan cada línea en grupo. Pregúnteles: ¿Quién es? Respuesta: La hoja. Tienen que buscar la hoja en la ilustración del ejercicio. El primer alumno en adivinar la respuesta puede salir a la pizarra a escribir la palabra.

Por el contrario, en el manual de *Lola y Leo*, las adivinanzas no son tan frecuentes, aparecen de manera aleatoria (casi al final de la unidad) y sin destacar especialmente. Pero, en este caso, la explotación didáctica que se propone es más completa:

LEE Y RESPONDE. ¿QUÉ ES? Comente a sus estudiantes que van a aprender una adivinanza y recuérdelos que una adivinanza es un pequeño texto en el que tienen que descubrir algo. Anímelos a leerla de forma individual. Explíqueles que larguito es largo y bajito es bajo. Aclare también el significado de chiquito [...]. Si lo considera, puede explicar a sus estudiantes que, en ocasiones, el diminutivo -ito se utiliza para suavizar el significado de algunos adjetivos o como muestra de cariño. [...]

Hagan una lectura coral y, después, anime a los estudiantes a adivinar de qué parte del cuerpo de las que aparecen a la derecha se trata.

Si desea ampliar la actividad, puede realizar una dinámica en el aula para trabajar la pronunciación y la memoria. Organice a los estudiantes en grupos de cuatro y pida a uno de ellos que

lea la primera frase. A continuación, anime al siguiente a repetir la segunda línea y así sucesivamente. Es recomendable hacer cuatro rondas en las que cada estudiante diga una frase diferente para que todos los alumnos tengan la oportunidad de repetir las cuatro líneas del texto. Posteriormente, pídeles que cierren el libro y anímelos a que repitan la adivinanza en voz alta.

Lo que nosotros proponemos, tras observar los manuales mencionados, es llegar a la escritura creativa. Nos referimos al hecho de que, a partir de los modelos de la adivinanza tradicional, los aprendices sean capaces de componer sus propios textos. De esa forma, el proceso didáctico sería cíclico porque partiría de la comprensión e interpretación de un mensaje cifrado (el acertijo) al uso del léxico y las estructuras adecuadas para componer ese mensaje “en clave” que supone la adivinanza.

5. El aprendizaje por competencias y el enfoque por tareas

En el momento en que nos encontramos la enseñanza/ aprendizaje está centrado en el desarrollo de las “competencias” y, en el caso que nos va a ocupar la adquisición de una segunda lengua, en el desarrollo de la competencia comunicativa, según habíamos adelantado. Para López Valero, Encabo y Jerez (2017:25) “hay que actualizar dicho concepto poniéndolo en relación con los cambios acontecidos en la segunda década del s. XXI”, es decir, el concepto de competencia comunicativa no permanece estable y ese cambio continuo debe ser registrado por los docentes y tenido en cuenta.

En la página oficial del Ministerio de Educación⁸⁵ se explica el concepto de competencia como:

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. La competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales.

Está claro que, en la adquisición de una segunda lengua hoy, esta competencia comunicativa es el primer objetivo y a la búsqueda del mismo hemos de dirigir nuestros intereses cuando nos encontramos en un aula de los primeros niveles de aprendizaje. Para ello habría que atender simultáneamente a las cuatro dimensiones que le atañen: la pragmática, la lingüística, la sociolingüística y la literaria. Y, como citábamos más arriba, no podemos olvidar las peculiaridades del grupo de aprendices y sus intereses (Bombini, 2017), diferenciaciones que tendremos en cuenta a la hora de seleccionar tareas y contenidos

⁸⁵ <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

López Valero, Encabo y Jerez (2017) apuestan decididamente por incrementar el papel de la literatura en las clases de lengua, en tanto que entienden que la competencia literaria es una parte esencial de la competencia comunicativa. Y Bombini va aún más allá con respecto a la literatura: reivindica su lugar junto a la lengua “el papel fundamental que tiene la literatura a la hora de construir representaciones, de proponer vínculos, de propiciar ciertas escenas iniciáticas de amplio impacto en la vida de los sujetos...” (Bombini, 2017: 58)

El enfoque por tareas aparece ya recogido en el capítulo sobre los albores del siglo XXI en la obra de Sánchez Pérez (pp. 345-351): “El término ‘tarea’ no es en sí novedoso. La especificidad del método por tareas es que éstas se convierten en el núcleo y eje central de las actividades de cada unidad, y no en algo complementario y subsidiario” (1992:351). Y, a día de hoy, lo interesante de la innovación está en recoger este enfoque y amoldarlo a las nuevas posibilidades: en nuestro caso el uso y la integración de las TIC.⁸⁶

6. Propuesta de una tarea para el aula: vídeo/fonoteca y repositorio

6.1. Planteamiento general

Para llevar al aula lo planteado anteriormente hemos pensado una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas, técnica que se viene utilizando desde hace algunos años con muy buenos resultados. Para

⁸⁶ Este planteamiento se está rescatando y desarrollando también en la obra de Quiles, Martínez y Palmer (2019) *Enredos de palabras*

ello nos hemos ayudado de la definición de Sonsoles Fernández (2010), eso sí, enfocada a su utilización en la enseñanza de segundas lenguas:

“actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana –no solo académicas–, de interés para los alumnos, que se realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua” (2010:7)

La propuesta que presentamos a continuación, siguiendo este *enfoque por tareas* tiene como fin crear una vídeo/fonoteca y repositorio de adivinanzas (con la intención de ir incorporando cada año, con cada grupo, nuevos textos y abrirlo a otras tipologías). La creación de una fonoteca de aula para el desarrollo de la lengua oral en las primeras edades la habían planteado lado autores como Quiles (2012), quien se ha referido a ella también como *archivo de muestras y voces*; retomando esta idea, lo que nosotros pretendemos es ampliarla al ámbito literario, incluyendo distintos géneros, así como la grabación audiovisual. Para llegar ahí los estudiantes irán realizando una serie de pasos previos que les ayudarán a construir su aprendizaje. Las pequeñas tareas que irán realizando las llevaran a cabo con la supervisión del profesor que actuará como mediador.

El uso de la adivinanza como texto literario nos da la pauta para la creación desde dos puntos de vista:

-por un lado, estaría el empleo de la adivinanza en el aula de ELE en tanto que modelo de la tradición oral, parte del patrimonio literario, algo que se ha venido haciendo en el aula convencional para aprender vocabulario, estructuras gramaticales o fórmulas de pregunta/respuesta.

-y, por otro, está la posibilidad de convertir al estudiante en compositor. En ese proceso de escritura van a entrar en juego las TIC, porque podemos adentrarnos en la elaboración de composiciones híbridas en las que tienen un papel fundamental no solo las palabras, sino también la imagen y la música. Nos sirven de referencia en este sentido las composiciones que se hicieron en *La noche europea de los investigadores*⁸⁷ con los textos elaborados por los participantes.

Así pues, la intención es crear una vídeo/fonoteca de aula en la que los estudiantes puedan acceder tanto a adivinanzas de nuestra tradición oral – esto es, del patrimonio literario- como a aquellas compuestas por ellos mismos. Ahora bien, el éxito no solo radicará en el acceso a los textos escritos de un modo podríamos decir *convencional*, sino que va a estribar precisamente en la visualización de lo que conocemos como *composiciones híbridas*, esto es, textos que nos permiten ver, leer y escuchar. Esto implica por parte del docente familiarizarse con herramientas TIC como IMOVE, o similares, que son de muy fácil manejo y que ofrece múltiples posibilidades desde el punto de vista pedagógico. Con IMOVE – o MOVIE-MAKER-, entre otras, el texto se puede acompañar de imagen y música, pero también de nuestra propia voz. Esto es una cuestión muy

⁸⁷ Vid Quiles, Campos y Martos (2017), *Poetas a pie de calle: espacios para la transferencia en la noche de los investigadores*.

importante sobre todo en el ámbito en que nos movemos: la enseñanza del ELE. Y es que adquiere un papel relevante la vocalización y pronunciación adecuada en cada texto. El aprendiz descubrirá la importancia de esta cuestión puesto que sus compañeros van a ser partícipes del resultado y su texto híbrido se convierte en material didáctico sobre el que edificar sus aprendizajes. De este modo, lo habitualmente trabajado en papel y de manera unidireccional – donde el aprendiz es receptor pasivo de los textos-, se traslada al ámbito digital con la participación activa del escolar.

6.2. Desarrollo de la tarea

Tarea final: adivina, adivinanza, nuestra fonoteca

Los alumnos crearán una fonoteca que integrará tanto adivinanzas del patrimonio literario como las creadas por ellos. La organización de dicha fonoteca llevará su tiempo, y cada vez que se vuelva a recurrir a esta actividad se irán incorporando los nuevos resultados.

NIVEL Y CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES

Alumnos con un nivel A2.1, estudiantes de entre 7 y 9 años.

TIEMPO ESTIMADO

Dos semanas lectivas, con sesiones de hora y media.

Primera fase: 1 semana

Segunda fase: 1 semana

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

a. Competencia: reconocer el valor literario y patrimonial del texto literario en la lengua extranjera y desarrollar habilidades para la comunicación eficaz en la lengua meta.

b. Objetivos:

Aprender nuevo vocabulario.

Conocer las adivinanzas en tanto que textos patrimoniales vinculados con la lengua meta

Aprender a crear adivinanzas (escritura creativa).

Memorizar textos breves que ampliarán aún más su vocabulario, sentido del ritmo y otros elementos del lenguaje poético.

Reforzar la vocalización y la dicción en la lengua extranjera

Desarrollar habilidades TIC para la elaboración de textos híbridos

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE:

a. Actividades comunicativas:

Interacción oral: los alumnos se ayudan entre ellos para descubrir las respuestas/ palabras ocultas.

Comprensión oral y escrita: los alumnos tienen que entender a sus compañeros para encontrar las respuestas. Y también entender lo escrito para poder realizar la actividad inicial de unir imágenes con palabras/ significados.

Expresión escrita: la creación de adivinanzas propias por parte de los estudiantes.

b. Aspectos socioculturales:

Descubrir si en su lengua existen también las adivinanzas y compararlas a los ejemplos vistos.

Tomar contacto con las herramientas TIC y los textos digitales

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA:

PRIMERA FASE: COMPOSICIÓN DE TEXTOS

En esta primera fase seguiremos el siguiente plan de trabajo:

Activar la motivación para aprender vocabulario nuevo, en función del ámbito léxico que nos interese trabajar: alimentos, cuerpo humano, partes de la casa, la calle, la consulta del médico, etc.

Siguiendo el modelo de las barajas para encontrar parejas, mostrar tarjetas con imágenes del nuevo vocabulario que pretendemos que aprendas, por un lado, y tarjetas con la palabra escrita por otro. Unir las imágenes con su palabra o significado (según el nivel del grupo), practicar la pronunciación y solucionar dudas.

Para imitar el modelo, pedir al alumnado que describa de uno en uno algo que se encuentra en el aula sin decir lo que es y que el resto de compañeros lo adivinen. Sin darse cuenta habrán creado su primera adivinanza. Será conveniente ampliar un poco el vocabulario necesario para describir un objeto, para que resulte más fácil la composición.

A través de una lluvia de ideas, entre todos los alumnos definirán qué es una adivinanza.

Una vez explicado, se les entregará por grupo (de hasta 5 alumnos) una serie de adivinanzas, se les dejará tiempo para que lean e intenten resolverlas sin nada más que su imaginación. Pasados unos minutos se entregarán unas imágenes (distintas a las del vocabulario que se va a aprender) y entre todos se irán resolviendo.

Tras hacerse una idea más clara de lo que es una adivinanza se les pedirá, en grupo o individualmente, que hagan lo mismo con algu-

na de las tarjetas que tienen el vocabulario que se quiere aprender. En esta primera fase, se centrarán en la elaboración del texto escrito. De esta forma, obtendremos tantas adivinanzas como palabras teníamos en nuestro corpus para el aprendizaje.

SEGUNA FASE: REPOSITORIO Y LECTURAS COMPARTIDAS

En la segunda fase vamos a dar un paso más hacia la creación de nuestro repositorio. Para ello realizaremos lo siguiente:

Establecer una ronda de lectura de todas las adivinanzas elaboradas y trataremos de memorizar, al menos, una por estudiantes.

Habremos creado un espacio en el aula virtual, blog o web del centro, destinado a la fonoteca. Así, procederemos a subir las composiciones para que formen parte del material docente.

Comenzará en este momento el uso con la herramienta IMOVE. A partir del texto inicial, los estudiantes realizarán su adaptación a una composición híbrida, lo cual implicará varias partes:

Selección de las imágenes

Selección de la música

Grabación de la voz *en off*

Fusión del texto con el resto de elementos

Cada composición híbrida se subirá también a la fonoteca

De esta forma habremos completado un repositorio en el que consultar, divertirnos y compartir los aprendizajes. Además, podremos ir implementando este espacio cada año, a medida en que se incorporen nuevos aprendices.

MATERIALES:

Fichas con imágenes y palabras.

Ordenador e internet para crear la fonoteca.

Programa para realizar montajes de vídeo/audio (IMOVE, MOVIE-MAKER o similar)

Papel y lápiz

EVALUACIÓN FORMATIVA Y POR OBSERVACIÓN

Los criterios de evaluación van a obedecer al principio de evaluación formativa y a la observación mediante cuaderno de notas y grabaciones de las sesiones (siempre y cuando el contexto educativo nos lo permita). No nos va a interesar únicamente el resultado final de los logros, sino la evolución en el proceso. Para ello, hemos diseñado una rúbrica que pueda hacernos una valoración gradual desde lo insuficiente a lo excelente, que nos permita además ofrecer una visión cualitativa de la evolución en el aprendizaje de cada uno de los aprendices.

RÚBRICA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	MUY BUENO	MUY BUENO
Identifica las palabras adecuadas a cada imagen en la lengua meta				
Adquiere el vocabulario básico				
Desarrolla habilidades comunicativas para describir objetos				
Interacciona de forma adecuada para resolver adivinanzas				
Es capaz de elaborar su propio texto en función de los modelos aportados				
Elabora una adivinanza con creatividad y carga semántica				
Ha aprendido a usar la herramienta TIC para elaborar una composición híbrida				
Demuestra ingenio y competencia en la elaboración de textos lúdicos tanto en el canal escrito como en el audiovisual				
Ha desarrollado la dicción y la vocalización				
Muestra interés hacia el aprendizaje de los contenidos				
Participa de la fonoteca/repositorio de manera activa				
Es capaz de trabajar en grupo y en cooperación con los demás				

OBSERVACIONES GENERALES:

Tabla 1: modelo de rúbrica para valoración

PARTE IV

DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EMPRENDIDAS

1. Una investigación con visión heurística

Con todo el trabajo presentado, podemos concluir que el hilo conductor de las contribuciones puestas en valor es el papel de los clásicos y su potencialidad para la educación literaria, incorporando las nuevas textualidades y fenómenos emergentes, como las poéticas vinculadas a performances y “textos de la calle”.

El enfoque *multidisciplinar* que se presenta está relacionado con el abordaje de un tópico de investigación desde varias disciplinas simultáneamente; ahora bien, en el enfoque *interdisciplinar*, se produce habitualmente la transferencia de unos métodos de análisis de una disciplina a otra. Esto es necesario cuando abordamos el estudio de los clásicos, que son por na-

turalidad poliédrica o, en términos bajtinianos, dialógicos y bifrontes, ya que miran a su propia cultura pero a la vez generan interrogantes (Calvino, 1992) cuando son recibidos en otras culturas, precisamente por su densidad o “espesor”. Por tanto, son fuentes de complejidad, y, tal como recomienda Morin, son ejemplos de gestión de la complejidad, especialmente en el mundo educativo.

Sabemos que la lectura es un objeto de estudio poliédrico (J. Kalman 2008) donde concurren multitud de ramas y materias científicas, desde los enfoques filológicos o psicopedagógicos hasta los concernientes a la Historia, la Sociología y otras disciplinas emergentes que han generado diversos paradigmas de conocimiento en torno al proceso, el acto o las prácticas de lectura.

Leer, hoy, es una amalgama de prácticas diferentes. Primero, prácticas históricas que no han desaparecido y que se superponen a las más modernas. La lectura se encuentra fragmentada. Podríamos tener en cuenta diversos factores:

a) Cada institución no tiene relación con las otras; la conexión entre diversos sectores que tienen que ver con la lectura es prácticamente nula.

b) Ni la oralidad, ni la cultura oral, ni la cultura de la imagen aparecen como claves del mundo de la lectura.

c) Todo lo que se habla *de leer* como parte de un ejercicio de participación ciudadana queda completamente anulado y no se ve ni en la escuela ni en las bibliotecas; la noción de lectura es una noción instrumental que está muy ligada a la función o bien escolar, o bien después, a la función laboral.

El concepto de *literacy* es genuino del mundo anglosajón, y encuentra dificultades cuando se pretende trasladarlo de forma literal a otros contextos. El escalón fundamental para acceder a los clásicos es la comprensión de los ejes *cultura-diversidad-multiculturalidad* (como se entiende en la línea 1 de nuestra investigación). A. Martos ⁸⁸(2008) en su tesis doctoral buscó una aproximación empírica al término para trazar una distribución en cuatro dominios/zonas que describiesen el ecosistema de la lectura en cuatro ámbitos:

1. “creación”,

2. “educativos” (en sentido amplio),

3. “clasificadores”

4. y “productivos-distributivos-consumidores”, y que se corresponden con prácticas culturales que podemos identificar con facilidad (la creación, la escuela, la biblioteca, el mercado...)

Estos dominios describen un campo complejo donde se revelan las contradicciones reales en el sistema de relaciones, como es la fragmentación o los antagonismos existentes.

A su vez, estos dominios legitiman ciertas aproximaciones o paradigmas de abordaje de la lectura y la escritura: la creación es explicada mediante los paradigmas filológicos, textuales, semióticos... al igual que los paradigmas psicopedagógicos, históricos, sociológicos o culturales tratan de iluminar la lectura como instrucción o práctica social. La “materialidad del texto”, sus industrias, soportes y avatares, son estudiadas por la historia, la econo-

⁸⁸ Apoyándose en la noción de cuadrícula social (M. Douglas 1970), y en la teoría del campo del sociólogo Pierre Bordieu, diseña cuatro macrocampos que denomina Ingenio / Instrucción / Preservación / Materialidad.

mía o la tecnología, y, finalmente, la lectura en su dimensión de memoria, de conservación y preservación, es analizada desde perfiles de la biblioteconomía, la documentación o la historia cultural.

Así, esa historia cultural y en concreto la historiografía literaria analizan los clásicos dentro de una cadena de transmisión cultural que ha conformado el canon y que ha pasado por numerosos avatares, por ejemplo, la gestación de la idea de literaturas nacionales y su traslación a los manuales escolares (Núñez y Campos, 2005).

La lectura y la escritura se configuran, pues, como un espacio complejo donde convergen todos estos ámbitos de realidad. Precisamente, la transdisciplinariedad implica la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de la realidad a un mismo tiempo. El descubrimiento de esas dinámicas es lo que pretende un conocimiento transdisciplinar.

La transdisciplinariedad puede ser alimentada por los estudios disciplinares, pero de hecho, el conocimiento transdisciplinar clarifica la investigación disciplinar de una manera novedosa y fértil. En este sentido, las investigaciones transdisciplinares y las disciplinares no son antagonistas sino complementarias a las investigaciones multidisciplinares e interdisciplinares. Pero es, en todo caso, radicalmente diferente de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad debido a su objetivo: la comprensión del mundo actual en su complejidad, que no puede alcanzarse en el entramado de los estudios disciplinares.

Cuando, por ejemplo, nos planteamos conocer las prácticas culturales de lectura en un entorno concreto, el objetivo no puede limitarse a una investigación disciplinar, de carácter sociológico, educativo, etc. Tenemos que

desbordar las fronteras entre disciplinas y, por mostrar un ejemplo, combinar de forma innovadora conceptos, métodos o datos que existen en disciplinas distintas para crear una síntesis nueva.

Esta posible síntesis transdisciplinar viene en cierta forma precedida por un acercamiento entre paradigmas. La historia de la lectura, la tecnología, la filología o la semiótica se “abrazan” o en todo caso se tienden puentes hasta ahora poco transitados. Este ha sido el prisma a partir del cual se fue gestando esta tesis doctoral por compendio, lo cual ha desembocado en la confluencia de líneas de investigación paralelas y en conexión.

2. Nodos y conexiones con *ATLAS-Ti* en las cuatro líneas de investigación

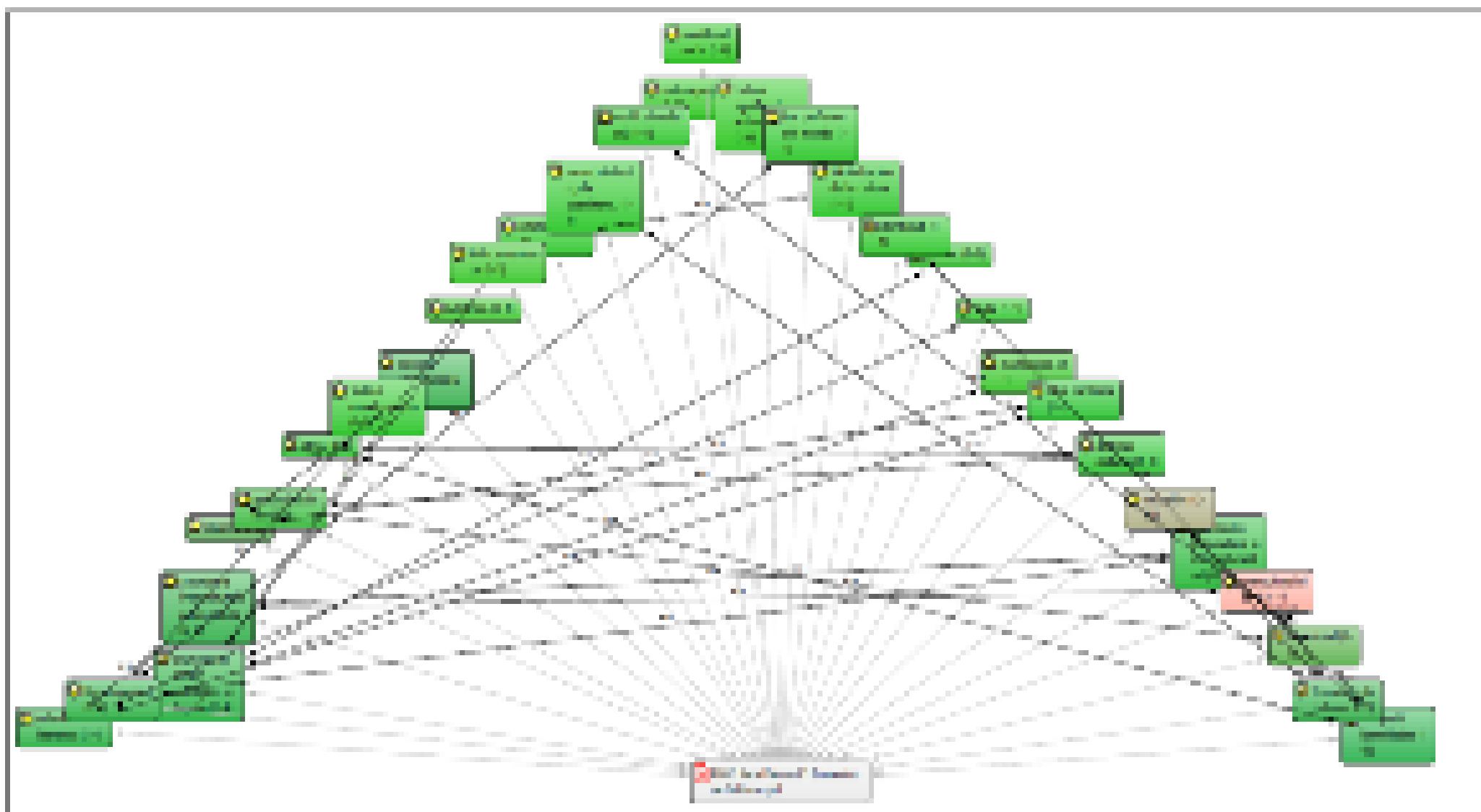
Todo lo expuesto en el apartado precedente nos conduce a abordar este universo conceptual híbrido mediante un análisis textual con ayuda del programa *Atlas-Ti*, cuyo análisis de nodos y conexiones nos permitirá, heurísticamente, poder confirmar patrones, relaciones y nuevas configuraciones.

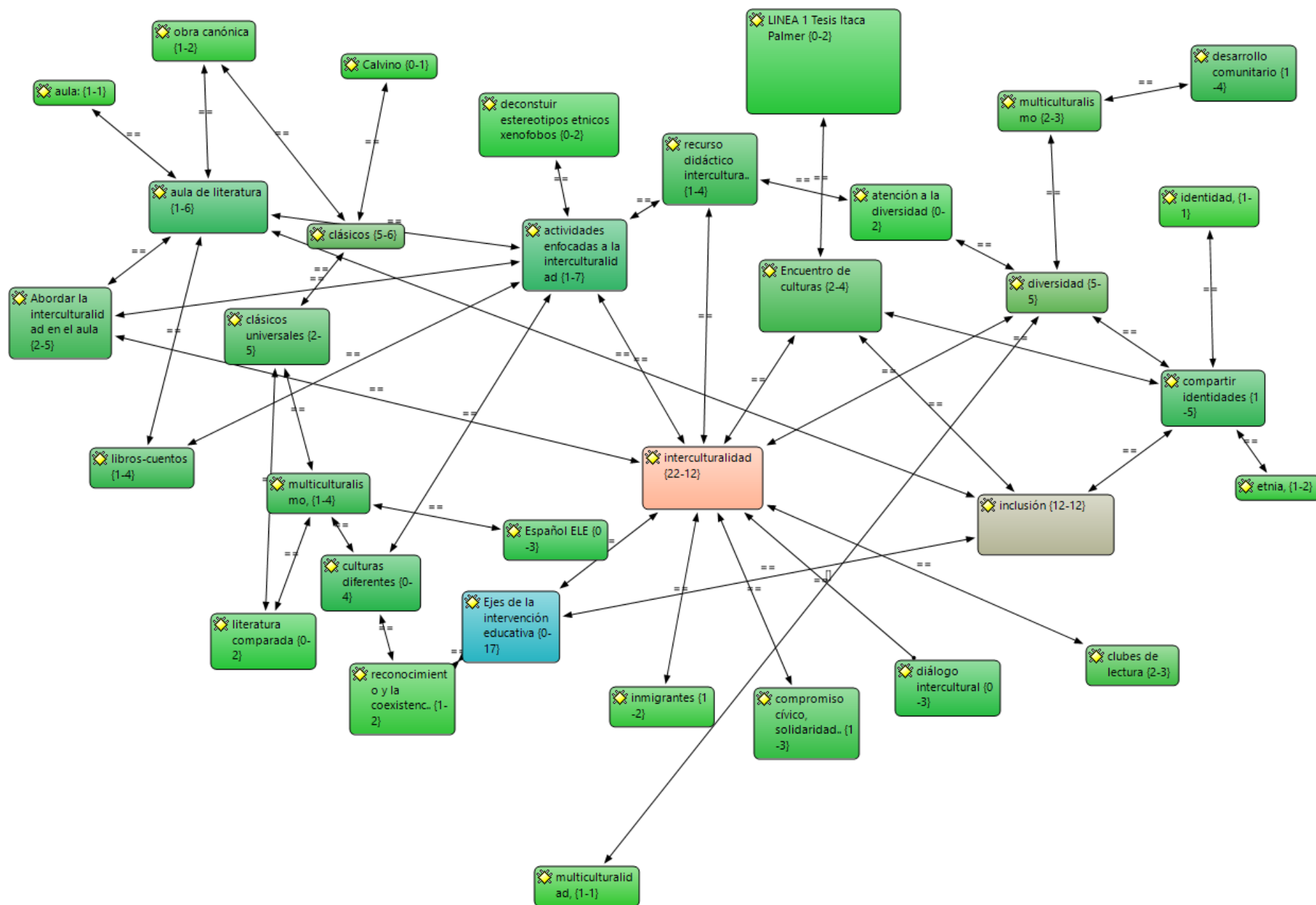
2.1. Los clásicos en el aula intercultural: “encuentro de culturas”

Los conceptos puestos en correlación en este trabajo son los clásicos y su perspectiva intercultural. Los nodos de la Red adjunta indican claramente las densidades e hiperónimos preferentes, vemos así cómo inclusión, interculturalidad o multiculturalidad despliegan haces de relaciones significativas.

Véase el desglose primero a raíz del documento primario de nuestro estudio (Palmer, 2017) y luego a través del cruce y análisis de las interconexiones entre los conceptos en correlación:

P262: Itaca Palmer L1 Encuentro de Culturas.pdf





2.2. Clásicos en la calle: Rap, slam y poesías en las aulas de secundaria

Asumiendo la propuesta de A. Piscitelli de que en la cultura actual se hace preciso un lector *polialfabetizado*, *híbrido* y *anfíbio*, se plantea desarrollar propuestas transdisciplinares que permitan la convergencia de la investigación en artes, ciencias sociales, humanidades, tecnología y otras ramas del conocimiento, enfatizando pues su *multidimensionalidad*.

