

Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora

José María Santos Rovira¹
ORCID: 0000-0001-9501-6870

Resumen

En la literatura se encierra el alma más profunda de una comunidad, y a pesar de estar presente en todos los planes de estudios desde hace más de un siglo, no es realmente valorada por la mayoría de los alumnos, que la consideran una asignatura aburrida y poco útil, opinión que tiene bastante eco social, una vez que las asignaturas son valoradas mayoritariamente en función de su practicidad para un futuro laboral. Tras analizar diversos planes de estudio, tanto de la historia reciente de España, como de otras naciones del entorno (Francia, Portugal y Reino Unido), consideramos que una de las principales causas de este hecho es el criterio historicista aplicado desde siempre a su estudio. Frente a ello, proponemos como alternativa que la literatura debería estudiarse de una forma radicalmente distinta, adecuándose al nivel cognitivo y lingüístico del alumnado, así como a sus intereses lectores. Además, proponemos también que la literatura se estudie relacionándola directamente con los referentes familiares y sociales de los estudiantes, como representativa de los deseos, sueños y anhelos de cada generación, en lugar de como algo distante de su realidad cotidiana, por lo que las obras literarias de períodos muy alejados en el tiempo, no deberían ser su primera toma de contacto con la asignatura. Así, nuestra propuesta se basa en que la metodología historicista deje paso a otra enfocada en la creación de hábitos lectores, a través de una enseñanza de la literatura que la relaciona directamente con la contemporaneidad y el mundo en el que viven los estudiantes del siglo XXI.

Palabras clave

Didáctica – Historicismo – Literatura – Metodología – Lectura.

¹- Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal. Contacto: jose.rovira@campus.ul.pt



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251005esp>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

A reflection on the teaching of literature and a renewing proposal

Abstract

Literature encloses the deepest soul of a community. Nevertheless, despite being present in all curricula for more than a century, it is not valued by students, who consider it a boring and unhelpful subject. This opinion has quite a social echo nowadays, when subjects are valued mainly based on their practicality for a future job. Through the analysis of several educational plans, developed in the 19th and 20th centuries in Spain and some neighbouring countries (France, Portugal and the United Kingdom), we suggest that one of the main causes of this fact is the historicist criterion. Faced with this, we propose that literature should be studied in a radically different way, adapting to the cognitive and linguistic level of the students, as well as their reading interests. In addition, we also propose that literature should be studied by relating it directly to the family and social references of the students, as representative of the desires, dreams and yearnings of each generation. As a result, ancient literary works must be avoided in the early years. In order to achieve this goal, the new methodology has to avoid the historicist criterion and focus on the creation of reading habits by teaching literature that is directly related to contemporaneity and the world students of the 21st century live in.

Keywords

Didactics – Historicism – Literature – Methodology – Reading.

Introducción

La literatura es la forma en la que una comunidad se representa a sí misma en el imaginario colectivo, así como su visión del mundo y de los otros. Recorriendo las obras literarias de cualquier pueblo, podemos conocer no sólo la evolución de su lengua, sino también los cambios que se han ido produciendo a lo largo de la historia en su cultura, sus tradiciones, su sentir más profundo, ya que en la literatura se encierra el alma más profunda de un pueblo, “la más exacta imagen de la cultura de un país” (SECO, 2002, p. 55). De esta forma, su estudio se vuelve imprescindible para poder conocer cualquier sociedad en profundidad.

Esta idea ha estado presente en la mente de todos los educadores a lo largo de la historia, los cuales se han preocupado de incluir el estudio de la literatura en todos los sistemas educativos. No obstante, en fechas recientes, la literatura ha comenzado a ser vista como una asignatura prescindible, como parte no fundamental del bagaje cultural que deben aprender todos los estudiantes, a los que sólo se les debe enseñar conocimientos útiles para su futura empleabilidad. Todo ello se enmarca en una visión

profundamente materialista de lo que deben ser los planes de estudio. Este pensamiento viene provocado por la pérdida de valor que la literatura viene sufriendo a lo largo de los años, motivada por una crisis general en el campo de las humanidades, pero también por la falta de interés que despierta en gran parte del alumnado. El porqué de esa falta de interés radica, en nuestra opinión, en la planificación que desde siempre ha tenido en todos los planes de estudio, que pudo dar buenos resultados en épocas anteriores, pero no hoy en día. A lo largo del presente trabajo, pretendemos mostrar nuestra propuesta de cómo volver la enseñanza de la literatura algo atractivo para los estudiantes actuales, además de consecuente con el normal desarrollo lingüístico y cognitivo de los mismos.

La literatura en los planes de estudio

Desde la creación de la enseñanza pública legislada, la literatura ha estado presente en todos los planes de estudio, no sólo en España, sino en la práctica totalidad de los países que cuentan con un sistema educativo bien desarrollado. Por lo que respecta a España, la Constitución de 1812 es la primera en la que se define a la educación pública gratuita como un deber del Estado. A partir de esa fecha, comienzan a elaborarse distintos planes educativos, como el *Plan General de Instrucción Pública* (llamado *Plan del Duque de Rivas*), de 1836, que ya recoge la asignatura de Literatura en la enseñanza secundaria elemental, y cuyo temario se basaba en autores grecolatinos, así como el considerado como canon de la literatura española: *Poema de Mío Cid*, *Poema de Fernán González*, obras del marqués de Santillana, Garcilaso de la Vega, Gaspar Melchor de Jovellanos, Leandro Fernández de Moratín, etc. (MARTÍNEZ EZQUERRO, 2017). Paralelamente, desde mediados del siglo XIX comienzan a surgir obras dedicadas a instruir al alumnado de la época en literatura, con la firme convicción de que ésta era una parte fundamental del conocimiento que debía adquirir todo aquel que quisiese ser ilustrado, obras que recogen el temario anteriormente expuesto, y cuyo mejor exponente es el libro de Antonio Gil de Zárate, *Manual de literatura. Resumen histórico de la literatura española* (1844).

Dos décadas después del *Plan del Duque de Rivas* se promulgará la *Ley de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre de 1857 (conocida como *Ley Moyano* por ser Claudio Moyano ministro de Fomento en el momento de su aprobación), donde se apuntaba como asignatura obligatoria la *Historia Literaria*, y se creaban las primeras cátedras de *Historia de la Literatura* (MARTÍNEZ EZQUERRO, 2017). Su temario tenía como base el establecido por el anteriormente mencionado Gil de Zárate (1844), el cual comenzaba con el *Poema de Mío Cid* y Gonzalo de Berceo, para continuar con una exposición en orden cronológico de los autores más destacados de la literatura española, finalizando con un capítulo titulado *Sobre la literatura del siglo XVIII*.

La *Ley Moyano* se convertirá en el fundamento del ordenamiento legislativo del sistema educativo español durante más de cien años, ya que sus líneas fundamentales pervivieron hasta la promulgación de la *Ley General de Educación* de 1970. A partir de este momento, la literatura dejará de ser una asignatura valorada y con peso específico en el currículo escolar, para paulatinamente ir disolviéndose como simple asignatura optativa o incluso desapareciendo como tal para quedar como una parte más de la asignatura de Lengua.

La mencionada *Ley General de Educación* de 1970 mantuvo la asignatura de Literatura de forma general en un único curso, 2º BUP, así como permitía su elección como asignatura optativa posteriormente (3º BUP), para todas las modalidades. Con la entrada en vigor de la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*), en 1990, la asignatura de Literatura deja de ser obligatoria para todos los alumnos, quedando sólo como optativa para aquellos que cursen las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales. Cabe mencionar que la mencionada asignatura de Literatura era, fundamentalmente, Literatura Española, con apenas algunas referencias tangenciales a obras literarias en otras lenguas.

La LOE (*Ley Orgánica de Educación*), de 2006, mantiene parcialmente la misma situación, ya que la literatura continúa englobada dentro de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas, y adquiere el rango de asignatura independiente en el Bachillerato, pero sólo como optativa para los alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales, aunque abre su ámbito de actuación a obras literarias en cualquier lengua, por lo que pasa a denominarse Literatura Universal. Su temario continuó siguiendo un orden cronológico, de forma que el primer tema analiza el comienzo de la literatura en la Edad Antigua, para finalizar con algunos de los autores más destacados de la segunda mitad del siglo XX. La LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*), de 2013, mantiene una situación similar en el primer curso, pero elimina por completo la asignatura de Literatura Universal para el segundo curso del Bachillerato.

A día de hoy, la Literatura Universal es una asignatura optativa que sólo pueden cursar los alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales durante un único curso, con el temario mostrado en el párrafo anterior. Los demás alumnos apenas reciben una leve formación en literatura española, incluida dentro de la asignatura de lengua, desde 3º ESO (*Educación Secundaria Obligatoria*). A lo largo del mismo, que representa el primer contacto de todos los estudiantes con la literatura, se les mostrará el canon literario español, comenzando con la literatura medieval, para terminar con la literatura del siglo XVIII. Durante el curso siguiente, 4º ESO, la literatura que deberán estudiar comenzará con el Neoclasicismo, y terminará con la literatura de mediados del siglo XX. En 1º Bachillerato, su educación literaria repetirá los contenidos de 3º ESO, de la literatura medieval al siglo XVII, así como en 2º Bachillerato volverán sobre los autores y géneros literarios más destacados desde el siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XX.

En Portugal ocurre una situación similar. Los alumnos sólo entran en contacto con lo literario de una forma ligera y superficial hasta llegar al curso equivalente al 4º ESO español, cuando la asignatura denominada Portugués, obligatoria para todos, independientemente de la opción elegida, incluirá ya contenidos de historia de la literatura. Esta asignatura se mantendrá como obligatoria durante los tres últimos cursos de la enseñanza preuniversitaria, que allí se denomina Enseñanza Secundaria. El temario correspondiente al referido curso (el equivalente al 4º ESO), comienza con las primeras cantigas en gallego-portugués, hasta acabar con la literatura del período de las exploraciones marítimas que crearon el antaño imperio portugués, es decir, hasta el siglo XVI. El curso siguiente, equivalente al 1º Bachillerato español, los alumnos estudiarán algunas obras representativas de la creación literaria de los siglos XVII, XVIII y XIX.

Durante el último curso, el temario incluirá una selección de obras literarias del siglo XX, dando especial relevancia a las obras de Fernando Pessoa y José Saramago.

La literatura como asignatura independiente, en Portugal, sólo está disponible, como optativa, para los alumnos que eligen la opción de Lenguas y Humanidades en la referida Enseñanza Secundaria. Durante los dos primeros cursos, la asignatura se denominará Literatura Portuguesa, mientras que en el último pasará a denominarse Literaturas de Lengua Portuguesa, abarcando así autores y obras de otros países lusófonos, tales como Brasil, Angola o Mozambique. El temario de la primera comienza con la literatura medieval, acabando el primer curso con la literatura del siglo XVIII. A lo largo del segundo curso se estudiará la literatura portuguesa de los siglos XIX y XX. El temario de la asignatura Literaturas de Lengua Portuguesa se centra en los autores y obras más destacados de todos los países de lengua portuguesa de las últimas tres décadas.

El Bachillerato en Francia consta, tal y como en España, de dos cursos académicos. En el primero, todos los alumnos deben cursar de forma obligatoria la asignatura de Francés, la cual abarcará no sólo temas lingüísticos, sino también literarios, haciendo una breve presentación de las obras y autores más representativos de la literatura francesa desde la Edad Media hasta la actualidad. De las diversas opciones que los alumnos pueden elegir a la hora de cursar este Bachillerato, sólo una de ellas, el Bachillerato Literario, permite estudiar Literatura como asignatura independiente a lo largo de sus dos años de duración, aunque repartida en dos asignaturas, Literatura Francesa y Literatura extranjera en lengua extranjera.

En el Reino Unido el sistema educativo es mucho más abierto y con muchas opciones que en países con sistemas educativos mucho más centralizados, como los anteriormente expuestos, por lo que los últimos cursos, equivalentes al Bachillerato español, son ya bastante especializados. Todos los alumnos deben cursar la asignatura denominada Inglés, que no incluye ningún tipo de formación en historia de la literatura, apenas se muestran algunos fragmentos de obras literarias destacadas de los siglos XIX, XX y XXI. La Literatura como asignatura independiente es cursada sólo por aquellos que se decanten por alguna de las opciones humanísticas, y su contenido puede ser elegido libremente por cada institución de enseñanza, ya que oficialmente apenas se exige que se incluya el estudio de: una obra de teatro de Shakespeare, una novela del siglo XIX, algunos poetas del período Romántico y algunas obras literarias del siglo XX.

Motivos de la falta de interés del alumnado por la literatura

En los anteriores apartados hemos mostrado que la literatura constituye una parte fundamental de todos los planes de estudio, bien incluida dentro de la asignatura de Lengua, bien como asignatura independiente. Es de capital importancia, ya que muestra el desarrollo lingüístico, cultural y humanístico de un país, así como, en algunos casos, de otros de su entorno. A pesar de ello, son pocos los alumnos que hoy en día la aprecian o, como mínimo, son capaces de reconocer el valor que posee para su formación. Por ello, a lo largo de las últimas décadas se viene observando una pérdida de interés de los estudiantes

por las obras literarias, así como por la lectura en general. Una de las razones más esgrimidas para justificar esa falta de interés es la escasa utilidad de estos conocimientos, pues tienden a pensar que en nada les ayudará para su desarrollo profesional.

No es casualidad que los alumnos, en los niveles iniciales del sistema educativo, cuando aún no han comenzado a estudiar nada que tenga que ver con la literatura, se muestren interesados por la lectura, sea de cuentos, historietas, etc. Pero cuando llega el momento de enfrentarse con dicha asignatura, su interés por la lectura, en general, y por la literatura, en particular, decae notablemente. Algunos factores que contribuyen a esta caída de la motivación hacia la literatura son el aprendizaje de la misma en forma canónica, lo que lleva a un déficit de lecturas completas y adecuadas a cada edad, ya que los alumnos se ven forzados a leer fragmentos de obras literarias que carecen del más mínimo interés para ellos, mientras las lecturas que más les interesarían apenas son nombradas, cuando no excluidas, por no formar parte del llamado canon literario (SANJUÁN ÁLVAREZ, 2013).

A nuestro modo de ver, la cuestión parte de un problema inicial: la perspectiva historicista para el estudio de la literatura, la cual puede ser considerada como factor inductor de la falta de interés en el alumnado, tal y como han mostrado diversos estudios (ESTÉVEZ DÍEZ, 2005; RAMOS SABATÉ, 2000). Este enfoque provoca que la primera impresión que reciben los alumnos cuando la palabra *literatura* se menciona en el aula, lleve aparejada la irrupción de obras y autores completamente desconocidos para ellos, así como carentes del más mínimo interés. El mejor ejemplo de ello es la desmotivadora recepción que tiene el *Poema de Mío Cid* en cualquier alumno de secundaria. La razón es obvia: por muy importante que sea esta obra a nivel filológico, lo que supone para un alumno en edad adolescente es enfrentarse con un texto de formas lingüísticas muy arcaicas, cuando no incomprensibles, cuyos personajes se alejan de todo lo que le rodea y conoce, y cuya temática queda fuera de su alcance, puesto que carece de referencias sólidas que le permitan encuadrar la obra. Coincidimos plenamente en que la obra es una piedra angular de la literatura española, pero hay que diferenciar claramente que canon escolar no corresponde a canon filológico (MENDOZA FILLOLA, 2002), ya que ambos tienen destinatarios y propósitos diferentes. Si esta obra es la primera toma de contacto con la literatura, resulta utópico pretender que dicho alumno se emocione con la asignatura. Lo que se obtendrá es todo lo contrario: la visión de la literatura como algo ajeno y distante, así como poco práctico. Si el curso entero se desarrolla en la misma línea, continuando con el estudio de obras literarias muy distantes en el tiempo, el resultado es del todo predecible: desencanto y desmotivación hacia la asignatura.

En las últimas décadas se han planteado diversas metodologías para sustituir al criterio historicista para la enseñanza de la literatura, tales como la teoría transaccional o de respuestas lectoras (ROSENBLATT, 2002), la llamada pedagogía del placer (BOMBINI, 2001), que presuponía que los alumnos eran unos lectores permanentemente motivados, las clases estructuradas como tertulias literarias (LAMORA ARANDA; ARA TORRALBA, 2018; LÓPEZ VALERO; ENCABO FERNÁNDEZ; JEREZ MARTÍNEZ, 2016), o el modelo comunicativo aplicado a la literatura (ALIAGA AGUZA, 2020), en el que el hecho literario quedaba reducido a una simple actividad lingüística. Pero todos estos modelos no

llegaron a nada y “[...] las investigaciones sobre las prácticas efectivas y sus resultados de aprendizaje alertan una y otra vez sobre el extendido fracaso en la formación de lectores durante la escolaridad obligatoria” (MUNITA JORDÁN, 2017, p. 390).

Esta situación no debe interpretarse de una forma pesimista, argumentando que en la juventud contemporánea se está produciendo una crisis de la literatura y de la lectura, ya que lo que está en crisis, en realidad, es la forma tradicional y rígida de entender ambas. Literatura no es memorizar listas de autores, obras, movimientos o estilos (MENDONZA FILLOLA, 2004), sino apreciar lo que cada obra aporta al lector en los más diversos ámbitos de su vida. La lectura no debe centrarse en su función de transmisora de conocimientos, sino en su valor como forma artística y placentera. El propio Fernando Savater reconocía este extremo diciendo:

He oído a ciertas personas decir delante de criaturas de tierna edad que leer es cosa muy educativa: sin deseos de caer en extremismos, creo que deberían ser quemadas a fuego lento. No sé si leer es cosa muy educativa; lo único que sé es que la educación resulta de entrada el motivo menos seductor para dedicarse a la lectura. (SAVATER, 1988, p. 8).

De la misma manera, no se puede dividir la literatura de manera inflexible entre grandes obras literarias y literatura popular, puesto que no existe una frontera real entre ellas, y ambos conceptos se entrecruzan en infinidad de ocasiones. Además, la historia está llena de obras literarias alabadas por la crítica, que casi no han tenido lectores, puesto que no han sido capaces de conectar con ellos. Un ejemplo de ello lo tenemos en muchas de las novelas escritas en las décadas de los 60 y 70 del pasado siglo, ensalzadas por la crítica por su lenguaje y sus temáticas, de carácter renovador y experimental, pero que en realidad provocaron una caída del número de lectores del género, ya que el público no estaba realmente interesado en ese tipo de experimentos (MARTÍNEZ SARIEGO; LAGUNA MARISCAL, 2018, p. 29).

Cualquier obra literaria es el fruto de un contexto cultural, histórico y social determinado, por lo que sólo conociendo dicho contexto se puede entender en su auténtica amplitud todo lo que la obra encierra en sus páginas. Es a través de la lectura de obra literarias como podemos conocer “[...] qué se considera correcto o mal hecho, bello o asqueroso, normal o exótico, apropiado o fuera de lugar, etc.” (COLOMER MARTÍNEZ, 2005, p. 206) en un lugar y un momento determinados, ampliando nuestro conocimiento sobre el mundo, la sociedad y sus diferentes períodos históricos, pero también necesitamos que dichos valores sean explicitados previamente cuando lo que tenemos en nuestras manos son textos que señalan valores de lugares y momentos ajenos a nuestra realidad actual. Sin esa explicitación, nuestra comprensión de dichos textos será parcial o errónea.

Los textos clásicos constituyen la piedra angular sobre la que se construye la historia literaria, “[...] porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria” (CERRILLO TORREMOCHA, 2013, p. 17). No obstante, es obvio que los alumnos de cualquier etapa del sistema educativo preuniversitario carecen de los conocimientos y de la madurez necesarios para poder leerlos con gusto y con aprovechamiento, en primer lugar, porque

están escritos en una lengua que no es la que usan en su día a día (NAVARRO, 2006), pero también porque carecen de los conocimientos históricos necesarios para contextualizarlos. Para poder entender una obra como el *Lazarillo de Tormes*, es imprescindible saber que, en la España del Siglo de Oro, los hidalgos pensaban que mendigar no era una deshonra, pero trabajar sí. Sin ese apunte, la obra queda totalmente desdibujada. De la misma forma, esa falta de contextualización histórica y social puede provocar situaciones anecdóticas como la mencionada por Cerrillo Torremocha (2013, p. 23), en la que una alumna francesa de Bachillerato, tras leer *Madame Bovary*, preguntó “¿por qué no se divorciaba esa señora?”.

Uno de los autores más conocidos por su reafirmación de la utilidad y vigencia de las obras de autores clásicos, Italo Calvino, nos recuerda que, aunque éstas sean lecturas muy formativas, no pueden ser abordadas con la debida madurez a edades tempranas. Por ello, menciona de forma explícita que, precisamente, la juventud, no es el mejor momento para aprovechar ciertas obras en plenitud (CALVINO, 1995, p. 6): “Infatti le letture di gioventù possono essere poco proficue per impazienza, distrazione, inesperienza delle istruzioni per l’uso, inesperienza della vita”². Por muy buenos e importantes que ciertos autores clásicos puedan parecer a los filólogos, la adolescencia no es el período vital más adecuado para acercarse a ellos.

La asignatura de Literatura se creó en el siglo XIX, en un contexto histórico dominado por el nacimiento de las conciencias nacionales y la necesidad de reafirmación de los Estados modernos, por lo que las políticas educativas buscaban la creación de una identidad nacional, en la que los individuos sintiesen el orgullo de pertenecer a un colectivo con un pasado ilustre, “[...] a una comunidad que ha sido capaz en el pasado de alcanzar grandes logros, de fomentar de modo autocomplaciente el sentirse partícipe de un grupo lingüístico que ha logrado universalizar más que otros las posibilidades de su idioma” (DUEÑAS LORENTE, 2013, p. 142). Pero todo eso ha sido sobrepasado. Hoy en día, las obras literarias no buscan recrear las grandes gestas de los héroes nacionales, ni por tanto la asignatura de Literatura debe tener dicho objetivo, puesto que “[...] los días de su sobrevaloración como portadora de los espíritus nacionales se han terminado” (SLOTEDIJK, 2000, p. 29). Por el contrario, los lectores contemporáneos poseen unos objetivos “[...] que tienen que ver más con la construcción del individuo, con el entretenimiento o la búsqueda de referencias personales, que con la configuración de identidades grupales” (DUEÑAS LORENTE, 2013, p. 140). De hecho, son muchos los alumnos ven “[...] la literatura como medio de construcción de la identidad” (SÁNCHEZ GARCÍA, 2018, p. 10), por lo que sus intereses lectores se dirigen hacia obras literarias contemporáneas, no del pasado.

Los alumnos se sienten motivados hacia la lectura, en general, y hacia la literatura, en particular, cuando se les ofrecen textos interesantes, entendiendo como tales aquellos cuya temática resulta de su interés y su lenguaje es adecuado para su competencia lingüística (GUTHRIE; WIGFIELD, 2000). Por ello, los alumnos se sienten mucho más motivados hacia la lectura de obras literarias contemporáneas que hacia la lectura de

2- “De hecho, las lecturas juveniles pueden ser de poca utilidad debido a la impaciencia, la distracción, la inexperiencia de las instrucciones de uso, la inexperiencia de la vida” (Traducción nuestra).

obras clásicas, las cuales consideran mucho más difíciles de entender. Obviamente, la literatura producida en períodos muy alejados en el tiempo está desconectada de los referentes culturales, lingüísticos y sociales del alumnado. Es necesario conectar el bagaje previo de los alumnos con lo que se les está enseñando.

Alterando la percepción sobre la enseñanza de la literatura

A la luz de todos los datos aportados hasta este punto, queda claro que los alumnos tienen una falta de interés por la literatura, en particular, así como por la lectura, en general, basadas en la falsa creencia de que su utilidad es prácticamente nula, así como que carecen de cualquier aliciente para estimularles. Nuestra teoría al respecto es muy clara: una de las principales causas que provoca esta visión negativa radica en el planteamiento que desde siempre ha tenido la literatura en todos los planes de estudio, los cuales han estado organizados siguiendo la estela de otras asignaturas, es decir, con un planteamiento totalmente historicista, “[...] que perseguía trasladar a los estudios literarios e históricos el método científico de las ciencias naturales [...] Y lo cierto es que a pesar de haberse constatado una y otra vez su fracaso, el modelo pervive hasta hoy mismo” (DUEÑAS LORENTE, 2013, p. 139). Cualquier revisión de los programas, libros de texto o pruebas de evaluación sobre literatura, tanto en ESO como en Bachillerato, muestra que dicho modelo sigue siendo indiscutiblemente aplicado (VILA CARNEIRO, 2017).

La raíz del problema radica en que dichos planes de estudio no tenían en cuenta que la literatura implica una serie de procesos cognitivos de los que carecen otras materias, procesos como la familiarización con el tipo de lengua, las temáticas abordadas o la identificación con los personajes. Por este motivo, cuando el primer encuentro de un alumno con la misma se realiza en base a la literatura medieval, con un lenguaje que le es del todo desconocido, unas temáticas ajenas e impensables, y una imposible identificación con las características de los personajes, el distanciamiento que se produce es, cuando menos, abismal, ya que los conocimientos previos son uno de los principales condicionantes para poder comprender (y disfrutar) adecuadamente cualquier texto literario (COLOMER MARTÍNEZ, 2008). A partir de ahí, su visión de la literatura se corresponderá con la de una materia ajena, distante, poco útil, y nada relacionada con su vida real. Si hay algo que influye definitivamente en el acercamiento de los alumnos a la lectura, es el enfoque empleado, por lo que “[...] si por acto de leer entendemos hoy lo mismo que hace cuarenta años, lo cierto es que no habremos aprendido nada de la evolución del concepto en todo ese tiempo” (CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES; QUILES CABRERA, 2019, p. 12).

Los alumnos contemporáneos no son comparables con los alumnos que ha habido en épocas anteriores, ya que su forma de vida, sus referentes sociales y culturales, así como su mentalidad en todos los ámbitos, es radicalmente diferente. Tal y como explicó hace ya dos décadas Marc Prensky (2001, p. 1): “Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach”³. Por ello, el sistema educativo actualmente

3- “Los estudiantes de hoy ya no son las personas para las que nuestro sistema educativo fue diseñado” (Traducción nuestra).

vigente, basado en extensos programas y lecturas obligatorias, dejó de funcionar hace años. En palabras del gran escritor argentino Jorge Luis Borges: “La idea de la literatura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de felicidad obligatoria” (BORGES, 1998, p. 107). En el caso de la asignatura específica de Literatura, su objetivo principal no debería ser el aprendizaje memorístico de tal o cual programa, sino en “[...] formar lectores de por vida, no lectores a tiempo parcial” (ÁLVAREZ RAMOS; MORÁN RODRÍGUEZ, 2016, p. 492). Por ello, la idea de impartir un programa literario de forma lineal y cronológica, partiendo de la Edad Media, y pretender crear con ello grandes lectores, es poco menos que absurdo (RODRÍGUEZ POSADA, 2017).

Para cambiar de forma radical esta negativa visión, proponemos que la asignatura de Literatura deje a un lado los criterios historicistas y se centre en el objetivo central: acercar a los alumnos a la lectura, en general, y a la literatura, en particular, ya que “[...] la educación literaria (educación *en* y *para* la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 42). De esta manera, la asignatura debería comenzar con un planteamiento radicalmente distinto. No debería ser enseñada siguiendo un criterio cronológico, sino a la inversa, esto es, comenzando por la literatura contemporánea, para posteriormente ir retrocediendo en el tiempo, hasta acabar con los orígenes de la misma. Esta propuesta es innovadora, a la vez que encajaría a la perfección con la evolución cognitiva y lectora de los alumnos, quienes comenzarían conociendo a los autores que hoy en día aparecen en los medios de comunicación, y cuyas obras están escritas en el mismo lenguaje que usan en su vida diaria, que abordan unas temáticas que les son familiares o, al menos, conocidas, y cuyos personajes cuentan con una serie de características o experiencias de vida que sí les permiten identificarse con ellos. Así, se forjará en sus mentes una visión de la literatura completamente opuesta a la que transmiten los planes de estudio actuales. La verían como una asignatura que nos permite conocer a personajes destacados del mundo cultural de hoy, que nos transmite vivencias, reales o inventadas, pero que forman parte del imaginario colectivo del presente, y cuyo conocimiento sí resulta de utilidad por su contemporaneidad. La mayor demostración de este planteamiento inverso es fácilmente comprobable poniendo en las manos de cualquier alumno las obras literarias consideradas clásicas de la literatura medieval (*Poema de Mío Cid*, *Milagros de Nuestra Señora* o *El Libro de Buen Amor*), y al mismo tiempo, obras literarias contemporáneas (*Que nadie duerma*, de Juan José Millás, *Mac y su contratiempo*, de Enrique Vila-Matas o *Berta Isla*, de Javier Marías). Mientras las primeras provocarán sentimientos de extrañeza y lejanía, las segundas provocarán cercanía e interés.

Emplear textos muy antiguos en las clases de literatura tiene un efecto contraproducente en los alumnos, ya que forman “[...] un corpus textual cuyo universo referencial ya no tiene nada que ver con el nuestro” (GARCÍA ÚNICA; SEGURA MORENO, 2015, p. 135). Los profesores que actualmente imparten docencia en ESO comprueban a diario la total falta de motivación y de interés de sus alumnos por la literatura, y no dudan en atribuirlo a “[...] lo lejanos que resultan para ellos en el tiempo y en el espacio tantos los hechos como los textos literarios que los relatan” (CANTERO GARCÍA, 2005, p. 66). A nuestro modo de ver, las obras clásicas no deben usarse a edades tempranas, ni en su forma original, ni en sus versiones adaptadas. Las primeras, por ser prácticamente ininteligibles para ellos, las segundas, porque

[...] no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo; de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que incluso tiene una finalidad distinta -lo artístico no es equivalente a lo didáctico- y que involucra, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias que también son diferentes; por lo tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo -tal vez ni siquiera como estímulo- de lo otro. (SANZ PASTOR, 2006, p. 7).

A partir de este punto, el desarrollo de la asignatura es obvio. Una vez familiarizados con los autores y obras contemporáneas, se podrá retroceder en el tiempo, mostrando otro período literario más alejado de sus propias vivencias, pero todavía con cierta cercanía, ya que correspondería a autores y temáticas relacionados con la época de sus padres o abuelos, por lo que los referentes no les resultarán completamente ajenos. Poco a poco, y de forma coherente y progresiva, irán viendo cómo la lengua que conocen ha ido cambiando con el tiempo, ya que palabras que nos suenan familiares no existían hace décadas, y términos usuales en aquel entonces han caído en desuso. De la misma forma, los temas tratados se irían adaptando a las circunstancias reales de cada período histórico, así como los personajes, que representan el sentir y el vivir de los ciudadanos de cada momento. La asignatura de Literatura continuaría retrocediendo en el tiempo, mostrando a los alumnos una lengua cada vez más distante, unos temas y preocupaciones más desconocidos, y unos personajes cada vez más diferentes de los que pueden encontrar hoy en día, acabando en los orígenes de la literatura, ese punto distinto y distante en el tiempo, que nada tiene en común con ellos ni con sus vidas, pero que representa el momento inicial de lo que hoy leemos y escribimos.

Este abordaje representa, a nuestra forma de ver, un desarrollo mucho más lógico y consecuente, lo que sin duda redundaría en una concepción del hecho literario radicalmente opuesta a la que se tiene en la actualidad. Además, los alumnos tendrían un acercamiento mucho más adecuado y progresivo a las obras literarias, mostrándoles que éstas son la manifestación escrita de cada período histórico, lo que sin duda provocará una visión de la lectura como proceso, no sólo de adquisición de conocimientos teóricos, sino también como afición placentera que nos ayuda a descubrir nuestro propio mundo.

El objetivo básico de la asignatura de Literatura debe ser enseñar a leer, entendiendo la lectura como una actividad lúdica que nos permite pasar un tiempo agradable, además de mostrarnos diferentes visiones de nuestro mundo. Pero sólo se conseguirá ese objetivo si el acercamiento a la misma es adecuado a la capacidad cognitiva, cultural y lingüística que los alumnos poseen en cada etapa educativa.

Una propuesta renovadora para la enseñanza de la literatura

Como forma de intentar concretar nuestra propuesta para la enseñanza de la literatura, pasamos a establecer una comparación entre lo que es y lo que proponemos que sea esta asignatura.

Tal y como explicamos anteriormente, la primera toma de contacto del alumno español con la literatura se produce en el curso de 3º ESO, dentro de la asignatura denominada Lengua castellana y literatura, con un programa que abarca desde el nacimiento de la literatura castellana medieval, hasta la época barroca, tratando géneros literarios como la épica medieval, el mester de clerecía, la lírica renacentista, la novela picaresca o el conceptismo barroco, y estudiando autores como el Arcipreste de Hita, Don Juan Manuel, Juan de Mena, Jorge Manrique, Santa Teresa de la Cruz, Miguel de Cervantes y Luis de Góngora.

Obvia decir que todos los géneros literarios mencionados dejaron de existir hace siglos, así como ninguno de los autores referidos es adecuado para alumnos que tienen, de media, 14 años, ya que los temas que tratan en sus obras, los contextos históricos en los que realizaron su labor creadora, así como la complejidad lingüística intrínseca a todas las obras literarias de dichos períodos históricos, los vuelven prácticamente inaccesibles para ellos.

En el curso siguiente, 4º ESO, la literatura estudiada comienza con el Romanticismo decimonónico, pasa por el Realismo, el Naturalismo, el Modernismo, las Generaciones del 98 y del 27, entre otros, para terminar con la literatura de los comienzos de la democracia.

Todo lo dicho para el temario de 3º ESO, es también aplicable para el de 4º ESO, con la única salvedad de que la complejidad lingüística es menor. Con todo, un alumno termina esta etapa educativa sin haber podido relacionar la literatura con algo contemporáneo. Baste recordar que el temario termina en una etapa anterior a su nacimiento, y en algunos casos, anterior incluso a sus padres, quienes o bien no habían nacido en los comienzos de la democracia, o estaban en su más tierna infancia. De esta forma, se produce un distanciamiento total entre el concepto de literatura y el de contemporaneidad, asumiéndola como algo muerto y propio del pasado, y no como algo vivo y propio del presente⁴.

En nuestra propuesta, pretendemos invertir la situación, esto es, distanciarnos del pasado y sumergirnos en el presente, ya que nuestro propósito, en esta etapa educativa, no se dirige a proporcionar a los alumnos una visión historicista de la literatura, en memorizar épocas, movimientos y autores pasados, sino en introducirles en el concepto de literatura como el arte de crear con palabras, a través de géneros, obras y autores que les son contemporáneos. En esta propuesta, el primer paso consistiría en invertir el orden cronológico del aprendizaje de la literatura, descartando “[...] el eje diacrónico de la historia de textos literarios” (ROMERO OLIVA; TRIGO IBÁÑEZ, 2018, p. 80) como punto de partida. De esta manera, en lugar de comenzar por los autores más alejados en el tiempo, comenzaría por los más cercanos, por los autores contemporáneos a los alumnos. El fundamento de esta inversión se basa en la intencionalidad de que los alumnos asocien la literatura con algo vivo y actual, no con algo muerto y remoto. La lengua utilizada, los contextos reflejados en las obras literarias, los personajes, las tramas, y todo lo que rodea a los autores y sus obras, forman parte del mundo en el que están viviendo.

4- Esta situación totalmente anacrónica ocurre tanto el tratamiento de la literatura española dentro de la asignatura de Lengua castellana y literatura, como en el tratamiento de otras literaturas dentro de la asignatura de Literatura Universal, que acaba con el apartado titulado Narrativa del siglo XX, es decir, antes de que todos los alumnos que la van a estudiar nacieran.

Teniendo en cuenta que en esta parte de la asignatura se pretende que los alumnos hagan algo más que memorizar listas de autores y obras, otro objetivo sería que leyeran algunas obras de autores españoles e hispanoamericanos. Esta fórmula acercaría realmente a los alumnos a la producción literaria contemporánea en lengua española, y les proporcionaría una visión muy completa de lo que es la literatura hoy. La selección de autores y obras que se mostraría a los alumnos como parte de las lecturas recomendadas no se basa exclusivamente en el concepto de calidad literaria, de grandes literatos que pasarán a la historia de la literatura, sino de aquellos autores que son realmente leídos por sus contemporáneos, en gran variedad de géneros. Algunas obras serán las alabadas por la crítica internacional, otras serán las obras más vendidas y más aclamadas por el público lector, independientemente de lo que la crítica piense de ellas. La literatura no consiste sólo en crear monumentos filológicos, sino en saber captar al lector, en hacer que desee seguir leyendo. Obvia decir que esta selección no debe pretender ser un canon de la literatura, sino una muestra de la producción literaria más representativa de cada período.

Umberto Eco ya había discutido hace varias décadas sobre el conflicto entre cultura de élite y cultura de masas, en su obra *Apocalittici e integrati* (ECO, 1964), mostrando que la contemporaneidad ha demostrado que la literatura más consagrada no es la más leída ni, por supuesto, la más deseada por los lectores. El propio premio Nobel de Literatura, Gabriel García Márquez (2002), confirmó que, cuando joven, no sintió el más mínimo interés por *El Quijote*, a pesar de ser considerada la obra cumbre de la literatura española, así como de obligada lectura para todos los alumnos. Por ello, consideramos que tanto los temas a tratar en el plan de estudios como las lecturas recomendadas no deben ser seleccionados en función de su calidad intrínseca, ni pretender englobar todos los géneros literarios existentes, sino que su selección se haría en base a las preferencias de los lectores, ya que son ellos, y no la crítica, el objetivo primordial de cualquier autor. De esta manera, la novela formaría la parte esencial de esta asignatura, puesto que la mayoría de las obras literarias que se venden en todo el mundo pertenecen a este género. La poesía aparecería como el segundo género literario a estudiar. Teniendo en cuenta que la asignatura está dirigida a un público adolescente, esta consideración se vuelve aún más esencial, ya que difícilmente un alumno de esta edad leerá un libro que pertenezca a otro género literario.

Las claves para que una lectura consiga atrapar al lector adolescente “[...] radican casi exclusivamente en el “enganche” con la trama y en la identificación con los personajes” (MUNITA JORDÁN; MARGALLO, 2019, p. 162). Si añadimos que, además, los alumnos se motivan mucho más cuando los hechos narrados son cercanos a ellos en el tiempo (MORENO VERA, 2016), la conclusión no deja lugar a dudas: la literatura contemporánea es la única adecuada para introducir a los estudiantes en la lectura y en la literatura. Otro factor importante a tener en cuenta es que a lo largo de la historia siempre se ha partido del principio de que “[...] el lenguaje literario no es diferente al lenguaje ordinario, sino que se usa de manera distinta” (FERNÁNDEZ MARTÍN, 2016, p. 57), pero esta idea se vuelve inservible cuando lo que se enseña son obras muy antiguas.

Con esta serie de principios, los alumnos pasarían su primer año de literatura (el correspondiente a 3º ESO en España), dedicados exclusivamente a conocer la literatura escrita en el siglo XXI, el siglo en el que todos ellos nacieron, viven y vivirán. Se estudiarían

autores tanto españoles como hispanoamericanos, ya que el objetivo es proporcionarles una visión completa de la producción literaria en lengua española, independientemente de las fronteras políticas en las que dichos autores hayan nacido.

Una vez que éste es el curso inicial en literatura, consideramos que su función no es obtener una perspectiva histórica de la misma, sino concebirla como parte intrínseca de la cultura, al mismo tiempo que crear o reafirmar los hábitos lectores del alumnado. Por ello, el conocimiento de la historia de la literatura quedará postergado para cursos posteriores, incidiendo en este curso en la literatura como elemento vivo de la sociedad contemporánea, con un “[...] nuevo enfoque que subraye las conexiones existentes entre el hecho literario y la vida del estudiante” (CANTERO GARCÍA, 2005, p. 65). De esta forma, el alumno debe abandonar la perspectiva teórica y memorística, para centrarse en la experiencia emocional⁵ frente a la obra literaria, ya que cuando los alumnos se sienten sentimentalmente involucrados con la literatura, aprenden más (GUICHOT MUÑOZ, 2016).

De esta manera, las clases dejarán de lado la forma tradicional de enseñanza de la literatura, para centrarse en el tratamiento de los autores, sus obras, sus contextos, así como en su análisis. Tal y como explicamos anteriormente, “[...] today’s students think and process information fundamentally differently from their predecessors”⁶ (PRENSKY, 2001, p. 1). Los alumnos del siglo XXI no quieren charlas teóricas ni lecciones magistrales, sino seguir sus pasiones e intereses y recibir una educación que no sea únicamente relevante a nivel cultural, sino también conectada con la realidad en la que se desarrollan sus vidas (PRENSKY, 2010).

En el segundo año (el correspondiente a 4º ESO en España), los alumnos ya estarían familiarizados con la literatura contemporánea, por lo que podríamos comenzar a mostrar la literatura del pasado más reciente, es decir, la que se escribió en tiempos de sus padres y abuelos. El objetivo aquí es establecer una conexión clara entre literatura y vida, mostrando que la producción literaria de cada época es el reflejo de las vivencias de cada generación, de sus gustos, de sus preferencias, de sus sueños, de sus anhelos. Por ello, en esta etapa de formación, conectar la literatura con las generaciones que conocen, se vuelve un aporte muy valioso.

Sin lugar a dudas, este planteamiento dejaría a un lado toda la literatura producida en épocas anteriores, pero consideramos que a la edad de estos alumnos (14-15 años), el objetivo primordial de la enseñanza de la literatura no debe enfocarse en el aprendizaje de la historia de la misma, sino en la formación de buenos hábitos lectores, así como en dotarles de una visión amplia y completa de lo que es la literatura contemporánea y la del pasado más reciente. Para ello, es imprescindible enlazar las obras literarias con la vida real, con los temas importantes en la actualidad. Cualquier otra consideración, queda fuera de lugar.

En cursos posteriores, ya de Bachillerato, se podrá mostrar la literatura producida en épocas anteriores, remotas para ellos, como parte de la cultura de otros períodos históricos. Teniendo en cuenta que ya llevan dos años estudiando la literatura contemporánea y del

5- Estudios recientes subrayan la importancia de las emociones en la lectura de textos (MARTINENCO *et al.*, 2020; MOREMO VERA, 2016).

6- “Los estudiantes actuales piensan y procesan la información de manera radicalmente diferente a sus predecesores” (Traducción nuestra).

pasado más reciente, así como que ya deberían tener más madurez, se podrá comenzar a tratar la literatura de períodos más alejados a nivel lingüístico, temático y contextual.

Con esta propuesta, pretendemos devolver a la literatura al lugar que merece como parte indisoluble de la formación del alumnado, priorizando su valor como referente cultural contemporáneo, frente a otras visiones de corte historicista. Así, en nuestra propuesta, afianzar unos firmes hábitos lectores en los estudiantes y despertar su interés en el panorama literario de su tiempo, se vuelven los objetivos prioritarios.

Referencias

ALIAGA AGUZA, Laura María. Hacia una didáctica de la lengua y la literatura comunicativa. **Opción**, Maracaibo, n. 92, p. 628-650, 2020.

ÁLVAREZ RAMOS, Eva; MORÁN RODRÍGUEZ. El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de Bachillerato. *In*: GÓMEZ GALÁN, José; LÓPEZ MENESES, Eloy; MOLINA GARCÍA, Laura (ed.). **Instructional strategies in teacher training**. Sarmiento: UMET, 2016. p. 492-500.

BOMBINI, Gustavo. La literatura en la escuela. *In*: ALVARADO, Maite (ed.). **Entre líneas**: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Manantial, 2001. p. 53-74.

BORGES, Jorge Luis. **La memoria de Shakespeare**. Madrid: Alianza, 1998.

CALVINO, Italo. **Perché leggere i classici**. Ostiglia: Mondadori, 1995.

CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, Mar; QUILES CABRERA, María del Carmen (ed.). **Repensando la didáctica de la lengua y la literatura**: paradigmas y nuevas líneas de investigación. Madrid: Visor, 2019.

CANTERO GARCÍA, Víctor. Apuesta por una concepción psicoafectiva de la práctica didáctica de la literatura en la enseñanza secundaria. **Revista de Psicodidáctica**, San Sebastián, v. 10, n. 1, p. 65-74, 2005. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.371>

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro C. Canon literario, canon escolar y canon oculto. **Quaderns de Filologia. Estudis Literaris**, Valencia, n. 18, p. 17-31, 2013. <https://doi.org/10.1065/lca2006.05.250>

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa. El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. **Revista de Educación**, Madrid, n. extra, p. 203-216, 2005.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa. La constitución de acervos. *In*: BONILLA RIUS, Elisa; GOLDIN, Daniel; SALABERRÍA LIZARAZU, Ramón (ed.). **Bibliotecas y escuelas**: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento. Alicante: Océano, 2008. p. 378-405.

DUEÑAS LORENTE, José Domingo. La educación literaria: revisión teórica y perspectivas de futuro. **Didáctica**, Madrid, n. 25, p. 135-156, 2013.

ESTÉVEZ DÍEZ, Cristina. Leer El Quijote: algunas reflexiones sobre didáctica de la literatura. **Didáctica**, Madrid, n. 17, p. 89-97, 2005.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia. El enfoque antropológico en la enseñanza de la historia de la literatura: una propuesta didáctica de meta enseñanza literaria. **Lenguas Modernas**, Santiago de Chile, n. 47, p. 55-74, 2016.

GARCÍA ÚNICA, Juan; SEGURA MORENO, Isabel. Alteridad y lectura via negationis: una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura medieval. **Aula de Encuentro**, Jaén, v. 1, n. 17, p. 131-163, 2015.

GIL DE ZÁRATE, Antonio. **Manual de literatura**: resumen histórico de la literatura española. Madrid: Boix, 1844.

GUICHOT MUÑOZ, Elena. La memoria afectiva como llave para la didáctica de la lengua y de la literatura. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, Barcelona, n. 71, p. 64-68, 2016.

GUTHRIE, John T.; WIGFIELD, Allan. Engagement and motivation in reading. *In*: KAMIL, Michael L. *et al.* (ed.). **Handbook of reading research**. v. 3. London: Routledge, 2000. p. 403-424.

LAMORA ARANDA, Lucía; ARA TORRALBA, Juan Carlos. De tertulia con Machado: una propuesta didáctica para actualizar a los autores clásicos. **Dirāsāt Hispānicas**, Túnez, n. 5, p. 73-92, 2018.

LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo; JEREZ MARTÍNEZ, Isabel. Consideraciones docentes e investigadoras para la didáctica de la literatura en educación infantil y en educación primaria. **Lenguaje y Textos**, Valencia, n. 43, p. 7-14, 2016. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>

MARTINENCO, Rebeca Mariel; MARTÍN, Rocío Belén; GARCÍA ROMANO, Leticia. Emociones en tareas de escritura comunitaria en educación secundaria. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 102, p. 97-108, 2020. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.07>

MARTÍNEZ EZQUERRO, Aurora. De la retórica y poética a la literatura: contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. **Dicenda**, Madrid, n. 35, p. 185-203, 2017. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/DICE.57707>

MARTÍNEZ SARIEGO, Mónica María; LAGUNA MARISCAL, Gabriel. Orientaciones para el establecimiento de un canon didáctico de la novelística europea y española del último cuarto del siglo XX. **Tejuelo**, Badajoz, n. 27, p. 21-54, 2018. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.21>

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Archidona: Aljibe, 2004.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. *In*: HOYOS RAGEL, María del Carmen *et al.* (ed.). **El reto de la lectura en el siglo XXI**. Madrid: Universitario, 2002. p. 21-38.

MORENO VERA, Juan Ramón. La narración literaria, una experiencia didáctica en la enseñanza de historia. **Boletín Redipe**, Cali, v. 5, n. 5, p. 66-72, 2016.

MUNITA JORDÁN, Felipe. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-392, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>

MUNITA JORDÁN, Felipe; MARGALLO González, Ana María. La didáctica de la literatura: configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. **Perfiles Educativos**, México, DC, v. 41, n. 164, p. 154-170, 2019. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>

NAVARRO, Rosa. ¿Por qué adaptar a los clásicos? **Tk**, Pamplona, n. 18, p. 17-26, 2006.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. <https://doi.org/10.1177/1461444818783102>

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: partnering for real learning**. Washington, DC: Cowin-Sage, 2010.

RAMOS SABATÉ, Joan Marc. Evaluación formativa de los conocimientos literarios. Aproximación a unos criterios para la educación secundaria. **El Guiniguada**, Las Palmas de Gran Canaria, n. 9, p. 37-54, 2000.

RODRÍGUEZ POSADA, Adolfo. Didáctica y posthumanismo: la enseñanza de ELE y literatura en la era digital. **Doblele**, Barcelona, n. 3, p. 69-82, 2017.

ROMERO OLIVA, Manuel Francisco; TRIGO IBÁÑEZ, Ester. Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. **Profesorado**, Granada, v. 22, n. 1, p. 73-96, 2018.

ROSENBLATT, Louise M. **La literatura como exploración**. México, DC: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SÁNCHEZ GARCÍA, Remedios (ed.). **Nuevas poéticas y redes sociales: joven poesía española en la era digital**. Madrid: Siglo XXI, 2018.

SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta. Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. **Lenguaje y Textos**, Valencia, n. 38, p. 179-188, 2013.

SANZ PASTOR, Marta. Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. **Carabela**, Madrid, n. 59, p. 5-23, 2006.

SAVATER, Fernando. Lo que enseñan los cuentos. **Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil**, Barcelona, n. 1, p. 8-12, 1988.

SECO, Manuel. **Metodología de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato**. Almería: Universidad de Almería, 2002.

SLOTERDIJK, Peter. **Normas para el parque humano**. Madrid: Siruela, 2000.

VILA CARNEIRO, Zaida. Hacia una didáctica de la literatura áurea en el siglo XXI. **Lenguaje y Textos**, Valencia, n. 46, p. 89-102, 2017.

José María Santos ROVIRA

Recibido en: 13.04.2021

Revisado en: 09.02.2022

Aprobado en: 17.03.2022

Editor: Fernando Rodrigues de Oliveira

José María Santos Rovira es Doctor en Estudios Hispánicos y Lingüística, Universidad de Alicante (España). Profesor del departamento de Linguística Geral e Românica de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa.