



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

***LOS CLÁSICOS EN SECUNDARIA:
ANÁLISIS CRÍTICO DE MÉTODOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS
PARA SU ESTUDIO A PARTIR DE CUATRO PROPUESTAS
PUBLICADAS***

Autor: Adalid Nievas Rojas

Tutor: Joan Cortada Hortalà

Fecha de convocatoria: 9 de septiembre de 2022

Vist i plau per a la presentació del TFM de:

Adalid Nievas Rojas

Signat per:

Joan Cortada Hortalà
Tutor UdG

Agost de 2022

Joan
Cortada
Hortalà -
DNI
40321466
M (TCAT)

Firmado
digitalmente por
Joan Cortada
Hortalà - DNI
40321466M (TCAT)
Fecha: 2022.08.06
16:22:06 +02'00'

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	5
3. METODOLOGÍA.....	6
4. MARCO TEÓRICO BÁSICO.....	7
4. 1. EL MODELO RETÓRICO.....	8
4. 2. EL MODELO HISTÓRICO-POSITIVISTA (O HISTORICISTA).....	9
4. 3. MODELOS BASADOS EN LA OBRA (EL COMENTARIO DE TEXTO).....	10
4. 4. EL MODELO LECTOR (O LA EDUCACIÓN LITERARIA).....	12
4. 5. LOS CLÁSICOS, ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA.....	14
5. ANÁLISIS CRÍTICOS Y REFLEXIVOS DE CUATRO PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	16
5. 1. ANÁLISIS DE <i>LOS VERSOS NECESARIOS. SOBRE ALBAS Y ALBORADAS</i>	16
5. 2. ANÁLISIS DE <i>LEER PARA ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA LEER: UNA WEBQUEST SOBRE EL LAZARILLO DE TORMES</i>	23
5. 3. ANÁLISIS DE <i>SALVANDO LAS DISTANCIAS CON LOS CLÁSICOS. DE LA LITERATURA MEDIEVAL A LA CONTEMPORÁNEA</i>	37
5. 4. ANÁLISIS DE <i>LEER BODAS DE SANGRE EN SECUNDARIA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICO-LITERARIA</i>	52
6. CONCLUSIONES.....	60
 BIBLIOGRAFÍA.....	 63

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un estudio de investigación crítica que aspira, sobre todo, a determinar el rumbo y los procedimientos metodológicos de la actual didáctica de la literatura con relación al estudio de los clásicos en las aulas de Secundaria. Para ello, se seleccionarán y analizarán cuatro propuestas didácticas recientes publicadas en el número monográfico que una revista de referencia en el ámbito educativo como *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* dedicó al tema en cuestión, bajo el título “Los clásicos en el aula” (2018). Las propuestas elegidas son la del profesor Felipe Zayas, que aborda la lírica tradicional; la de la profesora Carme Durán, centrada en el *Lazarillo de Tormes*; la de la profesora María Isabel Rodríguez Romera, sobre narrativa medieval; y la de los profesores José Eduardo Morales y María Almudena Cantero, diseñada para *Bodas de sangre*. El hecho de que las cuatro propuestas se encuentren en un mismo monográfico y en una revista que tiene como finalidad “favorecer la renovación del discurso pedagógico dominante [y] buscar una influencia intelectual y práctica que permita trasladar las ideas educativas innovadoras a un sector de la profesión y a la práctica escolar”¹ permite considerarlas, a todas luces, como representativas del momento didáctico en el que nos encontramos, especialmente en lo que concierne a la educación literaria y al tratamiento de los clásicos.

Este trabajo no quiere entrar en el eterno debate sobre la validez de los clásicos y la conveniencia de su lectura en las aulas de Secundaria (un debate, por cierto, que casi siempre se resuelve en favor de los mismos, a pesar de la delicada coyuntura que atraviesan en el actual contexto de crisis de las humanidades). Los autores de las propuestas han tomado partido al respecto al incluir a los clásicos en sus respectivos programas, por lo que no es necesario reivindicar o defender aquí un valor que damos por descontado, justo e incontrovertible. En realidad, este trabajo quiere centrar sus esfuerzos en describir y valorar la naturaleza y operatividad de los procedimientos que se adoptan para estudiar a los clásicos, para lo cual es imprescindible adentrarse en el edificio teórico y metodológico de la didáctica de la literatura y en su evolución. Este trabajo quiere

¹ La cita proviene de la ficha técnica y de principios de la revista, que puede consultarse en línea: <https://www.grao.com/es/textos>

señalar en las propuestas la confluencia de diversos modelos; su armonía, su tensión y sus dependencias. Este trabajo quiere descubrir el origen y las implicaciones de los métodos, así como aquilatarlos a la luz de su sostén teórico. El trabajo que presento es crítico, reconoce logros y desaciertos en un conjunto de intervenciones heredadas de lo mejor y lo peor de los viejos y los nuevos paradigmas. A caballo entre la tradición y la vanguardia, entre la enseñanza de la literatura y la nueva educación literaria, se mueven con mayor o con menor fortuna, las aplicaciones didácticas de los clásicos en las aulas de Secundaria. Y ello es lo que busca demostrar este trabajo.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos que persigue este estudio son varios y pueden resumirse y enumerarse de la siguiente manera:

- 1) Establecer un marco teórico básico que dé cuenta de la evolución de los modelos que se han utilizado en España para enseñar literatura o educar literariamente, y que permita poner en contexto los métodos y los enfoques que se verán a lo largo del trabajo.
- 2) Determinar el rumbo metodológico de la didáctica de la literatura en la actualidad a partir del análisis de las propuestas didácticas seleccionadas.
- 3) Detectar y definir las estrategias didácticas que se siguen para estudiar a los clásicos en Secundaria.
- 4) Certificar el pluralismo metodológico de las secuencias didácticas analizadas.
- 5) Explicar los diversos planteamientos teóricos que subyacen a las estrategias elegidas.
- 6) Valorar la coherencia entre la práctica docente y la legislación a partir del análisis de las estrategias.

- 7) Evidenciar que la tendencia actual de la innovación didáctica es superar el modelo historicista, pese a mostrar dependencias respecto a dicho modelo.
- 8) Probar, a partir del análisis de los resultados, que los objetivos de las propuestas didácticas seleccionadas no siempre se consiguen.
- 9) Probar, también a partir del análisis de los resultados, que la educación literaria no siempre supone una alternativa más eficaz que la enseñanza de la literatura.
- 10) Demostrar que la renovación metodológica para el estudio de los clásicos parte de la idea de que los estudiantes los consideran lejanos y difíciles, lo cual les desmotiva, por lo que trata de animarlos para que los hagan suyos a través de la actualización y de la identificación.
- 11) Corroborar que el paradigma dominante del modelo lector antepone la imaginación y la creatividad a la adquisición de conocimientos sobre literatura.
- 12) Exponer y argumentar que la innovación didáctica promueve el uso de las TIC como herramienta educativa, y que un uso incorrecto o frívolo de las mismas puede ir en detrimento de la educación literaria.
- 13) Señalar los aciertos y los desaciertos, los riesgos, las potencialidades y las inoperancias de las diferentes metodologías desplegadas en las propuestas analizadas, con argumentación teórica contrastada.

3. METODOLOGÍA

Como se ha dicho en la introducción, para elaborar este trabajo se han seleccionado cuatro propuestas didácticas representativas de los principales planteamientos metodológicos que hoy se siguen para acercar los clásicos a los estudiantes de Secundaria. Cada una de las propuestas ha sido sometida al examen

detenido, al análisis y valoración profundas no solo de sus diferentes estrategias y objetivos, sino también de sus propios resultados. Se ha procurado en todo momento ver los distintos enfoques, los métodos y los recursos aplicados en estas experiencias a la luz de los planteamientos teóricos a los que se ajustan, con el fin de aquilatar el desarrollo, la pertinencia, la idoneidad y la eficacia de su praxis en el aula. Asimismo, la observación meticulosa del trabajo de estos autores no ha prescindido de las proyecciones del currículo, puesto que también se aspira a reconocer el grado de coherencia que existe entre la práctica docente y la legislación.

Este trabajo puede considerarse, pues, una crítica razonada de la bibliografía. Abunda la bibliografía sobre cómo se debe acercar los clásicos a las aulas o sobre las líneas metodológicas que pueden facilitar su lectura. Se publican infinidad de estrategias de acuerdo con unos objetivos concretos y se exponen los resultados. Todo de la mano de los mismos autores de las propuestas didácticas, sin que haya oportunidad de ratificarlas, cuestionarlas o, de ser preciso, señalar abiertamente su inoperancia, con argumentos. Una didáctica y pedagogía virtuosas debe enarbolar la bandera crítica no solo sobre el campo dialéctico de la teoría, sino también sobre el terreno elemental de las aulas una vez valoradas sus aplicaciones concretas.

4. MARCO TEÓRICO BÁSICO

Para comprender el rumbo, los objetivos y los procedimientos actuales de la enseñanza de la literatura, resulta imprescindible realizar un mínimo repaso de los diferentes modelos que hemos tenido desde el siglo XIX (desde el moderno sistema escolar implantado con el Plan Pidal en 1845) para educar literariamente a los alumnos de la España contemporánea. Podemos hablar de evolución o desplazamiento de paradigmas, cuyos ciclos han sido bien estudiados, entre otros, por Núñez (1994 y 2016), Guerra Sánchez (1994), Colomer (1996), Mendoza (2003), Bordons y Díaz-Plaja (2005), Ballester (2007) o Ballester e Ibarra (2009). De toda estas aportaciones fundamentales se beneficia este breve recorrido histórico.

4. 1. EL MODELO RETÓRICO

Siguiendo un orden estrictamente cronológico, el primer paradigma del que cabe hablar es el que suministra la base del modelo retórico, cuyas raíces se hunden en el mundo grecolatino y perdura durante el siglo XIX y, con modificaciones, su influencia se deja sentir hasta principios del siglo XX. Su planteamiento, como sintetiza Núñez (2016: 24), “consistió en el aprendizaje de las reglas de las retóricas y en la interiorización de los modelos clásicos”, es decir, “estuvo basado en las reglas del buen decir y, a la vez, en la consagración y canonización de los clásicos [...], como ejemplos a los que imitar a la hora de escribir o hablar bien”. Esta combinación del aprendizaje de las reglas y el manejo insoslayable de los modelos clásicos, sobre todo los de la Antigüedad, permitió a los escolares no solo instruirse teóricamente en el “arte de hablar” y en “el arte de escribir”, sino también poner en práctica en sus intervenciones públicas ese dominio asimilado del discurso hablado y escrito. Lo explica y resume bien Colomer:

La literatura aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales como el sermón eclesiástico o el discurso político. La retórica formaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos suministraba tanto el referente compartido, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto (1996: 128).

Por otra parte, el modelo retórico también abanderaba la necesidad de la formación del gusto estético (pensamiento que prevalece, con diferentes matices y variaciones, en las proyecciones de la actual educación literaria). Como recuerda Núñez (2016: 24), los escolares debían ejercitarse en el aprendizaje de las normas, pero también cultivar la imaginación, “la capacidad para expresar ideas nuevas e imágenes brillantes”, que es “una de las bases del buen gusto. E imaginación y buen gusto son, asimismo, consustanciales al escritor que compone y al orador que conmueve”, aunque nunca abandone del todo la senda abierta por los modelos dignos de imitación.

Sin embargo, el modelo retórico desarrollado en la realidad escolar comenzó poco a poco a verse reducido al simple aprendizaje de las figuras de estilo, de reglas y normas

que los alumnos “memorizaban con el pretexto de adquirir dichas reglas y otros preceptos relativos a la moral, que acabaron desplazando los aprendizajes de las convenciones literarias y sustituyéndolos por la enseñanza” (Núñez, 2016: 24) de la ideología afín al proyecto ilustrado, el cual buscó siempre afianzar “una cultura universalizante entre las capas sociales privilegiadas con acceso a la educación, que se podían autoproclamar así herederas de un saber *autorizado* por la antigüedad grecolatina” (García Única, 2016: 44).

4. 2. EL MODELO HISTÓRICO-POSITIVISTA (O HISTORICISTA)

A raíz, especialmente, de las críticas a la enseñanza retórica, acusadas de formalistas y vacías de contenido por parte de los movimientos románticos (Colomer, 1996), a mediados del siglo XIX se empiezan a introducir en el sistema educativo español las primeras historias de la literatura, a partir, sobre todo, de la reforma de los estudios universitarios y de segunda enseñanza promulgada por el Plan Pidal. Como es de sobra conocido, a todas estas historias de la literatura “se incardinaba en su día un sentido de la identidad nacional imprescindible en la fase histórica de construcción de los diversos Estados nacionales” (García Única, 2016: 44), en cuya cimentación, como expresa claramente Núñez, ha jugado “un papel importante el conocimiento de nuestro pasado literario” (2016: 25). Nace así, pues, de la mano de las historias de la literatura en el contexto de la formación de la conciencia nacional, el conocido y hoy tan desprestigiado modelo historicista.

Así, pues, puede decirse que, en ese momento, las historias de la literatura desplazaron a las antiguas retóricas y se convirtieron en el centro de la educación literaria, abriendo “nuevos caminos para la interpretación y análisis de la obra literaria” (Núñez, 2016: 26) a través de una particular perspectiva histórica. Mucho se ha escrito en contra del modelo historicista (sobre todo en los últimos tiempos) como enfoque metodológico para el tratamiento de la literatura, obviando la mayoría de la veces que, gracias a la visión positivista, se comenzó a prestar atención al estudio científico de los textos; o que fue entonces cuando comenzó “la edición crítica de las obras, la investigación sobre las fuentes, el conocimiento de la vida de los autores y la concepción de la obra como expresión del creador y como documento histórico que encarna el espíritu de la época y del pueblo al que pertenece” (Núñez, 2016: 26).

Sin embargo, hoy conocemos los abusos y deficiencias del que ha sido el modelo didáctico más extendido en la historia de la enseñanza de la literatura. El mal uso o el uso exclusivo del enfoque historicista en las aulas ha propiciado la equiparación entre literatura e historia literaria, la sobrevaloración del autor sobre la obra y, lo que es peor, “la reducción de los aprendizajes literarios poco menos que a una lista interminable de autores y obras” (Núñez, 2016: 27), hasta llegar al punto grotesco, como explica Sánchez Corral, de que el estudiante pudiera “obtener magníficas calificaciones en la disciplina de literatura sin que fuera preciso la lectura de los textos” (2003: 323)². En definitiva, lo que hoy afirman los detractores de este modelo (alineados casi todos en la línea metodológica de la formación de lectores literarios, de la que se hablará enseguida), puede resumirse con el siguiente comentario de Antonio Mendoza:

La historiografía literaria, desde su implantación en el siglo XIX, ha sido el enfoque mantenido en la enseñanza de la literatura. El estudio correlativo de obras y autores, incluyendo referencias biográficas y la presencia de breves selecciones antológicas, presentados en una secuenciación definida por épocas y movimientos literarios ha constituido, hasta muy entrados los años sesenta, el exclusivo procedimiento de aproximación a las obras de creación. En realidad se trataba de una metodología centrada en el acopio de saberes (datos, fechas, títulos y rasgos caracterizadores de estilos) de tipo enciclopédico con proyección cultural; en suma, se trataba de acumular saberes sobre el ámbito literario, más que elaborar un verdadero conocimiento basado en la aproximación directa a las obras literarias (2003: 352).

4. 3. MODELOS BASADOS EN LA OBRA (EL COMENTARIO DE TEXTO)

Este cuestionamiento a la historiografía literaria, sumado a los avances teóricos que se produjeron en los años sesenta en el campo de la teoría de la literatura desde la corrientes inmanentistas (principalmente el formalismo y el estructuralismo), supuso la

² Esta es la común opinión, pero conviene recordar esta aclaración de Romaní a propósito del buen hacer de algunos autores de *historias de la literatura*: “sería injusto para los autores citados no decir que sus libros incluían un volumen anexo de antologías de textos y ejercicios interesantes. El problema era que la mayoría de los profesores no usaban la antología para nada y todo quedaba reducido a la memorización famosa de datos y fechas” (2005: 34).

instauración de un nuevo modelo de enseñanza literaria en el que la obra -el texto, el mensaje- pasaba a ser el centro de atención, es decir, el principal objeto de estudio. La consecuencia fue “la generalización del *comentario de texto* como alternativa al historicismo”, y, posteriormente, “la aceptación de un paradigma que prima ante todo la formación lectora de los escolares en tanto que componente imprescindible para la adquisición de la competencia literaria” (Núñez, 2016: 29). El análisis de los textos, la lectura atenta y el comentario de los mismos permitieron descubrir la idiosincrasia de la lengua literaria, “la forma, la técnica y las convenciones que hacen posible la ‘literariedad’” (Núñez, 2016: 29), y se convirtieron “en los procedimientos metodológicos por excelencia” con los que generaciones de estudiantes y lectores “aprendieron a enfrentarse a un texto para explicarlo” (Bordons y Díaz-Plaja, 2005: 7).

Cabe decir, sin embargo, que esta práctica no vino a desplazar el tradicional enfoque historicista, como tampoco lo harían más tarde los planteamientos centrados en la experiencia lectora. Por ello Mendoza se lamenta de que “el esquema de comentario de textos pronto se convirtió en el soporte para la organización de conocimientos relacionados con la obra, el género y el autor”. Y añade:

El comentario de textos como recurso didáctico sigue teniendo su interés y validez, pero debe cuidarse lo que ha sido uno de sus mayores riesgos: convertirse en procedimiento- pretexto para mostrar los conocimientos sobre el autor, la época o contexto del movimiento estético, hacer glosas sobre el contenido del texto o reiterar interpretaciones de la crítica sobre la obra concreta (2003: 352).

Las objeciones al comentario de texto no se agotaron con la censura a sus prestaciones al modelo historicista. Se le achacó, además, una peligrosa “perversión”: ni más ni menos que la de “cansar a los alumnos, que veían en él la aplicación de instrumentos de análisis complicados que causaban una sensación de encorsetamiento agobiante” (Bordons y Díaz-Plaja, 2005: 7). Asimismo, desde la vanguardia didáctica y pedagógica, se sostuvo que el comentario de texto suponía “la expropiación de la lectura propia” y “la asistencia pasiva de los estudiantes al acto de revelación protagonizado por el profesor” (Colomer, 1996). De ahí que, a día de hoy, resulte indiscutible que la educación literaria no puede limitarse a la enseñanza de unas técnicas que acaba

“cercenando el acceso a los libros de nuestros escolares mediante la abolición del placer de leer”, ni puede quedar, a su vez, “reducida al aprendizaje de destrezas teórico-prácticas por parte del alumnado”, puesto que este “debe descubrir, conocer, comprender e interpretar el mundo a través de la creación literaria” (Núñez, 2016: 30). A juzgar por estos posicionamientos, es evidente que “la hora del lector ha llegado” (Bordons y Díaz-Plaja, 2005: 7).

4. 4. EL MODELO LECTOR (O LA EDUCACIÓN LITERARIA)

Hace hoy ya más de treinta años que se propuso pasar de la *enseñanza de la literatura* (es decir, de los modelos tradicionales) a la *educación literaria*, entendida como nuevo paradigma que habría de volcar sus esfuerzos en facilitar a los estudiantes la adquisición y el desarrollo de una “competencia lectora específica” que favoreciera, sobre todo, “el reconocimiento de una determinada conformación lingüística” del texto y “de las convenciones” que median entre este y el lector “en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991: 22). De la mano de las aportaciones de la estética de la recepción y de las teorías constructivistas, la innovación didáctica encumbró no el primer elemento (el autor) ni el segundo (el texto) del eje literario, sino el tercero, esto es, el lector, llamado desde entonces a ser agente activo, a completar sentidos y espacios de indeterminación (Iser, 1989) de la obra literaria. Así, la moderna pedagogía tiene entre sus objetivos la formación de lectores que sean capaces de leer, comprender, interpretar y resignificar los textos (Colomer, 1998 y Núñez, 2016), para lo cual se requiere de una educación literaria orientada hacia la adquisición de la competencia lecto-literaria (Mendoza, 2004).

Así, pues, el modelo lector que promulga la educación literaria incide en la idea de que la escuela no debe enseñar literatura (y mucho menos historia de la literatura), sino enseñar a leer *literariamente* a través del estímulo de habilidades lectoras, a partir, por ejemplo, del desarrollo del hipertexto o del recurso a la intertextualidad (Mendoza, 2001). Por tanto, la renovación didáctica tiene como premisa básica formar lectores literarios competentes. Por supuesto, este modelo asume, además, que la literatura exige la educación de la sensibilidad estética, es decir, “requiere una formación específica para el que el lector sepa establecer su interpretación y su valoración personal del texto” (Mendoza, 2004). De lo que se trata, pues, también, es de educar la formación y la

expresión de la sensibilidad literaria de los estudiantes a través de lo que se ha venido a llamar “el contagio de la literatura”, que consiste “en transmitir un sentimiento estético por la literatura” mediante “la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal” (Altamirano Flores, 2013: 232). Esta consideración de la literatura como fenómeno que el lector ha de *vivir* integra la superación de una forma de lectura “entendida sin más como la interpretación hermenéutica de una *intentio actoris*”, de ahí que haya supuesto “un aldabonazo para la imaginación creativa” (García Única, 2016: 48). En efecto, la didáctica de la literatura del siglo XXI, apoyada en los planteamientos del modelo lector y de la educación literaria, anima con fervor a la lectura creativa y a la recreación literaria, ya sea a través de ejercicios de reescritura (Lomas y Bombini, 2022) o por medio de la producción de contenidos audiovisuales (Martín y Hernández Ortega, 2014).

Esta es la evolución, a grandes rasgos, que ha experimentado la enseñanza de la literatura en España. Actualmente, aún nos encontramos en la fase de la perspectiva del lector (Bordons y Díaz, 2005: 8), aunque haya voces que aseguren que existe una gran contradicción entre la práctica docente y los postulados teóricos y metodológicos en los que se apoya la moderna didáctica de la literatura (Aguirre Gastañaga, 2014). Sí es cierto que, una vez superada la efervescencia de la novedad que supusieron las teorías de la recepción aplicadas a la enseñanza literaria, la innovación didáctica ha venido a asegurar que “ha aprendido a matizar un poco sus objetivos, de modo que los resultados son quizás más eclécticos, menos definidos tal vez, pero infinitamente más operativos y ricos”, de igual modo que ha reconocido recuperar y no olvidar los “aspectos más ricos basados en el autor y en la obra para una comprensión global -y un mayor disfrute- del fenómeno literario” (Bordons y Díaz, 2005: 8). Estas afirmaciones son, como veremos a lo largo de las páginas de este trabajo, de una credibilidad bastante relativa, ya que, aun apreciándose una gran variedad de metodologías conviviendo en una misma propuesta didáctica, se percibe a la vez la idea fija y recurrente de que es necesario dar por finiquitados en las aulas viejos paradigmas como el modelo historicista, pese a que en más de una ocasión subyace a las estrategias que lo enfrentan una clara dependencia respecto a dicho modelo. Esta circunstancia es manifiesta, sobre todo, a la hora de abordar el estudio de los clásicos, debido a su radical historicidad y a su sedimentación a través del tiempo.

4. 5. LOS CLÁSICOS, ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA

Los clásicos oscilan entre la tradición y la actualidad; los clásicos son, ante todo, un modelo, autores cuya obra adquiere valor en el tiempo por su admirable excelencia. No faltan hoy las voces que sostienen que los clásicos son una necesidad social o que importan por sus valores pedagógicos, o las que arguyen en favor de su perenne actualidad al pervivir a través de los siglos y suscitar tantas interpretaciones como generaciones hayan pasado por el mundo. Tampoco escasean las reflexiones que destacan lo que de herencia y tradición hay en los clásicos, por encerrar en sí el legado de un pueblo (Ayuso Collantes, 2020). Su antigüedad y vigencia, pues, parecen un hecho indiscutible, y acaso pocas veces hayan sido proclamadas con tanta claridad como a través de estas palabras de Italo Calvino: “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)”. Y añade poco después el escritor italiano: “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 (1992: 9-10).

Como se comprobará en la mayoría de las propuestas didácticas analizadas, el diseño de estrategias actuales para tratar los clásicos en el aula suele centrarse más en la segunda que en la primera de las ideas que transmiten las definiciones de Italo Calvino, es decir, acostumbra a elaborarse con el objetivo primordial de que los alumnos hagan suyo a los clásicos (sobre todo mediante su actualización y apropiación) y superar así las limitaciones del modelo historicista, cuando, paradójicamente, “las definiciones canónicas de lo clásico rara vez han solido pensarse fuera de dicho modelo” (García Única, 2016: 45). En efecto, como argumenta con solidez García Única, “la copiosa bibliografía existente sobre el tema tiende a extenderse en la manera de enseñar los clásicos [...], pero rara vez se percata de que esa misma concepción de los clásicos, que sin más se da por hecha, no es sino una consecuencia más de ese modelo historicista que se pretende rebasar” (2016: 47). Y no parece que le falte razón al autor cuando observa lo siguiente:

Si bien muy rara vez se advierte esta contradicción básica en la definición de lo clásico, mil veces veremos que sí se sitúa el foco sobre las limitaciones del paradigma historicista, incapaz -según se señala con gran insistencia- de hacer inteligibles hoy los clásicos (García Única, 2016: 47).

Como he dicho más arriba, hoy la didáctica de la literatura sigue situándose en la perspectiva del lector, y, aunque llegue a apreciarse todo un extenso bagaje de métodos en una misma propuesta, la educación literaria tiene por objetivo final, al menos en la teoría, la formación de unos lectores competentes que, liberados ya de toda “metodología dirigida y autoritaria” (González Ramírez, 2016: 11), podrán, al fin, vencer a través de “su” lectura incluso las dificultades de los clásicos. Contra esta tendencia que insiste en rehuir la enseñanza de la literatura se ha posicionado también García Única, tendencia a la que ha llamado “el mito de la lectura directa”:

Por tal mito no entendemos sino la creencia en que basta con adquirir una serie de destrezas -competencias- sobre la lectura para que, una vez superadas las dificultades técnicas que impone la distancia histórica, la obra literaria que llamamos clásica nos acabe revelando directamente, y de manera empática, toda su verdad humana esencial. En ese sentido cabría hablar casi de sacralización de una nueva forma de lectura revelada, asumida de manera inconsciente por la incansable sucesión de nuevos paradigmas (García Única, 2016: 48).

A lo largo de las siguientes páginas me adentraré de manera crítica en cuatro propuestas didácticas para llevar clásicos españoles a las aulas; cuatro propuestas que son reflejo del pluralismo metodológico derivado de la dialéctica (a veces resignada, a veces inconsciente, a veces asumida) de viejos y nuevos paradigmas.

5. ANÁLISIS CRÍTICOS Y REFLEXIVOS DE CUATRO PROPUESTAS DIDÁCTICAS

5. 1. ANÁLISIS DE *LOS VERSOS NECESARIOS. SOBRE ALBAS Y ALBORADAS*, DE FELIPE ZAYAS

La propuesta didáctica de Felipe Zayas, titulada *Los versos necesarios. Sobre albas y alboradas* (2018: 13-21), es un acercamiento a la lírica tradicional hispánica y va precedida por una breve reflexión y justificación sobre los materiales literarios escogidos para su enseñanza en el aula. Como indica el mismo título de su aportación, dichos materiales están constituidos “por aquellos versos que consideramos necesarios para que los niños y los jóvenes reconozcan sus sentimientos y para que puedan hablar de ellos”. Para Zayas, esos “versos necesarios” son los que “forman parte de un patrimonio común, los que a través de los siglos han enseñado a una comunidad de hablantes a pensar la muerte, la vida y el amor [...]. Es decir, aquellos versos que se han ido cargando del sentido que otros le han dado antes de que llegaran a nosotros”. Nótese que el autor está defendiendo, implícitamente, la necesidad de dirigirse a un canon de la poesía para el alumnado de ESO, basado en aquellos poemas que, legitimados por la tradición, se consideran valiosos para el conocimiento del aparato sentimental humano y que son capaces, además, de suscitar un diálogo con los lectores del presente. En este sentido, es fácil detectar que el planteamiento de Zayas parte de una concepción dinámica, y no estática, de la literatura clásica, cercana a las ideas que en su día manifestó Azorín al razonar sobre las grandes obras del pasado: “No estimemos, queridos lectores, los valores literarios como algo inmóvil, incambiable. Todo lo que no cambia está muerto. Queramos que nuestro pasado sea una cosa viva, palpitante, vibrante. Veamos en los grandes autores el reflejo de nuestra sensibilidad”. Sin duda, cuando al comienzo de su artículo Zayas invita a que nos preguntemos sobre el significado que hoy pueden tener esos “versos necesarios” para la vida de los lectores, se está alineando con el famoso postulado azoriniano que propugna que “un autor clásico no será nada, es decir, no será clásico, si no refleja nuestra sensibilidad. Nos vemos en los clásicos a nosotros mismos” (Azorín, 1998: 698-699). He aquí uno de los puntos de partida -la evolución de la sensibilidad señalada por Azorín- de la propuesta didáctica de Zayas para aproximar los clásicos a los lectores en formación.

Sin embargo, la principal estrategia metodológica sobre la que Zayas asienta su unidad didáctica sobre la antigua lírica popular consiste en una lectura e interpretación de poemas que remiten siempre a otros textos (de diversas épocas) con los que mantienen una relación temática o formal y que resultan provechosos para entender cabalmente su sentido. Así, pues, cuando Zayas llama a preguntarse, también al comienzo de su artículo, en qué red de relaciones deben situarse esos “versos necesarios” (esto es, los del canon, que en este caso son los que componen manifestaciones de la lírica tradicional como las jarchas, las cantigas de amigo o los villancicos), no está haciendo otra cosa que asumir, como método didáctico, una perspectiva intertextual que permite establecer conexiones entre diferentes producciones culturales, atravesar épocas, identificar contrastes, oposiciones o afinidades, así como apreciar semejanzas o variantes en el tratamiento de los enfoques, de los asuntos y de los componentes estrictamente literarios. Como es bien sabido, la lectura intertextual es un procedimiento de análisis elemental de la literatura comparada que, guste más o guste menos, se ha desarrollado siempre de una forma natural dentro de la historiografía literaria (bajo el nombre de *estudio de los fuentes*³). Y su eficacia como praxis pedagógica es reconocida por no pocos profesores y estudiosos. Así lo manifiesta, por ejemplo, Llorenç Soldevila:

Una premisa básica en el momento de plantearnos la utilidad de las clases de literatura es no ahorrar nunca las remisiones hacia el pasado o el presente de la historia literaria, si ello consigue que los alumnos entiendan mejor el periodo o los autores que estamos tratando [...]. Es necesario, por estos medios, que los alumnos se den cuenta de que cualquier historia o actividad humana creativa es como un artesonado que solo puede ser entendido y valorado justamente de manera global si somos capaces de apreciar y entender sus conexiones, a la vez más subterráneas, pero también más sustantivas y vitales (Soldevila, 2005: 22)⁴. .

³ Evidentemente, el concepto de intertextualidad acoge más matices, como recuerda Romaní (2005: 35), pero frecuentemente se olvida que el modelo historicista favoreció las relaciones que se pueden establecer entre una obra y otras creaciones en virtud de las diversas corrientes histórico-estéticas. No lo olvida y hace bien en señalarlo, por ejemplo, Guerra Sánchez (1994: 74).

⁴ Desde una óptica deudora de las teorías de la recepción, Antonio Mendoza también incide en la importancia de la práctica intertextual para la formación de la competencia lecto-literaria del alumno: “la lectura personalizada del hipertexto hace posible que cada alumno pueda organizar ideas de forma significativa y que cree redes semánticas y de conocimiento sobre el discurso literario” (2010: 144). Para una propuesta de lectura de clásicos en el aula (se abordan títulos de Sender, Cela, Delibes y Ana María Matute) a partir de la intertextualidad, véase el trabajo de Dueñas Lorente y Taberero Sala (2013).

Una vez anunciadas las líneas metodológicas, Zayas presenta el principal recurso didáctico de su propuesta, esto es, una antología de textos de lírica tradicional seleccionados por él mismo, cuyo eje vertebrador son los temas propios de las alboradas y las albas⁵. A partir de la lectura, interpretación, memorización y comparación de los diferentes poemas presentes en la antología, los alumnos interiorizarán conocimientos sobre la lírica popular, aprenderán a identificar los sentimientos expresados en las canciones, los componentes esenciales del género, sus temas, el punto de vista, la estructura, el simbolismo, los lugares típicos donde sucede el encuentro amoroso o la separación de los protagonistas... para, finalmente, detectar la pervivencia de las alboradas y las albas en la poesía contemporánea. Ahora bien, ¿cómo se consiguen estos objetivos? El proceder didáctico de Zayas se basa, simple y eficientemente, en la lectura conjunta, guiada y escalonada de los textos y en el diálogo que suscita, sin renunciar, aunque no lo diga el profesor (porque se sobreentiende) a una mínima explicación de tipo magistral: “En este artículo no se incluyen informaciones procedentes de los estudios de la antigua lírica popular, pero el profesor las deberá proporcionar (con medida) al hilo de las lecturas y el diálogo con los alumnos sobre los textos”.

Así, frente a la primera lectura que funciona como línea de salida (la canción *Al alva venid*), Zayas entiende que, antes de relacionarla intertextualmente, “habrá que ayudar a los alumnos a interpretar estos versos”. Y seguidamente, expone: “El primer paso es mostrar que estamos ante un villancico [...], ha llegado hasta nosotros en forma escrita gracias a haber sido incluida en el *Cancionero musical de Palacio*, una recopilación de canciones [...] hecha a finales del siglo XV y comienzos del XVI...”. Como se puede apreciar, tras la lectura del poema, Zayas encamina a sus alumnos hacia la interpretación del mismo dándoles, primero de todo, unos conocimientos básicos de carácter historicista y en forma de lección magistral, una lección necesaria a la que le sigue, inmediatamente, una batería de preguntas referidas a la situación representada en el texto “y al sentido que puede darle el lector”. Por ejemplo: “¿quién habla?, ¿a quién se dirige?, ¿qué hace la persona que habla?, ¿qué sentimientos expresa?”. Como se echa de ver, Zayas, en su tarea docente, asume simultáneamente las funciones de crítico (en el sentido de que abre líneas de acceso y de aprehensión del poema) y de estimulador (pues anima los aprendizajes del alumno haciendo que estos observen los rasgos específicos

⁵ Es decir, composiciones poéticas o musicales que expresan sentimientos (normalmente amorosos) relacionados con la llegada del día.

que presenta el texto concreto). La asunción de ambos roles parece de lo más efectiva, pues, como señala Mendoza, “el ejercicio de estas funciones permite que el profesor equilibre las aportaciones interpretativas de los alumnos suscitadas por la lectura con los conocimientos crítico-teóricos que el profesor aplica con criterios pedagógicos” (2004). No obstante, sin que llegue nunca a romperse ese equilibrio, el papel crítico sobresale en la actividad didáctica de Zayas, al utilizar estas aportaciones de la crítica literaria como soporte de sus planteamientos de enseñanza. Y en modo alguno es un recurso que se oculte; al contrario: hasta en dos ocasiones lo expresa el propio profesor. Escribe Zayas en pleno desarrollo de sus pautas analíticas para la comprensión de la poesía tradicional: “Sánchez Romeralo (1969) analiza los diversos temas líricos de la canción popular, entre ellos los relacionados con el encuentro amoroso: la espera y el insomnio”. Y un poco más adelante, al traer una jarcha mozárabe como nuevo término de comparación textual, señala: “en efecto, en esta canción, aunque el alba aparece como metáfora para denominar al amado y no como referencia al amanecer, se puede interpretar, como propone Wilson (1977)...”⁶. El hecho de que Zayas se apoye explícitamente en el comentario analítico y valorativo de la crítica, llegando incluso a tomarlo como contenido de aprendizaje por un criterio de autoridad, no debería situar al profesor en el extremo filológico de la falsa disyuntiva de la que habla Mendoza:

Es esencial dirimir la disyuntiva didáctica que pueda surgir entre el enfoque, la metodología y el tratamiento didáctico de las obras literarias respecto a la cuestión de si la formación literaria ha de buscar la coincidencia entre los objetivos del lector competente -disfrutar, apreciar, interpretar, valorar- y las bases de la teoría literaria. Es decir, si el objeto de la formación busca la máxima proximidad a las finalidades de la crítica filológica (analizar, sistematizar, justificar...) o si, realmente, el objetivo esencial en los niveles de enseñanza obligatoria y de manera definitiva en los ciclos de Secundaria y de Bachillerato se concreta en la formación de lectores que comprendan y gocen con el texto -sin que necesariamente haya que formarles como analistas textuales o *disecionadores* de textos que busquen exclusivamente las peculiaridades textuales- (Mendoza, 2004).

⁶ Y hacia el final del artículo, para explicar el componente de la exhortación, Zayas no oculta que recurre al estudio tipológico sobre la Canción de Alba de Toribio Fuente.

La falacia que entraña esta disyuntiva se descubre poniéndola a la luz del modelo de educación literaria en que se inserta: aquel que privilegia los procesos de formación del lector, la competencia lectora; aquel que, apoyándose en la estética de la recepción y en la psicología cognitiva, rechaza de plano todo enfoque de cariz historicista y aun desconfía de los presupuestos formalistas que ponen en el centro de la atención didáctica el análisis de los textos literarios; es decir, aquel que persigue, a menudo exclusivamente⁷, “la creación de lectores competentes y diligentes, implicados en un hábito de lectura conseguido a través del disfrute” (Bordons y Díaz-Plaja, 2005: 8). El problema que encierra la disyuntiva planteada por Mendoza radica en la consideración de que el “objetivo esencial” y primordial de la educación literaria es la formación de lectores competentes. Claro que si esto es así, lo es solo en la medida en que lo cree y repite este nuevo paradigma, puesto que entre los objetivos normativos de la educación literaria, tal y como prevé la proyección curricular, no solo se encuentran aquellos que atañen al fomento “del gusto y del hábito por la lectura como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión”, sino también aquellos que aspiran a que los alumnos sean capaces de comprender “textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados”. Ante estas aspiraciones del currículo, varias preguntas se imponen: ¿no son acaso esas destrezas descritas y deseadas -reconocer la intención del autor, relacionar los contenidos y la forma con los diversos contextos, identificar temas y tópicos, etc.- propias de la crítica literaria? ¿Acaso no constituye esta el terreno natural que cultiva esas habilidades? Puesto que la respuesta a ambas preguntas es claramente afirmativa, ¿por qué no íbamos entonces a acercar a nuestro alumnado el modelo que representa la crítica literaria, filológica y especialista para la correcta interpretación y análisis de los textos? ¿Acaso ello estorba los procesos de formación del lector? ¿Acaso ello impide que este desarrolle su autonomía, que disfrute de la experiencia lectora o que aproveche los conocimientos que él mismo puede aportar a su aprendizaje literario? De ningún modo. En mi opinión, no existe oposición ni contradicción en la estrategia global de facilitar a nuestros alumnos la adquisición de

⁷ Baste como ejemplo esta declaración de Víctor Moreno Bayona: “la responsabilidad de la institución educativa es, más que hacer lectores, desarrollar la competencia lectora del alumnado” (2005: 17).

una competencia lectora a la vez que se les muestra, como hace Zayas, el camino revelador abierto por la crítica autorizada con relación al fenómeno literario.

Considerado lo anterior, retomo la aproximación a la propuesta didáctica de Zayas. Como decía, el profesor, una vez ha invitado a sus alumnos a leer el primer poema, y tras propiciar el diálogo y ayudarles con el análisis y la interpretación, presenta, progresivamente, los demás textos que ha incluido en la antología, los cuales constituyen en conjunto un itinerario temático y de género integrado por composiciones de diferentes épocas cuya lectura comparada permite constatar tanto los distintos tratamientos que la lírica tradicional hace de las alboradas y las albas, como la pervivencia y evolución de sus universales temáticos y formales. Este enfoque intertextual, sugerido ya al comienzo del artículo (aunque en ningún momento llegue a hablarse específicamente de “intertextualidad”), permite que los alumnos transiten por un camino de extrema coherencia que parte desde otros ejemplos de alboradas en forma de jarchas y canciones de amigo, pasa por albas en forma de villancicos y llega hasta las recreaciones que de esos temas hicieron nombres capitales de la poesía contemporánea (Rosalía de Castro, Alberti, Lorca). Hoy, el constructo teórico en el que podría encajar bien la propuesta de Zayas es definido por parte de la vanguardia didáctica y de las actitudes más innovadoras con el nombre de Constelación literaria (Jover, 2009), un proyecto de carácter intertextual que presenta una serie de lecturas agrupadas por motivos, temas, conflictos, géneros o lenguajes para ver su persistencia y desarrollo a lo largo de la historia. Esta estrategia educativa, la cual se plantea abiertamente, desde las corrientes renovadoras de la enseñanza de la literatura, como una “alternativa a la historiografía de la literatura nacional” (Jover, 2008: 167) -entendida esta como una acumulación de saberes de tipo enciclopédico-, ha rebasado el campo de la didáctica literaria como terreno de producción de investigación al girar hoy su diseño sobre uno de los ejes propuestos en la nueva ley educativa para el desarrollo de la competencia específica que atiende a la lectura, interpretación y valoración de obras literarias⁸. Ahora bien, esta metodología pedagógica, que se autodenomina “innovadora” por su voluntad de “modificar el papel de la literatura dentro de los planes de estudio desechando la prescripción de obras fijas” y por “ceder el

⁸ Véase el texto relativo a la competencia 8, donde se llama a “privilegiar un enfoque intertextual” y a inscribir las obras o fragmentos literarios “en itinerarios temáticos o de género” (Real Decreto 217/2022, p. 41702).

protagonismo al alumno en la elección de las lecturas” (Ariño-Bizarro, 2021: 4-5)⁹ no podría proponer el trazado de líneas temáticas entre géneros y obras distanciadas en el tiempo de no tener interiorizado un evidente sentido de la historia literaria. O dicho de otro modo: las constelaciones literarias que pretenden que el alumno viaje de una lectura a otra dentro de una dimensión temporal dejan, tras la explicación de su objetivo, una nota delatora de su conciencia y discurrir historicista, pese a querer superar las limitaciones del viejo modelo. Esta paradoja no es apreciable, desde luego, en la propuesta de Zayas, la cual ha asumido, a través de su elección de versos canónicos y de diferentes épocas (aquellos que “forman parte de un patrimonio común, los que a través de los siglos han enseñado a una comunidad de hablantes a pensar la muerte, la vida y el amor”), sus deudas con la historia de la literatura.

Ya para finalizar este análisis del trabajo de Zayas, llamaré la atención sobre las proposiciones de trabajo final que sugiere el profesor. Son, exactamente, tres propuestas orientativas. La primera consistiría en la “composición de un texto de tipo académico que sistematice los conocimientos sobre la lírica popular aprendidos mediante la lectura e interpretación de los textos”; la segunda sería “la organización de una audición de las canciones con las que se ha trabajado, que los alumnos prepararán con antologías de poesía de tipo popular y con buscadores en línea”. Respecto a esta segunda propuesta, Zayas precisa que la audición estará dirigida a otros grupos de alumnos, “a los que se entregará un programa de mano con una sencilla introducción a la lírica de tradición popular y con los textos de las canciones”. Y la tercera propuesta se apunta al final del artículo: “también se podría pensar en un taller de composición de poemas al modo de la lírica tradicional”. Es de advertir que, tomadas en conjunto, las tres propuestas de trabajo final amalgaman las ideas de tradición e innovación por lo que respecta al enfoque didáctico (la primera propuesta, el trabajo académico, es recurso escolar que hunde sus raíces en el tradicional estudio historicista, se acerca al comentario de texto de bases formalistas y practica la exégesis filológica; la segunda y la tercera propuesta, en cambio, encajan en los nuevos paradigmas de la educación literaria, al promover una la interdisciplinariedad artística y la otra la imaginación creativa de los alumnos bajo la

⁹ El trabajo de Ariño-Bizarro es una intervención pedagógica sobre la poesía de Góngora manifiestamente ajustada a la metodología de la Constelación literaria e inspirada, por tanto, por los estudios de Guadalupe Jover.

forma de los talleres literarios). Este equilibrio, consciente, entre tradición e innovación, como se habrá comprobado, caracteriza en definitiva la unidad didáctica de Zayas.

5. 2. ANÁLISIS DE *LEER PARA ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA LEER: UNA WEBQUEST SOBRE EL LAZARILLO DE TORMES*, DE CARME DURÁN

El siguiente trabajo incluido en el monográfico corre a cuenta de la profesora Carme Durán y se titula *Leer para escribir y escribir para leer: una webquest sobre el Lazarillo de Tormes* (2018: 22-28)¹⁰. La propuesta didáctica tiene por objeto, según declara la propia autora, “acercar a los estudiantes una obra fundamental de la literatura española a través de la escritura y de las nuevas tecnologías”. Nos encontramos, pues, ante un proyecto didáctico innovador que busca superar la doble problemática expuesta al comienzo del artículo sobre la lectura de obras clásicas en la educación secundaria obligatoria: por un lado, la distancia lingüística y cultural que los alumnos perciben entre dichas obras y sus referentes inmediatos, así como la desmotivación que les produce esa sensación de indiferencia y lejanía frente al texto clásico; por otro lado, la incertidumbre y el dilema de los profesores, “que no siempre saben cómo conseguir conectar estas lecturas con los gustos e intereses de los jóvenes”.

Así, pues, para superar estas dificultades y llevar a cabo su propuesta, Durán parte de la hipótesis de que “lectura y escritura son vasos comunicantes, que se interrelacionan y se enriquecen mutuamente, y de que la imitación de textos permite apropiarse de las características del original, lo que revierte en una mayor comprensión lectora del texto imitado y en una mejora de la propia escritura”. Por otra parte, siguiendo las conclusiones de investigaciones recientes sobre las implicaciones del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el aula¹¹, la profesora asume la idea de que el manejo de recursos procedentes de Internet “puede aumentar el grado de motivación y de interacción del alumnado”. Ambas hipótesis de trabajo, tanto la que viene a desarrollar y a unir las competencias en lectura y escritura, como la que apuesta por el potencial educativo de las TIC, articulan esta secuencia didáctica centrada en la lectura del

¹⁰ Durán ya había publicado en 2012 una versión catalana (más detallada) de esta misma secuencia didáctica. Para mi análisis, recurro a las dos publicaciones (la versión en catalán se cita también en la bibliografía).

¹¹ La autora se apoya fundamentalmente en las aportaciones de Pérez Torres (2003).

Lazarillo de Tormes y estructurada a través del concepto de *webquest*, una metodología de enseñanza y aprendizaje basada en los recursos que proporciona Internet y en la secuenciación de actividades (o lo que es lo mismo, el conocido enfoque por tareas¹²). Esta estrategia didáctica, como reconoce Durán, sigue un modelo constructivista, a través del cual los estudiantes elaboran su conocimiento mientras resuelven una actividad en grupo. De este modo, la *webquest* pretende implicar al alumnado en su propio aprendizaje, sobre todo mediante los procesos de búsqueda de información y selección de contenidos, así como de elaboración de materiales propios por medio del trabajo cooperativo¹³.

Como toda *webquest*, la que propone Durán presenta una estructura fija y una metodología muy pautada, que gira en torno a la lectura del primer tratado del *Lazarillo* y tiene como tarea principal “la redacción de un nuevo episodio entre el pequeño Lázaro y el ciego que respete las características de la obra, del género y de la época”. Para elaborar ese texto, los estudiantes tienen “que completar una serie de actividades que les permitirán realizar con éxito la tarea encomendada”. Es decir, esa tarea final, la creación de un nuevo episodio picaresco, constituye el objetivo primordial del aprendizaje del alumno, al cual llegará mediante una progresión formada por varias actividades “posibilitadoras”. Ahora bien, la secuencia didáctica de Durán busca la consecución de los siguientes objetivos generales: 1) conocer, entender y apreciar la obra *Lazarillo de Tormes*; 2) reconocer las características del género de la novela picaresca; 3) conocer algunas características del contexto sociocultural del Renacimiento español; 4) mejorar la escritura propia a partir de modelos literarios; y 5) fomentar la lectura de obras clásicas.

Expuesto lo anterior, diseccionemos ahora la serie de actividades que conforman la propuesta didáctica de Durán, en la medida que lo permitan sus explicaciones sumarias. Se trata de una secuencia pensada para una clase de 3.º de ESO y cuenta con un total de ocho sesiones. Sobre las actividades iniciales, la autora indica que algunas estarían encaminadas a una primera aproximación a la obra partiendo de la aclaración de conceptos básicos “que forman parte de [los] referentes inmediatos [de los alumnos]”

¹² El enfoque por tareas es una metodología relativamente reciente (se desarrolla a partir de los años 80) que nace en el seno de la didáctica de lenguas extranjeras. La enseñanza basada en tareas centra su interés en los procesos de comunicación lingüísticos en contextos reales. Véase, al respecto, Nunan (1996). Un buen ejemplo de la aplicación de este método en la enseñanza de la poesía española renacentista se verá en Fernández Martín (2008), quien combina, desde presupuestos constructivistas, recursos historicistas y estructuralistas.

¹³ Más consideraciones sobre la *webquest* hechas por la misma autora se verán en Durán (2009).

(qué es un *pícaro*, por ejemplo, nombre del que proviene la expresión castellana *perro lazarillo*...), mientras que otras servirían para contextualizar la novela, como “resumir las ideas básicas sobre el Renacimiento i sobre el género picaresco al qual pertany l’obra a partir d’informació ja seleccionada que els alumnes hauran de consultar”. Como puede observarse, el planteamiento que define el comienzo de la secuencia (que es, no se olvide, absolutamente relevante y decisivo, puesto que supone la primera toma de contacto de los alumnos con este diseño en concreto de enfoque por tareas) merece un comentario crítico detenido. En primer lugar, esclarezcamos el sentido, las causas y las posibles implicaciones de la primera actividad, esto es, la pensada para aclarar conceptos básicos como *pícaro*. Un vistazo a la *webquest* de esta secuencia nos descubre que, en efecto, la profesora preguntó a sus alumnos si conocían los significados de *pícaro* y de *perro lazarillo*. Seguidamente, para “familiarizar” a sus alumnos con estas expresiones, la profesora les invitó a que consultaran la correspondiente definición de una y otra en el Diccionario de la Real Academia Española. No hay nada que objetar a este ejercicio de necesaria clarificación de conceptos, pero su inclinación, manifiesta, de trabajarlos a la luz de los “referentes inmediatos” refleja la exigencia de la innovación didáctica que impele a acercar (“familiarizar”), a veces unidireccionalmente, los clásicos al presente y al contexto de los alumnos, así como su continua llamada a incorporar asuntos -o definiciones- más próximos a ellos que les hagan vivir más intensamente lo narrado, a buscar la empatía que venza el mantra de la desmotivación y, por supuesto, a revestir de pragmatismo y vigencia unos textos que la mayoría de los jóvenes considera trasnochados¹⁴. Es indiscutible que el profesor debe establecer conexiones entre lo clásico y los intereses de los alumnos, dar con los canales que vinculan pasado y presente, pero sin descuidar que, una de las razones por las que deben seguir llevándose los clásicos a las aulas estriba justamente en su dificultad, la cual debiera aprovecharse como catalizador de su lectura. Lo explica con brillantez y atrevimiento Juan García Única:

Porque los clásicos, sea lo que sea un clásico, son odiosos. En efecto: el Arcipreste es difícil y no siempre tan desternillante como parece; los cantares de gesta, casi incomprensibles; Dante, increíblemente denso; y Cervantes, contradictorio. Sucede, admitámoslo, que en nuestro primer acercamiento no se suele revelar verdad humana esencial alguna en ninguno de esos textos, ni se desata sin más el genio creador de

¹⁴ Para una lectura pragmática y eficaz de los autores clásicos, véase Díez Mediavilla (2019).

nuestros alumnos por una lectura espontánea que, a buen seguro, resultará antes que otra cosa frustrante. Pero nadie ha dicho que la frustración no esté en el origen de muchos de los empeños que acaban llegando a buen puerto. Se trata, en todo caso, de tener siempre presente que también se aprende *via negationis*, es decir, con el ánimo de explicarnos aquello que en principio no comprendemos. Los profesores de literatura estamos ahí para eso. Nuestros alumnos, también (García Única, 2016: 49-50)¹⁵.

Porque, en definitiva, se trata de acercar el clásico al alumno, sí, pero también de llevar al alumno hasta el mundo -lingüístico, cultural, ideológico- del clásico, a través de una senda intelectual de doble sentido, esto es, del pasado al presente y del presente al pasado. Por ello, la actividad aclaratoria de conceptos básicos que se conectan con los referente inmediatos de los alumnos debería ir acompañada de una preparación que facilite el conocimiento sobre las mentalidades de otras épocas, tal y como apunta Cerrillo Torremocha a propósito, precisamente, del *Lazarillo*:

Si tenemos que proponer la lectura del *Lazarillo de Tormes* a adolescentes de hoy, preguntémonos cómo esos chicos pueden entender la existencia de la figura del “pícaro”, representante de un estamento social que, en la España de la Edad de Oro, pensaba que mendigar no era una deshonra, pero trabajar sí (Cerrillo Torremocha, 2013: 23).

Entramos así de lleno en la cuestión de los métodos necesarios como marco de referencia, que son los de la contextualización histórico-literaria. Aunque la renovación pedagógica en general haya puesto en tela de juicio, desde sus páginas teóricas, estos métodos y los haya considerado procedimientos obsoletos de aproximación a la obra, privativos de las historias de la literatura (o sea, de los libros de texto antiguos) y, por tanto, promovidos desde los mismos planteamientos historicistas que intenta rebasar, lo cierto es que “hoy en día sigue siendo válido y necesario contextualizar”, ya que “muchas lecturas no se entienden sin haber captado antes el espíritu de la época” (Romaní, 2005: 35). La afirmación resulta de una evidencia tan palmaria que incluso puede verse

¹⁵ Aunque sin tanta rotundidad, Cerrillo Torremocha manifiesta una idea parecida: “La mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis [...]. Debemos reconocer que nos estamos refiriendo a una etapa en que las exigencias lectoras debieran ser superiores a las de la educación primaria, más allá -incluso- de los gustos de los adolescentes, a los que hay que pedirles un cierto esfuerzo lector” (2013: 18 y 22).

asimilada, gracias a un inteligente eclecticismo, en líneas de trabajo centradas en el análisis textual, en las relaciones intertextuales y en la formación del lector, como demuestran estas palabras de Gemma Lluch expresadas en una propuesta innovadora para el estudio de narrativas infantiles y juveniles desde los enfoques mencionados: “Todo acercamiento a la obra literaria requiere de una contextualización que aporte información sobre el momento en que se creó la obra, sobre el circuito literario en que se dio a conocer y sobre las condiciones de recepción” (Lluch, 2003: 34)¹⁶.

La propuesta didáctica de Durán también parece tomar una orientación ecléctica en la segunda parte de la primera actividad, en la que se pide a los alumnos que busquen información en Internet sobre la época en que se escribió el *Lazarillo*, sobre el argumento de la obra y sobre las características principales de la novela picaresca, para que luego seleccionen lo que conviene saber (es decir, lo importante) y lo resuman. Como es apreciable, la estrategia, de rabiosa actualidad, de dirigir a los alumnos hacia el uso de las nuevas tecnologías para la obtención de información no deja de estar arraigada en la clásica historiografía literaria, en cuanto que persigue establecer un marco de referencia contextual -fundamentalmente histórico-, antes de la lectura de la obra, para situarla en el espacio, en el tiempo y dentro de un estilo o movimiento literario. Por otra parte, el hecho de que los alumnos tengan que buscar información en direcciones de Internet previamente seleccionadas por el profesor (valga como ejemplo, un tanto discutible, por su laxitud, la indicación de la *webquest* “Lazarillo de Tormes en la Wikipedia”) no puede satisfacer de ningún modo las proyecciones del currículo respecto a la competencia digital que debe adquirir el alumnado, o con respecto a la competencia específica de Lengua Castellana y Literatura que, en la última ley educativa, prevé “seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes [...], evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento” (Real Decreto 217/2022, p. 41701). Ciertamente, el acceso a la información (ya se halle en un libro de texto o en una dirección web similar a Wikipedia) no garantiza por sí mismo el conocimiento. En mi opinión, la propuesta de Durán, en este punto, no dista mucho de la práctica tradicional de mandar a los alumnos a leer las explicaciones autorizadas del manual de turno, a subrayar las ideas

¹⁶ De modo parecido se expresan Dueñas Lorente y Taberero Sala con relación a los clásicos: “la aproximación a los textos clásicos por parte de los adolescentes requiere no de un eje cronológico, pero sí de un marco o contexto de referencia en el que se presenten las circunstancias históricas y culturales de mayor relevancia, sin olvidar que los datos han de ponerse al servicio de la interpretación del texto y no a la inversa (2013: 68).

principales y, cómo no, a resumirlas. No es admisible aceptar que el simple uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como herramienta para obtener datos haga al alumnado más partícipe de su propio proceso de aprendizaje. Si no se enseña a buscar, a localizar, a descartar, a discernir, a contrastar o a separar, como se suele decir, el grano de la paja informativa¹⁷, el alumno no dejará de ser un ente pasivo que recibe y reproduce información, tanto si esta se encuentra anclada en un libro impreso como si se halla a través de recursos electrónicos prefijados.

La siguiente actividad de la secuencia didáctica de la profesora Durán merece también algunas consideraciones. He aquí la indicación que funciona como enunciado: “leer el primer tratado” del *Lazarillo* y “responder a unas preguntas que servirán de guía de lectura y con las que se pretende asegurar la comprensión”. Sin duda, la propuesta de Durán responde bien a las exigencias del currículo, donde se contempla para 3.º de ESO “la aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos” (Real Decreto 1105/2014, p. 364). Si nos fijamos, además, en los criterios de evaluación, quedaremos convencidos de que, en efecto, la lectura del primer tratado del *Lazarillo* y las preguntas de comprensión encajan perfectamente dentro de la normativa establecida: “lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro” (*Ibidem*, p. 364). Traigo literalmente lo que es preceptivo para que se entienda, en primer lugar, que, pese a la obligación de impartir en el tercer curso de la ESO enseñanzas en torno a la literatura del Siglo de Oro, es decisión del profesorado que sus alumnos lean o bien una versión original, o bien una versión adaptada de la obra áurea escogida, del mismo modo que atañe al profesorado decidir si sus alumnos leerán la obra completa o una selección de fragmentos significativos. No podemos saber, porque no se concreta, si en la propuesta de Durán se

¹⁷ Lo explica bien, siguiendo a Domingo y Fuentes (2010), Carolina González Ramírez en su tesis doctoral: “Se ha de guiar a los alumnos en el uso correcto de estas nuevas formas de comunicación para aprovechar sus potencialidades de manera óptima a fin de que se desenvuelvan de la mejor manera en contextos digitales. De igual modo, se debe educar a los estudiantes en cuanto al tratamiento de información, puesto que como hemos visto es necesario desarrollar habilidades que les permitan ser críticos con las fuentes a las que acuden. Desde esta visión, el docente debe crear y gestionar situaciones para que los estudiantes no se limiten a almacenar datos estériles e inconexos, sino que se vean en la obligación de seleccionar la información pertinente desde la red”. Y un poco más adelante, señala González Ramírez que la incorporación de las TIC “no debe limitarse solo a la explicación de contenidos a través de una presentación o a la búsqueda de información en Internet” (2016: 33 y 47).

opta por la versión original del *Lazarillo* o por una adaptación de la novela¹⁸; lo que sí está claro es que los alumnos no tendrán que leerla completamente, pues se les pide, como ya se ha dicho, solo la lectura del primer tratado. Esta estrategia de iniciar a los alumnos en la lectura de los clásicos “con una ejercitación previa [...] mediante lecturas fragmentadas [...] que tengan una cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido” (Cerrillo Torremocha, 2013: 23) ha sido alentada desde la didáctica de la literatura, y parece, desde luego, un enfoque oportuno para obras de considerable extensión y de las que es posible aprovechar su carácter fractal (de tenerlo) tomando como objeto de estudio pasajes que contienen “a escala la complejidad global de la novela en su conjunto” (Romaní, 2005: 31)¹⁹. Ahora bien, si aceptamos, como parece aceptarse, que es responsabilidad de la institución educativa dar a conocer cierto número de clásicos²⁰, ¿deberíamos recurrir a su lectura fragmentada en obras irrenunciables y asumibles (como sin duda lo es el *Lazarillo*) solo por hacer “más flexible la obligatoriedad de su lectura”? Podremos renunciar sin demasiado remordimiento a la lectura completa de un clásico solo si nuestro propósito se limita a “orientar la disposición de los alumnos a leer[lo]” (Cerrillo Torremocha, 2013: 21-22). Pero semejante conformismo, debido al cual la inmensa mayoría de los alumnos (aquellos que no cursen el bachillerato humanístico o una carrera universitaria de literatura) no leerán ya nunca una obra esencial de su tradición, contribuye decisivamente a la desaparición programada de los clásicos, como ha expuesto con extraordinaria lucidez Nuncio Ordine:

¹⁸ Por el epígrafe que precede al texto del artículo (un declaración de la profesora Rosa Navarro sobre la necesidad de quitar a los clásicos “las barreras” que impiden o dificultan su lectura en el ámbito escolar) puede deducirse que se ha optado por una versión adaptada en esta secuencia.

¹⁹ Romaní presenta una aplicación concreta de este enfoque a un capítulo del *Quijote*.

²⁰ Las opiniones en este sentido abundan. Baste con traer aquí las archicitadas palabras de Italo Calvino: “no se leen los clásicos por deber o por respeto, sino solo 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” (1992: 16). Sirvan también como ejemplo estas consideraciones de Romaní: “Los que profesamos la literatura somos los encargados de transmitir el legado cultural de tipo mítico que nos ha llegado a través de la palabra y tenemos que propiciar la capacidad de expresarse a través de la misma a los que van incorporándose a esta gran corriente. Es el legado que educa nuestra sensibilidad y nos da un conocimiento sintético de la vida, en el sentido más unitario y profundo, y también de las formas de vida de nuestros antepasados. ¡Claro que tenemos que obligar a leer a los clásicos! Y, además, a que se haga junto al profesor, pues en ningún otro tipo de lectura es tan necesario un guía” (2005: 33).

En este contexto, los clásicos (de la filosofía y la literatura) ocupan un lugar cada vez más marginal en las escuelas y universidades. Los estudiantes pasan largos años en las aulas de un instituto o de un centro universitario sin leer nunca íntegros los grandes textos fundacionales de la cultura occidental. Se nutren sobre todo de sinopsis, antologías, manuales, guías, resúmenes, instrumentos *exegéticos* y *didácticos* de todo tipo [...]. Difícilmente la pasión por la filosofía o por la poesía, por la historia del arte o por la música, podrá brotar de la lectura de materiales didácticos que, siendo en principio simples apoyos, acaban por sustituir definitivamente a las obras de las que hablan: los textos, en definitiva, se convierten en puros pre-textos (Ordine, 2013: 97-98).

Es cierto que, en la propuesta de Durán, los alumnos leen directamente, al menos (¡y qué menos!), el primer tratado de la novelita picaresca, pero no se olvide que el ejercicio de lectura constituye al fin y al cabo un *pretexto* (necesario, eso sí) para que los alumnos puedan escribir después un nuevo episodio a imitación del original. Vemos, pues, que la reivindicación pedagógica de la creatividad, sin duda deseable, ha venido a sacrificar de algún modo la lectura completa, y por tanto, profunda, del *Lazarillo de Tormes*.

Como señala la propia Duran, buena parte de la lectura de la obra se hizo en voz alta y fue guiada, en contraposición a la lectura autónoma y silenciosa que potencia “una dimensión aislante respecto del grupo social inmediato” (Colomer, 2005: 195)²¹. Según la autora, esa lectura compartida y horizontal, en el sentido del que habla Teresa Colomer en su clásico trabajo sobre lectura literaria, facilitó que los estudiantes fueran detectando “las características que se repetían en todos los episodios: la perspectiva del narrador, el sentido del humor, la estructura interna del episodio...”, a partir de las cuales confeccionaron una tabla de indicadores que permitió reconocer si habían entendido bien el primer capítulo de la novela²². Después de esta lectura comentada en la que, suponemos, la profesora, como persona versada en literatura, llamó la atención sobre

²¹ El concepto de lectura guiada ha adquirido fuerza en la última ley educativa, como puede comprobarse en el Real Decreto 217/2022, pp. 41707-41708.

²² Sin ánimo de desconfiar de la palabra de Durán, debo cuestionar que los alumnos pudieran detectar, solo a partir de la lectura del primer tratado y gracias a la lectura compartida, las características que se repiten en el resto de episodios, por lo sencilla razón de que estos no se leyeron. Como dice Teresa Colomer, es la lectura colectiva, en efecto, pero de la obra entera, la que “resulta especialmente interesante al proporcionar el referente común necesario para ejercitar la competencia literaria con la ayuda del profesor y del resto de lectores en los aspectos de construcción global de la obra, aspectos imposibles de analizar en fragmentos aislados” (1991: 25).

aspectos y rasgos definitorios de la novela picaresca²³, se proporcionó a los estudiantes una serie de preguntas de comprensión lectora. En la publicación de la propuesta no se especifica si esas interrogaciones estaban vinculadas a la comprensión superficial o de detalle del texto (es decir, de tipo literal), o si eran más bien preguntas de interpretación y de reflexión, aunque la indicación, expresa en la *webquest*, de que los alumnos tengan que repasar las respuestas y comprobar “si quedan claras en ellas las circunstancias familiares y sociales en que nace y se cría Lazarillo, y cómo se relacionan la crueldad del ciego y la posterior venganza del niño” sugiere que se formularon más del tipo de las segundas que de las primeras²⁴. Así, pues, puede afirmarse que la propuesta didáctica de Durán se muestra conocedora de las más recientes investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la comprensión lectora, al entender que la lectura, como expone sabiamente Isabel Solé, “no conduce necesariamente al aprendizaje profundo y crítico, a pensar o a generar conocimiento”, puesto que “ese potencial solo se concreta cuando el lector participa en situaciones que le exigen ir más allá del texto dado y adentrarse en su análisis, interpretación, contraste y crítica” (2018: 3)²⁵. Ahora bien, conviene recordar que esas “construcciones del lector”, como las llama Solé y toda crítica allegada a la perspectiva de la recepción, acaso sean hoy posibles gracias al triunfo de las corrientes formalistas y estructuralistas, es decir, de los enfoques centrados en la obra literaria a través de un organizado análisis de sus elementos constitutivos para guiar al lector hasta la comprensión del texto. Sin el procedimiento metodológico de la lectura atenta y del análisis estructural favorecido por dichos enfoques, difícilmente la propuesta didáctica de Durán hubiera podido llamar la atención sobre características tales como el narrador en primera persona, el destinatario, la perspectiva o la estructura narrativa del *Lazarillo*, una

²³ Debe suponerse, en efecto, que la profesora asumió durante la lectura en voz alta su condición de maestra (en el doble sentido de persona que enseña una ciencia, arte u oficio y persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura) y de autoridad (en el sentido del crédito que se reconoce a una persona por su legitimidad, por su calidad y competencia en alguna materia). De lo contrario, no se entendería este comentario de la propia Durán expresado justo después de describir la actividad de lectura: “El resto del trabajo se llevó a cabo en grupos pequeños [...]. Esto implicó un cambio de rol en la profesora, quien a partir de ese momento pasó a ser más una guía y una ayudante ‘experta’ que alguien que tiene todas las respuestas”. Sobre las diversas funciones del maestro en la enseñanza de la lectura, Solé ha escrito algunas consideraciones interesantes desde posicionamientos constructivistas (1987: 11-12).

²⁴ Sobre las formulaciones de preguntas como estrategia didáctica para aprender a partir de los textos, véase Solé (2009) y (2018).

²⁵ Según Colomer, “en la escuela, el comentario compartido sobre los libros se dirige prioritariamente a entender los textos [...]. Los alumnos progresan de una lectura comprensiva -entendida como la lectura que se limita a explorar los elementos internos del enunciado, los sentidos denotados- al enriquecimiento de la lectura interpretativa -entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que los lectores deben hacer emerger de los textos-” (2005: 203).

serie de elementos de cuyo control y saber aplicar dependerá enteramente la última actividad de la secuencia: la elaboración de un nuevo episodio basado en el texto aprehendido, no solo por medio de la lectura compartida e interactiva, sino también por medio de una instrucción de base estructuralista, aunque no se diga.

La siguiente actividad de esta intervención didáctica está ya plenamente centrada en la preparación del propio texto: los alumnos “deben situar en un mapa de Salamanca los lugares de la ciudad que se mencionan en el primer capítulo y buscar nuevas localizaciones para su relato”. Aunque la autora no reflexione sobre el sentido de esta propuesta más allá del hecho de que los estudiantes echarán mano de diferentes géneros discursivos para realizar la elaboración de su escrito -como sin duda lo es una guía de Salamanca-, lo cierto es que no cuesta vincular esta actividad (salvando las distancias) a la didáctica de las geografías literarias y, más concretamente, al recurso de las rutas literarias, entendidas como una herramienta educativa innovadora e interdisciplinar que explota la relación directa entre literatura y territorio. Como explican Méndez y Rodrigo, las rutas o itinerarios “suponen una oportunidad de incorporar la dimensión espacial, la vivencia de la ciudad y la educación patrimonial en ejercicios de promoción lectora y de interpretación; igualmente, en la producción y recepción textual; y por tanto, en el desarrollo de lo que se conoce como competencia literaria” (2019: 236). Asimismo, conviene diferenciar, como hacen Ramos y Prats (2019), entre aquellas rutas que tienen como objetivo principal vincular los lugares al mundo literario de los escritores, y aquellas rutas “en espais literaturitzats per receptors”, esto es, lugares cuyo valor literario es dado por los alumnos en sus particulares (re)creaciones textuales. Este último planteamiento metodológico es el que propicia -no sabemos si conscientemente- la propuesta didáctica de Durán. Porque, partiendo de la premisa de que para conseguir la implicación del alumnado en la construcción del conocimiento es necesario seguir una metodología activa y participativa (Bataller, 2014: 17), las rutas literarias contemplan “la construcción del sentido de un texto a través de la interacción con el espacio desde lo personal, lo social, lo histórico y lo pedagógico”. Se produce, como explica Méndez y Rodrigo, “un proceso de reubicación de la lectura literaria, de apropiación de sentidos, en virtud de lo que predicaban las teorías de la recepción [...]. El espacio se recrea, se repiensa, se *reimagina* mediante un proceso de aprovechamiento didáctico” (2019: 224) a favor de la formación lectora y literaria. Veámoslo en palabras de Durán, a propósito de la evaluación de los textos que elaboraron sus alumnos: “La localización de los espacios

donde ocurren los hechos se ajusta a lo que se les pedía en las instrucciones: todos los lugares que citan existían en la Salamanca del siglo XVI: la iglesia de San Martín, el puente romano...”. A la luz de los resultados de este planteamiento, parece evidente que la posibilidad de combinar las geografías literarias (aunque se recorran en un mapa) con la lectura de los clásicos supone un recurso eficaz para una promoción lectora de los mismos a través de su actualización, en virtud de reescrituras creativas como la de los alumnos de la intervención didáctica que analizamos. De hecho, hacia esta misma dirección apuntan Méndez y Rodrigo:

Las rutas literarias como instrumento pedagógico permiten la planificación y realización de experiencias de aprendizaje interdisciplinario que, acompañando el conocimiento y la promoción del patrimonio cultural, configuran un recurso a tener en cuenta para fomentar la lectura significativa de los clásicos literarios en el siglo XXI (2019: 238).

Llegados a este punto, podemos comentar ya la naturaleza y el sentido de la última actividad: la escritura, por grupos y revisada por la profesora durante el proceso, de un nuevo episodio basado por entero en el primer tratado del *Lazarillo*, siguiendo su estilo e imitando su estructura²⁶. Según explica Durán en el apartado “Experiencia y resultados”, aunque los textos producidos no fueron “perfectos”, “muestran de manera magnífica cómo los estudiantes se han apropiado de las características del texto original, cómo las han hecho suyas para crear unas nuevas escenas apócrifas. Es decir, muestran que han comprendido la obra, su contexto, su estructura, sus intenciones”. Y un poco más adelante, añade: “los textos creados por los estudiantes son ingeniosos y brillantes; otros buscan estrategias, se pegan al original, se amoldan a la estructura dada e intentan imitarla y, aunque sin aportar soluciones creativas, ello les permite llevar a cabo con éxito la tarea encomendada”. Finalmente, concluye la autora:

La escritura de un nuevo episodio se toma como un desafío y un divertimento a su alcance [...], y se convierte así en el verdadero motor que les impulsa a leer la obra de manera

²⁶ Los textos fueron publicados en un blog de aula con el título *Lazarillo y el ciego*. Algunos de ellos (es de suponer que los mejores, y no sin una revisión -y acaso intervención- notable por parte de la profesora) se encontrarán siguiendo este enlace: <https://blocs.xtec.cat/lazarilloyelciego/>.

atenta y consciente. El componente lúdico de la creación literaria se va incrementando por la posibilidad de trabajar en grupo [...], de hablar de lo que se ha leído, de reír juntos con las propuestas que van apareciendo para sus secuencias.

En primer lugar, es importante advertir que la propuesta de Durán, pese a sentirse parte de la innovación didáctica por su consideración de que la escritura se pone al servicio de la lectura del clásico (la consigna pedagógica es “escribir para aprender”), a la vez que la lectura dota de herramientas a los estudiantes para crear y mejorar sus propios textos (la consigna, en este caso, es “leer para aprender”), no supone, en la práctica, nada nuevo, en el sentido de que el ejercicio de leer a un clásico, entenderlo y tomarlo como modelo de escritura hunde sus raíces esenciales en la escuela retórica (Núñez, 2016) y ha sido moneda corriente en la enseñanza de la literatura. Lo admite con claridad meridiana Teresa Colomer al hablar sobre la producción de textos en el aula a imitación de cualquier texto literario:

La propuesta de construir nuevos textos literarios *a imitación de* los propuestos no es ninguna novedad en la enseñanza literaria, ni tampoco lo es la producción de textos que *versan sobre* su forma y significado tales como resúmenes, comentarios y paráfrasis. En realidad puede afirmarse que estas prácticas tradicionales se han desvirtuado y disminuido ante el impacto de la perplejidad ante la enseñanza de la literatura. En los años setenta, sin embargo, irrumpirán en este campo otro tipo de actividades de escritura que parecían corresponderse con la difusión de nuevos objetivos de acceso activo al placer literario, tanto en su recepción como en su emisión, a través de la desacralización de la obra literaria (Colomer, 1991: 25).

Esas nuevas actividades de escritura a las que se refiere Colomer, hoy plenamente desarrolladas en las aulas, son, principalmente: 1) las técnicas relativas a la manipulación de las obras con cambios en la estructura narrativa, en el punto de vista o en las coordenadas espacio-temporales, y a su reescritura típicamente posmoderna, esto es, paródica o de inversión de sentido; 2) las técnicas de elaboración de textos originales al modo vanguardista, es decir, asociación libre, juegos de palabras, etc. y 3) las técnicas de ensayo de estructuras textuales a partir de modelos retóricos diversos. Ahora bien, con buen criterio, Colomer advertía entonces (en los años noventa del pasado siglo) de que

“el principal problema de estas nuevas actividades radica en *su falta de vertebración en el currículum escolar*, en su realización como un espacio de creación placentera y al margen de cualquier saber reflexivamente organizado” (1991: 25). Aun así, pese a estos reparos, Colomer venía a reconocer las potencialidades que una escritura basada en modelos y bien canalizada (metodológicamente hablando) podía suponer para la educación literaria:

Es precisamente esta vía imitativa o de escritura con reglas la que, a la luz de las nuevas teorías, está ampliando con fuerza su justificación y rentabilidad escolar si se desarrolla a partir de una clara delimitación de objetivos, desde parámetros más controlados y con atención hacia la conservación de un raíz motivadora que no les convierta en una nueva retórica vacía de contenido (Colomer, 1991: 26).

Volviendo a la propuesta didáctica de Durán, podemos afirmar sin problema que la reelaboración del episodio llevada a cabo por los alumnos responde a unos objetivos claramente definidos, como se ha visto, y que se incluye en una proyección curricular que debiera hacer posible la evaluación de resultados. En los estándares de aprendizajes evaluables del Real Decreto 1105/2014 (p. 364), se lee: “redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa”. Y así consta entre los criterios de evaluación del Real Decreto 217/2022 (p. 41710): “crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo [...] a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literario”. Entre los saberes básicos que contempla este último Decreto se encuentran más detalles al respecto (p. 41713): “creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.)”. Con todo, la reescritura del primer episodio del *Lazarillo* no parece encajar en ninguna de las técnicas expresivas más utilizadas a partir de los enfoques posmodernos (las que tomaron el relevo de la tradicional redacción escolar, apuntadas arriba), en cuanto que está sujeta a los límites imitativos ya trazados por el modelo

retórico²⁷. Por otra parte, conviene preguntarse si la redacción de los textos tuvo lugar dentro de un marco placentero a la par que mínimamente riguroso respecto a la planificación y establecimiento de unos criterios objetivos que permitiese a los alumnos no solo experimentar el “divertimento”, sino también valorar su progreso personal en el dominio de la expresión escrita. A juzgar por las alusiones a la gratificación que sintieron los alumnos, no parece razonable dudar en ese sentido, pero la autocrítica que la propia Durán manifiesta en su artículo a propósito de las revisiones de los textos permite sospechar que los discentes adolecieron de parámetros que les hiciesen reparar en sus errores y disponer, por tanto, de una perspectiva integral de su propio proceso de aprendizaje. Honestamente, admite la profesora:

En cuanto a los aspectos a mejorar, creemos que estas revisiones deberían haber formado parte del proceso de aprendizaje; se deberían haber diseñado algunos mecanismos de autorregulación en el que estuvieran implicados los estudiantes. Como no se previeron instancias suficientes de revisión más allá de los identificadores ya comentados, los estudiantes no supieron cómo mejorar los textos antes de publicarlos.

Frente a esta certificación, no parece que la estrategia didáctica de Durán alcanzara uno de sus principales objetivos, esto es, el de “mejorar la escritura propia a partir de la imitación de modelos literarios”. Queda por dilucidar si la correcta inserción de los indicadores en los textos garantiza la consecución de otros objetivos fundamentales, como entender el *Lazarillo*, reconocer las características de la novela picaresca o conocer elementos básicos del contexto sociocultural del Renacimiento español. Aceptar o no tales logros dependerá, simplemente, de la trascendencia y fiabilidad que se le conceda al ejercicio de imitación como criterio evaluativo de la asimilación de los conocimientos en juego²⁸.

²⁷ La autora parece justificar la escasa flexibilidad de esos límites (solo se concede como variación las nuevas localizaciones salmantinas) en la necesidad de “liberar a los alumnos de la carga cognitiva de enfrentarse al texto en blanco, de inventar argumentos o personajes verosímiles”.

²⁸ Otra cosa muy distinta es que la práctica de la escritura creativo-imitativa persiga objetivos más asumibles y cercanos a su propio campo de desarrollo, como aproximar a los alumnos a la experiencia de la redacción literaria o fomentar la capacidad inventiva del lenguaje, como apunta Carlos Lomas: “en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las tareas de creación de escritos de intención literaria. Escribir en el aula textos ‘a la manera de’ (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por consignas e instrucciones textuales, de forma individual o colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la

Por todo lo visto, se puede concluir que la estrategia didáctica de Durán ha seguido por una metodología activa centrada en la actividad participativa del alumno a través del uso de las nuevas tecnologías, de la interacción, de la lectura atenta y compartida y, sobre todo, del ejercicio de escritura. Se ha buscado el fomento lector de un clásico como el *Lazarillo*, hacerlo inteligible y accesible relacionándolo con los referentes inmediatos de los alumnos o tomándolo como modelo que puede ser actualizado a partir de su reescritura. Sin embargo, como se ha visto por medio del análisis crítico realizado, este ejemplo de innovación didáctica no ha logrado reafirmarse (teniendo en cuenta sus objetivos) como una verdadera alternativa a la historiografía literaria o a los enfoques estructuralistas basados en el texto. De hecho, se ha demostrado su dependencia operativa con respecto a estos modelos, tanto en las actividades basadas en la búsqueda de información en Internet como en los procedimientos de aproximación a los recursos narrativos. Pero la falta de adopción de una postura decididamente ecléctica y sin complejos ha impedido, en mi opinión, que los alumnos alcanzaran una comprensión integral del fenómeno literario e histórico que representa el *Lazarillo*. La secuencia ha logrado estimular, no hay duda, la competencia lectora y la competencia escrita del alumnado, pero su gran apuesta por el ejercicio creativo como recurso para la asimilación de la obra ha venido -paradójicamente- en detrimento de la propia obra, en cuanto que se ha prescindido de su lectura completa.

5. 3. ANÁLISIS DE *SALVANDO LAS DISTANCIAS CON LOS CLÁSICOS. DE LA LITERATURA MEDIEVAL A LA CONTEMPORÁNEA*, DE MARÍA ISABEL RODRÍGUEZ ROMERA

El siguiente análisis se centra en la secuencia didáctica de la profesora de secundaria María Isabel Rodríguez Romera, en cuyo mismo título se puede detectar fácilmente toda una declaración de intenciones: *Salvando las distancias con los clásicos. De la literatura medieval a la contemporánea* (2018: 36-39). En sus líneas introductorias, la autora llama la atención, como también hace Durán al comienzo de su propuesta, sobre las dificultades a las que se enfrenta el profesor cuando debe dirigir, por primera vez, la mirada de sus alumnos hacia la historia literaria, y, especialmente, cuando debe proponer

hora de acercar a los estudiantes a la experiencia de la escritura literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje” (2017).

una lectura “-pongamos por caso el *Cantar de Mio Cid*-”, escribe Rodríguez Romera, “y algún alumno pregunta sin reparos: ‘¿Han hecho ya la película del libro?’”. Según la autora, los alumnos siguen hoy las historias que les interesan en múltiples formatos y les gusta sentir la experiencia “de habitar mundos imaginarios con los que poder conectar”. Esta realidad, que presupone una desconexión o lejanía entre el alumno de hoy y la obra literaria clásica en su presentación original, exige, en palabras de Rodríguez Romera, “una forma de visitar los clásicos acortando la distancia que, por razones lingüísticas y sociales, hay entre ellos y los adolescentes”.

La primera línea metodológica para acercar los clásicos a los más jóvenes que se aprecia en esta intervención se deduce del epígrafe azoriniano que encabeza el artículo: “nos vemos en los clásicos a nosotros mismos”. De nuevo, vemos, como ya viéramos en la propuesta didáctica de Felipe Zayas, una concepción de los clásicos dinámica y no estática, que parte de la convicción de que su lectura puede ser un espejo en el que mirarnos a través de un diálogo con el ayer que consigue responder a nuestras inquietudes y sensibilidades, más allá del tiempo y del espacio. Así, pues, la consideración de la obra clásica como reflejo de la sensibilidad de quien la lee se convierte en el punto de partida de esta propuesta²⁹. La estrategia para defender este posicionamiento que viene a “legitimar el valor intemporal de los clásicos” consiste en preparar la narrativa medieval a partir de *El conde Lucanor*, el *Cantar de Mio Cid* y *El libro de buen amor*, y a la luz de reescrituras de estos clásicos hechas en el siglo XX, “pero reveladoras de la vigencia de

²⁹ Partir de la evolución de la sensibilidad señalada por Azorín para aproximar los clásicos a los lectores en formación es una propuesta defendida por más especialistas; véase, por ejemplo, Llorens García (2017). Sin embargo, pueden encontrarse opiniones de carácter contrario que atienden a “la radical historicidad en la que toda escritura es producida” y que avisan de los peligros de desvirtuar su sentido original en ese proceso de identificación de la propia sensibilidad por parte del lector moderno. El problema y la solución los expone Juan García Única, sirviéndose, a modo de ejemplo, de *El libro de buen amor*: “Cuando el Arcipreste de Hita escribe en el prólogo en prosa [...] aquello de ‘porque es un mal cosa el pecar’, no está en modo alguno abrazando la idea de una naturaleza humana intemporal, sino, como se comprenderá, retomando un histórico y mucho más restringido concepto agustiniano de pecado, así como un sentido aristotélico-tomista de *natura*, es decir, está aplicando a su texto la única lógica enunciativa que nos es dado aplicar en cada momento, que no es otra que la que se comprende dentro de la radical historicidad en la que toda escritura es producida. ¿Necesita el Arcipreste hablarnos *directamente* a nosotros por encima del discurrir de los siglos para que su estudio escolar esté justificado? Sencillamente, no. Y que no lo haga tal vez nos lo vuelva más difícil, pero no menos interesante. De hecho, ‘no es la simpatía lo que lleva a la comprensión verdadera, sino la comprensión verdadera lo que lleva a la simpatía’” (2016: 49). La cita final es de Bourdieu (1995: 444). Compárese la postura de García Única con esta más equidistante de Rodríguez Almodóvar: “tres de los mejores libros españoles -*Libro del Buen Amor*, *La Celestina* y *El Lazarillo de Tormes*- están sujetos a esa revisión constante obligada por el paso del tiempo y de los puntos de vista sobre ellos. La filología demuestra que fueron libros didácticos y moralizantes en su época, y no es justo arrebatárselos sin más esa función, con argumentos que solo son pretensiones anacrónicas. Pero tampoco es justo arrebatárselos, en nombre de la filología, lo que esas obras puedan decir a un lector de hoy, y que seguramente jamás pudieron decir a un lector de entonces (1976: 111).

los temas originarios y con una sensibilidad afín”, a saber: el *Entremés del mancebo que casó con mujer brava* (1935), de Alejandro Casona; *Doña Jimena Díaz de Vivar, gran señora de todos los deberes* (1960), de María Teresa León; y *¿Quién quiere una copla del Arcipreste de Hita?* (1965), de José Martín Recuerda. El recurso a esta selección, pensada para que los alumnos comprendan mejor las obras de origen y descubran “distintas formas de apropiación de esas historias”, pone de manifiesto el cariz hipertextual de la secuencia, o lo que es lo mismo: el empleo de la intertextualidad como método didáctico de aproximación a los clásicos, basado, como es bien sabido y se ha visto en la propuesta de Zayas, “en el estudio de las relaciones de un texto con los textos anteriores o posteriores que de alguna forma están presentes en el que es objeto de estudio o son muestra de su proyección futura” (Romaní, 2005: 35)³⁰.

Además, como se verá enseguida, Rodríguez Romera recurre a otras estrategias de carácter innovador para salvar la distancia con los clásicos, las cuales se pueden dividir en dos bloques: por un lado, las encaminadas a garantizar la comprensión de los textos y suscitar la reflexión, a través de la lectura compartida y el coloquio; por otro lado, las enfocadas en la producción de textos creativos (tomando como base las obras medievales) y de contenidos audiovisuales. En conjunto, las estrategias apuntadas estarían al servicio de los siguientes objetivos: 1) “leer muestras relevantes de la narrativa medieval y de obras del siglo XX inspiradas en ellas”; 2) “apreciar las muestras literarias como símbolos de experiencia individual y colectiva en su contexto y aprender a discutir sobre ello”; 3) “redactar textos creativos derivados de las lecturas”; 4) “elaborar un guion narrativo y técnico”; y 5) “trabajar la grabación y edición de vídeos”. En cuanto a las competencias que se trabajarían a lo largo de la secuencia, a las que la autora dedica en su artículo un breve apartado, se destaca la competencia en comunicación lingüística, así como la cultural y artística, “ejercitadas a partir de las distintas modalidades de lectura y de escritura”. También se señalan las competencias social y ciudadana, la digital, la de autonomía e iniciativa personal y la de aprender a aprender, al tiempo que se subraya la importancia de la coeducación en la propuesta, cultivada “mediante la reflexión sobre el papel de la mujer en la Edad Media, presente en todas las obras analizadas”.

³⁰ Aunque el tema central del trabajo de Romaní no sea la intertextualidad, cito su definición por su lúcida sencillez y su admirable capacidad sintética. Sobre el concepto de hipertextualidad han corrido ríos de tinta, a menudo demasiado intrincados. Desde una perspectiva pedagógica, es obligado citar para el enfoque intertextual a Mendoza (1994), pero no se deje de ver el utilísimo acercamiento didáctico (con ejemplos y ejercicios excelentes) de Durañona, García Carrero, Hilaire, Salles y Vallini (2006).

Aclaradas las principales líneas metodológicas, los objetivos y las competencias en juego, conviene atomizar ahora las fases del trabajo secuencial de esta propuesta didáctica para poder analizarla críticamente y extraer las conclusiones pertinentes.

La primera fase de esta aproximación a la narrativa medieval se dedica a la lectura de *El conde Lucanor*, o mejor dicho, a la lectura “comprensiva y crítica” del cuento XXXV: *El hombre que casó con una mujer brava*, “precedida de una introducción acerca de la función del cuento en el contexto europeo de la Edad Media y completada con un cuento del *Decameron*, la historia de doña Beatriz y de Égano, como contrapunto a la imagen de la mujer mostrada en el texto castellano”. Aunque sean escasos, los datos proporcionados por Rodríguez Romera en este punto revelan cuestiones esenciales respecto al debate sobre la presencia de los clásicos en las aulas y los métodos didácticos para abordarlos. En primer lugar, merece comentarse que, legítima y sensatamente, la profesora ha escogido -aunque no se declare de forma explícita en el artículo- una versión adaptada de *El conde Lucanor*, como se deduce del título del cuento³¹. No entraré ahora en la proverbial polémica en torno a si en la enseñanza de literatura en secundaria los estudiantes deben leer las obras clásicas en su versión original o en adaptaciones, ya que, en vista de lo que mayoritariamente se decide y pasa en las escuelas, puede considerarse prácticamente resuelta, en favor de las segundas cuando la complejidad lingüística de los textos originales supone una distancia insalvable que impide a los alumnos iniciarse en la lectura del clásico. Lo ha argumentado en varias ocasiones Rosa Navarro, defensora acérrima de las adaptaciones, siempre y cuando sean fieles y rigurosas con respecto al sentido de la versión original:

Si los libros clásicos son inaccesibles a los niños, y también a muchas personas, ¿hay que aceptar que duerman el sueño de los libros cerrados en las estanterías donde descansan o que vayan pasando a ser solo nombres en los libros de historia de la literatura? Evidentemente no, porque la forma de evitar esa catástrofe es muy sencilla; si no se pueden leer en versión original, se debe seguir un camino indirecto para llegar a ellos: leer una buena adaptación (Navarro Durán, 2007: 102)³².

³¹ El cuento, en su versión original, lleva por título “De lo que contesció a un mancebo el día que se casó” (Don Juan Manuel, 2001).

³² En otro lugar, Rosa Navarro justifica así la conveniencia de las adaptaciones: “como es lógico, ni la capacidad lectora de los niños ni de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en

La elección de Rodríguez Romera de una versión adaptada de *El conde Lucanor* para facilitar el acceso al texto clásico constituye, como puede verse, una estrategia didáctica usual y validada por la actual reflexión educativa³³. Y lo mismo puede decirse de la opción por la lectura fragmentada en lugar de por la lectura completa, de la que ya se ha hablado en el análisis de la propuesta anterior, a propósito del *Lazarillo*. En esta ocasión, la propia naturaleza de la obra de Don Juan Manuel (un conjunto de *exempla* argumentalmente independientes) puede aconsejar la buena selección de un cuento representativo del libro como procedimiento pertinente para lograr un primer y positivo acercamiento a los textos clásicos. Ahora bien, el hecho de que en el artículo de Rodríguez Romero no se indiquen referencias al establecimiento de relaciones temáticas o formales con otros “ejemplos” de *El conde Lucanor* pudiera llevar a lamentarnos, tal y como se lamentaba Colomer hace hoy más de treinta años, de que “esta actividad didáctica se traduce mayoritariamente en un trabajo centrado en los breves fragmentos leídos en cada clase sin que se establezca un enlace global con la obra entera. Se repiten así, por lo tanto, el mismo tipo de actividades realizadas a partir de la lectura de textos breves” (1991: 25)³⁴.

Es de admitir, pese a todo, que Rodríguez Romera sí establece un enlace -de tipo comparatista- entre el único *exemplum* de obligada lectura y otro texto literario clásico, esto es, la séptima jornada del *Decameron*, el cual se utiliza para contrastar el papel de la mujer en ambos textos. En este punto, se observa, por un lado, una adecuada orientación de la propuesta hacia la estrategia didáctica, tan en boga, de la intertextualidad, a partir de la cual toda realización textual se entiende “como un espacio polifónico, abierto, en el

una lengua que no es exactamente igual a la que ahora usamos (2006: 18). Otra consideración relevante al respecto nos la ofrece Porfi Martínez López, quien no descuida la exigencia legislativa: “si nuestros alumnos no tienen la competencia literaria suficiente para apreciar los entresijos que envuelven la composición de textos clásicos, pero el currículo sí que les pide el conocimiento y la lectura de esos textos en el tercer curso de secundaria, no parece descabellado el uso de estas [adaptaciones] como una estrategia didáctica de acercamiento al lector menos experimentado” (2016: 718-719).

³³ Y también, cabría añadir, por el currículo. Entre los estándares de aprendizaje evaluables para la educación literaria en el segundo ciclo, según el Real Decreto 1105/2014, podemos leer: “lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro” (p. 364).

³⁴ ¿Será esta una de las causas de raíz pedagógica -entre otras muchas, de carácter social, la mayoría- de que haya menguado en los últimos años la capacidad de los estudiantes de aguantar frente a una obra literaria? Más recientemente, Colomer y Manresa lo han reconocido: “No es nada sorprendente si recordamos que un 25% de los alumnos de 15 años dice que les cuesta leer más allá de unos minutos seguidos. En primer lugar, los adolescentes tienen una gran experiencia en lecturas fragmentadas que condicionan sus habilidades lectoras frente a las requeridas por la lectura de textos largos, una lectura que se ha revelado, justamente, como marca de la diferencia lectora más relevante para predecir el éxito escolar y el establecimiento de hábitos de lectura (2008: 154-155).

que pueden cruzarse argumentos, estructuras, temas o personajes...” (Durañona *et al.*, 2006: 10), como en este caso los que representan sendas figuras femeninas de los cuentos de Don Juan Manuel y de Boccaccio³⁵, lo cual permite, además, “superar la visión estrictamente nacional y aspira[r] a una descripción más general del fenómeno literario” (Bordons y Díaz-Plaja, 2005: 9). Por otro lado, es apreciable que tanto la lectura intertextual que propone la autora como el fin que la motiva (la comparación de personajes femeninos) se ajusta a una ley educativa que, a su vez, integra cada vez más en su hoja de ruta los postulados de la moderna teoría literaria (intertextualidad, literatura comparada, estética de la recepción, crítica feminista, etc). El recurso intertextual encuentra su justificación prescriptiva, por ejemplo, en el Real Decreto 1105/2014, donde leemos entre las estándares de aprendizaje evaluables para la educación literaria: “reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo”, o también: “compara textos literarios [...] que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee” (p. 364)³⁶. Asimismo, la reflexión sobre el papel de la mujer en la Edad Media, presente a lo largo de toda la secuencia, es hoy mucho más que una posibilidad crítica, pues se prescribe en la actual ley educativa bajo la consigna de la “lectura con perspectiva de género” (Real Decreto 217/2022, p. 41713).

Como se echa de ver, la primera fase de esta intervención sigue una línea didáctica claramente innovadora. Fundamentada en la perspectiva de la recepción y en los planteamientos de la intertextualidad, la propuesta de Rodríguez Romera se orienta metodológicamente hacia la lectura, hacia la creación de un lector competente, crítico, comparatista. Ahora bien, no debería pasar desapercibida la significación didáctica que

³⁵ La aproximación dialógica a los textos literarios clásicos es práctica cada vez más corriente en las aulas donde se desarrolla la educación literaria. Hace años ya apuntaba hacia ella Romaní para el estudio de un personaje femenino de la literatura medieval como la Celestina, el cual podría ilustrarse, en un acto de *intertextualización*, con dos ejemplos del mismo personaje-mito: la Trotaconventos de *El libro de buen amor* y doña Rosa de *La Colmena* (2005: 36). Valga esta referencia bibliográfica (podríamos añadir más y más antiguas, como la conocida defensa de la literatura comparada como método didáctico realizada Villanueva [1995]) para contradecir el alarmismo que subyace a numerosos Trabajos de Final de Máster en formación del profesorado de literatura, según el cual, “la educación literaria actual no contempla los avances realizados a partir de los años 70 en los campos de la lingüística y pragmática del texto” (Aguirre Gastañaga, 2014: 6). La afirmación de este autor, que propone precisamente la metodología intertextual como “solución” al supuesto desfase entre teoría literaria y pedagógica y la práctica docente, es, sencillamente, exagerada, como demuestra la propuesta didáctica de Rodríguez Romera. Ello no significa, desde luego, que no quede mucho por hacer y corregir desde el campo de la didáctica con relación a la literatura comparada, como ha puesto de manifiesto Pujante Segura (2014).

³⁶ Como se dijo en la nota 5, la última ley educativa llama, directamente, “a privilegiar un enfoque intertextual” (Real Decreto 217/2022, p. 41702).

entraña el hecho de que la lectura del *exemplum* vaya “precedida de una introducción acerca de la función del cuento en el contexto europeo de la Edad Media”. La autora no ofrece ningún detalle acerca de esta explicación introductoria, pero, precisamente por ello, parece lógico pensar que ese marco de referencia, de carácter inequívocamente historicista, debió darse en forma de lección magistral a partir de los conocimientos que poseía la profesora. Podría pensarse, desde las teorías psicopedagógicas³⁷ que conceden absoluto protagonismo al estudiante y que reducen la tarea docente a la de guía u orientador (y que, como no podía ser de otra manera, armonizan bien con la teoría literaria centrada en el lector como constructor de significados), que la propuesta de Rodríguez Romera se inicia con un enfoque tradicional que fomenta la pasividad del alumno en su proceso de aprendizaje y que, por tanto, resta a la secuencia cualidades innovadoras. A mi juicio, que la intervención didáctica dé comienzo con una contextualización sobre el sentido del relato moralizante en la Edad Media, de la mano de la *autorictas* que representa la profesora³⁸, solo demuestra que los métodos innovadores para la enseñanza de la literatura pueden (y deberían siempre) combinarse con la metodología tradicional tanto en la teoría como en la praxis, sin que ello vaya en menoscabo del aprendizaje del alumno o suponga una limitación de su pensamiento crítico y creativo. Al contrario: el sincretismo metodológico, bien aplicado, favorece la comprensión global del fenómeno literario y hace posible una auténtica lectura significativa de la obra.

La primera fase de esta secuencia prosigue manteniendo una línea intertextual, al proponer la lectura dramatizada del *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*, de Alejandro Casona. A esta actividad de dramatización, la cual podemos entender también como un recurso didáctico enmarcado de pleno en la innovación educativa (es coherente, al fin y al cabo, con las nuevas corrientes pedagógicas basadas en el protagonismo de los alumnos)³⁹, le sigue “una reflexión y coloquio sobre el trasvase de géneros y la utilidad de la historia marco”. Como puede observarse, la secuencia continúa poniendo el foco en la actividad participativa de los estudiantes, a través de otro recurso didáctico innovador,

³⁷ Pienso fundamentalmente en las que parten de Vigotsky (1978) y de Piaget (2001).

³⁸ Sobre el concepto de *autorictas* en el contexto educativo Luis Alberto de Cuenca (2014: 25-28) ha escrito algunas páginas absolutamente reveladoras y atrevidas en las que hace un llamamiento a su revalorización, ante el desprestigio actual de la figura del maestro en su sentido etimológico (esto es, el que está más experimentado en una actividad cualquiera y por eso dirige y ordena).

³⁹ Una buena síntesis y panorámica de la dramatización como herramienta educativa se hallará en Pérez Gutiérrez (2004) y en Nieto (2018). Ambos autores se lamentan de que el uso de este tipo de actividades “dramáticas” es todavía poco frecuente en la escuela. Sin embargo, propuestas como las que se está analizando permiten presuponer un cambio de tendencia en ese sentido, fomentado hoy desde el currículo. Véase, al respecto, Real Decreto 1105/2014, p. 364; y Real Decreto 217/2022, p. 41713.

esto es, la conversación literaria, entendida como herramienta que facilita el acercamiento de los escolares a los textos literarios a partir de la construcción colectiva y compartida de sentidos (Chambers, 2007)⁴⁰.

Por lo que respecta a la actividad que cierra la primera fase de esta propuesta, debe decirse que se trata de un ejercicio de escritura creativa diferente al que se ha visto en la intervención didáctica analizada en el anterior apartado. En este caso, los objetivos primordiales de la práctica de creación no son (ni siquiera son objetivos secundarios) entender *El conde Lucanor*, sus peculiaridades y su contexto o mejorar la propia escritura, sino “idear posibles hilos argumentales que permitiera ensartar otras narraciones en la actualidad”, tomando como única referencia la técnica de la historia-marco vista en los dos relatos medievales que se leyeron en el aula. Como se puede comprobar en el ejemplo real que muestra en su artículo Rodríguez Romera, de la obra de origen los alumnos solo tomaron, en efecto, la estructura narrativa más básica, la forma más externa, esto es, una conversación entre personajes, mediante esquemáticos diálogos, que debiera dar paso a una narración (narración que los alumnos no escriben, puesto que se quedan en el nivel superficial de la historia-marco). Todo, absolutamente todo el contenido de esa historia-marco (situación, argumento, personajes) es inventado por los alumnos. El resultado, indiscutiblemente, es un texto original, que satisface los deseos de la actual innovación didáctica en el campo de la educación literaria, cuyas voces, considerando que “las propuestas de escritura se ven relegadas por la inercia que procede de una formación saturada con unos moldes didácticos que entienden la historia literaria como cónclave de autores, obras, épocas, movimientos artísticos y estilos en sucesión temporal” (Delmiro Coto, 2022: 12), propugnan “una enseñanza práctica donde los alumnos se enfrent[en] a las dificultades de compartir emociones e ideas a través de las palabras, de elaborar diálogos, de construir personajes, de estructurar el tiempo de la narración o de decidir los puntos de vista” (Lomas y Bombini, 2022: 7-8).

⁴⁰ Hace unos años, Colomer recordaba “que aún existen pocas rutinas escolares agrupables en el ámbito de lo que Jean Hébrard denomina ‘tertulia’ sobre las lecturas. Pueden adoptar múltiples formas: lectura en parejas, discusiones en grupo, clubes de lectores asistidos por alumnos de un curso superior [...]. Todo vale para la búsqueda del sentido, ya que sabemos de sobra que la discusión en grupo favorece la comprensión” (2005: 202). Hoy, en cambio, el panorama respecto al uso del coloquio como recurso didáctico para la educación literaria y la comprensión lectora en general ha cambiado notablemente, ofreciendo muestras claras de su desarrollo en el aula, como sugieren las guías para el coloquio que se facilitan en Jover (2009) o una secuencia didáctica como la de Rodríguez Romera.

Ahora bien, la lectura detenida del nuevo texto revela, como ya notara Colomer al reflexionar sobre la mayoría de actividades de escritura creativa, que su “creación es homologada a una capacidad innata y espontánea, alejada sin duda de la movilización planificada del conjunto de conocimientos que el alumno posee en su memoria o en fuentes de información a su alcance”. De hecho, la inmeditada y, podríamos decir, poco fundamentada aparición de personajes en el texto (Boccaccio, Rodrigo Díaz y el Arcipreste de Hita cobran aliento argumental sin una mínima base que explique o justifique su presencia) denota, en palabras de la misma Colomer, una “concepción del texto literario [...] como construcción [...] aleatoria, a causa, entre otras, [...] del hecho de que cualquier cambio [...] en la estructura del texto no sea sometida a las reglas de coherencia textual, o de la escasa atención concedida a la articulación lingüística en favor de un texto basado en la simple yuxtaposición acumulativa de elementos” (Colomer, 1991: 26)⁴¹. En consecuencia, cabe preguntarse si, en el fondo, no viene a ser lo mismo un molde didáctico que entiende la historia literaria como un cónclave de autores y la apuesta, en nombre de la renovación de la enseñanza de la literatura, por una escritura creativa que permite el simple desfile de esos mismos autores. En mi opinión, la realización de esta actividad se circunscribe -y es válida en ese sentido si se piensa en los objetivos- “al marco del estímulo para la creación” (Colomer, 1991: 26), pero, precisamente por ello, no supone en ningún caso que los alumnos hayan aprendido más y mejor sobre narrativa medieval de lo que hubieran aprendido a través de cauces metodológicos tradicionales. Esto no quiero decir, por supuesto, que la actividad sea incoherente con sus objetivos (al contrario, los cumple, como he señalado), pero sí que pone sobre la mesa de reflexión una evidencia incontestable: se prima la creatividad antes que el conocimiento⁴².

Las siguientes dos fases de la propuesta de Rodríguez Romera se centran, respectivamente, en el *Cantar de Mio Cid* y en *El libro de buen amor*, y siguen la misma estructura y línea metodológica que la primera, por lo que no hará falta analizarlas al detalle. Respecto al cantar de gesta anónimo, se propone, en primer lugar, una lectura de

⁴¹ Por ello tiene total sentido que Martínez León concluya “que la concepción procesual de la composición escrita (siguiendo las fases de planificación, textualización y revisión que pueden admitir variantes en cuanto a la denominación) constituye una premisa esencial para convertir la creatividad (en este caso la escritura creativa) en una habilidad enseñable” (2022: 29).

⁴² José Luis Bernal, profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, ha llegado a afirmar que “educar no es transmitir datos, informaciones, ni siquiera conocimientos, se trata sobre todo de formar personas que sean capaces de aprender a aprender” (2006). Para enfrentar esta licencia, puede ser reveladora la obra de Enkvist (2012).

fragmentos de la obra. Después, como estrategia intertextual, se plantea la lectura compartida de fragmentos de una reescritura contemporánea sobre Doña Jimena Díaz de Vivar, la protagonista de la obra homónima de María Teresa León. Seguidamente, se abre un espacio de reflexión y coloquio no sobre la obra medieval, sino sobre el punto de vista de la historia reelaborada por León y sobre la creación de un personaje “que se funde con el mundo interior de su autora, como mujer y como sufridora de un destierro”. En cuanto a esta parte de la intervención didáctica, no se puede negar de ningún modo su potencial educativo, pero tampoco deberían pasarse por alto las observaciones que Romaní manifestó en su día sobre esta forma de proceder:

El problema de algunos métodos, por ejemplo los comparativos en su uso escolar, es que a menudo subordinan los textos a la presentación de valores, sean solidarios, feministas, de emancipación social, etc. Entonces, el alumnado acaba leyendo más textos de tipo secundario que de los fundamentales (Romaní, 2005: 36).

Por textos fundamentales entiende Romaní, evidentemente, los canónicos, entre los que se encuentran de manera indudable tanto el *Cantar de Mío Cid* como *Doña Jimena Díaz de Vivar, gran señora de todos los deberes*. La cuestión aquí radica en la obligada reflexión acerca de la pertinencia de acabar centrando el foco de atención, paradójicamente, más en una obra contemporánea que en una medieval, cuando la parte del temario versa, no se olvide -y he aquí la paradoja- sobre narrativa de la Edad Media. Como puede verse, el acceso a un clásico antiguo por la entrada contemporánea es una estrategia posible y eficaz que, sin embargo, entraña el riesgo de convertir a dicho clásico en un actor injustamente secundario, y de que, por tanto, quede indebidamente desatendido. No obstante, es preciso decir que la propuesta didáctica de Rodríguez Romera parece sortear bien ese riesgo a través del ejercicio de escritura creativa que cierra la segunda fase, puesto que devuelve la atención al texto medieval para que los alumnos inventen dos estrofas “imitando el *mester de juglaría*” a partir de una de las tres situaciones más relevantes de la obra: el destierro del Cid, la despedida del héroe de su familia o la afrenta de Corpes⁴³.

⁴³ El ejercicio de creación es acorde, como se ha visto antes, con las ideas que defiende la innovación didáctica. Se puede corroborar en las palabras de Lomas y Bombini: “la educación literaria en estos inicios

Que Rodríguez Romera equilibre la atención que merecen tanto el cantar de gesta como la obra de María Teresa León no forma parte de una premisa innegociable, puesto que, en la tercera fase de su propuesta, dedicada, según señala la autora, al *Libro de buen amor*, se sustituye íntegramente la lectura de esta obra medieval por la lectura dramatizada de *¿Quién quiere una copla del Arcipreste de Hita?*, de José Martín Recuerda, o sea, por la lectura de una recreación teatral contemporánea. Siguiendo su pauta secuencial, la profesora propone después el correspondiente coloquio de esta fase, que trata sobre “el tono optimista y las ganas de gozar la vida a través de los episodios [...] que la pieza teatral recupera del texto primario”. Como es apreciable, hasta ahora los alumnos solo han podido asomarse a la lectura medieval por medio de los episodios que versiona la obra de Martín Recuerda. Es evidente, pues, que un material que debiera servir de apoyo para la comprensión de la lectura fundamental -*El libro de buen amor*- ha acabado reemplazando a esta al convertirse en el objeto mismo de reflexión. Solo en la última actividad, la referente al ejercicio de escritura creativa, se propone a los alumnos un acercamiento al texto original, concretamente, al diálogo entre Trotaconventos y doña Garoza, con el fin de que imaginen una disputa “empleando alguna fábula de Esopo” que encaje “con el propósito de la primera o el desdén inicial de la segunda. Todo ello procurando usar la *Cuaderna vía*. La relación intertextual que Rodríguez Romera hace establecer a sus alumnos con el recurso a las fábulas de Esopo (es de suponer que fueron mostradas en algún momento de la secuencia, aunque no se especifique) es, hay que reconocerlo, brillante e inteligentísima, en cuanto que permite arrojar luz sobre la función aleccionadora y el sentido del didactismo moral que subyace a muchos textos medievales, como, por ejemplo, los de Don Juan Manuel y el Arcipreste de Hita. Ignoro si la profesora recurrió a la intertextualidad para reforzar la comprensión de los alumnos respecto a este tipo de cuestiones o si, simplemente, trajo la fábula esópica para proporcionar a los alumnos un ejemplo a partir del cual desarrollasen el ejercicio de escritura creativa. El análisis de las dos últimas dos fases me inclina más hacia esta segunda posibilidad.

La cuarta fase mantuvo la línea metodológica de la escritura creativa. Esta vez, los alumnos, en grupo, tuvieron que escribir el guion de un cortometraje a partir de los

del siglo XXI debería animar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes no solo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria y por otras formas de expresión asociadas a la cultura popular” (2022: 8). Esto implicaría, en el caso que nos ocupa, que se le haya dedicado tiempo suficiente al trabajo de la forma (métrica, estructura estrófica, etc.) para poder elaborar versos a la manera del mester de juglaría, lo cual no se indica en la publicación de la propuesta.

materiales elaborados previamente, esto es, la historia-marco, los versos inspirados en el *Cid* y el texto creado a partir del diálogo referido de *El libro de buen amor*. Una vez hecha la adaptación, el texto narrativo se estructuró en escenas, con indicaciones de planos, angulaciones y transiciones, con el fin de grabar y editar, ya en la quinta y última fase, el cortometraje, siguiendo el guion técnico y narrativo realizado. A nadie se le escapará que estas últimas fases de la propuesta se enmarcan dentro del desarrollo metodológico de didácticas activas de aprendizaje, donde el uso educativo del video se entiende como “una de las mayores herramientas que aglutinan la posibilidad de trabajar competencialmente de forma inherente a la par que significativa para con el alumnado” (Hernández Ortega y Martín, 2014: 1). Bajo la batuta constructivista, cada vez son más las voces que abogan por que los estudiantes dejen de ser “meros consumidores de información para tomar las riendas de su aprendizaje y convertirse en creadores de conocimiento y contenidos” (Martín *et al.*, 2014: 53). Sin duda, la pedagogía audiovisual se ha abierto camino en las aulas y cuenta con el respaldo de numerosas experiencias positivas que demuestran que la creación de videos no solo propicia una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también supone “un extra de motivación, interés y creatividad” para el alumnado (Álvarez Herrero, 2014: 26). Lejos de querer ponerlo en duda, me propongo a continuación, simplemente, exponer apenas unos pocos comentarios críticos y reflexivos derivados de mi valoración de uno de los guiones que los alumnos de Rodríguez Romera compartieron en Google Drive⁴⁴, convencido de que solo aquilatando los resultados es posible determinar la conveniencia y eficacia de la metodologías seguidas.

Evitaré ser prolijo. El guion se titula “En pintura y medieval” y su argumento es francamente prometedor: el limpiador de un museo descubre, atónito, que algunas de las pinturas expuestas en las paredes del recinto cobran vida. La primera pertenece a Giovanni Boccaccio, quien, como un guía (al modo de Virgilio con Dante en la *Divina Comedia*) se ofrece a acompañar al limpiador en una ruta cultural por el museo, para que aprenda de las historias que le irán contando otras pinturas “vivas”: un cuadro de dos jóvenes campesinas de la Edad Media, otro de dos mujeres juglares y otro que figura a Trotaconventos y a doña Garoza, representando la célebre escena de *El libro de buen amor*. Creo que no se podrá estar en desacuerdo con la idea de que, todo lo que cuenten las pinturas en esta ficción sirve para medir lo que los estudiantes han aprendido

⁴⁴ Tanto los guiones como los cortometrajes realizados e interpretados por los alumnos de esta intervención se pueden consultar siguiendo este enlace: <https://clasicosaltaire.wordpress.com/edad-media/>. De los dos que están en línea escojo como objeto de mi análisis el que es, con diferencia, más completo.

realmente acerca de la narrativa medieval y de la Edad Media como época histórica. ¿Y qué nos encontramos? Pues por lo que respecta al cuadro de las primeras muchachas, nos encontramos que el Medievo (ante la pregunta del limpiador “¿qué es el Medievo?”) es “una época de la Edad Media, en donde en las películas los caballeros viven en castillos y los campesinos como nosotras en chozas de adobe”. Ante la pregunta “¿y cómo es vivir allí?”, las muchachas responden que “nosotras para conseguir agua tenemos que ir al pozo que está en la ciudad, sobre nuestra vieja mula”. Ante la pregunta “¿cómo conseguís dinero?”, las muchachas responden que “mi padre trabaja en el campo de un señor feudal, mientras Isabel y yo nos quedamos en casa. Era una sociedad muy machista”, a lo que el limpiador asiente con un escueto “tienes razón”. Quizá se tilde mi observación de sesgada y subjetiva, pero es que resulta de una obviedad casi alarmante que estos jóvenes carecen de un conocimiento mínimamente riguroso, crítico, fidedigno y cultivado sobre la Edad Media. Su visión tópica está manifiestamente influida por la imagen mediática y vulgarizada que suele darse de ese periodo (la alusión a las películas de caballeros lo demuestra) y ha quedado, por tanto, reducida al dato superficial -cuando no desvirtuado, errado y anacrónico⁴⁵-, en detrimento de su competencia social e histórica⁴⁶.

Si se ahonda en el resto de diálogos, podrá valorarse hasta qué punto la mera alusión a obras o autores o la mera recitación del texto creativo supone un desarrollo potencial de la educación literaria de los alumnos. Afirma en un momento una de las campesinas: “uno de los problemas más grandes de la Edad Media fue la epidemia de la peste negra”, a lo que responde la voz de Boccaccio: “esto hizo posible mi libro Decamerón, donde un grupo de jóvenes huyen de esta epidemia”. Nada más, hasta aquí toda referencia a la gran obra medieval florentina. A juzgar por esta escueta mención, parece que los alumnos solo conozcan del clásico italiano su título y el marco contextual básico que lo origina. ¿Es suficiente, desde el punto de vista de la enseñanza de la literatura y de la competencia literaria? Evidentemente, no, a menos que se quiera insistir en la simple transmisión de autores, obras y fechas. A mi juicio, lo que el guion pone de manifiesto en esta parte es que se ha perdido la oportunidad de que los alumnos

⁴⁵ Señalo solo un par de ejemplos evidentes: 1) el Medievo no es “una época de la Edad Media”, sino una expresión sinónima de la misma. 2) La acusada violencia sobre las mujeres en la Edad Media es un hecho incontrovertible que sería injusto y absurdo negar, pero llamar “machista” a la sociedad medieval es incurrir en un anacronismo que no cometen las mejores estudiosas que se han dedicado al tema. Véase, por ejemplo, el estado de la cuestión llevado a cabo por Segura (2008).

⁴⁶ Véanse las interesantes reflexiones de López Valero y Encabo Fernández (2015) acerca de lo que ellos llaman “competencia enciclopédica”, poco profunda y dependiente, sobre todo, del ámbito audiovisual, y cuyo cultivo solo puede ir en detrimento de la competencia literaria.

aprendieran, no un saber filológico o especializado sobre el *Decameron*, lo cual sería inapropiado, sino la enseñanza esencial que esta lectura nos brinda: la magia del arte de narrar, la necesidad humana de contar y de contarnos a través de la literatura.

En las siguientes escenas, cobran voz la pintura de dos juglares y la de los personajes femeninos de *El libro de buen amor*. La primera sirve para que se reciten los versos que las alumnas habían elaborado en la actividad de escritura creativa sobre un pasaje de *El Cantar de Mío Cid*. El episodio en concreto recitado recuerda la afrenta de Corpes, pero no apreciaremos en la escena la más mínima señal de comprensión lectora o de capacidad interpretativa con relación al cantar de gesta. He aquí los únicos comentarios que los oyentes expresan cuando las juglares concluyen su actuación: “¡Bravo, bravo! Me ha gustado mucho y ¡qué cobardes era los infantes de Carrión!”; “Tiene razón, habéis mejorado mucho desde la última vez que os escuché”; “Si ya te lo dije yo, que somos mejores que esos clérigos”; “Te doy toda la razón”. En vista de estas reacciones, escasamente reflexivas y fundamentadas (nótense los juicios de valor sin argumentación), ¿puede decirse que haya mejorado la competencia literaria de estos alumnos? Por lo que respecta a la competencia escrita o creativa, quizá podría admitirse que sí, pero no por lo que respecta al desarrollo del pensamiento crítico ni por lo que respecta a la adquisición de conocimientos sobre narrativa y poesía de la Edad Media.

Tampoco puede decirse que los alumnos hayan desarrollado suficientemente su competencia literaria cuando se leen sus diálogos acerca del pasaje de la Trotaconventos y doña Garoza. El momento carece de introducción; tan solo se observa al limpiador del museo oyendo a lo lejos una conversación proveniente de otro cuadro. Y en consecuencia pregunta: “¿Qué está pasando, Giovanni?”, a lo que su guía (Boccaccio) responde: “Es una escena del *Libro de buen amor*, el que escribió el Arcipreste de Hita. En esta parte Trotaconventos quiere persuadir a Doña Garoza para que se vea con el Arcipreste”. Nada más; a continuación solo oiremos recitar los versos que los alumnos habían elaborado en el ejercicio de escritura creativa con relación a este diálogo del mester de clerecía. Esta vez, de hecho, cuando el diálogo termine, no escucharemos ningún juicio por parte de los personajes que han contemplado la conversación. Irrumpe de pronto el jefe del museo, preguntándole que qué es ese ruido y recordándole que su turno ha terminado. En la siguiente escena, vemos solo y dormido al limpiador; despierta y pregunta al aire por los personajes que hasta ahora lo habían acompañado: “¿Boccaccio?, ¿juglares?”. Nadie responde, porque todo ha sido una ensoñación. Fin del guion.

¿Qué se concluye fácilmente? Pues que no puede dudarse, como se ha dicho antes, de que los alumnos desarrollaron, ante todo, su capacidad creativa, en correspondencia con los apartados dedicados exclusivamente a potenciar la escritura de textos originales basados en textos literarios de la tradición medieval y acorde con el énfasis en lo creativo que caracteriza toda la secuencia. Ahora bien, la lectura crítica y detenida del guion permite poner en tela de juicio que los ejercicios de comprensión, reflexión y opinión (fundamentados en la lectura compartida, fragmentada e intertextual y en los coloquios) supusieran para los alumnos la adquisición de unos conocimientos fundamentales sobre la Edad Media y sobre los textos leídos o un incremento significativo de su educación literaria mayor al que hubieran obtenido por medio de la combinación de métodos didácticos historicistas y estructuralistas. La propuesta didáctica de la profesora Martínez Romera es considerablemente coherente con sus objetivos (a pesar de que las muestras relevantes de la narrativa medieval sean contadas y de que la discusión literaria, a juzgar por el guion, haya sido muy poco profunda y escasamente crítica); basa su metodología en la combinación de la lectura compartida, en las relaciones intertextuales, en la conversación literaria y, sobre todo, en la creación de materiales originales, como textos creativos o un cortometraje audiovisual, que están más al servicio del estímulo para la creación que al servicio de la adquisición de una serie de conocimientos imprescindibles sobre literatura medieval y necesarios para el desarrollo de toda educación literaria. Se aprecia, pues, un intento legítimo e innovador por superar los límites y las taras de enfoques tradicionales como la historiografía literaria y los análisis textuales (pese a que la secuencia se inicie con una estrategia claramente historicista). Asimismo, se percibe la búsqueda actualizadora de los clásicos (para minimizar su dificultad), a través, sobre todo, de la aproximación dialógica a textos contemporáneos (de inspiración medieval) y de la reescritura y producción creativas de textos medievales. Sin embargo, el notable peso que han tomado los textos de apoyo (en la tercera lectura su peso es total) y las actividades de creación ha impedido que los alumnos conociesen con mayor profundidad las lecturas canónicas antiguas (los fragmentos leídos son tan solo muestras parciales de la calidad, relevancia y sentido de las obras), en claro detrimento de una enseñanza ambiciosa de conocimientos de literatura e historia medievales, una formación un poco más excelsa a la que podría haber contribuido de manera positiva y decisiva la integración metodológica (en armonía con los demás métodos) de algunos planteamientos historicistas y la utilización de instrumentos de análisis formal y literario de cara a potenciar la competencia crítica y hermenéutica de los alumnos.

5. 4. ANÁLISIS DE *LEER BODAS DE SANGRE EN SECUNDARIA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICO-LITERARIA*, DE MARÍA ALMUDENA CANTERO Y JOSÉ EDUARDO MORALES

La siguiente y última propuesta didáctica que analizaré la llevaron a cabo los profesores María Almudena Cantero y José Eduardo Morales, y lleva por título *Leer Bodas de sangre en secundaria. Una propuesta didáctico-literaria*. Se trata de una secuencia que tiene por objetivo acercar la obra lorquiana al alumnado de 4º de ESO. Para conseguirlo, se realizaron talleres basados, sobre todo, en el trabajo colaborativo, el uso de las TIC y el fomento de la creatividad.

Es interesante y reveladora la reflexión acerca de los clásicos que da comienzo al artículo, puesto que en ella se vislumbran y comprenden las líneas metodológicas escogidas para esta propuesta. Parten los autores de un argumento conocido y visto ya a lo largo de estas páginas: la convicción, apoyada en la experiencia, de que “enseñar y fomentar la lectura de los clásicos en secundaria obligatoria puede resultar complicado para el docente”, debido a que los alumnos sienten ajenos y distantes “los valores culturales y el lenguaje” de los autores canónicos. Así, pues, para superar esta distancia, Cantero y Morales toman como referencia las célebres consideraciones (citadas en el marco teórico) de Italo Calvino acerca de los clásicos, sobre todo las que los definen, por un lado, como aquellas voces que nos precedieron (subrayando su carácter de figuras que aglutinan la tradición cultural), y, por otro lado, como espejos donde mirarnos (subrayando su carácter vigente e intemporal). Este es el punto de encuentro que proponen los autores, conseguir que la obra cuente a los alumnos otras vidas y la suya propia. Todo parece indicar, pues, según se deduce de esta declaración de intenciones introductoria, que Cantero y Morales situarán la tragedia lorquiana en la estela del pasado y en la estela del presente, alineándose a la consideración azoriniana de la obra clásica como reflejo de la sensibilidad del lector moderno. Con estas palabras lo declaran ellos mismos: “mediante nuestra propuesta de lectura [el alumnado] conocerá a los personajes para identificarse con ellos y reconocerse en alguno, con lo que lograremos aumentar su interés lector y acercarlo a la obra”.

Porque, en el fondo, hoy se trata de eso, de aumentar el interés y luchar contra la desmotivación. Para aumentar el interés de los alumnos por la obra de Lorca y motivarlos, Cantero y Morales plantearon hacer “de la lectura del clásico una tarea divertida”,

intentando que los alumnos leyeran “de un modo lúdico (no por ello sin profundidad)” y evitasen “los prejuicios que una lectura obligatoria podría causarles en un primer momento”. Para lograrlo, los autores optaron por una metodología activa, “conscientes de la desmotivación que produce en el alumno la aplicación del modelo de comprensión lectora tradicional”. Según apuntan Cantero y Morales, su papel docente se limitó al de “promotor” y “activador” de la imaginación del alumno. La propuesta pretendía “una lectura imaginativa y creativa de *Bodas de sangre*, donde las TIC tuvieron un protagonismo fundamental. De hecho, los autores reconocen sin tapujos en el artículo: “consideramos imprescindible el uso de dispositivos electrónicos (móviles, tabletas o portátiles) que acercaran el clásico de Lorca al alumnado y le permitieran una mayor profundización en los valores culturales y personales presentes en la obra”. Si esto fue así, conviene comprobarlo.

La propuesta didáctica de Cantero y Morales se pensó para ocho sesiones y estuvo compuesta por ocho talleres integrados por varias actividades. Todo el trabajo se llevó a cabo en grupos, de manera cooperativa⁴⁷, incluida la lectura (aunque esta no se compartió en el aula ni fue guiada). Según explican los autores, al finalizar cada actividad y con el fin de trabajar la competencia comunicativa oral, los grupos expusieron su trabajo ante el resto de compañeros y el docente, “generando debates y opiniones frente a lo expuesto”, con lo cual “enriquecieron los resultados obtenidos”. Cuentan los profesores, además, que todas las actividades se presentaron con relación a la lectura de los actos de la obra, “de modo que si los alumnos no realizan la lectura correspondiente no pueden desarrollar las tareas”. Las sesiones lectivas se organizaron en dos partes: la primera se reservó para las exposiciones orales de dos grupos (de unos 10 minutos); la segunda se dedicó a la elaboración de las siguientes actividades propuestas, las cuales se iban incluyendo en un Power Point presentado en la sesión final. Trataré a continuación de analizar y comentar críticamente los talleres de esta propuesta, a partir de las referencias y los materiales publicados por los propios autores.

Las actividades del primer taller, pese a fundamentarse en una metodología activa como es la búsqueda e investigación de datos por parte de los alumnos y situarse en un

⁴⁷ La metodología del aprendizaje cooperativo, bandera enarbolada por la vanguardia didáctica y pedagógica, se opone a la estructura basada en la producción y en la competitividad. La cooperación consiste, muy resumidamente, en que los alumnos trabajen juntos para alcanzar unos objetivos comunes y maximizar así su propio aprendizaje y el de los demás. La bibliografía es abundante, pero puede verse una buena aproximación en el trabajo de Johnson *et al.* (1999).

marco innovador, están, como pasa en la propuesta didáctica de Carme Durán, arraigadas en la clásica historiografía literaria, en cuanto que persiguen establecer un marco de referencia contextual y biografista antes de la lectura. Dicen Cantero y Morales: “como primera tarea investigaron sobre la época, la biografía y obra de García Lorca y crearon un póster digital en el que incorporaron dicha información”. Lamentablemente, el póster digital ya no se encuentra en el enlace que facilitan los autores, así que no puede saberse cuáles fueron las fuentes de información a las acudieron los alumnos. Cantero y Morales no dan indicaciones al respecto, como tampoco las dan sobre si guiaron a los estudiantes en el tratamiento de información, puesto que, como ya se ha apuntado, es necesario desarrollar habilidades que les permitan ser críticos con las fuentes manejadas. De todas formas, cabe preguntarse, ¿cómo pudieron ser capaces estos chicos, en menos de una hora, no solo de buscar en Internet acerca de los temas propuestos, sino también de analizar, valorar, descartar y seleccionar rigurosamente la información precisa entre los infinitos resultados que aparecen en línea? ¿Se dio por alcanzada su asimilación de las competencias del ámbito digital, especialmente aquellas asociadas al tratamiento de la información?⁴⁸ Quede aquí abierto, de momento, este interrogante.

El segundo taller está relacionado con el primer acto de *Bodas de sangre*, así que es de suponer que los alumnos ya lo habrían leído. Según Cantero y Morales, en esta segunda sesión “describieron las costumbres de principios del siglo XX en España (contextualización de la obra) y las ilustraron con cinco fotos; después buscaron en Youtube cualquier versión musicalizada de la ‘Nana’ de *Bodas de sangre*; finalmente, investigaron sobre los símbolos lorquianos presentes en este acto”. Como se puede observar, la propuesta de estos autores no abandona el planteamiento tradicional, historicista, de situar la obra en su contexto, ese marco de referencia imprescindible (como ya se ha comentado) que han ofrecido siempre las historias de la literatura. Se aprecia, por otra parte, el aprovechamiento didáctico de materiales visuales y sonoros, de tanta rentabilidad pedagógica, como la fotografía y la música, que facilitan y enriquecen la adquisición de conocimientos (Soldevila, 2005: 25-29). Ahora bien, respecto a la lectura misma del primer acto, sobre su comprensión e interpretación por parte de los alumnos, nada sabemos. Es explícito que los profesores los animaron a “investigar” sobre los símbolos que aparecen en el acto. Pero, si esta tarea se hizo después de la lectura, ¿cómo pudieron los alumnos entender lo que leían? ¿Cómo pudieron resolver soluciones

⁴⁸ Véanse en la última ley educativa: Real Decreto 217/2022, p. 41701

y descifrar sentidos, especialmente a lo que a metáforas y símbolos se refiere? ¿Cómo pudieron descodificar los elementos más herméticos del universo poético lorquiano sin una presentación previa de esos mismos elementos o sin un guía autorizado que fuera dibujando el mapa conceptual, lírico y retórico de la tragedia? ¿Acaso se animó a la relectura del primer acto, para completar sentidos, después de que los alumnos investigaran sobre los símbolos? Y a propósito de su investigación: ¿dónde y cómo investigaron? De nuevo, nada sabemos al respecto. Se impone en consecuencia la profunda sensación de que los estudiantes, quizá por una metodología que busca fomentar su autonomía, carecieron de unas pautas claras que les permitiesen hallar, por sí mismos, ya no una simple información, sino unos conocimientos específicos de tipo literario. Cabe recordar, en este punto, que Cantero y Morales reconocen que, en su propuesta, el docente se limita a ser un “promotor” y “activador” de la imaginación del alumno.

El tercer taller sigue relacionado con el acto primero; concretamente, con los cuadros segundo y tercero (aunque los autores, seguramente por descuido, señalan que la actividad desarrollada en este taller está conectada solo con el cuadro tercero). La actividad consistió en que los alumnos “comentaran en grupos de WhatsApp lo ocurrido” en dichos cuadros. Como se puede leer en la publicación de la propuesta, “estos tres grupos se ocupaban de unos personajes y de unas cuestiones concretas”. El primer grupo lo integrarían la novia, el novio, el padre, la madre y la criada, para hablar sobre los preparativos de la boda. El segundo, formado por Leonardo, la mujer y la suegra, tuvo libertad temática. Y el tercero, integrado por las criadas, trataría, simplemente, de lo que estaba pasando. Invito a los lectores de estas páginas a que consulten las capturas de pantalla de esas conversaciones de WhatsApp mostradas en el artículo y a que valoren si al menos una pizca de la esencia literaria de *Bodas de sangre*, de su sentido trágico o de sus logros retóricos y poéticos se ha logrado trasladar a las conversaciones de móvil. De momento, adelanto que en absoluto. Las conversaciones publicadas son, objetivamente hablando, banales e intrascendentes, y ni siquiera llegan a plasmar el planteamiento argumental -lo que pasa- de los cuadros referidos. Es totalmente manifiesto que los autores de esta secuencia han seguido el camino didáctico abierto por los investigadores y especialistas en innovación pedagógica (casi siempre bajo la alargada sombra de las TIC), quienes vienen animando desde hace tiempo a “superar esa disociación entre las actividades juveniles en la Red y la actividad académica” y a “extraer de los mismos estudiantes ideas y fórmulas para conectar su conocimiento del uso de la Red con los

planes de estudio de la formación académica” (Sanz, 2012: 61-62). Por lo que respecta al uso concreto de WhatsApp como herramienta didáctica en una clase de literatura, no faltan hoy las voces que lo defienden a ultranza, pero nunca bajo una argumentación sólida centrada en facilitar la adquisición y desarrollo de conocimientos por parte de los estudiantes, sino bajo el convencimiento de que la escuela debe buscar, ante todo, estrategias con las que hacer frente a la desmotivación de un alumno que pareciera adolecer, a juzgar por la práctica totalidad de la bibliografía, de una apatía casi connatural. Escribe, por ejemplo, Rosa María Pérez Hernández:

La mensajería instantánea es una herramienta idónea para abordar los contenidos de 3º de la ESO de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que se quieran tratar con las nuevas tecnologías. Estas suelen tener un uso lúdico, pero su explotación didáctica resulta efectiva, debido a su dinamismo, a su carácter innovador, a la captación de la atención y a la motivación del alumnado (2021: 116)⁴⁹.

La cuarta fase de la propuesta de Cantero y Morales tuvo por objeto que los alumnos investigasen “sobre las costumbres de las bodas de la época. Posteriormente comenzaron la creación de una fotonovela del acto segundo”, a cuya conclusión se dedicó íntegramente el quinto taller. De nuevo, no se nos ofrecen datos sobre dónde y cómo investigaron los alumnos para llevar a cabo esta tarea. En cualquier caso, es evidente que el foco de interés no se encuentra en esta secuencia situado sobre la obra (aunque se haya leído), sino en los propios alumnos y en sus capacidades para investigar y crear. Sostiene Soldevila que “da muy buen rendimiento proponerles hacer la traslación, con las distintas técnicas que dominen mínimamente o les interesen (tiras de cómics, acuarelas, dibujos al carbón...), de fragmentos, episodios o momentos cruciales de obras y autores de los que se haya hablado inexcusablemente” (2005: 27). En este sentido, la fotonovela seguramente diera también muy buen rendimiento (como afirman los autores), si entendemos por rendimiento la implicación del alumnado en la actividad, pero está claro que el tiempo dedicado a la elaboración de la fotonovela (una sesión y media) es tiempo robado a la lectura sosegada, sensitiva, meditada y comentada de las cualidades

⁴⁹ Compárese con la secuencia didáctica Martínez (2012), quien propone una aproximación a la poesía de la Generación del 27 a través de Facebook.

excepcionales del texto lorquiano, razón última por la que ocupa un lugar canónico en la historia de la literatura y en la cultura en general, y por la que, en definitiva, constituye materia curricular en nuestras escuelas.

El sexto taller se realizó tras la lectura del acto tercero. Esta vez, la actividad correspondiente consistió en que los alumnos “simular[an] que la Luna retransmitía mediante la red social Twitter la huida de los amantes, con un máximo de cinco tuits”. Vuelvo a invitar al lector de estas páginas a que eche un vistazo a las capturas de pantalla publicadas en el artículo y a que valore si tuits donde leemos “Ya van de camino, ya se encontrarán, y su muerte llegará y la sangre correrá” o “Por finnnnn!!! Sangre sangre [...] por fin la noche se anima un poco” pueden reflejar de algún modo que los alumnos hayan captado o comprendido mínimamente la potencia significativa y retórica, mítica, de la personificación de la Luna en *Bodas de sangre*. Duele reconocerlo, pero en absoluto la escritura de esos tuits refleja que los alumnos hayan accedido a la belleza y a la verdad poéticas que encierra esta y toda obra lorquiana. La inversión lúdica de la naturaleza trágica que define *Bodas de sangre* implica mucho más que la desacralización de esta obra literaria; implica también la pérdida absoluta de su sentido primigenio, así como la desposesión de la trascendencia (histórica, temática, formal, poética, etc.) que la convierte en un clásico.

La actividad del séptimo taller siguió relacionándose con el acto tercero y consistió en “una exposición sobre la situación de la mujer en la época y lo sucedido desde la perspectiva de uno de estos personajes femeninos: mujer de Leonardo, novia o madre”. Dicha exposición se llevó a cabo en un vídeo en el que los alumnos simulaban que eran entrevistados para manifestar su posición respecto al papel de la mujer entrevistado en la obra de Lorca⁵⁰. Se trata de una actividad reflexiva y, por tanto, necesaria, que permite a los alumnos actualizar el clásico lorquiano (de acuerdo con el pensamiento de Azorín o de Calvino) viéndolo a la luz de su realidad sociocultural. Como ya hemos comentado en más de una ocasión, es esta una forma legítima⁵¹ y fructífera de acercar los clásicos a los alumnos, pero debería haberse realizado a través de una senda intelectual

⁵⁰ El vídeo puede verse siguiendo este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdWG0M3rHdA>

⁵¹ Se contempla entre los saberes básicos para la educación literaria de la última ley educativa (Real Decreto 217/2022, p. 41707): “Movilización de la experiencia personal y lectora como forma de establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales”.

(como también se ha señalado) de doble sentido, que permitiese igualmente llevar al alumno hasta el universo lorquiano.

Para el octavo y último taller de esta propuesta didáctica, se decidió que los alumnos buscaran y seleccionaran una canción en Youtube que considerasen adecuada para la conclusión de la obra. También se les propuso que grabaran un vídeo con un final alternativo de *Bodas de sangre*⁵². El cierre de esta intervención, no hay duda, es coherente con la tónica general que se percibe a lo largo de toda la secuencia: la apuesta por el uso de las TIC y el fomento de la imaginación a través del ejercicio creativo.

Explican Cantero y Morales que para la evaluación del trabajo “se usaron unas rúbricas conocidas por los alumnos desde el comienzo de la propuesta”. Aseguran que, tras evaluar los ítems correspondientes, se pudo comprobar que los alumnos “daban respuestas correctas a preguntas de contenido” (de contenido argumental, se sobreentiende), “que sus exposiciones escritas y orales eran coherentes, cohesionadas y adecuadas, que usaban de un modo conveniente las TIC y, finalmente, que los trabajos presentaban un alto grado de implicación” (que no es lo mismo que de conocimiento). Concluyen los autores, como no podía ser de otra manera, que “los alumnos se habían divertido con la lectura y elaboración de la propuesta”, que “los resultados no solo eran los pretendidos, sino que también superaban con creces nuestras expectativas”. Y rematan: “esta forma de trabajar permite la adaptación de las actividades a los alumnos y alumnas y tiene buenos resultados en el acercamiento a la obra del discente, que, liberado de prejuicios, la vive con sus personajes, la procesa creativamente a través de herramientas TIC cotidianas para él y la integra en su realidad”.

Permítaseme que cuestione una visión tan sospechosamente optimista y positiva. No pongo en duda que la propuesta fuera bien acogida por los alumnos ni tampoco que estuviese llena de buenísimas intenciones. Al contrario: estoy seguro de que contó con el fervoroso entusiasmo de todos, pues, al fin y al cabo, el planteamiento de la secuencia lograba conectar las prácticas y la realidad cotidiana de los jóvenes con el entorno educativo, tal y como defienden numerosos especialistas⁵³. En este sentido, se entiende

⁵² Puede verse un ejemplo siguiendo este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=xzaXA-kcqLk>

⁵³ Véanse, aparte de los estudios citados en este apartado, el monográfico coordinado por Martín y Hernández Ortega (2014) referenciado en la bibliografía.

perfectamente que la implicación de los alumnos y su vinculación a una red social como Twitter o a un servicio de mensajería instantánea como WhatsApp fuera tan satisfactoria.

Ahora bien, por muy atractiva o cercana al mundo digital de los alumnos que fuese la propuesta, se impone la sensación de que se desaprovechó una ocasión ideal, única y preciosa para adentrarse serenamente en el universo poético y teatral de Federico García Lorca a través de la lectura, como decía, sosegada, dramatizada, sensitiva, meditada, comentada y, por supuesto, intertextual de sus versos. ¿Qué tipo de conocimiento intelectual, científico o literario adquirieron esos estudiantes en una secuencia centrada, sobre todo, en estimular su imaginación y su capacidad creativa, y donde el uso de las TIC, al menos por lo que se refiere a las aplicaciones señaladas, no pudo contribuir de ningún modo a que los alumnos percibieran y comprendiesen el valor y la lengua literaria de la obra lorquiana? Subyace a mi razonamiento la idea de que, de una manera verdaderamente alarmante, los temas de contenido puramente humanístico (así como su complejidad) van decreciendo en las guías docentes de Secundaria, debido, en parte, a planteamientos didácticos como el que representa esta propuesta. Por supuesto, no cabe negar hoy el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula, siempre y cuando satisfagan unos objetivos de aprendizaje verdaderamente ambiciosos y no superficiales. Sin embargo, no es infrecuente apreciar un uso de las TIC aplicadas a la enseñanza de la literatura que parece responder, sobre todo, a la creencia, cada vez más asentada, de que deben abordarse los contenidos (literarios, en este caso) de una forma entretenida, liviana, captadora visualmente, lúdica y próxima a las costumbres digitales de los jóvenes, lo que, a mi juicio, puede suponer el empobrecimiento de su patrimonio cultural, limitándolo y condenándolo a lo epidérmico o, lo que es peor, a una simple caricatura. Aprovechense, cómo no, las posibilidades que ofrecen las bibliotecas virtuales, las obras y revistas literarias digitalizadas, las fonotecas, que permiten oír textos en la voz de sus autores, los vídeos o cualquier herramienta o recurso que posibilite a los alumnos convertirse en creadores y editores de contenidos, pero pónganse al servicio del estudio reposado y profundo de los saberes, de una enseñanza y transmisión que aspire a dignificar la cultura a través de la atención crítica que merece, en lugar de vulgarizarla mediante un uso incorrecto -y a menudo frívolo- de las TIC.

6. CONCLUSIONES

No es fácil, qué duda cabe, dar con el enfoque adecuado para enseñar literatura o, por decirlo según las preferencias de hoy, para educar literariamente a los estudiantes. Y mucho menos cuando se trata de abordar el estudio de los clásicos, cuya dificultad, pese a contener en sí misma la clave motivadora para su superación, es vista por alumnos y profesores como un escollo que, si bien los primeros tienden a detenerse ante él, los segundos están en la obligación de vencerlo a través de enfoques y estrategias que faciliten su lectura. Las páginas precedentes han demostrado que existe en la actual didáctica de la literatura un pluralismo metodológico que se deriva de una tradición escolar influida por el paso de diferentes modelos. La impronta de todos ellos se detecta fácilmente en cada una de las propuestas que se han analizado en este trabajo. Todas ellas se encuentran instaladas dentro del bloque teórico y metodológico dominante, esto es, el modelo lector que se promueve desde la educación literaria, pero todas ellas acaban recurriendo, en un momento u otro, al legado más rico de los modelos tradicionales, como lo demuestran sus recursos a la contextualización o a la construcción de un marco imprescindible de referencia previo a la lectura de las obras (herencia del modelo historicista) o su énfasis en los aspectos de estructura de las mismas (herencia de los modelos orientados hacia el texto, llamados inmanentistas).

Sin embargo, a excepción de la propuesta didáctica de Felipe Zayas, que seguramente viene a representar el equilibrio metodológico entre tradición e innovación que aún se desarrolla en las escuelas, el resto de experiencias no oculta su intención de querer dejar atrás los viejos paradigmas y abrazar esas metodologías activas que ponen en el centro de la educación al alumnado. La asunción de este tipo de enfoques privilegia y visiona la formación de un lector competente capaz de participar no solo en la construcción de nuevos significados de la obra clásica, sino también en una recreación original y propia que la actualiza. En este sentido, quizá habría que hablar de cierto sesgo romántico que no deja de reconocerse en este nuevo modelo lector, tal y como señala con osadía Pierre Bourdieu:

Si la representación romántica de la lectura pervive con tanta intensidad en la tradición escolar, tanto literaria como filosófica, se debe sin duda a que otorga su mejor

justificación a la propensión del *lector* a identificarse con el *auctor* y a participar así, por procuración, en la “creación”, una identificación que algunos exegetas inspirados han convertido en teoría, definiendo la interpretación como una actividad “creadora”. Cabría, como hace Bachelard, que hablaba de “narcisismo cósmico” a propósito de una experiencia estética de la naturaleza basada en la relación “yo soy bello porque la naturaleza es bella y la naturaleza es bella porque soy bello”, llamar *narcisismo hermenéutico* a esta forma de encuentro con las obras y los autores en la que el hermeneuta afirma su inteligencia y su magnitud gracias a su inteligencia empática de los grandes actores (1995: 344-345).

He sostenido en varias partes de este trabajo que el estímulo para la imaginación y la creación ha reducido los espacios destinados a la adquisición de conocimientos sobre el fenómeno literario. Por otra parte, creo haber demostrado que la figura de la *autorictas* está siendo sustituida paulatinamente por la del guía o promotor, siendo ahora tarea del estudiante, a través del uso de las TIC, hallar la información que le permitirá entrar con buen pie en la obra literaria. Así se aprecia, por ejemplo, en las propuestas de Carme Durán y de Cantero y Morales. Al respecto, he apuntado que el acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento, como tampoco lo garantiza el uso inapropiado de las TIC, tal y como ha quedado señalado en la última propuesta analizada.

El presente trabajo ha reconocido, críticamente, y siempre de la mano de la bibliografía y de sus aportes teóricos, tanto los éxitos como las inoperancias de los métodos desplegados en las propuestas didácticas que han sido objeto de estudio. Los principales métodos que se han demostrado fallidos o poco eficaces para el desarrollo de la competencia literaria (en su aplicación específica y en los contextos estudiados, por supuesto, y no como métodos en sí mismos) acaban de ser subrayados en estas conclusiones, así que sería injusto no reconocer la validez e idoneidad de aquellos que han conseguido satisfacer sus objetivos. En este sentido, la lectura compartida y guiada ha fomentado sin duda el hábito lector; la conversación literaria ha estimulado la reflexión y el espíritu crítico sobre el hecho literario; la reelaboración creativa, por su parte, ha dado alas a la imaginación (aunque haya sido en menoscabo, como decía, de la adquisición de conocimientos sobre las obras estudiadas). En esta lista de logros merece una mención especial la intertextualidad, brillantemente utilizada en la propuesta de Zayas y también,

(aunque no sin ciertas objeciones ya argumentadas), en la secuencia diseñada por Rodríguez Romera.

Todo el recorrido crítico realizado hasta aquí debería evidenciar que la historia de la literatura, al menos por lo que respecta al estudio de los clásicos, se resiste a desaparecer, pese a las desaprobaciones, a menudo reduccionistas, que recibe por parte de la renovación pedagógica, que ve en ella la simple transmisión de un saber de tipo enciclopédico colmado de datos, nombres, fechas, épocas y estilos. Tal recurrencia merece, en efecto, desaprobación, pero ello no implica, desde luego, una enmienda a la totalidad, en vista de la riqueza que una buena historia de la literatura pueda aportar a la obra literaria clásica. Por ello, estoy de acuerdo con Ballester e Ibarra cuando afirman que “la renovación metodológica debe proceder del abandono de la ortodoxia” (2009: 31). La enseñanza de la literatura y la educación literaria pueden y deberían convivir sin que ello suponga ningún factor de desconcierto. Cabe, pues, defender el eclecticismo, en el cual la imaginación creativa y el desarrollo de la competencia lectora del alumno jamás podrá estar reñida con su adquisición de los saberes fundamentales humanísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Gastañaga, Jon (2014). *Planteamiento de la intertextualidad como recurso didáctico en la formación literaria de lectores competentes y reflexivos en segundo de Bachillerato*. Universidad Internacional de La Rioja (Trabajo Final de Máster).
- Altamirano Flores, Federico (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 7, 227-244.
- Álvarez Herrero, Juan Francisco (2014). Ideas y sugerencias para integrar el vídeo en el aula de Educación Secundaria a partir de diversas incidencias. En Estefanía Martín y José Hernández Ortega (Coords.), *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, 26-36.
- Ariño-Bizarro, Andrea (2021). Las constelaciones literarias como proyecto educativo para incentivar la lectura del género poético: “Las cuatro galaxias de Góngora”. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 24, 1-27.
- Ayuso Collantes, Clara (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe*, 22, 1-21.
- Azorín (1998). *Obras escogidas. Ensayos*. Tomo 2. Ed. M. Á. Lozano Marco. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ballester, Josep (2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- Ballester, Josep & Ibarra, Noelia (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Revista Ocnos*, 5, 25-36.
- Bataller, Alexandre (2014). Per una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori. En Alexandre Batallé y Héctor Hernández (Coords.), *Un amor, uns carrers: cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bernal, José Luis (2006). La educación y las nuevas necesidades escolares. <https://www.otromundoesposible.net/la-educacion-y-las-nuevas-necesidades-escolares/>
- Bordons, Glòria & Díaz-Plaja (2005). Introducción. En Glòria Bordons y Ana Díaz-Plaja (Coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, 7-16. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

- Calvino, Italo (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa & Manresa, Mireia (2008). Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. *Signo & Seña*, 19, 145-157.
- Cuenca, Luis Alberto de (2014). *Lección magistral. 15 enseñanzas para la vida*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Delmiro Coto, Benigno (2022). La escritura creativa en las aulas. ¿Materia en suspenso o reto postergado? *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 96, 10-16.
- Díez Mediavilla, Antonio (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, 29, 105-130.
- Domingo, María & Fuentes, Marta (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Revista de Medios y Educación*, 36, 171-180..
- Don Juan Manuel (2001). *El conde Lucanor*. Ed. de Guillermo Serés. Barcelona: Crítica.
- Dueñas Lorente, José Domingo & Taberero Sala, Rosa (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo*, 16, 65-77.
- Durán, Carme (2009). Avaluació i noves tecnologies: les WebQuest. *Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 48, 107-119.
- Durán, Carme (2012). Llegir per escriure i escriure per llegir: una webquesta sobre el *Lazarillo de Tormes*. *Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 56, 19-26.
- Durán, Carme (2018). Leer para escribir y escribir para leer. Una *webquest* sobre el *Lazarillo de Tormes*. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 82, 22-28.

- Durañona, Marina Alicia; García Carrero, Estrella; Hilaire, Estela; Salles, Norma Aurora y Vallini, Adelaida María (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Enkvist, Inger (2012). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Fernández Martín, Patricia (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 61-87.
- García Única, Juan (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, 43, 41-51.
- González Ramírez, Carolina (2016). *Tecnologías de la información y la comunicación y educación literaria en la formación inicial del profesorado*. Universidad Autònoma de Barcelona (Tesis Doctoral).
- Guerra Sánchez, Oswaldo (1994). Fundamentos literarios en didáctica de la literatura. *Lenguaje y Textos*, 5, 71-85.
- Hernández Ortega, José & Martín, Estefanía (2014). Contextos significativos para la integración del vídeo como estrategia didáctica en el aula. En Estefanía Martín y José Hernández Ortega (Coords.), *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, 1-14.
- Iser, Wolfgang (1989). La estructura apelativa de los textos. En Rainer Warning (Cord.), *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 133-148.
- Johnson, David W. et al. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Jover, Guadalupe (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (por una literatura sin fronteras). En Carlos Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, 149-178. Barcelona: Graó.
- Jover, Guadalupe (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Llorens García, Ramón F. (2017). La educación literaria en el aula a través de los clásicos. *Revista Literatura em Debate*, 11/21, 40-52.
- Lluch, Gemma (2003). Una propuesta de análisis para la LIJ. *CLIJ*, 166, 33-40.
- Lomas, Carlos (2017). ¿Es útil la literatura? Otra educación literaria es posible y deseable. <https://rutamaestra.santillana.com.co/es-util-la-literatura/>

- Lomas, Carlos & Bombini, Gustavo (2022). La escritura creativa, otra vez. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 96, 6-9.
- López Valero, Amando & Encabo Fernández, Eduardo (2015). Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado. *Lenguaje y Textos*, 41, 27-33.
- Martín, Estefanía *et al.* (2014). ¡Estudiantes creativos! Creación de vídeos educativos en redes sociales educativas. En Estefanía Martín y José Hernández Ortega (Coords.), *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, 53-65.
- Martín, Estefanía & Hernández Ortega, José (Coord.) (2014). *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Martínez, Sonia (2012). La Generación del 27 en Facebook. *II Jornades TIC i Educació*. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona, 89-92.
- Martínez León, Patricia (2022). Libros de texto y escritura creativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 96, 24-29.
- Martínez López, Porfi (2016). Las adaptaciones literarias en 3º ESO. Una experiencia quijotesca. En Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell Maestre y José Collado (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Méndez Cabrera, Jerónimo & Rodrigo Segura, Francesc (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo*, 29, 217-244.
- Mendoza Fillola, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza Fillola, Antonio (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Arcadia.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, Antonio (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En Antonio Mendoza Fillola y Celia Romea Castro (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual*, 143-174. Barcelona: Horsori.
- Moreno Bayona, Víctor (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 153-167.
- Navarro Durán, Rosa (2006). ¿Por qué hay que adaptar los clásicos? *TK*, 18, 17-26.

- Navarro Durán, Rosa (2007). Una vez hubo un libro (Sobre las adaptaciones de los clásicos). *Paralelo* 50, 4, 102-107.
- Nieto, Estefanía (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la lengua castellana y su literatura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11/23, 87-98.
- Nunan, David (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, Gabriel (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zéjel.
- Núñez, Gabriel (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Lenguaje y Textos*, 43, 23-32.
- Ordine, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Pérez Gutiérrez, Manuel (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas*, 12, 70-80.
- Pérez Hernández, Rosa M. (2021). La mensajería instantánea en la enseñanza de la literatura en el aula de Secundaria: WhatsApp Messenger. *Lenguaje y Textos*, 53, 103-117.
- Pérez Torres, Isabel (2003). Diseño de actividades de investigación orientada en la web y su integración en el proceso de enseñanza de lenguas. En Antonio Bueno González, Gabriel Tejada Molina y Gloria Luque Agulló (Coords.), *Las lenguas en un mundo global / Languages in a Global World*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Piaget, Jean (2001). *Psicología y educación*. Barcelona: Crítica.
- Pujante Segura, Carmen M. (2014). Alternativas docentes para la enseñanza de la literatura en el siglo XXI: la literatura comparada. *Actas del II Congreso Internacional de Innovación Docente, 20 y 21 de febrero de 2015*, 1-10. Murcia-Cartagena.
- Ramos Sabaté, Joan Marc (2019). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de didàctica de la literatura. *Didacticae*, 5, 99-114.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de marzo de 2022.
- Rodríguez Almodóvar, Antonio (1976). *La estructura de la novela burguesa*. Madrid: Taller Ediciones JB.

- Romaní, Mercè (2005). Los clásicos en el aula: el caso del *Quijote*. En Glòria Bordons y Ana Díaz-Plaja (Coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, 31-44. Barcelona: Graó.
- Sánchez Corral, Luis (2003). De la competencia literaria al proceso educativo. Actividades y recursos. En Antonio Mendoza Fillola y Ezequiel Briz Villanueva, *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Sanz, Gloria (2012). Del papel a la pantalla y del aula a la nube. Ideas para dinamizar la expresión escrita en secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 61, 59-71.
- Segura, Cristina (2008). La violencia sobre las mujeres en la Edad Media. Estado de la cuestión. *Clio & Crimen*, 5, 24-38.
- Solé, Isabel (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39/40, 1-13.
- Solé Isabel (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, Isabel (2018). Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientació*, 49, 3-15.
- Soldevila, Llorenç. (2005). Enseñar historia de la literatura en segundo ciclo de secundaria. En Glòria Bordons y Ana Díaz-Plaja (Coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, 19-30. Barcelona: Graó.
- Villanueva, Darío (1995). Literatura comparada y enseñanza de la literatura. *1616. Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 9, 97-103.
- Vigotsky, Lev (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Zayas, Felipe. (2018). Los versos necesarios: Sobre albas y alboradas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 82, 13-21.