A partir de las ideas de la cibercultura, se destacan las aportaciones de la cultura urbana y digital, en cuanto a convergencia de medio, apertura a nuevos soportes y escenarios de las prácticas culturales (pensemos en el grafiti y la obra de Banksy). Paralelamente hemos de tener en cuenta el uso de los nuevos códigos y soportes, como las redes sociales y todo el mundo de Internet.

Estamos hablando, en concepto general, de la habilidad de leer, escribir e interactuar a través de diversas plataformas, herramientas y medios desde los gestos y la oralidad hasta las redes sociales digitales, pasando por la escritura manuscrita, la impresa, la TV, radio y cine.

Hay, pues, un nexo de transliteración aplicado al uso y diversidad de plataformas de comunicación e instrumentos, de forma que se cohesionen modos de comunicación relevantes para la lectura, la escritura, la interpretación y la interacción. De este modo se subrayan las intersecciones de las disciplinas humanistas, sociales, y tecnológicas, indagando en las nuevas formas de transliteracidades. Así, se puedan tender puentes, “pasarelas” entre todos estos discursos.

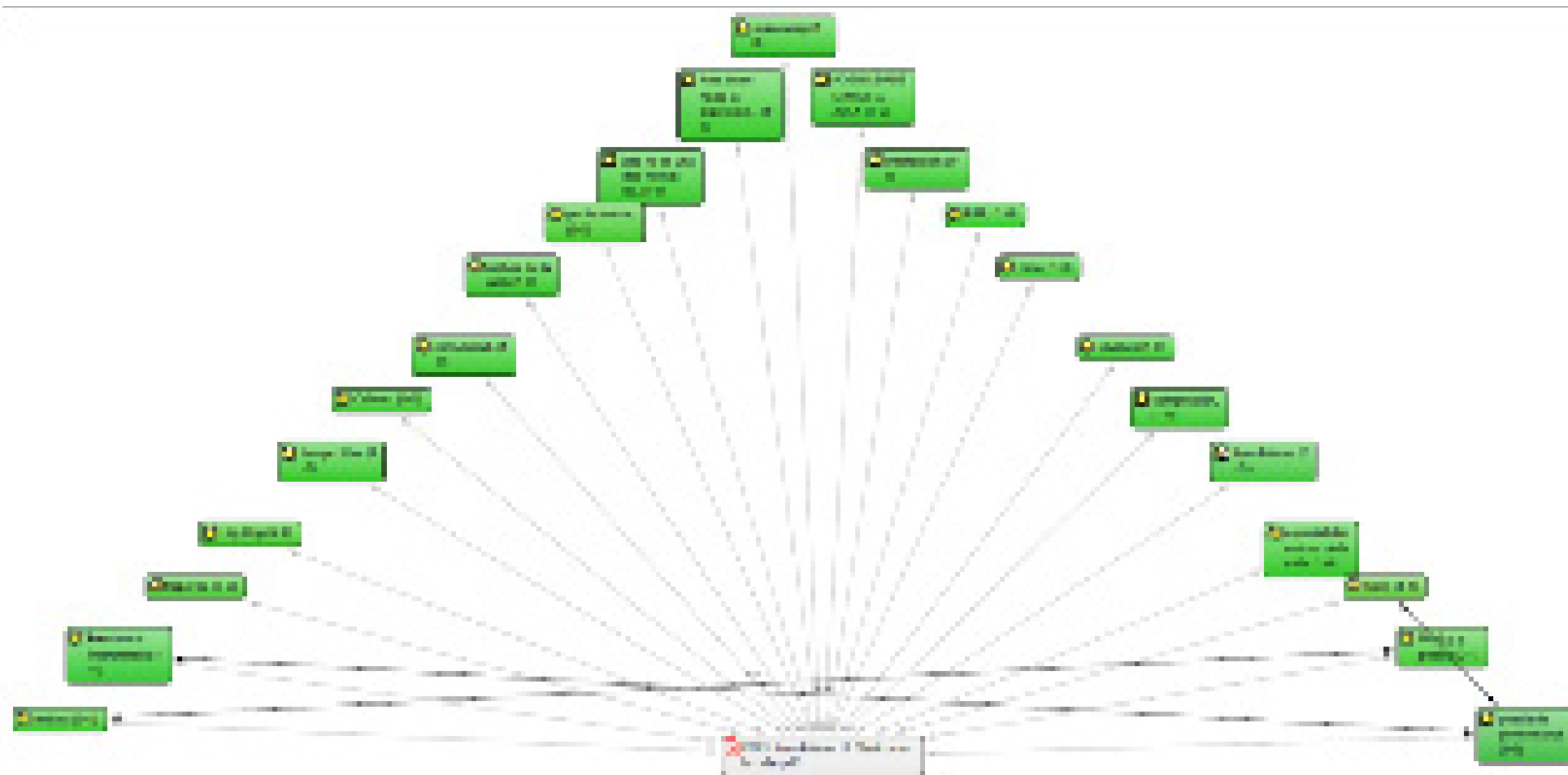
El concepto implica una *síntesis entre la habilidad textual clásica y la de diferentes tipos de media (alfabetismo multimedia)*. Ahora bien, la habilidad textual se apoya mucho en la secuencialidad; la habilidad mediática no es lineal y exige mucho la participación, la interactividad. Por tanto, podemos destacar dos puntos importantes sobre esto que inciden en nuestro trabajo:

- es un concepto abarcador y global, y reposa sobre las prácticas participativas. Las TIC y sus usos implican una actitud flexible y participativa.

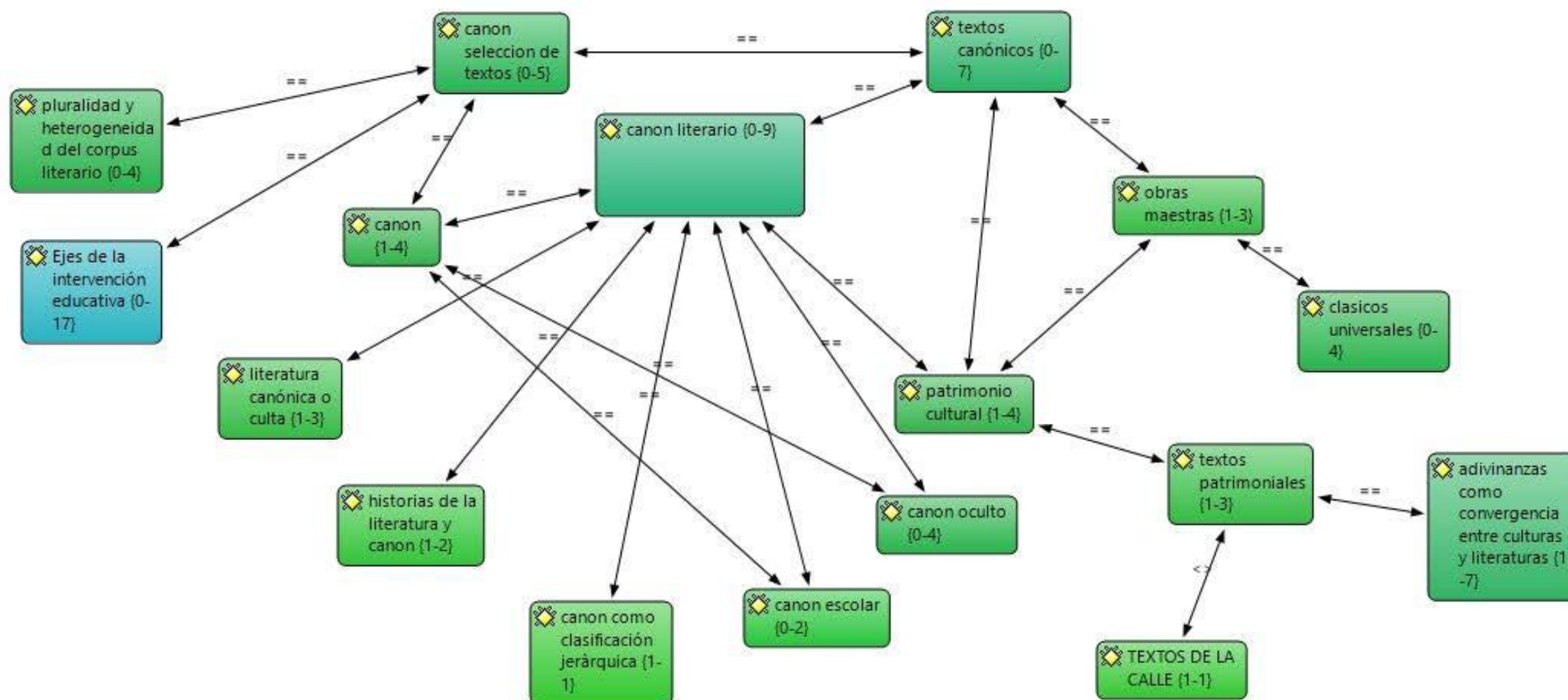
- existe una necesidad de adaptación al nuevo perfil de alumnos: nativos digitales que van constantemente de un medio de comunicación a otro.

En concreto, este campo tiene una gran aplicación práctica cuando tratamos de confrontar las distintas concepciones actuales de un mismo fenómeno: Web 2.0, Biblioteca 2.0, Aula 2.0, Lectura y Escritura 2.0, e incluso Literatura 2.0. Habrá que revisar la literatura crítica, los conceptos, la terminología y los parámetros de aplicación, tarea que sólo puede ser abordada desde un equipo transdisciplinar. Más que una tecnología, la web 2.0 y sus afines forman parte de una actitud y de una práctica social, por tanto esto justifica sobradamente la configuración de un equipo a caballo entre lo tecnológico y las ciencias sociales. De hecho, el multiplicar las formas y medios de acceso a la información, es lo que justifica que estemos ante un escenario complejo.

P263: Ítaca Palmer L2 Clásicos en la calle



Ítaca Palmer. L2 Clásicos en la calle. *Nuevas Tendencias Poéticas y nexos de continuidad entre la tradición y la posmodernidad*



Una conclusión importante es que debemos subrayar los nexos de continuidad entre la tradición y la posmodernidad. A pesar de las apariencias, los nuevos medios como Internet han supuesto lo que McLuhan predijo acerca de los medios tecnológicos en general como “extensión de los sentidos del hombre”, pues si la televisión o la radio son como prolongaciones de la vista o el oído, Internet es como ese *Aleph* de Borges o esa bola mágica de cristal que nos permite ver lo que pasa casi en cualquier punto de nuestro universo físico y cultural. En palabras de S. Cisler:

Marshal McLuhan viewed new technologies as extensions of humanity, and he viewed them optimistically. Sven Birkerts, a writer and critic, believes the new technologies are corrosive and are harmful to cultures and institutions. He was worried about the printed word. This week we have discussed the spoken word, and some are worried that is a tradition that is being corroded by the Internet.

Corrosive: a term that is very descriptive and usually negative... Some people see the Internet as corrosive to local cultures, much in the same way as the international financial network flows can undermine local currencies. Many a scholarly paper has debated the effects of the radio, television, and telephone on language, local traditions, and customs. The U.S. entertain-

ment industry is viewed by some as having a corrosive effect on local cultures. But what about the Internet? (1999:8).

En efecto, Internet era visto como algo contranatural o incluso “corrosivo” de cara a las culturas locales, cuando la realidad es que ofrece multitud de posibilidades y herramientas, como nunca pudo soñar ningún folclorista. Veamos las áreas de trabajo sobre las que puede actuar Internet (Martos, 2007:188):

1. Preservación de las tradiciones
2. Historia oral
3. Radio
4. Cuentacuentos
5. Medios Electrónicos (Cibercuentos)
6. Juegos Poéticos
7. Colaboraciones y Asociaciones

La preservación de las tradiciones es un campo donde internet actúa ya. Cisler (1999) cita el caso de Hawai como paradigma de las actuaciones en este nivel, en un proceso que involucra no solo a exper-

tos. Por su parte la *historia oral* en su más amplio sentido, es decir, no solo como forma de transmitir cuentos y leyendas sino como recuento de las tradiciones de una comunidad, también está viviendo un auge a través de internet.

Los *Archivos Orales* de carácter nacional existen ya en diversidad de países, como México o Singapur, y gracias a ellos se dispone de multitud de registros sonoros de todas clases, que se pueden consultar en audio, pero cuyas transcripciones a veces también están en microfichas. Cisler (1999) también pone como ejemplo la Biblioteca del Congreso. En España también existen ejemplos a nivel local o autonómico, como es el caso del Archivo de Literatura Oral de Canarias, disponible en <https://mdc.ulpgc.es/cdm/search/collection/asmtloc/searchterm/1.2.+Infantil/field/clasif/mode/all/conn/and/order/no-sort>, o el SIPCA de Aragón, disponible en http://www.sipca.es/censo/busqueda_oral_avanzada.html. Otros recursos no menos potentes son la Radio o los Cuentacuentos en red, por su capacidad de actuar on-line. Ciertamente, el ámbito del cuentacuentos es convencionalmente un ámbito reducido y familiar, pero la red ha desbordado todas las formas tradicionales de comunicación, y Cisler cita el caso de cuentacuentos tradicionales indios que usan Internet de forma alternativa.

Los Medios Electrónicos, aplicados a este campo, han originado una nueva forma de expresión que transmite las narraciones popula-

res, y que podemos llamar cibercuentos, ciberautores o ciberhistorias, y que es muy popular en Estados Unidos gracias a las páginas webs personales (la gente cuenta su propia historia, a veces como si se tratase de un álbum familiar). En una línea similar a los juegos poéticos que Huizinga describiera en su *Homo ludens*, las competiciones poéticas de Internet sirven para intercambiar todo tipo de elaboraciones poéticas, sin los canales propios que tiene la poesía académica. Es el caso que se ha analizado como "Poetry Slams", cuyo origen en Estados Unidos remonta a estos orígenes, según Cisler: "In addition to publicizing traditional poetry (readings, publications, and the poets themselves) in E-poets.net, another Chicago-based phenomenon, poetry slams, have grown from a casual contest between poets in a bar to international competitions with teams from different cities, vying for prizes and audience approval. A poetry slam is scored by a few members of the audience, and each performance, about three minutes long, is scored between 1 and 10" (Citado por Martos, 2004: 124).

Como conclusión de interés para la didáctica, es bueno subrayar que Internet, en la medida en que nos ayuda a conocernos mejor, combate el *etnocentrismo* o *monoculturalismo*, que tanto fomenta la industria cultural (tanto libros como media), y que ha convertido los cuentos tradicionales en objetos descontextualizados, privados de todo su misterio y simbolismos y "descafeinados" para adaptarse a los gustos del mercado.

Por el contrario, la universalidad de Internet ayuda a comprender la textura multicultural de la literatura tradicional, y, por lo mismo, se diferencia de este tipo de libros de cuentos de las grandes superficies, que se presentan como sucedáneos de la tradición oral, como supuestas leyendas o tradiciones de tal o cual localidad o región. La materia publicada, aunque finge derivar desde la particular cultura popular, se escribe desde luego para apelar al gusto y deseos de editores, promotores, y lectores, en vez de reflejar las sensibilidades y tradiciones de la verdadera cultura popular, y esto es otro caso flagrante de lo que Singer (1993) llamaba *"fake-lore"* o folclore postizo.

En cambio, la red, como la expresión artística, no es de nadie, no es privativa de nadie: todos, con un mínimo soporte técnico, pueden navegar y, en esa medida, dar su testimonio, restituir su tradición actualizando el lema de W. Benjamin: "la tradición es la experiencia que corre de boca en boca" (aquí, de pantalla en pantalla), y en esa interacción múltiple –aunque también con posibilidades de fraude– está la garantía de que la voz polifónica de las tradiciones se hará presente, aunque solo sea porque en la red se reúnen cada vez más toda clase de personas, y, como con los cuentacuentos antiguos cuando se equivocaban, siempre es posible que alguien "cuenta su versión".

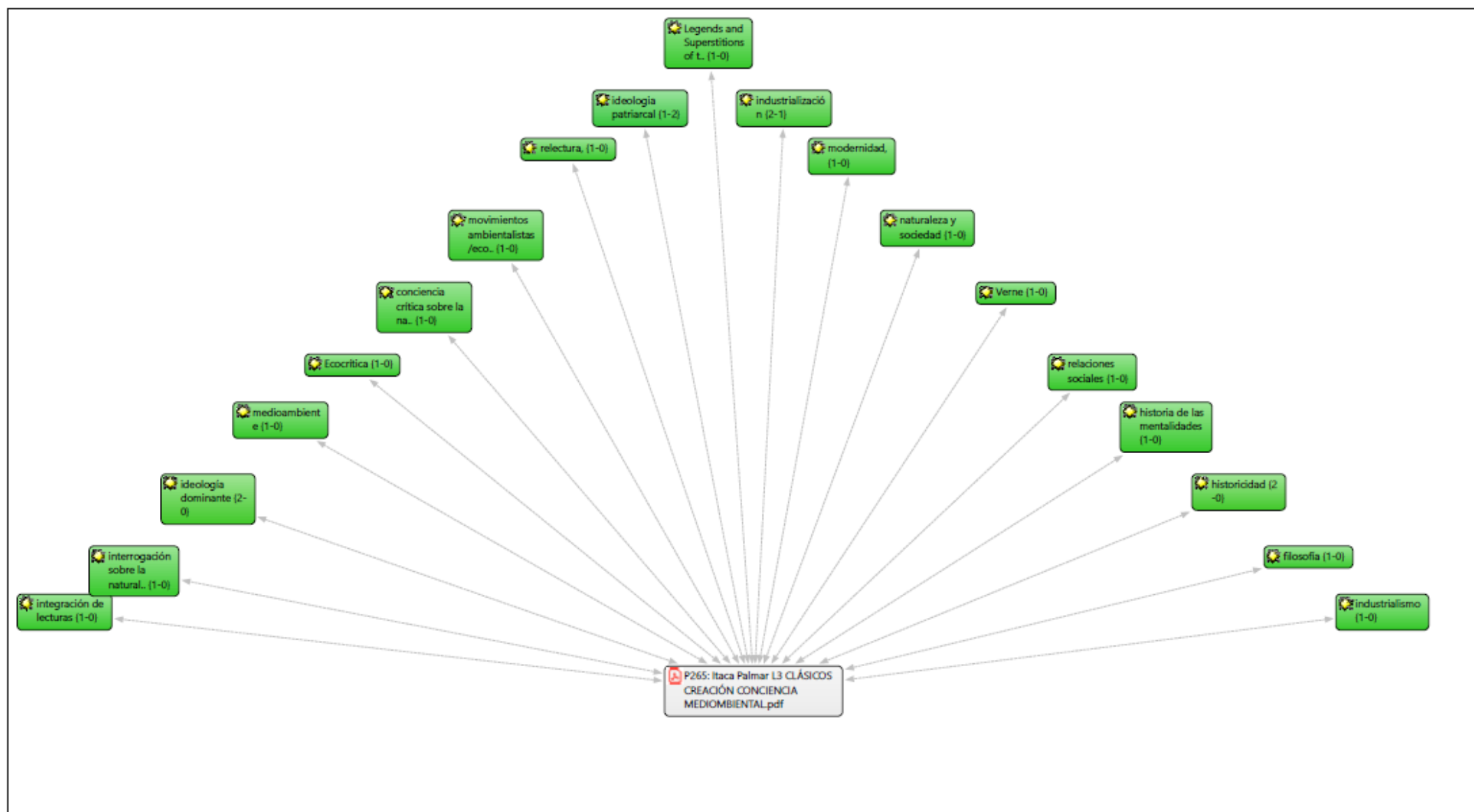
El folclore, como enseña Propp (1928), se desarrolla cambiando. Las transformaciones y los estudios básicos del folclore, realizados en equipos multiculturales y multidisciplinarios son el único método para abordar un patrimonio de la humanidad hecho de gestos y sonidos.

Por consiguiente, entre estas expresiones poéticas alternativas y la propia tradición oral e impresa del legado literario se producen nexos que es preciso visibilizar. De este modo, trasladar el Quijote a hip hop no es solo una forma de "trova urbana" o "poesía plebeya" (Bernabé, 2014) sino una herramienta socio-educativa para abordar la actualización de los clásicos precisamente en esta etapa de la adolescencia (Merino Cristóbal, 2015; Quiles Cabrera y Martos Núñez, 2019).

3.3. Los clásicos para la creación de una conciencia medioambiental

Como en el caso anterior, visualizamos primero el desglose primero a raíz de los dos documentos primarios de la doctoranda que abordan el tema, y luego a través del cruce y análisis de las interconexiones entre los conceptos en correlación:

P265: Itaca Palmar L3 CLÁSICOS CREACIÓN CONCIENCIA MEDIOMBIENTAL.pdf



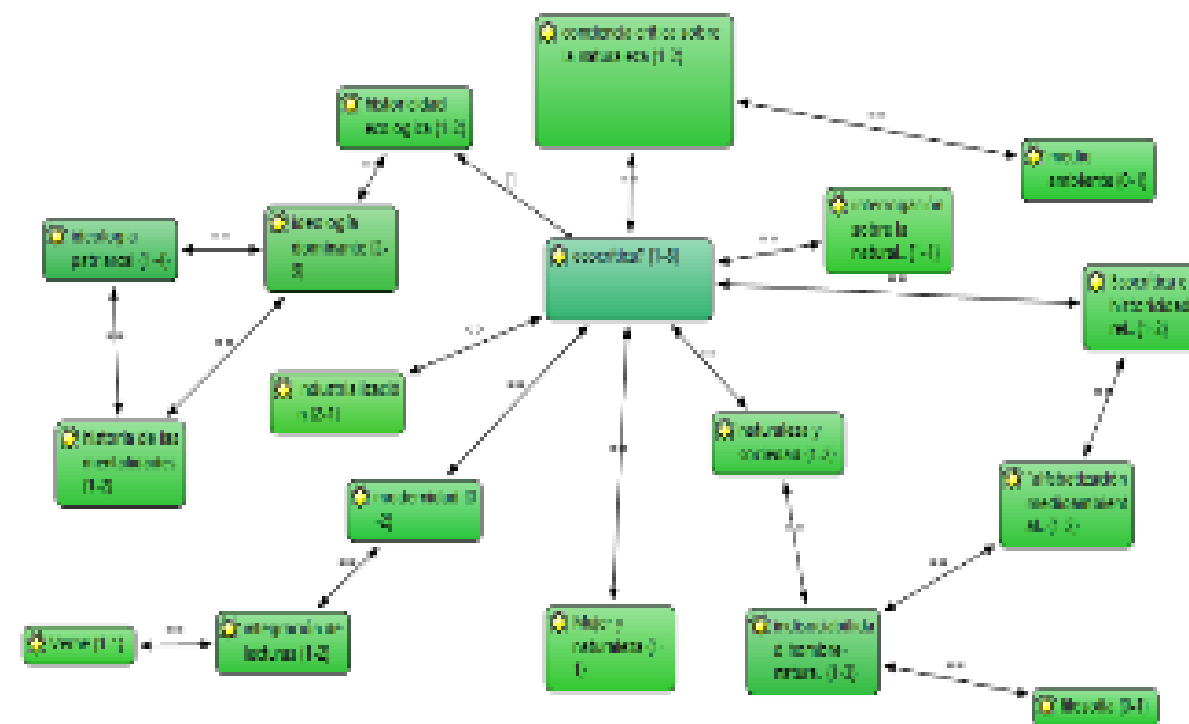
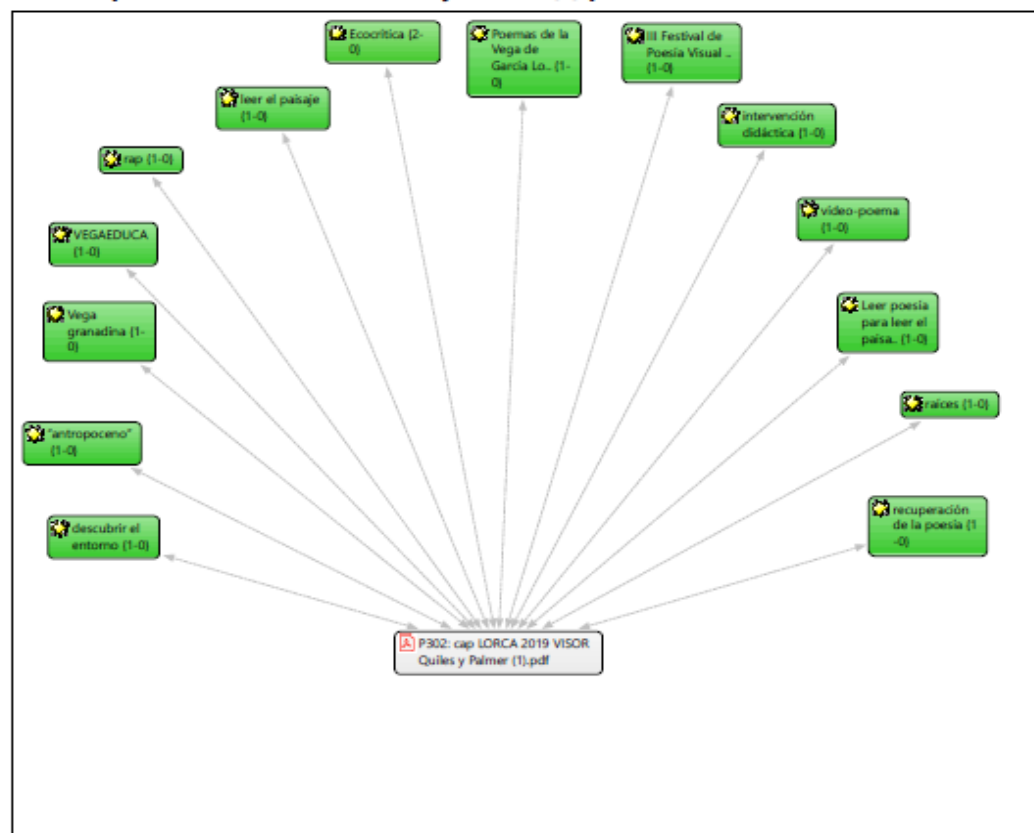
Como dice L. García Montero, la importancia de la Vega de Granada queda recogida en numerosos textos juveniles de Federico García Lorca. El paisaje, los personajes y las historias aparecen de forma repetida en sus composiciones. Aunque el reconocimiento del paisaje de la Vega y las referencias al mundo campesino tienen que ver, antes que nada, con la necesidad de establecer una tensión entre el paraíso infantil y una conciencia en crisis, propia de la personalidad del poeta. Y en esto también se observa la impregnación de las raíces del entorno en la poesía de Lorca, a la par que su sensibilidad hacia el mundo moderno.

Conciencia crítica sobre la naturaleza

El análisis de los nodos no deja lugar a dudas sobre el énfasis que la Ecocrítica otorga a determinados conceptos de la historia cultural y social, como ideología, modernidad, industrialización, etc. Y cómo todas estas conexiones inspiran una alfabetización medioambiental que ya no puede limitarse al textocentrismo de la metodología convencional sobre los clásicos, sino que debe cuestionarse o abrir interrogaciones sobre todas estas cuestiones.

Y sobre los nexos o paralelismos que se dan, por ejemplo, la conexión mujer-naturaleza, versus la ideología patriarcal, han dado lugar al ecofeminismo.

P302: cap LORCA 2019 VISOR Quiles y Palmer (1).pdf

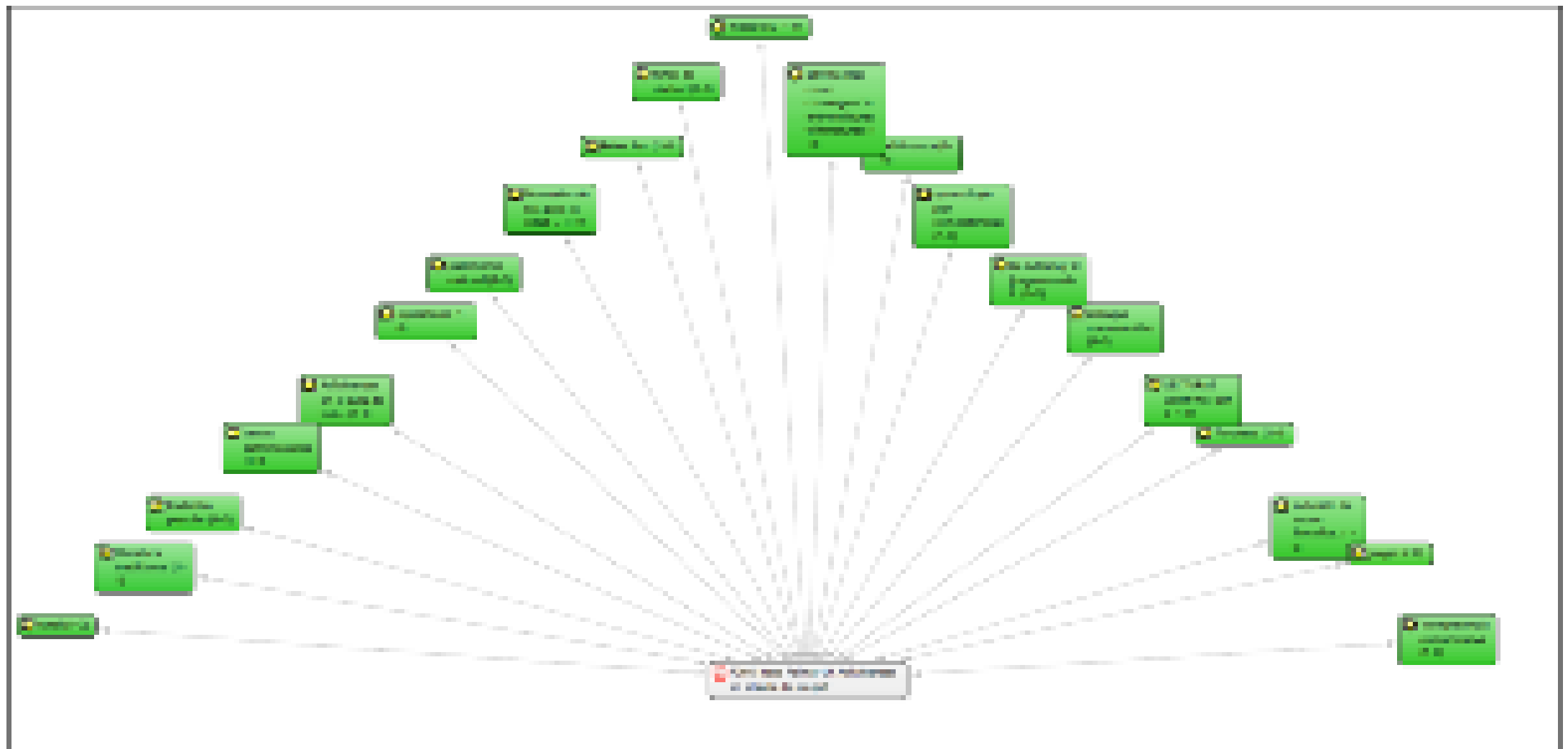


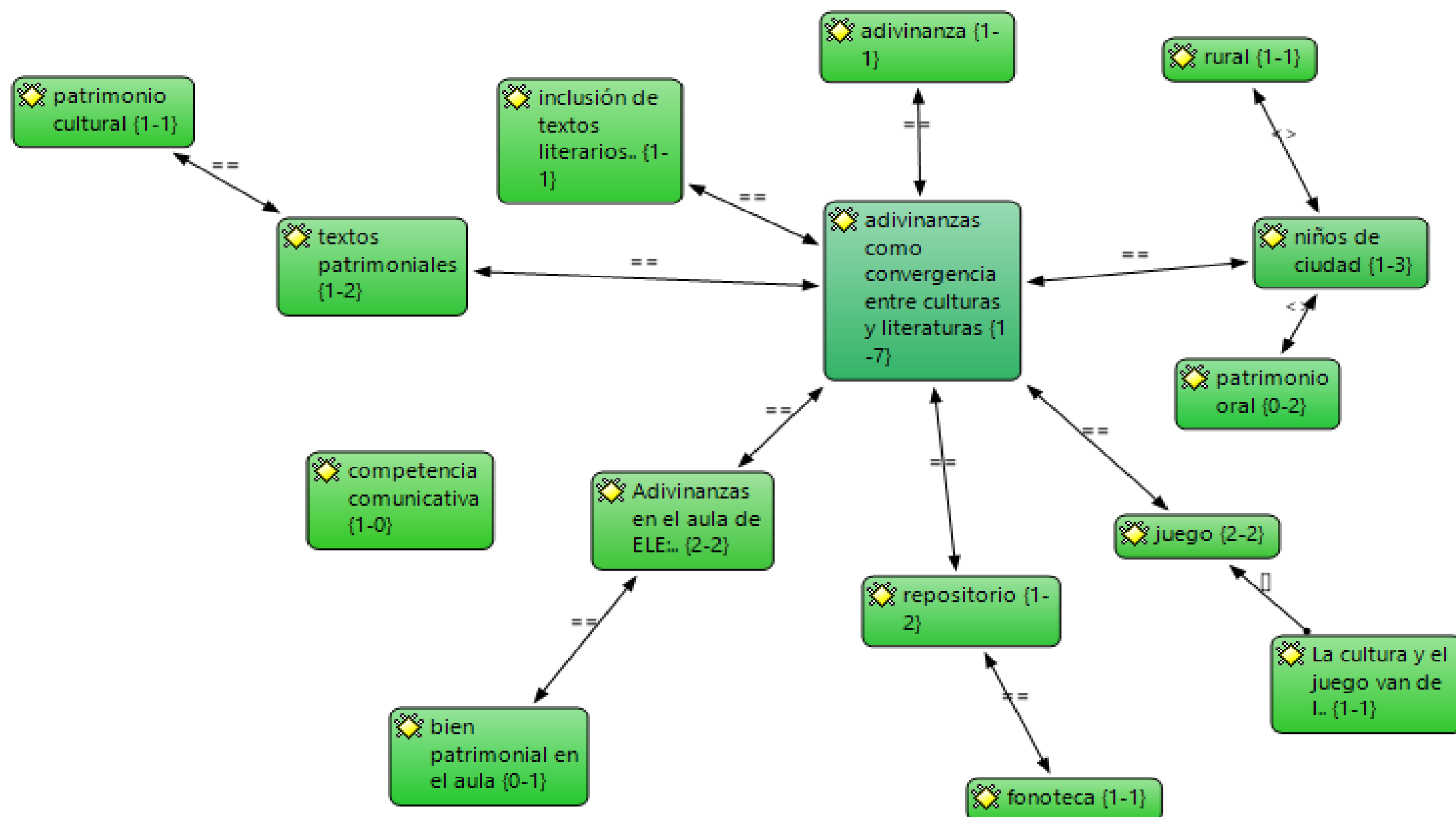
3.4. Adivinanzas en el aula de ELE

Véase el desglose primero a raíz del documento primario de la doctoranda y luego análisis de las interconexiones entre los conceptos en correlación:

Sabemos que clásicos como F. García Lorca tuvieron un gran interés por el cancionero infantil y que expertos como P. Cerrillo han puesto en valor todas estas tradiciones como un vehículo para desarrollar la

P266: Itaca Palmar L4 Adivinanzas en el aula de ele.pdf





educación lingüística y literaria; los nodos en conexión desarrollan una perspectiva intercultural, al subrayar -al igual que pasa con los modismos- las diferentes conexiones entre distintas culturas y literaturas a la hora de abordar estas metáforas que sirven de base a las adivinanzas. Con ello tratamos también de superar la idea de que este tipo de textos son limitados a una cultura rural o infantil, convirtiéndolos en un juego que didácticamente se puede aprovechar para desarrollar la competencia comunicativa e introducir el patrimonio cultural en el aula.

4. Conclusiones: prospectiva y visión de futuro

A través de este recorrido hemos contrastado nociones a veces próximas y otras veces distantes, tales como interculturalidad, dialogismo, polifonía, tolerancia; textos de la calle, nuevas prácticas letradas, conciencia crítica sobre el medio ambiente, biocentrismo; adivinanzas, metaforología, textos breves, etc.

Con ello se nos muestran vías para conciliar estas oposiciones: textos patrimoniales vs. textos de la calle; alfabetización clásica vs. nuevos alfabetismos; textocentrismo, academicismo vs. *performances*, "literatura en vivo".

Todo ello, a nuestro juicio, abre nuevas perspectivas a la hora de difundir y de abordar el patrimonio literario, y debería proyectarse hacia nuevas corrientes. Por poner un botón de muestra, nos vamos a referir a las Neurociencias, y su vertiente más relacionada con el mundo edu-

cativo, la Neurodidáctica. Los estudios sobre el cerebro, agrupados en lo que se conoce como Neurociencias, ponen el énfasis en los mecanismos por los que nuestro cerebro llega a procesar la información, y tiene una vertiente aplicada de gran interés de cara a los procesos que influyen en el aprendizaje, la memoria y las habilidades de lectura y escritura, y por tanto, tienen que ver con la forma en que procesamos lo que conocemos como literatura.

Son un buen exponente de ello los trabajos de Marcus Raichle sobre el "cerebro suplente", o las teorías de otro neurocientífico, Michael Gazzaniga (2004), sobre "el cerebro intérprete", elaborada a partir de las observaciones de pacientes a quienes les ha sido separado el funcionamiento de sus dos hemisferios cerebrales. El portugués Antonio Damasio (2006) habla del "teatro de las emociones y los sentimientos", y todo ello ayuda a esclarecer los procesos en que interviene la lectura, no sólo en un plano neuronal, sino también en su componente cultural.

Las neurociencias pueden aportar criterios y conocimientos relevantes no sólo en relación a los temas clásicos de la memoria, las representaciones mentales o los procesos de recuperación, sino, de forma más innovadora, a la comprensión de los procesos de lectura y escritura que intervienen, por ejemplo, en la comprensión de la ficción (por ejemplo, el papel de las inferencias), el papel del discurso metafórico, las iconologías propias de arte o la literatura o el papel de los nuevos dispositivos de la lectura y la escritura, etc. Todo ello tiene además una dimensión humanista, no sólo médica o tecnológica, como subraya Ol-

son. Por ejemplo, hablar de inteligencia colectiva, del cerebro como una especie de cyborg, de la memoria exenta o de los “gadgets” tecnológicos, es hablar de estos nuevos referentes conceptuales.

En suma, la Literatura y el Patrimonio Cultural, constituyen una simbiosis. La lectura forma parte de un continuum con la oralidad y la escritura, y estas formas de comunicación forman a su vez el núcleo de lo que la Unesco denomina el patrimonio intangible o inmaterial de la Humanidad. Por tanto, el patrimonio oral, pero también el patrimonio bibliográfico (en su doble aspecto de algo tangible –la materialidad del texto- e intangible, los contenidos) y las propias formas de la cultura escrita, forman un todo armónico, dentro de cada sociedad, que debe ser preservado y conocido.

El Patrimonio Cultural, entendido pues en un sentido holístico, abarcaría todas estas facetas de la comunicación humana que se sintetizan en la lectura como proceso, como entorno y como producto, revestida además de un conjunto de escenarios, prácticas y artefactos que forman el universo de la cultura escrita.

Por tanto, la descripción contextualizada de prácticas de lectura y escritura debe ser objeto también de atención desde esta óptica. Así, además de las bibliotecas o archivos, la comunidad siempre guarda una memoria dispersa en todo lo que Pierre Nora describe como *lugares de memoria*, y eso es lo que hemos defendido sobre la literatura como un continuum patrimonial, que va desde la oralidad a la cultura impresa

clásica, desde las versiones mediáticas a lo que hemos llamado “textos de la calle” y que solo cada época y comunidad es capaz de situar y valorar en la medida en que sea considerada útil y relevante. Esta apertura, pues, a los nuevos contenidos, continentes, formatos, dispositivos, etc. de lo que se comunica como literatura, es esencial a la hora de preservar este patrimonio y de revitalizarlo, en un momento de crisis de las Humanidades, y, por tanto, de la enseñanza en las aulas de estas disciplinas.

5. Conclusion et Perspectives.

A travers de ce parcours nous avons contrasté des notions quelquefois proches et parfois éloignés, tels que l’interculturalité, le dialogisme, la polyphonie, la tolérance ; les textes de la rue, des nouvelles compétences lettrées, de la conscience critique sur l’environnement, biocentrisme ; devinettes, métaphorologie, textes courts, etc.

Avec cela, nous pouvons observer des voies pour concilier ces oppositions : des textes patrimoniaux vs. des textes courants; alphabétisation classique vs. nouveaux alphabétismes; théocentrisme, académisme vs. performances, « littérature vivant ».

Toute cela, à notre jugement, ouvre des nouvelles perspectives au moment de diffuser et d’aborder le patrimoine littéraire et cela devrait se projeter vers des nouveaux courants. Pour visualiser un peu plus cette idée, nous allons mentionner les Neurosciences et son versant la plus connecté au monde de l’éducation, la Neuro-didactique.

Les études sur le cerveau, regroupés dans les Neurosciences, mettent l'accent dans les mécanismes par lesquels notre cerveau arrive à traiter l'information. Il y a un versant appliquée de grand intérêt face aux processus qui suggestionnent l'apprentissage, la mémoire, et les compétences en lecture et écriture, et donc, a une relation avec la façon dont nous traitons ce que nous connaissons comme littérature.

Les travaux réalisés par Marcus Raichle sur le « cerveau suppléant » et les théories d'un autre neuroscientifique, Michael Gazzaniga (2004) sur le « cerveau interprète » sont des bons exemples de ce versant, élaborés à partir des observations à patients auxquels les deux hémisphères cérébraux l'ont été divisés. Le portugais Antonio Damasio (2006) parle du « théâtre des émotions et des sentiments », et cela aide à éclaircir les processus dans lequel est partant la lecture, pas seulement dans le plan neuronal, mais aussi dans son composant culturel.

Les neurosciences peuvent apporter des critères et connaissances appropriés, pas seulement en relation aux thèmes classiques de la mémoire, les représentations mentales ou les processus de rattrapage, mais aussi de façon plus innovatrice, à la compression des processus de lecture et d'écriture intervenant, par exemple, dans la compression de la fiction, le rôle du discours métaphorique, les iconologies propres de l'art ou la littérature ou le rôle des nouvelles diapositives de la lecture et l'écriture, etc. Tout a en plus d'une dimension humaniste, pas seulement médicale ou technologique, comme Olson dit. Par exemple, parler d'intelligence collective, du cerveau comment une espèce de cyborg ;

de la mémoire exente ou des « gadgets » technologiques, c'est parler de ces nouveaux référents conceptuels.

En somme, la Littérature et le Patrimoine Culturel constituent une symbiose. La lecture fait partie d'un continuum entre oralité et écriture et ces formes de communication constituent en même temps le noyau de ce que l'Unesco appelle le patrimoine immatériel ou immatériel de l'humanité. En conséquence, le patrimoine oral, mais aussi le patrimoine bibliographique (dans son double aspect de quelque chose de tangible - la matérialité du texte - et de l'immatériel, son contenu) et les propres formes de culture écrite, forment un ensemble harmonieux au sein de chaque société qui doit être préservé et connu. Le patrimoine culturel, compris alors dans son sens holistique, engloberait toutes ces facettes de la communication humaine qui sont synthétisées par la lecture en tant que processus, en tant qu'environnement et en tant que produit, également recouvert d'un ensemble de scénarios, de pratiques et d'artefacts qui composent l'univers de la culture écrite. La description contextualisée des pratiques de lecture et d'écriture devrait également faire l'objet d'attention dans cette perspective. Ainsi, en dehors des bibliothèques ou des archives, la communauté conserve toujours une mémoire dispersée dans tout ce que Pierre Nora décrit comme des lieux de mémoire, et c'est ce que nous avons défendu à propos de la littérature en tant que continuum patrimonial, allant de l'oralité à la culture imprimée classique, depuis les versions médiatiques jusqu'à ce que nous avons appelé des « textes de rue » et que c'est seulement à chaque fois que la communauté est en mesure de la situer et de la va-

loriser dans la mesure où elle est considérée comme utile et pertinente. Cette ouverture aux nouveaux contenus, continents, formats, appareils, etc. qui est communiqué comme littérature est essentiel pour préserver et revitaliser cet héritage sur une période de crise des sciences Humaines, et donc pour enseigner dans les salles de cours de ces disciplines.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, Joan M.V. (1970). Cultural Anthropology and the Man-Environment Relationship: An Historical Discussion. *Kroeber Anthropological Society Papers*. University of California, 10-31.
- Abisambra, Ingrid (2016). *La enseñanza de la literatura en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez*. Thesis, Georgia State University. http://scholarworks.gsu.edu/mcl_theses/20
- Acuña, X. y F. Sentis (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 10, 33-56.
- Adeline Clerc-Florimond et Lyllette Lacôte-Gabrysiak (2018). « L'as-tu lu, l'as-tu vu. Les étudiants et les adaptations cinématographiques », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 13 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 15 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/3638> ; DOI : 10.4000/rfsic.3638
- Ahr, S. (2015). Le profil, il était mieux que le rouge et le noir ! En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Albadalejo García, M^a Dolores (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE revista didáctica ELE*. / ISSN 1885-2211/ NÚM. 5.
- Almgren, M. (2001), Learning to talk: a partial review of research on Spanish language development, en M. Almgren et Alii. *Research of Child Language Acquisition: Proceeding of the 8 Conference of the International Association for the Study of Child Language* 1999. Somerville: Cascadilla Press.
- Alonso Cortés, Teresa (2010). El tratamiento del texto literario en el aula de ELE, en *II Jornadas de Formación del Profesorado de Español* 09 (2010): 3.
- Álvarez Angulo, T. (2002). La magia del lenguaje de los niños. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 14, 23-36.
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291>.
- Amado, E. y Bombini, G. (2015). *La memoria no prescribe. A veinte años del primer congreso nacional de didáctica de la lengua y la literatura (1995-2015)*. Buenos Aires: Grupo editor DLL.
- Amatriain, C. y otros (2005). *El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Amuedo, R. (2009). *La importancia del lenguaje en Educación Infantil: comunicación oral y escrita*. Almería: Tutorial Formación.
- Angulo Noguera, Y. (2015). COMUNIC-ARTE Una propuesta de comunicación alternativa en el aula a través de la poesía urbana, Rap, en los grupos de aula de aceleración y cuarto grado del IED Manuela Beltrán sede B. <http://hdl.handle.net/11349/2485>
- Aparicio Durán, P. (2018). *El discurso literario y su aplicación didáctica en el aula de E/LE*. Barcelona: Octaedro.
- Aparicio Durán, P. (2018). *Ideología y competencia comunicativa. Fundamentos epistemológicos para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: Visor.
- Aragón Gonzales, Irene (2001). Literatura y arte. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--1/html/027e2832-82b2-11df-acc7-002185ce6064_60.html
- Aranda Muñoz, E. (1988): Didáctica de la gramática, en García Padrino, J.; Medina, M. (dirs.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya, pp. 474-507.

- Aranda, S. (2009). *El lenguaje y su desarrollo en la Educación Infantil*. Málaga: Ediped.
- Azevedo, F. (ed.) (2007). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Bajtín, M. (1929). *Estética de la Creación Verbal*. París: Ediciones Gallimard.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Barbas-Rhoden, L. (2014). Hacia una ecocrítica transnacional: aportes de la filosofía y crítica cultural latinoamericanas a la práctica ecocrítica. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 79-96.
- Barriga, R. (2003). Construyendo realidades: el lenguaje infantil de los años escolares, en E. Matute y F. Leal (Coords.) *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 183-218
- Barthes, Roland (1975). *Mythologies*. Édition du Seuil : Paris.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona : Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Berger, P.L. y T. Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Betrand Daunay, État des recherches en didactique de la littérature , *Revue française de pédagogie* (En ligne), 159/ avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011. Consultado el 12 de octubre de 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rpf/1175>.
- Bishop, M.F y Belhadjin, A. (2015). Les patrimoines littéraires à l'école : une notion á (re)interroger. En Bishop, Marie-France y Belhadjin,

- Anissa (coord.). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Blanco, C.J. (1994). "Psicología materialista y filosofía del cerebro". *Psicologeneas*, 16, 243-260.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, pp. 19-36.
- Bruner, J. (2003). *Juego, pensamiento y lenguaje, Infancia: educar de 0 a 6 años*. 78, 4-10.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: MEC.
- Calvi, M^a. E. (1997). *Formas conectivas en el discurso infantil en la ciudad de Santa Fe*, Rosario.
- Campos F.-Fígares, M. (2004). *Antología didáctica de los Textos de la Conquista*. Granada: Universidad de Granada.
- Campos F.-Fígares, M. (2009), Entre lectura y literatura, en Martos, E. y Rösing T. (coords.) (2009), *Prácticas de lectura y escritura*, pp. 29-42, Passo Fundo: UPF Editora.
- Campos F.-Fígares, M. y García Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 17.
- Campos F.-Fígares, M. y Martos García, A. (2017). Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90 (31.3) (2017), 15-25
- Campos F.-Fígares, M. y Rodríguez, J. C. (2011). Entrevista con Almudena Grandes, *Álabe* 3, www.revistaalabe.com.

- Campos F.-Fígares, Mar (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*. Passo Fundo: UPF.
- Campos, M. y Martos, E. (2016). El laberinto de la educación literaria (o la orquesta del Titanic): cuestiones metodológicas. *Lenguaje y textos*, nº 43, junio.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Lobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17 (56-61) y 18 (78-91), 1996.
- Cantón, C. I. M. (2010). Innovaciones en la rima: Poesía y rap. *Rhythmica. Revista Española de Métrica Comparada*, (8).
- Canvat, K. y Canvat, R. (2015). La boussole, la carte y le GPS. Quel patrimoine littéraire à l'ère de la mondialisation ? En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Caplan, D. (1992). *Introducción a la Neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*. Madrid: Visor.
- Carreño, M; Martos, A. y Palmer, Í. (Eds.) (2017). *Cartografía de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura*. Granada: Universidad de Granada.
- Carreño, María, (2013). Canon, en Martos, E. y Campos F.-Fígares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana: Madrid. 85-88.
- Casado Maestro, C. (2015). Integración de las músicas urbanas en el aula de infantil: hip hop y rap. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13010> Trabajo fin de grado.
- Casas, J. (2000). *La creatividad en la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: EOS.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2007). *El arte de enseñar a escribir*. México: Fondo de Cultura Económica. Escuela Dinámica de Escritores.
- Cassany, D. (ed.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- CERI- OCDE (2002). *La comprensión del cerebro: hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. París: Aula XXI-Santillana.
- Cerrillo P., Cañamares C. y Sánchez C. (Coord.) (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Pp. 683-691. Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha.
- Cerrillo Torremocha, P.C. y Cañamares Torrijos, C. (2008). *Recursos y metodología para el fomento de la lectura*. Cuenca: Cepli, Universidad de Castilla La- Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2005), Los nuevos lectores: la formación del lector literario, en Utanda, M. C., Cerrillo, P. y García Padrino, J. (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 133-152, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Chartier, R. (2017). Leer sin libros. *Álabe* 15. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2017.15.10
- Cheryl L. Keyes (2004). *Rap Music and Street Consciousness*. Chicago: University of Illinois press.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, en *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 9, pp. 21-31.
- Colomer, T. (1996). Lectura de ficción y redacción de cuentos en la escuela primaria, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 9. Barcelona: Graò, pp. 29-39.
- Colomer, T. (1996): La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Capítulo III.3. En LOMAS, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 123-142.
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Cordón, J. A.; Gómez Díaz, R. (coords.) (2019). *Sociedad de lectura y redes de lectores. Colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Madrid: Marcial Pons.
- Cordonier, N. y Fleurey, S. (2015). Le contexte éducatif et socio-économique du « patrimoine littéraire ». Exercice de dissociation des idées. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*.

Paris : Honoré Champion Éditeur.

- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Correyero, I. (1996). *Diario de una enfermera*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Cortés, L. (1999). La lengua oral, los marcadores conectivos y su enseñanza, en Díez, P. y J. M^a. Jiménez (Coords.) *Estudios de Sociolingüística II. Sincronía y diacronía*. Murcia: DM Librero/Editor, 91-108.
- Coto, D. (1995). El aprendizaje de la escritura literaria, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 4, pp. 57-66.
- Coto, D. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó. .
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 5, núm. 2, diciembre, pp. 53-66 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Cruces, M^a.C. (2006). *Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil*. Almería: Háblame.
- Daniels, H., M. Cole y J. V. Wertsch (2011). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daunay, Bertrand (2007) État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159, avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 12 octobre 2018. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/1175> DOI: 10.4000/rfp.1175
- De Salvador, F. (2009). *El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Del Pino, A. (2018). *El estudio y la didáctica de la literatura desde una perspectiva ecocrítica y sus nexos con la educación ambiental, patrimonial y de género*. Tesis Doctoral. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Denizot, N. (2015). Patrimonialisation de la littérature (XIXe siècle-XXe siècle). En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Díez, A. (Coord.) (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Díez-Itza, E. (1999). El desarrollo del discurso en la etapa infantil, en J. de las Cuevas y D. Fasla (Coords.) *Contribuciones al estudio de la Lingüística Aplicada*. Logroño: AESLA. 349-354.
- Donaldson, M. (2003). *La mente de los niños*. Madrid: Morata (1ª. Ed. 1979).
- Dumortier, JL ; Dispy, M. y Van Beveren, J. (2015). Littérature patrimoniale à l'école et au collège de l'inventaire à l'invention. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Durán, C. (2009). *La palabra compartida: la competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Echeita, G. (1988). *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: MEC.
- Eco, U. (1979). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Ecoeur, M. (2015). Des « patrimoines littéraire » aux « patrimoines transmis » : l'exemplarité, critère didactique de choix du texte. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Eggins, S.; Martin, J. R. (1997): Genres and Registers of Discourse, en Van Dijk, T. (ed.): *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Londres : SAGE Publications, pp. 230-256.
- Einon, D. (2003). *Niños creativos*. Barcelona: Mens Sana.
- Émery –Bruneau, Judith y Yobé, Valérie (2014). *El slam en Quebec: de práctica social a objeto de enseñanza*. Gatineau: Université du Quebec en Outaouais.
- Encabo, E., Urraco, M. y Martos, A. (Coords.) (2016). *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica*, León: Universidad de León/Marcial Pons.
- Enlace para ver las películas creadas a partir de la obra de Cervantes, Don Quijote <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/donquijote.htm>
- Espíritu, R. Mª. (2004). *El niño y la creatividad*. Sevilla: Trillas.
- Feldman, H.M., Dollaghan, C.A., Campbell, T.E., Kurs-Lasky, M., Janosky, J.E. y Paradise, J.L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child Development*, 71, 310-322.
- Fernández López, S. (1982): *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2009). *¿Cómo hablan los niños?: el desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández, M. (2001). El enfoque pragmático en el diseño y proyección de pruebas de evaluación lingüísticas en edad infantil, en I. de la Cruz, C. Santamaría, C. Tejedor y C. Valero (Coords.) *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Salamanca: Universidad de Alcalá de Henares. 655-662.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- Ferrero, J. (2016). Prólogo, en Anónimo, *Viaje al oeste. Las aventuras del Rey Mono*. Siruela: Madrid.
- Flys, C. (2013). Las piedras me empezaron a hablar: Una aplicación literaria de la filosofía ecofeminista. *Feminismo/s* 22, 89-112.
- Forés, A. y M. Ligoiz (2009). *Describir la neurodidáctica*. Barcelona: UOC
- Fraisse, E. (2015). École, patrimoine et identité : finalités de l'enseignement littéraire en France, en Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. Madrid : Siglo XXI.
- Fuentes González, D. (2015). Innovación en la tradición de ELE. Una energía renovable, en Krzysztof Królas y Zbigniew Inglot, *Tendencias en la enseñanza de español LE. perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Cracovia: Universidad Jaguelónica de Cracovia. 109-128
- Fuentes Vázquez, T. (2017). *El folklore infantil en la obra de Federico García Lorca*. Granada: Ediciones de la universidad de Granada.
- Casariago, M. Pons, A. y Savater, F. "Del tebeo a la novela gráfica. El cómic y sus relaciones con la literatura y el cine". Modera: Jesús <https://www.youtube.com/watch?v=ilvaPm7AeD4> Fundación MAPFRE
- Furió, S. y M. Piatelli-Palmarini (1983). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica.
- Gallardo Paúls, Elena (2009), *La literatura y las demás artes*. Blog sobre Teoría de la Literatura, que desarrolla los contenidos de los temarios universitarios de la UNED sobre Teoría de la Literatura. <http://peripoietikes.hypotheses.org/61>
- García Carcedo, P. (2004). Lenguaje infantil y poesía: "cantan las niñas en alta voz". *Didáctica (Lengua y literatura)*, 16, 57-75.
- García Gual, Carlos (1998) Leer a los clásicos por Carlos. *NuevaRevista*, nº 058 <http://www.nuevarevista.net/articulos/leer-los-clasicos>
- García Lorca, F., (2011) [1915]. *Mi pueblo*. Granada: Patronato Cultural Federico García Lorca.
- García Lorca, Francisco (1980). *Federico y su mundo*. Madrid: Alianza editorial.
- García Montero, L., (2016). *Un lector llamado Federico García Lorca*. Barcelona: Taurus.
- García Padrino, J.; Medina, A. (dirs.) (1988): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
- García Posada, Miguel (Ed.)(1994). *Federico García Lorca. Prosa, 1. Obras*, VI. Madrid: Akal.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- García Rivera, G. (2013). Antologías, en Martos, E. y Campos, M. (Coords.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos* nº 43
- García, L.R. (2017). Entre escarabajos y lectores. La experiencia de los talleres literarios del Grupo Creativo Mandrágora en el Hospital de Niños (2002–2004), en Gerbaudo, A. y Tosti, I. (Coords.) *Nano–intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gardner, Howard (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós

- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Málaga: Ediciones del Sur.
- Garrote, M. (2008). *CHIEDE: corpus de habla infantil espontánea del español*. Madrid: UAM Ediciones.
- Garton, A. y C. Pratt (2006). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1987). *El lenguaje infantil*. Madrid: Morata.
- Gili Gaya, S. (1961). *Imitación y creación en el habla infantil: discurso ingreso RAE*. Madrid: RAE.
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios del lenguaje infantil*. Madrid: Vox.
- Gjerlow, K. (2003). *El lenguaje y el cerebro*. Madrid: Akal.
- Gómez Mejías, L. (2012). Edgar Allan Poe y su método de creación romántico. *Tonos digital*, 23, julio.
- Gómez Pellón, E. (2010). *Introducción a la antropología social y cultural. Tema 2. El concepto de cultura*. Universidad de Cantabria.
- González García, M. y Caro Valverde, M^aT. (2009). *Didáctica de la Literatura. Educación Literaria*. <http://hdl.handle.net/10201/7791>
- González, A. (1971). *Breves acotaciones para una biografía*. Las Palmas: Inventarios Provisionales.
- Guadix, S. (2009). *El lenguaje: procesamiento verbal y su desarrollo en la Educación Infantil*. Granada: Biblosur.
- Guerrero, A.E. y otros (2009). *Desarrollo del lenguaje en el niño de Educación Infantil*, Málaga: Ediped.
- Guillén, C. (2001). *Destrezas comunicativas en lengua española*. Madrid: MEC.
- Gutiérrez-Clellen, V. y otros (2000). Language sample analysis in Spanish-speaking children: methodological considerations. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 31, 88-98.
- Gutwirth, E. (2011). History, Language, and the Sciences in Medieval Spain. En Gad Freudenthal (ed.), *Science in Medieval Jewish Cultures*. Cambridge University Press, 511–28.
- Hidalgo, M. (2000). Creatividad infantil y expresión escrita. *Maestros*, 6, 15-16, 8-11.
- Houdart-Mérot, V. (2015). Le patrimoine littéraire dans le secondaire en France : une histoire fluctuante et politique. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Huarte de S. Juan, J. (1989). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: Cátedra.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Kazt Editores.
- Instituto Nacional de Estadística. Cifras de Población a 1 de enero de 2015. Estadística de Migraciones 2014. <http://www.ine.es/prensa/np917.pdf>
- Iser, W. (1987a). *El acto de leer, teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus
- Iser, W. (1987b). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico en *Estética de la recepción*, coord. por José Antonio Mayoral. Madrid: Arcolibros
- Iser, W. (1993). *La interacción texto- lector, en En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, Dietrich Rall (Comp.), México: UNAM.
- Jackson-Maldonado, D., D.J. Thal, L. Fenson y V.A. Marchman (2005). *CDI: inventarios MacArthur-Bates del desarrollo de habilidades comunicativas*. México: Manual Moderno.
- Jacquet-Francillon, F. (2015). Le passé n'est plus ce qu'il était. Sens et fonctions des pratiques contemporaines du patrimoine. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur

- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En *Estética de la recepción*. Madrid: Arco libros.
- Jauss, H. R. (1989). Continuación del diálogo entre la estética de la recepción burguesa y materialista. en *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- Jauss, H. R. (1993a). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria" en *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, Dietrich Rall (Comp.). México: UNAM.
- Jauss, H. R. (1993b). Cambio de paradigma en la ciencia literaria, en *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, Dietrich Rall (Comp.), México: UNAM.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Jerez, G. (2010). Círculo y sur. Lectura ecocrítica de Astrid Fugellie y Diana Bellesi. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos* 7, 47-58.
- Johnson, S. (2003). *Sistemas emergentes. O qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, Turner.
- Joole, P. y Plu, C. (2015). Les oeuvres en corpus à l'école : un nouveau patrimoine ? En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Jung-Beeman, M., Bowden, E.M., Haberman, J., Frymiare, J.L., Arambel-Liu, S., Greenblatt, R., Reber, P.J. & Kounios, J. (2004). Neural activity when people solve verbal problems with insight. *PLoS Biology*, 2, 500-510 (ex 7).
- Kaluf F., C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. AMF Imprenta: Chile (Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe).
- Kohan, S.A. (2004). *Taller de escritura. El método: un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba.
- Kohan, S.A. (2006). *Consignas para el escritor: un método práctico para probar todas las técnicas*. Barcelona: Grafein.
- Krims, A. (2000). *Rap Music and the Poetics of Identity*. Cambridge: Cambridge University press.
- Lázaro Carreter, F. (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- Lemarchand-Thieurmél, S. (2015). La subjectivité de la lecture pour s'appropriier le patrimoine. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur
- Lengua y literatura para bachillerato. Apuntes (2010). <http://apuntesdelenguaylit.blogspot.com.es/2010/02/la-celestina.html>
- Lenz, R. (1912). *Para qué estudiamos gramática*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- Liévano, B.M. y Sutil, M.I. (sin fecha, posterior a 2012). Comunicación Intercultural y Literatura en contextos educativos. *Diversidad 1*. Disponible en http://www2.uned.es/grupointer/COMYLITERATURA_malik_sutil_13.pdf
- Livingston, M. (1984). *The Child as Poet: Myth or Reality?* Boston: The Horn Book, INC.
- Lluch, G.; Tabernero-Sala, R.; Calvo-Valios, V. (2015): Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. El profesional de la información, vol. 24(6), pp. 797-804. Disponible en: www.researchgate.net/publication/285543662_Epitextos_virtuales_publicos_como_herramientas_para_la_difusion_del_libro [Consulta: 22 de noviembre de 2018].
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós. 2 vols.

- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria, en *Kikiriki, cooperación educativa*, pp. 43-50.
- Lomas, L. (2001). Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar (se), en *La educación lingüística y literaria en Secundaria*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona/Horsori, pp. 13-23.
- López Morales, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playor.
- López Valero, A. (2000). *El taller de creación como estrategia de iniciación literaria*. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12142742029037162321435/p0000001.htm#3> [consultado 12 septiembre, 2012).
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encabo, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- López, S. y otros (2005). *Inventario de desarrollo comunicativo de Macarthur. Evaluación de los niveles de lenguaje y comunicación de los niños pequeños*. Madrid: Tea.
- López, S., C. Gallego, P. Gallo, A. Karousou y S. Mariscal (2003). ILC: un instrumento de medida del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano basado en las escalas MacArthur. *Boletín de la AELFA*, 3, 3-17.
- Losada, J.L. (2000). *Metodología observacional*. La Coruña: Penta Editorial.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion Éditeur

- Machado, M. P. (2005). Relaciones Sobre La Relación Poesía-Música. Languages, Cultures, and Humanities Faculty and Staff Research. Paper 3. http://encompass.eku.edu/flh_fsresearch/3
- Machkeith, A. y D. Cohen (1993). *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*. Barcelona: Paidós.
- Magaz, A. y Villarubia, A. (Comps) (2014). *Poemas de la Vega. Antología de la obra de Federico García Lorca*. Prólogo de Luis García Montero. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.
- Maqueo, A.M^a. (2005). *El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México DF: Limusa.
- Marina, J.A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, *Lenguaje y textos*, 16. 101-130
- Martín, Marcos (2014). Edgar Allan Poe en el cómic. <http://www.zonanegativa.com/edgar-allan-poe-en-el-comic/>
- Martínez Ezquerro, A. (2016). Educación lingüística y literaria en el siglo XXI: legislación educativa y atención a la diversidad, en Martínez Ezquerro y Campos, Cultura en la diversidad. *Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro. 33-66.
- Martínez Ezquerro, A. (2017). De la "retórica y poética" a la "literatura": contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. *Dicenda: estudios de lengua y literatura españolas*, 35, pp. 185-203.
- Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. (Eds.) (2016). *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, Joaquín J. (2001). *Taller de poesía rapeada y rap poético*. Blog [joaquinekuhttps://memoriahabitante.wordpress.com/2011/03/17/poesia-y-rap/](https://memoriahabitante.wordpress.com/2011/03/17/poesia-y-rap/)

- Martos García, A. y Martos Núñez, E. (2013). Prosopografías comparadas de lamias, sirenas y otros genios acuáticos. *Tonos Digital*, 24, 1-23.
- Martos Núñez, E. (2006). "Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (2), 63-77.
- Martos Núñez, E. y Campos F-Fígares, M. (Coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Martos Núñez, E. y Rösing, T.M. (Coords.) (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: UPF editora.
- Martos Núñez, E., (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe 5*. [Revistaalabe.com]
- Martos Núñez, E., Campos F.- Fígares, M. y Martínez Ezquerro, 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 CTS*, nº 35, Vol. 12.pp177-182.
- Martos, E. (2005). La investigación en Literatura Infantil y tecnologías de la información y la comunicación, en Utanda, Cerrillo y García Padrino). Utanda, M.C.; Cerrillo, P.C. y García Padrino, J. (coords.). *Literatura infantil y educación literaria*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-la-Mancha.
- Massol, J.-F. ; Plissonneau, G. y Bloch, B. (coord.) (2017). Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée. Referencia electrónica : Jean-François Massol, Gersende Plissonneau et Béatrice Bloch, « Introduction », *Recherches & Travaut* (En ligne), 91/2017, mis en ligne le 01 octobre 2017. Consultado el 02 de octubre de 2017. UFL: <http://recherchestravaux.revues.org/925>
- Materu, R. (2007). "La aportación de Samuel Gili Gaya a los estudios sobre el lenguaje infantil en el siglo XX", en P. Cano (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, 3, 2947-2960.
- Matteau, M., y Lacombe, R. (coords.) (2008). *Réflexion sur la diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada*. Document élaboré dans la foulée du 60^e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française.
- McGann, Jerone (2014). *The poet Edgar Allan Poe*. London: Ed. AlienAngel
- McPheeters, Dean W. (1986). El concepto de "Don Quijote" De Fernando Rielo, lo humano y lo divino en "La Celestina". *AIH ACTAS IX*
- Meix, F. (1994). Teorías literarias y enseñanza de Literatura, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, pp. 53-64.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza Fillola, A. [et al] (2000). *Literatura infantil en la escuela* / edición de Ramón F. Llorens García. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Arcadia.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (1999). El tratamiento de la literatura desde una perspectiva intertextual, en A. Romero et al. (eds.). *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI, pp. 21-44.
- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lectoliteraria en, A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Prentice Hall, pp. 349-378.

- Mendoza, A. (2006). El intertexto lector, en M. E. García (coord.). *La educación lingüística y literaria en Secundaria*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, pp. 93-120.
- Mendoza, A. y López Valero, A. (1997). *La Creación Poética en la escuela. Aspectos y orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Mendoza, A.; López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación educativa*. 15, 67, pp. 135-151.
- Miller, D.; Topping, K.; Thurston, A. (2010): Peer Tutoring in Reading: the Effects of Role and Organization on two Dimensions of Selfesteem. *British journal of educational psychology*, núm. 3, pp. 417-433.
- Milon, A. (2004). *Pourquoi le rappeur chante ? Le rap comme expression de la relégation urbaine*. Presses Universitaires de France, 19. <http://www.jstor.org/stable/40621107>
- Montero, J. (n.d.). Novela Pastoril. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/novelapastoril/pcuartonivelf9e1.html?conten=presentacion>.
- Montesa, S. (2010). Lengua y literatura, un camino de ida y vuelta en De Santiago Gervós, J; Bongaert, H.; Sánchez Iglesias, J. y Seseña Gómez, M. (Eds.). *XXI Congreso Internacional de la ASELE: Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca y ASELE, pp. 29-45.
- Morales, A. M. y otros (2007). *La creatividad y el arte en los niños y niñas de Educación Infantil*. Madrid: EFEME.
- Moreno, V. (1989). *El juego poético en la escuela*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (1994). *El deseo de escribir: propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (1998). *Va de poesía, Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (1999). A la lectura por la escritura, en VVAA. *Animar a escribir para animar a leer*. Salamanca: FGSR, pp. 49-58.
- Moreno, V. (2003). *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (2004). Hacer escritores. ¿Por qué? ¿Para quién? ¿Cómo?, en vvaa. *Pero, ¿qué leen los adolescentes?* Salamanca: FGSR, pp. 119-138.
- Moreno, V. (2008). *Dale que dale a la lengua*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (2008). Literatura para ser leída, imitada y transformada, en C. Lomas (coord.). *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, pp.179-208.
- Morote Magán, P. (1999). Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura (para profesores de español como lengua extranjera) En Ramiro Valderrama, M (ed.) *A cien años del 98 lengua española, literatura y traducción: actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Valladolid: Universidad de Valladolid. págs. 311-336. <http://www.libreriasindependientes.com/catalogo/ver/id/23257/titulo/adivinancero-antologico-espanol.html>
- Morote Magán, P. (2002). Las adivinanzas en la enseñanza del español como lengua extranjera en Gimeno Sanz, A. (Coord.) *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*. Valencia: Universitat Politècnica de València. págs. 143-158
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso, *Letras*, 73, págs. 75-98.

- Murphy, P.D. (2009). *Ecocritical Explorations in Literary and Cultural Studies: Fences, Boundaries, and Fields*. Lexington Books.
- Narváez U. y Arias D. (2010). *Lectura en voz alta*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación, programa de español y literatura.
- Nietzsche, F. W. (2004). *Sobre la música y la palabra*. El Cid Editor.
- Núñez Ruiz, G. (2001). *La educación literaria*, Madrid: Síntesis.
- Núñez Ruiz, G. (2007). La educación literaria en la España contemporánea, en *Textos*, 44, pp. 101-109.
- Núñez Ruiz, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Madrid: Marcial Pons.
- Núñez Ruiz, G. y Campos F.-Fígares, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España: 1850-1960*. Madrid: Akal.
- Olmedo, Raul (2009): <http://www.slideshare.net/Cemlire/intertextualidades-literarias>
- Ortega, M^a.P. (2007). *Evolución del lenguaje en Educación Infantil: anecdotario y análisis de conversaciones*. Almería: Háblame.
- Ortiz, A. (2009). *Educación Infantil. Pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales*. Málaga: Ediciones Litoral.
- Ortiz, A. (2009). *Neurodidáctica: cerebro, currículo y mente humana*. Málaga: Ediciones Litoral.
- Ostria, M. (2010). Globalización, ecología y literatura. Aproximación ecocrítica a textos literarios latinoamericanos. *Kipus: revista andina de letras*. 27, 97-109.
- Palenque, M. (2004) Historia, Antología, Poesía: la poesía española del siglo XX en las antologías generales (1908-1941), en Romero Tobar, L. (Ed.), *Historia literaria/historia de la literatura*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza, pp313-367

- Palmer Í. y Campos, M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo* 30, 289-316. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.289>
- Palmer, Í. (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales, en Martínez Ezquerro, A. y Campos F.-Fígares, M. *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro
- Palmer, Í. (2017). Rap, slam y poesía en las aulas de secundaria. En Carreño, M., Martos, A. y Palmer, Í. (Coords.), *Cartografía de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura*. Granada: Ediciones de la Universidad de Granada, pp. 485-494.
- Palmer, Í. y Aparicio Durán, P. (2017). Ecocrítica e historicidad: releendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90 (31.3) (2017).53-64.
- Pastor Cesteros, Susana (2001). Cine y literatura: la obra de Jesús Fernández http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cine-y-literatura--la-obra-de-jess-fernandez-santos-0/html/ff4bc89a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_21.html
- Patient Bokiba, A. (2006). La traduction littéraire, vecteur d'interculturalité. *Conférence, Troisième colloque de l'année francophone internationale*. Disponible en <https://gerflint.fr/Base/chili3/bokiba.pdf>
- Pedrosa, J.M. (2010). Ecocriticism and ecoanthropology. *European Journal of Literature, Culture and Environment*, 1, 1, pp. 174-177.
- Película basada en la obra de Oliver Twist <https://www.youtube.com/watch?v=ZLOAaeLdVCo>

- Peralta Fernández, A (2006). Soy el análisis de adaptación de Fight club: De Chuck Palahniuk a David Fincher. Tesis Licenciatura. Ciencias de la Comunicación, Departamento de Ciencias de la Comunicación, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/peralta_f_a/
- Peramos Soler, Natividad y Leontaridi, Eleni (2011). ¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE, en *Del texto a la lengua La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, de Santiago Guervós, J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J.J. y Seseña Gómez, M. (coords.). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Pérez, M.J. (1992). *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil (estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años)*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Pérez, M.J. (2002). Del mundo mágico del lenguaje infantil al mundo maravilloso del mundo adulto. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 291-320.
- Perkins, W.E. (1996). *Droppin' Science. Critical Essays on Rap Music and Hip Hop Culture*. Temple University Press, Philadelphia.
- Petit, M. (2000). ¿Construir Lectores? (Conferencia) *Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires*, el 1 de mayo.
- Petit, M. (2003). *Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ?* Laboratoire LADYSS, CNRS/ Université Paris I.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Petit, M. (2009). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- Phillips, D. (1999). Ecocriticism, Literary Theory and the Truth of Ecology. *New Literary History*, 30 (3), 577-602.
- Piatelli-Palmarini, M. (1980). *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Harvard: Harvard University Press.
- Pierre, R. (2003). Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer, en E. Rodríguez y E. Lager (Coords.). *La lectura*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 31-164.
- Pinturas de Picasso <http://www.arteygalerias.com/picasso/picasso-la-celestina/>
- Portús, Javier (2000). *Pintura y pensamiento en la España de Lope de Vega*. Madrid: Ed. Nerea
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Prego, G. (2004). Narraciones de niños de tres y cuatro años: un puente entre la Gramática y la Pragmática, en M. Veyrat y B. Gallardo (Coords.). *Estudios de lingüística clínica: aspectos evolutivos*. Valencia: Universidad de Valencia-Estudio General / AValCC, 99-126.
- Prego, G. (2006). Evaluación de la cohesión en el habla infantil: los usos de ' y ' en edad temprana, en B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, Valencia: Universidad de Valencia, 265-279.
- Pretceille, M.A. (1999). *Que sais-je ? L'éducation interculturelle*. Paris: Puf.
- Pulido Tirado, Genara (2001). *Literatura y arte*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Queneau, R. (1987). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- Quevedo, F. de (1990), *El Buscón*, Madrid: Castalia.

- Quiles Cabrera, M.C. (2003). Educación lingüística y literaria e interculturalidad. En Soriano Ayala, E. (coord.). *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. España: Universidad de Almería. ISBN 84-8240-616-7, págs. 145-154 Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural
- Quiles Cabrera, M^a.C (2008). Textos con música: cómo desarrollar las habilidades comunicativas desde una perspectiva interdisciplinar, *Glosas didácticas* 17, 18-33.
- Quiles Cabrera, M^a.C (2010). La intertextualidad en el aula de español lengua extranjera: música, texto e imagen, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 54, 113-123.
- Quiles Cabrera, M^a.C. (2000). Interdisciplinariedad con la música: una posibilidad didáctica en la enseñanza de la lengua y la literatura, *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. La didáctica de las áreas curriculares en el Siglo XXI*. Granada: Universidad, I, 711-720.
- Quiles Cabrera, M^a.C. (2000). Literatura infantil y juvenil: un estado de la cuestión. En *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* / Veljka Ruzicka Kenfel (aut.), Celia Vázquez García (aut.), Lourdes Lorenzo García (aut.). 409-416.
- Quiles Cabrera, M^a.C. (2004). *Didáctica del discurso oral en la educación primaria. Tesis Doctoral*. Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Quiles Cabrera, M^a.C. (2015). Quién eres y de dónde vienes: señas de identidad en la literatura infantil y juvenil, *Tonos digital*, 28, <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1238>.
- Quiles, M.C, Campos F.-Fígares, M. y Martos García, A. (2017) Poetas a pie de calle, *@tic. revista d'innovació educativa*. No 19 (2017): Otoño (Julio-Diciembre).
- Quiles, M^a C. (2007). Cruzar la frontera: señas de identidad y contacto entre culturas en textos infantiles y juveniles, *Primeras Noticias. Revista de literatura*, 224, 85-91.
- Quiles, M^a C., Palmer I. y Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir: el descubrimiento de la palabra y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor.
- Quiles, M^a. C. (2016). La poesía, ¿pasada de moda? el lector infantil y juvenil entre el libro y el ciberespacio". *EntreRíos. Revista de Arte y Letras*, 25-26, pp.7-13.
- Quiles, M^a.C., Martínez Ezquerro, A. y Palmer, Í. (2019). *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación*. Barcelona: Graó.
- Ramos, J. L., y Cuadrado, I. (2004). Influence of spoken language on the initial acquisition of reading/writing: Critical analysis of verbal deficit theory, *Reading Psychology*, 25, 3, 149-165.
- Raña, C. (2009). Natura optima parens. La naturaleza en el siglo XII. *Revista Española de Filosofía Medieval* 16, 43-56.
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la Lengua Española*. 23.a ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- Reid, T. B. W. (1956). Linguistics, structuralism and philology. *Archivum Linguisticum*, núm. 8, pp. 28-37.
- Reviejo, C. (1998). *Federico García Lorca poeta y niño grande*. Alacena. 32, pp. 56-57.
- Revista manga basada en la obra de Carroll <http://www.animextremist.com/heart-no-kuni-no-alice-manga.htm>
- Rincón, F. y Sánchez-Enciso, J. (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- Rocher, G. (1968). Culture, civilisation et idéologie», Introduction à la *Sociologie générale. Première partie: L'ACTION SOCIALE*, chapitre

- IV, pp. 101-127. Montréal: Éditions Hurtubise HMH Itée, 1992, troisième édition.
- Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Rodari, G. (1987). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Aliorna.
- Rodríguez, J.A. (2008). *El lenguaje creativo en la escuela: experiencias de una maestra*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Rodríguez, J.C. (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, J.C. (2015). *Para una teoría de la literatura. 40 años de Historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Rojas, S. (2002). Desarrollo de la abstracción del discurso narrativo en la niñez temprana y media. *Acta Psicológica Mexicana*, 4, 22-53.
- Romero, M. (2009). *El arte y la creatividad en Educación Infantil*. Almería: Tutorial Formación.
- Romo, M. (2008). *TCI: test de creatividad infantil. Evaluación del pensamiento creativo en Educación Primaria*. Madrid: TEA.
- Rosal, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas, *Álabe*, 2. www.revistaalabe.com. 1-21.
- Rosal, M. (2010). La construcción del sujeto lírico. Una propuesta de intervención didáctica a partir de la escritura por consignas. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 8, pp. 77-94.
- Rosales, M.^a R. (2006). Modernidad, naturaleza y riesgo. En Sotolongo Codina, P.L. y Delgado Díaz, C.J. (coords.), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rovira Collado, J. (2012). Los clásicos redivivos. Invasión zombi en la educación literaria. *Revista de Literatura*, 266-267. Especial Criaturas fantásticas.
- Rubio Jiménez, Jesús (2008). *Pintura y literatura en Gustavo Adolfo Bécquer*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Ruiz Rodríguez, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. *Sineris. Revista de musicología*, 22.
- Rösing, T.M. y Rettenmaier, M. (Org.) (2006). *Lectura, literatura y conciencia intercultural*. Passo Fundo: UPF editora.
- Samoilovich, D. (1979). *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Madrid: Altalena.
- San Vicente, F. y Calero Vaquera, M.L. (2012). *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud*. Bologna: Clueb; Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sánchez Corral, L. (1991). *Retórica y sintaxis de la publicidad. Itinerarios de la persuasión*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Sánchez Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: las relaciones entre el discurso y el sujeto, en A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, pp. 291-318.
- Sánchez García, R. (2012). *Alforjas para la poesía infantil*. Madrid: Octaedro.
- Sánchez García, R. (2004). *Mujeres por la libertad. Cinco figuras femeninas para la historia*. Granada: IAM-Federación María Lejárraga.
- Sánchez García, R. (2015). *Mi nombre es Federico. Cuaderno didáctico del Museo Casa Natal de FGL de Fuente Vaqueros*. Granada: Diputación de Granada.
- Sánchez García, R. (2015). *El canon abierto: última poesía en español (1970-1985)*. Madrid: Visor

- Sánchez García, R. (Coord.) (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez García, R. (2019). *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española (1950-2017)*. Madrid: Akal.
- Sánchez García, R. y Martínez López, R. (Coords.) (2019). *Federico García Lorca en su entorno*. Madrid: Visor.
- Sánchez Pacheco, B.E. (2016). Nuevas tendencias poéticas en el aula: poesía ante la incertidumbre como herramienta didáctica. *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 14. doi:<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2016.14.7>.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL
- Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (1997). *Aprender español jugando*. Madrid: Huerga y Fierro editores.
- Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco.
- Santiago Solla, M. Carolina (2013). *Música rap: Estudio de su potencial como herramienta didáctica en la enseñanza de la poesía en el área de Literatura española para alumnos de E.S.O. y Bachillerato*. U. internacional de la Rioja. Trabajo fin de máster dirigido por R. B. Martínez Nieto. <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1970>
- Schumacher, R. (2006). Neurodidáctica, Mente y cerebro. 20, 89-91.
- Schutt, K. (2010). *El lenguaje del bebé*. Barcelona: Hispano Europea.
- Sebastián, C. & Rosas, R. (2001). *Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: AIQUE.
- Serna Galindo, Ricardo (2018). *Literatura y ámbito masónico. A propósito de la novela Pequeñeces del Jesuita Luis Coloma*. Ed: Fundación universitaria española: Madrid.

- Serrano, J.M. y Pons, R.M^a. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13, 1 (consultado en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html> el 16 de enero de 2013).
- Servén Díez, C. (2012). María Luz Morales y la promoción de la lectura infantil. *Álabe* 5, [www.revistaalabe.com].
- Servén, C. (2004). Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 35. Barcelona: Graó.
- Smith, M.K y Kraynak, J. (2009). *Take the Mic: The Art of Performance Poetry, Slam, and the Spoken Word*. Sourcebooks media Fusion. Illinois: Naperville.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de explotación de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sotomayor Sáez, M^o Victoria (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. Disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/literatura_sociedad_educacion_sotomayor.pdf
- Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Encuesta de hábitos y prácticas culturales (2014-2015)
- Svensson Spanska, J. (2012). *La novela picaresca de dos siglos diferentes: una comparación entre El Lazarillo de Tormes y La familia de Pascual Duarte*. Lund: Lunds Universitet.
- Taberna, E.; Garraza, M.a D.; Mendoza, J. L. (1990). *Didáctica de la publicidad. Guía del videograma "Spotmanía"*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Tijeras, E. (1993). Cuerpo y alma, filosofía y cerebro. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 512, 129-131.

- Tittler, J. (2007). Una relectura ecocrítica del canon Criollista: Mariano Latorre y Horacio Quiroga. *Tabula Rasa* [online], 7, 197-210
- Tolchinsky, L. (1994). Constructivismo en educación. *II Seminario sobre Constructivismo y Educación*. Puerto de la Cruz: Universidad de La Laguna.
- Trigo, J.M. (1990). El habla de los niños de Sevilla: configuraciones, discusiones, un estudio sociolingüístico. Sevilla: Alfar.
- Tyszler, Corinne (2009). Entre rap et slam: un souffle nouveaux dans la langue? *Journal français de psychiatrie* nº34, p.16-18.
- Ulacia, M. (1989). *Poesía, pintura, música, etcétera. Conversación con Octavio Paz*. Revista Iberoamericana, 55(148), 615-636.
- Ulma, D. (2015). Place et rôle(s) de la littérature (patrimoniale) dans l'enseignement obligatoire en Europe : un panorama des programmes de quelques pays hier et aujourd'hui. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris: Honoré Champion Éditeur
- Una versión libre de Oliver Twist abre la muestra de Artes Escénicas de La ULL <http://culturayocio.diariodeavisos.com/2013/01/18/una-version-libre-de-oliver-twist-abre-la-muestra-de-artes-esenicas-de-la-ull/>
- Unamuno, E. S. (2001). El resurgir de la rima: los poetas románicos del rap. *Atti del XIX Convegno [Associazioneispanistiitaliani]: Roma*, 16-18 settembre 1999 (pp. 235-242). Unipress.
- Van Dijk, T. (2001): Text and Context of Parliamentary Debates, en Bayley, P. (ed.): *Cross-cultural perspectives on Parliamentary Discourse*. Amsterdam. John Benjamins, pp. 339-372.
- Vargas, M. (1994). *Aprender a crear, crear para aprender: experiencia de lenguaje creativo*. Lora del Río: CEP.
- Waring, H. Z. (2005). Peer Tutoring in a Graduate Writing Centre: Identity, Expertise, and Advice Resisting. *Applied Linguistics*, vol. 26(2), pp. 141-168.
- Web Fundación Iberoamericana para el Desarrollo. Red de educación intercultural <http://www.fundacionfide.org/index.html>
- Wells, G. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn*. Bristol: Multilingual Matters.
- Viala, A. (2015). Le canon caché. En Bishop, Marie-France y Belhadjin, Anissa (coord.). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris: Honoré Champion Éditeur
- Widdowson, H.G. (2001). *Teaching Language as communication*. Oxford: University Press.
- Vidéoclip de Avril Lavil <https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=alicia+en+el+pais+de+las+maravillas+y+la+musica>
- Vigotsky, L. (1995). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito, en *Obras escogidas*, Madrid, Visor, Vol. III, 183-206.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vinuesa Pons, A. (2010). Las abuelas cuentacuentos. Una experiencia contada, en Campos, M., Núñez, G. y Martos, E. *¿Porqué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Cuenca: Universidad de Castilla La-Mancha, pp157-164.
- Wodak, R.; Meyer, M. C. (2009). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa: Barcelona.
- Vorger, Camille (2011). Du rap au slam, le flow ne se tarit pas... *Synergies Espagne*, 4. 63-76
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, v. 24, n. 6, pp. 717-723.

