

## ***La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio\****

### ***The geography of classics: literary routes for reading development and heritage promotion***

**Jerónimo Méndez Cabrera**

Florida Universitària (Universitat de València)

[jmendez@florida-uni.es](mailto:jmendez@florida-uni.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

**Francesc Rodrigo Segura**

Florida Universitària (Universitat de València)

[frodrigo@florida-uni.es](mailto:frodrigo@florida-uni.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3937-9946>

**DOI: 10.17398/1988-8430.29.**

Fecha de recepción: 01/06/2017

Fecha de aceptación: 04/09/2018



Méndez Cabrera, J. y Rodrigo Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo* 29, 217-244.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto "Educación lectora, literaria, mediática y digital, diversidad(es) y ciudadanía" de la Universitat de València (UV-SFPIE\_GER17-589447).

**Resumen:** A partir de las premisas de la geocrítica, la poética del espacio y las geografías literarias, el presente trabajo supone un recorrido que parte de una concepción del espacio simbólico tradicional para llegar al espacio literario desde una concepción educativa que prioriza el aprendizaje significativo de la literatura, la formación lectoliteraria y es asimismo colindante con la didáctica de las ciencias sociales. Desde una perspectiva interdisciplinaria, se hace especial hincapié en la función socializadora de la literatura para el fomento lector y la importancia de la lectura de los clásicos literarios en contextos de actualización que, en este caso, se concretan en espacios de colectividad y de promoción —no sólo conservación— patrimonial. En este sentido, se describen los logros educativos y retos pendientes de una experiencia didáctica llevada a cabo durante los últimos cuatro años con estudiantes de Magisterio (Infantil y Primaria): una ruta histórico-literaria por la ciudad de Valencia, en la que la promoción de los clásicos surge de la reflexión pedagógica y la lectura compartida, en virtud de los principios del aprendizaje dialógico, el enfoque comunicativo y el tratamiento integrado de lengua y literatura.

**Palabras clave:** clásicos; geografía; literatura; didáctica; educación.

**Abstract:** Starting from the premises of geocritics, the poetics of space and literary geographies, this work is a journey which begins from a conception of traditional symbolic space to reach the literary space from an educational conception that prioritizes the meaningful learning of literature, the reading and literary training and is also adjacent to the didactics of social sciences. From an interdisciplinary perspective, special emphasis is placed on the socializing function of literature for reading promotion and the importance of reading literary classics in contexts of updating that, in this case, materialize in community spaces and heritage promotion —not only conservation. In this sense, we present the educational achievements and pending challenges of a didactic experience carried out during the last four years with students of Teaching (Early Childhood and Primary Education): a historical-literary route through the city of Valencia in which the promotion of classics arises from pedagogical thought and shared reading, under the principles of dialogical learning, with a communicative approach and the integrated treatment of language and literature.

**Keywords:** Classics; Geography; Literature; Teaching; Education.

# **I**ntroducción

Existe en la actualidad un determinado contexto crítico, literario y artístico en el que se ha desarrollado el estudio del espacio en la literatura, lo que ha llevado a la didáctica a situarse en este contexto y a proponer experiencias de aprendizaje enmarcadas en los principios de la educación literaria, también a favor de los clásicos, y en especial relación con las ciencias sociales. En este sentido, resulta evidente la necesidad de las adaptaciones y las versiones de clásicos literarios como recursos para una promoción lectora que incluya la función actualizadora de la tradición literaria. Cualquier agente promotor de la lectura, desde el docente al animador sociocultural, teniendo en cuenta las funciones del profesor de literatura (Mendoza, 2002), debería conocer de manera representativa lo que pueden suponer las versiones de textos literarios: un acto de lectura que asume, a diferencia de planteamientos exclusivamente esencialistas o

historicistas, la posibilidad de acceder a una obra de otra época a través de otros géneros y medios, en virtud de adaptaciones fieles o reescrituras creativas (Navarro, 2013), más allá de prejuicios puristas o restricciones canónicas, y más allá de la denominada crisis de las humanidades (García, 2016).

Así pues, si desde la educación literaria se quiere promover la lectura de los clásicos, debería fomentarse el vínculo de la literatura con los intereses e inquietudes de los más jóvenes, algo que pasa por hacer accesibles las obras de la tradición literaria y permitir su lectura interpretativa y compartida, atendiendo a los factores contextuales que afectan la recepción literaria hoy en día, como la aceleración del consumo cultural (que favorece la rápida desaparición de los referentes literarios) o el incremento progresivo de la complejidad de las sociedades actuales, donde el individualismo urbano, los contextos multiculturales, la inmediatez informativa y la influencia de los medios de comunicación, (además del auge de las nuevas tecnologías con las redes sociales digitales como formas de interacción civil mediatizadas por la publicidad), tienden a fragmentar cada vez más la vida social. De este modo, la dimensión socializadora de la cultura queda considerablemente redefinida y la necesidad comunicativa de compartir referentes se cubre con otro tipo de saberes, como por ejemplo los televisivos, los publicitarios o los procedentes del uso de Internet en la vida diaria (Colomer, 2001).

Cabe decir que un clásico literario se define por relación a su contexto lingüístico, por el lugar de relevancia que ocupa en un sistema literario consagrado a nivel cultural e institucional. Podríamos decir que los clásicos aceptan una definición convencional que los considera representantes literarios de las máximas expresiones culturales de un pueblo; en este sentido, figuran —o deberían figurar— para el lector como sus obras y autores más próximos, constituyendo el clímax creativo de un género literario o movimiento artístico, y presentando un valor de referente cultural a través del tiempo. En la definición de clásico persiste así la idea de estabilidad,

de permanencia y, por tanto, de valor modélico (Sotomayor, 2013). A pesar de todo, los clásicos nos descubren el universo y nos permiten entender mejor el mundo que nos rodea; dice Cansino (2007) que los necesitamos porque nos hablan de nuestros temores, pasiones y preguntas. Así, podríamos decir que los clásicos poseen cierto cariz especular: aún hoy, nos podemos mirar en ellos para indagar, comprender o disfrutar; reflejan siempre lo esencial de la condición humana a través de la historia. Porque un clásico es un libro que no acaba nunca de decir aquello que ha de decir (Calvino, 1995).

El presente trabajo pretende realizar una aproximación al tema desde una perspectiva metodológica aplicada al contexto universitario, aportando además ejemplos que surgen de la práctica docente en los estudios de Magisterio durante los últimos cursos, con el objetivo principal de ubicar en el marco teórico-práctico de las geografías literarias la lectura de los clásicos literarios y, más concretamente, algunos clásicos medievales pertenecientes a la literatura catalana. Y es que la conexión entre las ciencias humanas y las ciencias sociales supone una fructífera encrucijada para el estudio de la lectura literaria y la formación de futuros docentes. Sin embargo, cualquier acercamiento al mapa metodológico de las geografías literarias implica hoy en día un ejercicio de cierta complejidad. El aprendizaje significativo de la literatura (Reyzábal y Tenorio, 1992) permite la visita a espacios que evocan, en cierta medida, el contexto histórico de la obra o suponen cierta relación con la temática o el autor de un texto, excusa perfecta para la lectura geolocalizada de los clásicos más allá de las aulas, configurando de manera más experiencial el hecho literario. Ello favorece —no sin ciertos retos didácticos— una concepción de la literatura alejada de cierta visión tradicional, típica de la historia literaria (que puede sin embargo resultar complementaria para aportar las claves de interpretación necesarias si queremos incluir la actividad hermenéutica en el itinerario formativo y potenciar, de este modo, la competencia interpretativa de los discentes).

## 1. Una posible geografía de los clásicos

La noción de geografía literaria —de igual modo que apunta Collot (2014) respecto al público francés— no resulta muy familiar al lector peninsular no especializado, sobre todo cuando hablamos de clásicos, al contrario de lo que ocurre con la historia literaria. El factor que explica este asunto es asimismo de carácter histórico: mientras que la historia de la literatura conforma una disciplina de tradicional abolengo, la geografía no se constituye en disciplina universitaria hasta principios del siglo XX, algo que podríamos trasladar a la didáctica de la literatura y la educación literaria (Colomer, 2001; Mendoza, 2004). Sin embargo, tal y como Martín Ezpeleta (2017) describe, podemos establecer ya un histórico de la geografía literaria en los estudios hispánicos; además de las ricas aportaciones desde el ámbito de la catalanística que se han venido dando durante la última década (Soldevila, 2009-2018; Bataller, 2010, 2016; Bataller y Gassó, 2014; Chumillas y Giramé, 2014; Anciola, 2015; entre otros) y de recientes investigaciones sobre las rutas literarias y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos (Barriga, 2017). Si bien es cierto que existe una mayor tradición en el ámbito francófono, con trabajos iniciáticos, en este sentido, consagrados al estudio de los textos literarios condicionados de diversa índole por coordenadas espaciales, y también a la representación de los lugares en los textos literarios (Collot, 2011 y 2014; Ziethen, 2013).

Así pues, el término “geografía literaria” abraza actualmente orientaciones diversas: en primer lugar, aproximaciones de tipo *geográfico*, que estudian el contexto espacial dentro del cual son producidas las obras literarias, recopilando también los referentes geográficos que aparecen en los textos y de este modo se plantea la geografía en la literatura y el contexto de la producción literaria a través de mapas y atlas literarios (DeGraff y Harmon, 2016); en segundo lugar, existen aproximaciones de tipo *geocrítico*, que analizan las representaciones y los significados del espacio en los textos, centradas más en autores y obras concretas que en contextos

(Westphal, 2007; Tally, 2011; Lévy, 2014); en tercer lugar, aproximaciones de tipo *geopoético*, que se concentran sobre las relaciones entre la creación literaria y el espacio pero también sobre cómo se construyen estas relaciones y cómo se articulan los significados poéticos a través de la mediación espacial (Bachelard, 1957; White, 1994; Collot, 2011). La didáctica de la literatura, próxima a esta tercera opción, combina en verdad —o se aprovecha de— los tres planteamientos. Se asume, pues, el término “geografías literarias” como compendio de prácticas diversas de aprendizaje capaz de rendir cuentas tanto de las diferentes dimensiones espaciales del hecho literario como del espacio interpretado en clave textual, siempre a favor de la formación lectora y literaria (Ballester, 2015).

En este sentido, la posibilidad de combinar un planteamiento de geografías literarias con la lectura de adaptaciones y versiones de clásicos literarios supone, a priori, algunas opciones interesantes para el fomento lector que además incluyen la educación en valores y temáticas universales (como por ejemplo la amistad, el amor, la muerte, la tolerancia, los roles de género, la diversidad cultural, el sentido de aventura, y un largo etcétera). Valores y temáticas que, una vez vinculados a través de la vivencia a una topografía concreta, dotan de sentido al vínculo que se establece entre las páginas de un cuento, un romance, una poesía o una crónica y la experiencia real que implica la visita al lugar de los hechos: la casa o museo del autor, las calles por donde transitó, luchó y amó hace siglos, la biblioteca que lleva su nombre, o el monasterio, templo o cripta donde reposan sus restos (y de hecho, el alumnado puede actualizar la lectura de los clásicos mediante varias manifestaciones artísticas vinculadas al entorno, como por ejemplo el arte plástico, la música clásica y moderna, el cómic o el cine, en virtud de las transmodalizaciones en las adaptaciones y reescrituras de clásicos literarios y la variedad de géneros y formatos).

## 2. Las rutas literarias en la formación del profesorado

Las rutas literarias, como instrumento metodológico para la planificación de los aprendizajes lingüísticos y literarios, contemplan la construcción del sentido de un texto a través de la interacción con el espacio desde lo personal (incluyendo lo sensorial), lo social, lo histórico y lo pedagógico. Se produce un proceso de reubicación de la lectura literaria, de apropiación de sentidos, en virtud de lo que ya predicaban las teorías de la recepción y los estudios semiológicos y pragmáticos sobre el funcionamiento del texto literario. El espacio se recrea, se repiensa, se *reimagina* mediante un proceso de aprovechamiento didáctico a favor de la promoción lectora y el placer por la literatura en contextos de participación y diálogo; teniendo en cuenta los principios del aprendizaje dialógico y la educación intercultural, de modo semejante a lo que ocurre en las tertulias literarias (Chocarro, 2013) y clubs de lectura (Martínez-León *et al.*, 2017).

Basándonos en Ibarra y Ballester (2017), podríamos señalar algunos objetivos específicos de las rutas literarias en la formación del profesorado: a) conocer y valorar obras, autores y espacios como parte del patrimonio cultural de la humanidad; b) despertar la motivación del futuro docente por el conocimiento de la literatura, la lengua, la cultura y el entorno como parte imprescindible de su identidad; c) adquirir y desarrollar competencias como la comunicativa, lectora, literaria, intercultural, social y ciudadana; d) percibir la necesaria relación entre la didáctica de la literatura y del patrimonio como elementos clave para el desarrollo integral e identitario del ser humano; e) diversificar espacios de aprendizaje fuera de las aulas; f) fomentar el trabajo cooperativo; g) incorporar el componente afectivo, emocional y sensorial a los procesos de enseñanza-aprendizaje; h) aproximar al futuro profesor a la transversalidad del conocimiento; i) proporcionar al futuro docente los instrumentos necesarios para generar propuestas didácticas semejantes; j) impulsar el diseño de propuestas didácticas en torno a rutas o itinerarios literarios para los



diferentes niveles educativos; k) iniciar al alumnado en técnicas y procesos de investigación; l) favorecer el tratamiento integrador de contenidos como base del aprendizaje significativo; m) mostrar posibilidades de superación de enfoques tradicionales, generalmente memorísticos, en la enseñanza de la lengua, literatura, geografía e historia; n) promover la alfabetización multimodal a partir de la lectura y producción de diferentes tipos de textos como clave para la consciencia cívica.

Este planteamiento, más allá de la interpretación unívoca en la lectura de los clásicos literarios —medievales o no—, supone la apropiación de los significados literarios —al menos, hasta cierto punto— por parte de los participantes de la ruta a través de la interacción con los lugares que constituyen la misma ruta o itinerario. Sin ello, la apreciación y comprensión del patrimonio cultural tampoco asumiría nuevas perspectivas, ya que su valor se construye en la esfera social, y lo social surge, en primera instancia, de la identificación individual a nivel emocional e intelectual con la colectividad. Lo propio es social y lo social es propio, de lo cual se deduce la importancia de las propuestas que abogan por la socialización de la lectura, como es el caso. El hecho literario ha de relacionarse con el espacio en estos términos, con el objetivo de vincular la educación literaria con la educación patrimonial, entendida como promoción —no sólo conservación— del patrimonio. La educación patrimonial supone así un medio de transmisión de cultura que pasa de la asunción de lo propio e íntimo a lo social y compartido, entendiéndose como instrumento de aprendizaje, como actividad sociocultural, como comunicación y mediación dialógica, como acto de interpretación, como espacio de intercambio de experiencias, recuerdos y vivencias afines al territorio, así como vínculo de inclusión identitaria. Se entiende incluso como proceso de aprendizaje servicio en el que se estimula el desarrollo personal, se requiere participación activa del alumnado, se centra el horizonte de investigación-acción en las necesidades de la comunidad, se precisa la coordinación entre cualquier instancia educativa (formal, no formal) y

la sociedad, se genera responsabilidad cívica, y se destina un tiempo a la reflexión sobre la misma experiencia (Calbó et al., 2011).

Con el objetivo general de potenciar la competencia literaria de los estudiantes, se suele atender a la conexión de la obra y del lector con una tradición literaria, con los diversos géneros que han florecido en esa tradición, así como las técnicas y recursos que usa la literatura como elaboración artística. En este sentido, cobra especial importancia la dimensión geográfica de los textos literarios, que se basa normalmente en la interacción entre los espacios urbanos —a veces, rurales o paisajísticos— y todo aquello que configura el hecho literario (Soldevila, 2009-2018). Por eso, en la geografía de los clásicos es necesario atender también a las dimensiones reales del hecho literario, a los contextos no solamente académicos sino sociales y cercanos al entorno próximo del estudiante, y a la pluralidad de los espacios de aprendizaje (en el caso de la formación literaria del profesorado, se trata de una pluralidad que implica una *literaturización* de los lugares con finalidades eminentemente didácticas). La geografía literaria surge, pues, de la interacción entre los espacios y los mecanismos de recepción frutiva del texto literario.

Por lo tanto, el objetivo de las rutas literarias, desde el punto de vista de las ciencias sociales, no sería solamente promover el respeto conservacionista por el patrimonio, no sería solamente visitarlo para asumirlo de manera acrítica, sino utilizar el espacio para cuestionarlo, valorarlo y discutirlo en colectividad desde planteamientos deliberadamente activos. Como apuntan Parra y Segarra (2011), hace falta que el patrimonio histórico y artístico no sea visto como petrificado ni como base de una memoria dogmática; al igual que autores como Caro (2014), Quiles, Palmer y Rosal (2015) u Ordine (2017) plantean los clásicos literarios, no sólo desde la recuperación de cierto canon, sino como actualización proyectada al futuro en el desarrollo competencial para la vida a través de metodologías vivenciales y planteamientos críticos con la sociedad y el sistema educativo actuales.

Al fin y al cabo, el aprovechamiento de los espacios públicos para la recitación, dramatización o narración de textos literarios facilita la dotación de vigencia y actualidad a las obras medievales, y ayuda al alumnado a valorar nuestro patrimonio cultural y a afrontar la lectura desde una perspectiva comunicativa y de participación social. Además, el diseño de experiencias interdisciplinarias como las rutas facilita un aprendizaje significativo de la literatura, puesto que se plantea como un proceso de dinamización de conocimientos que el estudiante tiene que poner en acción en situaciones concebidas en forma de tareas concretas.

### **3. Experiencia didáctica: la ciudad de los clásicos**

#### **3. 1. Contextualización de la experiencia**

La experiencia de ruta literaria que presentamos aquí de manera sucinta, con el simple objetivo de destacar las potencialidades en la actualización de los clásicos literarios de esta metodología, comprende una práctica docente llevada a cabo de manera progresiva durante los últimos cuatro años académicos (2014-2018), con un total aproximado de 400 alumnos participantes. Se trata de una propuesta realizada interdisciplinariamente desde las asignaturas de Planificación de la lengua y la literatura y Didáctica de las Ciencias Sociales de cuarto curso para los estudiantes de los Grados de Magisterio de Florida Universitària (campus adscrito a la Universitat de València). Esta propuesta incluye un recorrido por el centro histórico de la ciudad de Valencia, el conocido como *intramurs* o *Ciutat Vella*, circunscrito por el trazado de la antigua muralla medieval; y donde, además de la catedral de la ciudad, podemos encontrar enclaves emblemáticos de relevancia histórica y social, como la Plaza del Ayuntamiento, la imponente Lonja de la Seda o de los Mercaderes (del esplendoroso siglo XV valenciano), las Torres de Quart, el *Carrer Cavallers* (donde todavía se conservan algunos palacetes centenarios de arraigo nobiliario), la *Plaça del Tossal* (con

restos musealizados de la antigua muralla islámica del siglo XII) entre otros espacios, edificios y monumentos de valor artístico y patrimonial.

### **3.2. *Objetivos, competencias y contenidos de la experiencia***

Se plantean en esta experiencia los siguientes objetivos: incrementar la relación de la universidad con el entorno social, cultural y profesional más próximo y establecer vínculos con el contexto patrimonial para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas; elaborar una programación de una ruta histórica y literaria por la ciudad de Valencia teniendo en cuenta los principios actuales de la educación literaria y de la didáctica de las ciencias sociales; planificar actividades en el entorno adecuadas a las características del alumnado de infantil y primaria.

Se contempla también el perfeccionamiento de diferentes competencias, propias del modelo educativo de Florida Universitària: el uso de las tecnologías de la información y la participación, la competencia en comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la iniciativa, la innovación y la creatividad. Además de competencias básicas, en ocasiones coincidentes, que son propias de los títulos universitarios en los que se desarrolla la experiencia: expresarse oralmente y por escrito correctamente y adecuadamente en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales; analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan en la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

Las competencias específicas de las materias implicadas que se contemplan son: conocer el currículum escolar de las lenguas y las literaturas; observar y analizar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües; desarrollar y evaluar contenidos del currículum de lengua y literatura, con especial incidencia en las habilidades comunicativas, mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes; diseñar actividades de aprendizaje lingüístico y literario que implican la utilización de medios de comunicación y de las tecnologías de la información; conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación; promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual.

Asimismo, los contenidos priorizados en la planificación y desarrollo de la experiencia implican los siguientes aspectos: el marco curricular de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales en la educación primaria e infantil; los principios, características y modelos de la planificación didáctica en lengua y literatura y de las CCSS; el tratamiento integrado de lengua y contenido; las CCSS relacionadas con el entorno; las TIC y su uso en la educación.

### ***3. 3. Descripción de la experiencia***

Después de la distribución consensuada de los espacios (y en algún caso, una visita previa al lugar correspondiente) que constituye el itinerario a realizar, el alumnado trabaja por equipos de 5-6 miembros en la elaboración de una propuesta didáctica que asuma el espacio urbano correspondiente, atendiendo a una debida contextualización histórica y literaria, como eje vertebrador para la programación de diversas actividades destinadas a la etapa educativa en la que se trabaje (infantil o primaria). La principal de estas actividades se llevará a cabo durante la ruta a realizar, mediante una

representación o *performance* en el lugar indicado y con la participación colaborativa de los demás compañeros del grupo-clase. Cabe destacar que para que una ruta literaria consiga los objetivos propuestos, es necesario contar con un trabajo de planificación e investigación previo en el aula que tenga en cuenta todo lo que hemos apuntado anteriormente y las lecturas literarias que se vincularán a cada espacio. Así, cuando posteriormente se visitan los lugares propuestos, los contenidos avanzados en el aula y las propuestas de lectura se actualizan automáticamente, lo cual propicia una mayor motivación entre el alumnado, que reconocerá puntos de anclaje en su proceso de aprendizaje e irá construyendo otros nuevos de manera progresiva, gracias a la interacción con el resto de equipos, el docente en su rol de orientador y la ciudad como conjunto de estímulos educativos.

También está previsto el trabajo después de la ruta, para poder cerrar la experiencia con actividades de refuerzo o ampliación, actividades de carácter creativo y, sobre todo, tareas que permiten a los estudiantes poder valorar y expresar la opinión sobre el trabajo realizado. En cualquier caso, las actividades propuestas se han planificado teniendo en cuenta, en primer lugar, la promoción de un enfoque comunicativo en el aula y fuera de ella, mediante dinámicas grupales y foros de debate, y también la estructura epistemológica de las diversas materias implicadas; además, se prevén las características del alumnado participante (edad, intereses, la procedencia sociocultural, etc.); y, finalmente, el entorno y las premisas culturales en que se producirá el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe añadir que, tanto en la realización de las programaciones didácticas como de la ruta en sí, la lengua vehicular y de aprendizaje ha sido el catalán, atendiendo al plan de estudios en el que nos enmarcamos y potenciando la competencia plurilingüe del alumnado.

El acercamiento al entorno urbano del alumnado se produce con el fin de abandonar la tradicional concepción de ciudad fragmentada que aparece en los libros de texto y presentar propuestas

problematizadas de ciudad vivida (Martínez, 2010), permitiendo una *subjetivización* del espacio que conduce a estudiar la ciudad como proyecto y como experiencia didáctica. Una experiencia que, a su vez, parte de un entorno interdisciplinario de aprendizaje y de una práctica colectiva. En este sentido, la incorporación del hecho literario a través de la lectura de clásicos geolocalizados permite redefinir o incorporar nuevos significados a la ciudad; por eso, desde la experiencia literaria se puede construir un tipo de mapa comunitario a partir de la imaginación y la creatividad con el objetivo de desarrollar una conciencia crítica y dotar de una nueva mirada el espacio que habitamos (Estrela y Martínez, 2012).

### **3. 4. *Papel del docente***

En esta experiencia, el docente, además de garantizar un marco teórico actualizado, sugerir lecturas y asegurar la presencia de los clásicos literarios desde la asignatura de Planificación de la lengua y la literatura, además de ayudar con algunas adaptaciones y reescrituras literarias o matizar y revisar las diferentes propuestas didácticas, mantiene el papel de guía o conductor del proceso de aprendizaje, y opta por dejar el protagonismo al discente, que ha de implicarse activamente en la realización de un informe escrito, la lectura e interpretación de los textos, así como en la participación activa durante la ruta (Bataller, 2010). El docente, si fuera necesario, ha de suscitarle la opinión y la reflexión pedagógica, ha de ampliar y completar el contenido trabajado en el itinerario, y así permitir que el alumnado viva en primera persona el patrimonio cultural que acompaña y custodia, en dicho recorrido por la ciudad, la recepción de los textos y la escenificación de las propuestas didácticas.

### 3.5. Instrumentos y criterios de evaluación

Además de la tutorización de los equipos de trabajo durante las sesiones en el aula (que pueden variar según el curso académico, pero que no superan las 8-10 horas de trabajo presencial), se plantea la realización de una memoria o trabajo escrito en el que se incluyen como apartados una introducción histórico-literaria sobre el enclave de la ruta correspondiente, unos objetivos específicos y/o competencias de carácter curricular que se pretenden desarrollar mediante la propuesta didáctica adaptados a la etapa de infantil o primaria, un marco teórico elaborado a partir de artículos de investigación sobre geografías literarias y espacios de aprendizaje, las actividades planteadas en la propuesta didáctica en sí (con estándares, indicadores o criterios de evaluación), además de unas conclusiones que los estudiantes han de redactar después de su participación en el itinerario planificado como reflexión final.

Además, durante la realización de la ruta, el alumnado ha de demostrar su participación no solamente en la implicación de las actividades programadas por el resto de los equipos de trabajo sino también realizando un seguimiento fotográfico del itinerario y publicando sus instantáneas en redes sociales como Instagram o Twitter (mediante el uso de los *hashtag* #itinerariedi y #itinerariedp, todavía activos y consultables), animando de esta manera al uso educativo de los móviles y las redes sociales, y fomentando la competencia digital aplicada a contextos de aprendizaje activo.

Se establecen, así, unos determinados criterios de evaluación: elaboración del trabajo escrito atendiendo a la temporalización, estructura y apartados planteados por el profesorado, con especial atención a la selección de lecturas literarias vinculadas al lugar correspondiente en el itinerario planificado; programación de una secuencia de actividades de acuerdo con la legislación vigente que integre de manera adecuada los contenidos de lengua y de CCSS; adecuación de estas actividades a la etapa educativa para la que se



plantean, con especial atención a la selección de objetivos curriculares y específicos, así como a la coherencia entre objetivos planteados y criterios de evaluación (adecuada planificación didáctica); implementación práctica de actividades programadas en el espacio urbano de la ruta seleccionado, teniendo en cuenta las características del espacio y adecuándolo al proceso de enseñanza-aprendizaje como docentes, con especial atención a la reflexión pedagógica y a la promoción lectora; participación activa durante la ruta mediante la utilización de las redes sociales de acuerdo con las indicaciones del profesorado.

### **3. 6. Resultados de la experiencia (ejemplos sobre clásicos literarios)**

A continuación, se explican diferentes casos representativos en los que los resultados de la experiencia didáctica de ruta literaria que hemos descrito en los apartados anteriores incluyen de manera significativa la investigación, lectura, y reflexión didáctica alrededor de clásicos literarios medievales en interacción con el entorno urbano donde se ha desarrollado el itinerario. Se trata de tres propuestas elaboradas durante el curso 2017-2018, alrededor de obras y autores de la Valencia del siglo XV<sup>1</sup>.

En primer lugar, una de las propuestas plantea una actividad que relaciona la actual Plaza del Ayuntamiento de Valencia, donde se ubicaba el antiguo convento de San Francisco, demolido hacia 1891, con la producción literaria de Joan Roís de Corella, autor clásico vinculado con dicho convento, representante del estilo literario conocido como *valenciana prosa* y autor, entre otras obras, de uno de los poemas más emblemáticos de las letras valencianas, musicalizado por el cantautor Raimon, máximo exponente de la *Nova Cançó*: “Balada de la garsa i l’esmerla” (Martínez, 1994). Un texto poético que describe el diálogo amoroso entre dos aves, que representan al

---

<sup>1</sup> Los trabajos del alumnado pueden consultarse en:  
[https://www.dropbox.com/sh/4b0d5tz7bxzia0q/AACIsLDfHc9t\\_nrdLUFltkgxa?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/4b0d5tz7bxzia0q/AACIsLDfHc9t_nrdLUFltkgxa?dl=0)

poeta y su amada, y que los estudiantes de magisterio decidieron presentar ante los participantes de la ruta mediante una breve introducción a modo de contextualización histórica y una lectura dramatizada en mitad de dicha plaza, acompañados de música medieval reproducida a través de YouTube en teléfono móvil.

En segundo lugar, nos gustaría destacar la opción de otro equipo que realizó una apuesta algo más arriesgada pero igualmente interesante. Se trata de una actividad que parte de la lectura, en la Calle de Caballeros (*Carrer Cavallers*), de un fragmento del poema “Scachs d’amor” (Ferrando, 1978), de Francesc de Castellví, Bernat Fenollar y Narcís Vinyoles, que servirá como pretexto para una dinámica lúdica más enfocada al alumnado de educación infantil (por tanto, la lectura literaria se enmarca claramente en un contexto de aplicación didáctica): se dividen los participantes en dos equipos y por roles que corresponden a las piezas del ajedrez; se decide quien hará de rey o reina y se plantea proteger a este miembro del equipo ante el contacto físico de los participantes del equipo contrario hasta llegar a una zona de protección, promoviendo así, a partir de la lectura literaria, un juego de cooperación y habilidades motrices.

En tercer lugar, encontramos un trabajo que incluye la explotación didáctica de un elemento arquitectónico: la puerta románica de la Catedral de Valencia, conocida como la *Porta de l’Almoïna*. Por encima del arco o arcada de esta puerta se hallan esculpidos un total de siete pares de cabezas ornamentales, correspondientes a los nobles matrimonios leridanos que, según la tradición, ayudaron a Jaime I a repoblar la ciudad tras la reconquista. Los estudiantes hacen mención de la leyenda que el historiador Pere Antoni Beuter incluye en su *Segunda parte de la crónica general de España* (1550): los matrimonios trajeron de Lérida trescientas doncellas que habrían de casarse con los soldados que participaron en la conquista de Valencia junto al monarca, a partir de la lectura de la obra *Cròniques d’un rei*, de Víctor Gómez Labrado (Labrado, 2008). Los estudiantes plantean, así, un juego educativo tipo *trivial* sobre los

elementos arquitectónicos, la historia y la leyenda de esta puerta de la Catedral de Valencia, a partir del texto de Labrado, que recrea las aventuras de los primeros valencianos y el rey Jaime I como adaptación para un público infantil, reescribiendo la historia desde la perspectiva mítica que surgió a finales de la Edad Media con la aportación historiográfica del caballero Pere Tomic y que se popularizó con los escritos de Beuter, Gaspar Escolano y otros historiadores de la Edad Moderna.

### **3. 6. Reflexiones alrededor de la experiencia**

Consideramos que la realización de rutas histórico-literarias en el ámbito de los estudios de Magisterio supone una necesaria experiencia de aprendizaje real basada en el desarrollo de competencias profesionales (trabajo cooperativo, desarrollo de proyectos, creatividad e innovación, etc.) en la que el acto de lectura recupera su estatus de acontecimiento social, de hecho compartido (de patrimonio): el descubrimiento y la interpretación de los autores y los textos literarios se construye, en un marco de afán didáctico, a través de la interacción de los participantes con sus iguales, con el docente como guía y con los espacios de la ciudad como contexto de estímulos para la construcción de conocimiento.

Existen, sin embargo, algunos retos pendientes en cuanto a la lectura comprensiva de los clásicos literarios, puesto que no existe una contextualización adecuada en todas las propuestas didácticas analizadas como resultados de aprendizaje de la experiencia, lo que implica un proceso de investigación deficiente en las primeras fases de la planificación de los itinerarios, dando lugar a actividades en las que los textos literarios resultan una mera anécdota no vinculante al proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario que se propone.

Asimismo, cabe destacar la carencia de ediciones accesibles y de adaptaciones y versiones educativas que existe todavía en la

actualidad respecto a los clásicos del Siglo de Oro valenciano, influyentes a nivel europeo, a diferencia de otros textos del ámbito hispánico, lo que provoca la necesidad de mediación por parte del docente universitario en la confección de las propuestas de lectura y, por otra parte, promueve —cuando es posible— el trabajo de adaptación textual por parte de los estudiantes de magisterio (algo que supone todo un proceso de aprendizaje lingüístico y literario en sí mismo y que merecería otro estudio aparte).

#### **4. Conclusiones finales**

Un planteamiento didáctico como el de las geografías literarias contempla la dimensión espacial de los fenómenos sociales y culturales, entre los que se encuentra la lectura literaria y, así pues, debemos considerar en este marco teórico-práctico la lectura de los clásicos. Las rutas o itinerarios suponen una oportunidad de incorporar la dimensión espacial, la vivencia de la ciudad y la educación patrimonial en ejercicios de promoción lectora y de interpretación literaria; igualmente, en la producción y recepción textual; y por tanto, en el desarrollo de lo que se conoce como competencia literaria. De este modo, los enclaves que componen estos itinerarios se convierten en escenarios para recrear y disfrutar de las relaciones entre individuo y colectividad. En un contexto de formación del profesorado, estas relaciones adquieren un cariz eminentemente pedagógico y surgen de la fundamentación didáctica que existe entre el lugar visitado y la lectura literaria.

En virtud de este planteamiento, los lugares que históricamente se asignan a los grupos sociales en diferentes épocas históricas, que quedan en principio fuera de las aulas más tradicionales, ahora posibilitan el empoderamiento cultural y la consciencia histórica y cívica; se experimentan con nuevos criterios y se reasimilan desde la reflexión educativa y el placer por la literatura. Después de un itinerario fecundante, el espacio resignifica a través de la interacción

de los estudiantes y de la glosa literaria planteada en un marco de trabajo colaborativo. Fructifican, de este modo, nuevas relaciones entre el individuo en formación y lo patrimonial colectivo a través de la lectura. Se escenifican de manera altamente significativa la vertiente social de la literatura, y el hecho literario pasa a entenderse como un proceso creativo de comunicación a través de la innovación didáctica y el uso de nuevas tecnologías, tal y como hemos visto en la experiencia didáctica presentada y en las propuestas de estudiantes de magisterio, que van más allá de la mera recuperación de obras o autores y apuestan por dotar de nuevas potencialidades a los textos literarios.

En este sentido, mediante el esbozo de una geografía de los clásicos a través de la realización de rutas literarias, es posible favorecer el encuentro entre el imaginario colectivo (muchas veces repleto de prejuicios sobre la época y la literatura medieval), la lectura literaria compartida y el espacio patrimonial (antaño concebido como lugar simbólico o emblemático: la torre, el vergel, el jardín, el templo...), con el fin de promover la mediación interpretativa, que consigue transponer esta capacidad de concepción del espacio a un marco didáctico para el fomento de los clásicos literarios en la formación del profesorado. No hablamos del espacio representado en las obras literarias, sino de las obras literarias escenificadas en el espacio urbano, en el lugar compartido, desde el patrimonio vivido con mirada de maestro.

Las rutas literarias, tal y como las consideramos, permiten el conocimiento experiencial del contexto territorial de los textos literarios (geografía literaria), suponen además un método consistente en elegir un lugar cargado de historia y de cultura, de valor patrimonial, y considera las diferentes concepciones propuestas de exploración literaria de este lugar (geocrítica), al mismo tiempo que tiene en cuenta el estudio de las relaciones interdisciplinarias entre las representaciones del espacio y de las formas literarias (geopoética). Este último punto, en el contexto de la formación de futuros y futuras

docentes, supone necesariamente una mirada pedagógica del espacio y una perspectiva didáctica del texto literario. En cierto sentido, podemos hablar de las rutas literarias como una posibilidad de asumir la interdependencia del patrimonio cultural inmaterial y del patrimonio material cultural —y natural— bajo la perspectiva de toda una *ecología cultural* (Martos y Martos, 2011) para un elemento necesario del fomento lector: la actualización de los clásicos.

Si bien los ejemplos presentados suponen solamente una muestra minúscula de las potencialidades que una geografía de los clásicos bien elaborada podría suponer para la educación literaria, sirven para demostrar que, en este contexto de mediación, la lectura de obras medievales, en su condición de textos poéticos, determina la percepción del espacio urbano y viceversa. En este sentido, las rutas literarias como instrumento metodológico permiten la planificación y realización de experiencias de aprendizaje interdisciplinario que, acompañando el conocimiento y la promoción del patrimonio cultural, configuran un recurso a tener en cuenta para fomentar la lectura significativa de los clásicos literarios en el siglo XXI.

## Bibliografía

Anciola de, M. (Ed.) (2015). *La literatura com a patrimoni i desenvolupament del territori: espais i rutes literàries*. Reus/Tarragona: Centre de Lectura/Universitat Rovira i Virgili.

Bachelard, G. (1957). *La Poétique de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France.

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

Bataller, A. (2010). Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris. *CiDd. II Congrés Internacional de Didàctiques*. Girona: Universitat de Girona. Obtenido 20 mayo 2018, desde <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/477.pdf>.

Bataller, A. (2016). Espais i llocs literaris, conceptes de mediació literària: aplicació als casos de C. Sánchez-Cutillas i M.Vicent. *eHumanista/IVITRA*, 10, 188-207. Obtenido 20 mayo 2018, desde [http://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7\\_eh/files/sitefiles/ivitra/volume10/C/3.%20Bataller.pdf](http://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.span.d7_eh/files/sitefiles/ivitra/volume10/C/3.%20Bataller.pdf).

Bataller, A. y Gassó, H. (Eds.) (2014). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Universitat de València.

Barriga, E. (2017). *Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*. Tesis doctoral (Disponible en el Repositorio de la UEX).

Calbó, M., Juanola, R. y Vallès, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en Educación y Patrimonio: Artes, culturas, ambiente*. Girona: Universitat de Girona.

Calvino, I. (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.

Cansino, E. (2007). ¿Para qué queremos a los clásicos?, *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 18, 31-35.

Caro, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias, *Educatio Siglo XXI*, 32, 3, 31-50.

Chocarro, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, Núm. Esp., 219-229.

Chumillas, J. y Giramé, R. (Coords.) (2014). *Per vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimoni*. Vic: Universitat de Vic.

Collot, M. (2011). Pour une géographie littéraire. *Fabula-LhT*, 8. Obtenido 30 mayo 2018, desde <http://www.fabula.org/lht/8/collot>.

Collot, M. (2014). *Pour une géographie littéraire*. Paris: Éditions Corti.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, 2-19.



DeGraff, A. y Harmon, D. (2016). *Trazado. Un atlas literario*. Madrid: Impedimenta.

Estrela, M. y Martínez, J. (2012). *Pasos que (nos) construyen: Nuevas formas de documentar la ciudad a través de la deriva*. Antioquía: Instituto Universitario de Educación Física Universidad de Antioquía.

Ferrando, A. (1978). *Narcís Vinyoles i la seua obra*. València: Universitat de València.

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

Ibarra, N. y Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 31, 3. Obtenido 20 mayo 2018, desde <http://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27453789004/index.html>.

Labrado, V. (2008). *Cròniques d'un rei*. Alzira: Bromera.

Lévy, C. (2014). *Territoires postmodernes. Géocritique de Calvino, Echenoz, Pynchon et Ransmayr*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Martín Ezpeleta, A. (2017). Pasado y presente de la geografía literaria en España. En S. Pérez Isasi, R. Baltazar, I. Araújo Branco, R. Bueno Maia, A. B. Morais y S. Rodrigues de Sousa (Eds.) *Los límites del Hispanismo. Nuevos métodos, nuevas fronteras, nuevos géneros* (págs. 11-27). Bern: Peter Lang.

Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad. En J. Gimeno (Coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 527-547). Madrid: Morata.

Martínez, T. (Ed.) (1994). *Joan Roís de Corella. Rims i proses*. Barcelona: edicions 62.

Martínez-León, P., Ballester-Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155-172. Obtenido 20 mayo 2018, desde <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/57135/51564>.

Martos, E. y Martos, A. (2011). Las narraciones como nexos entre el turismo y el patrimonio cultural. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 34, 369-388.

Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de lengua y literatura: bases para la innovación. *Aspectos didácticos de la lengua y la literatura*, 12, 109-140.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la comprensión lecto-literaria*. Madrid: Aljibe.

Navarro, R. (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filologia*, 18, 63-75.

Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.

Parra, D. y Segarra, J. R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 65-83.

Quiles, M<sup>a</sup>. C., Palmer, I. y Rosal, M. (2015). “Cómo leer a los clásicos: recuperación del canon”, en Quiles, Palmer y Rosal,

*Hablar, leer y escribir: el descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria* (págs. 91-129). Madrid: Visor.

Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.

Soldevila, LL. (2009-2018). *Geografía literaria* (8 vols.). Barcelona: Proa/Pòrtic.

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

Tally, R. T. (2011). *Geocritical Explorations: Space, Place, and Mapping in Literary and Cultural Studies*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Westphal, B. (2007). *La Géocritique. Réel, fiction, espace*. París: Les Éditions de Minuit.

White, K. (1994). *Le plateau de l'Albatros, introduction à la géopoétique*. Paris: Grasset.

Ziethen, A. (2013). La littérature et l'espace. *Arborescences*, 3, 3-29. Obtenido 30 mayo 2018, desde <http://id.erudit.org/iderudit/1017363ar>.

