



**Máster Universitario en Profesorado de
Educación Secundaria Obrigatoria e
Bacharelato, Formación Profesional e Ensinos de
Linguas**

Trabajo de
fin de máster

César Manuel Gil Gil

Oscar Parcero Oubiña
(dir.)

Xuño 2018



Trabajo de
fin de máster

La institución escolar y la
enseñanza de la literatura: otras
historias posibles

A institución escolar e o ensino
da literatura: outras historias
posibles

Education institution and the
teaching of literature: other
possible histories

Índice

Abstract	3
Palabras clave.....	4
Introducción	5
Bloque I.....	7
1. El concepto de Literatura Nacional. Trasfondo ideológico. Institución Escolar y Canon.....	7
1.1 Nacimiento del estudio historiográfico de la literatura	7
1.2 Trasfondo ideológico. Problemas de las literaturas nacionales	10
1.2.1 Unidad lingüística	11
1.1.2. Unidad territorial.....	12
1.1.3 Recorrido historiográfico y teleológico.....	14
1.3 Institución escolar y canon.....	16
2. Propuestas teóricas y críticas.....	18
2.1 Literatura comparada.....	18
2.2 Literatura posnacional	21
2.3 Constelaciones literarias	23
2.4 Otros apuntes teóricos.....	24
2.3.1 Mijaíl Bajtín y su círculo.....	25
2.3.2 Estética de la recepción	26
2.3.3 Teorías sistémicas	27
Bloque II	28
1. Legislación y curriculum	28
2. Propuesta didáctica	31
2.1 Decálogo de buenas prácticas	32
2.2 Tres propuestas didácticas	34
2.2.1 Genérica.....	34
2.2.1.1 Primer trimestre.....	35
2.2.1.2 Segundo trimestre.....	36
2.2.1.3 Tercer trimestre.....	37

2.2.2 Subalterna	39
2.2.2.1 Primer trimestre.....	39
2.2.2.2 Segundo trimestre.....	40
2.2.2.3 Tercer trimestre.....	41
2.2.3 Constelaciones literarias	42
2.2.3.1 Primer trimestre.....	42
2.2.3.2 Segundo trimestre.....	43
2.2.3.3 Tercer trimestre.....	44
2.3 Un proyecto: cartografía de poetas populares.....	45
Conclusiones	46
Bibliografía	47

Abstract

La literatura y su historiografía han sido empleadas, desde el siglo XVIII, para crear imaginarios que sustenten la noción de un Estado nación unificado. Las literaturas nacionales mantienen su modelo en la consideración de que a cada lengua le corresponde una literatura y, por consiguiente, un único estado. Actualmente, la didáctica de la literatura en el sistema educativo escolar sigue estas pautas, a pesar de haber sido puestas en cuestión por diferentes corrientes de los estudios literarios como los estudios culturales o la literatura comparada. El objetivo del presente trabajo es revisar las carencias de este enfoque y analizar las alternativas que superen el concepto de literatura nacional y que, asimismo, sean aplicables a la didáctica de la literatura respetando el marco legal establecido por el currículo oficial. Acto seguido, se realizará una propuesta didáctica para el nivel de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria de la materia de Lengua Castellana y Literatura llevando a la práctica lo expuesto en la sección anterior.

A literatura e a súa historiografía foron empregadas, desde o século XVIII, para crear imaxinarios que sustenten a noción dun Estado nación unificado. As literaturas nacionais manteñen o seu modelo na consideración de que a cada lingua lle corresponde unha literatura e, por conseguinte, un único estado. Actualmente, a didáctica da literatura no sistema educativo escolar segue estas pautas, a pesar de teren sido cuestionadas por diferentes correntes dos estudos literarios como os estudos culturais ou a literatura comparada. O obxectivo do presente traballo é revisar as carencias deste enfoque e analizar as alternativas que superen o concepto de literatura nacional e que, así mesmo, sexan aplicables á didáctica da literatura respectando o marco legal establecido polo currículo oficial. Acto seguido, realizarase unha proposta didáctica para o nivel de 3º do Ensino Secundario Obrigatorio da materia de Lingua Castelá e Literatura levando á práctica o exposto na sección anterior.

The literature and its historiography has been used, from the XVIII century, to create collective imaginations that support the notion of an unified Nation-state. The national literature it is based on the idea that to one language should correspond one literature, and, as a consequence, one state. Nowadays, literature didactics on the education system follows these principles, despite of the fact that have been challenged by different

movements of the literary criticism such as compared literature or the cultural studies. The main objective of the essay is to review the deficiencies of this approach and analyze the alternatives that overcome the idea of a national literature and, furthermore, could be implemented on the literature didacts, respecting the legal framework established by the official prescriptive curriculum. Thereupon, we will present a didact proposal to the course of “3º da E.S.O.” and planned for the subject of “Lingua Castellá e Literatura” implementing what has been claimed on the previous section.

Palabras clave

Didáctica de la literatura; literatura nacional; literatura posnacional; literatura comparada; subalternidad

Didáctica da literata; literatura nacional; literatura posnacional; literatura comparada; subalternidade

Literature didactics; national literature, postnacional literature; compared literature; subalternity

Introducción

La historiografía literaria desde una perspectiva nacional es el principal enfoque teórico empleado en la didáctica de la literatura en la enseñanza media. Se parte, normalmente, desde el primer texto literario en la lengua a estudiar para ir avanzando, siempre dando la sensación de progreso y evolución, hasta llegar a los albores de la actualidad. Así, en la didáctica de la literatura castellana el recorrido comienza, usualmente, con *El Cid* hasta llegar a dónde el tiempo físico lo permita, que suele coincidir con el siglo XX. Además, este enfoque de corte historicista se ve reforzado bajo el pretexto de la unicidad lingüística. Se estudian, bajo el epígrafe de literatura española, aquellas obras que estén escritas única y exclusivamente en español¹, así como por ciudadanos españoles. Este enfoque del hecho literario es lo que se conoce habitualmente como literatura nacional. Dada una lengua, a esta le corresponde una literatura, únicamente en esta lengua que, paradójicamente, suele coincidir con un estado, una nación o una nación sin estado.

El hecho literario es, esencialmente, un producto histórico e intentar abarcarlo en su totalidad es sencillamente imposible. Como consecuencia, toda didáctica de la literatura se basa en una selección de textos, épocas y autores o autoras. Como toda reducción, esta no es inocente y presenta una clara finalidad. Hoy en día, la mayoritaria es la de crear un imaginario colectivo que es expandido gracias a lo que Louis Althusser denomina aparatos ideológicos del estado (AIE).

Esta práctica ha sido asumida como un hecho natural que no suele ser cuestionada² y parece aceptada por todos los estratos sociales. Sin embargo, el estudio historiográfico de la literatura tiene su origen en el siglo XVIII (Mainer, 2000, pág. 156) y da respuesta a unas coordenadas históricas concretas. El relato histórico sirve para crear una sensación de territorio unificado y contribuir así al incipiente Estado nación español. Para ello, es cierto, antes se ha destruido buena parte de la diversidad lingüística, convirtiendo en minorizadas otras lenguas y variantes que no fuesen el castellano.

El presente trabajo tendrá como un primer objetivo el analizar las carencias del enfoque historiográfico nacional, las grandes críticas hechas al mismo y revisar las

¹ “La inmensa mayoría de los libros de texto –salvo alguna excepción –giran en torno a una idea de identidad nacional castellano-española donde las otras identidades (gallega, vasca o catalana, por ejemplo) no son protagonistas y donde los diferentes elementos que constituyen el panorama cultural y literario sólo van a ser apuntados en los paratextos y siempre de forma marginal” (Mora Luna, 2009, pág. 248)

² A esta serie de prácticas, asumidas por un estrato social y que nunca son cuestionadas lo denomina el sociólogo francés Pierre Bourdieu como *habitus* y forma parte central de su teoría sociológica de la literatura.

propuestas teóricas que ofrecen diversas alternativas al modelo tradicional. En un segundo bloque, pondremos en práctica éstas para el nivel de 3º de la E.S.O. respetando la normativa dictada por la legislación, en este caso el decreto 86/2015 de la Xunta de Galicia. Escogemos este nivel educativo porque es el primer año que, explícitamente, se enseña la historia literaria en el sistema reglado. Es cierto que desde otras materias como Literatura Universal o Literaturas Hispánicas, pertenecientes al currículo de Bachillerato, o Lengua Castellana y Literatura de 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria resulta mucho más sencillo dar respuesta a las preguntas que planteamos. Creemos, pues, que es posible enfocar un estudio histórico de la literatura sin recurrir al modelo nacional.

Como consecuencia, distribuimos el trabajo en dos grandes bloques. El primero de ellos estará dedicado a la revisión teórica de las diferentes propuestas surgidas por parte de la crítica literaria para superar el modelo de la literatura nacional. En el segundo bloque realizaremos tres modelos didácticos que se sustentarán en lo expuesto en el bloque I. En esta segunda parte no especificamos que metodología seguimos sino que debe ser cada profesor o profesora quien lo adapte a la que empleen en su práctica docente diaria.

La didáctica de la literatura está irremediablemente ligada a la promoción de la lectura en el alumnado de la educación secundaria lo que supone un doble reto para el profesorado. No solo hay que enseñar historia de la literatura, también hay que atraer a muchos alumnos y alumnas hacia un medio, como el libro, del que se sienten completamente ajenos y ajenas. La presente revisión del modelo historiográfico estará, pues, orientada hacia las aulas de la enseñanza secundaria a través de este prisma. No creemos que esto sea un inconveniente sino una perspectiva desde la cual enfocar la revisión que, sin lugar a dudas, la enriquecerá.

Desde luego, no pretendemos con el presente trabajo elaborar un canon pedagógico alternativo al que se emplea en la mayor parte de las aulas del Estado español. Más bien la misión principal es la de enriquecerlo a la par que reflexionar sobre el mismo, ofreciendo recorridos alternativos que no sean el que sigue una línea historiográfica teleológica.

Joseba Gabilondo en *Before Babel: A history of Basque Literatures* (2016) nos recuerda que las alternativas al modelo historiográfico nacional están todavía en plena construcción y quizá nunca dejen de estarlo. El presente trabajo no puede obviar esto y debemos ser conscientes de que lo que aquí bosquejamos debe estar sujeto a posibles cambios y modificaciones, dándose una retroalimentación entre la investigación teórica

y la práctica docente, formando así parte de lo que el autor denomina un “large collective effort” (2016, p. 20).

Los retos que asumimos en el presente trabajo son muchos y de diversas índoles pero es un reto necesario para repensar la educación literaria en la enseñanza media. Gracias a esta retroalimentación podemos involucrarnos en un continuo proceso de mejora o rectificación y no estancarnos en un modelo perpetuo e inmovible como el de la literatura nacional. Al no pretender salvaguardar ninguna esencia, al cuestionarlo todo, este mecanismo es ya una característica más de toda tentativa de superar el modelo historiográfico nacional.

Bloque I

1. El concepto de Literatura Nacional. Trasfondo ideológico. Institución Escolar y Canon

1.1 Nacimiento del estudio historiográfico de la literatura

El siglo XVIII se caracteriza en lo político por ser tiempo de centralización y formación definitiva del Estado español peninsular. Tras la guerra de Sucesión (1701-1713), y sin entrar en grandes pormenores, la corona cambia de manos y serán los Borbones los que gobiernen sin alternativa hasta 1812. Es en este momento en el que se produce una centralización del estado tras suprimir la división administrativa entre Castilla y Aragón y reunir el poder en Madrid.

Encontramos en este siglo los primeros atisbos de una periodización de la literatura a través de una óptica nacional. José-Carlos Mainer rastrea este inicio señalando diferentes momentos del discurso literario de la época que indicaban tal movimiento (2000, pág. 161). El giro definitivo se da ya en el siglo XIX con los diversos intentos de consolidación de un Estado nación liberal. Este cambio se produce, primero, en la institución universitaria para dar el paso, después, a la enseñanza media, lo que muestra claramente cómo de ligado está la configuración de una literatura nacional a un sistema educativo. Para entender este proceso de cambio es necesario reseñar, sucintamente, cómo ha variado históricamente la didáctica de la literatura y el salto que significa haber establecido un estudio historiográfico.

Desde la aparición de las instituciones universitarias en la Alta Edad Media, la literatura³ fue un medio esencial para las diferentes enseñanzas. La materia no existía en sí misma y los textos de autores latinos eran usados como modelo de elocuencia. Por lo general, existían dos caminos a seguir: el *trivium* y el *quadrivium*. En el primero, lo central era aprender a expresarse rectamente. Para ello se impartían tres materias: gramática, dialéctica y retórica. Como se puede observar, la literatura, como estudio en sí mismo, no tenía cabida en la enseñanza universitaria (Mainer, 2000, pág. 69). La finalidad de los textos artísticos era servir como modelo de expresión y los más empleados eran los autores latinos: Virgilio, Quintiliano y Horacio, sobretudo. En definitiva, no existe una materia en la que se repase históricamente las obras literarias, de hecho, en la Edad Media, no había una consciencia tan clara del salto temporal que existe entre un texto clásico latino y la contemporaneidad medieval, todo era actualizable, lo que explica que Aristóteles fuese un clérigo que enseñaba a Alejandro Magno siguiendo el sistema del *trivium* y *quadrivium* en el *Libro de Aleixandre* (Mainer, 2000, pág. 70).

Hacia finales del siglo XVIII las enseñanzas universitarias medievales se están desintegrando y reformulando. Comienza a surgir en Europa el concepto de literatura nacional aupado, en buena medida, por el nacimiento del Romanticismo. A diferencia de como lo entendemos hoy en día, lo importante en una historia de la literatura nacional era encontrar la esencia que diferenciase a un pueblo de otro:

A concepção histórica e nacional da literatura, a partir da ideia dos irmãos Sclegel, bebida em Vico e Herder, de que a diferenciação nacional acarreta necessariamente uma diferenciação estética, traduziu-se na consideração da literatura como manifestação do espírito dos povos e de uma identidade nacional específica. (F. da Cunha, 2005, pág. 310)

El propio Frederich Schlegel fue uno de los primeros en aplicar esta argumentación a la literatura española, llegando a defender que sobresalía por mantener un espíritu nacional indeleble a lo largo de la historia. Este razonamiento ha estado presente en las historias de la literatura hasta bien entrado el siglo XX (Martínez Ezpelta, 2008, pág. 438).

Las primeras historias literarias propiamente dichas fueron escritas por autores extranjeros: Bouterwek en 1804 con *Historias literarias*, Sismondi con *Historia de la*

³ El concepto de literatura como expresión artística se origina en el Romanticismo. En la Edad Media, literatura era todo saber escrito y la función artística que hoy en día conocemos como tal era expresada mediante el término poesía o poética.

literatura española desde mediados del siglo XII hasta nuestros días en 1813 y George Ticknor con *Historia literaria española* en 1849 dan el pistoletazo de salida a este nuevo campo de estudio (Martínez Ezpelta, 2008, pág. 439). Todas ellas fueron traducidas al español por importantes intelectuales del momento como Amador de los Ríos o Munárriz.

Con estas primeras obras se da también la posibilidad de introducir la materia en el sistema educativo. En 1813 Manuel José Quintana en el *Informe de la Junta creada por la regencia para poner los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, es uno de los primeros en defender que las antiguas materias de retórica y poética deben ser sustituidas por la materia de literatura. Podemos detectar en este momento, como indica José-Carlos Mainer que:

[e]stamos ya en el nacimiento mismo de ambas materias como asignaturas, es decir, como componentes de la socialización y de la identificación nacional del futuro ciudadano: en la exaltación de los mitos que componen la historia de la patria y en la configuración misma de un imaginario histórico colectivo que da sentido a la galería heroica nacional. (2000, pág. 165)

El siguiente paso para la institucionalización de la disciplina fue dado por Antonio Gil y Zárate en 1844 cuando publica el primer manual escolar de la historia de la literatura el cual fue empleado como libro de texto fundamental en la enseñanza media. Además, el propio Gil y Zárate estuvo encargado de la redacción del Plan Pidal en el que se introducía, por primera vez, la materia de Literatura Española en el sistema reglado de la enseñanza media.

Para Gil y Zárate “las características inmanentes de la literatura española son la religión, el honor y la galantería, herencias del mundo caballeresco medieval milagrosamente preservado pero también de la larga convivencia con los árabes que legó, a su vez, un tinte oriental muy subido a las obras de la imaginación” (Mainer, 2000, pág. 171). Imposible no relacionar la visión de Gil y Zárate con el concepto romántico de “Volksgeist” que prodigaron los hermanos Schiller y que trata de ser detectado por el historiador de la literatura.

La consolidación de la asignatura solo fue posible una vez insertada en el sistema educativo, tanto en las enseñanzas medias como en las superiores. Esta rápida introducción de la materia es debido a su gran capacidad de crear un imaginario colectivo alrededor de la literatura. En un reciente vídeo publicado por *The New York Times*, Max Fisher (2018) señala que los nacionalismos y las naciones están constituidos por tres

elementos “language, race and borders”. La literatura es la expresión más cercana a la lengua y, a diferencia de otras artes, es la que más capacidad tiene de cimentar la idea de un Estado nación.

La historiografía literaria desde una perspectiva nacional siguió desenvolviéndose en el Estado español. Como parece lógico, renunció a pensar en una esencia que transmitiese, identificase y diferenciase unos pueblos de otros. Los caminos iniciados por Gil de Zárate fueron seguidos por Marcelino Menéndez Pelayo, si bien su obra es más recopilatoria que selectiva y, después, por Ramón Menéndez Pidal que ha sido el padre de la filología española del siglo XX. Con las herramientas del estudio filológico pretendidamente científico, Menéndez Pidal materializó la idea de Castilla “como promotora de la unidad nacional” (Mainer, 2000, pág. 183). La selección de obras presente en la manualística de la educación media española sigue, fundamentalmente, el recorrido de Menéndez Pidal (Mora Luna, 2012, pág. 56), no sólo en la nómina de autores sino también en la misma consideración de los textos literarios. Como indica Antonia María Mora Luna, El Cid sigue siendo presentado como un héroe medieval al servicio del rey cristiano y no se cuestiona la posibilidad de “que El Cid histórico fuese o no un mercenario, un guerrero profano al servicio de reyes cristianos o moros en función de la ganancia” (2012, pág. 67).

1.2 Trasfondo ideológico. Problemas de las literaturas nacionales

Como hemos visto en la anterior síntesis, la conceptualización histórica de la literatura nacional surge en un momento muy concreto para dar respuesta a una visión política de la realidad. José-Carlos Mainer señala que

la literatura española es una construcción artificial (solamente los nacionalistas dicen creer que la nación y el nacionalismo son hechos espontáneos, previos y naturales) que determina la forma de agrupar un conjunto heteróclito de textos (literarios o ideológicos) con la idea de hacerles decir algo sobre la existencia colectiva (2000, pág. 154)

En este apartado analizaremos las principales carencias del enfoque literario nacional a partir de diversos ejemplos y que nos mostrará por qué no debemos aplicar este método en la enseñanza media.

1.2.1 Unidad lingüística

La idea de una literatura nacional parte irremediadamente desde la consideración de que sólo se pueden estudiar obras escritas en una única lengua. Así, todos los programas de literatura española en diferentes niveles educativos analizan obras escritas en español. Esto choca de frente con la realidad multilingüe del propio Estado y, desde una visión global, con la diversidad lingüística existente en el planeta. No existen, prácticamente, países en el mundo que sean única y exclusivamente monolingües.

La existencia de escritores bilingües que, por diversos motivos, emplean dos idiomas en sus trayectorias literarias pone en jaque este aislamiento de la literatura según el idioma empleado. Sin irnos demasiado lejos, las obras de Rosalía de Castro, de Álvaro Cunqueiro o de Luís Pimentel se reparten entre el español y el gallego. La solución ante estos casos ha sido la de dividir a los autores en dos, ignorando su producción en la otra lengua. Desde nuestro punto de vista, lo único que se consigue con esta práctica es no ofrecer una visión completa de la producción del autor o autora y, por consiguiente, minimizar tanto su calidad como su aportación literaria. Esto resulta todavía más grave cuando los dos idiomas son comprensibles entre sí y comparten, además, un mismo estado. Si la realidad es plurilingüe, ¿por qué no ha de serlo la didáctica de la literatura? Se emplea el pretexto de las literaturas nacionales para renegar y rechazar todo lo que se produzca fuera de este marco pero lo único que se consigue con esta actitud es crear una falsa sensación de unidad lingüística.

Desde las lenguas minorizadas del Estado español, tanto las oficiales, gallego, catalán y euskera, como las no oficiales, aragonés y asturiano, se entiende que la literatura escrita en español no puede formar parte de las literaturas de estas lenguas. Siguen, pues, el esquema de la literatura nacional: una lengua, una literatura (Gabilondo, 2016, p. 49).

Ricardo Carballo Calero en su *Historia da literatura galega contemporánea* concibe la literatura gallega

como a exposición das realización e do desenrolo da fala galega no orde literario. Íste é o senso máis doado e natural que cabe atribuír á expresión “historia da literatura galega”.... Por moi galego que poda ser o mundo de *Los pazos de Ulloa*, tampouco compre crasificar esta obra dentro da literatura galega. Entendo por literatura galega a literatura en galego [...] Ren hai que opor ao fito de que un autor estude a obra literaria dos galegos en todos os idiomas que teñan cultivado. Se quer titular ise estudo “historia da literatura galega”, fágao embora. As verbas teñen decotío un valor convencional. Mais neste libro é idioma o que nos serve para escolmar o material do noso estudo. Seguimos un criteiro, pis, filolóxico, que nos parez o máis científico, xa que o idioma é o estromento da literatura. (1981, pág. 11)

Cabe decir que Carballo Calero está pensando únicamente en la literatura escrita y publicada en forma de libro. En la literatura popular oral gallega, de una inmensa riqueza, se entrecruzan constantemente coplas en castellano con coplas en gallego. ¿Consideramos solo las que están en gallego como literatura gallega? Parece ser una respuesta un tanto absurda.

Incluso el propio concepto de lengua es altamente problemático. La variación interna es un hecho intrínseco y natural de las mismas que puede llegar a constituir todo un problema a la hora de dividir la literatura en campos nacionales. La variación geográfica, aquella que se da en función del territorio en el que se habla la lengua, es, en muchas ocasiones, un escollo más en la delimitación de las literaturas nacionales.

Junto al macedonio y el esloveno, en Yugoslavia era lengua oficial el serbocroata. A pesar de que la mayoría de los lingüistas coincidan en que es un único idioma, o bien un diasistema, en la actualidad el serbocroata se ha dividido en los diferentes países que constituían Yugoslavia recibiendo diferentes nombres dependiendo del espacio geográfico (croata en Croacia, bosnio en Bosnia, montenegrino en Montenegro y serbio en Serbia) e incluso estableciendo gramáticas lo más alejadas unas de otras para así diferenciarse. A esto hay que añadir que emplean dos alfabetos diferentes dependiendo del país.

Sin embargo, los autores que vivieron y compartieron la idea de un idioma unido ven ahora su obra dividida en literaturas nacionales. Esto es lo que expone Dubravka Ugrešić en el durísimo *Gracias por no leer* (2004). Para la autora croata, las divisiones entre las diferentes literaturas solo responden a intereses de creación de identidades políticas y nacionales. La producción de Ivo Andrić, ganador del Nobel de literatura, ha sido fraccionada entre la actual lengua croata y la serbia (Ugrešić, 2004, pág. 139). Esto muestra también la gran capacidad que tiene la literatura de crear, o más bien, imaginar identidades nacionales en plena constitución. Dice en este sentido Ugrešić: “La principal razón para ser un escritor croata es que entonces no eres un escritor serbio. Lo mismo se aplica a los escritores serbios, cuya mejor razón para serlo es la de no ser croatas” (2004, 146).

1.1.2. Unidad territorial

Además de una única lengua, la literatura nacional toma las fronteras territoriales del propio estado. Por literatura francesa entendemos aquella que está publicada en Francia,

en francés por franceses. Los límites de los estados no son eternos ni inmovibles. Volviendo al Estado español, el concepto de literatura nacional se aplica retrospectivamente incluso en aquellos momentos históricos en los que el término nación simplemente no existía. En la Edad Media no podemos hablar de España como un ente real sino como una idea anacrónica aplicada a un territorio. Si nos ceñiésemos al espacio que ocupa actualmente el Estado español habría que incluir aquellas obras escritas en mozárabe⁴, en hebreo o en latín.

Si nos ceñimos a los territorios españoles o, en consecuencia, conquistados por la corona de Castilla y Aragón, habría que repensar el lugar de las literaturas hispanoamericanas. Los territorios de ultramar consiguieron su independencia entre los siglos XVIII y XX. ¿Qué ocurre con una obra como *Sab* de Gertrudis Gómez de Avellaneda⁵? ¿Pertenece a la literatura cubana o a la española?

En el enfoque nacional también es altamente complicado encajar la literatura del exilio, problema muy presente en la historiografía española tras la Guerra Civil y la dictadura franquista. Autores y autoras exiliadas han visto borradas e ignoradas sus trayectorias de todo acercamiento teórico historiográfico. Además, muchos de ellos han fluctuado entre las lenguas maternas o las lenguas de destino del exilio, viendo, también, su obra dividida entre dos literaturas nacionales.

Desde un punto de vista inverso, es interesante analizar también cómo los procesos de migración ponen en jaque el concepto de literatura nacional. Según un estudio realizado por la Universitat de Barcelona, hay más de 200 lenguas nativas en toda Catalunya gracias a la inmigración (Vila, 2006). Es altamente probable que haya escritores y escritoras que empleen sus lenguas nativas o las ambientales indistintamente. Puede que ocurra exactamente al revés que desde la emigración en un país de habla no hispana escriba en español. ¿Cómo encajamos estos casos en la historia nacional de una literatura? Esta línea de investigación sigue Aitana Guía en su artículo *De lenguas y horizontes. Europa vista por sus escritores inmigrantes de cultura islámica* (2010)

En este punto, a medio camino entre el territorio y la lengua, también nos encontramos con etnias que utilizan un idioma diferente al del Estado nación. En España es habitual citar el caso del autor gitano José Heredia Maya que escribió en caló la obra

⁴ Como excepción a esta práctica destacamos el libro *Historia de las literaturas hispánicas no castellanas* en la que se dedican epígrafes específicos a la literatura hispano-latina, hispano-árabe, hispano-hebreo, navarro-aragonesa, bable, euskera, catalana, gallega y leonesa. (Diez Borque, 1980)

⁵ En el momento en vida de la autora, Cuba seguía siendo una colonia española. Además, Gómez de Avellaneda emigró a la península y vivió en ella buena parte de su vida.

de teatro *Camelamos naquerar*. El idioma más hablado en Rumanía es el rumano pero existen diversas etnias y pueblos que emplean lenguas diferentes como el alemán o el húngaro⁶. La ganadora del premio nobel de literatura, Herta Müller, ha escrito toda su obra en alemán a pesar de haber nacido y vivido buena parte de su vida en Rumanía hasta que tuvo que exiliarse. En unas circunstancias parecidas se encuentran los escritores Attila Bartis o Kányádi Sándor, autores nacidos en Rumanía de ascendencia húngara y que escriben en esta lengua.

1.1.3 Recorrido historiográfico y teleológico

El tercer punto en el que nos detenemos es en el de la construcción histórica de la literatura nacional. Si bien no todas las perspectivas que han tratado de repensar el modelo lo han cuestionado, sí es cierto que desde el pensamiento de la comparatista Linda Hutcheon se han presentado serias críticas al modelo historiográfico lineal y teleológico. Las literaturas nacionales tienden a presentar la historia de la literatura como un continuo progreso: “they too assume an implicitly natural process at work which is shaped by purpose and design, wherein literatura is directly related to the specific end or *telos* of cultural legitimation” (Hutcheon L. , 2002, pág. 5). Estaríamos ante una literatura que siempre mejora tanto en calidad literaria como en poder e incluso en legitimación de la autoridad. Además, se dirige hacia un fin muy específico, la apoteosis política del grupo representado en la historia de la literatura en cuestión. (Hutcheon L. , 2002, pág. 7).

De todas formas, la propia Hutcheon admite que esta capacidad de cuestionar las narrativas de las historias nacionales no está al alcance de todos y todas. En las últimas décadas se han publicado historias literarias de grupos minorizados: feministas, LGTB, racializados/as, o historias poscoloniales de diversos territorios. En muchas de esas historias, advierte Hutcheon, se siguen empleando un método teleológico, si bien el desmantelamiento de estas estructuras “is the luxury of the already established and the already articulated” (Hutcheon L. , 2002, pág. 9).

Joseba Gabilondo no desecha completamente la lectura historiográfica lineal en su obra *Before Babel: A History of Basque Literatures*, sino que más bien reniega del fin teleológico del mismo:

⁶ El pueblo húngaro es la principal minoría étnica. Alrededor de 1.200.000 habitantes son de ascendencia húngara y buena parte de ellos conservan el idioma. En la provincia de Transilvania representan casi un 20% de la población.

This Basque literary history will not be divided according to centuries, “periods” and/or cultural movements, [...] This history is organized according to more local, historical developments and, in this respect, is more concrete and situated. There are no separate Baroque and Neoclassical periods exported from universal European history and forced onto a primal Basque historical matter, for example. This book does not look for “romanticism,” celebrating or regretting the Basque fit or lack thereof to a predetermined European historical grid of categories. At the same time, this very local history is explained within a context larger than that of the nation-state. In this way, the local recovers its full historical complexity. (Gabilondo, 2016, p. 43)

En este sentido, Gabilondo se está aproximando a la práctica metodológica de la microhistoria e incluso a una lectura feminista de la historia en la que no existen los grandes hechos sino un continuo devenir, incidiendo en una perspectiva biopolítica de corte foucaultiano (Gabilondo, 2016, p. 43).

Desde un punto de vista pedagógico es altamente interesante relacionar diferentes movimientos literarios entre sí. ¿Cómo no vincular la novela picaresca con la gran cantidad de obras sustentadas en la narrativa del *Bildungsroman*? Esta propuesta es la que sostiene Guadalupe Jover en *Un mundo por leer* (2007) que analizaremos en la siguiente sección.

Todas estas críticas hechas al modelo de la literatura nacional se sustentan en diversas visiones teóricas pero, sobretodo, ponen de relieve que el propio modelo debe ser cambiado y repensado en todos los ámbitos de la enseñanza.

Dice José María Pozuelo Yvancos que “la narración de una Historia es no solamente la elección de un pasado, también es la elección de un futuro posible” (2006, págs. 25-26) y si queremos una sociedad en la que el multilingüismo sea valorado positivamente y no como una amenaza a la unidad nacional debemos repensar la educación literaria y la historia de la literatura y su pedagogía. En este sentido también afirma Hutcheon que “how we think about the culture of the past cannot be separated from how we act in the present” (Hutcheon L. , 2002, pág. 4). En definitiva, no queremos una historia literaria que se sustente en la división arbitraria de las lenguas, que ponga en jaque gran cantidad de autores y autoras, sino una historia literaria abierta, plural y que sea representante del futuro posible que como sociedad deseamos.

1.3 Institución escolar y canon

La literatura es la disciplina artística con mayor peso en el sistema educativo obligatorio. No existe otra materia relacionado con el arte que tenga tanta carga horaria ni que sea tan relevante como lo es la práctica literaria a lo largo de la formación de cualquier alumno o alumna. Como adelantábamos anteriormente, esto se debe a que también es la disciplina artística que tiene una mayor capacidad de imaginar un Estado nación⁷ al hacer de la lengua un elemento diferenciador, a pesar de los problemas que esto supone. La institución escolar en todos sus frentes se encarga así de desarrollar la idea de una literatura nacional española sustentada en numerosas contradicciones y que asume una serie de principios excluyentes e inaceptables hoy en día.

Louis Althusser define la institución escolar como uno de los aparatos ideológicos del estado junto con la iglesia y el ejército entre otros:

Los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir, simbólica. (No existe aparato puramente ideológico.) Así la escuela y las iglesias "adiestran" con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) no sólo a sus oficiantes sino a su grey. (Althusser, 1988, pág. 13)

Y es que como indican todos los estudios acerca del canon, para que este se establezca es necesario hacerlo a través de la institución escolar desde la cual se difunde una selección de obras que muchas veces no viven más allá de la propia institución, que fuera de ella están prácticamente muertos y, según Mora Luna, solo cumplen la función de establecer una identidad nacional (2012, pág. 174)

Como señala Althausser e insiste Mora Luna, no podemos desentender la literatura y su didáctica de las reproducciones ideológicas del propio Estado. La selección de textos que se realiza en el canon pedagógico no es inocente y esconde toda una serie de principios en ellos.

Desde la crítica norteamericana se ha querido conferir al canon literario una autonomía artística, destacando que su funcionamiento depende de la calidad estética de las obras y no de otras condiciones ajenas al discurso literario. Sin embargo, nos

⁷ Como Mora Luna indica "hoy no existe Estado-nación alguno que no necesite y se sirva de un canon literario nacional a la manera de antología, prescrita en un curriculum escolar e impresa en los libros de texto" (Mora Luna, 2012, pág. 150)

encontramos con la realidad de que los *curricula* escolares, que no dejan de ser selecciones, no responden a esa calidad artística sino a unos parámetros nacionales.

Si estos no fueran ya poco delimitadores, el canon empleado es únicamente el de hombres blancos heterosexuales (Mora Luna, 2012, pág. 213). Desde los estudios literarios se han dado pasos para que el canon sea abierto, no desde posiciones extremas sino desde un debate sosegado (Pozuelo Yvancos, 2006) para así enriquecerlo y que no sea únicamente la visión masculina la que configure la selección.

Hablar de canon es hablar de poder. Un poder que se detenta y se ejerce de manera dominante sobre los dominados, desde la élite cultural al resto de los ciudadanos de una sociedad. Que se abra el canon no pone en riesgo sino a las instituciones de principios conservaduristas y tradicionales que han sabido buscar un lugar de privilegio para su supervivencia (Mora Luna, 2012, pág. 215)

Frente a una idea cerrada de canon, desde este trabajo abogamos por un concepto mucho más abierto que se acerque más bien a la idea de corpus. Que nos aproximemos a este concepto no significa que no siga habiendo criterios de selección. La diferencia radica en dos aspectos: cantidad de textos y de criterios. Mientras que en la idea de canon el límite de textos es muy pequeño, en el corpus la cantidad es mucho mayor mientras sea posible operar con ellos. Esto no requiere tampoco usarlos todos sino saber que están ahí presentes y que sea el alumnado quienes puedan acercarse a ellos sin ningún tipo de miedo. Muchas veces, desde los estudios filológicos olvidamos que las escuelas no tienen el cometido de recrear las condiciones de lectura de la época. Resulta mucho más interesante acercar esos textos al alumnado y es que, por mucho que lo intentemos, no podemos ignorar “el lastre que acarreamos, no podemos deshacernos del conocimiento previo al texto. Nuestras lecturas son lo que son, precisamente, por el bagaje intelectual o cognoscitivo acumulado” (Mora Luna, 2012, pág. 196).

Frente a un canon completamente cerrado y que por momentos huele a naftalina y ejerce la función de una sacristía, vemos mucho más positivo una selección abierta de textos, tal y como defiende Guadalupe Jover (2007), entre otras, que nos permita operar con mayor libertad en la educación literaria de los y las adolescentes.

Frente a un paternalismo filológico dónde lo único presente sean los estudios que se han hecho sobre las obras, es muy interesante lanzar nuevas miradas sobre las mismas y establecer un diálogo entre alumnado y textos con la mediación, siempre y cuando sea necesaria del docente.

En definitiva, no se trata de sustituir el canon hispánico sino de aprovechar el espacio de la escuela para emplear en la educación literaria otros propósitos que no sean reproducir una idea de Estado nación. En vez de ello, empleemos la historia de la literatura para desarrollar el conocimiento del Otro a lo largo del Estado español, permitiendo en el aula textos de toda procedencia sin limitarlos en función de su lengua de origen.

2. Propuestas teóricas y críticas

Todas estas preguntas que llevamos desarrollando en el presente trabajo han sido ya puestas sobre la mesa por muchos autores, autoras, teóricos y teóricas de la literatura. Existen propuestas críticas que han tratado de dar respuesta, implícita o explícitamente, a las cuestiones que hemos ido planteando. En el presente apartado revisaremos, sucintamente, las diferentes visiones críticas que nos servirán de fundamento para la propuesta práctica que se desarrollará en el Bloque II.⁸

2.1 Literatura comparada

La literatura comparada, una de las ramas de los estudios literarios, ha sido de las primeras en poner en cuestión la historiografía literaria desde una perspectiva nacional. Sin duda se debe a que, en un primer momento de la disciplina, las literaturas nacionales eran la materia prima de trabajo. Es por ello que es en esta corriente en la que encontramos un trabajo más desarrollado con diferentes visiones teóricas que han sido llevadas a la práctica en un ámbito académico. Por proximidad destacan los dos tomos de *A Comparative History of Literatures in the Iberian Peninsula* editada por profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (Cabo Aseguinolaza, Abuín González, & Domínguez, 2010).

Las principales voces que abogan por reformular la historia literaria parten de la Universidad de Toronto, plasmadas en la publicación de *Rethinking literary history. A dialogue on theory* a cargo de Linda Hutcheon y Mario J. Valdés (2002). De todas formas, Arturo Casas (2004) sitúa la obra del eslavista Dionýz Ďurišin, sustentada en las teorías

⁸ Somos conscientes de que lo que aquí presentamos es una breve selección de los argumentos que sustentan todas las aproximaciones teóricas. Escogemos de ellas los puntos más relevantes y trasladables a la propuesta didáctica.

de la traducción, como uno de los primeros intentos de superar el modelo de la literatura nacional.

La propuesta de Hutcheon y Valdés se basa en una visión donde lo poscolonial tiene una importancia capital. Y es que sus teorías están pensadas para desarrollar en aquellas literaturas aún en plena constitución. Si en el marco europeo el modelo de la literatura nacional ya presenta serios problemas, en países como India, con una diversidad cultural enorme, resulta imposible de aplicar. Además, también prestan especial atención a las historias de la literatura de grupos minorizados: feministas, LGTB y de clase.

Mario J. Valdés propone una serie de principios muy básicos para desarrollar una historia literaria comparada (2004). Para empezar, debemos renegar de todo inmanentismo del texto literario y reconocer las diversas influencias sociales que están presentes en el campo cultural. Así mismo, la obra literaria “siempre es actualidad que invita al lector/historiador a revivir las experiencias y acontecimientos figurativos” (2004, pág. 16), en este sentido, toma como referencia la estética de la recepción con la que trabajaremos en breves. Además, se busca una narratividad histórica abierta en la que se pueda dar cabida a múltiples voces dónde se produzca una dialéctica de las mismas.

En cuanto a la periodización, Valdés destaca que esta debe ser complementaria entre aquellos factores internos al género literario (poesía del romanticismo, arte neoclásico) y aquellos externos que tienen la fuerza necesaria para modificar a este (Guerra Civil, literatura del 98). Por último, y como condicionante de todo esto, Valdés recomienda una estructura hipertextual en la que se pueda desplazar por diversos puntos a decisión del propio lector (2004, pág. 19). Propone, en definitiva, una conexión a través de nodos interconectados que pueden ser ordenados de la forma que el profesor o profesora quiera, bien siguiendo un elemento geográfico o topográfico, el recorrido de un río, una ciudad multicultural, bien una institución, las obras creadas alrededor de una universidad⁹, una revista literaria, o bien una figura relevante, como los ciclos artúricos o la imagen del inmigrante. (Valdes, 2002, pág. 70)

Linda Hutcheon no propone unas medidas tan claras como las de Valdés pero sí deja claro que hay que seguir investigando y desarrollando diferentes historias literarias en las que se configuren todas las realidades de nuestros días (2002, pág. 26). La historia literaria debería moverse desde un enfoque nacional a un “comparative transnational

⁹ Pensamos, en este caso, en el proyecto realizado recientemente por el grupo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela en torno a los espacios en las novelas estudiantiles entre 1844-1926 (Cabo Aseguinolaza, 2017).

focus” en el que también quepan los movimientos demográficos y económicos “and the relocations of diaspora” (2002, pág. 26). La académica canadiense centra la cuestión de la periodización en evitar una posible historia teleológica. Esto no implica, a primeras de cambio, que sea estrictamente necesario dejar de lado la sucesión histórica cronológicamente ordenada, sino lo que se apremia es a dejar de sustentar el discurso del poder y de los Estados nación colonialistas.

Ambos autores reconocen que para la puesta en práctica de sus teorías es necesaria una buena base de traducciones de obras, elemento que puede ser perjudicial para las literaturas minorizadas y que no tienen capacidad de acceder al mercado traductológico.

Por último, en el marco de la literatura comparada, recogemos la propuesta de Armando Gnisci (2004) en el que plantea una historia de la literatura europea desde el punto de vista de la descolonización, presentando este hecho como elemento central y jerarquizador del discurso histórico. La intención es seguir la creación de los grandes imperios a través de tres períodos. El primer gran marco temporal es el de los imperios creados por España y Portugal en el siglo XVI y XVII. En estas claves temporales se aportarían diferentes obras literarias tanto de colonizadores como de colonizados: *Os Lusíadas* de Luis de Camões a relacionar con *Tabacaria* de Álvaro de Campos o, por otro lado, la obra del inca Garcilaso de la Vega con los *Naufragios de* Álvar Núñez Cabeza de Vaca. El segundo y el tercer marco temporal se corresponden a los imperios coloniales modernos, Francia e Inglaterra, y a los actuales, Rusia y Estados Unidos respectivamente.¹⁰

En definitiva, encontramos en las propuestas comparatistas una total disolución del marco lingüístico y territorial, en los que se sustentaban las literaturas nacionales, a favor de una serie de puntos relacionados con la subalternidad, que serían los encargados de organizar el discurso histórico. Así mismo, reniegan, por lo general, de un modelo teleológico lo que no quiere decir que este no pueda seguir un orden historiográfico lineal.

¹⁰ Las otras literaturas europeas quedarían a medio camino entre aquellas que trataron de afirmarse como imperios coloniales intra-europeos (Hungría, Serbia o Alemania) y las que trataron de librarse de los imperios coloniales como Irlanda, Finlandia o Grecia (Gnisci, 2004, pág. 191)

2.2 Literatura posnacional

El término “posnacional”, a pesar de su reciente aparición, ya es un concepto polisémico al que se han acercado varios investigadores¹¹. En general, destacamos dos obras que ensayan historias de la literatura desde un enfoque posnacional. Por un lado la realizada por Joseba Gabilondo *Before Babel A History of Basque Literatures* (2016) en la que ensaya una historia de las literaturas vascas alejado del prisma nacional. Por otro lado, destacamos la obra de la hispanista Jo Labanyi *Spanish Literature: A very Short Introduction* publicada en la colección de la Oxford University Press *A Very Short Introduction* en la que se acercan diferentes temas desde una óptica didáctica. En ella, Labanyi ensaya una historia que sigue cuatro núcleos de investigación subalterna: multilingüismo y fronteras porosas, literatura española y modernidad, género y sexualidad y herencia cultural (2010). Es, cuanto menos curioso, que ambas estén publicadas por editoriales extranjeras y no hayan sido traducidas a ninguna lengua peninsular.

El marco teórico de la obra de Gabilondo se abre de forma clara y explícita reconociendo que “there is not enough information and discussion to complete a comprehensive postnational history” (2016, p. 20) y apela directamente al lector o lectora para que se dirija al autor remitiendo cualquier tipo de sugestión sobre la obra, enfatizando así el carácter abierto de la misma.

El principal requisito para incluir un texto en las literaturas posnacionales vascas ya no es un criterio lingüístico sino que dependerá de cada momento histórico y de la configuración de lo que la crítica poscolonial denomina como “diferencia”

Therefore, this books describes and situates Basque culture in five moments or phases in which the negotiations between several imperialist states and the Basques are redefined and resituated both geopolitically and biopolitically across the subaltern/elite divide. In short, this history has a geo-bio-political logic of its own in which a violent, political fracture between the elite and the subaltern takes place across several imperial states. (Gabilondo, 2016, p. 43)

No existe, por lo tanto, una única definición de literatura vasca ni de qué la constituye, más bien serán las diferentes reformulaciones de la “diferencia” las que vayan

¹¹ Una de estas aproximaciones es la hecha por Bernat Castany (2007) donde investiga la literatura de autores y autoras que no se identifican bajo ninguna nacionalidad. Otra aproximación, de corte político, fue realizada por Jüger Habermas la que Joseba Gabilondo considera como una teoría sustentada en el neoliberalismo y que trata de ocultar la carga poscolonial de las actuales naciones europeas (Gabilondo, 2016)

delimitando la historia de la literatura. La elección, o más bien sumisión, lingüística se ve además condicionada por la diversidad biopolítica: género, sexo, raza y clase entre otras.

Gabilondo concluye su exposición teórica resumiendo su propuesta en un adjetivo en forma de acrónimo SPD history: “subalternist-postnational-differential history” (2016, p. 55). En palabras del propio autor esto significa que

A SPD history cannot be a policing history where identity, a single national identity, is sanctioned or rejected. Rather, a postnational history is meant as an approximation to an area, an object, a time, which draws its historical value from its lack of exact borders and unique identities. The goal of a subalternist history is precisely to blur these borders in order to challenge any nationalist understanding and policing of identity. Therefore, questions such as “Is Judah Halevi’s literature Basque?”; “Why do you include Victor Hugo in a Basque literary history?”; “If Itxaro Borda is Basque, can she be French?”; “Are those two identities in-compatible?”; “How to choose?” are not questions that this history is interested in answering; rather, it aims at questioning the political presuppositions that make such questions possible. (2016, p. 56)

Por último, Gabilondo reclama que el placer estético no debe ser el fin de una “SPD history” ya que muchos textos no cumplen esta función¹² sino que deben servir estos como guía a la hora de mapear la historia de la literatura. De todas formas, advierte de que no se trata de textos canonizados, lo que iría en contra de una historia subalterna, sino una búsqueda de textos que iluminen los derroteros históricos de las literaturas vascas (2016, p. 58).

La propuesta de Gabilondo es muy arriesgada al introducir la crítica poscolonial en las literaturas vascas. Si ya es difícil de encajar desde esta posición, mucho más sería realizarlo desde la literatura española. De todas formas, como dice el teórico vasco “[a] postnational-multicultural approach to literature also requires we rethink Spanish, French, and American cultures and literatures” (2016, p. 48). Es en ese espacio en el que debemos repensar las literaturas españolas en relación con la propuesta teórica aquí expuesta.

Por otra parte, Jo Labanyi en su *Spanish Literature. A very short introduction* lleva a la práctica muchas de las cuestiones que estamos planteando aquí dirigiéndose a un público que ni es académico ni perteneciente al Estado español. En esta pequeña obra recorre buena parte de la historia literaria sin acudir al discurso propio de la literatura nacional. Dividido en cuatro capítulos, la obra se jerarquiza a través de diferentes

¹² Una de las principales fuentes de la literatura vasca han sido textos religiosos preparados para la celebración litúrgica. Si siguiese un sentido estético, las obras quedarían descartadas pero, al seguir los criterios designados por la “SPD history”, es posible introducirlos en el discurso literario y plasmar así mejor el hecho literario.

intereses de los estudios culturales: estudios de género, cultura popular, incluyendo estas perspectivas a la hora de analizar las consideradas por la crítica tradicional las grandes obras literarias. Resulta sumamente interesante este acercamiento cuando analiza en *El Quijote* la presencia del plurilingüismo¹³ o la importancia de las figuras femeninas.

Destacamos, en este sentido, varios puntos que nos aportan ambas visión. Primero, el de diluir el concepto de nacional en dos direcciones. Por una parte borrando las líneas macro, aquellos límites lingüísticos y geográficos, y por otra parte, haciendo énfasis en lo micro, en lo local como verdadero condicionante de la realidad literaria y no dependiente de unos marcos temporales producidos por las historias literarias nacionales ajenas. Segundo, un énfasis en la subalternidad como eje central de la historia literaria, dejando atrás otros posibles centros vertebradores, y, tercera, la posibilidad de pensar una historia posnacional sin hacer uso del marco teórico de la literatura comparada, lo que evitaría acudir a una enorme cantidad de textos traducidos.

2.3 Constelaciones literarias

En *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura* (2007) Guadalupe Jover propone una didáctica de la literatura completamente enfocada a la enseñanza media y alejada de los límites del Estado nación. Su obra viene a demostrar que las enseñanzas medias son un espacio idóneo para replantear la didáctica de la literatura desde un enfoque teórico diferente.

Jover fundamenta su visión de la literatura y de su didáctica en un profundo análisis de la realidad teórica literaria y de la sociedad del siglo XXI. Su propuesta se sustenta en configurar lo que denomina como constelaciones literarias. Partiría de un nodo central que articula toda la constelación: bien un tema (los amores difíciles, las relaciones padres/hijos), bien un género (el relato de aventuras, el teatro del absurdo), bien un autor (Lorca, Augusto Monterroso) o bien un espacio geográfico (Galicia, Brasil, Centroeuropa). A partir de ahí se irán articulando diferentes obras que guarden una relación con la obra primera y que tengan ese hilo conductor entre todas las propuestas. Además, establece una serie de criterios que tienen que cumplir dichas constelaciones

¹³ De todas formas, Labanyi emplea prácticas críticas con las que no concordamos. La autora atribuye una actitud positiva frente al multilingüismo de Cervantes (Labanyi, 2010, p. 52) por haber vivido cinco años como cautivo en Argel, un espacio atravesado por varios idiomas en el siglo XVI. Esta relación entre vida y obra nos parece excesiva y completamente innecesaria.

literarias: que partan de los adolescentes, que no se limite a espacios nacionales, que sean flexibles y abiertas, que permita la lectura en contrapunto y que tengan como finalidad “contribuir a la urdimbre interior-cognitiva, estética, moral y afectiva de quienes las contemplan [las constelaciones]” (2007, págs. 142-143).

Resulta mucho más sencillo poner un ejemplo de las mismas para apreciar lo que teoriza Jover. Con el título de “Los amores difíciles” elabora toda una constelación de obras que se articulan bajo este epígrafe. Partiríamos de ejemplos clásicos en los que se aprecian diferentes impedimentos para la realización del amor: Píramo y Tisbe, Polifemo y Galatea, Apolo y Dafne o Hero y Leandro, todas recogidas por Ovidio. La siguiente estrella de la constelación estaría formada por obras que resultan siempre relativamente frescas: *Una historia familiar* de Christine Nöstlinger o *Siete historias para la infanta Margarita* de Miguel Fernández Pacheco. Entrarían en este punto obras que conllevan la muerte de los personajes *Romeo y Julieta* de William Shakespeare o *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca para dar paso al tema del amor que perdura después de la muerte con Antonio Machado, Francisco de Quevedo o Luis Cernuda. Otros puntos que se podrían añadir son aquellos en los que el relato amoroso se escenifica a través de carta, como *Cárcel de amor* de Diego de San Pedro, *Las desaventuras del joven Werther* o algunas de las *Heroidas* de Ovidio (Jover, 2007, págs. 129-130).

La perspectiva de Jover es una forma de dar respuesta a las preguntas que han protagonizado este trabajo y servirá, sin duda, de inspiración para el Bloque II y las diversas propuestas que haremos en él. Sin embargo, no termina de quedar del todo claro en su argumentación si lo propuesto es un listado de lecturas o si bien es un programa didáctico en el que pararse en cada una de las obras. Falta, quizá, una temporalización más concreta en su aplicación al quehacer diario de las aulas de la educación secundaria.

De todas formas, nos parece una propuesta sumamente interesante que necesita de ser perfilada a gusto de cada docente y de cada grupo escolar. Tiene la gran capacidad de ser flexible y abierta lo que hace, sin duda, una propuesta irresistible para tomar en consideración.

2.4 Otros apuntes teóricos

Vistas ya las teorías que aportan alternativas específicas a una historia de la literatura nacional, apuntamos brevemente en este apartado aquellos aspectos interesantes de otras teorías que, si bien no tienen como fin principal aportar una visión diferente de la historia

literaria, sí sirven como resorte para la propia didáctica de la literatura. La estética de la recepción, por una parte, las teorías sistémicas por otra y la obra de Mijail Bajtín ofrecen puntos muy interesantes para complementar las teorías ya explicadas anteriormente.

2.3.1 Mijaíl Bajtín y su círculo

El crítico ruso Mijaíl Bajtín y su círculo construyeron a principios del siglo XX una de las obras teóricas más interesantes para analizar las voces presentes en la novela. Su obra se enmarca en una crítica y superación de tres precedentes teóricos: Sigmund Freud y el psicoanálisis, el formalismo literario- muy activo en Rusia- y el estructuralismo lingüístico con Ferdinand de Saussure a la cabeza (Viñas Piquer, 2002, pág. 458).

Es cierto que su obra teórica no se acerca al campo de la historiografía literaria pero existen ciertos conceptos que enriquecen nuestra perspectiva teórica. Bajtín centró el análisis de la obra de Dostievski en la idea de que en sus novelas se introducía una serie de voces que no eran exactamente las mismas que las del autor. Así, se puede hablar de una novela polifónica cuando estas voces que no representan la forma de pensar del autor tienen un espacio adecuado para desarrollarse en la novela. Este proceso recibe el nombre de dialogía, concepto central en la teoría de Bajtín. Una de las formas de reconocer este proceso dialógico es la introducción en la novela de toda la diversidad social presente en el lenguaje:

La novela es la diversidad social, organizada artísticamente, del lenguaje; y a veces de lenguas y voces individuales. la estratificación interna de la lengua nacional en dialectos sociales, en grupos, argots profesionales, lenguajes de género; lenguajes de generaciones, de edades de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y modas pasajeros; lenguajes de los días e incluso de las horas; sociales-políticos [...] así como la estratificación interna de una lengua en cada momento de su existencia histórica, constituye la premisa necesaria para el género novelesco: a través de este plurilingüismo social y del plurifonismo individual, que tiene su origen en si mismo, orquesta la novela todos sus temas, todo su universo semántico-concreto representante y expresado (Bajtín, 1989, pág. 81)

Esta visión de la pluralidad lingüística es esencial para nuestra propuesta didáctica. Es necesario introducir todo tipo de voces que ofrezcan visiones variadas sobre el mismo acontecimiento como forma de construir el conocimiento. Esto no quiere decir que nuestra propuesta no tenga una clara intención, no se trata de crear un batiburrillo de voces sin ningún tipo de finalidad. Para Bajtín, el introducir voces diferentes a las del

autor implícito es simplemente un juego, un intento de ocultarla, pero siempre está ahí, se escucha y está presente (Viñas Piquer, 2002, pág. 466).

Otros puntos de la teoría bajtiniana son también muy interesantes para llevar a las aulas de secundaria como el análisis de lo carnavalesco y la inversión. De todas formas, para realizar esto sería interesante un trabajo independiente que siguiese esta línea e hiciese una propuesta específica para adaptarlo a la enseñanza secundaria.

2.3.2 Estética de la recepción

En los años 60 del siglo pasado se produce un giro en la focalización de los estudios literarios dejando de ser el texto el centro de atención para serlo el propio lector o lectora. Este cambio, aupado por la Escuela de Constanza, tiene sus principales investigadores en Alemania y obtuvo de la fenomenología husserliana una de sus principales influencias junto a la de los filósofos Gadamer y de Martin Heidegger (Viñas Piquer, 2002, pág. 498).

Desde esta visión teórica se estudia la lectura como un fenómeno cognitivo, investigando qué es lo que sucede cuando leemos y qué herramientas usamos como lectores. Esta corriente ha sido rápidamente abrazada por la didáctica de la literatura por poner el foco de atención en quién recibe el texto a la par que democratiza la noción de interpretación (Cruz Calvo, 2010, pág. 126). Sin embargo, la estética de la recepción no es en sí misma una teoría pedagógica ni didáctica por lo que es necesario tender puentes entre uno y otro campo.

Wolfgang Iser, uno de los principales teóricos de esta corriente, ha propuesto una serie de términos que Mery Cruz Calvo (2010) consigue dar forma y adaptar a la didáctica de la literatura y que son también fundamentales para nuestra propuesta didáctica. Uno de ellos es el de la amplitud que se produce con el término interpretación y cómo este depende del propio lector. Para Iser no existe una única interpretación cerrada de un texto literario y es el lector o lectora quien tiene que hacerlo cubriendo los espacios vacíos que el texto presenta:

el sentido, lo que podemos interpretar de una obra literaria no es propiedad exclusiva de un grupo de especialistas; el sentido como imagen se construye a través de los actos de comprensión del intérprete y de los signos del texto que delimitan su interpretación (Cruz Calvo, 2010, pág. 128)

Sin embargo, esto no quiere decir que toda interpretación sea válida sino que estará delimitada por los “signos del texto”. Es en este preciso instante en el que el concepto de lector implícito entra en juego. En toda creación de un texto existe la figura de un autor implícito que tiene su correspondiente con el lector implícito. Esta figura pragmática se define como el lector ideal al que está dirigido el texto para que sea capaz de descifrar todos los signos del mismo. Iser reclama que la distancia entre el lector implícito y el lector real puede provocar que el proceso cognitivo de leer no se produzca correctamente, entonces “para que el acto de leer sea posible, es condición imprescindible hacer equivalentes los repertorios de receptor y texto” (Cruz Calvo, 2010, pág. 133).

Por último, nos gustaría rescatar la idea de Iser de que leer es ponerse en el lugar del Otro, en el sentido de que nos obliga a ponernos en otras conciencias, en otros sujetos y en otras condiciones diferentes a las que tenga la lectora en cuestión (Cruz Calvo, 2010, pág. 139). Leer es relacionarse con otra consciencia pero que al mismo tiempo es capaz de dejar espacio para la interpretación personal e individual. La lectura se muestra así como un espacio donde la principal protagonista es la libertad.

2.3.3 Teorías sistémicas

En este apartado hacemos referencia únicamente a las obras teóricas de Pierre Bourdieu y su noción de campo literario y a la de Itamar Even-Zohar y su teoría de los polisistemas, si bien existen diferencias entre ellas, hay puntos que señalan ambas que en el presente trabajo es importante tener presentes.

Desde estas teorías, se concibe la literatura como un sistema en el que entran en juego muchos más factores de los que tradicionalmente se han señalado como condicionadores del campo literario. Así, nos encontramos con un sistema abierto y heterogéneo (Figueroa, 2001, pág. 34) en el que los valores estéticos no son los únicos elementos que configuran un determinado canon o repertorio de obras a estudiar. Las instituciones literarias, las dinámicas sociales y los movimientos centro-periferia serán esenciales para entender el hecho literario.

Esto permite introducir muchos elementos para explicar la posición de determinados autores y autoras con respecto a alguna cuestión estética. Así mismo, también cuestiona la propia historia literaria como un hecho natural y aporta unas herramientas de análisis diferentes a las de la historiografía tradicional. Sin embargo, como señala Joseba Gabilondo (2016), las teorías sistémicas no han conseguido

desprenderse del adjetivo nacional que acompaña tradicionalmente a las literaturas. Se habla, pues, de un campo literario francés, siguiendo la terminología de Pierre Bourdieu, o de un sistema literario español, siguiendo a Even-Zohar. De todas formas, estas teorías sí han sido capaces de desdibujar el límite lingüístico en las que se han sustentado las literaturas nacionales. Permiten introducir como elementos que juegan un papel importante obras, instituciones o revistas en cualquier idioma que no sean los nacionales. Podemos, pues, investigar como el premio Nobel de literatura, creado por la Academia Sueca, juega un papel trascendental a la hora de canonizar ciertos autores del habla hispana, Mario Vargas Llosa o Camilo José Cela, entre otros.

Llevado a nuestra propuesta didáctica, las teorías sistémicas permite clarificar la idea de que lo que estudiamos depende de otros elementos que no son únicamente los juicios estéticos. También nos da un marco teórico en el que introducir obras en otros idiomas para explicar los movimientos sucedidos en un campo literario.

Bloque II

1. Legislación y *curriculum*

El decreto 86/2015 fija el currículo oficial para la comunidad autónoma de Galicia concretando lo establecido en el Real Decreto 1105/2014 del Gobierno de España. Además de limitar los diferentes contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje que se deberán cursar en cada año académico y materia, también se decretan unos objetivos relativos a toda la etapa educativa y unas competencias clave relacionadas con todos los niveles del sistema educativo, tanto primario como secundario. En todos los elementos curriculares encontramos resortes que soportan nuestra visión teórica de la historia literaria y su posterior puesta en práctica.

El elemento transversal número dos establece que en las aulas no tiene cabida ningún tipo de discriminación, ni por sexo, raza, orientación sexual, identificación de género u otra circunstancia personal o social (Decreto 86/2015, pag. 25.442). Sin embargo, como vimos anteriormente, la historiografía literaria trata de salvaguardar una esencia nacional bajo el pretexto lingüístico y ahonda sus raíces en argumentos racistas. Conscientes de ello, las teorías alternativas que hemos revisado centran su visión de lo literario en puntos nodales muy vinculados a la subalternidad, permitiendo vincular estas

propuestas con uno de los requisitos de este elemento transversal: la visibilización del colectivo LGTB.

Los objetivos L, Ñ y O determinan como primordial el conocimiento y el respeto de la cultura e historia propias y de otras personas, así como la puesta en valor del patrimonio lingüístico de Galicia promocionando su uso y su conexión con otras comunidades lingüísticas como la lusófona. También se explicita la necesidad de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad lingüística (Decreto 86/2015, pag. 25.447). En este sentido, las propuestas que hemos consultado parten, al igual que estos objetivos, en la consideración de la pluralidad de lenguas como un elemento positivo y que debería estar reflejado en la materia de literatura. Además, no es posible concebir una promoción y normalización del gallego desde una óptica de la didáctica de la literatura que se sustente única y exclusivamente en el paradigma de la literatura nacional. Es, pues, necesario, romper con el uso único de una lengua en las aulas aprovechando el bagaje lingüístico que posee el alumnado a estas alturas de la educación secundaria.

El currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura ha sido diseñado a la par que el de Lingua Galega e Literatura para así fomentar el llamado tratamiento integrado de lenguas (TIL). El principal objetivo es coordinar al profesorado de estas materias para compartir una metodología, una nomenclatura y denominación que no torpedeen el desarrollo del alumnado. Con nuestra propuesta tratamos de ahondar en esta concepción compartiendo también textos entre materias para que el proceso se aplique también a la literatura. Para explicar *Os dous de sempre* de Castelao es muy útil partir del género picaresco inaugurado por *El Lazarillo de Tormes* o para entender la poesía satírica de Francisco de Quevedo resulta muy ilustrativa la obra del Colectivo Ronseltz, acercando unas claves poéticas muy parecidas a la del autor castellano desde una óptica y un lenguaje actual.

El currículo de Lengua Castellana y Literatura se estructura en cuatro bloques independientemente del nivel académico: Comunicación oral, comunicación escrita, conocimiento de la lengua y educación literaria. Como se indica en el propio Decreto 86/2015, esta estructura no tiene que ser respetada y los bloques se pueden mezclar entre sí a la hora de programar la materia. El bloque de educación literaria es el más breve en cuanto a extensión dentro del propio currículo se refiere, sin embargo, suele ocupar temporalmente la mitad de la programación anual y, simbólicamente, también la mitad del nombre de la materia. Esta descompensación se debe a que también es la parte del currículo menos detallada y deja un gran abanico de acción y decisión al propio

profesorado. Para la historia literaria, existe un único punto en los contenidos, en los criterios de evaluación y dos en los estándares de aprendizaje. Los reproducimos, respectivamente, a continuación.

B4.2. Aproximación aos xéneros literarios e ás obras máis representativas da literatura española da Idade Media ao Século de Ouro a través da lectura e explicación de fragmentos significativos e, de ser o caso, textos completos. Reflexión e superación de estereotipos de xénero, clase, crenzas, etc.

B4.5. Comprender textos literarios representativos da literatura da Idade Media ao Século de Ouro recoñecendo a intención do/da autor/a, relacionando o seu contido e a súa forma cos contextos socioculturais e literarios da época, identificando o tema, recoñecendo a evolución dalgúns tópicos e formas literarias, e expresando esa relación con xuízos persoais razoados.

LCLB4.5.1. Le e comprende unha selección de textos literarios, en versión orixinal ou adaptados, e representativos da literatura da Idade Media ao Século de Ouro, identificando o tema, resumindo o seu contido e interpretando a linguaxe literaria.

LCLB4.5.2. Expresa a relación entre o contido da obra, a intención do/da autor/a e o contexto, e o mantemento de temas e formas, emitindo xuízos persoais razoados (Decreto 86/2015, pag. 25.997)

Los límites que establece el currículo para con nuestra propuesta teórica son varios pero, sin embargo, no son en sí mismos excesivamente estrictos y permiten desarrollarla sin grandes dificultades. El primer límite que se establece es el arco temporal a recoger. Esta tiene que estar centrada entre la Edad Media y los Siglos de Oro. Si tomamos los marcos que establece la historia con la Edad Media, encontramos que esta comienza en el siglo V después de Cristo, aproximadamente, y el final de los Siglos de Oro los situamos en el XVII, este inclusive.

Los mayores límites se encuentra en los adjetivos “representativas” y “españolas”. El primero de ellos se trata más bien de una palabra baúl, es decir, que su significado está ya prácticamente disuelto, porque ¿qué obra no es representativa de su tiempo? Si nos ciñésemos a obras más vendidas del momento, uno de los géneros a enseñar sería el diálogo lucianesco, que no suele estar presente en los planes de estudio, ni las obras de carácter litúrgico o de vidas de santos, tremendamente populares en los siglos XVI y XVII. No hay más que recordar que uno de los libros más reproducidos de la manualística medieval fueron las *Etimologías* de San Isidoro de Sevilla. Por otra parte, el adjetivo española sí obliga a descartar un acercamiento que pudiese ser más bien desde la “Weltliterature”, en términos de Goethe, o desde un enfoque puramente europeo y nos

obliga a centrarlo en España¹⁴. De todas formas, podemos evitar caer en emplear la percepción teórica de la literatura nacional mediante dos maneras.

La primera sería argumentar, al igual que hace Joseba Gabilondo, que los marcos de lo español varían a lo largo de los siglos e ir redefiniéndolo en cada etapa. La segunda, y mucho más sencilla, sería introducir todas las obras que consideremos relevantes gracias al objetivo 4.1 del currículo de Lengua Castellana y Literatura: “Lectura libre de obras da literatura española e universal, e da literatura xuvenil, como fonte de pracer, de enriquecemento persoal e de coñecemento do mundo para lograr o desenvolvemento dos seus propios gustos e intereses literarios, e a súa autonomía de lectura.” (Decreto 86/2015, pag. 25995)

En definitiva, el límite de nuestra propuesta está definido por dos puntos: uno temporal y otro pretendidamente nacional. De todas formas, consideramos que el currículo es muy flexible en lo que respecta a la materia de Lengua Castellana y Literatura. De hecho, en este punto es mucho más abierto que su correspondiente de la materia de Lingua Galega e Literatura que delimita los elementos a estudiar de las obras representativas. En esta misma acotación se mueve la materia de Literatura Universal, Xeografía e Historia en sus diferentes niveles o Historia da Arte que mencionan explícitamente los movimientos y épocas que serán objeto de estudio. El único espacio que goza de la misma o más libertad es la materia optativa de configuración autonómica Literaturas Hispánicas que se presenta casi como un lienzo en blanco para que el profesorado desarrolle su propuesta didáctica. De todas formas, nos gustaría romper una lanza a favor de la enseñanza secundaria y es que, hoy en día, es mucho más sencillo elaborar una propuesta de este corte en la E.S.O. o Bachillerato que en las enseñanzas universitarias donde el entramado de departamentos y la división fija entre idiomas y literaturas es mucho más potente.

2. Propuesta didáctica

La presente propuesta está pensada para servir como guía para los y las docentes de la enseñanza secundaria. Presentamos, primero, unos principios básicos que pueden ser introducidos ya en todas las aulas de literatura del Estado independientemente de la metodología a seguir por el profesorado en cuestión. No pretendemos ser prescriptivos y

¹⁴ En el estándar de aprendizaje correspondiente no se incluye el adjetivo “española” lo que entendemos que es más bien un lapsus del legislador o legisladora.

esperamos que cada profesional escoja aquellas medidas y propuestas que puedan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su entorno.

2.1 Decálogo de buenas prácticas

- Si bien puede ser una perogrullada a estas alturas del trabajo, es completamente necesario introducir textos de otras literaturas en el aula y es, en sí misma, una medida muy efectiva. Permite, por una parte, romper con la idea de materias-estanco y establecer un diálogo entre las asignaturas de literatura. Enriquece notablemente el cerrado canon castellano para introducir otras culturas y otras visiones del mundo que no sean las que se consideran como propias.
- Introducir textos en otras lenguas. El alumnado de Galicia cuenta con la suerte de ser bilingüe y están, además, aprendiendo una o dos lenguas extranjeras, circunstancia que debemos aprovechar. Haciendo uso de la didáctica de la intercomprensión podemos partir de las lenguas ambientales, y entrenándolo poco a poco, pueden entender textos en otras lenguas romances como el asturiano, portugués, italiano, català, occitano o rumano entre otros, favoreciendo así una visión positiva sobre la pluralidad de lenguas.
- Como indica Josep Ballesters (1998, pág. 320), es necesario ampliar el corpus de textos en todos los aspectos y que estos sean lo más interdisciplinarios y multiculturales posibles. No vale la pena rechazar un texto por ser “cultura de masas” si desde él conseguimos explicar conceptos que después han de servir para acercarse a obras no tan próximas al alumnado.
- Es necesario promocionar la capacidad crítica de los discentes para que desarrollen su propio criterio estético. Esto no se debe limitar a pedir una opinión sino que debe haber una transmisión de herramientas para que puedan reflexionar sobre las obras de forma progresivamente autónoma. Es un ejercicio que debe ser dilatado en el tiempo pero que resulta necesario en el desarrollo de muchas de las estrategias que desde nuestra materia se pretenden implantar. Se puede hacer desde diferentes actividades que, a la par, permiten desarrollar diversos contenidos actitudinales: debates, tertulias literarias, monólogos argumentativos, exposiciones. Todos son válidos para desarrollar un juicio personal en el alumnado y promocionar una visión crítica también hacia la

cultura que consumen diariamente. Asimismo, debemos dar las herramientas necesarias para que puedan reflexionar sobre la presencia o ausencia de las diferentes subalternidades que conforman la realidad, así como intentar introducir un mayor número de mujeres protagonistas, autoras y creadoras. Existen multitud de ejemplos de escritoras que han sido ignoradas a lo largo de los años y que merecen estar también en las aulas y no solo anecdóticamente el 8 de marzo.

- Para ahondar en la disolución de las fronteras lingüísticas y nacionales, es interesante introducir una metodología comparatista en el aula, no solo a través de textos literarios, también promocionando el diálogo interartístico entre literatura, cine, música o videojuegos.
- El profesorado, si bien corresponde en parte a la administración educativa, debe seguir formándose en teoría literaria y en los últimos avances dados en este campo. No debemos separar la didáctica de la literatura de la teoría literaria y la investigación en sendos ámbitos de estudio. Debe haber un diálogo continuo entre estas áreas del conocimiento y su puesta en práctica en el aula.
- Desde la materia de Lengua Castellana y Literatura es una práctica habitual marcar una lectura como obligatoria para obtener un porcentaje final de la nota. Coincidimos con Daniel Pennac (1993) o con Mikita Brottman (2018) que la lectura no debe ser una práctica centrada en lo obligatorio. En un aula de más de veinte alumnos y alumnas, cada uno y cada una tendrá unos intereses específicos y una competencia lectora determinada. Es por ello que obligar a todos y todas a leer la misma obra al mismo tiempo nos parece contraproducente. Creemos que se debe formular una lista abierta de textos, lo más plural posible, en los que se pongan en práctica muchas de las cuestiones que hemos señalado (pluralidad de voces, de autoras, de procedencias). Esto no quiere decir que solo se lean obras contemporáneas. Desde la escuela también debemos fomentar el conocimiento de que existen obras muy interesantes para los y las adolescentes escritos hace siglos. Se pueden establecer condiciones a priori, como que es obligatorio leer un libro anterior al siglo XVII de la lista o hay que leer un libro escrito por una mujer o por un escritor no español.

La comprobación de la lectura se puede hacer a través de diferentes formas y como el profesor o profesora considere oportuno. Una comprobación oral breve suele resultar efectiva pero tiene la desventaja de tener que dedicar un

tiempo específico a cada alumno o alumna individualmente. Se puede realizar a través de un trabajo de reflexión personal o mediante un examen general que permita una respuesta individualizada del mismo libro.

Creemos también beneficioso introducir en la explicación diaria del aula las lecturas previas de los alumnos como aquellas que vayan realizando. Así en las aulas sobre *El Lazarillo* de seguro habrá alguien que haya leído *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo, que ilustra muchas de las características del género picaresco. Con esto queremos decir que las obras de lectura no deberían quedar como un elemento a parte del temario a explicar sino que se deben integrar en el transcurso de la clase.

2.2 Tres propuestas didácticas

Estas tres propuestas son un bosquejo de una programación de aula y pretenden servir como líneas maestras de la misma. Es por ello que cada profesor o profesora debería adaptarlas a la metodología escogida y practicada en el aula según las circunstancias.

En cada una de las propuestas establecemos quince puntos que se corresponden con quince unidades didácticas con las que suelen contar las programaciones. Están pensadas para ser completadas y desarrolladas con el resto de la materia.

2.2.1 Genérica

La propuesta genérica parte de aprovechar la división tripartita, teatro, poesía y narrativa, para amoldarlo a cada uno de los trimestres. El marco histórico vertebrador sería cambiado por el de los géneros literarios que ocuparían ahora el centro del programa. Es interesante esta propuesta en 3º de la E.S.O. por el bagaje que arrastrado durante toda su educación literaria. Como en 1º y 2º de la E.S.O. no hay un programa histórico de la literatura, se estructura el bloque de educación literaria a través de una visión actual de los géneros dando diversas herramientas para afrontar un estudio historiográfico posterior. Es por ello que seguir esta misma división en 3º de la E.S.O. permite una continuidad entre años académicos y una forma de introducir la historia literaria de una forma más continuada con su formación. Además, acercándonos únicamente a un género es posible entender mejor los cambios en los mismos a lo largo del tiempo

De todas formas, somos conscientes de que la división genérica es más arbitraria de lo que puede parecer en un primer momento, sin embargo, es bastante sencillo trabajar con textos fronterizos, a medio camino entre uno y otro como puede ser *La Celestina* de Francisco de Rojas, que problematizan las nociones sin entrar en especificidades técnicas. Es más sencillo romper la imagen unitaria y totémica de un género que el de la literatura nacional.

Dada que la división temporal no es equitativa entre los tres trimestres, consideramos que es más beneficioso dejar el teatro para el período más corto, que suele ser el segundo trimestre. Esto se debe a que, en la época a tratar, el teatro es el que posee un menor arco temporal, ya que, hasta el siglo XV no podemos hablar de una verdadera recuperación del género.

2.2.1.1 Primer trimestre

Este será el período de la poesía, quizá el género con el que menos suele conectar el alumnado y uno de los más difíciles de comprender del marco temporal que estamos viendo. Recomendamos en un primer punto comenzar con un contexto histórico y artístico muy general que sirva de contextualización para todo el curso académico.

- Poesía y transmisión oral. En este primer punto trabajaríamos sobre la transmisión de la poesía a través de fuentes orales y de las formas más comunes en toda las literaturas de la península: el romance y la copla. Como ejemplo de ello actual veremos por una parte “a regueifa”, uno de los grandes géneros de la poesía gallega oral actual y, por otro, como indica Luís Díaz G. Viana (2010) trabajaremos con la transmisión actual y popular de esta literatura, especialmente en aquella vinculada a los adolescentes, breves rimas de corte popular, y a la reivindicativa usada en slogans de manifestaciones, haciendo patente la vitalidad de muchos de los tópicos literarios como elementos transversales a toda la historia literaria.
- Romancero nuevo. Lope de Vega y Luís de Góngora. En este segundo punto veremos como los grandes autores del Siglo de Oro emplearon la poesía popular para introducir nuevos temas y nuevas formas en el género. Veremos algunos de los cambios que en ellos se producen realizando una acción comparatista entre romancero nuevo y romancero viejo.

- Juglares y poesía épica. Los cantares de gesta. En este apartado veremos como los juglares han llegado casi hasta la actualidad, con figuras como Florencio, O Cego dos Vilares. Lectura y características de los cantares de gesta como *El Cid*, *La Chançon de Roland* y *El cantar de los Niebelungos*. y compararlo con un videojuego como el *Zelda*.
- Poesía amorosa. El soneto y la lírica italianizante. Si bien la tradición amorosa es un tema presente a lo largo de toda la literatura, es con la obra de Francesco Petrarca cuando comienza un recorrido particular y diferenciado del resto del género. El soneto se impondrá como una de las grandes formas métricas de corte italianizante. Analizaremos la imagen de la *Donna Angelicata* bajo las teorías feministas. Por último, compararemos esta actitud pasiva con una actitud activa como en las Cantigas de amigo o en la poesía mozárabe para desdibujar la idea de la mujer medieval como una época completamente oscurantista.
- De lo recto a lo satírico. En este último punto veremos las imágenes de judíos y moros o moriscos en la poesía satírica así como la expulsión de los mismos de la península como un elemento de racismo. Trazaremos una línea de lo jocoso y satírico en la poesía, desde la *Carajicomedia* hasta la obra de Francisco de Quevedo.

2.2.1.2 Segundo trimestre

En este segundo trimestre trabajaremos fundamentalmente con el teatro siguiendo buena parte de las líneas propuestas ya en el anterior género. Es interesante enfatizar que el teatro posee una doble vertiente, textual y espectacular y que no se debe marginar ni la una ni la otra.

- De Aristóteles a Lope de Vega, los cambios en la perceptiva teatral. Principales características del teatro del siglo XVII.
- Cambio de género en las tablas. Calderón con *La vida es sueño* y el teatro isabelino como dos posibles soluciones. En el siglo XVII, como indica Jo Labanyi (2010, p. 84), eran habituales los cambios de género de los personajes en el teatro áureo, especialmente aquellos que pasaban de mujeres a hombres. En el teatro isabelino las mujeres no podían actuar por lo que eran los hombres quienes tenían que interpretar ese papel. Estas prácticas escénicas nos permiten

plantear un debate sobre conceptos clave de la teoría del género y de la teoría queer acercando los textos a cuestiones actuales.

- La imagen del nativo americano en las obras de teatro de Sor Juana Inés. En los autos sacramentales como *El centro de José*, *El divino Narciso* o *El mártir del sacramento* se aborda prácticamente por primera vez el tema de la colonización de América. Mientras tanto, en la corona de Castilla y Aragón, se está produciendo un intenso debate sobre el estatus del nativo americano. En la obra de Sor Juana Inés de la Cruz aparece reflejada una defensa de la cultura oriunda de América ya que buena parte de las culturas amerindias poseían elementos católicos por lo que es posible que sean tan cristianos como cualquier otro europeo.
- *La Celestina*. Humor y subversión del tópico amoroso. Comparación con el tema romántico anterior. La obra de Fernando de Rojas permite, por una parte, difuminar las fronteras del género dramático así como regresar a uno de los temas vistos en el trimestre anterior, el del amor romántico pero desde una intención paródica. También es sumamente interesante la figura de la propia Celestina como un personaje femenino que prácticamente dirige toda la trama y como todas las convenciones sociales quedan enterradas con total de conseguir lo que los protagonistas deseen.

2.2.1.3 Tercer trimestre

En el último período escolar afrontaríamos el estudio de las obras narrativas del marco temporal señalado. Atendemos, pues, a los siguientes puntos en este trimestre que pone punto y final a la primera propuesta.

- Narrativa picaresca. Las clases populares en la literatura. *El Lazarillo de Tormes*. Empezaríamos este último trimestre con las aventuras de Lázaro como uno de los precursores del género picaresco y que, en buena medida, sustenta las actuales *Bildungsroman*. Traemos a colación todas las obras que siguen el mismo esquema narrativo en todo tipo de lenguajes artísticos: *Billy Elliot*, *Manolito Gafotas*, *Les quatre cents coups*, *The catcher in rye*, *Slumdog Millionaire*, *Moonlight*, *Jane Eyre*, *Os dous de sempre* o *Bajo las ruedas* entre otras.

- Otros géneros del XVI: pastoril y caballeresca. Son dos de los géneros narrativos más importantes de la época. Por una parte, destacamos *La Diana* de Jorge de Montemayor por ser una obra con unos personajes femeninos muy interesantes y por introducir pasajes en portugués, rompiendo con la idea de una única lengua para una obra. Segundo, veremos la narrativa caballeresca como un fenómeno vivo en la actualidad comparándolo con la heptalogía *Las crónicas de Narnia* en la que se aprecian vestigios de todos los géneros narrativos renacentistas, especialmente en su quinta entrega *El caballo y su niño*.
- *El Quijote* y los personajes femeninos. Partimos, primero, de ver como *El Quijote* funciona, en buena medida, como un libro de libros, en la que los géneros anteriores están completamente vivos. Además, destaca la vigencia de sus personajes femeninos, especialmente el de Dorotea o el de Marcela en el fragmento de Grisóstomo y Marcela. Sigue, en buena medida, subvirtiendo la idea de amor romántico presente en la literatura de la época rompiendo los rasgos del género pastoril y presentando unos personajes femeninos muy interesantes.
- Los límites entre la ficción y no ficción. La pretendida no ficción es uno de los géneros que más se prodigan en la actualidad, como señala Mercedes Cebrián (2018). Egeria, una monja hispana del siglo IV, probablemente de la provincia de Gallaecia, viajó a través del imperio romano a todos los lugares sagrados del cristianismo. Es interesante compararlo con los diarios de viajes actuales o con las obras autobiográficas, muy prodigadas en el cómic más reciente como en *Maus*, *Persépolis* o *El arte de volar*. Además, este punto muestra la fragilidad de la diferencia entre ficción y no ficción.
- La narración oral y el cuento. *El conde Lucanor*. Para acabar el curso, y conectando con el primero de los puntos propuestos, retomaremos la literatura oral pero en este momento desde la visión de la narración viendo sus principales características y acudiendo al cuento, uno de los géneros narrativos más olvidados pero que tiene una gran vigencia en la literatura contemporánea. Pondremos como ejemplo *El conde Lucanor* obra que nos permite ver las características de la literatura medieval así como cerrar el curso académico.

2.2.2 Subalterna

En esta segunda propuesta seguimos más de cerca las teorías comparatistas y centramos cada trimestre en un punto de análisis de una subalternidad diferente. En el primer trimestre seguiremos el rastro de la península ibérica como un espacio multilingüe que intentó ser convertido en un terreno de cultivo del monolingüismo y la destrucción del patrimonio lingüístico. En el segundo trimestre la elección es seguir, básicamente, los planteamientos de Armando Gnisci (2004) sobre la colonización de América por parte de la corona de Castilla y Aragón, así como por otras potencias colonialistas de la época como Portugal. En el tercer trimestre afrontamos el estudio de la literatura de la época desde un enfoque feminista, analizando personajes y autoras en diferentes obras.

En buena medida recogemos propuestas ya presentadas en la sección anterior pero reorganizadas a través de otro eje diferente por lo que no es raro que ciertos puntos se repitan. Aunque escojamos estos puntos de partida, se puede atender a otros que el profesorado considere de mayor importancia o aquellos hacia los que tengan una mayor afinidad. También puede variar según las sensibilidades de la clase, así como la presencia o ausencia de grupos minorizados.

2.2.2.1 Primer trimestre

- Al igual que en la anterior propuesta, es esencial una primera unidad didáctica centrada en una contextualización histórica. También se deben introducir conceptos claves, pero de forma breve, para comprender qué significa multilingüismo o qué es una colonia.
- En este primer trimestre el objeto de estudio es el cambio que se dio en la península de una supuesta Arcadia en la que la pluralidad de lenguas no era un inconveniente para la convivencia de diferentes religiones y culturas. Proporcionaremos textos de todos los idiomas en los que se escribía en la península: latín, castellano, catalán, mozárabe, hebreo o galego-portugués entre otros. En estos textos podemos ver diferentes recursos de la lírica medieval así como la variedad y riqueza de la misma.
- Como un superviviente de este espacio multilingüe nos encontramos con *La Diana* de Jorge de Montemayor que introduce el portugués como una lengua más y rompe con la unicidad lingüística como recordábamos en la sección anterior.

- La expulsión de los judíos en 1492 y de los moriscos en 1602 fueron los actos más racistas perpetrados por la corona española. Como símbolo de esto se extendieron prejuicios sobre ambos colectivos que pervivieron en la literatura de la época. Buena prueba de ello son los poemas de corte antisemita de Francisco de Quevedo así como las desconfianzas que se producen del historiador Cide Hamete Benengeli en *El Quijote* por ser árabe. Analizaremos estas situaciones así como leeremos textos que ejemplifiquen estos prejuicios que deben ser completamente superados.
- Por último, veremos como la corona de Castilla y Aragón trataron de suprimir la riqueza lingüística tanto en la península (Séculos Escuros) como en la dominación de las colonias de ultramar y cómo se ha despreciado estos espacios multilingües a través de poetas como Luís de Góngora y sus poemas dedicados a Galicia.

2.2.2.2 Segundo trimestre

En el segundo trimestre seguiremos la propuesta de Armando Gnisci y nos centraremos en una revisión del proceso de colonización de América por parte de las potencia europeas.

- El primer punto será el de la colonización y conquista de América viendo textos del diario de Cristóbal Colón y cómo intenta explicar a través de esquemas preconcebidos la realidad que se encuentra en el continente americano.
- El segundo punto de este trimestre se hará referencia a la disputa que existía en torno a la figura del nativo americano y el debate que se formó en si era un ser igual a los europeos o, por si el contrario, era un homúnculo y no podía formar parte de la religión cristiana
- El tercer punto girará en torno a la conquista realizada por las colonias europeas mediante textos de *Naufragios* de Alvar Núñez Cabeza de Vaca y *Os Lusíadas* de Luís de Camões. Atenderemos especialmente a cómo se produce el encuentro con el Otro.
- El cuarto punto versará sobre el expolio económico producido por la conquista de la corona de Castilla y Aragón. Para ello veremos, junto con las características

del género picaresco, el *Guzmán de Alfarache*, cuyo protagonista acaba viajando para hacer las américas.

- El quinto punto estará dedicado a voces americanas: El inca Garcilaso de la Vega, Sor Juana Inés de la Cruz y *La Araucana* de Alonso de Ercilla serán los protagonistas que cierren el trimestre.

2.2.2.3 Tercer trimestre

En este último trimestre será la situación de la mujer en la literatura de la época la que vertebrará el contenido del mismo. Será en dos vertientes, tanto como personajes, como autoras. Para ello establecemos los siguientes puntos:

- De voz narradora a simplemente imaginada. La mujer en la poesía: Cantiga de amigo a poesía amorosa e idealización. Soneto y *Donna Angelicata*. La mujer ha pasado de ser la que narra los propios poemas y sentimientos en las Cantigas de amigo a un proceso de idealización a través de la *Donna Angelicata* en la que ya no tiene voz en el poema. El momento álgido de este proceso se da con la introducción del soneto de corte italianizante y la obra de Petrarca y su *Canzoniere*
- *La Celestina*. Como señalamos en secciones anteriores, en *La Celestina* se produce una subversión del amor romántico desde una clave paródica. Además, la propia Celestina es uno de los personajes de la literatura española más interesante.
- Mujer y teatro. Representación en las tablas. Junto con lo expuesto sobre el cambio de género, es interesante resaltar la representación de la mujer ilustrada en obras de Lope de Vega.
- Narrativa
 - Personajes femeninos: De los personajes del *Amadís de Gaula* a los de Cervantes y Montemayor. En las novelas de caballería las mujeres adoptan una posición pasiva donde es el hombre el que tiene que salvarlos. Sin embargo, en *El Quijote* o en *Los siete libros de la Diana*, los personajes femeninos como Marcela, Dorotea o las pastoras de Montemayor dejan esa posición pasiva que sí está presente en el *Amadís*.

- Escritoras: María de Zayas, Ana Caro de Mallén y la poesía religiosa (Santa Teresa de Jesús). Desde una visión sociológica, es interesante ver las condiciones para que una mujer pudiese escribir en el siglo XVI o XVII. Lo habitual es que perteneciesen a la nobleza, como el caso de Zayas o de Caro de Mallén, o a una orden religiosa como Teresa de Jesús o Sor Juana Inés de la Cruz. Con este punto pondríamos fin al curso y a la propuesta

2.2.3 Constelaciones literarias

Seguimos en este apartado la propuesta presentada por Guadalupe Jover en *Un mundo por leer* (2007), que revisamos en el bloque I apartado 2.3, escogiendo tres de las sugerencias de la autora y desarrollando algunos de los puntos que estructuran la constelación literaria. Algunas de las obras son títulos seleccionados por Guadalupe Jover mientras que otros son de aportación personal. La propuesta camina hacia un enfoque temático que pasaría a ser el eje sobre el que gira el temario de literatura. Resulta evidente que los temas escogidos pueden cambiar en función de diferentes variantes y cada puesta en práctica tendrá que adaptar los temas y lecturas al nivel del aula y al contexto del centro. Además, las recomendaciones de Guadalupe Jover están mucho más vinculadas a la literatura actual y a la juvenil, teniendo estas mucho más peso que en las propuestas anteriores.

2.2.3.1 Primer trimestre

El primer período escolar estará dedicado a lo que Jover titula “moverse de casas” (2007, pág. 131) en la que los movimientos migratorios, el desarraigo y, en definitiva, el viaje serán los protagonistas.

- Al igual que en las anteriores propuestas, creemos oportuno dedicar un primer punto a una contextualización histórica general.
- Partiríamos, primero, del viaje emprendido por Egeria en su diario de viajes a la par que leemos fragmentos de *Peregrinos de belleza* de María Belmonte en el que antóloga una serie de escritos sobre viajeros del siglo XVIII, para continuar con *Larga carretera de arena* de Pier Paolo Pasolini en el que relata su viaje en coche a lo largo de Italia. Es interesante comenzar en este punto para poder

realizar actividades de creación literaria en torno a las vacaciones que acaban de dejar atrás.

- El segundo punto se refiere a los procesos de inmigración. Partimos de *Persépolis* de Marjane Satrapi en el que se narra las diferentes aventuras de la protagonista a lo largo de su deriva por Europa para acabar regresando a Irán. Lo relacionaríamos con breves fragmentos del diario de Colón así como textos de Cabeza de Vaca para acabar con *Diario de un inmigrante* de Miguel Delibes.
- El tercer punto hace referencia a la huida del hogar, tanto como por motivos económicos, como en *El Lazarillo de Tormes*, por ausencia de la misma como en *Momo* de Michael Ende, como por represión de la misma familia en *Nada* de Carmen Laforet.
- En el cuarto punto veremos la obra de *El Quijote* como un proceso de cambio y salida del hogar para correr aventuras, parodiando los libros de caballerías, especialmente el *Amadís de Gaula*.

2.2.3.2 Segundo trimestre

En el segundo trimestre la constelación literaria se centra ahora en dos de las propuestas de Jover. Una denominada “El bien y el mal” y la segunda “La paz y la guerra” que, sin lugar a dudas, tienen un hilo conductor muy similar (2007, pág. 132).

- Empezaríamos con *El Cid* presentándolo como un héroe histórico al servicio más del dinero que de la honra cristiana. Acto seguido seguiríamos con *El doctor Jekyll y mister Hyde* en la que las fronteras entre el bien y el mal se difuminan.
- En un segundo punto nos acercamos a la duda entre qué es lo correcto en *Hamlet* de William Shakespeare y las que se producen en *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca para acudir después a leer algún breve fragmento del debate moral de Rosalía de Bringas en la obra de Galdós *La de Bringas*.
- Si bien la *Utopía* de Thomas More dibuja una sociedad idílica, muy parecida a la *Arcadia* de Jacopo Sannazaro, parece que hoy en día este sueño se ha roto y son tremendamente populares las sagas distópicas como *Los juegos del hambre*, en el que la paz se sustenta en un concurso macabro televisado y cobran fuerza aquellas vinculadas con la destrucción de la naturaleza. Este punto estará

dedicado a este género y a ofrecer unas pinceladas sobre ciencia ficción, utopía y distopía.

- En un cuarto punto veremos momentos seleccionados donde la guerra aparece como un acto heroico como en la *Iliada* para acompañarlo con algún fragmento de *Guerra y Paz*. Así mismo, leeremos descripciones de las batallas de *El Cid* y poemas de la Guerra Civil de Miguel Hernández o de lo absurdo de la misma de Bertolt Brecht.
- Ya en un quinto momento nos acercamos a los sufrimientos de la propia guerra, desde el famoso soneto de Garcilaso de la Vega “No las francesas armas odiosas” hasta el comic actual con *El arte de volar* de Kim y Antonio Altarriba o a través de *Maus* de Art Spiegelman. Pueden acompañarse de películas como *El pianista* o *Soldados de Salamina*.

2.2.3.3 Tercer trimestre

En el último de los períodos escolares proponemos como tema el que Guadalupe Jover denomina “los amores difíciles” (2007, pág. 129). Además de su propuesta, recogemos también la unidad didáctica de Glória Bordóns y Ana Díaz-Paja que elaboran una sugerente selección de textos sobre la fascinación por el cuerpo de la persona amada (2006).

- Partimos de la imposibilidad de la realización del amor desde los textos de Ovidio y sus posteriores imitaciones: Polifemo y Galatea, junto con la versión de Góngora, Apolo y Dafne, y el soneto de Garcilaso de la Vega, Orfeo y Eurídice y las canciones dedicadas a este mito del grupo canadiense Arcade Fire, Eco y Narciso y la obra de teatro de Sor Juana Inés de la Cruz.
- En un segundo punto veremos amores trágicos que no se pueden realizar como *Romeo y Julieta* de William Shakespeare o *El caballero de Olmedo* de Lope de Vega.
- En un tercer punto, dando ya paso a la fascinación por el cuerpo de la amada, visitaremos fragmentos sobre la *Donna Angelicata* a través de Petrarca y de Quevedo para enfrentarlo al poema de Ana María Moix “en el cincuenta aniversario de una dama joven” recogido en *A imagen y semejanza*.

- Como cuarta estrella de esta constelación fijamos los amores por correspondencia partiendo de *Cárcel de amor* de Diego de San Pedro, siguiendo con *Las aventuras del joven Werther* para acabar en *Carta a una desconocida* de Stefan Zweig.
- Por último, para cerrar ya el curso, acabaremos con obras clásicas sobre el amor y el desamor, dependiendo de su habilidad y afinidad lectora. *Los siete libros de la Diana*, *Orgullo y prejuicio* o *Cumbres borrascosas* pueden poner punto y final al curso académico.

2.3 Un proyecto: cartografía de poetas populares

Para cerrar las propuestas didácticas ofrecemos la posibilidad de desarrollar un proyecto vinculado a la visión teórica que hemos presentado en este trabajo. Recogemos, en buena medida, el proceso de investigación llevado a cabo por la Universidade de Santiago de Compostela y la geolocalización de textos de descripciones de novelas estudiantiles (Cabo Aseguinolaza, 2017).

Escogido un territorio, en este caso ponemos como ejemplo Cangas (Pontevedra), seleccionamos diferentes autores y autoras que han reflejado en sus poemas u obras narrativas un espacio geográfico del ayuntamiento o próximo a él. En este caso los autores escogidos serían Bernardino Graña, en especial su obra *Non vexo Vigo nin Cangas*, y los poetas populares Pepe Santos “O poeta”, Serafín Graña Rúa y Ubaldo Lamos. Estos tres últimos escribieron versos tanto en gallego como en castellano y en sus obras se identifican espacios del ámbito municipal así como celebraciones y fiestas. Gracias a la asociación cultural A Cepa, están publicados y editados en volúmenes independientes y es fácil trabajar con ellos.

El proyecto consistiría en seleccionar poemas que mencionasen espacios específicos del ayuntamiento cangués para geolocalizarlos a través de Google Maps o cualquier otra aplicación parecida. No se trata de recoger todos sino de establecer una serie de puntos donde se crucen las miradas y las diferentes voces de los poetas. Además, sería interesante realizar una ruta literaria entre las diferentes localizaciones que se establezcan y llevarlo a la práctica. El proyecto puede tener la duración que el profesorado prefiera, si bien lo recomendable es que se alargue durante un trimestre entero dedicándole un día cada dos semanas, como mínimo, o más si algún departamento como Lingua Galega e Literatura o Xeografía e Historia se uniesen al mismo.

Si se prefiere, el corpus de textos puede estar ya seleccionado por el profesorado para así facilitar el proceso de investigación, ya que la obra de todos los poetas seleccionados es relativamente amplia.

En definitiva, se trata de un proyecto que desafía los límites de las literaturas nacionales al conjugar dos idiomas en poetas que los cultivaron indistintamente y en la que es imposible disociar una lengua de la otra sino entender que se articulan de forma continuada y dinámica.

Conclusiones

Vistos todos los puntos que señalábamos en la introducción, hemos demostrado que existen tanto caminos teóricos como prácticos que permitan recorrer el bosque de la literatura sin recurrir al sendero de la literatura nacional. Como hemos detectado, este camino ahonda su origen en una argumentación que no debe sostener una didáctica de la literatura que se pretende respetuosa con todas las minorías presentes en la realidad.

Es cierto que es necesaria una formación filológica y teórica específica para poder recoger muchas de las propuestas críticas que hemos presentado, pero esta formación es esencial para desarrollar una mejor práctica de aula así como para que toda propuesta didáctica tenga un sustento teórico, al igual que ocurre con otras materias. No sería aceptable que se siguiese enseñando principios científicos que no se consideran válidos. Si bien la materia de Lengua y Literatura no es tan estricta en este aspecto, es necesario reformular los principios desde los que parte la asignatura conforme avancen las investigaciones en la misma.

Por otra parte, somos conscientes que todas las propuestas didácticas serán, una vez llevadas a la práctica, modificadas, adaptadas y, por supuesto, mejoradas. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario esta continua retroalimentación. Nos hubiese gustado poner en práctica alguna de ellas pero tal y como está planteado el proceso de prácticas del máster es completamente imposible. El tiempo dedicado a la docencia es muy breve, normalmente una unidad didáctica, y debe estar encuadrado en la perspectiva teórica que siga el tutor o la tutora de prácticas. Sería necesario un espacio de tiempo más prolongado así como una mayor capacidad de decisión en la propuesta presentada para su desarrollo.

Como dijimos desde un primer momento, no hemos desarrollado un canon pedagógico alternativo. Partiendo desde el que es practicado en la mayor parte de las

aulas del Estado, lo hemos enriquecido, tanto su fundamento teórico como la cantidad de temas y visiones que lo analizan, permitiendo actualizarse continuamente. La literatura se convierte así en un aspecto fundamental para comprender el ayer también desde el hoy.

Son muchas las voces que nos apelan a renovar la educación literaria y también son muchos los retos a los que nos enfrentamos diariamente en las aulas para conseguir esta transmisión, independientemente de la metodología empleada. Ello no debe impedir que intentemos cuestionar y superar el *habitus* del que habla el sociólogo Pierre Bourdieu para saber de dónde vienen nuestras prácticas docentes y hacia dónde se deben dirigir. Solo a través de un continuo proceso de mejora y superación y alimentados con la mejor formación docente posible, seremos capaces de mejorar nuestros programas de literatura, nuestros programas de aula y nuestra educación en su conjunto.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Aradra Sánchez, R. M., & Pozuelo Yvancos, J. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Ballesters, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 297-322). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació; Universitat de Barcelona.
- Bordons, G., & Díaz-Paje, A. (2006). Una secunecia didáctica a partir de un tema: la fascinación por el cuerpo de la persona amada. En G. Bordons, & A. Díaz-Paje (Edits.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (págs. 107-124). Barcelona: Graó.
- Brottman, M. (2018). *Contra la lectura*. Barcelona: Blackie Books.
- Cabo Aseguiolaza, F. (Ed.). (2017). *Compostela Geoliteraria*. Recuperado el 4 de 6 de 2018, de <https://www.compostelageoliteraria.org/>
- Cabo Aseguiolaza, F., Abuín González, A., & Domínguez, C. (Edits.). (2010). *A Comparative History of Literatures in the Iberian Peninsula* (Vol. I). Amsterdam: John benjamins.

- Carballo Calero, R. (1981). *Historia da literatura galega contemporánea: 1808-1936*. Vigo: Galaxia.
- Casas, A. (2004). Catro modelos para a nova Historia literaria comparada. Unha aproximación epistemolóxica. En A. Abuín González, & A. T. Varela (Edits.), *Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica* (págs. 45-72). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Castany Prado, B. (2007). *Literatura posnacional*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Cebrián, M. (6 de 6 de 2018). Derivas de la no ficción. *El País*.
- Cruz Calvo, M. (Enero de 2010). Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas*(32), 125-142.
- Díaz G. Viana, L. (2010). Literature and new forms of orality: Invisible realities. En F. Cabo Aseguinolaza, A. A. González, & C. Domínguez (Edits.), *A Comparative History of Literatures in the Iberian Peninsula* (Vol. I). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Díez Borque, J. M. (Ed.). (1980). *Historia de las literaturas hispánicas no castellanas*. Madrid: Taurus.
- F. da Cunha, C. M. (2005). A história literária e a (des)nacionalização da literatura. En M. d. Campos Fernandes (Ed.), *Historia(s) da literatura. Actas do 1º Congresso Internacional de Teoría da Literatura e Literaturas Lusófona* (págs. 310-324). Coimbra: Almedina.
- Figuerola, A. (2001). *Nación, literatura, identidade. Comunicación literaria e campos sociais en Galicia*. Salamanca: Xerais.
- Fisher, M. (28 de 2 de 2018). *National Identity Is Made Up*. (M. Fisher, J. Keller, & M. Ryan, Productores) Recuperado el 4 de 6 de 2018, de New York Times: <https://www.nytimes.com/2018/02/28/world/national-identity-myth.html?smid=tw-nytimes&smtyp=cur>
- Gabilondo, J. (2016). *Before Babel: A History of Basque Literatures*. USA: Barbaroak.
- Gnisci, A. (2004). Una historia diferente de la literatura europea. En A. Abuín González, & A. T. Varela (Edits.), *Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica* (págs. 181-192). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Guia, A. (2010). De lenguas y horizontes. Europa vista por sus escritores inmigrantes de cultura islámica. *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*(5), 31-48.
- Hutcheon, L. (2002). Rethinking the National Model. En L. a. Hutcheon, *Rethinking Literary History* (págs. 3-49). Nueva York: Oxford University Press.
- Hutcheon, L., & Valdés, M. J. (2002). *Rethinking Literary History. A Dialogue on Theory*. New York: Oxford University Press.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer*. Barcelona: Octaedro.
- Labanyi, J. (2010). *Spanish Literature. A Very Short Introduction*. Nueva York: Oxford.
- Mainer, J.-C. (2000). *Historia, literatura, sociedad y una coda: literatura nacional española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez Ezpelta, A. (2008). El concepto de nación en la historiografía literaria española. En L. Romero Tobar (Ed.), *Literatura y nación. La emergencia de las literaturas nacionales* (págs. 433-465). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mayoral, J. A. (Ed.). (1987). *Estética de la recepción*. Paracuellos del Jarama: Arco Libros.
- Miguélez-Carballeira, H. (2014). *Galiza, um povo sentimental? Género, política e cultura no imaginário nacional galego*. Santiago de Compostela: Através.
- Mora Luna, A. M. (2009). El concepto de identidad en la invención de la literatura Española: Aproximaciones a los manuales escolares de literatura en España. En J. Rodríguez Rodríguez, & M. H. Knudsen. (Edits.), *10th International Conference on Textbooks and Educational Media* (págs. 240-251). Santiago de Compostela: International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM).
- Mora Luna, A. M. (2012). *La educación literaria en la España contemporánea. Currícula educativos y manualística escolar para la construcción de identidades (1970-2006)*. Universidad de Granada: Tesis Doctoral.
- Pennac, D. (1993). *Como unha novela*. Santa María da Feira: Xerais.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1988a). *Del Formalismo a la Neorretórica*. Madrid: Taurus.
- (1988b). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- (2006). Canon e historiografía literaria. *Mil seiscientos dieciséis, XI*, 17-28.
- Romero Tobar, L. (. (2008). *Literatura y nación. La emergencia de las literaturas nacionales*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Saá Rodríguez, D. (1991). La didáctica de la literatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Simposio internacional de didáctica da lingua e a literatura* (págs. 457-462). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Ugrešić, D. (2004). *Gracias por no leer*. Madrid: La Fábrica.
- Valdes, M. J. (2002). Rethinking the History of History Literature. En L. Hutcheon, & M. J. Valdés, *Rethinking Literary History. A Dialogue on Theory* (págs. 63-115). Nueva York: Oxford University Press.
- (2004). A modo de introducción: cómo se hace una historia literaria comparada. Algunas observaciones teóricas. En A. Abuín González, & A. T. Varela (Edits.), *Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica* (págs. 11-20). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuale e inmigración. *Cultura y Educación*, 2(18), 127-142.
- Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel.