



TESIS DOCTORAL

Las rutas literarias en el marco de la educación
literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y
turísticos

Presentada por Estíbaliz Barriga Galeano

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales,
las Lenguas y las Literaturas

Dirigida por:

Dr. D. Eloy Martos Núñez y Dr. D^a Aitana Martos García

Badajoz 2017

El presente trabajo, para optar al grado de Doctor, ha sido realizado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura, bajo la dirección de los doctores D. Eloy Martos Núñez y D^a Aitana Martos García.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

ÍNDICE

PARTE I.....	7
MARCO TEÓRICO.....	7
Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	7
1. MARCO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.1. LUGARES DE MEMORIA Y RUTAS EN EL CONTEXTO DEL PATRIMONIO CULTURAL TANGIBLE E INTANGIBLE	19
1.2 EL VALOR DE LOS INTANGIBLES	23
1.2.1 EL ITINERARIO CULTURAL Y LOS LUGARES SAGRADOS. EL GENIUS LOCI	24
2. VIAJES, RUTAS E ITINERARIOS COMO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	27
2.1 CONCEPTO Y ANTECEDENTES	27
3. EDUCACIÓN AMBIENTAL	37
3.1 FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	37
3.1.1 DEFINICIÓN DEL TÉRMINO EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	38
3.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	42
3.2 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	45
3.2.1 NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	47
3.3 LA ECOCRÍTICA Y LOS IMAGINARIOS	49
3.3.1 LOS IMAGINARIOS DEL AGUA COMO EJEMPLO DE ENFOQUES ECOCRÍTICOS.....	53
4. LA EDUCACIÓN LITERARIA	65
4.1 PATRIMONIALIZACIÓN DE LA LITERATURA	73
4.2 LA RUTA LITERARIA EN LA EDUCACIÓN LECTORA Y DEL PATRIMONIO	75
PARTE II.....	77
ITINERARIOS, BUENAS PRÁCTICAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE RUTAS LITERARIAS	77

1. ITINERARIOS Y RUTAS DE LECTURA.....	79
1.1 TIPOLOGIA DE ITINERARIOS.....	87
1.2 EL ALCANCE DE LAS RUTAS: LOCAL, REGIONAL, (TRANS) NACIONAL. LA SÍNTESIS DE LA COROGRAFÍA.....	89
1.3 ITINERARIOS DE AUTOR.....	95
1.4 ITINERARIOS DE OBRAS.....	117
1.5 ITINERARIOS TEMÁTICOS, DE GÉNERO Y DE CIUDAD.....	131
2. BUENAS PRÁCTICAS Y RUTAS LITERARIAS	143
2.1 BUENAS PRÁCTICAS: EL PROGRAMA MINISTERIAL DE RUTAS LITERARIAS	143
2.2 EL PROGRAMA "SEVILLA SE LEE".....	171
2.3 GEOGRAFÍAS LITERARIAS	173
2.3.1 LA FICCIÓN CARTOGRÁFICA: MAPAS Y ATLAS LITERARIOS Y MITOGRÁFICOS	173
2.3.2 ITINERARIO DE VALENCIA BLASCO IBAÑEZ.....	179
3. INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA	191
3.1 LOS GRÁFICOS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA.....	195
3.2 MAPAS Y RUTAS ESCOLARES DE LECTURA. LAS CARTOGRAFÍAS LECTORAS	219
3.3 PARA EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA.....	225
RUTA LITERARIA LEYENDAS DE BADAJOZ.....	233
3.4 PARA EDUCACION SECUNDARIA Y SUPERIOR.....	237
3.5 LAS COMPETENCIAS DIGITALES, LA LECTURA CRÍTICA Y EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR.....	251
3.5.1 RUTAS Y MAPAS PERSONALIZADOS. MAPAS DE TESOROS Y GEOCACHING COMO EJEMPLOS	251
3.5.3 EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR.....	261
PARTE IIII	271
CONCLUSIONES	271
1. RUTAS LITERARIAS Y EDUCACIÓN LITERARIA	277
2 . RUTAS LITERARIAS Y EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	279
3. RUTAS LITERARIAS Y EDUCACION PATRIMONIAL Y DEL TURISMO.....	281
4 TRES MODELOS DE CARTOGRAFÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE MAPAS ..	285
BIBLIOGRAFÍA	293

PARTE I:

MARCO TEÓRICO
Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

1. MARCO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es inventariar, definir y caracterizar rutas literarias como instrumento didáctico en la formación de maestros, especialmente en lo relativo a áreas concernientes a lenguas y literatura, patrimonio y herencia cultural y medio ambiente.

Las rutas literarias se venían asociando, habitualmente, a actividades extraescolares, pero, en los nuevos enfoques educativos de educación lecto-literaria, el trazado de rutas e itinerarios a propósito de realidades literarias tiene un significado mucho más amplio, de ahí que se hable a menudo de itinerarios o paisajes culturales, y afectaría, pues, a varias competencias culturales; la relativa a la comunicación, pero también a la competencia cultural, artística, digital, etc.

En efecto, la necesidad de *transdisciplinariedad* es evidente para las nuevas demandas del sistema educativo. En este contexto, la confluencia de metodologías como los *lugares de memoria* (Nora, 1999), la cartografía cultural y digital, los programas de educación ambiental o los prototipos de educación literaria, todo ello conformaría una serie de aportaciones relevantes para el diseño de eventuales itinerarios y ruta.

Las rutas basadas en imaginarios y lecturas de base folclórica o literaria, son un ejemplo de experiencias de aprendizaje que pueden ser catalogadas como buenas prácticas, porque en ellas se aúnan elementos tan relevantes, como la analogía de *la lectura como viaje*, la proximidad a los entornos concretos de aprendizaje de los alumnos, la conjunción de educación formal y no formal (actividades extraescolares como la posible visita los lugares mapeados), el fomento de competencias básicas (competencia cultural, aprender a aprender...), la preservación del patrimonio oral, literario y folclórico y en suma la consideración holística del patrimonio cultural, al integrar lo *tangible-material* con lo *intangibile-inmaterial*, así como la recreación de dicho patrimonio a través de la escucha, lectura y escritura activas de los alumnos mediante guías didácticas preparadas convenientemente "ad hoc".

Examinados dichas bases teóricas, pretendemos diseñar prototipos de rutas e itinerarios didáctico-literarios y folclóricos, en el ámbito de la literatura española, aunque eventualmente citaremos casos relativos a la literatura universal, máxime en un contexto tan globalizado como el actual.

En este contexto, el objetivo de este trabajo consiste en identificar, localizar y describir las rutas literarias susceptibles de ser utilizadas en las escuelas, analizando sus rasgos más característicos y estableciendo sus conexiones con elementos patrimoniales y ambientales.

Para alcanzar este propósito, el método de trabajo propuesto consiste en llevar a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva de las fuentes de información disponibles, para llevar a cabo posteriormente, la sistematización de la información recopilada que permita ofrecer una sistematización e instrumentación didáctica para su aprovechamiento docente.

La educación tiene como finalidad básica la de contribuir a desarrollar personas con capacidad para desenvolverse en la sociedad. Camps (1993), la define como “formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales”

Sin embargo, como señalan Mosquera y Nogales (2000), la necesidad de transdisciplinariedad es evidente para las nuevas demandas del sistema educativo y de algún modo los nuevos conceptos de patrimonio, entorno o sociedad, requieren de una visión holística propia de la sociedad compleja (Morin, 2005) que supera las viejas dicotomías *Ciencias/Letras, tecnología/humanismo*. En este contexto, la confluencia de metodologías como los lugares de memoria (descritos por P. Nora), los programas de educación ambiental y los prototipos de educación literaria, conforman aportaciones que son relevantes de cara al diseño de itinerarios y rutas, basados en imaginarios y lecturas folclórico-literarias.

De hecho, las preconcepciones de las décadas anteriores resaltaban las diferencias entre una educación humanística, en la que adscribiríamos la educación literaria, y una educación científica, dentro de la cual estarían los contenidos ecológicos y ambientales. No sólo las áreas de conocimiento, también las estrategias y axiología diferían en exceso: para la explicación de textos literarios, la naturaleza era a menudo un tópico de función más bien decorativa, se hablaba así de paisaje barroco o romántico, y a la inversa, la preservación del medio natural parece que se desvinculaba de la historia cultural, las tradiciones u otros elementos propios de un "paisaje humano".

Encuadradas en esta línea, las rutas literarias son un ejemplo de experiencias de aprendizaje que pueden ser catalogadas como buenas prácticas, porque en ellas se aúnan elementos tan relevantes, como la analogía de la lectura como viaje, la proximidad a los entornos concretos de aprendizaje de los alumnos, la conjunción de educación formal y no formal (actividades extraescolares como la posible visita los lugares mapeados), el fomento de competencias básicas (competencia cultural, aprender a aprender...), la preservación del patrimonio oral, literario y folclórico y en suma la consideración holística del patrimonio cultural, al integrar lo tangible-material con lo *intangibile-inmaterial*, así como la recreación de dicho patrimonio a través de la escucha, lectura y escritura activas de los alumnos.

Se confirma aquí, que la analogía entre lectura y viaje es total, porque leer es hacer también una experiencia de viaje mental, al interior del texto y de sus convenciones, y a veces de viaje físico, puesto que no sólo leemos con las capacidades cognitivas más relacionadas con la lectoescritura sino que interpretamos la realidad con ayudas de otros códigos, lenguajes y experiencias. Por ejemplo, la educación del ocio o el turismo nos dan oportunidades de trasladarnos o pasear por lugares en los cuales

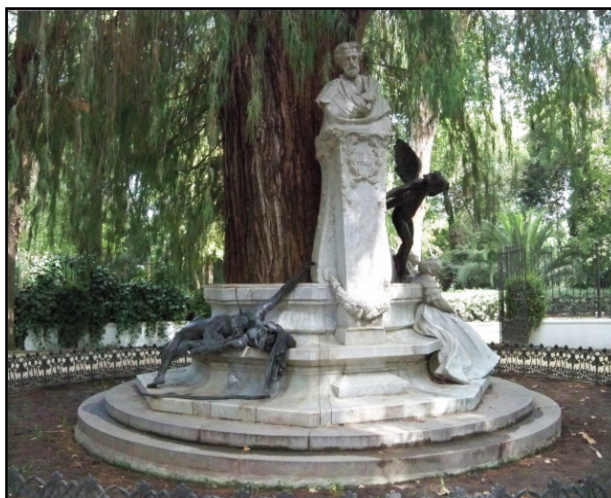


Figura 1: Monumento a Bécquer. (Parque de María Luisa)

reconocemos trazos o huellas de textos leídos. Las ciudades son por ello mismo fruto del patrimonio natural, histórico y cultural que las ha ido contorneando, pero también de la imagen literaria que las tradiciones orales o los escritores o artistas han ido articulando sobre ellas, y eso es verdad para muchas ciudades españolas.

Examinados dichos paradigmas, pretendemos diseñar prototipos de rutas e itinerarios didáctico-literarios y folclóricos, en el ámbito de España y con particular incidencia en conciliar los distintos ámbitos literarios, cultura tradicional, clásicos, literatura medieval, renacentista, modernos, etc.

Alcanzamos entonces la idea, de que la escuela debe ser un marco de investigación de la vida popular, del patrimonio literario y del entorno natural, y todo ello debe instrumentarse en forma de itinerarios que relacionen estos dominios. Por consiguiente, los dos núcleos conceptuales de la Tesis, *educación patrimonial* (incluyendo la literaria, poniendo en planos equivalentes el patrimonio oral y el patrimonio literario/escrito de una comunidad) y educación ambiental, constituyen un complejo campo marcado por dos rasgos, la *invisibilidad* y la *fragmentación*. Características que deben ser invertidas a fin de hacer más visible y des-fragmentada todo lo que afecte a la cultura patrimonial y ambiental que sirve de eje a nuestras posibles propuestas didácticas. Dicho de otro modo, una ruta literaria no es más un croquis, una "red de puntos" o nexos, y en estas conexiones es donde está el valor de la indagación.

La vinculación de Bécquer, por ejemplo, a su monumento del Parque de María Luisa de Sevilla nos lleva a una multitud de puntos para construir posibles redes conceptuales: el monumento nos lleva a diversos ítems, el jardín romántico, los tópicos románticos, los azares de la vida del escritor, sus amores, etc.

Por consiguiente, una ruta literaria, en su diseño, organización, trazado e instrumentación didáctica, es una forma de "educar la mirada" de los miradas, y va mucho más allá de lo empírico o sensible. De hecho, lo importante en muchas de estas evocaciones no es lo empírico, lo que se ve de forma palpable sino toda la red de connotaciones, asociaciones y valores relacionables con esta información de base.

Por tanto, lo primero es construir una síntesis desde el campo patrimonial y ambiental que permita repensar las categorías desde las cuales se ha venido acotando estas manifestaciones. Este mismo ejemplo de Bécquer y su ruta aragonesa, es otro ejemplo de cómo se puede lograr esta integración de contenidos y enfoques. Así, la suma de lo que aisladamente se consideraba paisaje natural, histórico, literario o folclórico en la forma superior de un paisaje cultural, permitirá redefinir los itinerarios de una forma más flexible y versátil, por ejemplo, más que pensar en una ruta ornitológica o del Plateresco o de fenómenos unidimensionalmente considerados, las nuevas corrientes exigen tener en cuenta la interpretación del patrimonio en una visión amplia, y el papel que debe tener el mediador (aquí incluimos lo mismo al profesor de literatura, al naturalista o al guía turístico) como facilitador de esos aprendizajes, "acompañante" en esa en esa experiencia que el destinatario debe articular.

Una vez superadas estas preconcepciones, una vez *de-construidos* los conceptos-base, en particular la idea de ruta y las ideas más amplia de literatura

y de medio ambiente, es posible pasar al siguiente paso de diseñar prototipos de enseñanza que se acomoden a estas nuevas experiencias de aprendizaje, determinando criterios de intervención que se amparen en *buenas prácticas* de referencia.

Nuestra propuesta pretende incorporar la cultura de la naturaleza en relación a los imaginarios como eje de la educación ambiental y patrimonial y como núcleo motivador de la educación para la sostenibilidad.



Figura 2: Ruta de los Bécquer

Para ello se tratan describir los tesoros del patrimonio inmaterial de España vinculados al agua (tesoros del agua) de modo que:

- a) se puedan inventariar y listar estos tesoros o bienes culturales,
- b) se puedan disponibilizar para vehicular experiencias de aprendizaje ligadas a competencias básicas e interculturales.

Para todo ello se elaborará un material didáctico que conste de una pluralidad de rutas e itinerarios para la enseñanza obligatoria, que sirvan de vehículo a proyectos de intervención sobre cultura y literatura de la naturaleza en diversos ámbitos educativos, susceptible, además, de ser útil en otros ámbitos culturales o locales fuera de la llamada educación formal.

Para todo ello debemos usar herramientas documentales y colaborativas de fácil acceso, centradas en estas temáticas de las rutas e itinerarios culturales, en toda su multidimensionalidad. En particular, debemos preconizar un

concepto amplio de la "palabra heredada", la palabra artística, la palabra vivida, la palabra que corre de boca en boca (Benjamin, 1993). Por tanto, no solo atenderemos la tradición literaria clásica, la que se basa en autores y obras escritas reconocibles, sino en una visión más amplia, que incorpore la oralidad (Por ejemplo. cuentos, mitos, leyendas tradicionales de origen oral) o la



Figura 3: Ruta de Alvargonzález

o la *transficcionalidad*, esto es, los soportes no solamente escritos en que se ha transmitido la palabra escrita.

Aquí hay una amplia nómina de canales y soportes: ilustración, teatro, cine, televisión, cómic, etc., es decir, la manera en que una ficción, por ejemplo ha migrado a diversos códigos. Por ejemplo, una ruta sobre "La colmena" de Cela no puede obviar sus referentes cinematográficos, como no lo puede evitar una ruta por la Tierra Media de Tolkien sin aludir a las localizaciones que P. Jackson hizo de estos parajes en escenarios naturales de Nueva Zelanda. O en relación a "Los Santos Inocentes" (1981) de Delibes, la Extremadura donde M. Camus rodó en 1984 la versión cinematográfica.

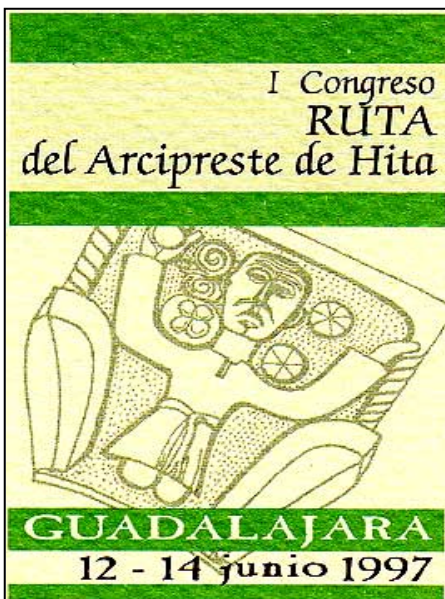


Figura 4: I Congreso RUTA del Arcipreste de Hita

Como dice Miguel Asturias a propósito de las leyendas, la tradición es como un especie de "cóctel de sueños, historias y visiones poéticas". Es lo que observamos en esta ruta a propósito del poema de AS, Machado "La tierra de Alvargonzález: hay una historia dramática, un paisaje que sirve de ensoñación (La Laguna Negra) y una serie de imágenes muy potentes, y eso es lo que tiene que evocar la ruta literaria. Porque en esta simbiosis es donde se reconoce el carácter poliédrico y misterioso que tienen los textos artísticos, y la profundidad de sus símbolos. Dicho de otro modo, la ruta no

es un simple documento informativo o turístico con señales y guías de caminos; la ruta está ahí porque nos habla de un paisaje y una memoria singular. Como en los cuentos o leyendas ancestrales de duendes y brujas, su encanto está en las imágenes que nos siguen transmitiendo.

En la recreación no solo informativa sino *emocional*, lo cual nos conecta está técnica con los requerimientos hoy admitidos de integrar la inteligencia emocional en cualquier aprendizaje." popular.

Como signo, la ruta equivale a una especie de mapa del tesoro de las novelas de piratas; nos sitúa, pues, en la necesidad de descifrar unos significados y unas experiencias previas. Por ejemplo, la ruta del Arcipreste de Hita puede organizarse por la sierra de Guadarrama pero ello exige recrear la experiencia de las serranillas y el paso de los puertos que describe la obra. Algo que va más allá del senderismo, se trata de una inmersión en la Castilla del s.XIV, e mundo pastoril, etc.



Figura 5: Ruta a la peña del Arcipreste de Hita

Pues bien, en su doble faceta de signo y de documento, la ruta literaria se presenta como un testimonio vivo de preservación y actualización de una memoria cultural, usando esos escenarios en sentido amplio, tal como hace Nora a propósito de los *lugares de memoria*, que no son simplemente lugares, sino todo espacio que nos sirve de soporte para una fabulación. De hecho, cuando hablamos de la Rábida en relación a Colón, o de cualquier aldea en relación al Camino de Santiago, lo que evoca la memoria es un relato fundacional, no un simple punto espacial.

Así pues, el profesor y sus alumnos no son solo observadores pasivos sino "con-fabuladores", en el doble sentido de cómplices y de compartir o construir un relato. No tiene sentido hacer una ruta sobre los citados Bécquer o A. Machado si no se comparte una experiencia previa, si no hay una sintonía a algún nivel surgida de una lectura compartida entre todos.

Cabe, pues, reivindicar *el valor simbólico de la palabra* como forma de organizar la cosmovisión personal y colectiva, así, hay que recuperar el valor de la representación simbólica en una narración tradicional, o la percepción, ante todo, de un símbolo de significado abierto, es difícil a menudo, y se enfrenta a estereotipos o tópicos (la tradición homologada a lo pintoresco, la superchería o superstición, o bien a la "nota local" o de tipismo).



Figura 6: XII Ruta literaria sobre El Romanticismo

De hecho, una ruta no se hace para confirmar simplemente un significado sabido, sino para hacer una andadura más o menos iniciática, se trata de descubrir algo nuevo, insólito o insospechado.

Por citar un caso extremeño, en la Ruta Literaria a propósito de Espronceda en Almendralejo, asistimos a una visita no solo de su residencia, teatros u otros lugares vinculados, sino a la posibilidad de recrear un escenario de época, incluyendo personas, figurantes. Se hace posible, así, una inmersión en un ambiente romántico "in situ", algo imposible en una lectura simplemente libresca del autor.

Por tanto, el Imaginario, la con-fabulación (Martos García, 2014) sigue siendo esencial en la construcción de la identidad cultural, y eso sigue ocurriendo aun cuando sea cada vez más difícil ver a nuestros abuelos contando cuentos a sus nietos.

Todo ello debe encarnarse en unos métodos adecuados a los ciclos educativos

A. ETAPA DE INICIACION PREESCOLAR Y CICLO INICIAL

Algunos parámetros

- Observación de los oficios más tradicionales y de las manifestaciones folclóricas propias del lugar.
- Experimentación del entorno natural y cultural, paseos, excursiones.
- Visitas a lugares como panaderías o lugares artesanales .y observación de las actividades propias de estos ámbitos y observación de las distintas actividades en estos.
- Conocimiento de canciones, retahílas, obras de teatro infantil y cuentos y leyendas del entorno cercano.

B. ETAPA DE INVESTIGACIÓN CICLO MEDIO Y SUPERIOR

Algunos parámetros

- Recoger o "coleccionar" datos sobre aspectos de la vida natural, el patrimonio y la literatura. Sólo recogida de datos y personalización de los mismos, por ejemplo, contar las fiestas del pueblo y, en su caso, los testimonios literarios a propósito de las mismas.
- Experimentación: a un nivel más elevado que en la etapa anterior, con particular énfasis en la experimentación del entorno natural y cultural a través de paseos, excursiones, senderismo, previa orientación y consulta de las fuentes tradicionales y literarias de la localidad.
- Cuentos y Leyendas. Recopilar las tradiciones y cuentos de la tradición oral, recetas de cocina, juegos infantiles y populares. Y otras formas de la vida popular y literaria de las que queden testimonio en la localidad.

- Conexión de este patrimonio inmaterial basado en la palabra con otras dimensiones del patrimonio material: Etnobotánica, Arquitectura popular, Indumentaria, Música popular, etc.

En la etapa de Secundaria y de Bachillerato, conforme a las pautas de Novak /1984) y Ausubel (1963)¹, podremos profundizar la cartografía conceptual subyacente a estos dominios mediante la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. Esto significa que desde representaciones unidisciplinarias como ésta:

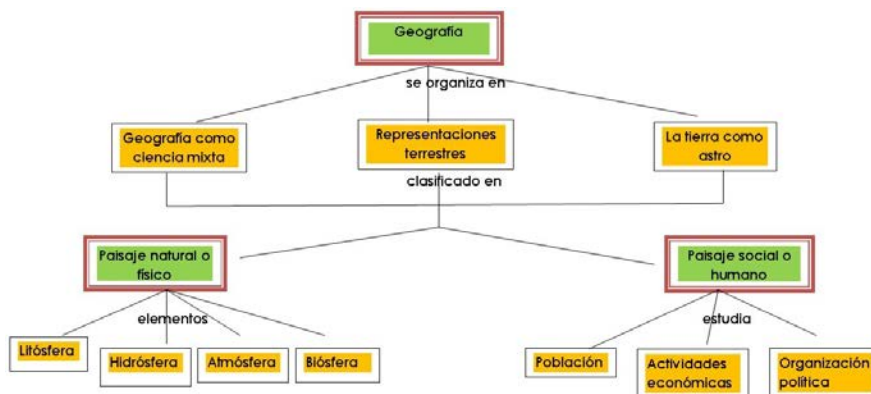


Figura 7: Representación unidisciplinaria

podríamos pasar a representaciones multidisciplinares donde podamos, por ejemplo, introducir la dimensión del patrimonio inmaterial y literario; el foco, pues, no es ya la geografía, o la literatura por separados, sino el objeto conceptual en que convergen, el paisaje como nodo central que aglutina diversas perspectivas y "entradas".

Hay que entender que no existe una única visión del propio paisaje cultural ni de de la memoria cultural; más bien, cabe pensar en una polifonía de la cultura (Bajtín, 1974) si la cultura es *memoria longeva de la comunidad* (Lotman, 1979), dicho depósito no es único ni forman un canon preestablecido, sino que aglutina la suma de todas las voces, de todas las versiones, de todas las distintas combinaciones que, más allá de las diferencias de religión, lengua y modelo social, forman el imaginario popular colectivo.

Podemos hablar de tradiciones de Laponia o de Extremadura, de mitos ancestrales o de leyendas urbanas, de autores prestigiosos, como Andersen, que escriben cuentos conforme a un estilo personal, o bien de informantes anónimos que eran pastores o campesinos, lo cierto es que en todos los casos lo común es el concepto de "experiencia atesorada" por parte de la humanidad en forma de imágenes, tipos, motivos o símbolos.

¹ Defensores del aprendizaje significativo.

Elementos que lo mismo divergen que convergen, que se generalizan o comarcalizan (por ejemplo La Serrana de la Vera) y que son, en acertada expresión de Ana María Matute, *cuentos volanderos*², historias como hojas al viento que son llevadas de aquí por allá por avatares de todo tipo.

¿Por qué, pues, la escuela o la familia no puede hacer lo que el arriero antiguo, ir de trasiego con todas estas historias que admiran y admiraron a todas las generaciones?

La escuela es el *medio socializador tradicional*, pero también ha tenido y tiene otras posibilidades más utópicas, como la de ser defensora de las causas perdidas cuando los contextos son hostiles, y hoy en día, en plena época de globalización y de mercantilización de la cultura, de la omnipresencia de la TV y de los media vistos sólo como espectáculo y negocio, en plena época de debilitamiento de la cultura oral, es posible que en la escuela, como en los monasterios altomedievales, se refugie este saber oculto a la espera de tiempos que la revitalicen, como de hecho ya está ocurriendo.

² Matute, A.M. “ Los cuentos vagabundos: el valor de los cuentos” / En: CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil, año nº12, N°114, 1999. Págs. 29-36

1.1. LUGARES DE MEMORIA Y RUTAS EN EL CONTEXTO DEL PATRIMONIO CULTURAL TANGIBLE E INTANGIBLE

Antes de nada sería importante definir el concepto de patrimonio cultural, diferenciándolo del de cultura, pues a diferencia de éste último, el cual comprende todo lo que se aprende y transmite socialmente, el patrimonio hace referencia a los bienes culturales que la sociedad considera de mayor importancia, suponiendo *una construcción ideológica, social y cultural*³. Existen dos tipos de patrimonio, el material y el inmaterial, o lo que es lo mismo, el tangible o lo intangible. Como su propio nombre indica, el inmaterial no se puede ver ni tocar, por lo que es necesario plasmarlo de manera física y protegerlo de diferentes maneras, siendo una de ellas la educación o lo que es lo mismo, la transmisión a las nuevas generaciones. Según Marcos Arévalo (2004),

*el patrimonio inmaterial refleja la cultura viva, y entre otros referentes comprende las costumbres y tradiciones, las prácticas y hábitos sociales, las prácticas relativas a la naturaleza, la medicina tradicional, los rituales y las fiestas, los saberes, los conocimientos, las lenguas y las expresiones verbales, todos los géneros de la tradición oral, la música, el baile y la danza, las artes narrativas y del espectáculo, las cosmologías y los sistemas de conocimiento, las creencias, los valores, etc., que constituyen la expresión de la identidad de un pueblo o grupo étnico o social; en suma, sus formas vivas de vida. Por lo que el patrimonio invisible representa una importante fuente de creatividad e identidad*⁴.

Otro concepto importante sería el de actuación o “performance”, descrito por Bauman (1992) como “un acto comunicativo cuyas características principales son las de estar *marcado* estéticamente y puesto en exhibición para su evaluación ante una audiencia determinada”⁵.

Resulta compatible la adecuada puesta en valor de los elementos patrimoniales y su correspondiente desarrollo económico y cultural, para lo cual sería necesario que la propia sociedad comprendiera y apreciara su patrimonio.

³ Marcos, J. La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, Vol. 60, N° 3, 2004, Pp 925-956. Pp. 929-930.

⁴ Marcos, J. La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, Vol. 60, N° 3, 2004, Pp 925-956.

⁵ Bauman, R. *Performance. Folklore, Performance, and Popular Entertainments. A Communications-Centered Handbook*. New York, Oxford, Oxford University Press. Pp.41-49, 1992. A través de Bialogorski, M. y Fischman, F. Patrimonio intangible y folclore: viejas y nuevas conceptualizaciones. *R.I.F.* 16, 2001. pp. 99-102.

De hecho, cuanto mayor sea estimado y sentido este patrimonio, más se acrecentará y mejor se defenderá⁶, aspecto que se denomina con el término de identidad (Fernández de Paz, 2006).

El Ministerio de Cultura, (2015) desarrolla esta descripción del concepto de paisaje cultural:

Se entiende por paisaje cultural el resultado de la acción del desarrollo de actividades humanas en un territorio concreto, cuyos componentes identificativos son: El sustrato natural (orografía, suelo, vegetación, agua) Acción humana: modificación y/o alteración de los elementos naturales y construcciones para una finalidad concreta Actividad desarrollada (componente funcional en relación con la economía, formas de vida, creencias, cultura...)

El paisaje cultural es una realidad compleja, integrada por componentes naturales y culturales, tangibles e intangibles, cuya combinación configura el carácter que lo identifica como tal, por ello debe abordarse desde diferentes perspectivas.

La UNESCO (1972), por su parte, establece una tipología de paisajes culturales en su Convención del Patrimonio Mundial. Según ésta, los paisajes culturales se puede clasificar como:

- Paisaje claramente definido, creado y diseñado intencionadamente por el ser humano. Se trata de paisajes ajardinados y parques, contruidos por razones estéticas que generalmente, aunque no siempre, se encuentran asociados a edificios religiosos o monumentos de otra índole.
- Paisaje evolucionado orgánicamente, debido a un imperativo inicial de carácter social, económico, administrativo y/o religioso, y que ha evolucionado hasta su forma actual como respuesta a la adecuación a su entorno natural. Este proceso se refleja de formas diferentes, por lo que se establecen dos subtipos:
 - Paisaje vestigio (o fósil), es aquel en el que su proceso evolutivo concluyó en algún momento del pasado, pero sus rasgos característicos son todavía visibles materialmente.
 - Paisaje activo, es el que conserva un papel social activo en la sociedad contemporánea asociado con el modo de vida tradicional, y cuyo proceso de evolución sigue activo. Paisajes culturales asociativos son aquellos en los que existen poderosas asociaciones, religiosas, artísticas o culturales con el medio natural, en lugar de pruebas culturales materiales, que pueden ser inexistentes o poco significativas.

⁶ Fernández de Paz.(2006). De tesoro ilustrado a recurso turístico: el cambiante significado del patrimonio cultural, *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. vol. 4, n°.1, pp.1-12. P. 10

- Paisajes culturales asociativos son aquellos en los que existen poderosas asociaciones, religiosas, artísticas o culturales, con el medio natural, en lugar de pruebas culturales materiales, que pueden ser inexistentes o poco significativas.

Debemos a profesores de la UBCS, encabezados por la Dra. Judith Ley García, una elucidación del concepto de paisaje cultural que excede el marco anteriormente enunciado. En su libro “Paisajes culturales: El Valle de Mexicali” se aborda el concepto de paisaje cultural, centrándose en el Valle de Mexicali, con el propósito de realzar la importancia del establecimiento de una normativa que reconozca y, por lo tanto, dé protección a estos paisajes.

Sauer (1925) hace una referencia a este término utilizándolo para hacer referencia al “paisaje resultante de las transformaciones que el hombre realiza al paisaje natural”; UNESCO-ICOMOS (2005), ilustra añade que el término refleja también “la evolución de la sociedad humana y sus asentamientos a lo largo del tiempo”. Sin embargo, en el proceso de transformar la naturaleza por medio del trabajo, el hombre no sólo crea formas físicas sobre la superficie terrestre, sino que, a su vez, establece una relación simbólica con éstas, según palabras de Lefebvre (2005) “las cubre simbólicamente”, lo que produce un

Desde esta perspectiva, puede entenderse que el paisaje es un constructo sociocultural, una expresión de los procesos naturales y sociales ocurridos en un tiempo histórico determinado y plasmados en la materialidad del terreno, como un producto de la cultura. (Vitry, 2002)

El paisaje como “expresión” condensa los procesos que le dan forma y sentido, pero a diferencia de los procesos naturales que derivan en formas físicas, los procesos culturales resultan en formas simbólicas no siempre evidentes en el entorno material. Los significados atribuidos al paisaje están escondidos y es necesario descifrarlos de los objetos (significantes) o rescatarlos de los sujetos (quienes significan o significaron el paisaje) para dar lectura al paisaje cultural. Cada grupo humano se relaciona con el paisaje de una manera particular creando una constelación de lugares propios que inscriben acontecimientos personales, familiares y comunitarios, dejando, en este proceso, una serie de marcas tangibles e intangibles en el paisaje, *landmarks* que proveen coordenadas espaciales y temporales para el recuerdo (Osborne, 2001), marcas de vida en el lugar que constituyen puntos de referencia comunes y estructuran el paisaje en una geografía simbólica. En este caso nos centraremos en una forma particular de marcar culturalmente el paisaje, los mitos.

1.2 EL VALOR DE LOS INTANGIBLES

El denominador común de los lugares de memoria y el patrimonio cultural es la importancia de los Intangibles y de los Imaginarios: el ejemplo de los mitos y las personificaciones mitológicas es claro en este sentido.

El patrimonio histórico-cultural se corresponde con el patrimonio tangible de los monumentos o conjuntos histórico-artísticos. Pero el patrimonio cultural inmaterial es un intangible que se manifiesta según la UNESCO, en su convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial celebrada en París, el 17 de octubre 2003 como:

- 1.- Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial.
- 2.- Artes del espectáculo (música tradicional, danza, teatro)
- 3.- Usos sociales, rituales y actos festivos
- 4.- Conocimientos y usos relacionados con la Naturaleza y el Universo
- 5.- Técnicas artesanales tradicionales.

Esto incluye algunos requisitos: Se transmite de generación en generación Es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia. Infunde a las

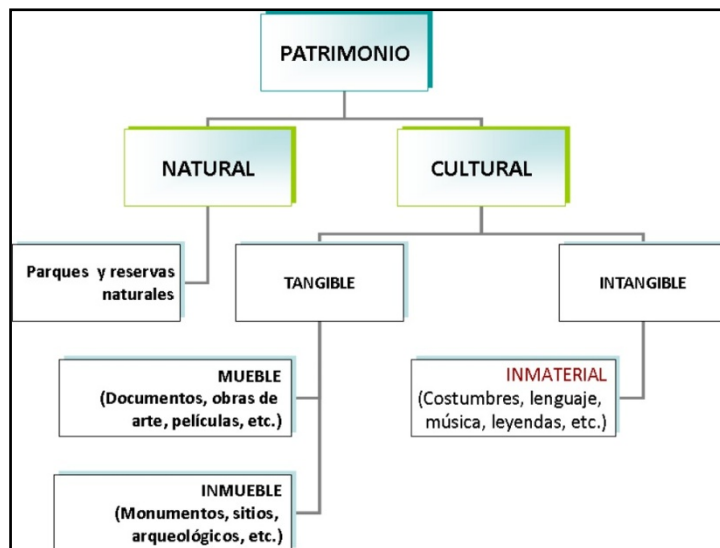


Figura 9: Mapa conceptual Patrimonio

comunidades y los grupos un sentimiento de identidad y de continuidad

Promueve el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. Cumple los imperativos de respeto mutuo entre

comunidades, grupos e individuos y de desarrollo

sostenible. El patrimonio cultural es un concepto dinámico e integrador. En palabras de Lotman (1979) el patrimonio es “memoria viva”, herencia cultural.

1.2.1 EL ITINERARIO CULTURAL Y LOS LUGARES SAGRADOS. EL GENIUS LOCI

Un lugar sagrado supone una co-implicación de paisaje, ambiente y cultura; de materialidad y de inmaterialidad; de construcción y de mentalidad. Los lugares sagrados son epifánicos (de epifanía= revelación en griego). Y quien se interesaba por estos lugares eran los *fanaticus* (de donde procede la palabra actual fan”).

Existen lugares sagrados circunscritos a espacios concretos. Pero también hay que tener en cuenta que las manifestaciones culturales pueden externalizarse a otros lugares. Por ejemplo, las procesiones de Semana Santa. De hecho, ya el escritor griego Pausanias⁷ confirmaba que el carácter de ciudadano, de “polis”, no se refiere tanto al vínculo a un territorio como a una comunidad cívica, de modo que la *Polis* está donde están sus ciudadanos. Lo que importa es pues la memoria colectiva, mitos, usos y costumbres, saberes, creencias, rituales y fiestas que se vehiculizan y explican por medio de la



Figura 10: Busto y libro de Pausanias

palabra y otros símbolos.

A diferencia de los bienes muebles o inmuebles del patrimonio cultural tangible, el patrimonio cultural intangible se asocia a “espacios culturales”. “Así un espacio o paisaje cultural es una suma totalizadora que favorece una expresión popular determinada: el patio andaluz como lugar de coloquio, la plaza como ámbito narrativo-festivo. Es decir, convergen en este marco la palabra, la ritualización festiva (música, juegos, danza...) y otros elementos de comunicación, como las derivadas de la imagen.

⁷ En 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.

Los turistas actuales perciben el espacio como un continuum jalonado de ciertos hitos (como ciudades, castillos...) Pero los antiguos acotaban perfectamente el espacio en forma discontinua: marcando los límites de la ciudad y sus extramuros; marcando el espacio sagrado y el profano. Percibir estas discontinuidades equivale a comprender el “alma del lugar”.

¿Qué quiere decir esto? Pues que para los lugareños, sus lugares no pueden ser interpretados como un mapa de referencias en Google Maps, sino como un espacio habitado, con sus centros y sus periferias, con sus puntos neurálgicos o “lugares de memoria”, que se expresan a través de su historia particular, sus topónimos, etc.

Conocer esos lugares de memoria ha implicado un aprendizaje significativo, esto es, conectado con la experiencia, y por eso es capaz de interpretar cada signo y de integrarlos en una comprensión global. Los etnógrafos y los arquitectos denominan a la singularidad de un sitio el *genius loci*, el espíritu o alma del lugar. Esto es fundamental para comunicar destinos.

La naturaleza y el área del *genius loci* no es fácil de definir: se identifica a menudo con el patrón, ancestro o tótem de la ciudad o del lugar, ya sea un dragón, un toro, un santo...

Suele estar plasmado en el escudo, en leyendas, en el callejero, y expresa un vínculo originario que se expresa en una imagen codificada. Por ejemplo, la loba del Capitolio amamantando a Rómulo y Remo. Para los romanos, la historia de Roma se resume en la propia ciudad y su fundación legendaria, sus lugares de memoria (las siete colinas)

Las miradas de viajeros extranjeros extrañan las propiedades del *genius loci* hasta devenir en caricatura o estereotipo. Lo importante es provocar la autenticidad de la experiencia. Muchas expresiones culturales se falsifican y se producen pseudofolclores. La autenticidad de la experiencia no se puede envasar. Es un constructo, una creación individual.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

2. VIAJES, RUTAS E ITINERARIOS COMO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

2.1 CONCEPTO Y ANTECEDENTES

Se puede definir una tura literaria como un itinerario diseñado uniendo diferentes puntos, correspondientes a otros tantos lugares literarios; en función de su longitud se puede parecer más a un paseo o aun viaje, de longitud e intensidad variable. Los lugares que forman las etapas se identifican gracias al estudio de las obras y de la biografía de uno o más autores (Uccella, 2013).

Agustín Lacruz (2016) define ruta literaria como “un tipo de viaje cultural que requiere el diseño de un itinerario para realizar un recorrido”. Agustín y Gimeno (2013) habían indicado previamente, que el recorrido al que hacemos referencia podía ser breve o extenso y, según palabras textuales de los autores estar “Planificado en torno a un autor, un grupo de autores, una corriente estilística, uno o varios personajes literarios y una o varias obras de creación literaria de cualquier género narrativa, poesía, drama, teatro, textos históricos, diarios, memorias, biografías, etc.

Bataller (2011) ha estudiado las rutas literarias vinculadas al territorio y al patrimonio. Este autor engloba la ruta literaria “dentro del conjunto de actividades escolares donde se construye conocimiento y se comunican actitudes, valores, sentimientos, creencias y maneras de percibir y entender situaciones”.

Estas actividades, por supuesto, requieren de una ejecución fuera de la institución educativa, tratándose de un buen recurso para el aprendizaje de los antiguos conceptos, procedimientos y actitudes, no solo en el área de lengua y literatura, sino también en la de conocimiento del medio. Podemos afirmar, por lo tanto, que no es tan interesante o productivo el lugar donde se realiza, sino el espacio mental que se ocupa.

Por otro lado, las rutas literarias proporcionan prácticas turísticas que están ligadas al patrimonio del lugar- En este contexto, se revaloriza el patrimonio literario, a la vez que “la ruta literaria funciona como recurso para la educación literaria, orientada hacia la formación de la recepción de los textos y las producciones literarias y a capacitar el alumno para comprender el discurso literario” (Mendoza, 2002).

Se puede afirmar, entonces, que la literatura es una forma de turismo. Leer, por ejemplo, es viajar con la imaginación, y con las rutas se pretende realizar ese viaje por sitios reales. De este modo, los lugares físicos pierden interés, ganando importancia los acontecimientos ocurridos, en la realidad o la ficción de las páginas de un libro.

Existen diversos factores que nos llevan a configurar una ruta literaria. La atracción por la descripción de un paisaje, un restaurante o una ciudad completa, en ocasiones llevan al lector a querer realizar una comparación entre lo que está viviendo en el libro y lo que puede contrastar en su vida real. Además, la literatura juega un papel muy importante en la historia de cada país, de cada ciudad, de cada pueblo. Forma parte del desarrollo social e intelectual de cada persona, a la vez que pone de manifiesto la evolución de la sociedad, lo que da aún más importancia a la figura de la ruta literaria.

De nuevo Agustín y Gimeno (2013), proponen los factores principales que intervienen en la configuración de este tipo de rutas; entre ellos destacan:

- Espacio geográfico abarcado.
- Duración temporal prevista.
- Enfoque temático o centro de interés seleccionado.
- Tipo de público al que se destina.

Resulta necesario precisar estos detalles a la hora de establecer una ruta con el fin de equilibrar la parte turística y la parte didáctica de estas. Igualmente, estas características definirán si se van a proponer uno o varios recorridos dentro de la ruta para mostrar los espacios que por ejemplo, aparecen en una obra.

A pesar de que el fin de las obras literarias dista bastante de esta línea turística que estamos asignando al concepto de ruta, el libro actúa como una vía indirecta de promoción de los lugares que en él aparecen. Entre ellos Soldevila (2009) destaca que se pueden encontrar:

el lugar donde nació, vivió, escribió y murió un escritor; las casas museo, los lugares descritos por autores de guías de viaje; los lugares donde están enterrados; las casas donde viven y crean autores coetáneos; los espacios que han hecho posible la interacción entre las artes plásticas y la literatura; los lugares monumentales ligados con personajes y hechos históricos; los lugares inmortalizados por un texto de algún escritor; los monumentos a héroes, mitos o hechos históricos relevantes; los monumentos dedicados a escritores; lugares de la acción de novelas la trama de las que pasa de manera central o tangencial a pueblos y ciudades del territorio; los lugares ligados a movimientos estéticos y culturales de diferentes épocas; los lugares “inventados”; los espacios naturales evocados por autores diversos; etc.

Se produce así un nuevo “turismo literario” dedicado a conocer estos “lugares literarios” que han aparecido o han tenido influencia en alguna obra o autor. Convertirse en un turista literario sólo requiere, por ejemplo, una novela y una mente curiosa.

Las rutas literarias aparecieron a finales del siglo XVIII vinculadas a la literatura de viajes y el género epistolar (Agustín y Gimeno, 20013), sin embargo no es hasta hace diez años aproximadamente cuando se comienzan a considerar como un nicho de empleo. A través de bibliotecas y centros culturales, se empezaron a realizar actividades con grupos interesados en novelas, hechos históricos o cuestiones culturales, llevando a cabo dichas acciones en la calle en lugar de sentados en una mesa como se acostumbraban a realizar.

Con el paso de los años, esto se ha extendido y ha tomado popularidad, generándose empresas turísticas que aúnan la educación con el entretenimiento. La crisis económica además, ha resultado una buena oportunidad para este sector. La gente ahorra más y viaja menos, por eso empiezan a buscar actividades de este tipo cerca de casa para ocupar su tiempo libre. La ruta literaria tiene este componente original, el componente literatura y el patrimonio, el entorno.

A día de hoy, y gracias a las nuevas tecnologías, este tipo de actividades ha aumentado. Cada vez están más desarrollados los software de localización, sobre todo en dispositivos móviles, que permiten unir las rutas con, por ejemplo el *geocaching*, atrayendo públicos de todas las edades.

Para todo esto es muy importante la figura del mediador. Este conductor puede ser un actor, un profesor, el mismo autor o un guía turístico. Existe incluso la posibilidad de realizar un itinerario teatralizado, donde actores reviven las escenas en las localizaciones más importantes o destacadas.

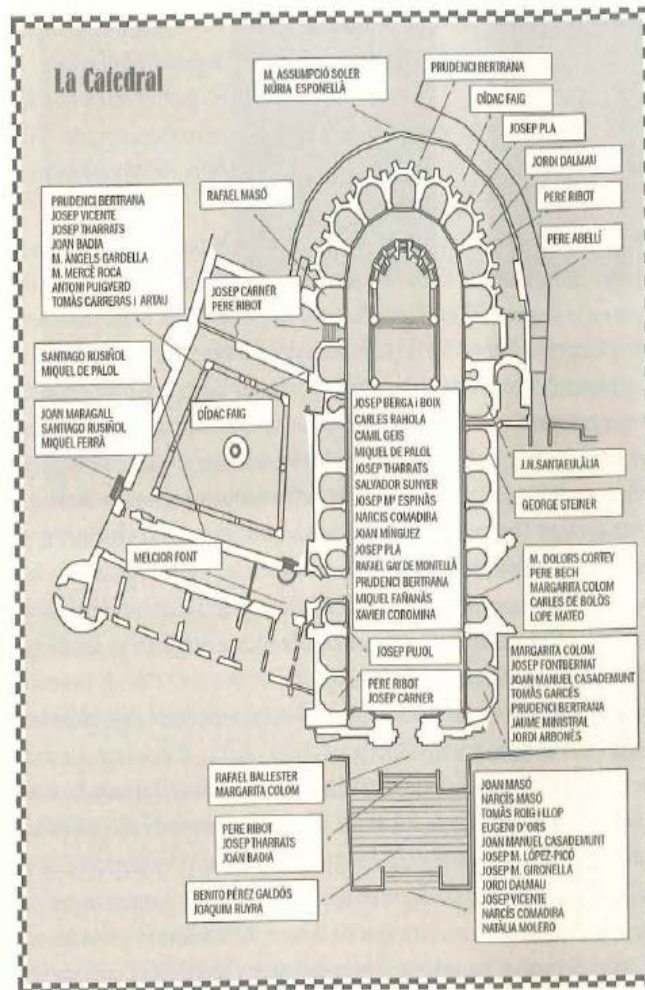
Cuando la persona que participa como guía es un profesor, en la mayoría de los casos el público son estudiantes que forman parte de una asignatura que este docente imparte, pero desde luego, la opción más interesante es que sea el propio autor de una obra quien dirija a las personas en el espacio. Éste podrá proporcionar una interpretación personal. Sin embargo, como hemos comentado en párrafos anteriores, cada vez más, las empresas están viendo una oportunidad de negocio y la gestión de los grupos es realizada por guías turísticos especializados.

A pesar de todo, es claro el carácter didáctico de las rutas literarias. No se trata únicamente de fijar contenidos de un libro o un autor, sino de centralizar los estudios sobre la historia del entorno, la arquitectura, los niveles económicos, etc. Si consideramos las rutas desde una perspectiva antropológica y sociológica, su desarrollo está en conexión con la puesta en valor de elementos identitarios de los grupos sociales y con la *patrimonialización* de la memoria y la cultura inmaterial (Ucella, 2013).

Sin embargo, desde un enfoque socio-económico, hay que considerar que el patrimonio cultural constituye un recurso económico polivalente relacionado con los planes de desarrollo y dinamización turística de un territorio, la oferta de ocio, el diseño de paquetes turísticos, etc. En este sentido, la pujanza de este fenómeno también está relacionada con la capacidad de los textos literarios para generar recursos económicos, mediante procesos que pueden dar lugar a diferentes consumos turísticos, vinculados a determinados niveles educativos y culturales y poderes adquisitivos (Magadán y Rivas, 2012).

Por ejemplo, un monumento o como una

catedral es susceptible de convertirse en un activo para el turismo a través de la ficcionalización y su aparición en textos literarios.



Mapa literario de la catedral de Gerona,
publicado en *Atles literari de les terres de Girona* (2003), p. 591

Figura 11: Mapa literario de la catedral de Gerona

2.2 ANTECEDENTES DE LAS RUTAS COMO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las conexiones latentes entre turismo, ficción, pedagogía o memorias, siempre han estado presentes, como acabamos de ver. El escritor clásico Pausanias, a través de la *periegesis*, hacía más que una descripción geofísica, una serie de itinerarios por la Grecia clásica, de forma que combinaba información acerca de la geografía, los recursos naturales, la historia, los pueblos, y los imaginarios de las regiones por las que iba pasando, por ejemplo, los mitos, estatuas, pinturas, etc. de esa zona. Por tanto, se ponía de relieve el plano cultural, a fin de describir los elementos singulares de cada territorio.

Pausanias sería el precedente de estos mapas geoculturales, con capas de información que hacen especial énfasis en los distintos estratos (características físicas y características culturales). El objetivo es hacer visibilizar, aquellos aspectos menos puestos en valor, integrando geografía física y cultural (espacio, cultura, tradiciones, historia, economía...) El resultado será una gama de propuestas, guías de actividades culturales, viajes y otras formas de aprovechamiento para el intercambio y la cooperación (turismo cultural), potenciando el papel de la educación literaria, ambiental y patrimonial como vectores de desarrollo local y de empoderamiento de las comunidades.

Las rutas literarias no son una práctica solamente moderna, tienen una cierta tradición en la historia de la pedagogía española.



Figura 12: Búsqueda hemeroteca

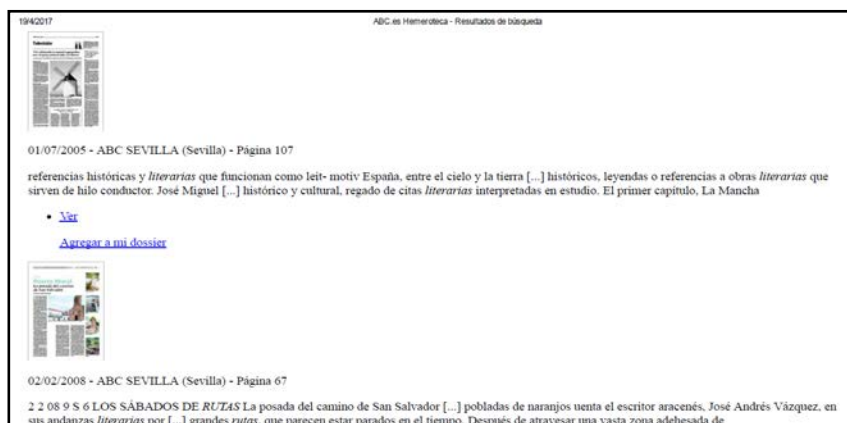


Figura 13: Búsqueda Hemeroteca ABC

A modo ejemplo, lo ilustraremos usando la Hemeroteca de ABC, que recoge desde principios del siglo pasado sus diarios, el Semanario Blanco y Negro, el suplemento cultural, etc.

Si hacemos una búsqueda en sus archivos digitales, desde 1903 a 2009, obtendremos 344 registros con la denominación "ruta literaria".

Lo interesante es ver los periodos en que se van incrementando los registros. En la década de los años 20 y 30 aparece un conjunto de registros donde sin duda es una actividad novedosa, que tiene que ver con la nueva pedagogía

impulsada, por ejemplo, por la Institución libre de Enseñanza. Encontramos un "pico" importante en la década de los años 50-60, que tiene que ver no tanto con un desarrollo de la metodología de la enseñanza literaria sino con una reflexión humanística y, a menudo, con cierta retórica auspiciada desde la ideología de la época. Como botón de muestra, véase este editorial de



Figura 14: Editorial ABC 1953

1953.

Posteriormente, hay un importante repunte en la década de los años 2000, en la medida en que se afianzan una concepción más lúdica y activa de la enseñanza de la literatura, es la época de los talleres y de otras actividades prácticas de enseñanza de contenidos literarios.

2.2 LECTURA Y VIAJES

El viaje es una parte fundamental de la narración, pero no solo desde el punto de vista geográfico, también puede ser un viaje, por ejemplo, en el tiempo, como combinación de historia y autores clásicos. Sin duda, tiene un gran componente literario y está habitualmente escrita por grades viajeros que no narran únicamente el viaje, sino que exponen el punto de vista del autor sobre los lugares por los que pasa y lo que allí encuentra. El viaje como tema literario es un tema muy recurrente en la historia de la literatura

La literatura de viajes puede presentarse, por lo tanto, como un subgénero que incluye textos que recogen los acontecimientos, los sentimientos e impresiones de un viajero, el narrador, que puede o no coincidir con el autor empírico. Obras que hablan de aventura, conquista o exploraciones son recogidas también normalmente bajo la categoría de literatura de viajes, como por ejemplo Fray Bartolomé de las Casas o Bernal Díaz del Castillo cuyas obras, pertenecientes al género crónica son consideradas las primeras manifestaciones literarias americanas de la Conquista.

El viaje como tema literario quizás sea el tema más recurrente en la historia de la literatura, desde la antigüedad a nuestros días. Desde La Epopeya de Gilgamesh, datada de la 1ª mitad del II milenio en Mesopotamia, y considerada como la narración escrita más antigua de la historia, hasta, por ejemplo, En mares salvajes de Javier Reverte publicada hace relativamente poco tiempo. Sin embargo, la redacción de libros de viajes se remonta al siglo XIV (es una de las aportaciones más novedosas de este periodo) y su culminación se producirá en el siglo XV. La obra que inaugura este género dentro de la literatura española es la Embajada a Tamorlán, crónica de un viaje que hicieron los enviados del rey Enrique III de Castilla al encuentro del emperador asiático Tamorlán. En el último tercio de siglo se traduce al aragonés el Libro de Marco Polo sobre su viaje a China.

Narrar el viaje, como testimonio de una experiencia de vida, ha ido conformando una forma de escritura ligada al desplazamiento, al movimiento; dicha forma de escritura se ha ido modificando, adaptándose a los intereses y necesidades de los hombres de todas las épocas. Han sido los relatos de viaje una fuente relevante de información y descubrimientos sobre la vida y la cultura de los pueblos.

Hoy en día, este tipo de literatura es uno de los componentes indispensables para la comunicación internacional e intercultural, bien por la producción de textos como por su estudio en la comunidad académica, a través de la realización de eventos y publicaciones.

La definición de literatura de viajes no acaba siendo del todo clara, ya que es totalmente imprecisa. Según Spang (2008) se ha cuestionado, incluso, su estatus como género literario autónomo defendido por gran parte de la crítica especializada. Por su parte, Ibarra y Ballester (2014) aportan que “la mera aproximación al término “viaje” requiere del posicionamiento del investigador, pues debe dictaminar si en éste se admite sólo el desplazamiento geográfico real, físico, o también el metafórico, mítico o alegórico.” Es por ello que la aclaración de este concepto es problemática pues incluiría libros de viajes, crónicas de descubrimiento y de exploración, itinerarios de peregrinos, cartas de viajeros, diarios de a bordo o guías de viaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera característica que se puede destacar de la literatura de viajes es su versatilidad en la inclusión de obras con procedencias dispares. Estas diferencias pueden ser relativas a su ideología, al lenguaje, etc. Compartiendo además intereses con otras materias que no son propia, o aparentemente, literatura (ciencias sociales, geografía, etc).

Ibarra y Ballester (2012) señalan a tenor de esto que “de esta mutabilidad, imprecisión, complementariedad y proximidad con otros géneros y disciplinas surge la íntima relación entre la literatura comparada y la literatura de viajes, ya que los instrumentos comparatistas constituyen las mejores herramientas para trascender fronteras y adoptar perspectivas interdisciplinares”.

Centrado en esta misma idea, Nucera (2002) clasifica la literatura de viajes desde el comparatismo mediante:

- a) Estudios en torno al género literario, al que califica como “género de frontera”
- b) Estudios poscoloniales
- c) Los *genderstudies* (desde sus orígenes la experiencia del viaje ha pertenecido al hombre)
- d) La imagología (centrada en el diseño y elaboración de imágenes)
- e) Estudio de las identidades nacionales, por el que las culturas son vistas y representadas
- f) El género de la emigración, en el que el viaje hacia nuestra cultura y nosotros permite la visión de ese nosotros como diversos.

Si observamos detenidamente este tipo de lecturas, se aprecian dos puntos de vista, claramente identificados. El punto de vista del autor y el punto de vista del lector.

Para el autor, el viaje es un cúmulo de fantasía y creatividad con ilimitadas posibilidades en relación a ambientes, personajes situaciones que le permiten crear una historia, bien sea a través de un viaje inventado o de un viaje real o experiencia propia.

Para el lector, la literatura de viajes se puede interpretar como un modo de complacer la curiosidad propia del ser humano y de romper la rutina diaria.

Entre todas las características, las que coinciden en todos los casos es que la temática central supone una partida, un viaje y una vuelta como constante donde uno de ellos predomina, es decir, el personaje principal debe partir, teniendo en cuenta todos los sentidos que puede tomar esta palabra, bien como una salida, o huida, bien como una muerte o abandono de un estado, etc. El viaje, por lo tanto, no hace referencia solo al desplazamiento sino a las modificaciones que sufre el sujeto.

Ibarra y Ballester (2014) hacen una revisión de las publicaciones a lo largo de la historia en la que indican que en España los primeros libros de viaje datan del s. XV con títulos como *Embajada a Tamorlán* de Ruy González de Clavijo, *Andanças e viajes de Pero Tafur*, *Victorial de Gutierre Díez de Games*, como también las *Cartas de Colón a los Reyes Católicos*, su *Diario y Relaciones de viaje*. Proliferan en los siglos de Oro las historias de exploradores y viajes expedicionarios en las que se describen los lugares, costumbres y singularidades de sus habitantes como las *Cartas de relación* de Hernán Cortés y los *Nafragios* de A. Núñez Cabeza de Vaca (2007).

El siglo XVIII el tema del viaje centra el interés de autores como A. Ponz con su *Viage de España* o Jovellanos con sus *Diarios y Cartas del viaje de Asturias* y en diferentes literaturas europeas se constata una proliferación de relatos de viaje, entre los que destacamos *Las cartas persas* (1721) de Montesquieu; *Los viajes de Gulliver* (1726) de Swift; *Los viajes de Ciro* (1723) de Ramsay; *Cándido* (1759) de Voltaire o *Suplemento al viaje de Bougainville* (1772) de Diderot.



Figura 15: Cerámica a los viajeros románticos de Ronda (Málaga)

En el siglo XIX despuntan en España los libros de viaje de R. de Mesonero Romanos titulado *Recuerdos de viaje por Francia y Bélgica* (1862), *De Madrid a Nápoles* (1861) de P. A. de Alarcón, *Cuarenta leguas por Cantabria* (1879) de Pérez Galdós o *Al pie de la torre Eifel* (1889), *Por Francia y por Alemania* (1889), *Por la España pintoresca* (1895) de Pardo Bazán.

La eclosión de la denominada novela de aventuras nos regala títulos inolvidables e incorporados en la actualidad a las bibliotecas infantiles y juveniles gracias a las diferentes ediciones y adaptaciones, entre éstos destacamos *Robinson Crusoe* (1819-1820) de Daniel Defoe, considerada como la pionera del género y motivadora de toda las “robinsonadas”; *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873) del prolífico J. Verne o la trepidante aventura narrada en *La isla del tesoro* (1893) de Stevenson.

En el siglo XX distinguimos entre otras *Por tierras de Portugal y España* (1911) de M. de Unamuno; *La vuelta al mundo de un novelista* (1927) de V. Blasco Ibáñez; *Viaje a la Alcarria* (1948) y *Viaje al Pirineo de Lérida* (1965) de C. J. Cela; *Un novelista descubre América* (1956) de Miguel Delibes; *Campos de Nijar* (1961) de Goytisolo; *Un viaje de invierno* (1972) de J. Benet o *El río del olvido* (1990) de Llamazares.

3. EDUCACIÓN AMBIENTAL

3.1 FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

El desarrollo humano, inevitablemente, gira en torno a la educación ya que el propio ser humano construye sus propios aprendizajes, resultando de este modo, sujeto de su propia educación. Pero este procedimiento, no se trata simplemente de una mera transmisión de conocimientos, sino que necesita de una continuidad de procesos de asimilación, acomodación, creación y recreación que lo dotan de un carácter permanente.

Podemos afirmar, por lo tanto, que no existen personas que no han adquirido educación y otros que sí, sino que se trata de un proceso constante a lo largo de toda la vida, un proceso de mejora de la propia existencia y de la calidad de la misma.

Apoyando a Max-Neef (1993), esta calidad de vida representa un concepto fundamental y se entiende en el sentido de la realización de las posibilidades de satisfacer las necesidades humanas fundamentales como subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio y creación, así como otras igualmente importantes, por cuanto hacen la existencia más plena, digna y feliz; con mayor libertad e identidad.

Es, la educación en este aspecto, el modo de transmitir a las nuevas generaciones destrezas y conocimientos que les permitan adaptarse al entorno y a la propia sociedad; teniendo en cuenta que, a medida que aumenta el potencial humano, se generan riquezas en todos los sentidos, incluyendo la capacidad de crear conciencia social, cultura organizativa o creatividad popular.

Martínez Huerta (2013) defiende, en línea con el proceso educativo, que uno de los aspectos más importantes a desarrollarlo es el trabajar la educación ambiental. Y considera que una de las características principales de esta es su carácter interdisciplinar, que “contribuye a desarrollar en el alumnado la noción de complejidad e interdependencia, superando los esquemas simplistas y reduccionistas que conllevan las explicaciones mecánicas de la realidad”. Se puede considerar entonces, que la cultura que envuelve al ser humano es resultado de un proceso adaptativo al medio en el que se encuentra, pudiendo observar el reflejo de esto en el propio ambiente o paisaje, donde se encuentran reflejos de las formas de asentamiento y los métodos de cultivo, entre otros. Y que, inevitablemente, la capacidad tecnológica de la sociedad ha transformado y humanizado el medio.

Esto conlleva que cualquier mínimo análisis del paisaje nos ofrezca la posibilidad de comprobar los efectos de la acción humana y los problemas que puede generar su mal comportamiento, volviendo de nuevo a reincidir en la necesidad de una amplia y correcta educación ambiental.

Por lo tanto, al estudiar el paisaje podemos plantear, al igual que Martínez Huerta (2000), además de cuestiones relacionadas con la percepción y los valores estéticos, temas relativos a las interacciones entre los diferentes elementos, las formas de adaptación y transformación del medio, el impacto ambiental de las actividades humanas, o el carácter dinámico del paisaje.

3.1.1 DEFINICIÓN DEL TÉRMINO EDUCACIÓN AMBIENTAL

Resulta muy complicado dar una única definición de lo que se entiende por educación ambiental. El congreso de Moscú en 1987 propuso la siguiente:

La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros". (UNESCO-PNUMA, 1987)

Sin embargo, el concepto de educación ambiental no es estático, se encuentra en constante evolución paralelamente a las ideas que se transforman y desarrollan en relación a la percepción del ambiente y la descripción de éste. Es por ello que para comprender completamente el interés y necesidad de trabajo en educación ambiental, no basta con dar una definición y unas leves pinceladas sobre esta, sino que es necesario un análisis de los fundamentos que la sustentan, como bien pueden ser su propia definición, la evolución que ha mantenido en los últimos años, su finalidad y su propia necesidad.

Para lograr una correcta ilustración del concepto de educación ambiental, es necesario realizar una distinción entre “educación ambiental formal” y “educación ambiental no formal”.

En cuanto a la educación formal se refiere, la inclusión en el currículo de los temas transversales, entre los que se encuentra la educación ambiental, hacen posible el trabajo en este aspecto de un modo indirecto dentro del curriculum ordinario, justificando la necesidad de relacionar las vivencias del alumnado con sus experiencias escolares. Tal y como indican Pérez Esteve y Zayas (2007), “la adquisición de las competencias trasciende del marco del aula, implica a todo el centro, incluso va más allá”.

Además, a pesar de presentarse por separado, los objetivos de los distintos temas transversales, son convergentes y en ellos subyace un modelo común que debería constituir la base de una educación integral centrada en valores (Alpiza, 2009).

El alumnado tiene que comprender las relaciones con el medio en el que está inmerso y conocer los problemas ambientales y las soluciones individuales y colectivas que pueden ayudar a mejorar el entorno. Hay que fomentar la participación solidaria personal hacia los problemas ambientales que están degradando el planeta a un ritmo preocupante. Uno de los ejemplos más claros y afines a la temática es el proyecto “Rutas literarias” organizado por el Ministerio de Educación en el que confluyen varios de estos temas transversales, realizando un trabajo propio de la educación formal, pero trasladado fuera del aula ordinaria.

Dentro de esta educación formal, se pretende que el centro educativo sea un elemento motivador capaz de producir cambios en la conducta de sus estudiantes mientras integra todos los elementos ambientales que les rodean, promulgando los valores necesarios para tanto ampliar sus conocimientos como su fomentar su participación en la mejora y conservación del medio.

Pero reincidimos otra vez en la idea de no podemos basarnos en la habitual explicación del ciclo del agua que finalmente acaba con un dibujo guardado en un cajón del escritorio, sino que se trata de crear esos hábitos y prácticas que se mantengan, utilizando, en la medida de lo posible, métodos alternativos.

Por ello es recomendable trabajar la educación ambiental desde la transversalidad, para lograr un cambio radical en la estructuración del currículum actual y consiguiendo una visión y unas actividades globalizadas, formando redes de conocimientos enfocados no solo a la adquisición de esta educación ambiental a la que hacemos referencia, sino a todos los conocimientos básicos que engloba la educación en general.

La educación ambiental no formal viene siendo realizada por organizaciones no gubernamentales, grupos ecologistas, ayuntamientos y comunidades autónomas, pero cualquier persona puede, y realmente es, partícipe de la educación no formal. Se debe tener en cuenta, que el trabajo realizado por estas comunidades, es complementario con el realizado por la educación formal y son totalmente compatibles.

El interés de las experiencias de educación ambiental, aparece por la existencia de múltiples problemas que necesitan de decisiones tomadas por la sociedad civil en su conjunto, siendo para ello insuficiente la formación proporcionada en los centros educativos, pues los educadores no pueden cubrir las necesidades de formación permanente.

Novo (1996), hace hincapié en que el papel de los educadores extraescolares resulta esencial “para vitalizar a unas sociedades necesitadas de permanente reflexión acerca de los objetivos que persiguen, la sustentabilidad de las estrategias que utilizan para conseguirlos, y la equidad en su reparto y utilización”.

Sin embargo, esta tarea no es fácil, debido a la complejidad de los problemas y las dificultades para controlar las variables que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, si tenemos en cuenta que una de las opciones más aceptadas es la autoformación. Generalmente, los centros de educación ambiental no formal y los procesos relacionados con este campo que han sido desarrollados por equipos interdisciplinarios cuyos objetivos y métodos confluyen en paradigmas y valores compartidos conducen a la aparición de procesos verdaderamente interdisciplinarios. Es importante destacar que algunas de las organizaciones que trabajan específicamente en la educación ambiental no formal utilizan como mediadores a personas cualificadas en ámbitos de ciencias naturales, sociales y humanas, así como expertos con experiencia en el sector.

La conceptualización de medio ambiente incluye realidades naturales y de tipo urbano, social o cultural, y esto implica comprender el medio ambiente como un sistema constituido por factores físicos y socio-culturales interrelacionados entre sí, que son modificados y condicionados por estos (Novo, 2003). Por ello, se puede afirmar que la educación ambiental resulta de un conjunto de actividades y procesos derivados de la unión de la educación ambiental formal, con su complementación en la educación no formal.

Evolución de la educación ambiental

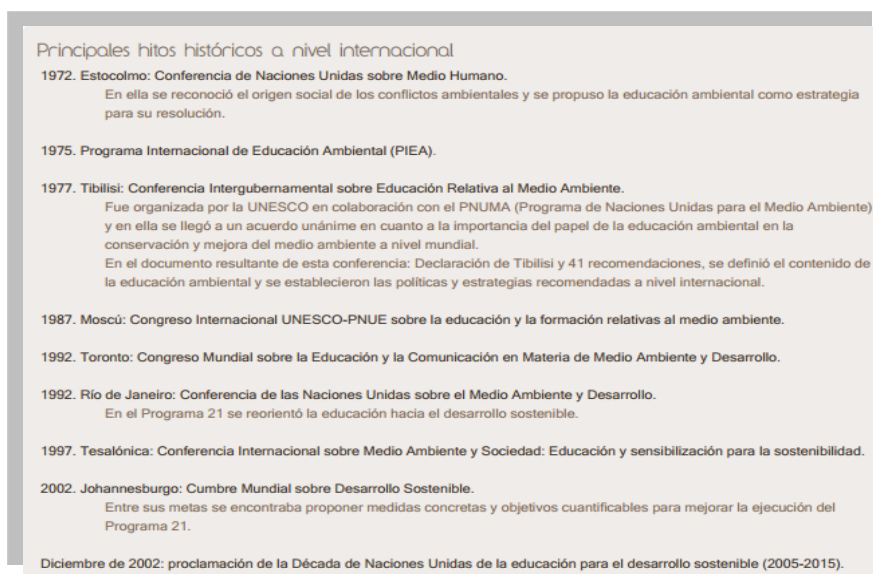


Figura 16: Evolución histórica de la Educación ambiental

Entre las principales reuniones que proporcionaron visibilidad a la Educación ambiental se encuentran: La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972, el Seminario de Belgrado celebrado en 1975 y la Conferencia de Tbilisi en 1977, en estas participaron representantes de todos los países del mundo con el objeto de elaborar un plan de acción en beneficio de toda la humanidad.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1999), expone que la educación ambiental es una corriente de pensamiento y acción, de alcance internacional, que adquiere gran auge a partir de los años 70, cuando la destrucción de los hábitats naturales y la degradación de la calidad ambiental empiezan a ser considerados como problemas sociales.

Por ello, es posible hacer referencia su existencia de manera oficial desde la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano realizada en Estocolmo en 1972 (Naciones Unidas, 1972), con la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA); aun habiendo ya aparecido explícita en otros documentos publicados con anterioridad, como es el caso de en ensayo *Ética de la Tierra*, de Aldo Leopold (Marcén, Huetto, & Fernández, 2003) considerado como pionero del conservacionismo, y por tanto iniciador de la educación ambiental como tal.

Podemos decir que la educación ambiental tiene alrededor de 50 años, en los cuales se ha reconocido que ha sido, y si sigue siendo necesaria, una formación para que el ser humano, utilice y conserve correctamente los recursos y posibilidades que proporciona la naturaleza, como principio indispensable para asegurar la supervivencia del mismo. Y no solo dentro de la renombrada educación formal, sino en todos los ámbitos; pues las propias creencias, así como los conocimientos adquiridos son los requisitos más importantes para afianzar esta conducta a la que se hace referencia, y producir, a través de ella la motivación para cumplir las expectativas que, principalmente de manera personal, pero dentro de un pensamiento social, se espera del comportamiento de la persona.

Lucas (1980), señala que “se debería superar la educación sobre el entorno o la educación a través del entorno, por la educación para el medio”. Esto es así, no se trata solo de adquirir unos conocimientos básicos que nos permitan comprender el medio, o utilizar este como vehículo para el aprendizaje, sino que lo ideal será aunar estos dos distintivos para dotar de importancia y personalidad al ambiente, con el único fin de su aprendizaje, entendimiento, mejora y cuidado.

Tradicionalmente al hacer referencia a la educación ambiental, automáticamente nuestra mente realiza una asociación a trabajos relacionados con aspectos incluidos en ciencias físicas o de la naturaleza, aquello que, equiparando a la educación formal, en la etapa primaria, correspondería con la materia de “Conocimiento del Medio” y en la de secundaria “Ciencias de la Naturaleza” o incluso “física y química”.

Actualmente, a pesar de seguir dando importancia a estos elementos ya nombrados, se reconoce, cada vez más, la singularidad que tienen otras dimensiones como la sociocultural, que ayudan a entender y mejorar las relaciones humanas con el medio y los recursos naturales, quedando entrelazadas, de manera interdependiente la educación, el desarrollo humano y personal y el medio en el que todo esto se desarrolla.

La educación ambiental, según su concepción actual, no representa una respuesta coyuntural sino que supera la perspectiva tecnológica, que sin duda tiene, para constituirse en elemento esencial de una educación global y permanente que aporta un nuevo paradigma educativo y supone una profunda innovación cultural (Martínez Huerta, 2000). Se trata, por lo tanto, de una nueva señal de identidad de la sociedad del siglo XXI, a pesar de que no siempre esté acompañada de la actitud correcta, puesto que aunque hoy en día se tiene acceso a mucha información, es necesaria una continua formación para la adquisición y continuo desarrollo de actitudes y aptitudes que mantienen protegido el ambiente.

3.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Inciendo siempre desde un punto de vista transversal, para integrar la educación ambiental, tanto en las aulas como en la educación no formal, es necesario, en cierto modo, considerar la educación ambiental como un principio didáctico que es modificable y aplicable en diferentes contextos espacio-temporales. Según el Ministerio de Educación (2011) en la Instrucción Educativa N°7059 esto conlleva a la caracterización de la educación ambiental basándose en tres perspectivas:

- **Perspectiva epistemológica sistémica y compleja:** La educación ambiental es válida no sólo para la comprensión del medio y de la propia realidad escolar, sino también para la caracterización del conocimiento escolar como organizado, relativo y procesual.

- Perspectiva constructivista, Dado que nos orienta sobre las condiciones que favorecen el aprendizaje significativo, aporta las bases de la necesidad de partir de los conocimientos previos que ya se poseen y hacen que, aun no siendo conscientes, la educación ambiental se inculca desde el inicio de la vida.
- Perspectiva ideológica crítica: La educación ambiental busca enriquecer y complejizar el conocimiento cotidiano mediante un proceso de negociación social basado en la comunicación y la cooperación.

Por su parte, Marcén, Hueto, y Fernández (2003) exponen que actualmente se consideran fundamentalmente tres aspectos como los más relevantes de la educación ambiental. Estos aspectos son:

-El conocimiento de los problemas ambientales y su significado para las generaciones actuales y futuras.

-La necesidad de mejorar los valores y actitudes hacia el medio.

-La adquisición de destrezas y estrategias para resolver los problemas, es decir, la educación ambiental proporciona oportunidades a los estudiantes que adquieren experiencia en acciones de protección ambiental.

Aunando lo anterior, es posible afirmar que uno de los aspectos que caracteriza la educación ambiental es el enfoque integrador que esta ha adquirido a lo largo de su evolución, uniendo hombre y entorno, y las influencias de uno ante el otro. La educación ambiental se asienta básicamente en la experiencia colectiva, apoyándose de este modo, también, en un enfoque interdisciplinar orientado a la formación de ciudadanos responsables, motivados y con confianza en sí mismos; cuyas acciones con el medio sean reflejo de su capacidad de razonamiento, y que a su vez, deriva en acciones y resolución de problemas concretos, necesarios para el estudio de las interrelaciones propias del medio.

Todo ello, teniendo en cuenta tanto una perspectiva regional como una perspectiva temporal, orientando dicha educación hacia el futuro próximo y lejano.

La implantación de una educación ambiental de calidad se basará en una continuidad de valores que conlleven la resolución de los problemas actuales, acercando a las personas a la toma de acciones y soluciones junto a medidas ambientales responsables para sensibilizar, razonar, comprender y actuar ante lo comprendido⁸.

⁸ En Benegas, J., & Albero, C. M. (1995). La Educación Ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales. *Revista complutense de educación*, 6(2), 11-28.

3.2 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Según la Carta de Belgrado (UNESCO, 1975) los objetivos de la educación ambiental son los siguientes:

1. Conciencia: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a estar enterados de lo que sucede en el medio ambiente y sensibilizados respecto del mismo y de los problemas que se le vinculan.

2. Conocimientos: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos, y de la presencia y función de la humanidad en él, que entrañan una responsabilidad crítica.

3. Actitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales, a la vez que se desarrolla en ellos una fuerte sensibilidad e interés frente al medio ambiente, que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.

4. Aptitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales.

5. Capacidad de evaluación: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educativos.

6. Participación: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a desarrollar el sentido de la responsabilidad, y a tomar conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se tomen medidas adecuadas en resguardo del mismo.

Varios años más tarde, en octubre de 1977, se define en la Conferencia intergubernamental de Tbilisi, el Marco General de la Educación Ambiental y sus principios orientadores. La educación ambiental en este marco, según palabras de Terrón (2000):

[...] es un proyecto civilizatorio diferente para el mundo entero, enfoca el futuro como susceptible de ser diseñado y construido, no se limita al conocimiento de la degradación natural y social y de sus alternativas de solución, explica las formas de conocer y de hacer que inciden en el deterioro del ambiente, abarcando el conocimiento de la evolución misma de la humanidad en la tierra y de las maneras en que aquella ha venido haciendo uso de sus recursos: los valores manifiestos en las relaciones humanas se suman a la calidad de vida, y las formas de socialización que han contribuido a la reproducción de los patrones de conducta relacionados con la crisis ambiental.

Los principios establecidos como objetivos o finalidades de la educación ambiental en esta conferencia se pueden resumir en:

- Edificar una sociedad más humana y más justa, más democrática y participativa, respetuosa de la naturaleza y del género humano mismo en el presente y en el futuro.

- Promover una nueva moral planetaria que dé a los sujetos capacidad de lo justo y de lo injusto, de la verdad y del error, de lo bueno y de lo malo y la certeza con respecto a esos sentimientos.

- Transformar la conciencia individual y social, suscitando en los individuos una forma distinta de racionalizar la realidad, una nueva forma de pensamiento que integre como sus valores principios éticos y conceptuales de respeto y de compromiso permanente a la protección y mejora del medio ambiente humano en su totalidad.

- Formar sujetos autónomos, capaces de tomar postura sobre lo que acontece en la realidad, de evaluar su propio estilo de vida y de tomar decisiones basadas en juicios de valor (comprendiendo el sentido de esos valores). Asimismo, en el Libro Blanco de la Educación Ambiental (MEC, 1999) se establecieron los principios básicos que deben sostener la educación ambiental:

1. Implicar a toda la sociedad
2. Adoptar un enfoque amplio y abierto
3. Promover un pensamiento crítico e innovador
4. Desarrollar una acción educativa coherente y creíble
5. Impulsar la participación
6. Incorporar la educación en las iniciativas de política ambiental
7. Mejorar la coordinación y colaboración entre agentes
8. Garantizar los recursos necesarios

Es posible afirmar que uno de los principales objetivos de la educación ambiental se fundamenta en comprender y hacer comprender la propia estructura del medio. Esto se transforma en acciones más correctas en relación al entorno. Además, tiene por objeto desarrollar nuevas competencias y puntos de vista ante los conocimientos prácticos y teóricos que proporcionan, en diferentes niveles de especificidad, los recursos para percibir y comprender la interrelación entre el medio, el tiempo y el espacio⁹.

⁹ Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible Environmental Education, a genuine education for sustainable development. *Revista de Educación*, 195-217.

3.2.1 NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Es necesaria una educación de calidad para todos que nos permita comprender la relación entre la sociedad y la naturaleza puesto que según Leff, (1998), la educación ambiental “dista mucho de haber penetrado y aportado sus nuevas visiones del mundo al sistema educativo formal”. Es, sin embargo, una acción que podemos desarrollar de manera social y colectiva (De Alba y González Gaudiano, 1997)

Las buenas prácticas medioambientales son medidas sencillas y fácilmente aplicables, que requieren poca inversión y permiten utilizar la experiencia de las personas. Para ello es muy importante, siguiendo a Forem (2011), que estos sepan detectar la situación medioambiental en la que se encuentran inmersos y plantear alternativas para mejorar la realidad. Es necesario, por tanto, cambiar actitudes y hábitos que durante muchos años han venido ejercitándose sin considerar las consecuencias que tenían sobre el medio.

La interrelación entre el medio y las personas que habitan en él, permite asimilar conocimientos y habilidades adaptativas esenciales, tanto para sobrevivir como para ser capaces de vivir en sociedad. Por esta razón, la conservación de la biodiversidad se determina por una serie de valores y actitudes, que han de ser alterados para conseguir una mayor simbiosis entre el humano y la propia naturaleza que nos brinda una gran riqueza natural y oportunidades, mayores o no en función de estas actitudes, para las generaciones actuales y, por supuesto, las futuras.

Podemos afirmar, entonces, que “enseñar” educación ambiental no se trata de un proceso o actividad dotada de exclusividad para el profesorado, educadores en general o pedagogos, independientemente de la etapa educativa, sino que cualquier persona perteneciente a la comunidad, al entorno de la escuela o no, pueden constituirse como mediadores y transmisores de educación, particularmente, en la promoción de la gestión de riesgo y la reducción de esta circunstancia, así como detectar amenazas y condiciones de vulnerabilidad del medio y de las propias personas que habitan en él.

Debemos considerar la educación en general y la educación ambiental si nos centramos específicamente, como un proceso de desarrollo a lo largo de toda la vida. Ésta ha mejorado, permitiendo el aumento de la esperanza de vida con relación a años anteriores, sin embargo, la etapa académica o escolar, sigue siendo la misma, transformándose en escaso el tiempo que dedica la educación formal a formación para la vida y los cambios que en ella se producen, tanto a nivel social como de ambiente.

Es por ello, que debemos ser conscientes de la necesidad de formar una perspectiva a largo plazo unida al desarrollo sostenible y mantener una buena actitud que transmitir a generaciones venideras, puesto que las acciones actuales tienen consecuencias a lo largo del tiempo, en una escala proporcional a la capacidad creciente de intervención de que dispone el ser humano. Optar por esta forma de solidaridad constituye una opción ética.

La educación logra la toma de conciencia del fenómeno actual de la globalización y de la necesidad de darle toda su dimensión humana, mostrando los múltiples factores que condicionan el desarrollo sostenible y acentúan la formación interdisciplinaria; Conservación y sostenibilidad, junto con la educación son términos que por lo tanto, deben ir unidos. A modo de ejemplo, el termalismo es un fenómeno que se ha potenciado con el turismo, pero hunde sus raíces en la religión, el folclore y la conservación de espacios naturales, por tanto una ruta de estaciones termales, como la que se adjunta de Portugal, es muy ilustrativa de cómo se puede religar patrimonio natural, material e inmaterial:



Figura 17: Spas naturales en Portugal

3.3 LA ECOCRÍTICA Y LOS IMAGINARIOS

Gisela Heffes define la ecocrítica como “una disciplina emergente que examina la relación entre literatura y cultura y el medio ambiente” (Kördel, 2014). A partir de esto, podemos decir que los estudios bajo la rúbrica de “Ecocrítica” han surgido de la confluencia entre la crítica literaria y los trabajos sobre el medio ambiente, negando la separación entre éste, la tecnología y las ciencias sociales (Flys Junquera 2010).

Los estudios bajo la rúbrica de “Ecocrítica” han surgido de la confluencia entre la crítica literaria y los trabajos sobre el medio ambiente, negando la separación entre éste, la tecnología y las ciencias sociales (Flys Junquera 2010). Pero, sobre todo, de lo que se trata es de aplicar una mirada distinta, no desde el antropocentrismo sino desde la otredad misma que supone la Naturaleza. El paralelismo de estos trabajos con algunas corrientes feministas se refiere a este mismo fondo de “invisibilidad” y “marginalidad”. Según venimos repitiendo, la Naturaleza se ha leído en muchas tradiciones orales y/o literarias como una especie de “decorado” (el *locus amoenus* de los clásicos) e, igual que en los mitos matriarcales de la Vieja Europa (Gimbutas 1974), como una fuerza caótica e incluso demoníaca que había que doblegar. Es más, la cultura de la violencia que está en la base de los sacrificios rituales (infanticidios, por ejemplo) del mundo fenicio o maya, se argumentaba en base en las dádivas u ofrendas debidas para provocar la fertilidad o la lluvia. Por tanto, es una lógica mítica que atribuía a la Naturaleza los grandes males que sufría la comunidad como algo inexorable, cuando en la propia naturaleza del mito de la serpiente/dragón vemos que la visión dualista queda rebasa a manudo: ataca pero también protege en otros casos, envenena y cura, provoca inundaciones pero también regula las aguas y las protege.

Sustituir una perspectiva antropocéntrica o androcéntrica por otra más abierta que coloque en el foco “el-hombre-en-el-medio ambiente” y no de forma separada o beligerante (el hombre vs. la Naturaleza) no es fácil. Para ello es preciso desmontar o deconstruir los discursos que han reducido a ésta al papel de ser un inmenso depósito de materias primas al servicio de la civilización. A esta desacralización progresivo que ha tenido lugar en los últimos siglos, se le opone un movimiento de re-encantamiento, de resacralización, que se han expresado en la llamada hipótesis Gaia, que preconiza el valor autorregulatorio de la biosfera. Más allá de éstas u otras teorías, lo necesario es un estudio transdisciplinar capaz de integrar materias como antropología, etnolingüística, semiótica, retórica y ecología... es decir, los aspectos textuales, sociales, históricos, emocionales...

La ecocrítica debe situarse en la órbita de influencias de los estudios culturales y posestructuralistas, de ahí su afinidad con corrientes como el feminismo (Butler, 2007), de hecho se ha postulado el concepto de ecofeminismo (Mies, 1997; Puleo, 2014) como matriz de estos nuevos estudios que correlacionan de forma significativa la defensa de la Tierra con los estudios de género. Conceptos como invisibilidad o empoderamiento son aplicables mutuamente aplicables, pues la naturaleza ha sido siempre el gran "convidado de piedra", apenas un decorado de las ficciones o poemas, al igual que la mujer, las clases subalternas o las minorías étnicas.

Esa es, pues, una de las dimensiones importantes de las lecturas ecológicas, hacer visible lo invisible y responder con ello a retos educativos: la formación de valores, y, en especial, la ética ambiental, la intervención en suma para conformar un mundo mejor a través de la praxis educativa. Emerge, pues, una perspectiva y que va a utilizar diversos métodos y enfoques, funciona, pues, como un "paraguas" de estudios muy amplio. Así, la *nature writing* (Buell, 1996) ha servido en la cultura americana como un género para (re)imaginar la Naturaleza y como un impulso para la escritura creativa.

A decir verdad, la ramificación de corrientes dentro de la Ecocrítica lo que testimonia es la pujanza de los estudios culturales en cuanto expresión del pensamiento complejo y de la necesidad de enfoque interdisciplinarios que conformen nuevos corpus de conocimiento (Flys Junquera, Marrero y Barella, 2010).

Hacen poco más de 50 años, las preocupaciones ecológicas apenas tenían un impacto social. De hecho hasta 1972 no se produce la 1ª Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo de la ONU en Estocolmo. Hasta 1985 Lovelock no publica su hipótesis acerca de la biosfera que se autorregula (Lovelock, 2007). Y no es hasta mucho más tarde cuando se habla ya abiertamente de cambio climático (Lozano, 2007), o se incorpora a la agenda de los políticos (Gorbachov, 2003) o al campo de la ficción en forma por ejemplo de ecoterrorismo (Crichton, 2015). La Carta de la Tierra es un documento internacional que no se lanza sino hasta el año 2000 y ofrece por primera vez un enfoque global de los problemas y retos de la Tierra ante la intervención humana, subrayando el papel de proteger la diversidad o hablando por primera vez de justicia ambiental. De hecho en su artículo 134 habla explícitamente de "Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible".

El filósofo C. Castoriadis (1999) no hace una aportación desde la ecocrítica, pero sí es el impulsor de la teoría del Imaginario social, que presenta paralelismos con el cuadro descriptivo que estamos usando. Acudiendo a su concepto de imaginario social, vemos que en realidad éste resulta de un "magma de creación permanente de la sociedad".

Por tanto, es “comprensivo”, abarca tanto las manifestaciones ya cristalizadas (pensemos en el Carnaval y otras fiestas tradicionales) como el flujo de nuevos significados generados. Así, da cabida a lo irracional, no pretende una explicación mecanicista ni simple.

Contempla también una teoría de la performance como una praxis de la actuación social, que es la que genera un imaginario social instituyente, es decir, la religión, la moral, las instituciones, se fraguan en esta relación entre el imaginario social y la actuación en el plano de la realidad cotidiana. El patrimonio cultural es un vehículo esencial al establecer unos escenarios espacio-temporales (los lugares de memoria de P. Nora 1983), con los cuales interactúan unos determinados participantes, primando ciertos objetos culturales (artefactos) y ciertas formas de conducirse (rituales de todo tipo).

La visión holística de Castoriadis hace que no incurra en ningún reduccionismo, ninguna causa única que determine el devenir social, al contrario, que considere la totalidad del magma de las significaciones imaginarias sociales, y que además las someta a la doble dialéctica del cruce entre lo individual y lo colectivo, lo sincrónico y lo diacrónico. O sea, que el imaginario no es un producto fosilizado sino siempre un proceso que participa de todas estas dimensiones, y que recuerda, con otros conceptos, a lo que R. Menéndez Pidal (1968) describiera como el “estado latente de la tradición”. O, dicho de otro modo, cómo una tradición se articula en fase de memoria-olvido-memoria.

También es enriquecedora la dicotomía de Castoriadis entre *legein/teukein*, referir/actuar, que vuelve a contraponer los aspectos mentales e intangibles de la lectura frente a su dimensión corporal, física y contextualizada. Esto implica, para nuestro fin, que podemos “perseguir” el patrimonio cultural intangible de una comunidad tanto en el patrimonio oral “puro” como en todas sus manifestaciones “corporales” y “físicas”; lo vimos ya en la fiesta de la serpiente de Cucollo, no sólo hay una tradición verbal, hay bailes, pastelillos en forma de serpiente, emblemas iconográficos y todo un arsenal de elementos a caballo entre el “decir” y el “actuar”.

De hecho, las fiestas como el Jarramplás, las Carantoñas u otras con procesiones, desfiles o rituales de golpear o ahuyentar a un ser que representa un peligro para la comunidad, son un magnífico indicio de fondos de leyendas. Sucede lo mismo con el motivo de númenes que son llevados y cuyo peso, por un prodigio, se hace insoportable: está en la leyenda de la Virgen de Cola, en Ourique (Portugal) y en otros muchos casos de historias en que una imagen debe fijar su santuario y se la manda con unos bueyes a decidir el emplazamiento (ordalía). Esto ayuda a entender la labilidad y porosidad de los mensajes del Imaginario colectivo: etnotextos, fiestas, iconografías, artesanía, música, bailes... todo puede ser soporte de los mismos mitemas.

Lo que sí subraya el enfoque de Castoriadis es el elemento irracional y creativo subyacente a la construcción de imaginarios, por tanto todo lo que luego es descrito como parte de una estética grotesca (ligadas a los Bestiarios, a las representaciones carnavalescas, a la propia iconografía de santos y diablos...), no es algo a priori deleznable ni extravagante o absurdo, siguiendo la opinión que establecieron los ilustrados. Pese a los esfuerzos de Feijoo por cribar el material legendario, separando el grano de la paja, no todas las “supersticiones” son caóticas o disparatadas, ni es fácil separar lo que se entiende conforme al dogma y lo que es desvarío; más bien, siguiendo a Otto y su fenomenología de la experiencia religiosa, lo propio de la epifanía es este contrasentido continuo, lo desbordante, lo majestuoso, la desmesura, lo que no tiene lógica o proporción alguna.

Otra cosa es que todas estas representaciones no sean una simple “excrecencia” o delirio de la creación colectiva, las aproximaciones de la ecocrítica nos hablan de este lenguaje cifrado, que sin embargo tienen sentido y coherencia. Lo estamos viendo, en todos los casos, a propósito del dragón: por más que la imaginería cristiana lo identifique con el diablo o lo represente de forma tosca a los pies de vírgenes y santos, la dimensión mística e iniciática surge por todos lados, desde el caduceo a los emblemas heráldicos, que no podemos ignorar. Digamos que el “espesor” del mito nos revela también la vitalidad de una comunidad, su propensión a la pansemiosis, a revitalizar e hibridar sus materiales legendarios. Si no fuera así, el mitema de la serpiente no tendría sobre Portugal y el occidente de la península en general, el mismo imán o poder de fascinación que aún conserva, y que se evidencia en nuevas y pujantes reformulaciones neopaganas por parte de sectores cultos de la población (v.gr. wica y otros movimientos, conectados alguna a la New Age). Las tradiciones monosémicas, “planas” o sin capacidad de movilización, son las que quedan obsoletas y desaparecen rápidamente.

El Romanticismo hizo una lectura localista, pintoresca y étnica de las leyendas, y eso se evidenció en la forma en que estos númenes aparecían asociados a enclaves de alto valor para la comunidad. Hoy la ecocrítica ha puesto en valor las otras “voces” o conciencias que estaban silenciadas: el propio entorno natural, su flora, su fauna “salvajes”, anterior a la transformación andrópica del territorio, forman parte de esas nuevas sensibilidades. Igual que el s. XIX “inventó” de alguna manera el paisaje, la montaña, el senderismo, dándole un alcance que desde luego no tenía para el hombre rústico de la época de Cervantes, hoy “revisitar” estos lugares con la nueva mentalidad asegura que re-emerjan estos dioses olvidados de las aguas y sus riberas, núcleos de sacralidad para el hombre primitivo.

3.3.1 LOS IMAGINARIOS DEL AGUA COMO EJEMPLO DE ENFOQUES ECOCRÍTICOS

Desde sus inicios, los seres humanos hemos mantenido una interacción con el medio en el que vivimos, modificándolo y siendo conscientes de sus problemas ambientales. Sin embargo, actualmente, esas transformaciones se han acelerado produciendo problemas interrelacionados de una manera más global, llegando hasta tal punto que puede hablarse de crisis. Las soluciones que hay que plantear no deben ser únicamente tecnológicas como se han venido proyectando en los últimos años, sino que tienen que enfocarse en la línea de educar los valores de la sociedad en la que nos encontramos y, de manera creativa, elaborar una nueva visión de disfrutar y cuidar el medio que nos rodea. El mejor modo de llevar a cabo esta concienciación se produce a través de la educación, concretamente siguiendo la rama de la educación ambiental, permitiendo una participación que permita tanto comprender como implicarse ante esta causa.

A nivel educativo, el agua es uno de los recursos más trabajados, pero siempre desde un enfoque científico. Todas las fabulaciones o mitología relacionada con el agua, conforman una relación entre la naturaleza o el medio y la experiencia propia, pudiendo abordar el tema en cuestión desde una perspectiva vivencial.

La península Ibérica cuenta con un valioso patrimonio donde destaca el papel de la cultura del agua, tanto porque sus cuencas hidrográficas que además de vertebrar el territorio, han constituido durante años importantes focos de comunicaciones, como por otras manifestaciones acuáticas que reúnen tradiciones orales y mitología en distintas épocas, lenguas y culturas.

Hablar por tanto, de imaginarios de agua o de este componente en sí, es algo más que la visión que transmiten desde las ramas técnicas ecologistas o ambientalistas, cuyo enfoque se basa en el agua como recurso; se trata de una experiencia mucho más amplia que abrir o cerrar un grifo. Esta idea asociada a la necesidad de descubrir bienes de interés cultural desconocidos en torno a la cultura del agua produce un producto versátil, en este caso itinerarios didáctico-literarios, que pueden ser empleados en contextos educativos, culturales o incluso turísticos.

Los mapas trazados, rutas e itinerarios, unen las leyendas mitológicas de ámbito nacional, localizando los lugares de memoria del agua (Pierre Nora), extrapolando la metodología de este investigador francés. La propuesta de la adaptación de la metodología de P. Nora como elemento inclusivo de todas las dimensiones del patrimonio nos permite ir de lo cercano a lo lejano, de lo sensible a lo conceptual, de lo particular a lo general, consiguiendo una especial utilidad de los itinerarios en las áreas ya nombradas, poniendo en valor los diferentes recursos del entorno

Así pues, existen diversos paradigmas sobre el estudio del agua que inciden en ella desde distintos puntos de vista. La gestión del agua es abordada desde las ciencias físicas y geológicas, y se soporta sobre tecnologías como la ingeniería hidráulica. En el aspecto histórico-social, hay que considerar el agua no como un recurso como parte esencial de una cosmovisión que vertebra el patrimonio cultural de una comunidad.

Por ejemplo, en el estudio de los desastres (inundaciones, plagas, etc.) se ha puesto el énfasis en los datos hidroclimáticos, las respuestas sociales o la vulnerabilidad social. Sin embargo, la Ecocrítica ha subrayado el papel de las fabulaciones folclóricas y de los Imaginarios en general para aportar una comprensión más global del problema. Lo más importante respecto a la visión tradicional literaria, es que el agua o la naturaleza no es objeto o decorado, como en las églogas pastoriles, sino que es sujeto, habla con su propia voz, siente, padece, agrade...aunque lo haga a través de sus tótems o

personificación es simbólicas (el dragón).

En la mentalidad o cosmovisión antigua, los cambios meteorológicos, las tormentas o las inundaciones son atribuidas a seres mitológicos, como los Nuberu en el Norte de

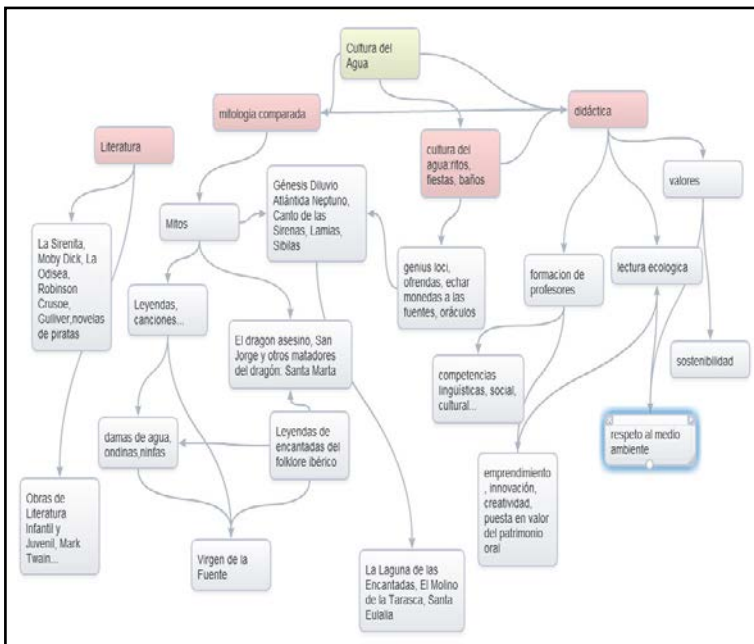


Figura 18: Mapa conceptual sobre cultura del agua

España, o los dragones que retienen el agua y la expulsan violentamente, o los magos que con un bastón producen manantiales, como en la leyenda del lago de Sanabria. Pero todo eso son también maneras fabuladas en que se cuentan las relaciones entre la humanidad y la naturaleza, los excesos, egoísmos o imprevisiones.

Son, pues, historias que avisan, tradiciones útiles porque en realidad hablan de la sostenibilidad, la ética y la necesidad de preservar la Naturaleza, es decir, frente a la crisis social y ambiental del s.XXI de una sociedad depredadora del medio ambiente y con condiciones de vida cada vez más degradada.

La posmodernidad impone el reciclaje y la hibridación: la sirenita de Andersen, que a su vez proviene del folclore, evoluciona aquí a una modelo que vende una marca de agua mineral, y que a su vez tiene mucho más que ver con los estereotipos occidentales que con la polivalencia del símbolo de las sirenas y sus aspectos más ambiguos siniestros, que también los tienen (recuérdese la historia de Ulises en La Odisea).

Por tanto, en la cosmovisión mágica las aguas no son *objeto*, sino *sujeto*, y esta idea básica es lo que daría pie a la metodología alternativa que supone la ecocrítica y otras corrientes, conscientes de que los paradigmas clásicos tienden a ver la cuestión en unos términos muy reducidos que consideran los imaginarios como una especie de plus, excrecencia o “lujo de la imaginación”, herederos un poco de las preconcepciones de los ilustrados, que subestimaban la fantasía en cualquier de sus manifestaciones.

Los estudios bajo la rúbrica de “Ecocrítica” han surgido de la confluencia entre la crítica literaria y los trabajos sobre el medio ambiente, negando la separación entre éste, la tecnología y las ciencias sociales (Flys Junquera 2010). Pero, sobre todo, de lo que se trata es de aplicar una mirada distinta, no desde el antropocentrismo sino desde la otredad misma que supone la Naturaleza. El paralelismo de estos trabajos con algunas corrientes feministas se refiere a este mismo fondo de “invisibilidad” y “marginalidad”. Según venimos repitiendo, la Naturaleza se ha leído en muchas tradiciones orales y/o literarias como una especie de “decorado” (el locus amoenus de los clásicos) e, igual que en los mitos matriarcales de la Vieja Europa (Gimbutas 1974), como una fuerza caótica e incluso demoníaca que había que doblegar. Es más, la cultura de la violencia que está en la base de los sacrificios rituales (infanticidios, por ejemplo) del mundo fenicio o maya, se argumentaba en base en las dádivas u ofrendas debidas para provocar la fertilidad o la lluvia. Por tanto, es una lógica mítica que atribuía a la Naturaleza los grandes males que sufría la comunidad como algo inexorable, cuando en la propia naturaleza del mito de la serpiente/dragón vemos que la visión dualista queda rebasa a maneudo: ataca pero también protege en otros casos, envenena y cura, provoca inundaciones pero también regula las aguas y las protege.

Sustituir una perspectiva antropocéntrica o androcéntrica por otra más abierta que coloque en el foco “el-hombre-en-el-medio ambiente” y no de forma separada o beligerante (el hombre vs. la Naturaleza) no es fácil. Para ello es preciso desmontar o deconstruir los discursos que han reducido a ésta al papel de ser un inmenso depósito de materias primas al servicio de la civilización. A esta desacralización progresivo que ha tenido lugar en los últimos siglos, se le opone un movimiento de re-encantamiento, de resacralización, que se han expresado en la llamada hipótesis Gaia, que preconiza el valor autorregulatorio de la biosfera. Más allá de éstas u otras teorías, lo necesario es un estudio transdisciplinar capaz de integrar materias como antropología,

etnolingüística, semiótica, retórica y ecología... es decir, los aspectos textuales, sociales, históricos, emocionales...

Es lo que hace Pierre Darnis (2007) en un estudio que supone una lectura naturalista del mundo del cuento de hadas. Al poner el énfasis en la naturaleza como sujeto y no como objeto, es decir, no como simple telón de fondo o decorado sobre el que se mueven los agentes, se ponen en valor entonces nuevos enfoques –llamados neodarwinianos por algunos- y nuevos temas:

1) La predación, de hecho, el patrón inicial es la serpiente antigua depredadora, entendiendo que la predación –la serpiente que engulle o devora- no es un simple motivo pintoresco o para asustar niños, sino un leit-motiv esencial.

2) El animal y las plantas como seres con vida al mismo nivel de los hombres: el animal hace las veces de ayudante, guardián, tutela; en la teoría chamánica, es el guía de los muertos y su espíritu sirve para la encarnación del alma de los difuntos; forman parte de la sacralidad de la tierra, tienen su “señor/a” (PotniaTheron) y se conectan, pues, con el ser humano en un plano de igualdad.

3) Las relaciones de colaboración que existen también en ecosistemas naturales, como los intercambios y obtención de ayuda (Ayudante, Auxiliar Mágico en el cuento).

4) La selección sexual: el príncipe encantado, la heroína, el falso héroe...

La pervivencia de estos motivos y su fijación en Tipos estables es un motivo de controversia, que a la luz de estos enfoques tiene una explicación diferente: los motivos están relacionados con “atractores culturales” (Sperber 1982), que a su vez se relacionan con los temas relevantes antes citados. Esto supone una cierta refutación de la conocida teoría de los memes, en el sentido de que los cambios culturales no se producirían por imitación sino a partir de mecanismos constructivos en los individuos/comunidades. Esto es lo que explicaría que, siendo unos temas primarios universales (el agua, el sexo, el nacimiento...) sin embargo el perfil de las leyendas, fiestas o ritos que aluden a ellos tengan variaciones significativas.

Darnis (2007) apuesta por la teoría de la convergencia, puesta en valor desde la antropología, y que no valora tanto las teorías difusionistas o el modo en que una tradición concreta circula, irradia o se origina en un área concreta, como el examen de las condiciones de una zona que hacen posible un desarrollo independiente y paralelo de tradiciones como la de las damas de agua, que tenemos prácticamente en todo el planeta.

Así pues, las religiones más ancestrales, como las del Paleolítico, giran en torno a arquetipos o ideas muy universales, como el totemismo y el culto a la fertilidad y a los muertos. La interdependencia entre el ser humano y la naturaleza es total, los animales, la naturaleza, las plantas o a las aguas conforman la sociedad y la psicología de las comunidades, que se rigen por los ciclos naturales. La especialización del trabajo y la compleja maquinaria social que empieza a configurarse imponen ya una dicotomía que enunció el propio Sócrates, cuando decía que a él le interesaba no lo natural sino “el hombre en la polis”. Las religiones olímpicas demonizan y hacen negativas ciertas fuerzas de la Naturaleza, como se aprecia en figuras como los Titanes, Tifón... y eso tiene que ver, como subrayábamos, primero con la actitud contra la mujer o la diosa antigua europea (Gimbutas 1996) de las religiones olímpicas, y también con la propia actitud racionalista griega, ostensible en el aforismo que se cita de Sócrates: no me interesa la naturaleza sino el hombre en la polis.

Los monstruos son un ejemplo del desorden, de la devastación, de las plagas que pueden asolar a la comunidad, y que héroes como Hércules deben eliminar. La ecología actual ha relativizado el concepto de plaga, la ambivalencia del mismo. Pero la epifanía de lo sagrado, con su ambivalencia (Otto 1980) de sagrado y terrible, se transforma pronto en el mito de confrontación de San Jorge y el Dragón: la fuerza de la naturaleza oculta, subterránea, o bien la naturaleza desatada de aguas y tormentas, de piedras o de montes, debe ser subyugada, es decir, colocada bajo un yugo que sirva de control, y aquí aparecen los nuevos poderes que debe detentar la humanidad, no los dioses “oscuros”.

Sin embargo, el culto ancestral a las *mouras/moiras* señalaba ciertos lugares de poder, luego convertidos en lugares de memoria, como cuevas, fuentes u otros parajes. Más que lugares lo que señalan estos testimonios es la repetición compulsiva de los mismos patrones: el encantamiento que señala un lugar y un tiempo, y que, en la modernidad, se ofrece como una fractura del espacio profano, como un lugar/momento “pintoresco” que se refiere al (des)encantamiento, pero que subraya el poder evocador que tienen estos medios del patrimonio cultural intangible: el nombre del paraje, dibujos o escudos, consejas, rituales, celebraciones, todo converge a poner en valor un lugar que no sería más que un paraje natural más o menos singular, si no fuera porque la memoria cultura lo ha elevado a categoría identitaria de la comunidad.

La naturaleza, por tanto, se expresa a partir de multitud de epifanías que suelen tener como “teatro” el extrarradio, esto es, el ámbito más marginal de una misma zona corográfica, ahí es donde se dan las apariciones, encuentros con hadas, *genius loci*, desapariciones y toda una serie de taumaturgias.

Se aprecia en la leyendística de la ciudad de Toledo, en su mayor parte urbana, pero que tiene otras que no albergan dudas, como las del Baño de la Cava, el Palacio Encantado o el Palacio de Galiana, vinculadas a las aguas o a los alrededores del centro urbano. Se trata, pues, de escuchar las “falas da terra”, los discursos del agua que, como en el Romance del Río Duero de Gerardo Diego, casi nadie presta atención, pero que son del todo significativos.

Considerar la ecocrítica como un discurso paralelo a la emergencia del discurso feminista nos acerca a su naturaleza de dar voz y visibilidad a lo que siempre fue objeto de ocultamiento y sometimiento. La “doctrina secreta” de chamanes o alquimistas siempre gira en torno los vínculos profundos del ser humano con su entorno, como parte de un plan divino revelado por una fuerza superior. Lo que cuenta es que el héroe lo es por conocer y seguir este conocimiento, hasta el punto de que se podría aplicar lo que dice el Concilio Vaticano I acerca del sentido de la revelación:

El depositum... no es algo que se han imaginado los hombres, sino cosa que han recibido (de Dios); no es algo que ellos han compuesto (inventum), sino cosa que a ellos les ha sido confiada (por Dios); una cosa, por consiguiente, que no es fruto de la ingeniosidad humana, sino de la enseñanza (recibida); no de uso privado, arbitrario (privatae usurpationis), sino tradición pública (es decir, que a todos obliga); una cosa no extraída de ti, sino traída a ti..., donde tú no eres autor, sino custodio; no maestro, sino discípulo; no guía, sino discípulo.

Si reemplazamos la palabra “Dios” por la noción de “Naturaleza”, captaremos lo esencial de estos valores sagrados que trata de recuperar la ecocrítica. Por ejemplo, son numerosísimas las advocaciones marianas N.Sra. del Prado, Huerto, Encina, Roble, Río, Fuente, Flores... También hay asociaciones con diversos animales ibéricos, desde las abejas a las ovejas. Desde luego, la naturaleza agreste de un lugar como morada de la divinidad y el erigir en estos parajes un templo para su residencia es un mitema que encontramos ya en Mesopotamia, pero que en el caso de Extremadura, nos señala una especial vinculación hacia el mundo natural (conexión *Serrana de la Vera-Cueva, o dragón-aguas*).

No se trata, pues, de poner en valor alegorías o fábulas sobre un uso racional de la naturaleza, la eco-poética es más bien una perspectiva distinta, que entiende la naturaleza como un legado del cual nosotros somos parte activa, como discípulos y como custodios. Es lo que los mitos de la serpiente y del dragón nos vienen a expresar en sus distintas modulaciones: como fuerza que estremece y puede devastar los territorios; como dualidad negativa-positiva que incorpora la destrucción y la fertilidad, la vida y la muerte.

Y como conjunto de enclaves singulares donde la comunidad encuentra y construye sus narrativas míticas de identidad, muerte y renacimiento, ya sea el oráculo de Delfos o la infinidad de cuevas encantadas, piedras de moras o aguas llenas de prodigios.

En suma, la Cultura del Agua abarca un conjunto amplio de manifestaciones (mitos, ritos, refraneros, obras hidráulicas, formas de organización, Tipos de producción...) que ni siquiera pueden reducirse a la cultura hídrica, sino que se enhebra con las otras dimensiones de la cultura de la Tierra. De tal forma que, aunque la mitología comparada descubra patrones universalizados, aunque haya enunciados compartidos entre muy diferentes culturas, lo cierto es que la enunciación sí es siempre local, contextualizada, construida de forma sui generis en cada comunidad, si atendemos a los postulados neodarwinistas que acabamos de glosar. De ahí la prioridad que hemos dado al enfoque corográfico y a la metodología de los ecotipos.

Las tradiciones, como decía Gunkel (1910), perviven en un “marco vital” que sí difiere de cultura a cultura, y evolucionan y se refuncionalizan de distinta manera. Por ejemplo, historias de genios que custodian montañas y puertos son universales, pero es en La Vera (Cáceres) donde se fragua el mito de la Serrana de la Vera, en un contexto específico donde lo pastoril, la trashumancia y otras circunstancias sociales e históricas convierten esa historia en un mito identitario de la comarca ya desde siglos pasados, antes incluso de que el mito



Figura 19: Imagen representativa de San Jorge matando al dragón

“saltara” a la literatura y a los romances.

SAN JORGE Y EL DRAGÓN EN SU RELECTURA ECOCRÍTICA

Veamos un caso paradigmático. La leyenda de San Jorge comienza con un dragón que hace un nido en la

fuente que provee de agua a una ciudad. Como consecuencia, los paisanos dependían de éste para conseguir agua. Así que ofrecían diariamente un sacrificio humano que se decidía al azar entre los habitantes. Un día resultó seleccionada la princesa local. En algunas historias aparece el rey, su padre, pidiendo por la vida de su hija, pero sin éxito.

Cuando estaba a punto de ser devorada por el dragón, aparece S. Jorge en uno de sus viajes (a menudo a caballo), se enfrenta con el dragón, lo mata y salva a la princesa. Los agradecidos ciudadanos abandonan entonces el paganismo y abrazan el cristianismo.

Lo cierto es que el cristianismo distorsionó el sentido ancestral, haciendo más opaco el elemento fundamental (el manantial) y convirtiendo en estereotipo del mal al dragón, al caballero en un héroe militar y la dama en un simple botín.

Sin duda, éste es un exponente claro del prototipo del Dragón asesino y del matador de dragones, que tienen unas secuencias prefijadas, como el dragón devastador, el rapto, el rescate, etc. La taxonomía de Aarne-Thompson, y, en general, la escuela finlandesa, se orientó sobre todo a establecer Motivos, Tipos y distribuciones, esto es, a un trabajo de inventario, clasificación y catalogación. Tal enfoque histórico-geográfico es coherente porque, situados en entornos de proximidad (por ejemplo, una comarca) es capaz de establecer variantes locales y nuevas formas prevalentes adaptadas a un entorno delimitado, que son los ecotipos de Von Sydow (1958). Sucede, con todo, que la cultura local también ha entrado en un vertiginoso proceso de transmutación, especialmente desde el Romanticismo.

Eso explica que los grandes mitos, como éste del dragón, se impregnen de “disfraces locales” (Cardigos) y se contextualicen de forma muy divergente, tanto que lleva a que un mismo patrón (San Jorge y el Dragón, o Santa Eulalia) aparezcan a la par como mitos y Patrones de Extremadura o de Cataluña.

Y es que la leyenda tradicional se asienta sobre lo que Honorio Velasco (1989) ha llamado el lenguaje de la vinculación, es decir, se “anclaba” en referentes espaciales o temporales concretos (La Campana de Huesca, El Acueducto de Segovia...) y además venía avalada por una creencia en la comunidad que la sostenía, es decir, que la leyenda, a diferencia del cuento, siempre se entendía como un texto verídico, que se fundamentaba en algo que de verdad acaeció, de una forma o de otra. Por el contrario, las leyendas urbanas son historias des-territorializadas y que se basan en una especie de suspensión de la credibilidad. La chica de la autopista, por citar un ejemplo clásico, es una historia casi de cualquier parte, que no tiene referentes concretos ni consensos de credibilidad más allá del que se le quiera dar como historias o ficciones compartidas.

Como en el mito solar, el dragón no sólo engulle al sol sino que es él mismo puerta y acceso al inframundo. Y en el sentido que se conecta ver con visión, y comunicación con el mundo sobrenatural, no olvidemos otro motivo arcaico: su relación con la mirada (Medusa, Basilisco...)

Son las mismas ninfas que dan acceso o sirven de puerta al otro mundo, igual que la que ya Homero describía en Ítaca:

En el pueblo de Ítaca hay un puerto, el de Forcis, el viejo del mar, y en él hay dos salientes escarpados que se inclinan hacia el puerto y que dejan fuera el oleaje producido por silbantes vientos; dentro, las naves de buenos bancos permanecen sin amarras cuando llegan al término del fondeadero. Al extremo del puerto hay un olivo de anchas hojas y cerca de éste una gruta sombría y amable consagrada a las ninfas que llaman Náyades. Hay dentro cráteras y ánforas de piedra y también dentro fabrican las abejas sus panales. Hay dentro grandes telares de piedra donde las ninfas tejen sus túnicas con púrpura marina, ¡una maravilla para velas!, y también dentro corren las aguas sin cesar. Tiene dos puertas, la una del lado de Bóreas accesible a los hombres; la otra, del lado de Noto, es en cambio sólo para dioses y no entran por ella los hombres, que es camino de inmortales (La Odisea, canto XIII)

Algo no muy distinto ocurre en Chile, con los *Sumpall*, según cuentan las leyendas mapuches. Además, dependiendo de su género, raptaban a hombres o mujeres, pero siempre y cuando contaran con la voluntad de su “víctima”, embelesada por cantos que los llamaban desde el fondo de las aguas. Los ahogados, según la leyenda, a veces volvían cargados de frutos marinos y pescados, a consolar a sus familias. Si el *Sumpall* raptaba a una mujer, la familia de ésta recibiría una suerte de pago por el robo de la novia, o sea, era tácitamente un trato que debía ser retribuido, pues todo lo que se quita se debe reponer de algún modo.

Lo cierto es que los *sumpall*, las encantadas, las lamias y toda esta relación de númenes son en realidad seres que pueden realizar el bien o el mal dependiendo del caso y como se ve continuamente en las leyendas, era muy importante la reacción de la persona, si actuaba bien, se salvaba y salvaba a los dos; si no, abría un ciclo de infortunio para ambos.

Por ejemplo, desvelar el secreto del lugar o del don otorgado (las monedas de oro de tantas leyendas gallegas) o maltratar a los ríos, fuentes o lugares custodiados por la xana o la moura, entonces se desencadenaba automáticamente la desgracia. En suma, el monomito hidro-ofídico se construye a partir de este múltiple sincretismo: la serpiente presenta aspectos cósmicos, celestes e infernales, creativos y destructivos.

Por el contrario, las encantadas del sureste peninsular nunca son dragones o serpientes aladas en el sentido en que la venimos describiendo, no tienen esa movilidad ni el alcance cósmico de éstas, sino que son genios vinculados a un lugar acotado, como vemos en esta gran cantidad de leyendas de Encantadas distribuidas por toda España:

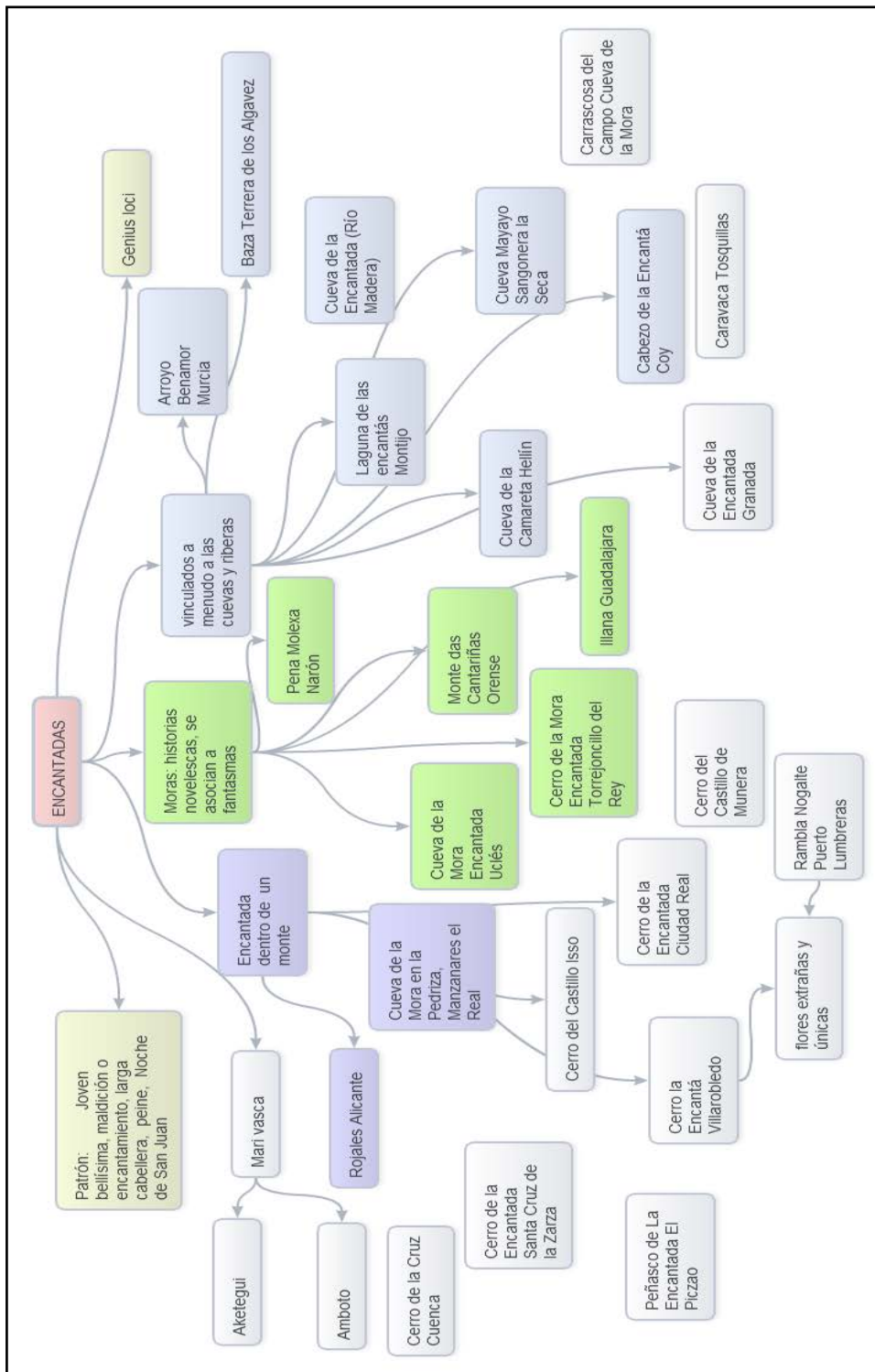


Figura 20: Clasificación de Encantadas

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

4. LA EDUCACIÓN LITERARIA

A lo largo del siglo XX se ha ido conformando un modo de entender la educación que va más allá de la transmisión de conocimientos. En el informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, Jaques Delors (1996) señala cuatro pilares básicos sobre los que debe asentarse la educación de futuros ciudadanos y ciudadanas. El primero, aprender a conocer, supone adquirir una cultura general amplia, y, a su vez, contar con la posibilidad de poder profundizar en los conocimientos en un pequeño número de materias. Para ello se requiere haber desarrollado destrezas de aprender a aprender, de modo que puedan aprovecharse todas las oportunidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. El segundo pilar, aprender a hacer significa saber movilizar los conocimientos en la práctica para hacer frente a un gran número de situaciones. De poco vale poseer muchos conocimientos si no se saben aplicar en diferentes contextos. El tercero, aprender a vivir, requiere conocer y comprender al otro, aprender a trabajar en equipo, a emprender proyectos comunes como base de la convivencia y de la paz. Y el cuarto pilar, aprender a ser, supone desarrollar la autonomía y la autoestima para potenciar las capacidades individuales que están en la base de la capacidad para actuar en la sociedad y para el propio equilibrio personal.

Basándose en esta idea de que la educación es algo más que en proporcionar conocimientos, Cerillo (2010), expone que desde hace miles de años la humanidad en la memoria historias y leyendas que se transmitían de generación en generación. Este tipo de información también forma parte de una educación que, incluso a día de hoy no es valorada y tratada con la importancia debería tener. Está claro, que previa a la escritura, este era el medio de transmisión de esos conocimientos de los que venimos hablando, y lo que nos permite, conocer la historia de la humanidad, porque la Literatura ha sido uno de los medios de comunicación, de expresión y de cultura más importantes de lo que ha dispuesto el hombre.

La literatura ofrece, pues, según Colomer (2011) unas cualidades formativas, cognitivas, afectivas, lingüísticas y estéticas que permiten afirmar que la educación literaria cumple un claro objetivo; es capaz de colaborar, en la propia formación de la persona, no sólo a nivel cognitivo sino en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Sin embargo, durante mucho tiempo, se ha mantenido la idea de que el fin de la enseñanza, en este caso de la literatura, únicamente servía para transmitir cierta información concreta como obras de autores reconocidos en mayor o menor medida, y que siguiendo un currículum nacional, todo el alumnado debe haber estudiado antes de finalizar la etapa de educación obligatoria.

Hoy en día, este pensamiento va evolucionando progresivamente, y cada vez más, se reconoce el interés cultural y los beneficios de esta en la capacidad de interpretación de las personas, de eventos ocurridos o del propio desarrollo de actividades cotidianas.

Sabemos que el leer es una actividad adquirida del ser humano, mientras que escuchar, es totalmente innata. Esta transmisión información y conocimiento de generación en generación, pues los padres son los primeros educadores de sus hijos, permiten el aprendizaje de canciones, leyendas, cuentos y diversas historias que son transmitidas de modo oral. De manera indirecta, es el primer contacto con la lectura, ya que se trata de una invitación a continuar con esta práctica porque como bien dice Borrás (2009), “El placer de leer es un acto de contagio y va acompañado de ritos, de ritmos, de entonaciones, de prosodia”.

Esta acción de leer, y en general de la educación literaria, buscan el contribuir a la formación de las personas. Sin embargo, y como ya hemos hecho referencia, en el curriculum escolar no se defiende este objetivo. Se debe propugnar, por tanto, lo que Morin (2011) coincide en llamar “imaginario colectivo” un término que permite agrupar la cantidad de imágenes simbólicas del folclore y la evolución de la literatura, el mismo autor lo define como “conjunto de mitos, formas, símbolos, tipos, motivos o figuras que existen en una sociedad en un momento dado”. Se trata por lo tanto, de elementos que el ser humano utiliza para entender el mundo y las relaciones sociales que en éste se producen, desarrollando sus ideas y adoptando ideas diferentes sobre la propia realidad en la que viven. Esta idea, refuerza la cultura en una sociedad y ayuda a que se mantenga unida y viva.

Si bien funciones históricas de la literatura como proveedora de ficciones y de educación moral comparten ahora terreno con otros canales, como las formas audiovisuales o los mass media, no se puede discutir, en cambio, su preeminencia en el dominio del lenguaje. Durante siglos la literatura sirvió sobre todo para aprender a construir discursos orales y escritos. Con el abandono de la preceptiva retórica en el siglo XIX en favor de la historia literaria se inició un divorcio que en las últimas décadas ha intentado solventarse con fortuna variable. Por ejemplo, la lingüística del texto y la investigación sobre los procesos de escritura “reinventaron” las técnicas de escritura para volver a afirmar la forma en que la literatura nos permite apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa.

Puesto que forma parte del oficio de la literatura el hecho de explorar deliberadamente la construcción del discurso, el análisis de los textos literarios supone un potente instrumento para no quedar a merced de los discursos ajenos y poder construir los propios.

La educación literaria no es, pues, un “lujo” escolar de acceso al ocio, sino que revierte en la capacidad de comprensión y expresión de todo tipo de discursos y no puede quedar marginada por objetivos “más urgentes” en la planificación de la enseñanza lingüística. Lo verdaderamente urgente es rescatar a la literatura de su anquilosamiento en antiguos modelos didácticos o bien de su disminución en modelos comunicativos actuales que le otorgan un peso casi anecdótico. La literatura ofrece modelos de lengua y discurso, genera un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y es un instrumento de inserción del individuo en la cultura. No son funciones menores en la educación de la infancia.

Sin duda, ambos tipos de actividades han estado presentes a lo largo del tiempo, pero han mantenido relaciones difíciles y variables en la sucesión de los distintos modelos de enseñanza literaria. Así, por ejemplo, en los últimos tiempos, la gran extensión de la llamada “animación a la lectura” ha primado el acceso a los textos –en el mejor de los casos–, pero no ha incidido en el apoyo a los lectores en su esfuerzo interpretativo. Por contra, el que un número importante de adolescentes confiese no haber leído un libro entero en toda su vida, incluso cuando se hallan en un contexto favorable a ello, muestra que la escuela actual puede continuar desentendiéndose aún de la construcción de hábitos lectores.

El encuentro entre educación y literatura ha representado un viejo topos en la historia del pensamiento moderno. La relación educativa, antes que nada es una coincidencia, una relación donde los sujetos que en ella participan son actores y, al mismo tiempo, receptores dentro de un ámbito comunicativo específico que se amplía gracias a la dimensión social (al conocimiento interiorizado) que es constitutivo de todos los individuos. La Educación Literaria es la vertiente más significativa de la Didáctica de la Literatura, pues se entra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria. Da protagonismo al aprendizaje autónomo y convierte la enseñanza en mediación de aquél. Dicho aprendizaje se alimenta de modo holístico (interactivo) de las prácticas lectoescritoras que combinan interpretación y creación.

La educación literaria consiste en la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y las habilidades que necesita un lector competente de obras literarias. La educación literaria es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que: a) la literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural; b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros.

Y c) el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo.

Acercar a los niños a la Literatura supone invitarlos a participar de las infinitas formas que la humanidad tiene de mirar, pensar, interpretar y expresar el mundo a través de la palabra. Los cambios que se han producido en el repertorio de materiales lingüísticos que le presenta la cultura al niño, han sido tan grandes como los que se han dado en la comprensión teórica y educativa de lo lingüístico como sistema que debe adquirir y dominar el niño. Estos cambios exigen una actualización de la enseñanza de la lengua y la literatura de modo que sigue justificadamente teniendo el papel relevante que antes merecidamente ocupaba, con contenidos, objetivos y tareas distintos, en un mundo cultural también distinto. (Colomer, 1991).

Para (Zayas, 2011), un componente de la educación literaria es poder saber y recurrir a conocimientos sobre el contexto histórico y cultural y a conocimientos sobre la tradición literaria para interpretar mejor el texto. Internet permite tener acceso a numerosas fuentes de información, como las siguientes:

1. Facsímiles de manuscritos, primeras ediciones, cartas, mapas, etc.
2. Revistas literarias digitalizadas
3. Fotografías
4. Reproducciones de obras de arte en webs de museos
5. Fonotecas, que nos permiten oír textos en la voz de sus autores, o la mejor interpretación gracias a la buena recitación.

El espacio simultáneo e interactivo de lo imaginario es la literatura, aquella retórica del texto artístico que entrelaza iconos y letras en el circuito expresivo-comprensivo de la comunicación. Y su ejercicio invita al alumno a construir su aprendizaje en sociedad, es decir, a basar la adquisición de conocimientos en el descubrimiento personal (aprendizaje heurístico) estimulado por un clima de cooperación con sus compañeros y profesores. Importa en este sentido contar con el trasiego intertextual, que fomenta la creatividad por transformación de los textos verbales y no verbales asimilados por los lectores y teje un planteamiento hipertextual de la pervivencia de la literatura.

Según Melo (1993), hace cien años un analfabeto estaba limitado (lo que en algunos contextos no era una pérdida) a la información recibida oralmente y a la interpretación semántica de los objetos que lo rodeaban.

Hoy un iletrado podría en principio saber mucho del mundo, estar al día en la información noticiosa, tener una experiencia de lugares y situaciones remotos, conocer los cuadros de una exposición en los mejores museos del mundo, escuchar la poesía en las voces de sus autores, e incluso, aunque este sea el último bastión del libro, adquirir conocimientos técnicos y científicos relativamente complejos.

Pero no por ello hemos de renunciar a la mediación. Además de contribuir a la libertad de lectura, la mediación promueve una educación literaria capaz de generar *vínculos de reciprocidad* en los procesos de emisión/recepción e interpretación textual, alimentando esa motivación hacia el conocimiento y el aprendizaje que redundan en competencia comunicativa.

Así pues, estos planteamientos teóricos llevan a un tipo de *praxis educativa* orientada a la educación lectora y literaria que vendría definida por los siguientes parámetros

1) *Replantear el currículum*, de forma que sea más deliberativo y participativo, lo cual se consigue cuando lo que se estudia se incardina en el entorno vital e inmediato del estudiante. Hecha la salvedad de que esto no implica un enfoque simplemente localista, podemos y debemos integrar la literatura universal, precisamente porque desde ella vamos a acceder a la diversidad y riqueza de visiones.

2) *Partir de la teoría de los sistemas vivientes*. Ya hemos hablado de la importancia de las nociones-base de red, flujo, ciclo. Los textos son redes que circulan a menudo como fluidos y perviven como ciclos, series o formas más complejas en continua evolución. La teoría de los polisistemas (Even Zohar) habla también del dinamismo de los textos considerados como (sub)sistemas en interacción.

3) *Considerar la sabiduría de los pueblos ancestrales y favorecer la inclusión y la multiculturalidad*, que es lo mismo que decir poner límites al eurocentrismo y a la exclusión de otros saberes, como es la magia o el mito clásico, en tanto que lenguajes de fabulación que no son simples "disparates" sino otros modos cognitivos de aproximación a la realidad. Esto supone también poner en valor la literatura de tradición oral, representada en nuestro currículum con el romancero, algunos cuentos y poco más, mientras que otras zonas (por ejemplo, la leyendística), quedan invisibilizadas. Esto se relaciona con la problemática de la *inclusión/exclusión social* (Pintos, 2015), pues aquellas comunidades consideradas subalternas (por ejemplo, el medio rural respecto al medio urbano) han tendido a ser excluidos o minusvalorados. Podemos subrayar que la conservación de la memoria cultural y los contextos que favorecen la multiculturalidad son parte esencial del desarrollo educativo.

4) *Una pedagogía basada en el lugar (situada)*, principio ecopedagógico equivalente a la noción ya glosada de alfabetización situada. Ello tiene fuertes repercusiones de cara al canon escolar y otros temas de la educación literaria y del patrimonio: se hace imprescindible conocer nuestra memoria cultural en lo que afecta al patrimonio oral y al legado literario de la comunidad, lo cual va más allá de las literaturas nacionales o regionales, tal como hoy se aprecia al calor de los nuevos contextos multiculturales. De hecho, el diálogo intercultural ha sido una constante en la literatura española, la herencia islámica por ejemplo.

5) *Educación basada en proyectos*. Si queremos convertir la educación en una experiencia activa de construcción de conocimientos, son idóneos métodos como el de armar cooperativamente proyectos, por ejemplo el huerto ecoliterario, por ejemplo, el huerto de Melibea como tópico (Sosa-Velasco, 2003).

6) *Conformación de comunidades de aprendizaje*. Es muy deseable implicar a profesores, padres, bibliotecarios y los propios alumnos.

7) *Traduciendo teoría en práctica*. Los textos literarios enseñan, en efecto, a educar la mirada, apreciando tanto lo que hay como lo que no hay; así, en un *locus amenus* clásico no hay plásticos, no hay fertilizantes, no hay multitudes como las del turismo de "sol y playa", lo cual implica un modo distinto de relacionarse con la naturaleza, de sosiego y admiración, como se expresa en la *Égloga III* de Garcilaso. Sustituir los plásticos en lo posible por recipientes de barro, tela u otros medios sostenibles, es una forma de pasar de la teoría encontrada en los textos a actuaciones del día a día.

8) *Asumir la Responsabilidad personal*, en coherencia con lo indicado anteriormente.

9) *La alfabetización ecológica como una forma de cultivar la inteligencia emocional, social y ecológica*, a fin de generar conocimientos, habilidades y valores esenciales para una vida sostenible. En esto será importante el enfoque de la ecología de las lenguas y de la ecocrítica, para buscar también preservar la diversidad lingüística y cultural, y facilitar así el dialogo intercultural (Subercaseaux. 1989).

10) *Descubrir, experimentar, errar para acertar.* Descubrir en el doble sentido, intelectual (heurística) y de conocer directamente cosas nuevas. El contacto directo con la naturaleza, y también con la naturaleza y el patrimonio cultural, son incitaciones a descubrir nuevas conexiones y formas de percibir la realidad. Poner en valor la performatividad y el error (Martos, 2016; Salazar, 2014) como fuentes de aprendizaje

En síntesis, y más allá de las especificidades que cada disciplina en concreto pueda tener, lo que religa de algún modo los ámbitos de la lectura y la literatura, la ecología y la educación, es el hilo conductor de dar valor a la alfabetización. Esto quiere decir que las personas encuentren un sentido y una aplicación real de la lectura y la escritura en sus contextos (a menudo multiculturales), y que para ello pongan en valor y recuperen las diferentes prácticas vernáculas (Barton, 2000) en su comunidad. La alfabetización situada (Gee, 2005), el entorno natural y el patrimonio tienen como nexos el partir de lo "cercano" para el aprendizaje, y es por tanto un poderoso elemento corrector de las tendencias a la globalización sin más, al "despojo" de todas las memorias e identidades culturales que enriquecen como diversidad, igual que hay que promover la biodiversidad natural.

Entorno natural y tradiciones, geografía, historia o literatura, se integran a través de conceptos como el paisaje cultural (Rössler, 2006), por eso se habla incluso de **memoria biocultural** (Urquijo, 2011). Por tanto, ecoalfabetización, educación lectora y educación del patrimonio se dan la mano en convertirse en una pedagogía para la comprensión holística, que promueva la lectura y la escritura dentro y fuera del espacio educativo y que se comprometa con los retos que como ciudadanos del s.XXI hemos de afrontar, como la inclusión hacia los sectores desfavorecidos (minorías étnicas, la mujer, la infancia desprotegida...).

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

4.1 PATRIMONIALIZACIÓN DE LA LITERATURA

No hay ciudad sin representaciones literarias, ni relato urbano que no incida en la imagen de la ciudad, en las representaciones que se hacen de sus habitantes y en las que motivan los visitantes. Son narraciones y versos que construyen la identidad de la urbe.

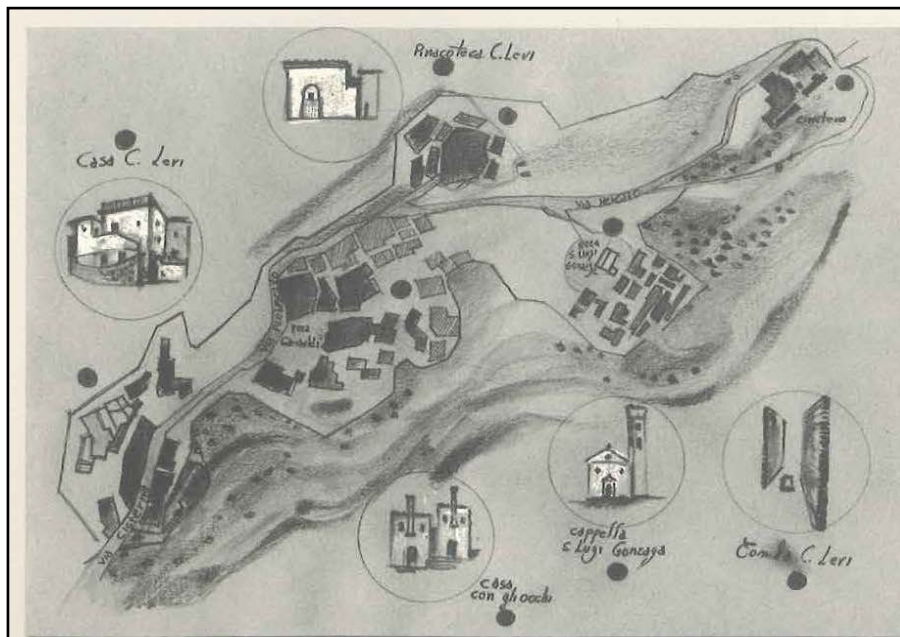
La red urbana de Europa y el Mediterráneo es, al mismo tiempo, una red de vínculos literarios que articula el espacio cultural del continente. Más aún cuando una ciudad existe literariamente en todas las lenguas a las cuales se ha traducido. ¿Qué ciudades tenemos al alcance si a las urbes escritas en la lengua propia añadimos las metrópolis traducidas de otros idiomas? Sobre el concepto de patrimonio literario Francesca R. Ucella (2013), en su *Manual de patrimonio literario*, define el patrimonio literario como:

El conjunto de elementos, tanto materiales como inmateriales, relativos a la escritura y a la literatura entre los cuales encontramos en primer lugar el libro – como objeto y como soporte de contenidos sin límites- , junto al legado de escritores e instituciones relacionadas con la literatura: manuscritos, bibliotecas, archivos, centros de interpretación, casas-museo, obras literarias, objetos inherentes a la vida de todos los autores, sean canónicos o no, considerados como representativos de una determinada colectividad.

Los manuscritos, trabajos preparatorios, notas y correos (mandados o recibidos), pruebas corregidas, ediciones originales de un autor forman su patrimonio literario. Éste permite a los investigadores explorar la génesis de los textos, un trámite que enriquece la comprensión de las obras. Este patrimonio está conservado en las bibliotecas públicas o privadas, centros de documentación, casas-museo de escritores o museos, etc.

La literatura es un elemento constitutivo de la identidad de una comunidad, y , en particular, los lugares literarios. Un lugar literario es una casa-museo de escritor, un lugar de ficción, nombrado o inventado por el autor y situado en un país real (por ejemplo: el reino de Gargantua en los alrededores de Chinon, Combray en Illiers), un lugar de vida temporal que tuvo importancia en la obra del escritor (por ejemplo: Saché para Balzac), un lugar donde están conservados manuscritos literarios y libros poseídos por el autor (véase: patrimonio literario), o un museo literario evocando la memoria y la obra del escritor (por ejemplo: el Museo Colette en Saint-Sauveur-en-Puisaye).

Así pues, cuentan el lugar donde nació, vivió, escribió y murió un escritor; las casas museo, los lugares descritos por autores de guías de viaje; los lugares donde están enterrados; las casas donde viven y crean autores coetáneos; los espacios que han hecho posible la interacción entre las artes plásticas y la



Mapa literario de Carlo Levi en Aliano (Italia). Dibujo de Nicola Toce (2012)

Ideas principales

- El entusiasmo literario de lectores, autores y gestores patrimoniales lleva a crear una red de geografías literarias.
- Cómo se crea la geografía literaria de un territorio.
- Mapas y atlas literarios como medio gráfico para fijar y estudiar la literatura en relación con los lugares que la generaron.

Resumen

A través de la ordenación de distintas geografías literarias, se organiza el complejo entramado constituido por los lugares literarios. El conjunto de ideas y sentimientos que componen el tejido narrativo y cultural de un territorio tiene su representación más efectiva en los mapas literarios, recogidos en ocasiones en atlas literarios. El uso de mapas y atlas traduce los textos en lenguaje visual, ubicando los espacios descritos para que los lectores reconozcan el paisaje a través de la palabra.

Figura 22: Mapa literario de Carlo Levi en Aliano (Italia)

literatura; los lugares monumentales ligados con personajes y hechos históricos; los lugares inmortalizados por un texto de algún escritor; los monumentos a héroes, mitos o hechos históricos relevantes; los monumentos dedicados a escritores; lugares de la acción de novelas la trama de las que pasa de manera central o tangencial a pueblos y ciudades del territorio; los lugares ligados a movimientos estéticos y culturales de diferentes épocas; los lugares “inventados”; los espacios naturales evocados por autores diversos, etc.

4.2 LA RUTA LITERARIA EN LA EDUCACIÓN LECTORA Y DEL PATRIMONIO

Además de la casa-museo de un escritor, se puede intervenir de diversos modos para la literaturización de un territorio, poniendo el foco de interés en monumentos, tumbas y otros elementos literarios en el paisaje.

Englobaríamos, pues, la “ruta literaria” dentro del conjunto de actividades escolares donde se construye conocimiento y se comunican actitudes, valores, sentimientos, creencias y maneras de percibir y entender situaciones. Según Moreno Navas (2009), los *itinerarios* urbanos son, por ejemplo, una buena forma de conocer una ciudad. Consisten en una ruta por lugares prefijados, a través de los cuales se introducen los aspectos más importantes de la ciudad, que pueden ser relativos a la historia, las tradiciones, el arte, los elementos naturales, la economía, etc. Los parques y jardines nos ofrecen la oportunidad de acercarnos a la vida salvaje sin salir de la ciudad. Esto puede ser muy útil en caso de no disponer de recursos económicos o de no tener suficiente tiempo para llevar a cabo salidas a lugares más alejados. En los parques y jardines podemos aproximarlos a la flora (ornamental o salvaje) y a la fauna (aves, insectos, animales domésticos, etc.) además, es un recurso didáctico muy útil a la hora de explicar conceptos complejos como es la fenología de las plantas, la cual permite introducir fenómenos como la floración, la fructificación, las estaciones del clima mediterráneo, los colores, los olores y largo etcétera.

En cuanto al instrumento que supone la cartografía, hemos decir que tenemos tanto mapas físicos, como imaginarios (geografías literarias), como los gráficos o esquemas, son elementos auxiliares para la construcción de la ruta. En cuanto a las geografías literarias, según Prieto (1995), a grandes rasgos, puede afirmarse que el objetivo que persiguen éstas es poner de manifiesto las relaciones entre algunos de los factores que intervienen en la comunicación literaria (emisor, mensaje, referente, etc.) y su situación espacial. La idea maestra que les confiere su originalidad reside esencialmente en el hecho de estar concebidas con el propósito de operar un acercamiento entre ambas realidades, para servir de base a distintas aplicaciones.



Figura 23: Isla de Robinson Crusoe

PARTE II:

ITINERARIOS, BUENAS PRÁCTICAS Y
PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE RUTAS
LITERARIAS

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

1. ITINERARIOS Y RUTAS DE LECTURA

El concepto de *itinerario de lectura* es equívoco porque puede aludir a una realidad *tangible*, si nos referimos a rutas literarias de viajes o *intangibles*, si son trayectos orientados a la visita “interior” al texto, en forma de trayectos, claves o recomendaciones. Esta ambigüedad está justificada porque presupone asumir el principio chartierano de la *materialidad del texto* y de la *textualidad del libro*. Texto, forma, objetos y entornos se complican, y justifican que podamos hacer vinculaciones múltiples, así como la principal analogía subyacente: *la lectura como un viaje*. Visto así, los mapas o guías de lectura son como redes viarias que permiten a los nuevos lectores andar caminos que lectores expertos ya han trazado; y a la inversa, la lectura en su sentido más cognitivo, se debe apoyar en signos, grafismos, artefactos, objetos materiales, como lo es el conocimiento de la casa, el paisaje o los manuscritos de Azorín o Bécquer.

Hay un tercer uso del concepto de *itinerario de lectura* si con ellos nos referimos a gráficos de redes que explican relaciones entre nodos, que son los distintos puntos o ítems que queramos relacionar (por ejemplo, lecturas o géneros). En este caso, la naturaleza tangible-intangible se fusiona, es un gráfico desplegable en algún tipo de soporte, pero a la vez, como cualquier cartografía conceptual, es sin duda un artefacto cultural de orden cognitivo. Y una cuarta acepción en el ámbito digital aproxima esta noción a la de hipertexto por sus evidentes relaciones, ya que en realidad, más que páginas en el sentido clásicos, las webs son árboles o mapas que se van ramificando a elección del usuario.

En todo caso, una ruta no siempre es un croquis lineal sin más; si examinamos una ruta de un autor, un texto o un género (v.gr. la novela picaresca), las capas de datos se superponen, esto es, la ruta se convierte en *multifocal*, en la medida en que relacione diversas ciudades, textos o eventos significativos. De hecho, el gráfico se convierte en un artefacto cultural tangible e intangible porque, por ejemplo, la intertextualidad contribuye a establecer conexiones gráfico-culturales mucho más amplias.

Así, la ruta del Cid no empieza y termina en las localidades citadas en el Cantar, tiene que introducir conceptos "intangibles" propios de la épica, al igual que la ruta por el Madrid de los Austrias, a propósito de Quevedo, Lope, etc., ha de tocar de alguna manera el código de la honra, los duelos, etc. que subyacen tanto a la vida como a los textos clásicos.

Los itinerarios de lectura aluden, pues, a una realidad tangible -como es el viaje de la ruta propuesta en cada caso- pero también intangible porque permiten la mirada interior de cada texto, desde diversas perspectivas. El problema subyacente es saber conciliar la diversidad de prácticas lectoras, como bien explica J. Barbero (2005):

Leer hoy es un montón de prácticas diferentes. Primero, prácticas históricas que no han desaparecido y que se superponen a las más modernas. La lectura se encuentra fragmentada. Primero: Cada institución no tiene que ver con las otras; la escuela no tiene nada que ver con la biblioteca, la biblioteca no tiene nada que ver con la escuela, los intelectuales no tienen nada que ver con la lectura de la gente, la gente no tiene nada que ver con los intelectuales; la relación de los diversos sectores que tienen que ver con la lectura es nula. Segundo: Ni la oralidad, ni la cultura oral, ni la cultura de la imagen aparecen como claves del mundo de lectura. Tercero: todo lo que se habla de leer como parte de un ejercicio de participación ciudadana queda completamente anulado y no se ve ni en la escuela ni en las bibliotecas; la noción de lectura es una noción instrumental que está muy ligada a la función o bien escolar, o bien después, la función laboral.

La forma de apropiación de los jóvenes actuales es distinta a la recepción académica o cultural que veía en la lectura un signo de status o promoción social (*high culture*); los cultivadores del *fan fiction* buscan compartir una identidad de grupo, comparten una ficción, un grupo musical, una moda, una película... distinguir lo *tangible* y lo *intangible*, los contenidos y los continentes de lectura, lo individual y lo social, lo analógico y lo digital, sin perder ni el eclecticismo necesario ni el equilibrio entre las partes. Equilibrio que lleve a trabajar los aspectos materiales y corporales que rodean a una performance, lo mismo que los aspectos cognitivos más abstractos; del mismo modo, el *lugar*, el *momento*, los *participantes*, los *artefactos*, todo forma una *unidad de acción*.

Asistimos a un modelo de *atomización* de estas prácticas, de los lugares y agentes culturales que intervienen en la alfabetización, de los propios ambientes, pues no pocas veces los ambientes o escenarios informales son los más que más movilizan la participación. La *diseminación de estas prácticas* y el "*nomadismo*" de las mismas es un rasgo de la cultura actual, igual que lo es la fragmentación de las audiencias y la creación de expresiones (escritura privada) de toda índole al margen de los circuitos "bendecidos", en especial, gracias a Internet. Los *Nuevos Estudios de Literacidad* ratifican este principio pero con un matiz, no sólo de arriba abajo, por ejemplo, de la escuela a la sociedad, sino también en sentido inverso, de la sociedad hacia las instituciones alfabetizadoras.

En efecto, las *prácticas espontáneas de lectura y escritura* funcionan como *manchas de aceite*, sobrepasan los espacios acotados, y no dependen sólo de limitaciones sociales y económicas, al contrario, se manifiestan en públicos cada vez más amplios.

Los *grafiti*, la *ficción-manía*, la *escritura corporal* (en forma de tatuajes) o la literatura de carpetas de los adolescentes no son anécdotas, sino síntomas de nuevas prácticas culturales. Los estudios sobre la web 2.0 lo dicen claramente: hay una *fractura clara entre el cambio tecnológico y social*, mucho más rápido, y el *cambio institucional y educativo*, siempre más lento y resistente a las innovaciones. Así, los que en la Red practican el *fan fiction*, *los juegos o los blogs*, y que desarrollan prácticas relacionadas con la lectura y la escritura, no tienen relevancia para el mundo educativo o académico y sus textos no forman parte de canon alguno, aunque sea un fenómeno emergente y de clara trascendencia social.

Así que como *prácticas espontáneas*, al margen de lo comercial y/o de lo institucional, *deslocalizadas* a menudo, se convierten en *prácticas invisibles y marginales*. Sólo hay que observar otros *enclaves alternativos*, como los kioscos, los puestos de mercados, librerías de segunda mano, los cyber, las salas de espera y otros muchos espacios ciudadanos, para constatar que se aprovechan muchos escenarios para leer algo que se lleva en el bolsillo, para anotar o incluso para interaccionar (*flash-mob*).

O sea, para poner en marcha la pasión por leer y/o escribir. Por eso decimos que la cultura escrita del s.XXI es *ubicua*, polilocal, y, en sentido más exacto, *rizomática*, esto es, germina en muchos lugares a través de estructuras más o menos similares y conectadas. Así pues, tenemos en realidad tres ingredientes básicos del evento letrado: el *ambiente que se construye*, la *actividad que se ejecuta* (que siempre es una *actividad pautada*, conforme al modelo del rito, y que por tanto posee un script, una secuencia) y el *participante* + sus *artefactos*.

Los “pertrechos” y “gadgets” del lector/escribiente son sus extensiones, sus prótesis, y, como si fueran un cyborg, forman parte de él ya de forma inseparable. Este nuevo “centauro lector” tiene la cabeza humana y la agilidad que le dan sus “aplicaciones” y artefactos, entendiendo por tal no sólo los dispositivos externos, los soportes y materiales de lectura, en suma el mundo de los objetos; también las herramientas cognitivas internas, las que hacen, por ejemplo, que un lector sepa manejar el soporte libro, hojearlo, etc. Todos estos medios, materiales e inmateriales, son vehículos de la lectura, porque en efecto vehiculan la experiencia de la lectura, la troquelan y le dan una dirección determinada.

Un tipo esencial de actividad o *script* en los eventos letrados son los *itinerarios* de lectura y escritura, esto es, la red que se establece para ir de un punto a otro.

Puede ser conocer un autor, un texto, un género, un grupo de autores, actuales o clásicos, etc. Lo importante no es la distancia, la cercanía o lejanía que se establezca entre un punto y otro de la red, lo importante son las conexiones y los trayectos que se realizan.

Para un enfoque, bastará con trabajar con fragmentos u obras unitarias, glosarlas, interpretarlas, desmenuzarlas, y este *itinerario bibliográfico* será el contenido del evento letrado. En síntesis, acudimos al trinomio *ambiente de interacción / participantes+ vehículo de la lectura / actividades*. Lo que se puede hacer con un texto está en función de estas variables, porque todas las prácticas se mueven en este entorno tridimensional y constituyen *crystalizaciones de la experiencia humana* y refuerzan el sistema social, incluso cuando son propuestas transgresoras, pero realizadas desde estos ejes. El *ingenio*, desde luego, tiene mucho que ver con esa articulación entre el participante y sus artefactos, que es capaz así de crear o adaptar el ambiente a sus propias preferencias y que es capaz de plantear, desde luego, trayectos o *camino*s poco convencionales. Por ejemplo, es capaz de saltar o de hacer *zapping* entre un código o lenguaje y otro, de modo que es capaz de conectar la novela con la película o el cómic.

En realidad, lo importante de estos itinerarios de lectura es que descubren el *habitus*, la conformación mental y física con que se abordaron esas experiencias de lectura. Por ejemplo, el canon escolar propone siempre unos itinerarios jerárquicos, con lecturas axiales y lecturas marginales, y además en un recorrido pautado, bien cronológico, por géneros, etc.

Cuando se pide a los alumnos que tracen su propia *red de lecturas*, el canon escolar ocupa la parte mayor de esos itinerarios, con conexiones previsibles. Ciertamente, los *mapas de lectura* se parecen mucho a los mapas mentales de la geografía de la percepción, lo que se pone son las referencias que son realmente significativas.

Las investigaciones sobre lectura basados en los trabajos de la corriente de los Nuevos estudios sobre literacidad (Street, 1984; Heath, 1983; Gee, 1996; Barton, 1994, Barton y Hamilton, 2000; Hamilton, 2000) han subrayado que la lectura no es sólo una competencia individual ni centrada exclusivamente en la escuela sino una *práctica social* que cobra sentido en una comunidad dada, es decir, que se sitúa en un contexto que la conforma.

Los eventos letrados son las actividades observables en las que la lectura y/o la escritura se desarrollan, pero en el trasfondo operan las prácticas surgidas de la comunidad que dan valor a la cultura escrita en su seno. Barton y Hamilton (2000) describen los *eventos de literacidad* como las *actividades observables en las que la lectura y/o la escritura se desarrollan*. Estas actividades siempre están insertas en contextos sociales y emergen de *prácticas de literacidad* que definen formas culturales para utilizar el lenguaje escrito.

Pero en cada una de estas “comunidades de práctica” el alumno debe ser “competente”, desde el punto de vista comunicativo, social y cultural. Saber escribir, por ejemplo, puede obedecer a diferentes necesidades pragmáticas en cada caso y son valoradas también de distinta forma, por ejemplo, la ortografía de la palabra o la frase es distinta en un mensaje sms que en un texto expositivo académico.

Porque en todo caso estos dominios no son compartimentos estancos predelimitados e impermeabilizados unos respecto a otros (Barton y Hamilton 1998), sino que debemos “trasvasar” unas prácticas de un contexto a otro, puesto que al fin y al cabo los contextos no son ámbitos cerrados sino que vienen a ser producidos por esas mismas prácticas. Por ejemplo, las prácticas de lectura y escritura pueden ser *in-apropiadas* en ciertos contextos familiares, es decir, fuera de contexto (por poner un ejemplo extremo, una chabola) o convertirse en apropiadas en el sentido literal de ser objetos de apropiación, por ejemplo, la lectura de cuentos en voz alta de los padres a los niños a la hora de dormir, etc.

La alfabetización ciudadana o “para la vida” sería, pues, una síntesis de alfabetizaciones, que integraría, como se aprecia en el esquema adjunto, una serie de alfabetizaciones básicas, una “literacia de información” (la

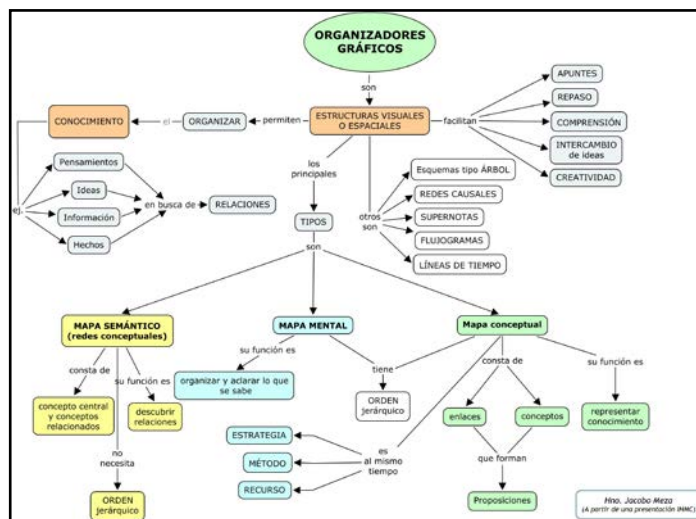


Figura 25: Jacobo Meza. Clasificación de Organizadores gráficos.

capacidad de buscar información y de aprender de forma autónoma) y una serie de herramientas (“tools”) como son los *organizadores gráficos*, teniendo en cuenta que, cada vez más, todas estas prácticas alfabetizadoras se simultanean y solapan, incluso, en contexto real y/o virtual, pues la Red es el “otro espacio” en el que cada vez vivimos y nos comunicamos más.

En todo caso, este nuevo marco comunicativo obliga, como explica César Coll en su artículo “Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”¹⁰, a que la sociedad de la información presente nuevas necesidades, de forma que hay que añadir al alfabetismo verbal “de siempre” los alfabetismos visual, digital o informacional.

¹⁰ Véase <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>

Suscribimos, pues, lo que enuncia Julie Croiro en el propio título su trabajo “*Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias*”¹¹. Los estudiantes del s.XXI deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones que los nuevos contextos sociales, mediáticos y virtuales están demandando, de ahí la necesidad de integrar las TIC, con todo lo que ello implica, en el currículo y, en general, en el cuadro de competencias de la persona “letrada” o persona alfabetizada culta, como se le quiera llamar.

Para ello es importante subrayar la importancia de la lectura y la escritura como prácticas sociales y socializadoras (lo cual compensa la tendencia al “autismo” del internauta), a fin de potenciar una comprensión más amplia del contexto social de la lectura, aunando los tres elementos clave: el texto, la actividad de leer y el lector, y promoviendo, pues:

a) el sentido *finalista* o utilitario del trabajo (darle un fin a la actividad de indagación en la Red, viene a ser como la *hoja de ruta*, explorar como *pescar* una determinada información, elaborar una investigación que sea fruto de un proyecto o un problema concreto).

b) potenciar el trabajo colaborativo y las redes sociales; por ejemplo:

- uso de las diversas *herramientas o recursos interactivos* (Web 2.0), asimilando en lo posible la dinámica del aula con el funcionamiento de, por ejemplo, las comunidades de práctica.

- *potenciar la lectura/escritura colaborativas, a través de proyectos colaborativos definidos*, diseñados con actividades de búsqueda real que capten el interés de los estudiantes.

- *práctica hipertextual interactiva*, en particular las actividades de los estudiantes en el aula virtual que lleve a una colaboración *dialogica* (Bajtin 1974) entre estudiante, profesor y textos, que integre diversos puntos de vista y perspectivas.

¹¹ Véase <http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php>

c) el dominio de auxiliares o técnicas de trabajo, como son estos gráficos en forma de red. Así pues, es básico ayudarse de la visualización como elemento estratégico de organizar y sintetizar información.

Por ejemplo: los organizadores gráficos, en particular los gráficos generados por *cmaptools*, *mindmanager*, etc.) son magníficos para sintetizar e iniciar dinámicas que permiten formular los problemas o temas de interés, acotándolos, repensándolos, etc.

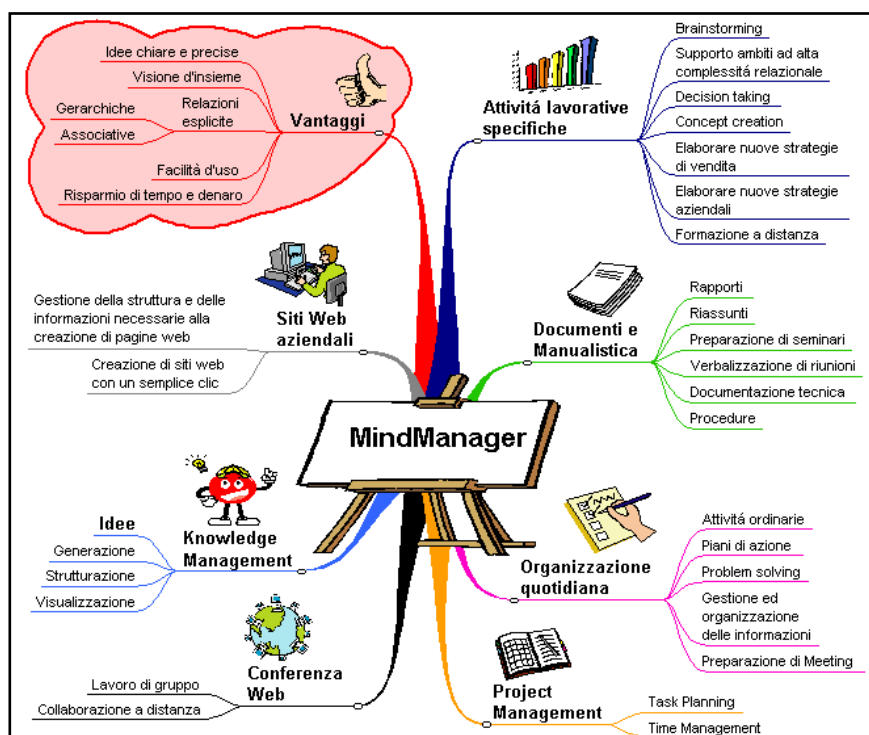


Figura 26: Ejemplo mapa Mindmanager

1.1 TIPOLOGIA DE ITINERARIOS

Independientemente de las definiciones que cada autor hace de itinerario cultural, las características limitadas de los criterios utilizados dan como resultado la aparición de limitadas clasificaciones en este tema. No es extraño, que, en palabras de Javier Hernández (2011):

los intelectuales y técnicos al servicio de las propuestas que se postulan como itinerarios culturales procedan a la recreación histórica y a la producción de mitos de continuidad para ajustar forzosamente dichos territorios a tales definiciones y criterios.

De este modo, el concepto es delimitado mediante la realidad histórica y antropológica que le rodea, elaborando mitos postmodernos que dan como resultado rutas culturales.

En la siguiente tabla, se muestra una clasificación de los tipos de rutas que según Hernández (2011) se trata de una síntesis de la diversidad de tipos de rutas siguiendo una realidad empírica.

Rutas	Subtipos
Específicas Patrimoniales	Rutas del Patrimonio Etnológico
	Rutas del Patrimonio Histórico y/o arqueológico
	Rutas del Patrimonio Natural
	Caminos Históricos e Itinerarios Culturales
Específicas Imaginadas	Literarias-cinematográficas-televisivas
	Personalidades históricas y personajes ficticios célebres
	Mágicas, esotéricas, míticas, legendarias
Genéricas o mixtas	Mosaico de recursos (rutas y circuitos)

Figura 27: Clasificación de Rutas Hernández (2011)

Por su parte Arcila, López y Fernández (2015) reconocen que a pesar de esta variedad de propuestas, “todas las rutas tratan de ajustarse a las demandas globales de autenticidad y singularidad de distintos sectores de turistas y a los segmentos de mercado que se imponen en el turismo cultural internacional”.

Pero el éxito de estas propuestas puede generar consecuencias que superan las estrictamente económicas: de un lado, pueden desencadenar nuevas formas de cooperación entre administraciones y poblaciones vecinas y, de otro, pueden implantar nuevas imágenes territoriales, culturales e históricas que sustituyan o convivan con las tradicionales.

Estos autores reconocen que en los últimos años se han creado gran número de rutas turístico-culturales con diferentes temáticas y que estas se han convertido en un producto turístico.

Arcila, López y Fernández (2015) crean además una compleja clasificación debido a la diversidad temática que venimos comentando.

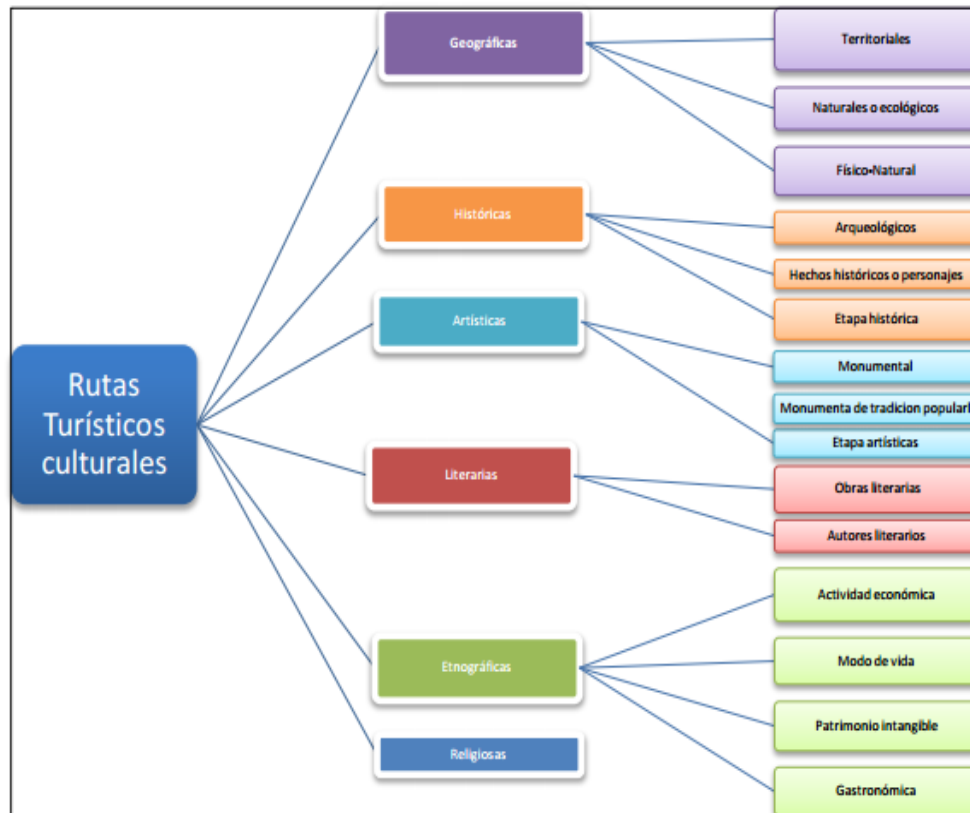


Figura 28: Clasificación rutas Arcila, López y Fernández (2015)

Si procedemos a realizar una comparación de ambas clasificaciones, podemos comprobar que la segunda es mucho más exhaustiva. Sin embargo, la primera de ellas consigue englobar dicha actividad haciendo una diferencia entre las rutas más dedicadas al patrimonio y la cultura histórica y las dedicadas a la parte literaria.

1.2 EL ALCANCE DE LAS RUTAS: LOCAL, REGIONAL, (TRANS) NACIONAL. LA SÍNTESIS DE LA COROGRAFÍA

Planear una ruta literaria es, a fin de cuentas, organizar un evento letrado. La representación geográfica de los hechos de alfabetización tiene el problema de “confundir el mapa con el territorio”. Por ejemplo, la imagen más engañosa del tipo de mapas del proyecto Google o de los que acabamos de examinar es la de concentración de prácticas y eventos en una serie de núcleos, como la Universidad, la Biblioteca, etc., como si, per se, la existencia de estas instituciones o edificios asegurara un rico trenzado de prácticas de lectura, lo cual sabemos que no siempre es verdad (del mismo modo que una “sala letrada” no es la simple superposición de estantes de libros o de ordenadores, sino que el evento letrado nace de la interacción de los participantes, el trabajo del mediador, etc.).

El problema básico previo es el de la **zonificación**. La propia Unesco recomienda una “mirada no fraccionada” o por enclaves o “islotos” de alfabetización –como es al fin y al cabo la escuela- sino más bien sistémica, que sea capaz de hacer descripciones sistemáticas en relación con las características de los individuos, el hogar y la comunidad, a fin de identificar los factores críticos y las medidas necesarias para promover la alfabetización de forma eficaz y participativa. Es decir, trata de poner en valor todo el *ecosistema cultural*, según las propias recomendaciones de la UNESCO: Por ejemplo, los centros educativos y culturales en general organizan “eventos letrados”, *prácticas visibles*, pero cuya participación es a menudo baja. En cambio, otros muchos escenarios comunicativos, como la calle misma, el kiosco, el centro comercial, los ciber, etc. pueden albergar actividades alfabetizadoras, aunque no se reconozcan como tales ni se asocien de inmediato con la lectura y la escritura.

La *diseminación de estas prácticas y el “nomadismo”* de las mismas es un rasgo de la cultura actual, igual que lo es la fragmentación de las audiencias y la creación de expresiones (escritura privada) de toda índole al margen de los circuitos “bendecidos”, en especial, gracias a la Red. De hecho, la declaración de la Unesco apoya claramente este principio como forma de abordar la alfabetización:

Diseminar la información y el conocimiento disponibles en torno a la alfabetización: La información y el conocimiento disponibles en torno a la alfabetización requieren ser ampliamente diseminados y llegar en primer lugar a las instituciones y programas de formación docente. Al mismo tiempo, es indispensable contar con nuevo conocimiento relevante y producido localmente, a fin de

poner en marcha políticas y programas adecuados, específicos y sensibles a las particularidades de cada contexto.

Los *Nuevos Estudios de Literacidad* ratifican este principio pero con un matiz, no sólo de arriba abajo, por ejemplo, de la escuela a la sociedad, sino también en sentido inverso, de la sociedad hacia las instituciones alfabetizadoras. En efecto, las *prácticas espontáneas de lectura y escritura* funcionan como *manchas de aceite*, sobrepasan los espacios acotados, y no dependen sólo de limitaciones sociales y económicas, al contrario, se manifiestan en públicos cada vez más amplios. Los grafiti, la ficción-manía, la escritura corporal (en forma de tatuajes) o la literatura de carpetas de los adolescentes no son anécdotas, sino síntomas de nuevas prácticas culturales.

Los estudios sobre la web 2.0 lo dicen claramente: hay una fractura clara entre el cambio tecnológico y social, mucho más rápido, y el cambio institucional y político, siempre más lento y resistente a las innovaciones. Así, los que en la Red practican el fan fiction, los juegos o los blogs, y que desarrollan prácticas relacionadas con la lectura y la escritura, no tienen relevancia para el mundo educativo o académico y sus textos no forman parte de **canon** alguno, aunque sea un fenómeno emergente y de clara trascendencia social.

Así que como *prácticas espontáneas*, al margen de lo comercial y/o de lo institucional, deslocalizadas a menudo, se convierten en *prácticas invisibles y marginales*. Sólo hay que observar otros enclaves alternativos, como los kioscos, los puestos de mercados, librerías de segunda mano, los ciber, las salas de espera, las colas incluso... para ver que la gente aprovecha muchos escenarios para leer algo que lleva en el bolsillo o para anotar otra cosa. O sea, para poner en marcha la pasión por leer y/o escribir. El problema es *distinguir lo tangible y lo intangible*, de forma que se distingan ambas facetas, la materialidad que rodea el texto y el texto en sí; deben trabajar juntas la biblioteca y la dinamización de sus fondos; las universidades o colegios o cualquier otro espacio de lectura, y la actualización de la misma en prácticas individuales y/o compartidas, como al lectura en voz alta.

Y a este problema se le añade otro: lo local es un ámbito, un entorno o contorno (hinterland) que establecemos, pero que se ve interpenetrado por el conocimiento del mundo que los medios de comunicación e Internet vuelcan continuamente. El ciberespacio y la cibercultura ya tienen tanto peso que se habla ya de ciberciudadanos. Las prácticas ligadas a la web 2.0, por ejemplo, son un modelo de ciudadanía y también ellas trazan flujos de lecturas y escrituras entre sus participantes.

Los *itinerarios de lectura y escritura* no son, pues, visitas a eventos o lugares locales relacionados con la lectura y la escritura sino, como venimos diciendo, la forma en que un grupo de lectores es capaz de apropiarse de los textos con ayuda de unas ciertas prácticas y contextos, y en esa medida, la “huella” que éstos dejan en uno, materializada en cualquier “artefacto”; debieran partir, al menos, de proyectos articulados por mediadores y en el que, eso sí, contasen con todos los medios disponibles.

En síntesis, la cultura escrita y la cultura local son conceptos que deben superponerse. Según la Unesco, lo importante es *organizar actuaciones organizados en torno a un área geográfica determinada y/o una comunidad local*, de modo que las decisiones se tomen en un proceso genuinamente *participativo* en el que se involucren todos los agentes e instituciones locales relevantes; el plan y las acciones subsecuentes respondan a las características, necesidades y potencialidades de cada comunidad y zona; se faciliten y lleven a la práctica la convergencia, la alianza y la complementariedad entre los distintos agentes e instituciones de la comunidad o área; se definan claramente los mecanismos de seguimiento y evaluación a nivel local, en un marco de autonomía y responsabilidad (Declaración Unesco).

Los mapas tipo Google ofrecen una escala indiferenciada, pero mucho más tendente a la perspectiva geográfica más que corográfica: se trata de describir fenómenos generales, el enfoque corográfico es mucho más hermenéutico, se trata de describir un lugar en toda su riqueza de datos, paisajes, historia, economía, etc.

Además, la idea de *corografía* viene de *cora*, que es una noción antigua de lugar, distinta al *topos*. *Cora* es el lugar de experiencia, el barrio o aldea, a diferencia del *topos*. Por tanto, la zona a acotar no es una división administrativa sino una “unidad de experiencia”. En términos urbanísticos, se habla de zona de influencia para delimitar un área y su entorno, por ejemplo, se describe a Badajoz como “mesópolis transfronteriza” por su proyección hacia Portugal.

En términos de *historia cultural*, el *lugar de experiencia* es un ámbito creado en la memoria colectiva que se puede identificar con un poblamiento cualquiera, una aldea, un barrio (Triana, en Sevilla) o con una ciudad o con una comarca, es decir, con un *escenario o paisaje convivencial*. Los *lugares de memoria* (P. Nora) son muy importantes para esa cultura local. Su preservación compete a las estructuras sociales de la instrucción, pero también a las de la memoria y a las de la producción, pues los lugares de memoria (por ejemplo, las fuentes, parques o plazas, el callejero urbano, etc.) no son abarcados por los núcleos alfabetizadores, o, dicho de otro, es toda la ciudad o todo el lugar lo que forma la unidad de convivencia, y la ciudad y sus itinerarios guardan una memoria, opaca o invisible para las generaciones más jóvenes.

No nos referimos sólo a los letreros, a las casas de escritores o a los archivos municipales: nos referimos también al patrimonio inmaterial, dichos, leyendas, costumbres... todo lo que singulariza esta comunidad. *Actuar en un plano local* no se contradice con *pensar en un universal*, incorporando las TIC y otros recursos y experiencias más universales. Pero lo cierto es que la cultura escrita de un entorno debe ser redescubierta continuamente por sus miembros, y no puede ser un objeto de estudio limitado a eruditos o historiadores. El dialogismo es precisamente revisar y actualizar continuamente las identidades en juego.

Además del elemento espacial, hay un elemento temporal: el *kairos*, la oportunidad, el tiempo vivencial, la fiesta. La fiesta es local porque es precisamente una experiencia compartida que a menuda festeja la identidad propia (fiestas de barrio). Si juntamos los dos niveles, el *espacio experiencial* y el *tiempo vivencial*, nos sale el **cronotopo** (Bajtín, 1974). Al final, la *corografía* tiene que ver con una *identidad colectiva* que se asume y se recrea por un grupo de individuos y que se asocia no a un territorio continuo e indiferenciado (como en el zoom o escala cambiante de *google map*) sino a un ámbito mucho más acotado, porque tiene que ver con valores y (auto) percepciones de los individuos /grupos, según sus propias axiologías.

Al final, la *comunidad de lectura*, la **corografía**, se puede entender también como un concepto *tribal* y *patrimonial*, que agrupa a personas con intereses comunes y aplica una hermenéutica similar; que comparten valores e identidades, y se refiere, por tanto, menos a un concepto de “territorio a secas” (*topos* clásico) que a un “lugar de experiencia” (*kora*), el barrio, la ciudad o la comarca como *comunidad con-vivencial*, que se ha ido singularizando, en parte gracias precisamente a las *prácticas letradas*, de modo que éstas no son un aditamento sino justamente parte de lo que se ha llamado de forma muy acertada el “pegamento social”.

La *corografía* hace emerger la cultura letrada, los lugares de memoria, el peso de la tradición que hay en un entorno, y también los distintos *estilos* que practican tanto los agentes como los patrocinados de la alfabetización en esa área; la *geografía de la alfabetización*, al igual que la geografía física sólo coloca accidentes geográficos, parece poner el énfasis en los *núcleos visibles*, tales como las instituciones y los edificios, pero la **corografía** ofrece una descripción mucho más adaptada a la propia visión de los ciudadanos o *participantes* (conforme a los postulados de la llamada *geografía de la percepción*). Por eso sus mapas se parecen más a *croquis*, *planos* o *mapas mentales*, donde los individuos o grupos subrayan las referencias o señales que corresponden a su entorno inmediato y a sus experiencias vividas, y quedan más vagas y borrosas las otras referencias.

Estas *cartografías mentales* sirven, pues, para representar nuestras percepciones y sentimientos, y la *identidad lectora* está llena de ellos, de modo que no cabe separar lo puramente ambiental (las calles, por ejemplo) de lo histórico o experiencial, todo forma parte de una especie de unidad de *paisaje vital*, por así llamarlo. Las corografías son, efecto, paisajes vitales donde se *muestra la conexión entre los espacios y las acciones* (presentes o pasadas), eso sí, desde la propia percepción y axiología de las personas y grupos que los habitan. La corografía es sobre todo un entorno *aprehensibles y com-prensibles*, en el sentido etimológico, es decir, que se puede abarcar “con la mano”, “con la mente”, porque engloba normalmente nuestro propio radio de acción vital: un entorno inmediato y un grupo de personas con las que de forma habitual convivimos, y también una herencia cultural latente: La territorialidad entonces no solamente es el suelo que pisa y circunda una etnia, no sólo es el entorno, el hábitat, el ‘eco-sistema’, sino que es sobre todo el espesor territorial de la acumulación cultural; de la propia memoria. (Prada Alcoreza 1996).

Este rasgo de “apropiación” es lo que diferencia el mapa convencional del mapa corográfico, y afecta a lo que planteamientos. La corografía es una *forma activa e imaginativa de lectura del espacio*; el “sedentario”, el acomodado a los esquemas o rutinas imperantes no explora esos espacios deshabitados, esa “inmensidad del territorio” que constituye cada trozo de nuestro entorno o paisaje vital, y por tanto no interroga, no se hace preguntas

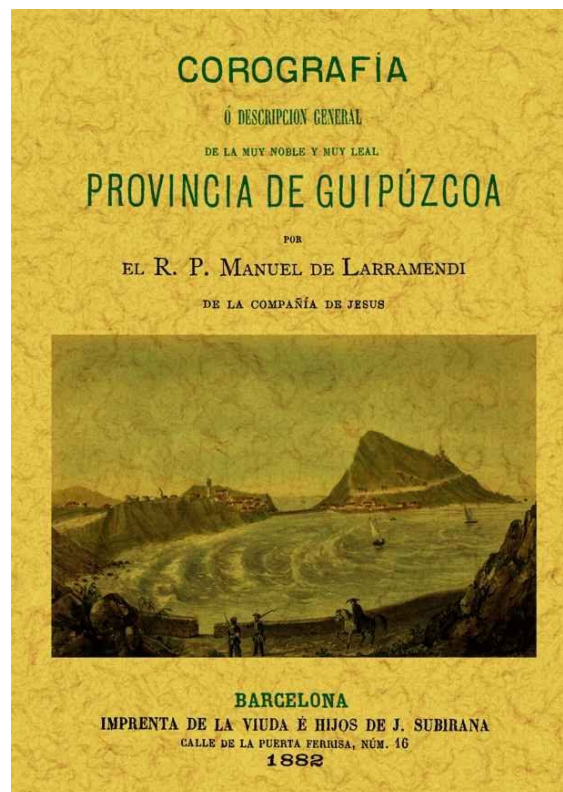


Figura 29: Portada libro Corografía

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

1.3 ITINERARIOS DE AUTOR

Los itinerarios de autor, como su propio nombre indica son aquellos que son realizados en función de la vida del autor. Gran parte de los itinerarios existentes en esta línea, están relacionados con las casas-museo de estos personajes. Sin embargo, existen otras muchas en las que el recorrido incluye lugares importantes tanto para su vida como para su muerte, así como todos los aspectos y lugares que mantienen su memoria.

Veamos algunos hitos sobresalientes para la literatura española:



Figura 31: Ruta de JRJ Moguer

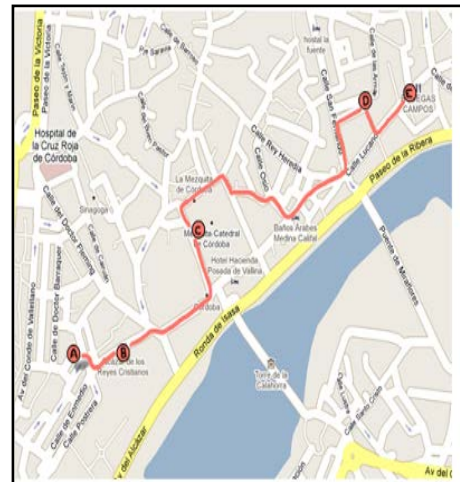


Figura 30: Ruta de Góngora

Casa Museo Blasco Ibáñez (Playa de la Malvarrosa, Valencia)

Ocupa un edificio reconstruido a partir del chalet del afamado escritor valenciano Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928), y que cuenta con tres plantas y alrededor un jardín. La planta baja acoge una exposición permanente sobre la vida y obra del escritor, y también hay una sala de usos múltiples. En la primera planta se exponen objetos donados en su mayoría por la familia del escritor: muebles, porcelanas, joyas, grabados, fotografías familiares, etc.



Figura 32: Casa museo Blasco Ibáñez

En la segunda planta está el centro de documentación, donde se pueden consultar fondos bibliográficos y documentales –distintas ediciones y traducciones de sus obras, manuscritos autógrafos, correspondencia y diversa documentación personal – para el estudio de la ingente labor (novelista, guionista de cine, periodista, diputado) de Blasco Ibáñez.

Museo Casa Natal de Verdaguer (Folgueroles, Barcelona)

Casa donde nació el poeta romántico Jacint Verdaguer (1845-1902), reconocido por ser la



Figura 33: Museo Casa Natal de Verdaguer

figura principal de la “Renaixença” y por haber puesto las bases de la lengua catalana moderna con sus libros, como *L’Atlàntida* y el poema épico *Canigó*. En la planta baja de su casa natal, típica casa rural, construida en el siglo XVII, hay varios murales para conocer la vida y la obra de Verdaguer.

Ruta Hernandiana (senda del poeta)

El poeta sigue siendo admirado por muchos, y cuenta con ruta propia, que se extiende desde Orihuela hasta Alicante, y que es recorrida por cientos de personas cada año. Además, esta ruta ha sido declarada Senda de Gran Recorrido.

Se inicia en Orihuela, lugar de nacimiento de Miguel Hernández (1910-1942). La casa donde vivió junto a su familia es una visita obligada. La vivienda, hoy declarada museo, es una casa humilde típica de la zona de principios del siglo XX. Tiene un pequeño patio, un corral y en su interior se conservan algunas fotos, muebles y objetos personales con los que convivió una de las grandes figuras literarias de la 'Generación del 27'.

En Orihuela encontramos también la Fundación Cultural Miguel Hernández, que difunde la obra del malogrado poeta, al que la Guerra Civil truncó la vida, estando la mayoría de su obra escrita desde la cárcel. En esta fundación se pueden consultar sus obras y los trabajos y ponencias sobre el poeta, muchos de ellos digitalizados y consultables a través de la biblioteca virtual de que disponen.

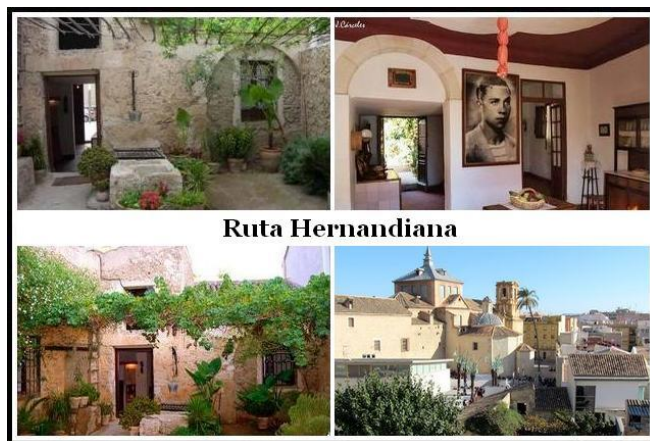


Figura 34: Ruta Hernandiana (senda del poeta)

Otros lugares de interés: Cox, donde vivió su primera etapa familiar, y Elche, sede de la Universidad que lleva su nombre. El camino termina en Alicante, donde murió en 1942 y en cuyo cementerio se encuentra enterrado.

“Recordar a Miguel Hernández que desapareció en la oscuridad y recordarlo a plena luz, es un deber de España, un deber de amor. Pocos poetas tan generosos y luminosos como el muchachón de Orihuela cuya estatua se levantará algún día entre los azahares de su dormida tierra...” Pablo Neruda.

Casa Museo Azorín (Monóvar, Alicante)

Se ubica en la que fue la residencia de la familia Martínez Ruiz desde 1876. Es un edificio de tres plantas que cuenta con una exposición de objetos y enseres de la familia, así como la biblioteca Azorín (1873-1967), formada por un fondo bibliográfico de más de 17.000 volúmenes, una hemeroteca de unos 3.000 artículos y la correspondencia del escritor de la 'Generación del 98'.



Figura 35: Casa Museo Azorín

Ruta Ramon Llull

Ramon Llull (1232-1315) nació en Ciutat de Mallorca. Escritor, filósofo, místico y misionero, viajero y divulgador, fue una de las figuras más interesantes de la Edad Media, creador de la corriente filosófica conocida como lulismo, cuya lógica fue expuesta en su obra *Ars Magna*. Escribió un gran número de obras, no todas publicadas, de las que nos han llegado unos 250 títulos.

Aunque la leyenda cuenta que murió lapidado en Bugia (Argelia) mientras estaba predicando el cristianismo, lo cierto es que falleció en su Mallorca natal, lamentándose del fracaso de su obra, que sin embargo ha trascendido a lo largo de los siglos hasta nuestros días.



Figura 36: Ruta Ramon Llull

Se le considera uno de los creadores del catalán literario y uno de los primeros en usar una lengua neolatina para expresar conocimientos filosóficos, científicos y técnicos, además de textos novelísticos. Se le atribuye

la invención de la rosa de los vientos y del nocturlabio. La ruta comienza en la Plaça Major de Palma, en el lugar donde según la tradición, estaba su casa natal, y que es recordado mediante una placa. Seguimos el recorrido por el Passeig de Sagrera, donde se encuentra el monumento que la ciudad de Mallorca erigió en su honor; el Monasterio Cisterciense de Santa María de la Real, donde pasó una larga temporada y escribió alguna obra; el antiguo Monasterio de Miramar; el Puig de Randa, lugar en el que está la cueva donde se retiró una temporada. En el año 1275, hizo colocar un altar dedicado a la Mare de Déu, posteriormente llamada Nostra Senyora de Cura.

Por último, el sepulcro de Llull se encuentra en la iglesia del Convento de San Francisco de Palma de Mallorca.

Museo Casa Natal de Cervantes (Alcalá de Henares, Madrid)

El autor español más internacional tiene su casa-museo en el lugar en el que, según los archivos, existió la casa de su familia, y en la que Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616) nació y pasó sus primeros años. En ella se muestra en la actualidad la vida de una familia castellana acomodada de los siglos XVI y XVII a través de la recreación de toda una serie de espacios públicos y privados. A la vivienda, que presenta dos plantas y cueva, se accede atravesando el jardín para llegar al patio con columnas, que se puede considerar el verdadero corazón de la casa. Los visitantes pueden entretenerse con la colección de ediciones cervantinas, entre las que sobresalen El Quijote lisboeta de 1605 o el volumen decorado por Dalí, así como otros ejemplares de la inmortal obra de Cervantes traducidos a numerosas lenguas y alfabetos.



Figura 37: Museo Casa Natal de Cervantes

Casa Museo de Antonio Machado (Segovia)

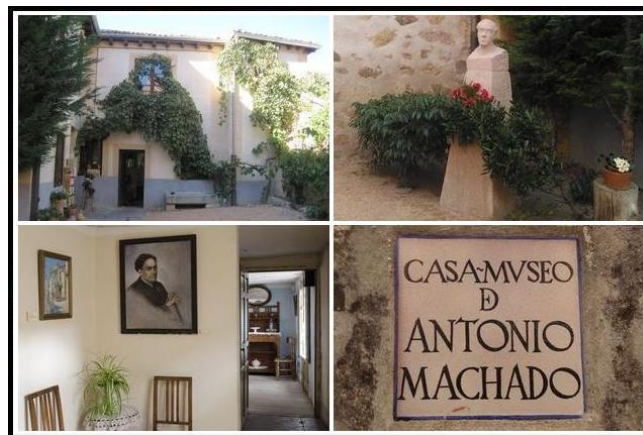


Figura 38: Casa Museo de Antonio Machado

Situada en una humilde pensión de la calle Desamparados donde residió el poeta desde 1919 hasta 1932, tras su traslado para ocuparse de la Cátedra de Francés del Instituto General y Técnico. Antonio Machado (1876-1939) fue uno de los fundadores de la Universidad Popular de Segovia, institución que, años después de la muerte del poeta sevillano, adquirió el edificio para dedicarle un museo.

Casa Museo de Cervantes (Valladolid)

Situada en el inmueble donde habitó el escritor durante su estancia en Valladolid entre 1604 y 1606. De titularidad del Ministerio de Educación y Cultura, esta casa dispone de una biblioteca cervantina – con unos 10.00 títulos, algunos en depósito de la Biblioteca Nacional y otros donados por el Marqués de la Vega Inclán – y salón de actos, un patio de la vivienda que conserva la distribución original del corral y donde se celebran actividades culturales, y un zaguán también rehabilitado.



Figura 39: Casa Museo de Cervantes

Casa Museo Zenobia – Juan Ramón Jiménez (Moguer, Huelva)

Casa donde el poeta de Moguer pasó parte de su infancia y juventud. Dedicada al escritor y a su esposa Zenobia Camprubí, se constituyó como museo en 1959 – año de la concesión del Premio Nobel al poeta –, y en ella se instalaron los muebles y enseres legados por el matrimonio, y también su biblioteca.



Figura 40: Casa Museo Zenobia – Juan Ramón Jiménez

La casa museo está situada en un edificio de dos plantas, que data del siglo XVIII, de construcción típica andaluza, con patio y corrales. En la planta baja están: la biblioteca y hemeroteca particulares de Juan Ramón Jiménez (1881-1958) – con más de 4.000 libros y cerca de 7.500 títulos de revistas –, el Centro de Estudios Juanramonianos y las oficinas de la Fundación Zenobia – JRJ. En la primera planta hay una exposición permanente dedicada a Platero y yo, también se conservan la mesa de despacho y la máquina de escribir del poeta, junto a muchos recuerdos y objetos de la vida personal de la pareja.

También organizan una ruta por lugares estrechamente relacionados con Juan Ramón Jiménez: la casa natal, la casa de la Calle Aceña – donde se instaló al regresar de Madrid en 1905 –, el lugar de Fuentepiña – que es evocado en

varias de sus obras – y el cementerio de Moguer. Además organizan periódicamente otras actividades, como el “Miércoles literario” y presentaciones de libros.

Ruta Lorquiana

Fuente Vaqueros, Granada, es el lugar de nacimiento de Federico García Lorca (1898-1936). Miembro de la denominada 'Generación del 27' es una de las figuras más importantes de la literatura del siglo XX en nuestro país.



Figura 41: Ruta Lorquiana

En la localidad podemos encontrar el Museo Casa Natal del poeta y dramaturgo, donde se recomienda realizar la ruta, que comienza en este municipio para continuar en Valderrubio, la casa familiar, la Huerta de San Vicente y los parajes de Víznar y Alfácar.

Museo casa natal de Lorca – Fuente Vaqueros

Las circunstancias vitales del autor del Romancero gitano hacen que la visita al lugar donde nació sean especialmente emotivas: no en vano, tuvieron que pasar cincuenta años desde su fusilamiento para que se abriese al público, en 1986. Se trata de una típica casa de labranza de la vega granadina, con paredes blancas encaladas, decorada con recuerdos familiares y personales del malogrado poeta. Además, el antiguo granero se ha acondicionado como sala de exposiciones.

Hoy, el espacio familiar de blancos muros acoge los manuscritos, correspondencia y dibujos de un escritor cuya trayectoria sería cortada de súbito por el estallido de la Guerra Civil.

“ Tengo un deber de gratitud con este hermoso pueblo donde nací y donde transcurrió mi dichosa niñez... yo, cuando en Madrid o en otro sitio me preguntan lugar de nacimiento... digo que nací en Fuente Vaqueros...”. “Está edificado sobre el agua. Por todas partes cantan las acequias y crecen los altos chopos donde el viento hace sonar sus músicas suaves en el verano...”

Casa Museo – Valderrubio

Aquí el poeta vivió su niñez y adolescencia emplazado entre la fértil Vega de Granada y tierras de secano, en parajes como la Fuente de la Carrura y de la Teja donde desarrolló su poesía juvenil.

El pueblo mantiene como un tesoro memoria material y oral. Lo material está encarnado en objetos que pertenecieron a la familia García Lorca y que tras décadas en manos de vecinos tras el exilio de la familia en Nueva York, han vuelto a su lugar original. La casa de Valderrubio recoge además de la memoria oral multitud de vivencias, historias y anécdotas que se conservan transmitidas por generaciones del paso de Lorca por esta localidad.

- Casa Museo Huerta de San Vicente – Granada

Fue la casa de verano de la familia entre 1926 y 1936, y donde Federico García Lorca escribió algunas de sus principales obras y pasó sus últimos días antes de ser detenido y luego asesinado. Está situada dentro del parque que lleva el nombre del poeta granadino y abrió al público como museo en mayo de 1995.

- Parque García Lorca

Erigido en su memoria y ubicado entre Víznar y Alfacar, donde se encuentra el olivo y el monolito que recuerdan el lugar en el que fue asesinado.

Ruta Córdoba y Luis de Góngora



Figura 42: Ruta Córdoba y Luis de Góngora

Luis de Góngora y Argote (1561-1627), poeta cumbre de la poesía castellana, nació en la Casa de las Pavas, en el barrio de la Judería de Córdoba. El escritor pasó su infancia en este barrio.

En el Paseo de la Ribera está el monumento con el Soneto a Córdoba que escribió en sus comienzos con motivo de la nostalgia por su tierra natal.

Imprescindible la visita a la Mezquita Catedral de Córdoba, lugar donde fue bautizado y donde se halla sepultado el ilustre poeta cordobés (Capilla de San Bartolomé).

En la Plaza de la Trinidad encontramos otro monumento, delante de la Escuela de Artes y Oficios, a la que da la espalda, y mirando hacia la Iglesia de la Trinidad. En el mismo barrio está la casa donde murió.

La Plaza del Potro es una posada cuyos orígenes se remontan a los siglos XIII y XIV. Por ella habrían pasado personajes como Cervantes, Góngora y Quevedo, que la citan en sus obras.

La Casa-Museo situada en la calle Cabezas 3, es un caserón del siglo XVII que alberga en sus 1085 metros cuadrados un museo en su honor, un Centro de Estudios Gongorinos y una sala de Exposiciones.

La fecha de 1927 significa para las letras de nuestro país el año de la conmemoración del tercer centenario de la muerte de Luis de Góngora. En el Ateneo de Sevilla tuvo lugar ese año un encuentro de escritores para homenajear al poeta cordobés.

Casa Museo de Cervantes (Esquivias, Toledo)



Figura 43: Casa Museo de Cervantes

El Museo ocupa una casona de labradores acomodados del siglo XVI donde residieron Cervantes y su mujer Catalina de Palacios. El propietario de la misma era Alonso Quijada, ¿prototipo del ficticio Alonso Quijano? A la casa no le faltaba de nada: vigas vistas, herrajes en las puertas, rejas en los vanos, lagar, cuadra, bodega, cueva y patios empedrados.

Al parecer, Cervantes extrajo de la cruda realidad la inspiración para los personajes que pueblan su inmortal obra. En Esquivias conoció, entre otros, al bachiller Sansón Carrasco, al Vizcaíno, al morisco Ricote, a Teresa Cascajo y a Mari y Juana Gutiérrez.

Los principales atractivos son: Documentos históricos vinculados a Don Quijote y su autor. Útiles del hogar y aperos de labranza.

Ruta por la Sevilla de Bécquer

Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870) fue un poeta del Romanticismo, que alcanzó la fama sólo después de su muerte. Tras la publicación del conjunto de sus escritos, alcanzó entonces el prestigio que hoy se le reconoce. Su obra más célebre son las Rimas y Leyendas, esenciales para el estudio de la literatura romántica española.



Figura 44: Ruta por la Sevilla de Bécquer

- Barrio de San Lorenzo

En la calle Conde de Barajas nº 26 nació el poeta un 17 de Febrero de 1836. De su casa sólo queda la fachada, donde le recuerda una placa. Fue bautizado en la Parroquia de San Lorenzo, el día 27, diez días después de su nacimiento.

- Museo de Bellas Artes

Se puede ver el retrato de Gustavo Adolfo Bécquer en la primera planta sala XII, dedicada a la Pintura sevillana del Siglo XIX. Fue realizado por su hermano Valeriano Domínguez Bécquer en 1.862, año de su viaje a Madrid.

Es la imagen del poeta más conocida y la hemos visto en numerosos libros de texto y publicaciones. Esa efigie incluso ilustró durante muchos años el ya desaparecido billete de cien pesetas.

- Panteón de los Sevillanos Ilustres

Situado en la calle Laraña, bajo el Templo de la Anunciación, en él está enterrado el poeta y su hermano Valeriano. Se accede por la Facultad de Bellas Artes.

- Convento de Santa Inés

El convento está situado en la calle Doña María Coronel, centro de la ciudad, cerca de la Plaza de San Pedro.

En el muro frente al coro bajo, situado a los pies de la nave central, nos encontramos con el popular órgano, uno de los más antiguos de Sevilla, que el poeta inmortalizó en la leyenda Maese Pérez el organista.

- Parque de María Luisa

La Glorieta de Bécquer se encuentra en el interior del Parque de María Luisa. Está dominada por un impresionante ciprés que cubre y da sombra a toda la glorieta. El busto del poeta en pedestal, basado en el retrato realizado por su hermano Valeriano, se encuentra detrás tres figuras femeninas de mármol acostadas en un banco: el “amor ilusionado”, el “amor poseído” y el “amor perdido”, que representan la rima El amor que pasa.

Junto a ellas hay dos figuras infantiles de Cupido realizadas en bronce, uno de pie que lanza sus flechas sobre las jóvenes, y el otro semi-caído que representa el “amor herido”. Este monumento es un referente de la escultura romántica a nivel nacional.

Museo Casa Natal José Zorrilla (Valladolid)



Figura 45: Museo Casa Natal José Zorrilla

Situada en el edificio donde nació José Zorrilla (1817-1893), y que fue comprada por el Ayuntamiento en 1917. En la planta baja de esta casa se ubica la biblioteca (de acceso para investigadores), que incluye la biblioteca del ilustre

estudioso de Zorrilla, Narciso Alonso Cortés. Dispone de un precioso jardín romántico donde, como en la casa, se realizan varias actividades. En las diferentes estancias se ha conservado parte del mobiliario original, recreando el ambiente romántico del siglo XIX.

Ruta del Arcipreste de Hita

Un recorrido completo por la ruta de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita (1284-1351), que construye el autor sobre sus viajes repetidos, sobre sus estudios y el análisis del Libro del Buen



Figura 46: Ruta del Arcipreste de Hita

Amor a través de Guadalajara, Madrid y Segovia.

En Hita (Guadalajara), se encuentra la Casa Museo, un edificio cultural multiusos, con diferentes colecciones de interés. Una de las colecciones está en la Sala del Libro del Buen Amor, donde se recrea un escritorio medieval y se pueden observar reproducciones de los manuscritos medievales de la obra del Arcipreste de Hita, considerada una de las más importantes de la literatura medieval española. También se exponen ediciones facsímiles, críticas, de bolsillo, ilustradas y en diferentes idiomas.

Casa Museo de Quevedo (Torre de Juan Abad, Ciudad Real)



Figura 47: Casa Museo de Quevedo

Lugar donde Francisco Gómez de Quevedo Villegas (1580-1645) desempeñó el cargo de Secretario Real y Señor de la Villa de Torre de Juan Abad, y en cuya casa tenía su despacho. En dicha casa museo se conservan objetos personales y documentos originales del escritor. También dispone de una biblioteca con estudios sobre su obra y la de otros autores del Siglo de Oro.

Museo Fundación Rafael Alberti (Puerto de Santa María, Cádiz)

Tiene su sede en El Puerto de Santa María en una casa de tres plantas, blanca y luminosa, de sencilla y típica construcción andaluza en la que el poeta vivió de niño.



Figura 48: Museo Fundación Rafael Alberti

En ella están depositados no sólo los recuerdos de la infancia del universal poeta, sino también la donación que junto a su primera esposa, María Teresa León, hizo en 1978 a su ciudad natal, así como nuevas aportaciones que cada día van llegando para completar su intensa biografía y obra. *Marinero en Tierra*, el libro de poemas de Rafael Alberti (1902-1999), fue publicado en 1924 y logró el Premio Nacional de Literatura al año siguiente. En versos como «El mar. La mar. / El mar. ¡Sólo la mar! / ¿Por qué me trajiste, padre, / a la ciudad?», Alberti impregnó sus poemas de la nostalgia que sentía por su tierra natal, Cádiz.

Museo Casa Natal de Pérez Galdós (Las Palmas de Gran Canaria)

Típica casa de arquitectura urbana canaria del siglo XIX, donde nació y vivió en su juventud Benito Pérez Galdós (1843-1920), considerado el renovador de la novela española, con gran presencia del realismo y la caracterización de la sociedad española de la época. La casa cuenta con una exposición permanente en la que se recrea el ambiente doméstico y familiar en el que transcurrió la vida de Galdós. Desde diciembre de 2006, en un edificio anexo a la casa museo donde están depositados el legado documental galdosiano y los fondos bibliográficos – archivo personal de Galdós, biblioteca personal y biblioteca auxiliar especializada –; también alberga una sala de investigadores, espacios para exposiciones temporales y aulas para actividades como conferencias y cursos.



Figura 49: Museo Casa Natal de Pérez Galdós

Biblioteca y Casa Museo Menéndez Pelayo

En Santander, se encuentra la Biblioteca de Menéndez Pelayo, que el escritor e intelectual santanderino dejó en su testamento al Ayuntamiento de Santander, y cuyo legado incluye el edificio y una colección bibliográfica de unos 45.000 volúmenes entre documentos impresos y manuscritos.

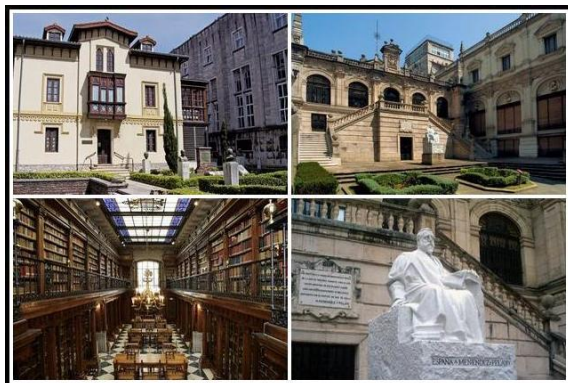


Figura 50: Biblioteca y casa Museo Menéndez Pelayo

Marcelino Menéndez Pelayo (1856-1912) tuvo una vida profesional intensa: autor de numerosas obras en el ámbito de la historia y crítica de la literatura española, fue catedrático de Historia en la Universidad Central de Madrid, ingresó en 1882 en la Real Academia de Historia – de la que fue bibliotecario desde 1889 –, siendo nombrado director de la Biblioteca Nacional en 1898 y director de la Real Academia de Historia en 1911. Enfrente de la biblioteca está la estatua sedente de M. Menéndez Pelayo, en mármol blanco, obra de Mariano Benlliure. Frente al jardín, está la casa natal, construida en 1876 y de estilo francés. En el interior hay enseres de los hermanos Menéndez Pelayo (Marcelino y Enrique).

Casa Museo Gabriel y Galán (Guijo de Granadilla, Cáceres)

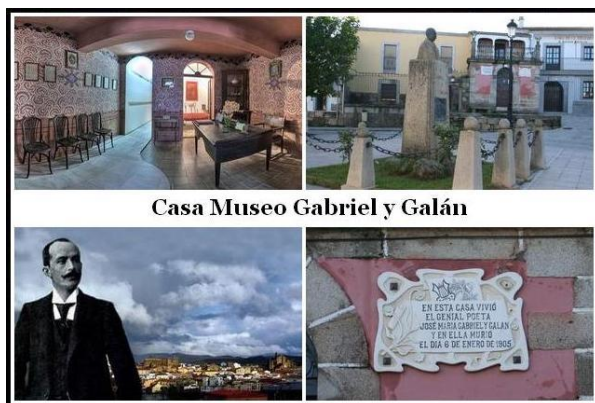


Figura 51: Casa Museo Gabriel y Galán

En la localidad de Guijo de Granadilla vivió y murió José María Gabriel y Galán (1870-1905), de origen salmantino y corazón extremeño. La Casa Museo está ubicada en la que fue casa del poeta en este pueblo, donde ejerció como maestro, conoció a

su esposa Desideria, y donde pasó sus últimos años de

vida. Su poseía destaca por su sencillez, por su ambiente rural, y por su sonoridad y cuidada rima. La casa museo consta de dos plantas, donde se pueden visitar las diferentes estancias, en las que se muestran manuscritos y objetos personales del poeta, donación de sus herederos. Un patronato de la Casa Museo Gabriel y Galán es el que gestiona el museo y organiza en su memoria certámenes de poesías y una semana cultural la segunda semana de mayo de cada año. Este espacio también alberga en una de su salas distintas exposiciones sobre la cultura y la tradiciones de Guijo de Granadilla.

Ruta de Jorge Manrique: la vida de un poeta soldado

Uno de los poemas clásicos de la literatura de España lo escribió un soldado en el siglo XV: *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique (1440-1479).

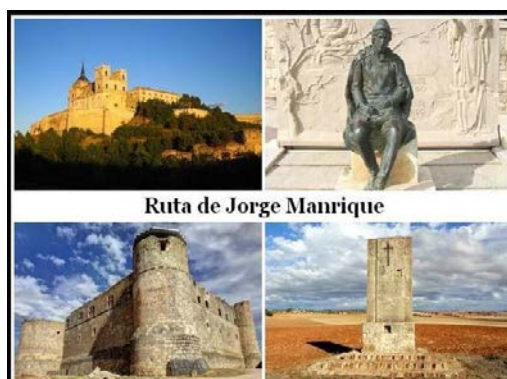


Figura 52: Ruta de Jorge Manrique

Sus versos tratan temas universales como la fugacidad de la vida, la búsqueda de la fama, la muerte... Este itinerario turístico evoca el recorrido vital de su autor, a través de pueblos tranquilos y acogedores de Ciudad Real, Toledo y Cuenca. Algunos lugares clave son Villamanrique, Ocaña, Castillo de Garcimuñoz, Santa María del Campo Rus y Uclés, con su excepcional monasterio.

Ruta de Washington Irving

El interés de Washington Irving (1783-1859) por las tradiciones españolas se refleja en sus Cuentos de la Alhambra. Este escritor estadounidense visitó Andalucía en 1829 en busca del legado que el pueblo árabe había dejado en la zona, y en su camino hizo parada en estos pueblos: Loja, Huétor-Tájar, Moraleda de Zafayona, Alhama de Granada, Montefrío, Íllora, Fuente Vaquero, Santa Fe y, finalmente, Granada.



Figura 53: Ruta de Washington Irving

A través de la Alhambra de Granada, Irving descubre historias y leyendas andaluzas que han logrado reconocimiento internacional y han sido publicadas en múltiples idiomas. Este recorrido, que forma parte de las Rutas de ' El Legado Andalusí ', está designado Gran Itinerario Cultural del Consejo de Europa.

Museo Casa Natal de Jovellanos (Gijón)

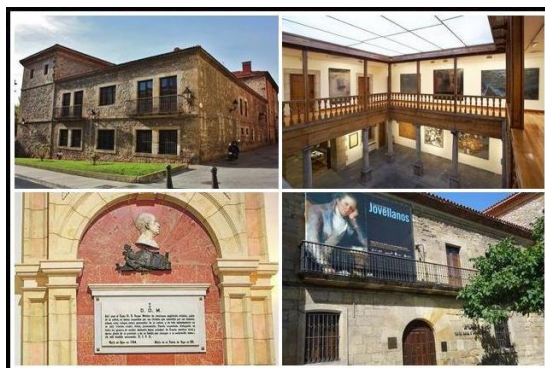


Figura 54: Museo Casa Natal de Jovellanos

Está situado en una casa palaciega en el barrio de Cimadevilla de Gijón. Destaca por su arquitectura y por ser uno de los edificios señoriales más antiguos de la ciudad, del siglo XIV, aunque la construcción habitual – tras varias reformas – se corresponde con el modelo arquitectónico vigente en

Asturias entre los siglos XVI – XVII. En la planta principal se exponen parte del mobiliario original de la casa y obras pictóricas de la colección particular de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). En las otras salas, se presenta una selección de patrimonio, formado por más de 3.000 piezas inventariadas, entre las que destacan los fondos pertenecientes a arte asturiano de finales del siglo XIX y siglo XX, adquiridos gracias a una política efectiva de compras y a las donaciones de coleccionistas y artistas locales. También disponen de un amplio fondo documental y bibliográfico para ampliar los conocimientos sobre el patrimonio artístico asturiano.

Ruta de Gonzalo de Berceo

La Ruta de Gonzalo de Berceo (1190-1264) se encuentra enclavada en pleno valle del río Cárdenas, recorriendo los lugares que marcaron la vida de este clérigo, primer poeta en lengua castellana. Lugares como Berceo o San Millán de la

Cogolla con sus

Monasterios, el de Yuso,

abajo y el de Suso, arriba, declarados Patrimonio de la Humanidad en 1997.

La ruta con apenas 7,7 Km parte desde el Monasterio de Yuso, donde escribió Gonzalo de Berceo parte de su obra, como así nos relata en el prólogo de la Vida de Santa Oria, recorriendo San Millán de la Cogolla por su calle Mayor, para seguir el antiguo camino que lo unía con la cercana Berceo, lugar donde nació el clérigo: el primer poeta de nombre conocido que escribió en romance castellano (S. XII-XIII).

Del actual Monasterio de Suso (Siglos VI al XI), quedan vestigios importantes de los momentos históricos que vivió: las cuevas donde vivían los eremitas, el primitivo cenobio visigótico, la ampliación mozárabe y por último románica. En la entrada se encuentran las tumbas de los infantes de Lara y de su tutor Nuño acompañando a las tres reinas navarras. Además, en la cueva llamada del Oratorio de San Millán, se puede ver el cenotafio del santo, de época románica (S. XII). Los monasterios de San Millán de la Cogolla son conocidos como “la cuna del castellano” y también “cuna del euskera”, ya que es aquí donde se encuentran los primeros testimonios escritos de romance español y del euskera (las *Glosas Emilianenses*).

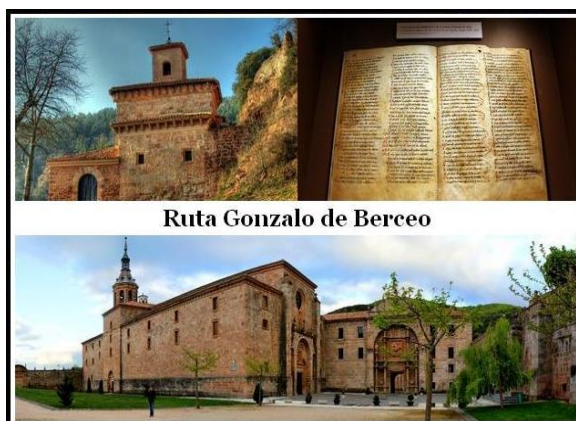


Figura 55: Ruta de Gonzalo de Berceo

Museo Casa Natal de Valle-Inclán (Vilanova de Arousa, Pontevedra)

Llamada Casa de O Cuadrante y declarada Monumento Histórico Nacional, es un pazo que perteneció a los abuelos maternos del escritor y donde nació Ramón de Valle-Inclán (1866-1936). Cuenta con una exposición permanente que incluye su biografía, las primeras ediciones



Figura 56: Museo Casa Natal de Valle-Inclán

de sus libros y documentos de aquella época. En la primera planta, hay una recreación de la vivienda tal y como era en vida de este destacado escritor de la Generación del 98, y en el exterior el visitante puede disfrutar de un hermoso jardín.

Casa Museo Rosalía de Castro (Padrón, A Coruña)

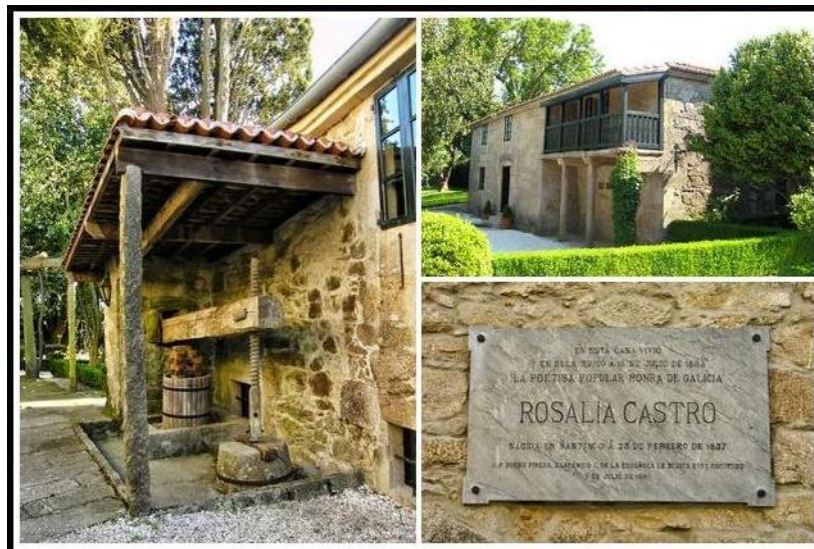


Figura 57: Casa Museo Rosalía de Castro

La Casa da Matanza, donde murió la genial escritora, conserva prácticamente inalterada su estructura original, donde se sitúa este museo creado en 1972 y dedicado a su memoria. En sus dependencias, declaradas

Monumento Histórico Artístico, se hace un recorrido por la vida y obra de la poetisa Rosalía de Castro (1837-1885).

Su vida es realmente digna de conocer, tanto por su interés histórico como cultural y literario; sin Rosalía no se entendería la literatura gallega moderna, especialmente la poesía costumbrista. Fue Rosalía la escritora protagonista del “Rexurdimento” (Renacimiento) de la literatura gallega, a finales del siglo XIX. En esta casa-museo se pueden contemplar numerosas fotos de la escritora; de sus familiares y amigos; recuerdos personales; escritos y multitud de objetos cotidianos de la Galicia del s. XIX. Además, se exponen piezas antiguas, como el retrato de Rosalía realizado por Modesto Brocos y los muebles de la familia Murguía-de Castro; también hay reproducciones de documentos de archivos y bibliotecas (manuscritos y ediciones especiales), y se han incorporado piezas audiovisuales y audio-guías para hacer más dinámica la visita.

Museo Fundación Camilo José Cela (Iria Flavia, Padrón, A Coruña)

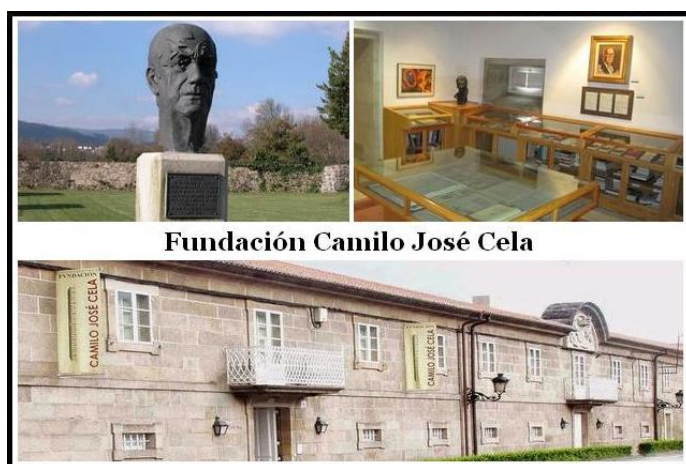


Figura 58: Museo Fundación Camilo José Cela

Se encuentra frente a la antigua colegiata de Santa María de Adina, en las llamadas Casas de los Canónigos, del siglo XVIII, y que forman parte del conjunto histórico-artístico de Iria Flavia, Bien de Interés Cultural

desde 1975. En Iria Flavia nació Camilo José Cela (1916-2002) un escritor prolífico, con más de 100 títulos publicados, entre los que hay novela, poesía, libros de viajes, memorias, etc. En 1990 donó a esta fundación su legado literario y artístico para que se conservara íntegro y tuviese amplia difusión. Cuenta con una exposición permanente en torno a su figura y su obra, que se complementa con algunas exposiciones temporales de diferentes temáticas.

La extensa biblioteca de Cela, su pinacoteca, su epistolario, sus manuscritos y otras colecciones bibliográficas forman las colecciones de la Fundación del galardonado con el Nobel de Literatura 1989 y miembro de la Real Academia Española.



Figura 59: Casa Museo de Emilia Pardo Bazán

Casa Museo de Emilia Pardo Bazán (A Coruña)

Casa familiar donde la escritora coruñesa Emilia Pardo Bazán (1851-1921) pasó gran parte de su vida de juventud y donde vivió después de casada. Allí se celebraron

numerosos actos literarios y sociales, y fue sede de “La Revista de Galicia” y de la “Sociedad del Folklore Gallego”. En este edificio se localiza actualmente la Real Academia Galega. Los objetivos de la creación de esta casa-museo, que cuenta con una exposición permanente – que incluye una exposición de documentos –, son: ser un espacio de referencia cultural en la ciudad de A Coruña, y difundir información sobre la figura de Emilia Pardo Bazán y su labor cultural.

Museo Casa Natal Ramón Cabanillas (Cambados, Pontevedra)



Figura 60: Museo Casa Natal Ramón Cabanillas

La casa natal del escritor fue rehabilitada y convertida en museo en 1998. Es un ejemplo de arquitectura marinera de la zona. En ella se puede visitar una recreación del despacho de Ramón Cabanillas (1876-1959), con fotografías, mobiliario y objetos personales.

También incluye cuadros, dibujos y grabados realizados por artistas locales.

Además, dispone de un fondo bibliográfico que incluye todas las primeras ediciones de las obras de Cabanillas, que fue académico de la Real Academia Galega y de la Real Academia Española de la Lengua.

OTRAS FORMAS DE ITINERARIOS DE AUTOR

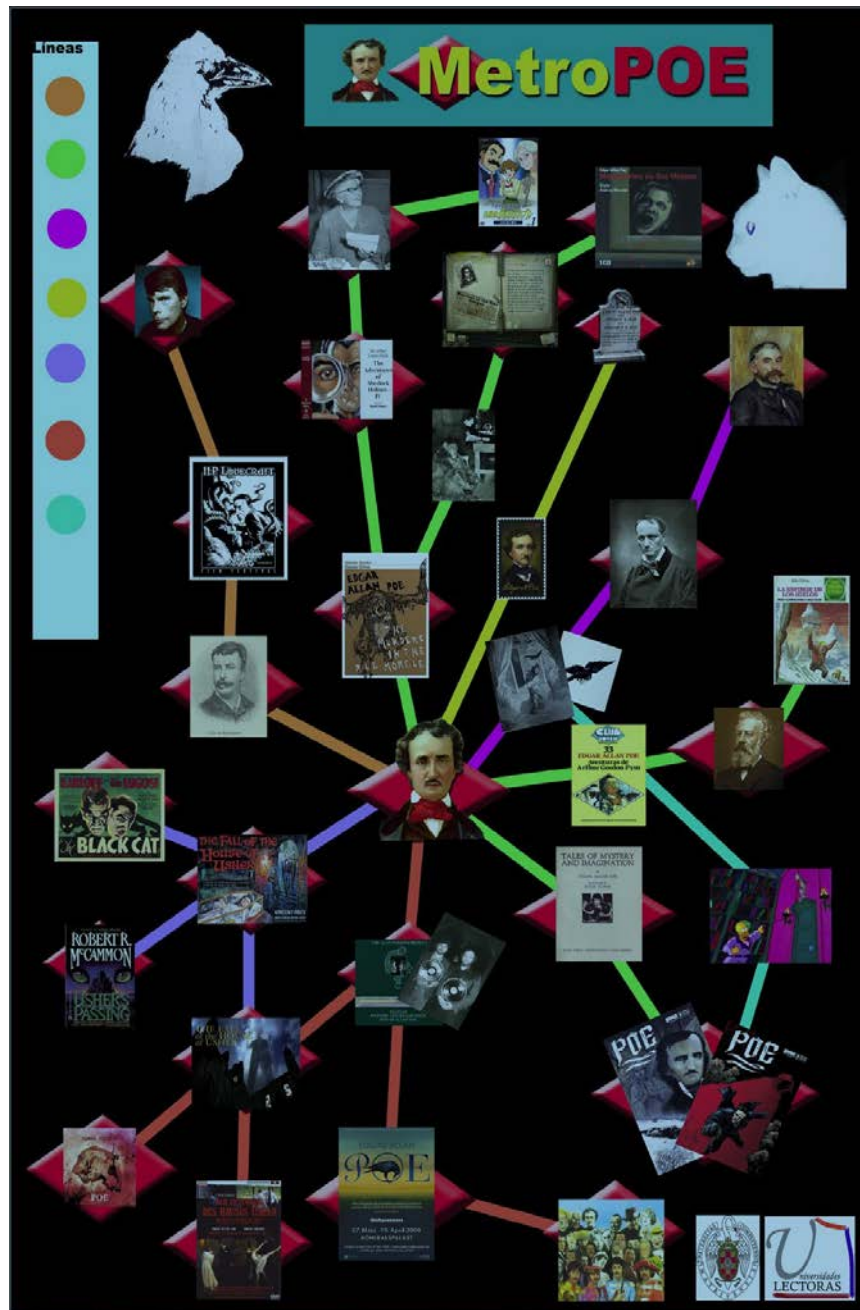


Figura 61: Descripción de algunas obras de Poe

Puede ser conocer un autor, un texto, un género, un grupo de autores, actuales o clásicos, etc. Lo importante no es la distancia, la cercanía o lejanía que se

establezca entre un punto y otro de la red, lo importante son las conexiones y los trayectos que se realizan.

Guy de Maupassant (1850-1893)
Autor naturalista francés. Escribió cuentos de terror, como "El horla" (1887).

Stephen King (1947-)
El gran maestro del terror en la actualidad y uno de los escritores más populares del siglo. Prolífico autor, frecuentemente adaptado al cine, con millones de seguidores en todas las lenguas. Ha trabajado sobre todas las formas de terror...

H.P. Lovecraft (1890-1937).
Escritor norteamericano, uno de los maestros contemporáneos del terror. Creador de universos llenos de presencias extrañas y puertas a otras dimensiones. *Los Mitos de Cthulhu* (1925-1935). Cartel de *The H.P. Lovecraft Film Festival*

Portada de Los crímenes de la calle Morgue.
Atlantic Crime Classic (2009)

Portada del audiolibro The Adventures of Sherlock Holmes (vol. IV) (3 CDs),
de Sir Arthur Conan Doyle. Leído por David Timson. Naxos.

Agatha Christie (1890-1976)

Doble crimen de la calle Morgue (Universal 1932)
Dirigida por Robert Florey. Interpretada por Bela Lugosi.

Portada de la serie de animación japonesa Agatha Christie: Grandes Detectives, de Poirot a Marple (2005)

Pantalla del Video-juego Dark Tales: Edgar Allan Poe's Murders in the Rue Morgue

Portada del audiolibro polaco Los crímenes de la calle morgue (2005)

Jules Verne (1828-1905)
Continuó la novela de Poe *Aventuras de Arturo Gordon Pym* (1838) con su obra *La esfinge de los hielos* (1897)

Comics con E.A. Poe como personaje de Andy Frisk BoomStudios (2009)

Ilustración de Gustave Doré (1832-1883) para El cuervo

Ilustración de Edouard Manet para El cuervo (1889)

Charles Baudelaire (1821-1867). Poeta simbolista, traductor y biógrafo de E.A. Poe. Uno de sus grandes difusores.

Stephan Mallarmé (1842-1898). Poeta simbolista francés. Poesía pura.

Sello USA 2008

Tumba de E.A. Poe en Baltimore

Episodio de Los Simpson dedicado al poema El cuervo. 2ª temporada (25-X-1990). Treehouse of Horror I.

MetroPOE

The Fall of the House of Usher (1960). Dirigida por Roger Corman con Vincent Price en el papel de Roderick. Corman realizó una serie de adaptaciones en los años 60.

Usher's Passing (1984). Robert R. McCammon. Novela que continúa el cuento de Poe. Ganadora del Premio Alabama Library Association en 1985

El gato negro (1934). Película de la Universal dirigida por Edgar G. Ulmer, con Boris Karloff y Bela Lugosi. La Universal realizó tres adaptaciones de Poe en los años 30: *Doble asesinato de la calle Morgue* (1932), *El gato negro* (1934) y *El cuervo* (1935)

Ópera inacabada de Claude Debussy (1862-1918) sobre la Casa Usher de E.A. Poe.

The Beatles: Poe en la portada de *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Band* (1967). Poe también es citado en la canción *I Am The Walrus*.

Cartel de la ópera de Philip Glass *The Fall of the House of Usher* (1988). The Nashville Opera, noviembre de 2009

Alan Parsons Project: *Tales of Mystery and Imagination* (1976)
Cartel del estreno mundial del musical de E. Woolfson *E.A. Poe* (2009)

Portada del 2º disco del grupo heavy español *Opera Magna* titulado *Poe* (2010)

Concepto y realización: Joaquín Mª Aguirre Romero (UCM) (c)
Congreso MonstruoPoe - Abril 2010

Figura 62: Esquema de obras. Edgar Allan Poe

Para el fin que nos proponemos, el esquema que se sugiere es muy flexible, los nodos pueden ser autores, textos, incluso trozos o fragmentos de textos, géneros, y textos por supuesto no sólo literarios y no sólo impresos, se podían consignar comic, periódicos, etc. Veamos este ejemplo con POE de J. Aguirre:

La competencia lectora no se puede separar de la competencia transmedial. Los mejores lectores son capaces de saltar o de hacer *zapping* entre un código o lenguaje y otro, por ejemplo, es capaz de conectar los textos de Poe con la película, el cómic, Youtube, etc.

Es lo que pretendimos al ponerlos como ejemplo “MetroPoe”, el itinerario de lectura elaborado por el profesor Joaquín Aguirre¹² de la Universidad Complutense dentro de un evento organizado por la Red de Universidades Lectoras, que pretendía imitar el típico gráfico secuencial o croquis de redes de metro o autobús, donde en efecto se trataba de visualizar conexiones y “ramales” (en este caso sustituido por géneros o agrupaciones *ad hoc*). En este otro gráfico (de reverso) se mostraban las claves de dichos “ramales”, identificados en este caso por códigos de colores.

¹² Véase <http://monstruopoe.blogspot.com.es/>

Ruta de Luciérnagas, de A. María Matute ¹⁴

Luciérnagas fue publicada en 1993, tras una profunda revisión de la autora de la versión primitiva anterior, que había titulado Las Luciérnagas (finalista del premio Nadal de 1949) y después En esta tierra (1955). La obra había sido prohibida por la censura, que consideraba que resultaba “destructora de los valores humanos y religiosos esenciales”



Figura 65: Ruta de Luciérnagas

Ruta de Cuentos de la Alhambra

Esta ruta se configura alrededor de la actual autovía A-92, unos 250 kilómetros entre Sevilla y Granada, intentando recuperar el espíritu del escritor que se convirtió en el primer gran hispanista norteamericano, al que siguieron enseguida otros enamorados de la cultura española. Gracias a él existe, por ejemplo, la *Hispanic Society of America*.

¹⁴ <http://rutadeluciernagas.blogspot.com.es/p/material-para-el-alumno.html>

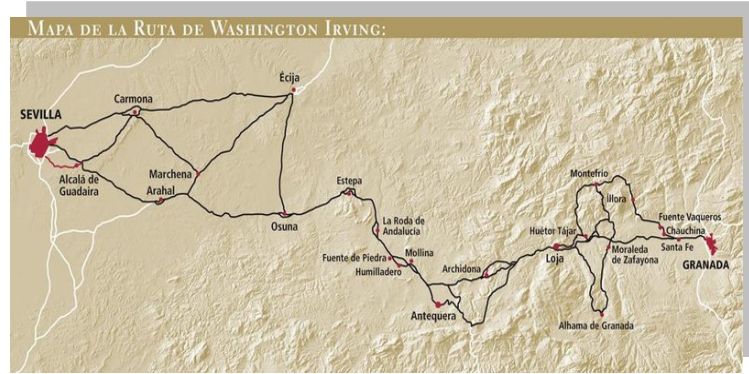


Figura 66: Ruta de Cuentos de la Alhambra

Ruta / Infografía de *Cien años de Soledad* :

El mapa del realismo mágico

De acuerdo con las fantásticas descripciones que hace García Márquez de Macondo y sus alrededores en varios de sus libros, este es el plano de la pequeña aldea feliz cuyas calles "habían sido trazadas con tan buen sentido que ninguna casa recibía más sol que la otra a la hora del calor."

Melquiades y sus gitanos:
Fueron los primeros en traer el hielo –entre otras novedades– a Macondo.

Candida Erendora:
Por incendiar accidentalmente la casa de su desalmada abuela, la cándida fue obligada a prostituirse cuando aún era una niña.

Remedios la bella:
Era una mujer bellísima, ajena a la vida cotidiana, que encantaba a los hombres. Ante la mirada de Úrsula, ya casi ciega, Remedios ascendió a los cielos.

Coronel Aureliano Buendía:
El segundo hijo de José Arcadio Buendía y Úrsula Iguarán. Fue jefe militar de los liberales, combatió en 32 batallas y murió en un pelotón de fusilamiento.

Península: Por el resultado de las excursiones del emprendedor José Arcadio Buendía, durante mucho tiempo se pensó que Macondo era una península.

Barranquilla: Una zona con palmeras y edificios.

La ciénaga grande: En ella vivían unos batucos con torso de mujer que distraían a los marineros. Según decían los gitanos, la ciénaga carecía de límites.

Galeón: José Arcadio Buendía organizó una excursión para conectar a Macondo con el mundo. En medio de esta se encontró con un enorme galeón encallado en la arena.

La sierra: Se dice en *Cien años de soledad* que la sierra que colindaba con Macondo era impenetrable.

Figura 67: Infografía de *Cien años de Soledad*

etc. Rememora algunos pasajes de la universal novela, como las Bodas de Camacho, el Retablo de Maese Pedro o la Cueva de Montesinos.

En Argamasilla de Alba, Ciudad Real, es donde comienza la obra según muchos expertos. En este pueblo se encuentra la Cueva de Medrano, donde se dice que Cervantes, estando preso, empezó a escribir El Quijote. En Toboso, Toledo, es de visita obligada el Museo Cervantino, donde encontramos diferentes y numerosas ediciones de El Quijote, el libro más editado y traducido de la historia después de la Biblia. En la misma localidad, está la Casa Museo Dulcinea, una reproducción de un caserón manchego del siglo XVI, que aunque no tiene biblioteca ni libros, no podemos dejar de visitarla dada la estrecha

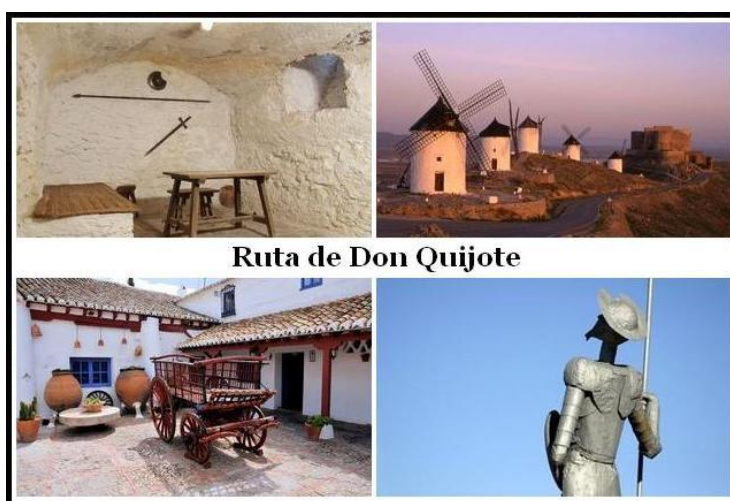


Figura 69: Ruta de Don Quijote

relación del ayuntamiento del Toboso con la principal obra de Cervantes. También en homenaje al personaje cervantino de Dulcinea, entramos en el Museo de Humor Gráfico

Dulcinea, donde se expone una colección de dibujos realizados por humoristas españoles y extranjeros, dedicados a la señora a la que Don Quijote se encomendó antes de partir a sus aventuras.

Sin duda lo más llamativo lo encontramos en Campo de Criptana, Ciudad Real. Este pueblo disfruta de la imagen más famosa de La Mancha gracias a los molinos de viento centenarios situados en el cerro que domina el vecindario, contra los que luchó Don Quijote en uno de los pasajes más famosos de la novela. En dirección a Ossa de Montiel, Albacete, se localizan dos aventuras famosas del libro: La Cueva de Montesinos, en el Parque Natural de las Lagunas de Ruidera, donde el valiente hidalgo, en el capítulo XXII de la segunda parte, sufre toda clase de encantamientos a manos de un hechicero imaginario, y el Castillo de Rochafrida, donde Cervantes sitúa a la princesa de Rosafiorida.

Ruta 'La Sombra del Viento'



Figura 71: Ruta 'La Sombra del Viento'

Las fascinantes aventuras de La Sombra del Viento, el libro que publicó y consagró entre los mejores a Carlos Ruiz Zafón, comienzan en la Rambla de Santa Mónica de la Ciudad Condal. Allí

se encuentra el

Cementerio de los libros olvidados, un lugar que en la imaginación del autor destilaba misterio. Desde aquí, la novela permite pasear al lector por los paisajes de la Barcelona de mitad

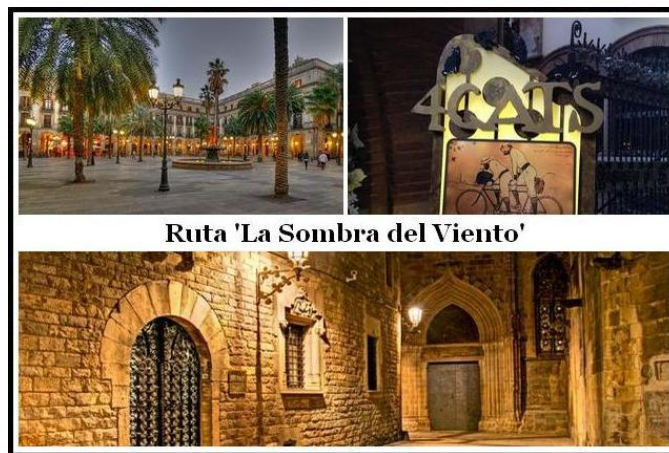


Figura 70: Ruta La Sombra del Viento 2

del siglo XX.

El recorrido brinda la posibilidad de visitar los lugares más significativos del libro, como la Plaza Real, el restaurante “Els Quatre Gats”, Ateneu Barcelonés, calle Santa Ana, Las Ramblas, La plaza San Felip Neri, Baixada de la Llibreteria, Santa María del Mar...

Ruta 'La Catedral del Mar'

La novela de Ildfonso Falcones nos permite revivir la historia de la Iglesia de Santa María del Mar, uno de los monumentos emblemáticos de Barcelona. Muestra los lugares en el que transcurren las vivencias del protagonista de la novela, Arnau



Figura 72: Ruta 'La Catedral del Mar'

Estanyol, y cómo era Barcelona en el siglo XIV, en plena época feudal.

El punto de inicio es en el barrio de la Ribera, concretamente en la iglesia de Santa María del Mar, ejemplo sin igual de gótico catalán. El recorrido continúa por la calle Canvis Nous i Canvis Vells, calle Consolat de Mar, calle Argenteria, calle Montcada y palacios góticos, capilla de Bernat Marcús, Plaça de la Llana, Plaça del Blat, Plaça del Rei, templo romano de Augusto, Call Jueu (judería), calle del Bisbe, Portal Romano y murallas de entrada a la ciudad.

Ruta Clariniana



Figura 73: Ruta Clariniana

Tomando como referente *La Regenta*, la Ruta Clariniana ofrece un recorrido por el Oviedo actual para descubrir los lugares más importantes de la Vetusta que habitaron los personajes de la novela de Leopoldo Alas Clarín (1852-1901) y que el propio autor transitó.

Partiendo desde la Plaza del Ayuntamiento, pueden recorrerse las calles del centro de la capital asturiana, visitando la Catedral, el Tribunal Superior de Justicia, el Casino, la Universidad, la Corrada del Obispo... hasta un total de 18 puntos de interés para entender *La Regenta* y a su autor.

"Tres eran las maravillas de Vetusta: la torre de la catedral, el Paseo de Verano y la señorita Ana Ozores, un monumento más que mostrar, si era posible, al forastero que visitaba la ciudad."

Ruta del 'Lazarillo de Tormes'

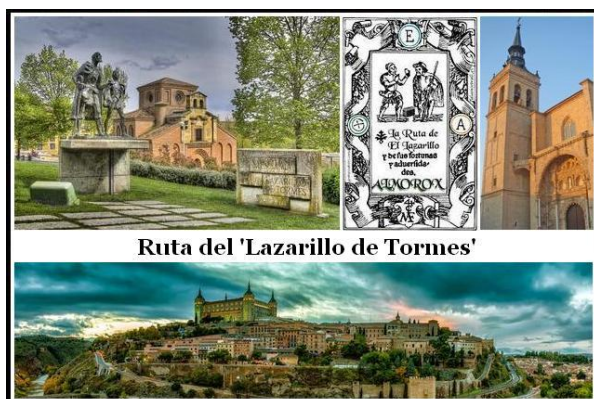


Figura 74: Ruta del 'Lazarillo de Tormes'

En 1554 se imprimía El Lazarillo de Tormes, relato anónimo que alcanzaría una gran popularidad y que iniciaría un nuevo género literario: la novela picaresca. La ruta reconstruye los pasos del famoso pillito desde su Tejares natal (Salamanca)

hasta la ciudad de Toledo.

A lo largo de este viaje, disfrutará de buena comida y de un rico patrimonio histórico. Como ejemplos baste mencionar la fortaleza y la Plaza Mayor de Escalona; el castillo de Maqueda; el Palacio de Pedro I y la Colegiata de Torrijos; la plaza de Almorox, el casco antiguo y la impresionante Catedral de Toledo...

Ruta por La Alcarria



Figura 75: Ruta por La Alcarria

Esta ruta reproduce el itinerario realizado en 1946 por el escritor Camilo José Cela, Premio Nobel de Literatura. De aquel viaje de diez días por esta comarca surgió su libro Viaje a la Alcarria. Antes, ya habían elegido esta zona los poetas místicos San

Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús para fundar sus conventos. El río Tajo cruza esta tierra de páramos y campiñas, donde se produce una de las mieles más apreciadas de España.

Esta ruta recorre el mismo trayecto, permitiéndole admirar casas nobles, castillos, iglesias románicas, palacios renacentistas y villas de encanto medieval. Guadalajara, Torija, Brihuega, Masegoso de Tajuña, Cifuentes, Trillo, Chillarón del Rey, Durón, Budía, El Olivar, Pareja, Sacedón, Auñón, Alhóndiga, Tendilla,

Fuentelviejo, Pastrana y Zorita de los Canes, son sólo algunos de los lugares donde podemos seguir los pasos de Camilo José Cela.

Ruta 'El Hereje'

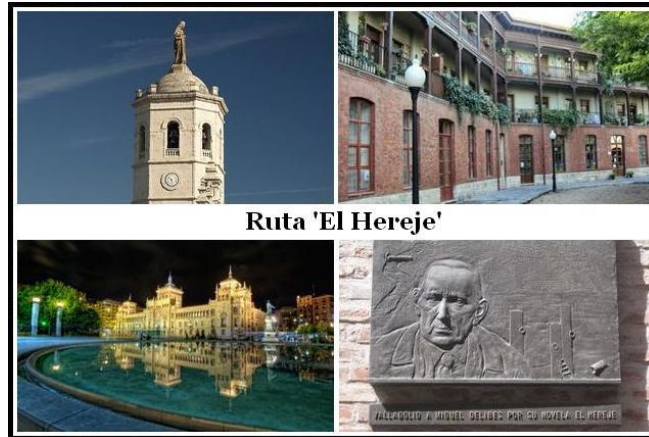


Figura 76: Ruta 'El Hereje'

Una singular ruta que recorre los lugares de la ciudad de Valladolid citados en El Hereje, la célebre novela del escritor Miguel Delibes (1920-2010). La obra está ambientada en el segundo tercio del siglo XVI, durante la época en que la

localidad fue capital del reino de España. Delibes se inspiró en dos hechos históricos: los dos Autos de Fe del año 1559, por los que el Tribunal de la Inquisición condenó a la hoguera a 27 personas.

Pero aunque hacer la ruta en sí es una experiencia inolvidable, es mucho más enriquecedor si se ha leído antes la novela de Miguel Delibes, un escritor, un ciudadano ilustre, que pertenece ya para siempre a la historia de oro de su querida Valladolid.

Museo 'La Celestina' (La Puebla de Montalbán, Toledo)

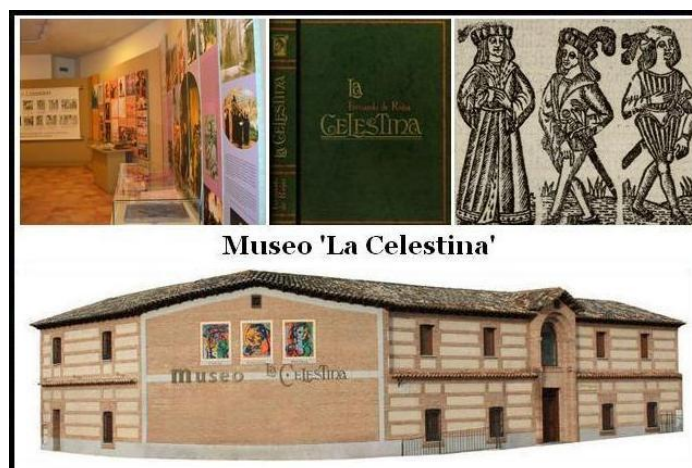


Figura 77: Museo 'La Celestina'

Creado en 2003 en homenaje a la inmortal obra de Fernando de Rojas (1473?-1541), la más importante de la transición entre la Edad Media y el Renacimiento.

Cuenta con dos plantas y diferentes salas donde, además de las diferentes ediciones de La Celestina, se exponen: una colección de 32 lienzos que ilustran los autos y los personajes de

Cuando se pide a los alumnos que tracen su propia red de lecturas, el canon escolar ocupa la parte mayor de esos itinerarios, con conexiones

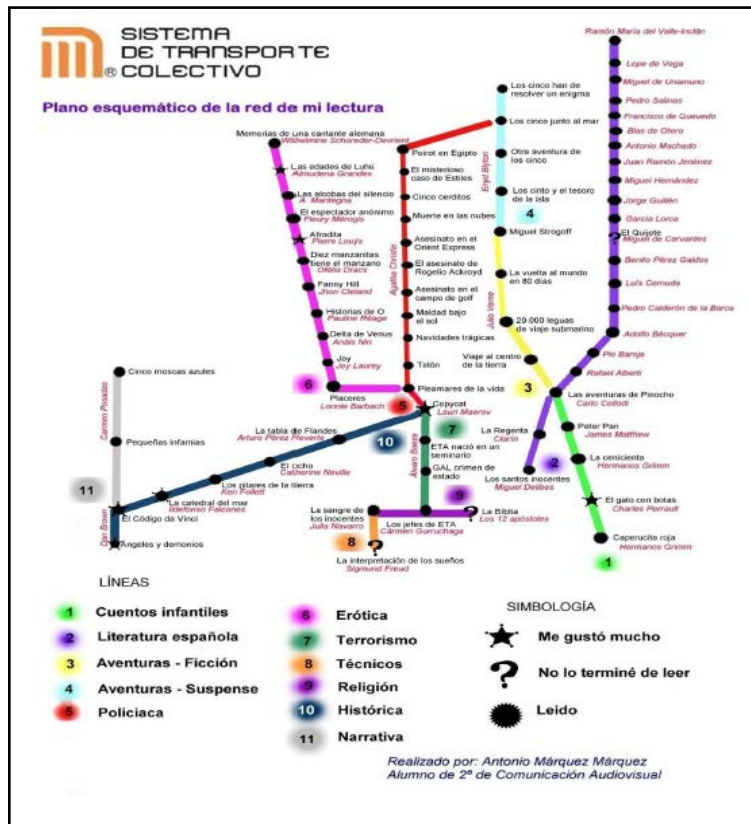


Figura 80: Red de lectura alumna Comunicación Audiovisual

previsibles y poco abiertas a lo imprevisible, a lo creativo o emprendedor. El caso del itinerario sobre Poe, tal vez por la personalidad del autor, es justamente lo contrario.

Ciertamente, estos mapas de lectura se

parecen mucho a los mapas

mentales donde lo que se pone son las referencias que el estudiante construye.

El caso es que el cuadro resultante nos diera lo que pretendíamos con la propuesta: “Mi perfil como lector/a”, de modo que se pudiera explicar una especie de *itinerario bibliográfico* que luego los alumnos aclaraban aún más en un breve texto redactado comentando el mapa. De este modo, conectamos también la lectura a creatividad, emprendimiento, iniciativa personal, ingenio... pues no buscamos lo que se repite (suelen ser las lecturas escolares del Instituto) sino lo más personal o distintivo, y exploramos el porqué, a menudo ocurre que un abuelo o un amigo u otras influencia poco previsible sea lo que haya determinado que se haya leído ese texto.

Las asociaciones son (re)construidas siguiendo ciertas pautas. Las académicas crean vínculos entre escuelas, géneros o épocas, pero otro tipo de nexos pueden descubrirse desde otras formas de lectura.

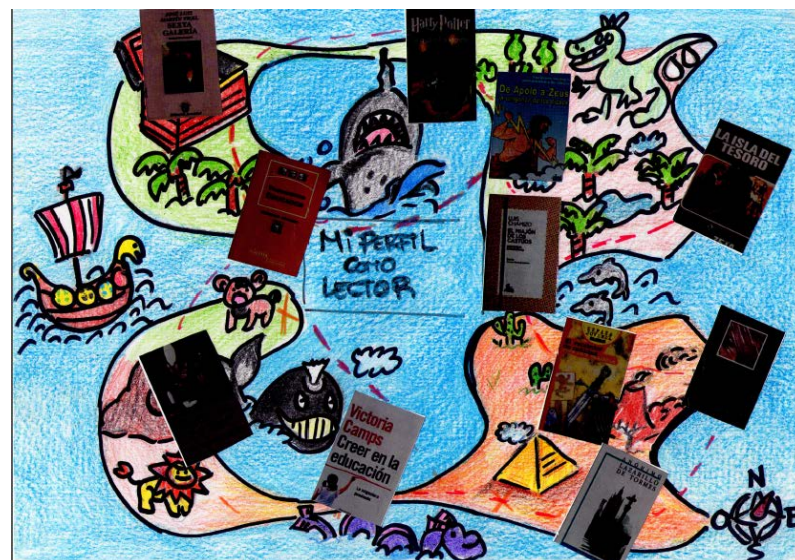
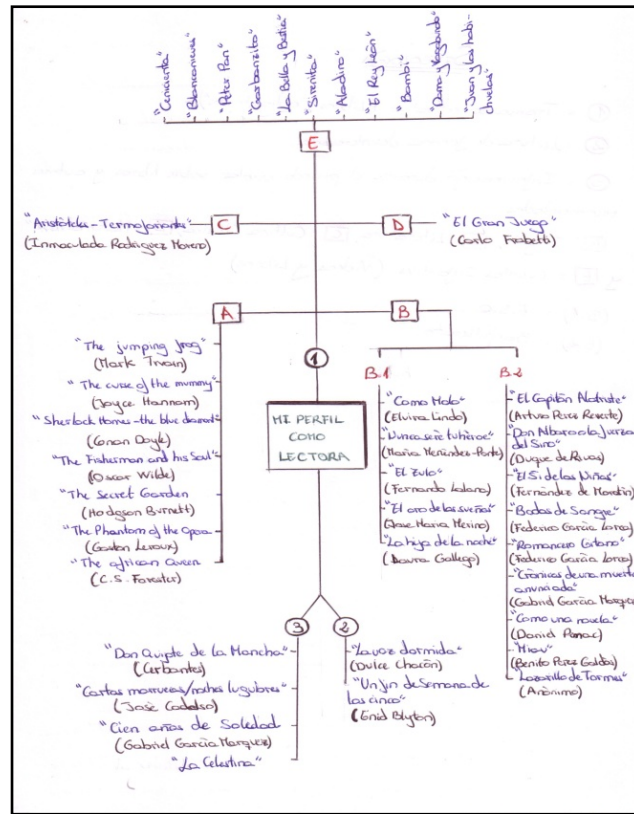


Figura 81: Perfiles de lectura alumnos magisterio

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

1.5 ITINERARIOS TEMÁTICOS, DE GÉNERO Y DE CIUDAD

Se trata de itinerarios que agrupan varios autores que han tenido presencia en un mismo entorno o ciudad. A continuación pueden consultarse varios ejemplos:

Ruta literaria por Salamanca

Salamanca ha sido una ciudad privilegiada por los muchos autores ilustres que a lo largo de la historia han tenido relación con ella, además de ser el lugar en el que se encuentra una de las universidades más antiguas. Estos son algunos de los lugares salmantinos ligados a escritores y obras de nuestra literatura:

La Cueva de Salamanca – Enrique de Villena (1384-1434)



Figura 82: Ruta por Salamanca

Dice la leyenda que bajo los restos de la Iglesia de San Cebrián se encuentra la cueva en la que el diablo enseñaba artes oscuras. Siete años duraban

los estudios y siete eran los alumnos. Al finalizar, uno de éstos, elegido al azar, pagaba por todos por su libertad, quedando al servicio del diabólico profesor, que usaba la sacristía de la iglesia como escuela de brujería. Uno de los alumnos que pasaron por allí fue el escritor Enrique de Villena, al que la mala suerte le apuntó con el dedo como el infeliz que tuviese que quedarse al servicio del maligno. • El Huerto de Calixto y Melibea – Fernando de Rojas (La Celestina, 1499)

Igual que Romeo y Julieta tienen su jardín en Verona (Italia), en Salamanca tienen el suyo Calixto y Melibea. Fernando de Rojas publicó en 1499 La Celestina, una obra maestra que cuenta los secretos amores de los dos amantes y su triste final. Al amparo de las sombras subía Calixto el muro que separaba el jardín de la calle para visitar a su amante; y por ese mismo muro cayó y se desnucó una noche en que huía rápidamente de allí. Ni Melibea, ni Calixto, ni el resto de personajes podían imaginarse un fin tan trágico para un comienzo tan dichoso.

Calle de Crespo Rascón, Casa de los Ovalle – Santa Teresa de Jesús (1515-1582)

El Siglo XVI fue una época de nuevas ideas y de mucha agitación. La mentalidad de las gentes cambiaba, las sociedades también. En toda Europa corren vientos de reformas: en política, en la ciencia, en la literatura, en las creencias religiosas.

Teresa de Jesús fue una mujer de armas tomar, una monja que quería cambiar muchas cosas guiada por sus convicciones religiosas. Recorrió media España fundando nuevos conventos de su orden. Su ímpetu reformista, sus visiones místicas y su temperamento le granjearon enemigos dentro de la propia iglesia. Pero eso no la detuvo. También escribió obras líricas, textos religiosos y obras místicas.

Patio de Escuelas, Aula Fray Luis de León – Fray Luis de León (1527-1591)

Fray Luis de León fue un fraile agustino dedicado al estudio, las traducciones, la poesía y la enseñanza. En la Universidad impartió clases de Teología y Sagradas Escrituras. Sus numerosos enemigos en la propia iglesia y entre los profesores de la Universidad no le perdonaban su independencia y la defensa de sus opiniones. Su vida y su obra son ejemplo de rebeldía frente a los poderosos o a las opiniones dominantes. Cuentan que, al regresar a sus clases tras años encarcelado, pronunció estas significativas palabras: “Como decíamos ayer...”

Verraco del Puente Romano – 'El Lazarillo de Tormes' (Anónimo, 1554)

Un relato tan atrevido que para ser publicado hubo que eliminar algunos fragmentos. Tal vez por eso, su autor prefirió ocultar su identidad. Se titulaba La vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades. Por primera vez, el protagonista de una novela era un personaje de clase baja. Se llamaba Lázaro, y como él mismo cuenta, nació en Salamanca, a la orilla del río, en Tejares.

Palacio de Monterrey – Diego de Torres Villarroel (1694-1770)

Este salmantino tuvo una vida tan agitada, extravagante y entretenida que daría para varias novelas. Estudió en la Universidad hasta los veinte años, pero su temperamento díscolo le impulsó a faltar a clase, meterse en peleas, robar a otros compañeros y hasta en la despensa del colegio, por lo que se ganó el sobrenombre de piel de diablo. A causa de sus fechorías escapó a Portugal donde llevó una vida aventurera de ermitaño, bailarín, torero, alquimista... A su vuelta a Salamanca obtuvo la Cátedra de Matemáticas. También se empapó de lecturas de artes mágicas y alquimistas que le granjearon fama de brujo y adivino.

Calle de Bordadores, Calle Libreros (Casa Museo) – Miguel de Unamuno (1864-1936)

Unamuno es el escritor del siglo pasado que mejor representa a Salamanca. Salmantino de adopción, como tantos otros que llegaron para quedarse, fue catedrático de Griego y rector de la Universidad durante muchos años. Escritor y filósofo, cultivó la novela y en menor medida la poesía, el teatro y el ensayo. Fue un hombre controvertido por sus ideas y por la intensidad con que las expresaba, sin importarle las consecuencias. Se enfrentó al poder, sufrió cárcel y exilio. Gran conocedor de Salamanca, de las costumbres de la ciudad y sus pueblos, les dedicó hermosos poemas.

La Casa Museo Unamuno está integrada en el Servicio de Archivo de Bibliotecas de la Universidad de Salamanca, que recibió – poco antes de morir – , del que fuera su rector, la donación de sus libros, unos 6.000 volúmenes pertenecientes a su biblioteca personal, fondo al que se van incorporando aquellos títulos que se consideran importantes para estudiar la figura del autor de la Generación del 98. Está situada en el edificio utilizado como casa del rector por Unamuno, entre 1900 y 1914. Conserva la mayoría del mobiliario que entonces era utilizado. El objetivo de esta casa museo es difundir la obra de Unamuno y conservar su legado. Además de su biblioteca, conserva el archivo del autor, comprado a sus descendientes.

- Plaza Mayor, Café Novelty – Gonzalo Torrente Ballester (1910-1999)

El Café Novelty sirvió banquetes a notables personajes históricos como Alfonso XIII, y ha sido lugar de encuentro y cita de numerosos escritores, artistas, políticos y todo tipo de gentes que acuden a él movidos por su fama y hospitalidad. Unamuno, Carmen Martín Gaité y Gonzalo Torrente Ballester, cuya escultura está sentada en un velador a tamaño natural fueron algunos de sus clientes más célebres.

Gonzalo Torrente Ballester pasó los últimos veinticinco años de su vida en Salamanca. Llegó a la ciudad para dar clases en el instituto “Torres Villarroel”, después de haber sido profesor en varias ciudades españolas y en Estados Unidos. Además de profesor, fue novelista, dramaturgo y periodista. Recibió los más prestigiosos premios por su labor literaria, entre ellos el Nacional de Narrativa, el Príncipe de Asturias de las Letras, el Azorín de Novela y el premio Miguel de Cervantes. Miembro de la Real Academia de la Lengua desde 1977.

- Plaza de los Bandos – Carmen Martín Gaité (1925-2000)

Es una de las mejores y más prestigiosas escritoras españolas del Siglo XX. Con ocho años empezó a escribir. La mayor parte de su obra son novelas y cuentos, pero también escribió teatro, libros de ensayo, textos periodísticos. Recibió destacados premios como el Nadal, el Nacional de Literatura, y el Príncipe de Asturias de las Letras. Algunas de sus obras siguen estando entre las más vendidas en España. Entre los lectores jóvenes sigue leyéndose con interés *Caperucita en Manhattan*, una versión moderna y llena de fantasía del famoso cuento y un canto a la libertad.

Ruta por la senda de los poetas (Sierra de Guadarrama)

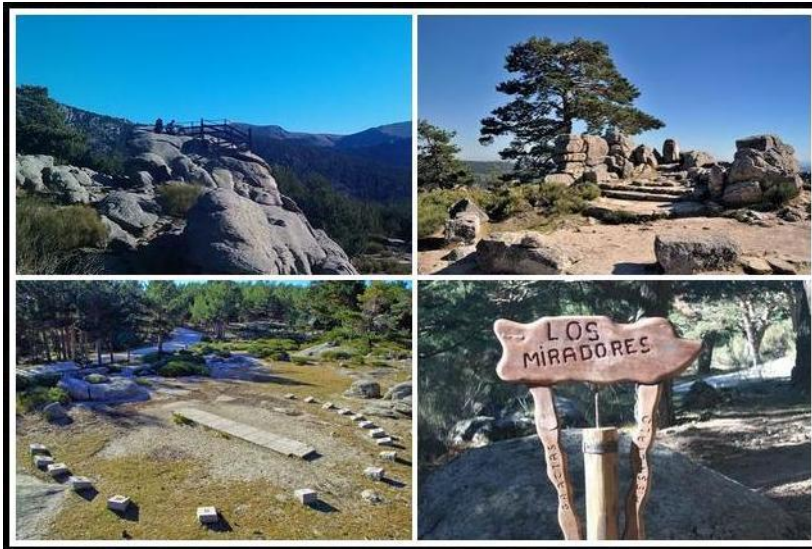


Figura 83: Ruta por la senda de los poetas

En plena Sierra de Guadarrama se encuentra este pequeño recorrido lleno de encanto. Se trata de dos miradores, uno en homenaje a Vicente Aleixandre, galardonado con el Nobel de Literatura, y otro a Luis Rosales, hijo adoptivo de Cercedilla. Entre ambos miradores hay poco más de 200 metros y en las rocas que hay a su paso están escritos versos de Antonio Machado, Leopoldo Panero, etc. Se puede completar la ruta visitando el Reloj de sol de Cela, en reconocimiento a Camilo José Cela por su admiración a la sierra madrileña con escritos como Cuadernos del Guadarrama.

Ruta por Soria, la ciudad de la poesía



Figura 84: Ruta por Soria

A esta ciudad castellano-leonesa la llaman “tierra de poetas y escritores”. Ha sido hogar e inspiración de algunas de las grandes figuras de la poesía española, como Antonio Machado, Gustavo Adolfo Bécquer y Gerardo Diego.

El ayuntamiento de la localidad ofrece visitas guiadas por los sitios que frecuentaba Machado: la Casa de los Poetas, el aula donde desarrollaba su actividad como profesor, el olmo... Además se encuentra la tumba de su amada Leonor Izquierdo. El cambio que la capital numantina ejerció sobre el poeta fue enorme, como se puede ver en su obra Campos de Castilla.

Con respecto a Bécquer, Las Leyendas son un conjunto de narraciones íntimas en las que aparecen reflejados pueblos como Beratón, Noviercas, Gómara o Almenar, o lugares como las ruinas del monasterio de San Polo o el monte de las Ánimas. El escritor, casado con una soriana de Torrubia, pasó largas temporadas en el Monasterio de Veruela. En la provincia hay dos casas museo, una del escritor y otra de su mujer.

La huella de Gerardo Diego es menor porque apenas estuvo dos años en la ciudad. Tiempo suficiente para hacerse visitante asiduo del casino. Cuentan las crónicas que, en vez de quedarse a la tertulia de la planta baja, subía al primer piso y tocaba el piano. El instrumento sigue allí. Sin embargo, sus poemas hablan más del paisaje que rodea la ciudad.

Ruta Barrio de las Letras – Madrid

En dos siglos, del XVI al XVII, ningún país europeo desarrolló una producción artística y literaria de tan elevado nivel. La extraordinaria generación de autores en disciplinas tales como la pintura, escultura, arquitectura, música y, sobre todo, la literatura dio nombre a una época conocida en España como el Siglo de Oro, cuyo eje capitular se podría situar en el Barrio de las Letras madrileño, donde vivían algunos de los poetas y escritores más insignes.

Un recorrido histórico-literario por los espacios que habitaron o frecuentaron algunas de las más importantes figuras de la literatura española: Cervantes, Lope de Vega, Góngora, Quevedo, Luis Vélez de Guevara, Ramón de la Cruz, Moratín, Zorrilla, Echegaray, Valle-Inclán, Calderón de la Barca...

- Casa Museo de Lope de Vega

El recorrido comienza con esta vivienda que nos retrotrae al Siglo de Oro. Existe constancia documental de la edificación de la casa que hoy acoge el museo en 1578, así como de su adquisición por el autor de Fuenteovejuna en 1610. Lope disfrutaba de un huerto-jardín interior frecuentemente mencionado en sus poemas y escritos y que hubo de ser reconstruido también. Algunos objetos pertenecientes al poeta y conservados en el convento de las Trinitarias, donde profesó una hija suya, han sido cedidos a la casa-museo.

En esta casa vivió durante 25 años, hasta su muerte. Hoy nos habla de la vida en el Madrid del siglo XVII, recordándonos la biografía y obra de uno de los grandes nombres de la literatura universal.

- El recorrido prosigue por las viviendas de los protagonistas literatos como la de Góngora y Quevedo (de la que sólo queda una placa indicativa), la de Cervantes (lo mismo), la de Marta de Nevarés (amante de Lope) o la de Micaela Luján (otra amante).

- El viajero también podrá conocer lugares con historia de tipo civil, como los corrales de comedias del Príncipe y la Cruz (uno de ellos reconvertido en el actual Teatro Español, el otro demolido), el Mentidero de Representantes



Figura 85: Ruta Barrio de las letras

(punto de reunión para cotillear), la imprenta de Juan de la Cuesta (sólo la placa) o el Prado Viejo de Atocha (hoy

reconvertido en paseo).

Se pueden visitar también edificios religiosos como el Convento de las Trinitarias Descalzas (donde se supone que está enterrado Miguel de Cervantes Saavedra), la Iglesia de San Sebastián (donde yace Lope de Vega) o la Parroquia de Jesús de Medinaceli (aunque del original sólo queda la talla del Cristo).

Con motivo de la celebración del tercer centenario de la Real Academia Española, se ha puesto en marcha la ruta teatralizada 'Letras y Espadas', con guión de Arturo Pérez-Reverte. Los amantes de las aventuras de este espadachín pueden revivir la historia de 'Alatriste' visitando los lugares que habitaron y recorrieron los personajes de Pérez-Reverte. Personajes como Quevedo o Lope de Vega pueblan las calles del Madrid del Siglo de Oro de la Literatura Española y cruzan sus aceros con los enemigos del Capitán, obligado a malvivir como espadachín en esta ciudad, centro neurálgico de un imperio que languidecía.

Ruta Los Amantes de Teruel

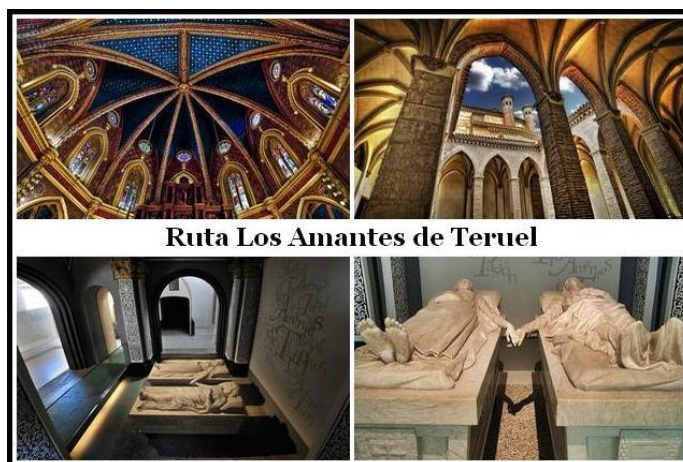


Figura 86: Ruta de los amantes de Teruel

La ciudad de Teruel es conocida por haber sido el escenario de la leyenda de los Amantes. La historia de amor de Isabel de Segura y Diego de

Marcilla, se remonta al siglo XIII, y ha inspirado

a grandes autores de la literatura, como Tirso de Molina o Juan Eugenio Hartzenbusch, músicos como Tomás Bretón o pintores como Muñoz Degraín.

En 1555, en el transcurso de unas obras llevadas a cabo en la Iglesia de San Pedro, aparecieron los cuerpos de dos jóvenes enterrados juntos, fueron considerados por la tradición popular como los restos de los Amantes de Teruel. Pero no es hasta 1619 cuando gracias al hallazgo de un documento del siglo XIV titulado "historia de los Amantes de Teruel" se confirman tanto los hechos, como la identidad de los cuerpos hallados.

En la actualidad pueden visitarse los restos de los Amantes en el Mausoleo. Asimismo conocerás más sobre el contexto social y cultural de esta historia, y la extensa producción artística que ha generado la misma en el espacio museístico y de interpretación anexo a la Iglesia de San Pedro.

En el espacio expositivo se pueden ver los relatos de otras historias trágicas de amor como es el caso de Cleopatra y Marco Antonio, Tristán e Isolda, Romeo y Julieta, Calixto y Melibea entre otros. Por último, "La Cripta" bajo el Mausoleo donde se explica cómo se encontraron los restos de los Amantes.

La Iglesia de San Pedro fue declarada Bien de Interés Cultural en 1931, asimismo el ábside y la Torre de San Pedro están incluidos en la red de monumentos mudéjares de Aragón que fueron declarados Patrimonio Artístico de la Humanidad por la UNESCO en 1986.

Ruta del Romanticismo de Almendralejo



Figura 87: Ruta del Romanticismo de Almendralejo

La ciudad pacense de Almendralejo, de gran riqueza histórica, es también sinónimo de cultura. Es la ‘Ciudad del Romanticismo’, la cuna de José de Espronceda (1808-1842) y Carolina Coronado (1820-1911), dos grandes literatos del siglo XIX y dos de las figuras más importantes y representativas del romanticismo literario español.

La ruta transcurre por lugares emblemáticos de la ciudad en los que se recrea el ambiente del siglo XIX: Los Jardines de Santa Clara (antiguo Huerto del Marqués); el Palacio de Monsalud, lugar donde nació José de Espronceda en 1808; el Parque Carolina Coronado, conocido popularmente como Parque El Espolón; el Parque de la Piedad, el Convento de San Antonio; la Casa-palacio de los Marqueses de la Encomienda; el Palacio de Justicia o la Plaza del Altozano, hoy Plaza de Espronceda.

Es la Ruta Literaria sobre el Romanticismo una muestra de agradecimiento de todo un pueblo a éstos, sus vecinos, por todo su legado cultural.

Ruta de la novela picaresca

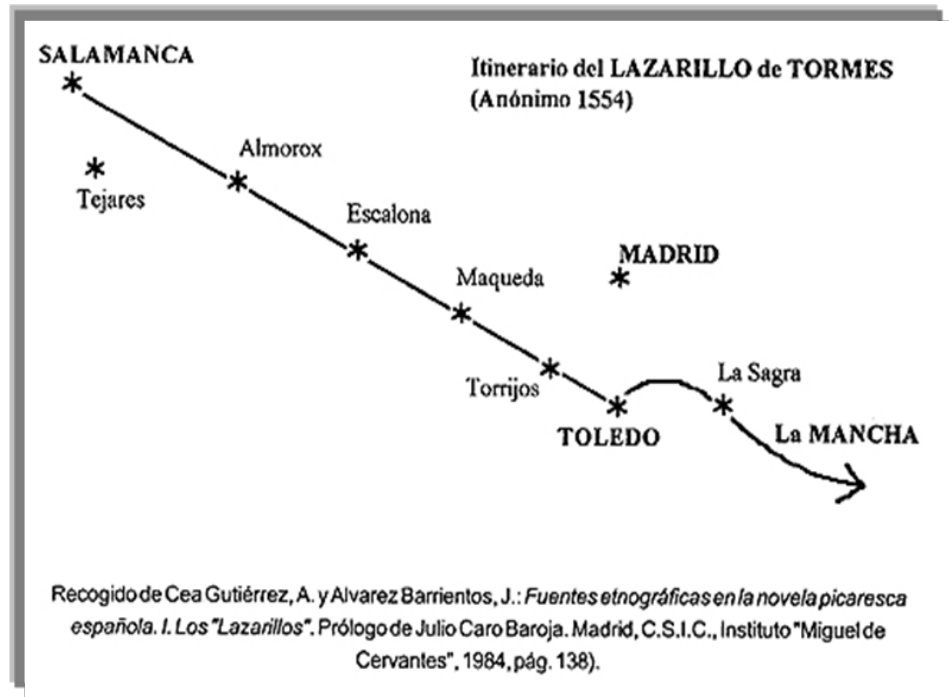


Figura 88: Itinerario Lazarillo de Tormes

Ruta literaria de Valldemossa a Pollença

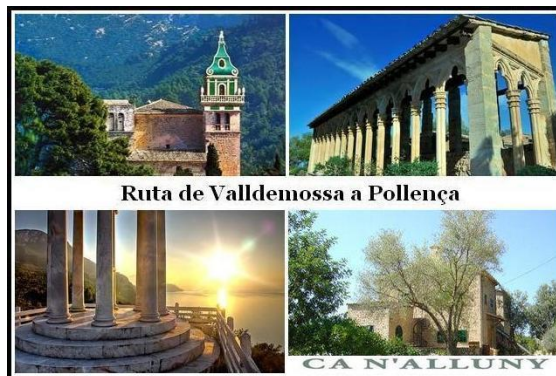


Figura 89: Ruta literaria de Valldemossa a Pollença

George Sand y Frédéric Chopin

La pareja romántica se alojó en la Cartoixa de Valldemossa, donde pueden visitarse las celdas que ocuparon. Tras su visita a la isla Sand escribió

Un invierno en Mallorca, libro que recoge sus

frustrantes experiencias con los mallorquines y la impresión que le causó el paisaje.

Ramon Llull

El Monasterio de Miramar fue fundado en 1276 por el rey Jaume II a petición de Ramón Llull para crear un Colegio de Lenguas Orientales que formara monjes dedicados a convertir a los infieles a través de la palabra. Llull vivió tres años en Miramar, donde escribió algunas de sus obras. Siglos después fue adquirido por el Archiduque Luis Salvador de Austria.

Deià

- Archiduque Luis Salvador

En 1870 el archiduque adquirió la Possessió de Son Marroig, reformó la casa y mandó construir un templete neoclásico en el jardín, desde donde se contempla Sa Foradada. El Museo de Son Marroig está dedicado a la figura del archiduque, autor de una obra antropológica exhaustiva sobre las islas que conoció, *Las Baleares descritas por la palabra y el dibujo*.

- Robert Graves

El poeta y escritor británico Robert Graves (1895-1985) vivió en Deià desde 1929 hasta su muerte. Está enterrado en el pequeño cementerio que hay junto a la iglesia, con vistas al mar. Su casa, *Ca n'Alluny*, fue adquirida por la *Fundació Robert Graves* y puede visitarse.


Pollença

- Premio Formentor, Converses de Formentor

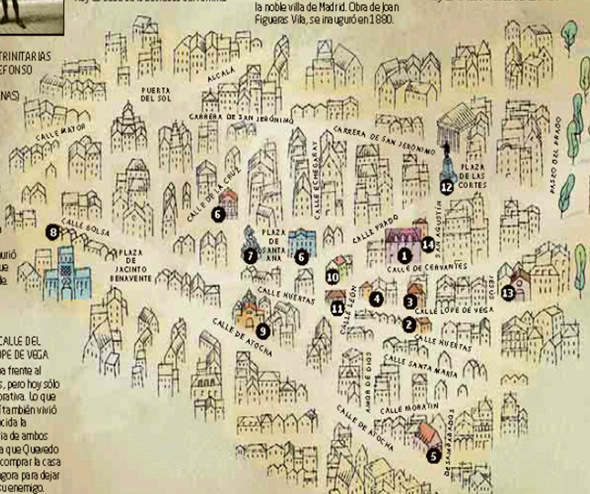
En la península de Formentor se ubica el Hotel Formentor, que en el pasado acogió dos importantes iniciativas literarias: el Premio Formentor – hoy recuperado – y el Premio Internacional de Literatura. En septiembre todavía se celebran las *Converses Literàries*, que reúnen a escritores de todo el mundo para debatir sobre literatura.

Otro ejemplo notable de ruta literaria urbana que reúne varios escritores y corrientes literaria, es este viaje teatralizado por el Madrid

EL MUNDO. VIERNES 21 DE FEBRERO DE 2014

CULTURA  43

Ruta teatralizada por el Barrio de las Letras



1 CASA MUSEO LOPE DE VEGA
CALLE CERVANTES 11 (ANTES CALLE DE FRANCOS)
Aquí vivió un cuarto de siglo, hasta su muerte. Aquí se crio a algunos de sus tantos hijos notables. La obra literaria de Lope de Vega es la más extensa de todas las del Siglo de Oro, con más de 1.000 títulos. Y aquí sufrió algunas de sus mayores pérdidas, como el fallecimiento de su hijo Carlos. Félix y el de Marta de Nevarres, uno de sus grandes amores.

2 CONVENTO DE LAS TRINITARIAS DE CALZADAS DE SAN ILDEFONSO
CALLE LOPE DE VEGA 18 (ANTES CALLE CARRERANUNAS)
Fundado en 1612 por Francisca Garrán, en este convento profesaron sor Isabel, hija de Cervantes, y sor Mariana, hija de Lope. Fue aquí donde Cervantes eligió ser enterrado, aunque el resto de su sepultura se perdió en una reforma posterior. Solo se halló un hueso que Cervantes murió pobre, viejo y olvidado y fue enterrado de forma humilde.

3 CASA DE GÓNGORA Y QUEVEDO
CALLE QUEVEDO (ANTES CALLE DEL NIÑO), ESQUINA CALLE LOPE DE VEGA
La casa de Quevedo estaba frente al Convento de las Trinitarias, pero hoy solo queda una placa conmemorativa. Lo que no dice la placa es que allí también vivió Lope de Vega. Fue conocida la rivalidad personal y literaria de ambos escritores, tan encarnizada que Quevedo llegó hasta el extremo de comprar la casa donde vivió a un mudo Góngora para dejar literalmente en la calle a su enemigo.

4 CASA DE CERVANTES
CALLE CERVANTES (ANTES CALLE DE FRANCOS), ESQUINA CALLE LEÓN
A pesar de ser identificada por Ramón de Mesonero Romanos en 1833 y a pesar de que Fernando Villaverde en la Comisión General de la Ruzada que se le da el cargo del edificio, la casa fue demolida. Al levantarse la nueva edificación, se colocó la placa conmemorativa que recuerda a Cervantes. Tras la estirpe de la Corte en 1808, vivió en tres casas situadas en este mismo barrio, hasta que aquí esta última donde finalmente murió (1616).

5 IMPRENTA DE JUAN DE LA CUESTA
CALLE SAN EUGENIO, ESQUINA CALLE ATOCHA 87
Una placa conmemorativa nos recuerda que en la calle Atocha se imprimió en 1605 la primera edición del 'Quijote'. Juan de la Cuesta publicó además otros libros de Cervantes y de otros autores del Siglo de Oro, como Lope de Vega. Juan de la Cuesta desarrolló su actividad hasta 1625, hoy ha probable de su taller. Su viudo continuó con el taller familiar. Hoy es sede de la Sociedad Cervantina.

6 CORRALES DE COMEDIAS
PLAZA SANTA ANA Y CALLE DE LA CRUZ
En este barrio estuvieron los corrales de Sol, de Burguillos, de la Pacheca y de la Cruz. El 21 de septiembre de 1583 abrió sus puertas el Corral del Príncipe, que en 1849 se convirtió en el actual Teatro Español. El Corral de la Cruz era el más popular. Se cree que en el preferido de Felipe IV, que accedió emboscado para obtener a una de sus amantes, la actriz María Calderón, madre de D. Juan José de Austria. Fue demolido en 1859.

7 ESTATUA DE CALDERÓN DE LA BARCA
PLAZA SANTA ANA
José Bore parte fue llamado por los madrileños 'rey pizuelas', por su afán de construir nuevas plazas, como la de Santa Ana, distribuyendo muchos terrenos. El monumento a Calderón de la Barca fue un regalo que realizó el Estado español a la noble villa de Madrid. Obra de Juan Figueras Vila, se inauguró en 1880.

8 IGLESIA DE SANTA CRUZ
PLAZA SANTA CRUZ, ESQUINA CALLE DE LA BOCA
La parroquia de Santa Cruz era una de las más antiguas de Madrid. Construida en el siglo XIII en uno de los arrabales de la ciudad, en ella se celebraron los exequios de Lope de Vega y Juan de Guando el 25 de abril de 1598. Sufrió un grave incendio en 1620 y finalmente se demolió en 1968.

9 IGLESIA DE SAN SEBASTIÁN
CALLE ATOCHA 39
Albergó desde 1636 los restos de Lope de Vega. El duque de Sessa, su protector, se encargó de los gastos del entierro y del funeral. En ella se bautizaron escritores posteriores al Siglo de Oro, como Ramón de la Cruz (1731) y Jacinto Benavente (1868), y allí se casaron Lata (1828), Zorrilla (1858) y Bécquer (1861). Entre sus actos de defunción figuran también las de Ruiz de Alarcón (1639) y Espronceda (1842).

10 CASA DE MARTA DE NEVARRES
CALLE INFANTE
Fue la última amante de Lope de Vega. Se conocieron cuando ella contaba 24 años y él rondaba los 60. Ella estaba casada con Roque Hernández y él ya se había casado con el otro. Juntos vivieron una escandalosa, complicada y dolorosa relación de la que nació Antonia Clara. En 1621, Marta quedó ciega y poco días pasó a la tumba. Hasta su muerte, en 1652, Lope le cuidó en el inmueble que hoy es la casa museo del escritor.

11 MENTIDERO DE REPRESENTANTES
CALLE DEL LEÓN 7
Un mentidero era un espacio público, un lugar de reunión donde los madrileños discutían lo divino y lo humano. En Madrid existían tres muy famosos: Los de Palacio, Crudas de San Felipe y el célebre Mentidero de comediantes o representantes. Comediantes, ilustres, se juntaban serio y artísticamente, comentaban los escándalos, como los amores sacrilagos de Lope y su última amante, Marta de Nevarres.

12 ESTATUA DE CERVANTES
PLAZA DE LAS CORTES
La estatua de bronce de la Plaza de las Cortes, frente al Congreso de los Diputados, se hizo gracias a José Bore parte, que intervino de forma muy activa en la mejora del urbanismo madrileño. En 1881 ordenó erigir una estatua como homenaje a Cervantes, aunque finalmente se realizó 20 años después, realizando Fernando VII.

13 PARROQUIA DE JESÚS DE MEDINACELI
PLAZA DE JESÚS 1
Frecuentada por actores y actrices durante el siglo XVIII, esta iglesia fue fundada en 1606 por el duque de Liria. El edificio actual data de 1930 y fue erigido por el arquitecto Jesús Carrasco Muñoz Encina. La irrupción del Cristo, tan venerado por los madrileños, fue tallada en la primera mitad del siglo XVII por encargo de los Padres Capuchinos de Sevilla. Fue en los quince la llevaban a Marruecos para el culto cristiano y allí cayó prisionera hasta su liberación en 1682.

14 CASA DE MICAELA LUJÁN
POSIBILMENTE CALLE SAN AGUSTÍN (ANTES CALLE DEL LICOR)
Micaela de Luján fue amante de Lope entre 1598 y 1607 y madre de dos de sus hijos favoritos: Micaela y Lope Félix. Esta comandante estuvo casada con el actor y representante Diego Díaz, del que entró poco antes de romper su relación con Lope.

15 PRADO DE ATOCHA
PASAD DEL PRADO
Es el jardín histórico urbano más antiguo de Madrid. Conocido hasta el siglo XVIII como 'Prado Viejo', fue reformado en 1570 para agrupar los pozos de San Jerónimo, Rocales y Atocha. Lugar de recreo para los madrileños, se convirtió en un nuevo espacio para pasear, vivir y ser visto.

FUENTE: Comunidad de Madrid. ILUSTRACIÓN: Terto Baravides. BS / EL MUNDO

de los Austrias, perfectamente hilvanado en los distintos hitos que visita:

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

2. BUENAS PRÁCTICAS Y RUTAS LITERARIAS

2.1 BUENAS PRÁCTICAS: EL PROGRAMA MINISTERIAL DE RUTAS LITERARIAS

Experiencias de introducción de gráficos y rutas

Tomando como norte los planteamientos expuestos, se han experimentado en diversos centros, desde 1986 a 2003, algunas o la globalidad de las técnicas expuestas, tanto en centros de Primaria como de Secundaria, e incluso en Enseñanza a distancia (algunas de ellas están descritas y cuantificadas en Proyectos Experimentales concedidos por el MEC¹⁶). En todas ellas hemos tratado de estimular con los gráficos las siguientes situaciones comunicativas:

- 1ª- Aprender y adquirir significados (v.gr. escenas y vocabulario ilustrado)
- 2ª- Recopilar datos y resumir la información a partir de una lectura o explicación, organizando las ideas captadas (v.gr. mapas de conceptos). Como un paso más avanzado, resumir para recordar y memorizar activamente los contenidos más esenciales (v.gr. ideogramas)
- 3ª- Guiar las diferentes etapas de un trabajo o proyecto (v.gr. gráficos secuenciales).
- 4ª- Entender instrucciones de uso y /o conocer el interior de objetos a través de modelos y maquetas.
- 5ª- Habituarse al uso de gráficos y grafismos personales como técnicas de autoaprendizaje.

Usando alternativamente como soportes la pizarra, el mural o la multicopia, hemos procurado adiestrar primero en la forma versátil en que puede leerse un gráfico, desde una visión general al desarrollo de tales o cuales elementos (esto es importante en los mapas de conceptos, que son ayudados a componer entre todos). Igualmente, hemos introducido gráficos lúdicos y abiertos, que obligasen a ser continuados o reelaborados.

¹⁶ GRUPO ALBORÁN (1986) *La ideogramación y los talleres abiertos en EGB y Enseñanzas Medias*, Badajoz.

Es de destacar que la introducción de gráficos no puede ser una innovación puntual, sino que requiere un planteamiento común en todas las áreas, al alimón, ya que los gráficos no son un medio en sí mismos o un simple adorno sino un instrumento para potenciar el aprendizaje. Más que los gráficos específicos en Lengua, Sociales, Matemáticas, etc, es importante ponerse de acuerdo en una terminología menos confusa que la que hay (v.gr. a los niños no se les habla de mapas de conceptos sino de redes) y en unos objetivos comunes de explotación de los gráficos. A tenor de las diversas experimentaciones citadas, podemos corroborar algunas conclusiones que pensamos podrían extrapolarse a otros contextos:

1. los alumnos están sumamente habituados a la lectura de imágenes fijas, pero no entrenados en distintas formas de lectura, no saben cómo leer distintas clases de gráficos, no les sacan partido.
2. a los alumnos les gusta pintar esquemas cuando se relaciona esta tarea con una motivación y contenidos positivos; especialmente, les gusta , enseñar y explicar su trabajo y se aplica a detalles en principio poco relevantes (v.gr. decorar los fondos) pero sintomáticos de una actitud de organización.
3. a los alumnos les gusta que les expliquen gráficos para empezar un tema; parecen preferir los gráficos figurativos para el gran grupo, y los gráficos esquemáticos para trabajar solos.
4. los elementos de creatividad, humor, juego, etc ayudan a reforzar el valor del gráfico, de ahí el uso preferente de analogías, gráficos lúdicos, etc.
5. les gusta coleccionar un álbum de gráficos y trae de casa y de los periódicos todo tipo de gráficos recortados, folletos, mapas de carreteras, etc.
6. les gusta, en definitiva, realizar gran parte del trabajo con gráficos, y, lo que es más importante, los elementos icónicos le ayudan a mejorar y a fijarse más en la lectura previa o en la expresión escrita, bien sea al rotular los textos que van en el gráfico bien sea en el comentario o glosa que suelen hacer a cada gráfico.
7. suelen responder bastante bien aquellos alumnos con calificaciones bajas en Dibujo, venciendo la asimilación inicial de gráfico=adorno, y pasando a realizar subgrafismos, diagramas y mapas de conceptos con total soltura.

8. los alumnos especialmente creativos tienden a desarrollar grafismos más personales y ven reforzada su intervención al sugerir al grupo posibilidades expresivas alternativas.

Programa “Rutas Literarias”

El Programa Rutas Literarias es un Programa de Cooperación Territorial dirigido a alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria con el objetivo de fomentar el hábito lector y desarrollar el gusto por la lectura. Se desarrolla mediante un viaje educativo encaminado a descubrir la riqueza cultural y lingüística de las diferentes Comunidades Autónomas de España. El artículo 6 de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación dispone que el Estado, en colaboración con las Comunidades

Autónomas, promoverá programas de cooperación territorial orientados a objetivos educativos de interés general.

En cumplimiento de esta disposición y de acuerdo con las finalidades que la Ley asigna a estos programas, se procede a crear el programa de cooperación territorial «Rutas Literarias», que se configura como un recurso educativo, para alumnos de tercero y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria y que pretende complementar la formación que se imparte en el aula por medio de la realización de una ruta literaria.

El itinerario girará en torno a un libro, un personaje o un autor relevante sobre el que los alumnos trabajarán en sus centros. Finalizado este trabajo, los alumnos viajarán para conocer «in situ» los lugares que han servido de inspiración o han guiado la narración leída.

COMUNIDAD AUTONOMA		Comunidad Autónoma de Andalucía ¹⁷
ITINERARIO	2003-2005	“La Generación del 27. Federico García Lorca”
	2005-2006	<i>De Juan Ramón Jiménez a la Generación del 27</i> <i>Vida y Obra de Juan Ramón Jiménez</i>
	2006-2013	Poetas del 27 Vida y obra de Juan Ramón Jiménez
RESUMEN DE CONTENIDOS		
2003-2004	<ul style="list-style-type: none"> - Un paseo literario por Sevilla: Luis Cernuda y Vicente Alexandre. - El Puerto y Alberti. - Paraíso y testimonio de Lorca: La Huerta de San Vicente. - La Granada de Lorca. 	

¹⁷Información tomada de BOE publicados entre 2003 y 2013

<p>2004-2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sevilla: paseo literario (Luis Cernuda) y visita a la catedral. - El Puerto de Santa María: visita a la fundación Rafael Alberti. - Jerez: visita literaria. - Sevilla: visita al Ateneo. - Málaga: paseo literario (Vicente Aleixandre). - Granada: Fuentevaqueros: casa natal de Federico García Lorca. - Alfacar: parque F. G. Lorca. - Huerta de San Vicente: casa museo. - Granada: El Albaicín, la Alambra.
<p>2005-2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>De Juan Ramón Jiménez a la Generación del 27: Igual que 2004-2005</i> - <i>Vida y Obra de Juan Ramón Jiménez</i>: Moguer: paseo literario y taller sobre los recuerdos de la infancia de J. Ramón Jiménez. - Puerto de Santa María, visita al colegio-internado en el que estuvo el autor; Fundación Rafael Alberti y paseo por la localidad. - Sevilla, paseo literario y visita al Ateneo. - Moguer, visita a la Casa Museo Zenobia y taller literario. - La Rábida- Moguer: Universidad Internacional de Andalucía y Monasterio; - Fundación Juan Ramón Jiménez: taller literario.
<p>2006-2007</p>	<p>Poetas del 27:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sevilla de Cernuda: Paseo literario por Sevilla de L. Cernuda. Los Reales Alcázares en la obra de Cernuda. Encuentro con poetas: Ateneo de Sevilla. Alberti y el Puerto: Visita a la Fundación Rafael Alberti. Taller en la naturaleza. - Málaga de Vicente Aleixandre: Recorrido literario por Málaga. Centro Cultural de la General del 27. Taller literario en la Playa. - Granada, lugares lorquianos: Visita Casa Museo Federico García Lorca. Casa familiar de Valderrubio. Casa Natal - Huerta de San Vicente. Poesía y Naturaleza en Granada: Visita al barranco de Víznar. Paseo literario lugares lorquianos. La Alambra. Taller literario «Una semana en nuestras vidas» en el Parque Natural de Huétor <p>Vida y obra de Juan Ramón Jiménez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moguer: Paseo literario por las calles de Moguer, taller literario «Naturaleza viva, naturaleza muerta, naturaleza». - Puerto de Santa María: Relaciones de esta localidad con la infancia de Juan Ramón. Internado.

	<p>Visita a la Fundación Rafael Alberti, paseo por la localidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sevilla: Paseo Literario por la Sevilla de Juan Ramón, visita al Ateneo de Sevilla. - Moguer: Visita Casa Museo Zenobia-Juan Ramón, taller literario sobre la figura de Zenobia en la obra de Juan Ramón Jiménez: «Zenobia entre dunas». - La Rábida-Moguer: Visita al paraje de la Rábida: Universidad Internacional de Andalucía y Monasterio. Taller literario: «Una semana en nuestras vidas»
2007-2012	<p>Vida y obra de Juan Ramón Jimenez: igual que 2006-2007</p> <p>Poetas del 27:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sevilla de Cernuda: Paseo literario por Sevilla de L. Cernuda. Visita a la Catedral. Encuentro con poetas: Ateneo de Sevilla. - Alberti y el Puerto: Visita a la Fundación Rafael Alberti. Taller literario: «Perdidos en la arboleda». - Málaga de Vicente Aleixandre: Recorrido literario por Málaga. Centro Cultural de la General del 27. Taller literario «La Generación olvidada». - Granada, lugares lorquianos: Visita Casa Museo Federico García Lorca. Casa familiar de Valderrubio. Visita al Barranco de Víznar. Taller literario «En torno a Federico». Poesía y naturaleza en Granada: Casa Natal - Huerta de San Vicente. Paseo literario lugares Lorquianos. La Alambra.
2012-2013	<p>Poetas del 27:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sevilla (Luis Cernuda): Ateneo de Sevilla, Paseo literario por Sevilla de Luis Cernuda. Reales Alcázares. Taller de Naturaleza: «Perdidos en la Arboleda». - Málaga (Vicente Aleixandre, Emilio Prados, Manuel Altolaguirre): centro cultural de la Generación del 27. Viznar: Taller literario «La Generación olvidada». - Granada (Federido García Lorca): casa-natal de Federico García Lorca en Fuente Vaqueros. Valderrubio. Conjunto Monumental de La Alhambra. Visita al Barranco de Víznar. Taller literario «Encontrando a un poeta». <p>Vida y obra Juan Ramón Jimenez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sevilla: Ateneo de Sevilla, Paseo Literario por la Sevilla de Juan Ramón. Visita a la Catedral de Sevilla. - Moguer: Casa Museo Juan Ramón Jiménez. Paseo literario por Moguer y alrededores. - Punta Umbría: taller literario «Zenobia entre dunas». - La Rábida: paraje de La Rábida. Universidad Internacional de Andalucía. Monasterio Sta M.ª de la Rábida. Taller literario: «Naturaleza viva, naturaleza muerta, naturaleza».

Figura 91: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma Andalucía

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Autónoma de Aragón
ITINERARIO	«La Ruta del Cid por el Aragón Fronterizo».
RESUMEN DE CONTENIDOS	
2003-20012	<ul style="list-style-type: none"> - Teruel Mudéjar, la Catedral, los Amantes, el Museo. - Sierra de Albarracín, Albarracín. - Mirambel, Cantavieja, La Iglesuela del Cid. Rubielos de Mora, Mora de Rubielos. El Poyo del Cid. Castillo de Peracense, Cella.
2012-2013	<ul style="list-style-type: none"> - Teruel: paseo nocturno por el casco antiguo. - Albarracín: visita guiada centro histórico, pinares de ródano, pinturas rupestres. - Teruel Mudéjar: Catedral, torres, aljibes medievales. Taller de teatro. Actividades de presentación de grupos. - Mora de Rubielos: visita a la villosa y castillo fortaleza. - Rubielos de Mora. Cella: Castillo Peracense. El Poyo del Cid y la Ermita de San Esteban. Representación Teatral.

Figura 92: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Aragón

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Autónoma de Asturias
ITINERARIO	«Caminos de Leopoldo por Asturias: Regenta Ingenio y Narrativa
RESUMEN DE CONTENIDOS	
2003-2012	<ul style="list-style-type: none"> - Carreño: Prendes (barrio de El Riestro, El Canto, polígono de Falmuria, Quinta de Chor), Albandi, Piedoloro (iglesia, hórreos, barrio de Zanzabornín), Logrezana (Iglesia Santa María la Real) - Oviedo (casco antiguo, la catedral, el Fontán). Gijón (plaza del Humedal, museo Nicanor Piñole, Antiguo Instituto, Natahoyo, cruce Cuatro Caminos, puerta de Musel).
2012-2013	<ul style="list-style-type: none"> - Luces. Candás: Ruta de «Viaje Redondo», Ruta de Borofña. Langreo. Museo de la Mina. Bustiello. - Oviedo de la Regenta. Gijón.

Figura 93: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Asturias

COMUNIDAD AUTONOMA		Comunidad Autónoma de las Islas Baleares
ITINERARIO	2003-2012	«El Arquitecto y el Templario. Dos Historias paralelas en la Mallorca Medieval y en la contemporánea».
	2012-2013	Islas Balears: Encrucijada de Culturas y Literatura
RESUMEN DE CONTENIDOS		
2003-2012	<ul style="list-style-type: none"> - Museo de Mallorca y Castillo de Bellver. Plaza. Porta del Camp, Temple, C. Del Sol y Catedral. Iglesia y museo de Porciúncula. - Alcudia: Pollentia, Teatro romano, Cueva S. Martí, Torre de los templarios, Formentor. SantElm: parque natural SaDragonera, CreuMontcades, - La Real. SesPaïsses, Coves Artá, Castillo Capdepera. - Palma de Mallorca: Capocorp, Cala Pi, Cura. 	
2012-2013	<ul style="list-style-type: none"> - Una visión de la historia y la literatura de occidente a través de la relación de diversos autores con la Islas Baleares: Ramón Llull, MossènAlcover, Gaspar Melchor de Jovellanos, Camilo José Cela, Rubén Darío, Robert Graves... 	

Figura 94: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

COMUNIDAD AUTONOMA		Comunidad Autónoma de Canarias
ITINERARIO	2003-2011	Unamuno y el Paisaje Canario
	2011-2012	La ruta de Unamuno en Gran Canaria
RESUMEN DE CONTENIDOS		

- Recorrido por la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.
- El paisaje interior de Gran Canaria (I): Teror, La Finca de Osorio.
- El paisaje interior de Gran Canaria (II): Villa de Moya, Los Tilos, Villa de Agaete.
- El paisaje interior de Gran Canaria (III): Las Cumbres (Cruz de Tejeda, Degollada de Las Palomas, Artenara).
- El otro paisaje de Gran Canaria: El Sur (Telde).

Figura 95: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Canarias

COMUNIDAD AUTONOMA		Comunidad Autónoma de Cantabria	
ITINERARIO		Tras los pasos de Pereda. Cantabria interior y Cantabria costera.	
RESUMEN DE CONTENIDOS	2003-2004	<p>Cantabria costera: Santander, su bahía como entorno literario. Faro de Cabo Mayor, Sardinero y península de la Magdalena. Biblioteca Menéndez Pelayo y Museo marítimo. (José M.a de Pereda, Gerardo Diego...).</p> <p>Las Villas de la costa oriental: la mar, sus gentes y sus trabajos. Lonja de Santoña, Laredo y la industria conservera. (Gerardo Diego, Amós de Escalante...).</p> <p>La historia del arte en Cantabria: desde Altamira al siglo XX. Museo de Altamira y la Neocueva. Santillana. Comillas, el palacio de Sobrellano y el Capricho de Gaudí.</p> <p>Cantabria interior: El paisaje de «Peñas Arriba», hacia el nacimiento del Ebro y los puertos de Sejos. Poblado cántabro de Argüeso.</p> <p>La casona de Tudanca, foco cultural. Cosío, Pereda y el grupo del 27: Rafael Alberti, Miguel Hernández, Gerardo Diego...</p> <p>Los Picos de Europa: Villa de Potes, Santa María de Lebeña, Monasterio de Santo Toribio y teleférico de Fuente Dé. (El Marqués de Santillana, Benito Pérez Galdós y su viaje por la Montaña, Gerardo Diego...).</p>	
	2004-	Cantabria costera: Santander, su bahía	

	2013	<p>como entorno literario. Faro de Cabo Mayor, Sardinero y península de la Magdalena. Biblioteca Menéndez Pelayo y Museo marítimo (José M.a de Pereda, Gerardo Diego...).</p> <p>Las Villas de la costa oriental: la mar, sus gentes y sus trabajos. Lonja de Santoña, Laredo y la industria conservera (Gerardo Diego, Amós de Escalante...).</p> <p>La historia del arte en Cantabria: desde Altamira al siglo XX. Museo de Altamira y la Neocueva. Santillana.</p> <p>Cantabria interior: El paisaje de «Peñas Arriba» y la casona de Tudanca como foco cultural. Cossío, Pereda y el grupo del 27: Rafael Alberti, Miguel Hernández, Gerardo Diego...</p> <p>Los Picos de Europa: Villa de Potes, Santa María de Lebeña, Monasterio de Santo Toribio y teleférico de Fuente De (El Marqués de Santillana, Benito Pérez Galdós y su viaje por la Montaña, Gerardo Diego...).</p>
--	------	---

Figura 96: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Cantabria

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha	
ITINERARIO	<p>Por tierras y letras de Cuenca.</p> <p>Ruta de El Quijote (Incluida en 2004-2005)</p> <p>La Celestina (Incluida en 2009-2010)</p>	
RESUMEN DE CONTENIDOS	2003-2004	<p>Belmonte: Fray Luis de León. Mota del Cuervo:</p> <p>«El Quijote», Cervantes. Ciudad Encantada: «Soneto del amor oscuro», Federico García Lorca, «Las serranas», de Luis de Góngora. Embalse de La Toba: José Luis Sampedro y los gancheros. Nacimiento del Río Cuervo.</p> <p>Villanueva de la Jara: «Libro de las fundaciones» Santa Teresa de Jesús.</p> <p>Alarcón: «El conde Lucanor», don Juan Manuel. Leyenda. Castillo de Garcimuñoz: Jorge Manrique.</p> <p>Monasterio de Uclés: Órdenes de Caballería. Priego: Diego Jesús Jiménez (Premio Nacional de Poesía). Solán de Cabras/Hoz de Beteta: «El Quijote».</p> <p>Cuenca capital: Recorrido por el casco antiguo: leyendas, Barrio de San Martín: «Los recursos de la astucia», Pío Baroja; Biblioteca del Seminario Mayor: Diccionario de Sebastián de Covarrubias; Archivo de la Catedral: testamento y capilla de Sebastián de Covarrubias; Archivo Histórico Provincial: la Inquisición y Fray Luis de León; Los Hermanos Valdés.</p>

	2004-2006	<p>Se mantiene Ruta 2003-2004 y se añade:</p> <p>Ruta de El Quijote: Alcázar de San Juan. Argamasilla de Alba: cueva Medrano e iglesia; Tomelloso: «Bombo» y museo del carro; Villarta de San Juan: puente romano; Puerto Lápice: venta «El Quijote». Campo de Criptana: cerro de los molinos y ermita de la Virgen de Criptana; El Toboso: «palacio de Dulcinea», biblioteca cervantina e iglesia; Belmonte: castillo y colegiata; Villaescusa de Haro: recorrido urbano. Almagro: corral de comedias, convento de dominicos, palacio de Valdeparaíso...; Calatrava la Nueva: castillo - convento y paisajes. La Solana: fábrica de hoces «La Pajarita»; San Carlos del Valle: plaza e iglesia; Villanueva de los Infantes: recorrido por la ciudad y monumentos más importantes. Pantano de Peñarroya: curso alto del Guadiana; Ruidera: lagunas, cueva de Montesinos, castillo de Rochafrida.</p>
	2006-2008	<p>El Quijote se mantiene igual que en 2004-2006</p> <p>Por Tierras y letras de Cuenca: Belmonte: Castillo, Colegiata y Palacio de D. Juan Manuel; Mota del Cuervo: visita a una cooperativa vinícola y a los molinos de viento; Ciudad Encantada: paisaje kárstico, nacimiento del río Cuervo; Uña: piscifactoría, el Ventano del Diablo; Cuenca: casco antiguo, catedral, barrio del Castillo, museo de las Ciencias; Rus; San Clemente; Villanueva de la Jara; Uclés: monasterio; Parque Arqueológico de Segóbriga; Castillo de Garcimuñoz.</p>

	<p>2008-2009</p>	<p>Por Tierras y letras de Cuenta se mantiene igual que en 2006-2008</p> <p>El Quijote:</p> <p>Alcázar de San Juan. Argamasilla de Alba: cueva Medrano e iglesia; Tomelloso: «Bombo» y museo del carro; Villarta de San Juan: puente romano; Puerto Lápice: venta «El Quijote». Campo de Criptana: cerro de los molinos; El Toboso: «palacio de Dulcinea», biblioteca cervantina e iglesia; Belmonte: castillo y colegiata; Villaescusa de Haro: recorrido urbano. Almagro: corral de comedias, convento de dominicos, palacio de Valdeparaíso.; Calatrava la Nueva: castillo –convento y paisajes. San Carlos del Valle: plaza e iglesia; Villanueva de los Infantes: recorrido por la ciudad y monumentos más importantes. Pantano de Peñarroya: curso alto del Guadiana; Ruidera: lagunas, cueva de Montesinos.</p>
	<p>2009-2010</p>	<p>El Quijote y Por Tierras y letras de Cuenca se mantiene como en 2008-2009</p> <p>La Celestina:.</p> <p>Se concibe como un acercamiento de los adolescentes a La Celestina de Fernando de Rojas, obra capital del siglo XV y una de las más sobresalientes tanto de la literatura española como de la universal. El personaje que da nombre a la obra figura al lado de las grandes creaciones humanas de todos los tiempos y países, y junto con don Quijote, Sancho y don Juan compone la gigante tetralogía de las incorporadas por España a la galería de tipos universales.</p>

		<p>«En busca del autor»: La Puebla de Montalbán: iglesia de Santa María de Melque, castillo de Montalbán. Talavera de la Reina: murallas, la ribera del Tajo y sus puentes, la iglesia colegial de Santa María la Mayor (donde se conservan los restos de Fernando de Rojas). «La ciudad de la Celestina: Toledo»: ciudad de las tres culturas, le barrio judío, Bisagra Vieja, Cristo de la Luz, los cobertizos de Santo Domingo el Real, Zocodover y puente de Alcántara «Los grandes monumentos de Toledo»: el Alcázar, la catedral, Santo Tomé, San Juan de los Reyes... «De Toledo a Salamanca con Rojas y el Lazarillo». Almorox, Escalona, Maqueda</p>
	2010-2012	<p>El Quijote se mantiene igual.</p> <p>La Celestina:</p> <p>«En busca del autor»: La Puebla de Montalbán: iglesia de Santa María de Melque, Castillo de Montalbán. Talavera de la Reina: murallas, la ribera del Tajo y sus puentes, la iglesia colegial de Santa María la Mayor (donde se conservan los restos de Fernando de Rojas). Oropesa: monumentos y arquitectura del municipio, Parador Nacional / Castillo. «La ciudad de la Celestina: Toledo»: ciudad de las tres culturas, el barrio judío, Bisagra Vieja, Cristo de la Luz, los cobertizos de Santo Domingo el Real, Zocodover y puente de Alcántara. «Los grandes monumentos de Toledo»: el Alcázar, la catedral, Santo Tomé, San Juan de los Reyes. «Diálogo entre Celestina y Don Quijote de la Mancha»: viaje al sur de la provincia, Montes de Toledo, Consuegra.</p> <p>Por Letras y Tierras de Cuenca:</p> <p>en Saelices, Parque Arqueológico de Segóbriga; Uclés, castillo y casa conventual de la Orden de Santiago;</p>

		<p>Belmonte: lugar de nacimiento de Fray Luis de León, Castillo, Colegiata de San Bartolomé, convento de los Trinitarios, el Alcázar de Don Juan Manuel; Castillo de Garcimuñoz: fortaleza construida por el Infante Don Juan Manuel, frente a la cual fue herido de muerte Jorge Manrique; Villaescusa de Haro: Iglesia parroquial de San Pedro, Palacio de los Ramírez de Arellano, antigua universidad;</p> <p>Uña: laguna natural, Escuela Regional de Pesca, río Júcar. La Toba: embalse y Serranía, Salto de Villalba y Ventano del Diablo; Vega del Codorno: nacimiento del Río Cuervo y paisajes del Sistema Ibérico; la Ciudad Encantada y Cuenca ciudad: Castillo, panorámica de la ciudad, hoces de los ríos Júcar y Huécar, Archivo Histórico, fundaciones Antonio Pérez y Antonio Saura (Casa Zavala), monumentos a Fray Luis de León y Federico Muelas, Museo Nacional de Arte Abstracto Español (espacio Gustavo Torner),</p> <p>Casas Colgadas, Puente de San Pablo, Auditorio, Plaza Mayor y Catedral; entre la alta Alcarria y la Serranía de Cuenca, Priego: lugar de nacimiento de Diego Jesús Jiménez, Parroquia de San Nicolás de Bari, la muralla, las Casas del siglo XVII, el Convento del Rosal, Castillo, río Escabas y hoz del río Guadiela.</p>
	<p>201 2-2013</p>	<p>La Celestina: Se concibe como un acercamiento de los adolescentes a La Celestina de Fernando de Rojas, obra capital del siglo XV.</p> <p>«En busca del autor»: La Puebla de Montalbán: museo de la Celestina y localidad. Talavera de la Reina: murallas, la ribera del Tajo y sus puentes, la iglesia colegial de Santa María la Mayor (donde se conservan los restos de Fernando de</p>

	<p>Rojas). «La ciudad de la Celestina: Toledo»: ciudad de las tres culturas, el barrio judío, Sinagoga de Santa María La Blanca, Bisagra Vieja, Cristo de la Luz, los cobertizos de Santo Domingo el Real. «Los grandes monumentos de Toledo»: el Alcázar, la catedral, San Juan de los Reyes. Ciudad de Toledo y el Greco: Entierro del Conde Orgaz (Santo Tomé) y Convento de Santo Domingo El Antiguo.</p> <p>Por Tierras y Letras de Cuenca: Parque Arqueológico de Segóbriga; Uclés, castillo y casa conventual de la Orden de Santiago.</p> <p>Belmonte: lugar de nacimiento de Fray Luis de León, Castillo, Colegiata de San Bartolomé, convento de los Trinitarios, el Alcázar de Don Juan Manuel; Castillo de Garcimuñoz: fortaleza construida por el Infante Don Juan Manuel, frente a la cual fue herido de muerte Jorge Manrique. Villaescusa de Haro: Iglesia parroquial de San Pedro, Palacio de los Ramírez de Arellano, antigua universidad.</p> <p>Nacimiento del Río Cuervo y paisajes del Sistema Ibérico; la Ciudad Encantada. Cuenca ciudad: Castillo, panorámica de la ciudad, hoces de los ríos Júcar y Huécar, Archivo Histórico, fundaciones Antonio Pérez y Antonio Saura (Casa Zavala), monumentos a Fray Luis de León y Federico Muelas, Museo Nacional de Arte Abstracto Español (espacio Gustavo Torner), Casas Colgadas, Puente de San Pablo, Auditorio, Plaza Mayor y Catedral.</p> <p>El Quijote: Argamasilla de Alba: Cueva Medrano e iglesia; Tomelloso: «Bombo» y museo del carro; Villarta de San Juan: puente romano; Puerto Lápice: Venta «El Quijote». Campo de Criptana: Cerro de los molinos; El Toboso: «palacio de Dulcinea», biblioteca cervantina e iglesia; Belmonte: castillo y colegiata; Villaescusa de Haro: recorrido urbano. Pantano de Peñarroya: curso alto del Guadiana; Ruidera: lagunas, cueva de Montesinos. Calatrava la Nueva: castillo-convento y paisajes.</p>
--	---

Figura 97: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

COMUNIDAD AUTONOMA		Comunidad Autónoma de Castilla y León	
ITINERARIO		De romances y leyendas por Zamora. Antonio Machado y Soria (Se añade en 2007 - 2008)	
RESUMEN DE CONTENIDOS	.2003-2007	Zamora: Romance del cerco de Zamora y Romances de Bernardo del Carpio, leyendas. Benavente: Romance de Bernardo del Carpio, leyendas. Villafáfila. Toro: Romancero nuevo, leyendas. Sanabria: de los Beatos a León Felipe, leyendas. Sayago: leyendas	
	2007-2011	De Romanceros y leyendas por Zamora: igual que 2003-2007 Antonio Machado y Soria: Los poemas de Machado, que hacen referencia a Soria y al espíritu castellano, tanto en la estancia del poeta como su recuerdo, servirán de hilo conductor y guía para el conocimiento de la historia, cultura, arte e idiosincrasia de Soria. La generación del 98, vida y obra de Machado. Soria de principios de siglo. La participación de Machado en la vida soriana: periodismo y educación. Soria en el recuerdo. Escenificación de la Leyenda de Alvargonzález Por los caminos de Machado: Berlanga de Duero. San Baudelio. Colegiata y casco antiguo. Burgo de Osma. San Esteban de Gormaz. Ruta de Machado por la montaña: Soria, Cidones, Vinuesa, Covaleda... Visita a la Laguna Negra. Historias de Soria, Cementerio del Espino, San Saturio.	

	2011-2012	<p>Antonio Machado y Soria igual que 2007-2011</p> <p>De romances y leyendas por Zamora:</p> <p>Pocas ciudades como Zamora pueden mantener aún ese ambiente medieval de buena parte de los siglos X y XI y muchos de los lugares donde se desarrollaron los hechos relatados a lo largo del recorrido de esta ruta. Los Romances junto con la literatura anónima popular y de tradición oral que constituyen las leyendas, serán el hilo conductor literario de Romances y leyendas que proponemos como recorrido por la provincia de Zamora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De Romances y Leyendas por Zamora: Romances del Cerco de Zamora, Leyenda del Motín de la trucha... - De Romances y Leyendas por Sayago: Leyenda de Viriato... - De Romances y Leyendas por Sanabria: Los Beatos de Tábara, la Leyenda del Lago de Sanabria... - De Romances y Leyendas por Toro: Leyendas del Arriero y del agujero en la puerta.
	2012-2013	<p>De romances y Leyendas por Zamora se mantiene como 2011-2012</p> <p>Antonio Machado y Soria:</p> <p>Los poemas de Machado, que hacen referencia a Soria y al espíritu castellano, tanto en la estancia del poeta como su recuerdo, servirán de hilo conductor y guía para el conocimiento de la historia, cultura, arte e idiosincrasia de Soria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La generación del 98, vida y obra de Machado. - Soria de principios de siglo. La participación de Machado en la vida Soriana. - Haciendo camino por Soria: ciudad, cementerio del Espino, San Polo y San Saturio. - Numancia: tras las gentes del Alto Llano Numantino. - Por los caminos de Machado: Berlanga de Duero. Burgo de Osma. El Cañon del Río Lobos. - Ruta de Machado por la montaña: Soria, Cidones, Vinuesa, Visita a la Laguna Negra y a la Casa del Parque.

Figura 98: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Castilla y León

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Autónoma de Cataluña (Incorporación en 2004)	
ITINERARIO	2004-2005	De la Renaixença al Modernismo
	2005-2006	<i>La Literatura Modernista en Catalunya</i>
RESUMEN DE CONTENIDOS	2004-2005	Barcelona: Palau Comillas, Ateneo Barcelonés, Palau de la Música catalana, visita a varias obras de Gaudí, casa de les Punxes, casa de Santiago Rusiñol. Sitges: CauFerrat. Olot: museo de la Garrotxa, fagedad'enJordá. L'Escala: museo Víctor Català.
	2005-2006	Barcelona: «Joan Maragall» y «Santiago Rusiñol»; visitas a la Pedrera, el Park Güell, la Sagrada Família, l'Ateneu Barcelonés, elsQuatreGats, el Palau de la Música Catalana, etc. Sitges: «Santiago Rusiñol»; visita al Museo CauFerrat y recorrido por la ciudad. Blanes: «Joaquim Ruyra»; recorrido por el municipio y situación de los enclaves relacionados con el autor. L'Escala: «VictorCatalà»; recorrido por el municipio y visita al museo archivo. Olot: «Joan Maragall»; visita al museo comarcal de la Garrotxa y paseo por la Fagedad'enJordá.
	2006-2007	Barcelona: «Joan Maragall» y «Santiago Rusiñol»; visitas a la Pedrera, el Park Güell, la Sagrada Família, Montjuic, els QuatreGats, el MNAC, la Casa Museu Maragall, etc. Sitges: «Santiago Rusiñol»; visita al Museo CauFerrat y recorrido por la ciudad. L'Escala: «VictorCatalà»; visita al municipio comentada por la responsable del archivo. Visita al JacimentArqueològicd'Empuries, que contiene ruinas de la ciudad griega y romana, muy vinculada a la afición coleccionista de VíctorCatalà. Se introduce la literatura de JoaquimRuyra de temática mediterránea y marinera.
	200	Barcelona: «Joan Maragall» y

	7-2011	<p>«Santiago Rusiñol»; visitas a la Pedrera, el Parque Güell, la Sagrada Familia, Liceu, el MNAC, l'Ateneu. Paseo literario por el barrio de la Ribera y taller literario en un emblemático edificio de la ciudad. Sitges: «Santiago Rusiñol»; visita al Museo Cau Ferrat y recorrido por la ciudad. L'Escala: «Victor Català»; paseo literario en barca; visita al Jaciment Arqueològic d'Empuries.</p>
--	--------	--

Figura 99: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Cataluña

COMUNIDAD AUTONOMA		Comunidad Autónoma de Extremadura	
ITINERARIO		Itinerario literario por Extremadura.	
RESUMEN DE CONTENIDOS	200 3-2004	<p>Mérida. Cáceres, Malpartida de Cáceres, Brozas. Almendralejo, Badajoz. La Serena. Plasencia, Guijo de Granadilla.</p>	
	200 4-2006	<p>Brozas: recorrido urbano, Alcántara: puente romano, Cáceres: ciudad monumental. Autores: F. Sánchez de la Brozas, Javier Cercas y Ada Salas. Alburquerque: recorrido urbano, Olivenza: recorrido urbano y Museo etnográfico. Autores: Luis Landero y Manuel Pacheco. Plasencia: recorrido urbano, Granadilla: visita al pueblo abandonado con actividades relacionadas con los actos conmemorativos del Centenario de la muerte del poeta José M.a Gabriel y Galán. Autores: José M.a Gabriel y Galán, Álvaro Valverde y Eugenio Fuentes. Mérida: Museo Nacional de Arte romano, Anfiteatro y Teatro, Zafra: recorrido urbano. Autores: Jesús Delgado Valhondo, Dulce Chacón y Luciano Feria. Badajoz: recorrido urbano, Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo y Biblioteca Regional: Autores: Angel Gómez Pámpano. Justo Vila.</p>	

	200 6-2009	<p>Ciudad Monumental); 2. Mérida (Museo Nacional de Arte Romano, Teatro y Anfiteatro); 3. Parque Natural de Monfragüe, Trujillo. 4. Alburquerque (Castillo de Luna y recorrido urbano); 5. Badajoz (recorrido urbano y Biblioteca Regional).</p> <p>Durante las visitas se conocerá la obra de distintos autores extremeños: Luis Landero, Manuel Pacheco, Jesús Delgado Valhondo, Javier Cercas. Igualmente, se realizarán encuentros literarios con autores residentes en Extremadura.</p>
	200 9-2012	<p>Día 1: Alcántara (Puente Romano), Arroyo de la Luz (Retablo de Luis de Morales «El Divino»), Cáceres (Ciudad Patrimonio de la Humanidad). Día 2.- Mérida (Museo Nacional de Arte Romano, Teatro y Anfiteatro); Día 3.-Parque Nacional de Monfragüe (El mayor bosque mediterráneo), Trujillo (Tierra de Pizarro). Día 4.-Olivenza (La cultura hispano-lusa), Badajoz (Recorrido urbano y Biblioteca Regional). Día 5.-Alburquerque (Castillo de Luna y recorrido urbano);</p> <p>Durante las visitas se conocerá la obra de distintos autores extremeños: Luis Landero, Manuel Pacheco, Jesús Delgado Valhondo, Javier Cercas, Dulce Chacón, Ada Salas, etc. Igualmente, se realizarán encuentros literarios con autores residentes en Extremadura.</p>
	201 2-2013	<ul style="list-style-type: none"> - Olivenza (cultura hispano-lusa). Badajoz (Biblioteca de Extremadura. El Lazarillo de Barcarrota). - Mérida Romana. Almendralejo (Romanticismo: José de Espronceda y Carolina Coronado). - Cáceres (Ciudad Patrimonio de la Humanidad). Casar de Cáceres.

Figura 100: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Extremadura

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Autónoma de Galicia
ITINERARIO	El romanticismo en Galicia a través de la figura de

		Rosalía de Castro.	
RESUMEN DE CONTENIDOS	DE	2003-2012	A Coruña. Lugo, el Camino de Santiago y la Galicia interior. Santiago de Compostela. Ruta Rosaliana: Padrón, Cambados, Vilanova de Arousa, Santiago de Compostela. A Coruña y las Rías Altas.
		2012-2013	<ul style="list-style-type: none"> – A Coruña: Real Academis Gallega, Castillo de San Antón, Torre de Hércules, museo DOMUS. – Lugo y la Galicia interior: Muralla, catedral, museo provincial y Castro de Viladonga. – El Camino de Santiago: casa museo de Rosalía en Padrón, Santiago de Compostela (catedral, museo del Pueblo Gallego).

Figura 101: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Galicia

COMUNIDAD AUTONOMA		Comunidad Autónoma de La Rioja	
ITINERARIO		El origen de la lengua castellana y los monasterios riojanos.	
RESUMEN DE CONTENIDOS	DE	2004-2004	San Millán de la Cogolla. Monasterios de Yuso y Suso. Gonzalo de Berceo. El Camino de Santiago: Logroño. Navarrete. Nájera: Monasterio de Santa María la Real. Cañas: Monasterio de Santa María de San Salvador. Santo Domingo de la Calzada: Monasterio de Nuestra Señora de la Anunciación. Casalarreina: Monasterio de Nuestra Señora de la Piedad. Anguiano: Monasterio de Santa María de Valvanera. Nájera:

		Manuel Esteban Villegas. Quel: Bretón de los Herreros. Logroño: M.a Teresa León Goyri.
	2004-2007	San Millán de la Cogolla. Monasterios de Suso y Yuso. Gonzalo de Berceo. Cañas: Monasterio de Santa María de San Salvador. Nájera: Monasterio de Santa María la Real. Anguiano: Monasterio Santa María de Valvanera. El Camino de Santiago: Logroño. Navarrete. Santo Domingo de la Calzada. Quel: Manuel Bretón de los Herreros.
	2007-2012	San Millán de la Cogolla. Monasterios de Suso y Yuso. Gonzalo de Berceo. Cañas: Monasterio de Santa María de San Salvador. Nájera: Monasterio de Santa María la Real. Anguiano: Monasterio Santa María de Valvanera. El Camino de Santiago: Logroño. Navarrete. Santo Domingo de la Calzada.
	2012-2013	San Millán de la Cogolla. Monasterios de Suso y Yuso. Gonzalo de Berceo. El Camino de Santiago: Logroño. Navarrete. Nájera. Santo Domingo de la Calzada. La Sierra de Cameros: Parque Natural de la Sierra Cebollera: visita al Centro de Interpretación de la Transhumancia en Venta de Piqueras.

Figura 102: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de La Rioja

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Autónoma de Madrid	
ITINERARIO	2003-2010	Alcalá de Henares y Madrid: vida y obra de Cervantes.
	2010-2012	<i>El Siglo de Oro en la Comunidad de Madrid</i>
	2012-2013	Madrid de la Mano de la Literatura

RESUMEN DE CONTENIDOS	2003 -2010	Madrid: itinerario por el barrio de los Literatos (Cervantes, Lope de Vega, Calderón de la Barca). Itinerario literario por Alcalá de Henares (la novela picaresca). Itinerario histórico-artístico por el Madrid de los Austrias (Cervantes, Lope de Vega, Calderón de la Barca). Museo del Prado y Madrid de los Borbones. Itinerario histórico-artístico por Alcalá de Henares. Visita al monasterio de El Escorial o Ruta literario del Marqués de Santillana.
	2010 -2012	Resumen de contenidos: Marco histórico: Museo Nacional de Prado. Monasterio de El Escorial. Alcalá de Henares. Madrid: Marco Literario: Madrid de los Austrias. Madrid de los Literatos. Taller de Cuentacuentos y creación literaria. Marco Medio-ambiental: Madrid (ciudad y capital del Estado). Parque regional del Manzanares
	2012- 2013	Madrid de la mano de Cervantes, Valle Inclán y otros autores, recorriendo los lugares en los que se reunían y los escenarios de algunas de sus obras. Conocer Madrid a través de los ojos de los escritores. Asimismo, se visitarán espacios y centros culturales que giran en torno a la lectura y la escritura y habrá un acercamiento a la creación literaria actual. Madrid de los Austrias, Alcalá de Henares, Teatro Español, Instituto Cervantes, Café Gijón, Museo del Prado, Casa del lector y taller de creación literaria.

Figura 103: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Madrid

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Autónoma de Murcia	
ITINERARIO	El 98 y el 27 en la Región de Murcia. «Centenario Miguel Hernández»(Incluido en 2010-2011)	
RESUMEN DE CONTENIDOS	2003-2004	Yecla: Azorín «La voluntad». Murcia: Jorge Guillén «Cánticos». Archena: Vicente Medina «Aires Murcianos». Cartagena: Antonio Oliver «Obra completa», La Unión: María Cegarra «Poemas para mi silencio». Totana: Federico García Lorca «Antología». Lorca: Heliodoro Puche«Obra completa». Los Urrutia.
	2004-2005	Cartagena: «Antonio Oliver» y «Carmen Conde». Itinerario por la ciudad (Museo de los autores, Teatro Romano y Puerto). La Unión: «María Cegarra»: visita al Museo Minero. Yecla: «Azorín». y «Castillo Puche»; itinerario literario por la ciudad (Museo, Iglesia y subida al Castillo). Murcia: «Jorge Guillén», «Federico García Lorca» y «Miguel Hernández ». Visita a la Catedral. Archena: «Vicente Medina». Visita al Balneario. Lorca: «Heliodoro Puche». Itinerario literario por la ciudad, recorriendo los lugares mas característicos del autor. Los Urrutias. Subida al monte«Carmolí». Recorrido en barco por el Mar Menor (Isla de la Perdiguera)
	2005-2008	. Murcia: «Jorge Guillén», «Federico García Lorca» y «Miguel Hernández». Visita a la Catedral. Archena: «Vicente Medina». Yecla: «Azorín».y «Castillo Puche»; itinerario literario por la ciudad (Museo, Iglesia y subida al Castillo).Cartagena: «Antonio Oliver» y «Carmen Conde». Itinerario por la ciudad (Museo de los autores, Teatro Romano y Puerto). La Unión: «María Cegarra»: visita al Museo Minero. Lorca: «Heliodoro Puche». Itinerario literario por la ciudad, recorriendo los lugares mas característicos del autor. Curso de vela y piragüa en el Mar Menor. Los Urrutias. Subida al monte «Carmolí». Recorrido en barco

	2008-2010	<p>Ruta de Cartagena-La Unión: semblanzas de Carmen Conde, Antonio Oliver y María Cegarra. Itinerarios por ambas ciudades y visita a los lugares más característicos de estos autores.</p> <p>Ruta de Archena y Lorca: recorrido por el Valle de Ricote, visita Norias deAbarán y paseo por la Huerta. Semblanza de Vicente Medina y recital poético. Eliodoro Puche: itinerario literario por la ciudad recorriendo los lugares más característicos del autor.</p> <p>Ruta de Yecla: semblanzas de Azorín y José Luis Castillo-Puche. Paisajes de Yecla en la obra de estos autores, paseo literario y visita del centro histórico de la ciudad y de la cooperativa de vinos «La Purísima». D.O. Yecla.</p> <p>Ruta de Murcia: «Poetas en Murcia»: visita al Museo Salzillo. Semblanzas de Jorge Guillén, Federico García Lorca y Miguel Hernández. Lectura dramatizada de «El Encuentro» y recorrido literario por el centro histórico de la ciudad. Curso de vela y piragua.</p> <p>Ruta del Mar Menor: itinerario medioambiental: Subida al monte «El Carmolí» en Los Urrutias y recorrido en barco por el Mar Menor. Curso de vela y piragua</p>
	2010-2011	<p>El 98 y el 27 en la Región de Murcia Igual que en 2008-2010</p> <p><i>Centenario Miguel Hernández</i></p> <p>Orihuela: La Casa Museo de Miguel Hernández. Visita de la ciudad y de los lugares de interés «hernandiano». Charla sobre la biografía de Miguel Hernández. Taller: «Miguel Hernández: generación del 27 o generación del 36».</p> <p>Cox: Visita de la villa y de la casa de Josefina Manresa. Taller: «Miguel Hernández: el poeta del pueblo».</p> <p>Murcia: El Encuentro de Federico García Lorca y Miguel Hernández. Taller: «El legado de Miguel Hernández».</p> <p>Cartagena: Miguel Hernández y María Cegarra. Taller: «La Universidad Popular de Cartagena».</p> <p>Alicante: Visita a la sede de la Institución «Juan Gil Albert». Taller: «La muerte de Miguel Hernández». Paseo «hernandiano» por Alicante.</p>

Figura 104: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Murcia

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Foral de Navarra	
ITINERARIO	2003-2005	Haciendo camino por Navarra.
	2005-2006	<i>De leyendas del camino a historias de ciudades</i>
RESUMEN DE CONTENIDOS	2003-2006	El Camino de Santiago en Navarra: Roncesvalles, Pamplona, Monasterio de Leyre, Sangüesa, Eunate, Puente la Reina, Estella y Monasterio de Irache.
	2006-2011	Cantar de Roncesvalles y ciclo carolingio, leyendas del Camino de Santiago, Ernest Hemingway, Gustavo Adolfo Bécquer, Benjamín de Tudela, Navarro Villoslada, Pío Baroja etc.

Figura 105: Tabla Rutas Literarias Comunidad Foral de Navarra

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Autónoma del País Vasco (Incorporación 2007-2008)	
ITINERARIO	Ruta literaria por tierras vascas	
RESUMEN DE CONTENIDOS	2003-2012	Se concibe como un itinerario literario apoyado en autores y obras literarias asociadas al paisaje en diferentes momentos de la historia del País Vasco. Vitoria-Gastéiz: de la Edad Media a la Ilustración; Gernika y la Reserva de Urdaibai: mitos, ritos y leyendas; La Rioja Alavesa: un paisaje de fábula; Donostia-San Sebastián: atalaya de exploradores y

		<p>aventureros románticos; Bilbao entre dos siglos: del hierro al titanio. Entre los autores a estudiar están:</p> <p>Miguel de Unamuno, Blas de Otero, Gabriel Aresti, R. M.^a Azkue, Antonio Trueba, Ramiro de Maeztu, Ignacio Aldecoa, Manuel Díaz de Arcaya y Félix Samaniego.</p>
	20012-2013	<p>Se concibe como un itinerario literario apoyado en autores y obras literarias asociadas al paisaje en diferentes momentos de la historia del País Vasco. Bilbao entre dos siglos: del hierro al titanio. Vitoria-Gasteiz; una ciudad que emerge del medievo. La Rioja Alavesa: un paisaje de fábula. Entre los autores a estudiar están: Miguel de Unamuno, Ramiro Pinilla, Ignacio Aldecoa, Toti Martínez de Lecea, Ken Follet y Félix Samaniego.</p>

Figura 106: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma del País Vasco

COMUNIDAD AUTONOMA	Comunidad Valenciana
ITINERARIO	Un paseo por el paisaje de Blasco Ibáñez.
RESUMEN DE CONTENIDOS	<p>Biografía de Blasco Ibáñez: Valencia y su barrio marítimo. Valencia, su ciudad, su época: La Reinaxença, el modernismo.</p> <p>El mundo rural de Blasco Ibáñez: Puerto de Catarroja o Silla, Parque Natural de la Albufera. La burguesía valenciana en Blasco Ibáñez: «Ouet», Alzira.</p> <p>Utopía y síntesis en Blasco Ibáñez: Sagunto y Museo de la Ciudad de Valencia.</p>

Figura 107: Tabla Rutas Literarias Comunidad Valenciana

Veamos la crónica de un alumno de la ruta literaria de Córdoba¹⁸:

Fernando Gómez Aguilar nos hace una completa crónica de esta actividad realizada antes de las vacaciones:

Se propuso hace unas semanas, con motivo del Día de Andalucía, celebrar el 80º aniversario de la constitución del Grupo Poético del 27 y conocer todos los autores que lo formaron, puesto que todos ellos tienen unas raíces andaluzas.

Fue una excursión de esas que gustan, porque en mi opinión se aprende de una manera muy atractiva, es decir contemplando paisajes y bellas calles como las que disfrutamos en Córdoba. A todos nos gustó, hemos conocido muchos poetas andaluces y cordobeses que vivieron o añoraron Córdoba, además se trata de una ciudad de gran tradición histórica y con actividades como ésta nos damos cuenta de lo que allí acaeció.

También el día acompañó e hizo una mañana espléndida que ayudó aun más a sentir esa Córdoba que ha inspirado a tantos poetas y que ha propiciado un clima de convivencia y bienestar durante buena parte de su historia. La visita al Alcázar de los Reyes Cristianos, el patio de los Naranjos, la plaza del Potro, la Calahorra , la Mezquita , fue, sin duda, todo un lujo en el que vivimos el embrujo de esta gran ciudad.

Una de las cosas que siempre ha llamado la atención en Córdoba ha sido la cantidad de monumentos y de patios que hay. A uno de ellos entramos, pero al no ser todavía mayo, no estaba en su máximo esplendor.

Para finalizar ya con la valoración de la actividad, he de decir que pasear en el casco antiguo de Córdoba es siempre un lujo. Ha sido fantástico y desde aquí animo a que se hagan más actividades como ésta: los alumnos siempre lo agradeceremos.

¹⁸ <http://www.iesgrancapitan.org/ticagora/?p=1286>.

2.2 EL PROGRAMA "SEVILLA SE LEE"

Este programa ha pretendido fomentar lecturas urbanas en espacios públicos de Sevilla, y fue promovido por la profesora D. González Gil¹⁹, según sus propias palabras:

¿Leer en voz alta, leer en la calle, leer para proclamar en público una creencia o trasportar los sentimientos a los que pasen y tal vez escuchan? Parece un atrevido pasatiempo, pero en realidad no es ni más ni menos que un modo de lectura, tan lícito y gratificante como el íntimo y misterioso leer en silencio...

En aquellos paseos y en otros encuentros en que tuve el privilegio de compartir con otros amigos de la educación y de los libros, mis deseos educativos, Sevilla se me apareció como un libro particular: desde la Fábrica de Tabacos, desde los



Figura 108: Cartel Sevilla se LEE

monasterios y espadañas, y desde mi propio colegio; desde el recuerdo de noches, en la siesta en que mi padre leía en voz alta mientras mi madre tejía cálidas piezas de lana, desde los narradores orales o desde el fondo del Códice de las Cantigas de Alfonso el Sabio, brotaba un sonido diáfano que eran todos los registros de los diversos y posibles lectores. Muchas voces y cada una con su timbre y tono, trazaban en armonía un arco que unía SanTelmo y la Giralda, a través de bibliotecas de poetas y escritores de todos los tiempos...

La actividad consiste en llenar de lectores, en público y en voz alta, diferentes zonas urbanas de Sevilla como hospitales, centros cívicos y penitenciarios, facultades, jardines y otros puntos notorios de la ciudad. Los actos de lectura, iniciados simple por personas voluntarias, profesionales de distintas tareas y especialidades, profesores, escritores, poetas, periodistas, artistas, universitarios de Facultades varias, niños, jóvenes, etc.

¹⁹ http://noticias.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/la-us-acoge-desde-hoy-al-ciclo-sevilla-se-lee-la-universidad-un-libro-abierto_ycTI88NhdG1DNGswxyOdo6/

JORNADAS DE FORMACIÓN

PARA EL FOMENTO DE LA

LECTURA ESCRITURA

Leery hacer lectores
Voluntariado lector
Grupos de Lectura y Escritura Compartidas

Del 14 al 18 de noviembre, de 15:30 a 20:30 h.
Aula Magna de la Facultad de Filología

Inscripción hasta el 10 de noviembre
Más información: rulsevilla@us.es
<http://institucional.us.es/piflus>

* Esta actividad tiene reconocido en la US 1 crédito ECTS y 2,5 créditos LRU.
Los estudiantes interesados en la convalidación de créditos deberán formalizar su inscripción y asistir al menos al 80% de las conferencias.

Plan Integral para el Fomento de la Lectoescritura - Universidad de Sevilla
Vicerrectorado de Relaciones Institucionales
Red Internacional de Universidades Lectoras

Figura 109: Jornadas de Formación Lectura Escrita

También representantes de asociaciones y voluntarios transeúntes o asistentes invitados, pondrán voz a textos seleccionados por la organización.

Dado que el denominador común de la educación ambiental, patrimonial -en su sentido más amplio. y literaria, es la particular percepción de los intangibles o imaginarios que subyacen a un paisaje, un texto literario o un monumento (vinculados en este caso a Sevilla) de lo que se trata es de inducir una experiencia personalizada.

A efectos educativos, es, por tanto, una magnífica experiencia de dinamización de espacios públicos, que cumple a la perfección de los eventos letrados. A saber, se organización en torno a unos escenarios espacio-temporales acotados, se dirige a unas audiencias concretas, usa diversos artefactos asociados, desde la lectura en voz alta de libros hasta otros ejemplos de lecturas multimodales; por último, establece secuencias y rutinas para organizar cada una de estas *performances*.

2.3 GEOGRAFÍAS LITERARIAS

2.3.1 LA FICCIÓN CARTOGRÁFICA: MAPAS Y ATLAS LITERARIOS Y MITOGRÁFICOS

Si algo define literatura y a las ficciones en particular es la creación de mundos imaginarios completos donde, a diferencia del “libro suelto” o incluso de la serie, se articula, como en el Génesis, toda una geografía, unos personajes (razas, seres mitológicos que conviven en un mismo espacio, familias o dinastías...). Por eso, no en vano la antropología ha subrayado las relaciones entre el mito, el juego y la creación. Esto, la creación de mundos narrativos que el lector/espectador puede apropiarse y, en su caso, recrear, es el mejor criterio para definir las sagas; lo importante en ella no es la longitud - algo aleatorio dependiente a menudo del éxito de las entregas - sino sus propiedades peculiares como narración serial y su interacción con el lector.

Ahora bien, los mundos creados en la ficción están regidos por una serie de reglas o convenciones, explícitas o implícitas, pero aceptadas por quienes participan en el “juego” de la lectura. Las *reglas del mundo creado* en cada ficción no se explicitan todas a primera vista, se van configurando a medida que de la lectura lineal vamos pasando a una lectura más paradigmática o vertical, y van emergiendo los prototipos, el marco, los personajes, en suma, los esquemas y convenciones de género.



Figura 110: Infografía del Señor de los Anillos

Los cuales hacen estos libros a menudo “predecibles”, tal como desarrolla en su artículo el profesor Ángel Suárez (2006).

Sea como fuere, el mundo ficcional creado requiere siempre de la cooperación esencial del lector, pues, como dice U. Eco, no es un mundo vacío sino que se nos presenta “amueblado”, lleno de posibilidades. Como la que supone la visión de estos mundos desde el punto de vista de la mujer, que es el punto de vista elegido en el artículo de Aitana Martos, y que nos llevará a más de una sorpresa, dados los antecedentes de la fantasía épica, más proclive, de entrada, a una cosmovisión “masculina”, tal como podemos apreciar en clásicos como *La Iliada*

De forma análoga, también las sagas en formato audiovisual han supuesto un vuelco del género, no sólo a nivel formal sino en su propia concepción estética. Desde los seriales de televisión y su dinámica, al *ciberpunk* expresado en cómic, cine y novelas, todo ha influido para que en sagas como *Otherland*, de Tad Williams o la serie de Robots de Asimov, se nos muestre esa encrucijada de mundos múltiples por donde tiene que deambular el héroe, sin duda un nuevo Ulises pero, como la sargento Ripley de la saga Alien, con aires de posmodernidad. La máquina, los autómatas, la ciudad o la galaxia como laberintos propios de novela negra, el juego de espejos entre la representación y la realidad... todo nos encamina a ello.

Deambular por esta cartografía fantástica. Así pues, los mapas de estos mundos imaginarios son distintos modos de representaciones visuales que acompañan a estas historias, se integran en el relato, y conforman una especie de ficción cartográfica, como si fueran los croquis o mapas del tesoro o tema que articule la obra (v.gr. La Cofradía del Anillo y sus periplos en *El Señor de los Anillos*).

En resumidas cuentas, los mundos ficcionales creados se nos abren como un *microcosmos/ macrocosmos*, según la perspectiva. Nos hablan de una utopía individual engendrada por alguno de estos fabuladores de lo fantástico, pero, en la medida en que se ensancha como universo compartido, se convierte en un producto de éxito, cuyo texto es enriquecido por todo un conjunto de mediaciones: el *paratexto* mismo (portadas, posters), las versiones de la saga en otros lenguajes (cada vez es más rápido el paso de unos formatos a otros, como ha pasado con *Eragon* de Paolini, ya en película), y, en definitiva, todo un conjunto de información que llega al lector a través de eventos, presentaciones, editoriales... A pesar de esto, sería un error caer en la “mala conciencia” que ha habido siempre torno a estos géneros marginales de la fantasía, la ciencia ficción o el terror, por su aparente propensión al “escapismo”, a la literatura de evasión o consumo.

E incluso en la falsa polémica entre *realismo/fantasía, ficción/realidad*, como han venido denunciado Graciela Montes²⁰ y otros. Porque, como dice ella, las sagas se sitúan en esa “frontera indómita” o terreno que conquista la literatura a la realidad: “...un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse; por una parte, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada.

El lugar del hacer personal.” Y de ahí su enorme valor educativo, que no hemos dejado de subrayar en estas dos entregas: sea cual sea el valor o la manipulación, en su caso, que sea capaz de obtener el mercado, lo cierto es que con muchas de estas creaciones podremos conseguir “...ensanchar la frontera, (...) construir imaginarios, (...) fundar ciudades libres, (...) hacer cultura, (...) recuperar el sentido, (...) no dejarse domesticar, (...) volver a aprender a hacer gestos, a dejar marcas.” De eso se trata, de construir el sentido, explorando parajes de Dune, Terramar, etc, que son en el fondo “alias” de nuestro mundo más cercano.

Sobre Middle-Earth, la Tierra Media y toda las otras regiones del universo de ESDA, de J. R. R. Tolkien, se han elaborado multitud de de mapas. Entre ellos, el mapa original de Tolkien, corregido por su hijo. Se sabe que su hijo Christopher tuvo que interpretar los a veces confusos mapas topográficos de la Tierra Media, que él quiso que acompañasen a los libros.

Christopher redibujó el mapa principal a finales de los 70, para aclarar las letras y corregir algunos errores y omisiones. Hay una lectura icónica más profusa, con más imágenes, en el Atlas de la Tierra Media, así como en la Enciclopedia ilustrada de David Day, con diversidad de mapas, árboles y tablas cronológicas. O esta versión colorista, interpretada por H.M. Brodu:

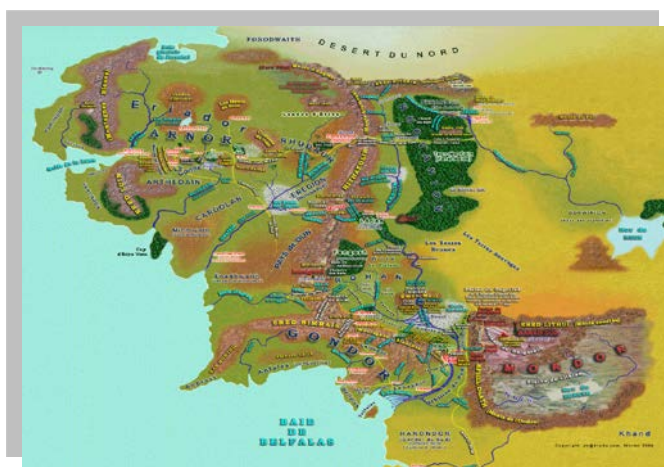


Figura 111: Mapa de la Tierra Media. H. M. Brodu

²⁰ MONTES, Graciela (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México. Fondo de Cultura Económica. Colección: Espacios para la lectura.

Siguiendo la técnica de los mapas históricos, J.M.Brodu añade todo tipo de tonos y subgrafismos (flechas, rótulos...) que son significativos, pues informan sobre la naturaleza de las regiones (boscosas, áridas..) y ubica episodios o personajes. Es, pues, un auténtico mapa significativo donde se resaltan los hechos fundamentales, itinerarios, casas, parajes, es de hecho un ejemplo de ficción cartografiada

Otras obras con estructuras de Paracosmos

A modo de una simple muestra, pues son multitud las obras clasificables dentro de este patrón, y es tema de otra contribución su adecuada selección y clasificación, tendríamos los siguientes ejemplos:

- *El País de Fantasía de La historia interminable* (M. ENDE)
- *El País de Oz, el País de Nunca Jamás de Peter Pan* (L. F. BAUM)
- *El país de las maravillas* de Alicia (L. CARROLL)
- *Mundo anillo* (L. NIVEN, Ciencia ficción)
- *El Ensanche* (universo-Megalópolis de *Neuromante*, novela de ciencia ficción de GIBSON)
- *Saga de Hiperion* (D. SIMMONS, ciencia ficción)
- *Mundo de La serpiente Uroboros* (E. RUCKER EDDISON)
- *Reinos del universo de Conan de Cimmeria* (*Crónicas Nemedias*, de R. E. HOWARD)
- *Terramar*, un mundo de islas marcado por la permanente presencia del mar; un lugar pleno de magia –que deriva de los nombres de las cosas–. (*El mago de Terramar*, U. K. LE GUIN. Fantasía)
- **Avalon**, de *Las nieblas de Avalon* (M. ZIMMER BRADLEY, Fantasía)
- *Islas Elder*, un mágico archipiélago situado en el golfo de Vizcaya en un periodo de tránsito donde lo “sobrenatural” va desapareciendo a favor de lo “real”. (*Trilogía Lyonesse*, de J. VANCE. Fantasía)
- *Universo Dragonlance*.
- *Loerem: El Mundo de La Gema Soberana* (creado por L.ELMORE, textos por WEIS y HICKMAN).
- Paracosmos en la novela de Stephen King: *Mundo Medio*, en la saga *La Torre Oscura* de St. KING. (La historia está inspirada en el poema *Childe Roland to the Dark Tower came* escrito por R. BROWNING)
 - En *Los Ojos del Dragón* (también se habla de un reino imaginario llamado Delain, del tipo *Dragones y Mazmorras*).
 - En la novela *El talismán*, aparece un lugar llamado Los Territorios. Son descritos como “Lugar en el que existe un doble de muchos de nosotros, y de los lugares que conocemos. Es una mezcla entre universo paralelo y país de fantasía”. En la novela, Jack Sawyer, el protagonista, ha de ir a ese lugar para encontrar el Talismán, y así poder salvar a su madre.

Capítulo aparte merecerían los clásicos, nos referimos al mundo de Lewis Carroll “Alicia” o de otros clásicos menos conocidos, pero de la importancia de la *Familia de los Mumin*, de la autora noruega Tove Jansson, que crea igualmente un universo completo con estos trols singulares, con su propio valle, costumbres, etc.

Alice in Wonderland
 Author: Lewis Carroll | Year Published: 1865 | Original Language: English

SYMBOLS
Dive Into a Dream
 When a talking white rabbit rushes past a girl named Alice, she follows him down a rabbit hole into an enchanted land. There, she meets a cast of ever-stranger characters who present her with a series of extraordinary tests. For more than 150 years, this book's charmingly nonsensical plot has appealed to readers of all ages.

Self-reliance
 Wonderland confronts Alice with confusion, danger, and even death, but by the time she speaks up and dismisses the fantasy, Alice has learned to assert herself.

Growing Up
 Not only does Alice get bigger and smaller physically, but she learns to cope effectively with the strangeness of Wonderland and the advice given to her by mysterious characters.

Rules
 Wonderland is full of rules, but they are often nonsensical or cruel and have little to do with good behavior.

Alice in Wonderland by the Numbers

- 12: Times Alice changes size
- >170: Languages into which the book has been translated
- 2,000: Copies in the first print run, which were not sold because the illustrator thought they'd been printed badly
- \$1,540,000: Price paid at auction for Carroll's own copy of *Alice in Wonderland* in 1998

Author
LEWIS CARROLL
 1832–1898
 Valuing his privacy, math professor and clergyman Charles Lutwidge Dodgson wrote under the pen name Lewis Carroll. *Alice in Wonderland* first came to life as a story he told to three young sisters—one of whom was named Alice.

Main Characters

- Guide: The White Rabbit (Self-important guide)
- Riddler/philosopher: The Cheshire Cat (Grinning philosopher), The Hatter (Tea-drinking riddler), The Garterpillar (Hookah-smoking riddler)
- Scold: The Queen of Hearts (Bossy monarch)
- Alice: 7-year-old heroine
- Blaise guide: The Gryphon

Motifs

- Wordplay**: The story is crammed with puns, trick questions, and invented words.
- Inversion & Reversal**: Nothing in Wonderland is quite as expected; in fact, it's often just the opposite.
- Dream**: Wonderland is a dream, and characters and settings change in dreamlike ways.

Who in the world am I? Ah, that's the great puzzle.
 —Alice, Chapter 2

Sources: Alice.in.wonderland.net, *Alice's Adventures in Wonderland* Directed by David Day, *Alice in a World of Wonderlands* by Jos A. Lindseth and Allan Tannenbaum, Encyclopaedia Britannica, The Guardian, Lewis Carroll Society of North America, The Macmillan Alice 150 Years, New York Times.
 Copyright © 2016 Course Hero, Inc.

Figura 112: Infografía Alicia en el País de las Maravillas

El mapa de las sagas fantásticas sitúa los enclaves y, en potencia, los itinerarios de la ficción, iluminando el trayecto de la lectura. Al presentar el mapa como una especie de texto icónico paralelo, no hay duda de que se pretende enriquecer la lectura. El mapa fantástico haría, ni más ni menos, lo mismo que el mapa de África central en la edición de Hetzel de la obra de Verne “Cinco semanas en globo”: con sus inexactitudes, lo que en realidad se pretende es ilustrar el recorrido del globo identificando las regiones sobrevoladas.

Pues algo así pretenderían Tolkien y otros autores y editores de estas sagas fantásticas al poner a disposición del lector un mapa-mundi (da igual en este caso que sea fantástico o no), que ayude al mismo como un auténtico mapa turístico, sólo que aquí el “tour” o viaje es la propia lectura de la aventura.

Lo que pasa es que en la geografía no fantástica el lector tiene en potencia un conocimiento del mundo objeto de la narración que puede ser cotejado; en la geografía imaginaria, no, los límites trazados por el autor, en su texto y/o en su mapa, son toda la información disponible, y conocer de verdad dichos límites es la primera aventura, la hermenéutica. Hasta tal punto que interpretar bien las “señales” de ese mundo importa no sólo para la comprensión de las fuerzas que operan en ese mundo sino para la propia supervivencia del lector en la ficción, en tanto que alguien que se identifica con la aventura.

En resumen, el mapa de los relatos de viajes marcan lo mismo que un cuadro o escenario general que posibles itinerarios o rutas. Da igual que el referente sea real o imaginario, lo importante es que con el mapa se produce la ilusión de que lo representado existe en todos y cada uno de sus detalles. Por eso, estos iconos serían consustanciales a las sagas fantásticas, que es la idea que estamos sosteniendo.

2.3.2 ITINERARIO DE VALENCIA BLASCO IBAÑEZ

Vamos a seguir las pautas de la profesora P. Morote²¹ en su diseño de esta ruta emblemática, porque une a la perfección el mundo literario del autor y los espacios urbanos de Valencia. Por todos es conocido que Blasco Ibañez viajó por todo el mundo y entre sus actividades plasmó descripciones de Valencia y sus alrededores. Esto nos va a permitir realizar itinerarios y rutas de la zona para conocer sus calles, pueblos, paisajes, etc. Tanto desde una perspectiva social, describiendo sus costumbres, como desde una perspectiva histórica, aprovechando la descripción que hace el escritor del pasado de la capital Valenciana, más concretamente el espacio contenido entre el naturalismo y la posterior generación del 98.

Desde niño, Blasco Ibañez se crió en estas tierras. De padres procedentes de Aragón, nació el 29 de enero de 1867. Sus progenitores eran de un nivel medio, manteniéndose gracias a los beneficios que les aportaba un ultramarinos que poseían en la calle de la Jabonaría Nueva. Con la edad de 12 años comenzó su vida como escritor, viendo publicada su primera novela con tan solo 14 años. En su vida destacó como afiliado republicano y editor de un periódico en contra de la monarquía titulado “El Pueblo”. Este carácter hizo que fuera exiliado a París en 1890.

En 1898 publicó una novela protesta ante el desnivel social de los campesinos en su tierra natal, el título de esta obra es “La Barraca”. Más tarde, en 1909 intentó instalarse en Argentina como colono agrícola pero finalmente se estableció en París donde escribió en 1916 su novela “Los cuatro jinetes del Apocalipsis”. Ha sido un autor muy popular a nivel internacional, de hecho, en palabras de Magán y Piquer (2007), “Fue el escritor español más leído y traducido en Europa y Estados Unidos y conocido en el mundo entero y donde no se leían sus obras se veían las películas basadas en las mismas (Sangre y Arena, Los 4 jinetes de la Apocalipsis...)”.

Con 61 años, en 1928, fallece en la localidad de Menton (Francia), pero años después su cuerpo se trasladó a Valencia donde fue enterrado en 1933 en el cementerio local. Posteriormente, en 1935, se terminó la construcción de un mausoleo donde descansaron sus restos.

El propio autor, en el prólogo de su libro “Flor de Mayo” nos cuenta como prestaba atención a la noche para continuar escribiendo al comenzar el día:

²¹ Véase Magán, P. M., & Piquer, M. J. L. (2007). Itinerario turístico-literario: Valencia a través de las obras de Vicente Blasco Ibañez. In *Lectura y universidad*: (Seminario interfacultativo de lectura) (pp. 115-125).

“[...] otras veces, antes de acostarme, vagaba por los caminos de la huerta o por la playa mediterránea para estudiar directamente los tipos y paisajes descritos luego en mis novelas”. “[...] esos paseos de noctámbulo, que prolongaban una existencia anormal en las esplendorosas mañanas, eran para mí la única ocasión de ver el sol como los demás mortales. Me acostaba ordinariamente cerca del mediodía, y al despertar, la tarde estaba en su ocaso, reanudando, cerrada ya la noche, mi vida fatigosa.”

Dado que Blasco Ibáñez nació y pasó su niñez en Valencia, el mejor escenario para comenzar la ruta es el Casco Histórico de esta ciudad.

Seguidamente, viajaremos por las localidades en las que se desarrollan sus obras “La Barraca”, “Cañas y Barro”, “Entre naranjos” y “Flor de Mayo”. Éstas, en el orden antes enumerado las obras serán; Huerta Norte, la Albufera y El Palmar y Alcira ; terminando la ruta en La Malvarrosa, uno de los poblados marítimos de Valencia donde actualmente se encuentra su Casa-museo, imitando su casa original que arrasó una riada.

RUTA 1: CASCO HISTÓRICO DE VALENCIA

El punto inicial de esta ruta es el Mercado Central de Valencia. El espacio que actualmente ocupa el Mercado, fue desde la primera expansión de la ciudad, el emplazamiento habitual de los mercados ambulantes. En 1910, Alfonso XIII protagonizó un acto con que se iniciaron los derribos del antiguo edificio y finalmente, en 1928, se inauguraba el actual edificio del Mercado Central de



Figura 114: Mercado central de Valencia



Figura 113: Itinerario Blasco Ibáñez

Valencia. Fue creado durante la época árabe cerca de la Mezquita. Cuenta la leyenda que un caballero, tras una infidelidad por parte de su esposa, lo construyó para encerrarla tras encontrarla vendiendo pescado un tiempo después.

En su obra *Arroz y Tartana* el Mercado Central es el eje de la vida del momento por el abigarramiento de tipos de todas las categorías sociales y el pintoresquismo de los puestos de venta en los que hay de todo (verduras, hortalizas, frutos secos, carnes, frutas, flores, embutidos, salazones, utensilios de cocina...) e incluso adquieren un aire distinto en cada época en la que se celebra una fiesta en la ciudad (Navidad y Carnaval).

Hoy el Mercado Central mantiene este movimiento y colorido y es uno de los edificios modernistas, junto al de la Estación de RENFE, más hermoso de la ciudad, merece ser visitado por los viajeros que se acercan a Valencia. Los valencianos acuden regularmente al mercado, los días navideños cuando rivalizan los puestos en sus adornos, la visita se convierte en un rito. Los frutos aparecen tanto en las vidrieras y cerámicas del edificio como expuestos y colocados delicadamente en grandes cestos. Las calles colindantes son un atractivo extraordinario porque todavía perduran platerías, pescaderías, tiendas de tejidos, confección... de las que Blasco se hace eco en *Arroz y tartana*.

La protagonista de *Arroz y Tartana*, doña Manuela, es la que nos hace ver el Mercado y sus alrededores con un detallismo extraordinario, entre los que llama la atención la Iglesia de los Santos Juanes²²:

[...] desde el lugar que ocupaba veía enfrente la iglesia de los Santos Juanes, con su terraza de oxidadas barandillas, teniendo abajo, casi en los cimientos, las lóbregas y húmedas covachuelas donde los hojalateros establecen sus tiendas desde fecha remota; arriba, la fachada de piedra lisa amarillenta, carcomida y con un retablo de gastada escultura, dos portadas vulgares, una fila de ventanas bajo el alero, santos berroqueños a nivel de los tejados, y como final, el campanil triangular con sus tres balconillos, su reloj descolorido y descompuesto, rematado todo por la fina pirámide, a cuyo extremo, a guisa de veleta y posado sobre una esfera, gira pesadamente el pájaro fabuloso, el popular *pardalòt* con su cola de abanico.

También la Lonja de la Seda se describe minuciosamente:

[...] la torre del reloj cuadrada, desnuda, monótona, partiendo el edificio en dos cuerpos y estos exhibiendo los ventanales con sus bordados pétreos; las portadas que rasgan el robusto paredón, con sus entradas de embudo, compuestas de atrevidos arcos ojivales, entre los que corretean en interminable procesión grotescas figurillas de hombres y animales en todas las posiciones estrambóticas ... [...] en las esquinas, ángeles de pesada y lengua vestidura, diadema bizantina y alas de menudo plumaje, sustentando con visible esfuerzo los escudos de las barras de Aragón y las enroscadas cintas con apretados caracteres góticos de borrosas inscripciones.

²² Se trata del mercado que se pone todos los años la víspera de Navidad.

(...) arriba, en el friso, bajo las gárgolas de espantosa fealdad que se tienden audazmente en el espacio con la muda risa del aquelarre, todos los reyes aragoneses en laureados medallones, con el casco de aletas sobre el perfil enérgico, feroz y barbudo; y rematando la robusta fábrica en la que alternan los bloques ásperos con los escarolados y encajes del cincel, la apretada fila de almenas cubiertas con la antigua corona real.

Junto al mercado se describen unas escalerillas de San Juan “con su lóbregas cuevas, abrigo de los ruidosos hojalateros” por encima de estas covachuelas actualmente están las tiendas de sartenes, paellas, perolas etc. que recuerdan a los antiguos hojalateros.

Su compañero de generación, amigo y colaborador del periódico *El Pueblo* que dirigía Blasco, José Martínez Ruiz, Azorín, también se detiene en el Mercado Central cuando escribe sobre las tres culturas que coinciden en la ciudad de Valencia (romana, árabe y oriental) e indica que lo oriental se percibe alrededor del Mercado Central mediante las sensaciones olfativas que emanan las especias (Morote, 1997) «ese olor que aspirabas hace medio siglo [...] Ese olor es Oriente y Oriente late en el fondo de Valencia, cuando digo Oriente pienso en el suelo africano, caro en su historia, en sus habitantes, a todo buen español. [...] Valencia y Oriente[...] eso dice este olor de vainilla, clavos, azafrán, pimientos, olor de todas las especias encerradas en sus cajas y que trasciende con fuerza el exterior»

Hoy cuando nos acercamos al Mercado central aún percibimos tanto el color de las frutas, como el murmullo de la gente que compra y de las vendedoras (*bonica, cariño... ¿qué vols?*); todavía exhalamos los olores de las calabaza asada, de las naranjas, del apio, de la hierbabuena, de la canela, del pimentón..., especias que venían de Oriente por la ruta de Venecia y Nápoles en el siglo XV.

Del mismo modo que hoy en día en la Plaza de la Reina hay grupos de inmigrantes que venden sus productos ilegalmente, en el Mercado que describe Blasco Ibáñez observamos lo que él llama *la piratería del mercado*: [...] los parias que estaban fuera de la ley, los que no podían pagar al municipio la licencia para la venta, y al distinguir a lo lejos la levita azul y la gorra dorada del alguacil, se avisaban con gritos instintivos, como los rebaños al presentir el peligro, y emprendían furiosa carrera [...]

El famoso *pardalòt* de los Santos Juanes, que representa una tradición que recoge también Blasco, la costumbre de abandonar a los niños que venían de las zonas más pobres de Teruel, que eran engañados por sus familiares al hacerles mirar el *pardalòt* mientras huían; Blasco justifica esta actitud paterna, como se justifica en el cuento de Pulgarcito el abandono de los niños a su suerte, porque pensaban que en Valencia se iban a hacer ricos.

De hecho, los dueños de las tiendas los empleaban a veces como aprendices e incluso los prohijaban y cuando eran mayores, algunos lograban poseer su propio negocio.

Además en esta obra se describe una casa cerca del mercado “una finca soberbia, con ancho portal, gran patio, cuerdas profundas, y en el piso superior magníficas habitaciones”; puestos del Mercado en Carnaval, la Posada de Las Tres Coronas, mercadillo de las flores, etc. incluso el Carnaval, las Fallas, las fiestas de San Vicente (altares donde se representan sus milagros por los niños de las asociaciones vicentinas que aún se escenifican en público hoy en día) y el Corpus son descritas magníficamente. Estas fiestas que han evolucionado y se han desarrollado en la actualidad, constituyen hoy un motivo más de atracción turística, tanto por plasmar parte del patrimonio cultural valenciano y universal, como por la forma en que el escritor destaca su recorrido por las calles más tradicionales de Valencia.

En *La Barraca* describe la costumbre del tribunal de las Aguas que todavía se reúne todos los jueves en la puerta de Los Apóstoles de la catedral, que la detalla de la siguiente forma:

[...] vieja, rojiza, carcomida por los siglos, extendiendo sus roídas bellezas a la luz del sol, formaba un fondo digno del antiguo tribunal: era como un dosel de piedra fabricado para cobijar una institución de cinco siglos” Consideramos que esta parte completa debe ser de lectura obligada *in situ* puesto que describe la portada con todo detalle.

Itinerario 2: la Huerta Norte

En su obra *La Barraca* lo primero que presenta el escritor es “la inmensa vega bajo el resplandor azulado del amanecer” y prosigue describiendo la huerta con técnica impresionista destacando, lo mismo que haría su compañero Azorín, todos los sonidos que impregnan el lugar, tanto el toque de campanas, como relinchos de caballos, ronquidos de cerdos... junto a los sonidos la luz “ el espacio se empapaba de luz; disolvíanse las sombras como tragadas por los abiertos surcos y la masa del follaje, y en la indecisa neblina del amanecer iban fijando sus contornos húmedos y brillantes las filas de moreras y frutales, las ondulantes líneas de cañas, los grandes cuadros de hortalizas semejantes a enormes pañuelos verdes, y la tierra roja cuidadosamente labrada”. En esta expresión “cuidadosamente labrada” estamos viendo también las descripciones azorinianas de Valencia cuando indica que el labrador valenciano *mima la tierra* así como cuando la califica de *feraz y fértil*.

Quizás ese aspecto vital del escritor que es algo muy sobresaliente en su biografía, impulse a Blasco Ibáñez a presentar la huerta en esta hora del principio del día de la que el mismo dice: “la vida, que con la luz inundaba la vega, penetraba en el interior de las barracas y alquerías”.

En esta obra también plantea el problema del agua que empobrece las tierras como las de secano de Sagunto en contraste con las tierras que se riegan con frecuencia “siempre verdes, con las entrañas incansables, engendrando una cosecha tras otra; circulando el agua roja a todas horas, como vivificante sangre por las innumerables acequias y regadoras que surcaban su superficie como complicada red de venas y arterias; fecundas hasta alimentar familias enteras con cuadros que, por lo pequeños, parecían pañuelos de follaje”

La presencia de la barraca en la huerta se ha perdido casi por completo, pero perdura en su obra y en los alrededores de la Albufera, concretamente en El Palmar; por la descripción que hace el escritor de la barraca, esta se asemeja a una persona envejecida y empobrecida: «[...] con su montera de paja despanzurrada, enseñando por las aberturas que agujerearon el viento y la lluvia, el carcomido costillaje de madera». Su amigo Azorín también describió la barraca valiéndose de la técnica cinematográfica y llevando al lector con todo detalle desde fuera hacia dentro, desde abajo hacia arriba: no solo su arquitectura sino su ornamentación con utensilios de todo tipo quedan perfectamente dibujados, el escritor estuvo invitado por unos amigos en una barraca.

En uno de sus cuentos, *Golpe doble*, Blasco resalta la barraca por un contraste de colores «[...] sus paredes de deslumbrante blancura, la montera de negra paja con crucecitas en los extremos, las ventanas azules, la parra sobre la puerta como verde celosía, por la que se filtraba el sol con palpitations de oro vivo; los macizos de dompedros orlando la vivienda, contenidos por una cerca de cañas; y más allá de la vieja higuera, el horno, de barro y ladrillos, redondo y achatado como un hormiguero de África»

Los segadores hundidos en el agua, avanzaban hoz en mano, y las barquitas negras como góndolas recibían los haces que habían de conducir a las eras», el escritor define asimismo los límites de la Albufera: a un lado los pinos de la Dehesa que separa la Albufera del mar, donde pastaban toros feroces a otro lado, la llanura inmensa de los arrozales.

A través de la dura labor de los protagonistas de *Cañas y Barro*, padre e hijo, observamos la dureza de la vida cuando indica el escritor:” iban a los grandes canales que desembocan en la Albufera, a los puertos de Catarroja y El Saler. Con perchas de ancha horquilla arrancaban del fondo grandes pellas de barro, pedazos de turba gelatinosa que esparcía un hedor insoportable. Dejaban secar en las orillas estos jirones del seno de las acequias y cuando el sol los convertía en terrones blancuzcos, cargábanlos en los dos barquitos que se unían formando una sola embarcación”. Actualmente en el pueblo de El Palmar en las acequias que discurren por la zona aún se ven pescadores con pequeñas barcas que manejan con la percha. La Albufera es para Blasco “el inmenso lago, como una faja de estaño hirviendo bajo el sol” y la verdadera Albufera la ve como “el inmenso *lluent* azul y terso como un espejo veneciano”.

Entre el bosque y la Albufera se extiende una extensa llanura baja cubierta de vegetación donde se encuentre el Llano de Sancha. Sobre este llano existe una leyenda: *Sancha* era una serpiente pequeña, la única amiga de un pastorcillo que cada día ordeñaba sus cabras y le ofrecía un cuenco de leche. Jugaba con ella deshaciendo sus anillos y extendiéndola en línea recta sobre la arena; el animal le seguía en sus quehaceres y se enroscaba en sus piernas hasta el cuello. Las gentes le tenían por brujo y muchas al verle hacían la señal de la cruz como si del demonio se tratase. La serpiente crecía y el pastor ya era un hombre hasta que un día los habitantes de la Albufera ya no le vieron más, se supo que se había ido como soldado a las guerras de Italia.

Transcurridos ocho o diez años un día le vieron llegar por el camino de Valencia, llegó a las aguas pantanosas y llamó suavemente ¡Sancha!, ¡Sancha! Pero nadie apareció, la llamó de nuevo y oyó un estrépito de cañas tronchadas, como si se tratase de un cuerpo pesado, era Sancha, enorme, soberbia... ¡cómo has crecido! ¡qué grande eres! –gritó el soldado- e intentó huir, pero su amiga le reconoció y se enroscó en torno a sus hombros ¡suelta! ¡No me abrasces! –gritó- pero su amiga le acariciaba como en otros tiempos enroscándose hasta que asfixiado cayó al suelo envuelto en el rollo de pintados anillos.

Pocos días después los pescadores encontraron su cadáver con los huesos quebrantados y la carne amoratada por el irresistible apretón y abrazo de su antigua amiga Sancha.

En *Flor de Mayo* cita el escritor a las pescaderas de la Albufera que le sirven de inicio para explicar brevemente la degradación de la vida en la laguna:

[...] eran las pescaderas de la Albufera, las mujeres de un pueblo extraño y degradado que vive en la laguna sobre barcas chatas y negras como ataúdes, entre espesos cañares, en chozas hundidas en los pantanos, y que encuentra la subsistencia en sus fangosas aguas.

En la actualidad, la conservación de este patrimonio natural todavía es muy deficitaria, la aplicación de la legislación es muy suave y la zona que, aunque paralizada en su día, de construcciones en la pinada y sistemas de dunas de El Saler (parador nacional, campo de golf, apartamentos, carreteras...) muy diferente de los elementos constructivos tradicionales de la zona, afean el entorno y destruyen el medio ambiente.

Itinerario 4: La Ribera

Un corto paseo por la Ribera veremos la montaña y la riqueza de la llanura de estas tierras valencianas. Alcira y la Ribera son presentadas en la novela *Entre Naranjos* desde dos espacios: la subida a la montaña, donde está situada la Ermita del Salvador denominada también de Nuestra Señora del LLuch a principios de siglo; la visión de gran parte de la provincia de Valencia desde la plaza de la ermita y el mediterráneo al fondo.

De este primer espacio destaca la riqueza de la llanura, los peñascos del camino, los pinos y los cipreses, los romeros, las ortigas... todo lo cual parece un paraíso como el mismo Blasco dice “con razón le llamaban paraíso sus antiguos dueños, aquellos moros cuyos abuelos, salidos de los jardines mágicos de Bagdad y acostumbrados a los esplendores de las Mil y una noches, se extasiaron, sin embargo al ver por primera vez la tierra valenciana (2004: 136)”. Esta emoción ante el paisaje nos recuerda la que sintió el Cid Campeador cuando divisó Valencia por primera vez.

En el segundo espacio destaca Blasco Ibáñez los naranjales que los compara a “ un oleaje aterciopelado”, las descripciones de estos naranjales son de un detallismo extraordinario y destaca los colores, las alquerías y la vista de la ciudad de Alcira con sus casas apiñadas en la isla [...] de un color mate de hueso, acribillada de ventanitas, como roída por una viruela de negros agujeros (2004:137)” Llama la atención sobre la frondosidad de los huertos de Carcagente y de otros pueblos de la Ribera, en especial Sueca y Cullera y presentándonos el Mediterráneo “ el golfo azul y temblón , guardado por el cabo de San Antonio y las montañas de Sagunto y Almenara...

También nos ofrece la visión de las torres del ruinoso convento de la Murta. El valle de la Murta o Miralles se enmarca entre las sierras del mismo nombre y Corbera, en el término municipal de Alcira.

En este idílico lugar, que alberga numerosas especies botánicas aquí descubiertas y estudiadas por el ilustre botánico Cavanilles, subsisten las románticas ruinas del antiguo monasterio, semiocultas por la frondosa vegetación. Su historia, relatada en 1773 por Fray Juan Bautista Morera en su obra "Historia del Monasterio del Valle de Miralles y hallazgo de la Santísima Imagen de Nuestra Señora de la Murta", se remonta a épocas anteriores a la dominación sarracena.

La comunidad de San Donato hacia el siglo VI esculpió la imagen de la Santísima Virgen que posteriormente ocultaron debido a la ocupación musulmana. Posteriormente tras la reconquista del Rey D. Jaime se estableció una comunidad de ermitaños que encontraron la imagen de la Virgen entre ramas de mirto, cambiando el valle su antiguo nombre de Miralles por el de la Murta. El monasterio llegó a acumular numerosas obras pictóricas cuyos autores fueron Orrente, Piombo, Ribera, Juan de Juanes, Los Ribalta etc., tras la Desamortización algunas pasaron a pertenecer a los fondos del museo de Bellas Artes de Valencia y de El Escorial. La imagen de Nuestra Señora se venera en la Iglesia Arciprestal de Alcira. En la actualidad subsisten la Torre de las Palomas, las paredes maestras y arcos torales y el puente de Felipe II. Ante las ruinas del monasterio se puede leer la leyenda insertada en *Entre naranjos*, que cuenta un rústico ermitaño, quizás se trate de la imagen Nuestra Señora de la Murta, llamada en la obra de Blasco Virgen del Lluch: la Virgen del Lluch era la patrona de Mallorca y un ermitaño que vino huyendo de allí se la trajo a Alzira y edificó en su honor el santuario citado. Los mallorquines vinieron por ella para restituirla a su lugar de origen, pero la Virgen prefirió volver a Alcira volando sobre el mar sin mojarse los pies "y los isleños de Baleares para ocultar este suceso labraron una imagen igual.

Itinerario 5: El Cabañal-La malvarrosa-Casa Museo de Vicente Blasco Ibáñez

El reconstruido chalé del insigne escritor valenciano Vicente Blasco Ibáñez enclavado en el incomparable marco de la playa de la Malvarrosa, y convertido hoy en Casa-Museo, alberga sus recuerdos, objetos personales, y obras literarias, gracias al legado de doña Libertad Blasco-Ibáñez Blasco y don Fernando Llorca Díe, que constituye el principal fondo museístico del mismo.

En la primera planta o Sala II está instalado el Museo propiamente dicho, ya que contiene los retratos y esculturas de Blasco Ibáñez, de su esposa María Blasco, así como de sus hijos y otros familiares muy allegados. Muebles, porcelanas valiosas, miniaturas, colecciones de grabados, documentos, fotografías, objetos entrañables como juegos de tocador, bolsos de fiesta y abanicos de la esposa y la hija de Blasco se pueden contemplar, así como recuerdos de los numerosísimos viajes realizados por Blasco Ibáñez a casi todos los países del mundo.

Hay diferentes espacios como los dedicados a los muebles procedentes de la redacción del diario El Pueblo o a todo lo relacionado con Argentina. Entre los artistas representados en esta sala se encuentran, José Benlliure, Juan Antonio Benlliure, Ramón Stolz, Ricardo Verde, Cuñat, Segrelles o Antonio Ballester "Tónico". ...

La segunda planta o Sala III está dedicada a Centro de Investigación, con documentos relacionados con la vida de Blasco Ibáñez, manuscritos y, sobre todo, a las numerosas ediciones de sus obras (muchas de ellas Ediciones Príncipe), traducidas a casi todos los idiomas. En el tiempo en que vivó en este chalé solía contemplar amaneceres y atardeceres y en uno de estos un pescador de la Malvarrosa le relata un cuento tradicional para niños *La apuesta del esparrelló*, fábula infantil recogida en la mayoría de catálogos universales del cuento y que el escritor enmarca en dos comentarios, uno inicial y otro final, para dejar oír la voz del pescador en el centro, narrando esta graciosa aventura, la de una carrera desde la Malvarrosa al Cabo de San Vicente entre el *reig* (un pez de gran tamaño) y el *esparrelló* (un pequeño pez que en el mercado apenas si tiene valor y se encuentra entre lo que se denomina *morralla*); en esta carrera, gracias a un engaño y a la inteligencia y astucia del pequeño *esparrelló*, este logra llegar el primero.

En conclusión, leer una ciudad es una actividad importante desde el punto de vista cultural. Cuando se organizan itinerarios turísticos-literarios, el viajero se enriquece desde dos puntos de vista: el suyo y el del escritor. La biografía de un escritor está en estrecha conexión con su obra literaria; concretamente la infancia de Blasco Ibáñez en los barrios céntricos de la ciudad fue decisiva para la escritura de *Arroz y tartana*. Así como su permanencia en el chalé frente a la Malvarrosa, le motivó a conocer y dar a conocer la vida de los poblados marítimos y el oficio de la pesca. Sus técnicas descriptivas, unas veces impresionistas y otras naturalistas están inspiradas directamente en la contemplación de la naturaleza valenciana, hasta tal punto que se ha llegado a decir que fue el propio Blasco quién inventó esta naturaleza.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

3. INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA

El objetivo de estas rutas es hacer visibilizar, aquellos aspectos menos puestos en valor, integrando geografía física y cultural (espacio, cultura, tradiciones, historia, economía...) El resultado será una amplia gama de propuestas, guías de actividades culturales, viajes y otras formas de aprovechamiento para el intercambio y la cooperación (v.gr. turismo cultural), potenciando el papel de la educación como agente promotor del desarrollo local. Habrán de elaborarse itinerarios cartografías culturales a nivel de cada centro sobre parámetros y temas concertados, de forma que puedan compararse.

Véase como ejemplo el proyecto de Cartografías Lectoras²³. En efecto, proyecto de Cartografías Lectoras de las Universidades Andaluzas tiene por objetivo describir, analizar y dinamizar prácticas de lectura y escritura en la comunidad universitaria andaluza en sus propios contextos, esto es, en los distintos campus y en su entorno urbano. Coordinado por los profesores Mar Campos Fernández-Fígares y Gabriel Núñez, la Universidad de Almería, este proyecto se suma a las iniciativas impulsadas en el marco del Proyecto Atalaya, auspiciado por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía, y que ha permitido unificar en torno a propuestas concretas la vida cultural de las universidades andaluzas. Cartografías Lectoras permite que las diez universidades públicas andaluzas trabajen en red en el objetivo compartido de visibilizar la lectura y la escritura en soportes específicos de divulgación.

En síntesis, las rutas literarias tienen gran valor como recurso educativo, de hecho existen programas de animación a la lectura financiados por organismos e instituciones públicas que convocan periódicamente la realización de estas actividades en los diferentes niveles educativos.

Así mismo, pueden dar lugar al desarrollo de proyectos de innovación pedagógica de carácter transversal, vinculados a varias materias y disciplinas y a la elaboración de materiales de uso didáctico, como guías bibliográficas, diarios de viajes, guías de lecturas, atlas literarios, reportajes gráficos, etc.

La metodología para la creación de una ruta comprende diferentes fases (Uccella, 2013):

- a) conocimiento y observación del territorio
- b) búsqueda de bibliografía y recogida de los materiales necesarios (textos literarios, objetos, guías, piezas musicales, audiovisuales, etc.)

²³ Véase <http://cartografiaslectoras.com/maps>

- c) contactos con responsables (autoridades locales, gestores culturales, personal administrativo, etc.)
- d) primera lectura rápida de todos los textos y elección de criterios a aplicar en el diseño de la ruta literaria
- e) segunda lectura en profundidad y elección de los textos vinculados a cada punto de la ruta
- f) preparación del mapa de la ruta
- g) creación de textos conectores que constituyen el hilo narrativo que articula la ruta
- h) revisión y prueba para verificar in situ la validez del diseño realizado
- i) redacción final de los textos y documentos que sirven de base a la realización del viaje.

A nivel práctico, se puede, pues, sistematizar la metodología a fin de extraer el máximo potencial didáctico de estas actividades, a partir de unos centros de interés trazados para cada ruta y que sirvan como pautas para enseñar y aprender el itinerario completo, destacando la esencia de cada uno de sus lugares de forma conjunta e individual. Las propuestas son las siguientes:

- *Trabajo previo:* estudio geográfico del recorrido de la ruta en cuestión y estudio histórico-cultural (patrimonial de cada lugar).
- Teniendo en cuenta la importancia de las *nuevas prácticas* culturales literarias como, por ejemplo, los *grafiti* sería adecuado proponer un mural pintado en una gran pared en la que se recogieran aspectos varios de la ruta.
- Se puede *seleccionar un lugar y buscar autores y textos* relacionados con el mismo, tanto por su vinculación vital como por la alusión en alguna de sus obras a estos espacios. El fomento de la competencia lectora mediante este tipo de actividades permite potenciar los hábitos de lectura en los alumnos mediante el papel de mediador que desempeña el docente en estas funciones (Martos y Rösing, 2009).
- *Organizar el viaje.* Se trata de asignar un hito dividiendo una clase en seis grupos para planificar el itinerario. La idea es que el que más guste constituirá el destino final. Para ello se marcan a los diversos grupos objetivos del lugar que les ha correspondido: transporte, alojamiento, actividades literarias o preparación de textos de autores para leer en cada lugar, actividades turísticas o histórico-artísticas con una ficha de cada una, y actividades recreativas (teatro, concierto, festival...).

Se prepara el dossier y cada grupo presenta al resto de la clase su trabajo. El más votado será el que marque el destino de la clase.

- Seleccionar un hito para desarrollar en el aula, de puede abordar en textos la descripción de ambientes, espacios o costumbres propias vinculadas a ese lugar. Dicho de otro modo, indagar lo que Bajtin (1974) describe como cronotopo, las especificidades de lugar y tiempo que singularizan un lugar como La Mancha en el Quijote.

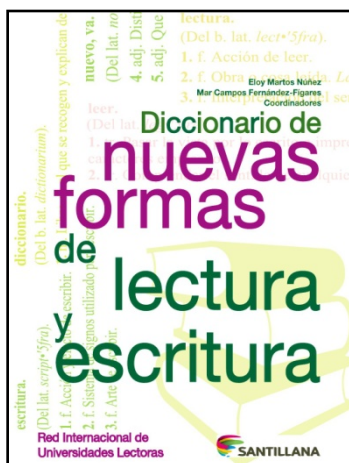


Figura 117: Portada Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura

- Las actividades léxico-semánticas son fundamentales en cualquier trabajo que desarrolle la competencia lecto-escritora, esto es, todo el vocabulario relacionado con la ruta, no solo a nivel de topónimos sino conociendo el propio entorno cultural de los textos, por citar un caso, la gastronomía.

- Relacionado con el apartado anterior, debe subrayarse el trabajo que fomente las habilidades comunicativas orales (Quiles, 2006). Cualquier informe, exposición, comentario o desarrollo a propósito de la ruta terminará en una práctica oratoria dirigida al grupo que permitirá desarrollar esta competencia.

- Otra propuesta para abordar cualquier ruta se basa en el trabajo intertextual (Bajtín, 1979) o en la relación que un texto mantiene con otros. Se trata de un recurso didáctico de gran utilidad y su aplicación permite conocer la influencia de unos textos en otros, entendiendo que la literatura es en esencia un *diálogo de textos*.

Como apoyo esencial para todo ello, la *visualización* es una herramienta básica. Debemos, pues, manejar de forma adecuada todos los tipos de gráficos como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando nos planteamos qué materiales elegir para el aula es posible abordar esta cuestión desde un doble punto de vista, el **teórico**, que aborda la Didáctica al describir los diversos modelos de elaboración del material didáctico, y **práctico**, cuando el profesor se enfrenta a la disyuntiva de elegir entre unos y otros materiales

Por consiguiente, las rutas no son un simple auxiliar didáctica sino un artefacto cognitivo de primer nivel (Martos, 2011) que cobra sentido al hilo de las nuevas formas de lectura y escritura.

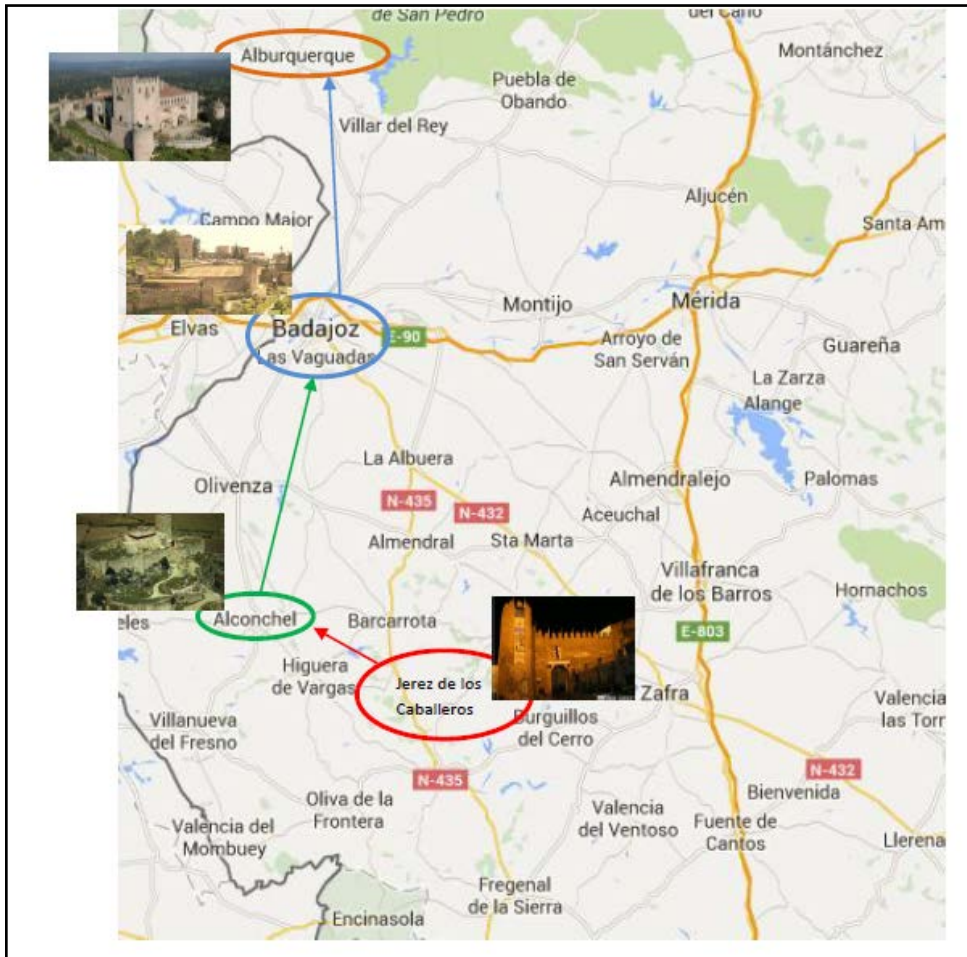


Figura 118: Ruta por Castillos Extremeños

Por ejemplo, el auge de los textos multimodales ha multiplicado el papel de los gráficos, y ha ocasionado que una ruta o itinerario sea un instrumento cada vez más habitual, y no solo como guía hacia un destino o punto geográfico

3.1 LOS GRÁFICOS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Aunque son muchas las tipologías y, por tanto, las posibles líneas de investigación, nosotros vamos a sintetizar las diversas posibilidades en una serie de perspectivas y tipos de gráficos. En primer lugar, nos interesa de los gráficos tres propiedades, de cara a su estudio como herramienta didáctica:

A) Su grado de **disponibilidad o accesibilidad**, esto es, su naturaleza de ser medio "blando", fácilmente manejable, reproducible y costeable, frente a otros "medios duros audiovisuales". Plásticamente, podemos decir que los gráficos son, respecto al cine, el vídeo o la televisión, "imágenes de bolsillo", de modo semejante a como las antiguas estampas devocionales suponían una apropiación o instrumentalización personal de la imagen artística. En efecto, se tenía una estampa en la mesilla o en el aparador con un fin utilitario y personal, igual que el alumno reúne o compone un gráfico.

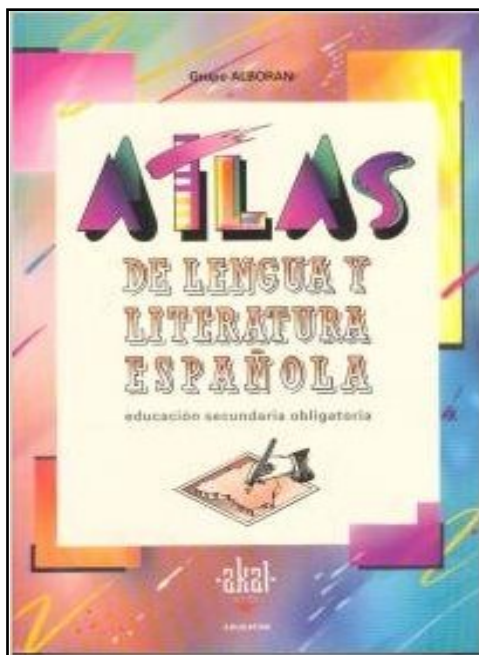


Figura 119: Portada libro Atlas de Lengua y Literatura Española

En efecto, se tenía una estampa en la mesilla o en el aparador con un fin utilitario y personal, igual que el alumno reúne o compone un gráfico.

- B) **Facilitar la comprensión.** En esta dimensión, nos interesa por ejemplo cómo un diagrama clarifica la estructura de un texto, o cómo un gráfico de conceptos hace accesible unas ideas, normalmente de difícil asimilación por el alumno.

- C) **Ayudar la memoria.** En este terreno, aplicamos la *teoría de la doble codificación* de PAIVIO, esto es, partimos del principio de que la memoria verbal y la memoria icónica se refuerzan mutuamente, de modo que los gráficos se constituye en una estrategia cognitiva de primer orden, en especial, en relación a la MLP, memoria a largo plazo, pues tienen la virtualidad de fijar, ordenar y hacer accesible la recuperación de la información, pero no sólo por ser imágenes de más fácil codificación que un segmento de texto, sino justamente cuando se combinan "rótulos verbales" a composiciones icónicas, esto es, cuando se integran ambos lenguajes en una interacción verboicónica.

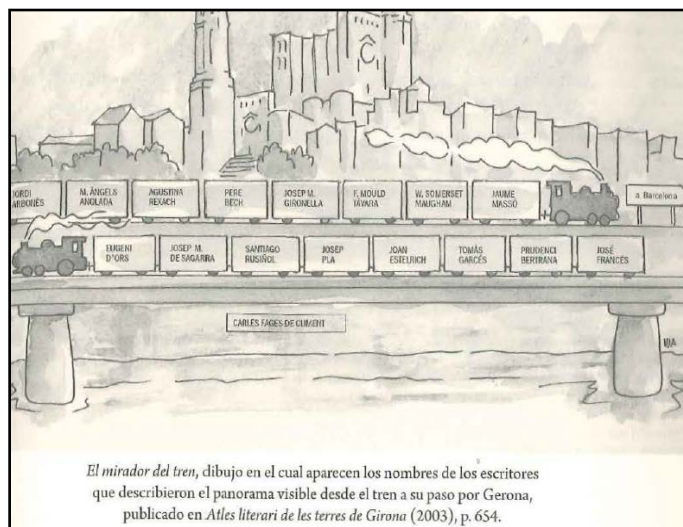
Ni que decir tiene que la línea de indagación más seguida es la segunda, por ejemplo, abundan algunos estudios sobre la utilización en el aula de los mapas de conceptos, como los de los profesores J.E. Heimlich Y S. Pittelman (1986).

Sin embargo, estas perspectivas tienen que ir unidas, porque un mapa semántico puede ser muy útil para la comprensión, pero sus virtualidades se relativizan si no hay una reflexión a la par sobre los temas de diseño, manejabilidad y disponibilidad para ser memorizado de forma distintiva. De hecho, los mapas semánticos que se suelen mostrar, casi siempre en forma de óvalos o de líneas que parten de un pentágono o hexágono, caen en este impedimento de la redundancia y de la escasa capacidad de ser personalizados mediante estrategias alternativas, como ocurre con el método de los ideogramas).

Los Gráficos Figurativos

Hemos descrito como gráficos figurativos aquéllos que tienen una escala de iconicidad alta, esto es, que se acercan a la representación ideal de su referente. Por esto mismo, su efecto ilusionístico es tan intenso que pueden compararse a un “fogonazo”, algo que es en seguida reconocido por el “ojo”, frente al desconcierto que producen ciertas figuraciones abstractas.

Claro que esto es en gran medida una falacia, como vemos en la infografía de prensa o en la maqueta o modelo de un volcán o un teatro, o, en casos aún más flagrantes, los videojuegos de héroes



y malhechores caricaturescos. Con todo, el gráfico

Figura 120: El Mirador del tren. Dibujo con los nombres de escritores que describieron Gerona desde el tren.

figurativo tiene una importante potencialidad: la de simular la realidad, de ahí el uso importante de escenas, es decir, de gráficos que describen una situación, como ir a la compra o estar en un velador. Se utiliza mucho en la enseñanza de idiomas porque globalizan la situación y permiten examinar de un vistazo variables como el contexto, la relación entre emisor y receptor (aspecto, distancia, etc) e incluso el ambiente en que el tema o tópico conversacional se desarrolla. En enseñanza de la lengua materna su uso es más restringido, con todo es un gran instrumento por ejemplo para trabajar el vocabulario.

Otro campo especialmente interesante que hemos examinado son las analogías, es decir, gráficos figurativos que están actuando como metáforas visuales para explicar conceptos de difícil asimilación.

Analogías las hay múltiples en el mencionado Atlas de Lengua y Literatura Española (1991)²⁴: bloque o ladrillos = sintagma, tendido eléctrico = redes de relaciones sintácticas, etc. Los logotipos, caricaturas, etc están cerca del gráfico figurativo. Igualmente, reseñamos las posibilidades de otras modalidades figurativas, como los modelos, maquetas, transferibles, etc.

Los gráficos esquemáticos

Ya sabemos que son gráficos esquemáticos aquéllos que se sustentan en un bajo grado de iconicidad, esto es, que juegan con grafismos más o menos abstractos, como formas geométricas, rayas, flechas, etc. Son buenos, pues, en cuanto a manejabilidad y poder de comprensión, de hecho vienen a funcionar como “tacos” que colocamos en nuestra memoria para fijar o anclar un contenido, y, en ese sentido, son más duraderos que el “chispazo” de un gráfico figurativo. Pero a veces son poco distintivos, y, así, echamos a veces en falta un poco de variedad ante tantos diagramas repetitivos en un mismo libro de texto (varían los contenidos, pero el grafismo es casi idéntico). También tienen desventaja respecto a los figurativos en que son más fríos, comunican emocionalmente menos con el alumno, pues a un gráfico esquemático es más difícil darle un tratamiento humorístico, lúdico, etc.

En cualquier caso, vienen a practicar lo que hemos llamado *sistema del berbiquí*, esto es, horadan la capa resistente de nuestro cerebro hasta encontrar un hueco y grabar la información. Ahora bien, no todas las resistencias son iguales, de ahí que se empleen distintas clases de brocas, metáfora perfecta de lo que debe ser una buena y diferenciada aplicación de gráficos.

Así, la relación entre la *potencialidad* del material, su capacidad de explicar, clarificar, sintetizar...y el *soporte* o sujetos a quienes iría destinado, nos va a dar el grado de adecuación. El continuo girar del taladro también nos ilustra el principio de que a mayor procesamiento de la información, mayor estructuración y profundización de ésta, como decía el profesor Pablo del Río en su citado artículo (1989)²⁵

²⁴ García, G. y Martos, E. (1991) *Atlas de lengua y literatura española para educación secundaria*. Badajoz: Junta de Extremadura.

²⁵ Del Río, P. (1989) *El currículum invisible: los medios de comunicación y la prensa en la escuela*, op. cit., 153-165

Dentro del grupo de los gráficos esquemáticos cabe incluir muchas modalidades, como las gráficas, cuadros, diagramas, organigramas, mapas, croquis, itinerarios, ideogramas, etc, y algunos gráficos específicos de lengua, como las representaciones sintácticas o métricas.

El aspecto más conocido de los gráficos de conceptos son los mapas semánticos, muy utilizados al amparo de las ideas de Ausubel, y con un éxito especial en el campo de las Ciencias Experimentales, si bien ya comentamos su punto débil: la escasa pregnancia de la imagen. En suma, todo el arsenal de diagramas, mapas cognitivoa y grafismos que sirven para "rotular" conceptos²⁶:

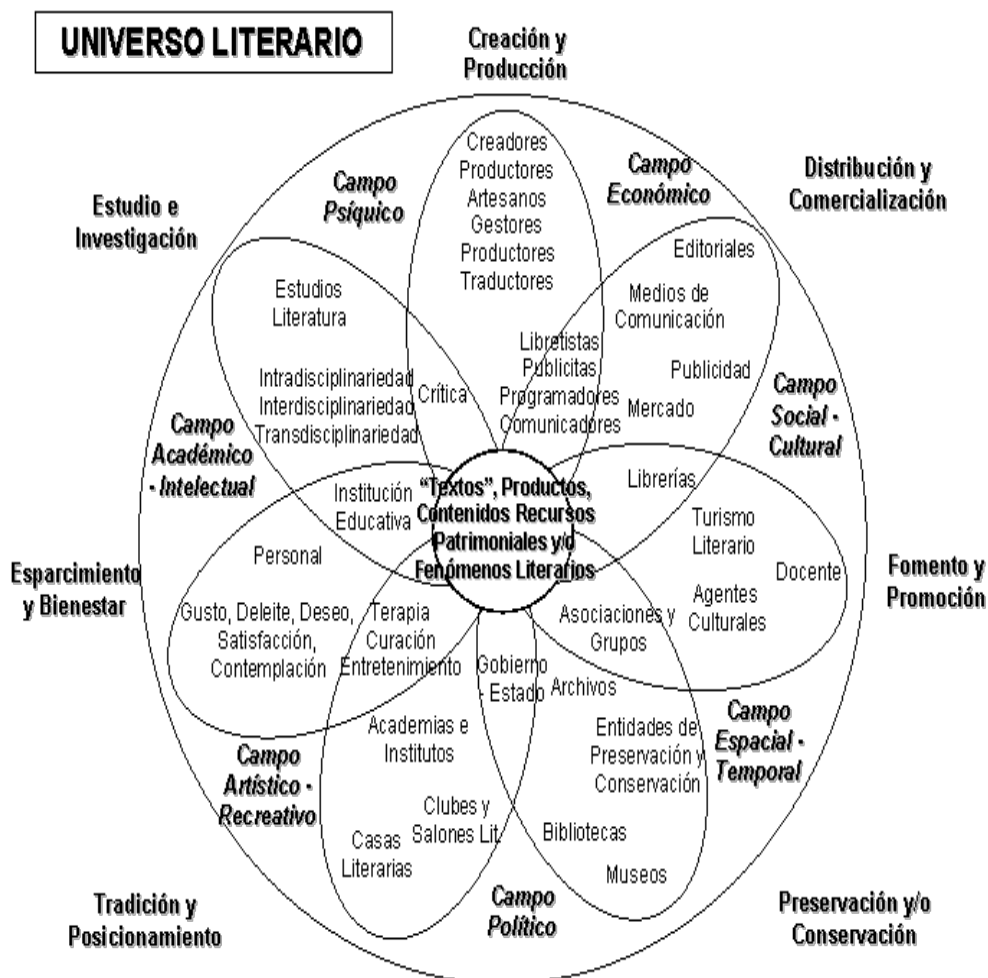


Figura 121: Gráfico esquemático: textos.

²⁶ Véase <http://www.monografias.com/trabajos66/universo-literario-siglo-xxi/image001.gif>

Parece claro que, en la concepción actual, el profesor debe atender a la diversidad, entrenar en estrategias, incorporar aprendizajes transversales y todo un sinfín de tareas para las cuales debiera *seleccionar* material entre el existente en el mercado, o, si la situación lo requiere, *confeccionarse un material ad hoc*. Esto, en cierto modo, no es nuevo, y, como decíamos, ya existe en la literatura pedagógica una tendencia a hablar de *producción local de recursos* o de *materiales autoinstructivos* adaptados a diferentes contextos²⁷

Lo que no existe es una práctica clara de cómo hacerlo, es decir, de cómo elaborar materiales que sean adecuados, versátiles y baratos para situaciones específicas de aula. Es decir, que no requieran una tecnología educativa a menudo no al alcance del profesor, pero que a la vez no sean el simple *pastiche* de materiales preexistentes en el mercado, como viene ocurriendo en algunos casos. Repetimos que no se trata, pues, de *entrar en competencia con el material especializado de las editoriales*, sino de implementar recursos que vayan realmente en la línea de un material plural, donde editoriales y material cocreado por profesores-alumnos tengan cada uno su sitio y su sentido.

Generar recursos en la escuela supone, en primer lugar, colocarse en la órbita de los llamados medios blandos, mucho más asequibles y manejables. En consecuencia, el profesor y los alumnos, al unísono o cada uno en partes diferenciadas, pueden confeccionar un amplio y variado muestrario que sea almacén /archivo/fichero de materiales blandos, como los referidos anteriormente. En especial, es importante coleccionar fotografías, dibujos, grabados, caricaturas... y toda ilustración que tenga como temática aspectos de las diversas áreas curriculares, desde la Literatura al Arte, desde las Ciencias de la Naturaleza al Diseño.

Ya que hoy la imagen es vehículo de casi todo, reutilicémosla de modo abierto y crítico, tal como nos han enseñado los artistas modernos del collage, etc. Es fácil, por ejemplo, reunir la iconología publicitaria sobre la mujer, la iconografía artística, los motivos e imágenes literarias femeninas, estampas y grabados históricos, esquemas biológicos, etc... todo lo cual puede dar una visión más totalizadora.

Por otra parte, es preciso mantener un cierto distanciamiento ante lo que Eduardo Subirat (1988)²⁸ llama hipertrofia de la imagen, es decir, frente a la cultura que, por vía de la vanguardia tecno-industrial (v.gr. cine, TV, videoanimación, etc) a elevado la imagen a simulacro o espectáculo sucedáneo de la realidad.

²⁷ Véase <http://www.monografias.com/trabajos66/universo-literario-siglo-xxi/image001.gif>

²⁸ Subirats, E. (1988) *La Cultura como Espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

En esta misma línea, el profesor José Antonio Mingolarra²⁹ diagnostica la situación de esta forma tan certera: *el nuevo modelo cultural debido a los ingenios tecnológicos ha eliminado el principio de actividad por el de la contemplación, nada se puede tocar, todo se observa a distancia. El cuerpo ha adquirido una gran significación sinecdótica: los ojos sustituyen al cuerpo.* Por consiguiente, aparecen aquí dos tipos de peligros distintos. Uno, relativo a la citada hipertrofia de la imagen, y más específicamente de lo audiovisual; otro, en relación a los contenidos que se están vehiculizando con estas técnicas. En relación al primer aspecto, Mingolarra se cuestiona hasta qué punto debe proseguirse con la introducción en el aula del referente masmediático e informático: *¿no es tiempo de empezar a abandonar la fascinación tecnológica en la educación y mirar hacia otro lado...?*

Claro que no se trata de abandonar un potencial tan extraordinario, pero sí de reorientarlo, es decir, de procurar medios más activos y versátiles en su uso, como ocurre con los *gráficos*, susceptibles de recibir una tecnología elevada y a la vez capaces de ayudar a desarrollar en los alumnos redes de conceptos y grafismos personales, según ha demostrado Novak (1984)³⁰ Lo de menos, en este enfoque, es el ordenador o el programa informático en sí, convertido en una especie de *rotring de lujo*: lo de más, pues, son las ideas, la elaboración propia, el indagar conocimientos y compartirlos con los compañeros (los ejemplos de gráficos en la exposición están pensando con el lema oye y mira este gráfico que propongo, bosqueja el tuyo, haz varios borradores, muéstralos y explícalos a los demás, coge un puntero y señala, recorta, pega, borra, tacha... hazlo tú mismo, en suma. La otra hacía mención a qué contenidos se vehiculizan a menudo con las técnicas audiovisuales más avanzadas, y constatábamos un empobrecimiento palpables en algunos productos de acción, terror, eróticos... con tendencia a simular situaciones más o menos truculentas y a estimular sensaciones fuertes (cf. el gore).

Los alumnos ya están habituados a un mundo de imágenes fuertes, donde la violencia, lo trepidante, la saturación de estímulos visuales (v.gr. los videoclips) o lo morboso son moneda corriente. De hecho, éxitos televisivos como Twin Peaks se deben a la combinación de esta estética de la publicidad, los videoclips, el cine de acción, la música, toda una fascinación... a menudo hueca, según argumentábamos antes. De modo que hablar de documentos misceláneos, de integrar palabra escrita, imagen, sonido, etc, es una forma de remediar la carencia de lectura y reflexión que a veces hay detrás de algunos medios visuales, además de personalizar nuestras fuentes de información.

²⁹ Mingolarra, J.A. (1988): *El escenario cultural ante los Media*, en Apuntes de Educación, nº 29, Dirección y Admon., pp. 9-11, Madrid.

³⁰ Novak y Gowin (1984) *Aprender a aprender*, Martínez Roca, Barcelona.

En efecto, si se admite que el alumno es idiosincrásico, también lo tienen que ser sus apuntes, su biblioteca o iconoteca personal...

El bricolaje didáctico como práctica alternativa

Se entiende por bricolaje el trabajo manual de carácter casero y no profesional, que se efectúa como entretenimiento. Esta denominación engloba tanto los trabajos de carpintería, fontanería, ebanistería, etc, como la adaptación de un objeto, o partes de él, a un uso diferente del habitual (Gel, 1990)³¹-De esta definición nos interesa subrayar lo de *manual* y su naturaleza de *adaptar* materiales ya existentes para otro uso. En efecto, cuando hablábamos de hacer un , a partir de recortes de prensa, fotografías, fotocopias... en realidad estábamos enunciando un principio de bricolaje. Y cuando hablábamos *de* hacíamos otro tanto. ¿Por qué? Bien, el bricolaje nace al amparo de una serie de hábitos de consumo, asociado al mundo de la carpintería, la decoración, el hogar, las remodelaciones o reformas de instalaciones, etc. En cierto modo, es una alternativa a la marca de fábrica, a la producción en serie, porque lo que hace es optimizar unos recursos existentes y fabricar con ellos otra cosa o dar otra funcionalidad a un objeto preexistente. Y ello por dos razones de peso: porque resulta enormemente más barato y porque por suerte no hay productos de serie para todo, y el usuario ha de ingeniárselas para elaborar la solución adecuada para cada caso.

La aplicación al terreno de la enseñanza es obvia. Hay materiales y equipos didácticos de todas las áreas curriculares, que se compran en el mercado y que a menudo están tan bien hechos que el profesor sólo tiene que enchufar el aparato y dejar que corran las diapositivas, transparencias o la película de vídeo. Pero, aparte de los peligros ya glosados de pasividad o de hipertrofia de la imagen, a menudo no existe el producto adecuado para el problema que queremos resolver y entonces es la comunidad educativa la que *tiene que generar sus propios recursos*.

¿Cómo? Con técnicas y materiales propios del bricolaje. Primero, el profesor puede producir su propio material instructivo, y desde luego los gráficos le ayudarán enormemente a hacer más fácil la explicación y concreción de la Unidad Didáctica, por ejemplo, haciendo un mapa de conceptos que ninguna Editorial va a hacer por él, ya que es él quien ha de *afinar* los contenidos y objetivos que pretende para su aula concreta. En segundo lugar, están los materiales que producen de forma conjunta el profesor y los alumnos, cuando se genera esta dinámica de participación y co-aprendizaje. Por citar un caso, un mural sobre un contenido de aprendizaje requerirá la orientación del profesor pero serán los alumnos quienes lo plasmen y retoquen.

³¹ Gel (1990) *Gran Enciclopedia Larousse*, Tomo IV, pág. 1570, Planeta, Barcelona

Las ventajas son también obvias en tales casos, pues no hay que olvidar que el producto final suele ser menos importante que los procesos y experiencias que se ponen en marcha para darle forma (aplicación de destrezas, discusiones en grupo, revisión y evaluación conjunta del material...). Por otra parte, a diferencia de un vídeo o una sesión de diapositivas, la secuenciación se puede adaptar al *tempo* y ritmo de aprendizaje de la clase y de cada grupo de alumnos en particular. Esto implica que se pueden diversificar la experiencia de los alumnos y que no tendremos un único grupo de gráficos sino diferentes versiones de ellos.

Las técnicas son muy sencillas y generales a todo el mundo del bricolaje. Por ejemplo, la producción imitativa: usar modelos, como mapas y otros gráficos, para copiarlos, añadiendo elementos ad hoc, según la experiencia de aprendizaje de que se trate. Como dijimos, se parte de criterios algo diferentes, pues si lo esencial en el mercado es acumular, concentrar (en museos, archivos, etc) y reproducir la imagen a través de soportes técnicos, en educación lo preferente será seleccionar, diversificar (se puede usar el aula, la biblioteca, los pasillos y otros espacios) y reproducir con técnicas blandas.

Lo importante es, para empezar, hacer un inventario de los recursos disponibles dentro de la comunidad educativa y del entorno del alumno, es decir, todos los materiales que existen en la biblioteca (del centro o de la localidad), hemeroteca, videoclubes, museos, folletos y publicaciones de entidades privadas y oficiales, aparataje, impresos administrativos, centros culturales, etc. Conociendo estos múltiples recursos y según la experiencia de aprendizaje que estemos organizando, elaboraremos dossiers o informes contando con las técnicas clásicas del bricolaje. A saber, pegar, encolar, restaurar, sujetar, reparar... o dicho en términos educativos, eligiendo bien el producto según las aplicaciones que sean más pertinentes.

Los gráficos figurativos y su capacidad motivadora

Hemos expuesto como gráficos figurativos aquéllos que tienen una escala de iconicidad alta, esto es, que se acercan a la representación ideal de su referente. Por esto mismo, su efecto *ilusionístico* es tan intenso que pueden compararse a un “fogonazo”, algo que es en seguida reconocido por el “ojo”, frente al desconcierto que producen ciertas figuraciones abstractas.

Otro campo especialmente interesante que hemos examinado son las analogías, es decir, gráficos figurativos que están actuando como metáforas visuales para explicar conceptos de difícil asimilación. Analogías, por ejemplo, para hacer llegar al niño el concepto de palabra (bloque o ladrillos = sintagma, resilla= morfema, etc). figurativo. Igualmente, reseñamos las posibilidades de otras modalidades figurativas, como los modelos, maquetas (v.gr. dominós para explicar las combinaciones de palabras), transferibles, caricaturas, etc.

Los gráficos esquemáticos y su capacidad estructurante

Son gráficos esquemáticos aquéllos que se sustentan en un bajo grado de iconicidad, esto es, que juegan con grafismos más o menos abstractos, como formas geométricas, rayas, flechas, etc. Son buenos, pues, en cuanto a manejabilidad y poder de comprensión, de hecho vienen a funcionar como “tacos” que colocamos en nuestra memoria para fijar o anclar un contenido, y, en ese sentido, son más duraderos que el “chispazo” de un gráfico figurativo.

Pero a veces son poco distintivos, y, así, echamos a veces en falta un poco de variedad ante tantos diagramas repetitivos en un mismo libro de texto (varían los contenidos, pero el grafismo es casi idéntico). También tienen desventaja respecto a los figurativos en que son más fríos, comunican emocionalmente menos con el alumno, pues a un gráfico esquemático es más difícil darle un tratamiento humorístico, lúdico, etc. En cualquier caso, vienen a practicar lo que hemos llamado sistema del berbiquí, esto es, horadan la capa resistente de nuestro cerebro hasta encontrar un hueco y grabar la información. Ahora bien, no todas las resistencias son iguales, de ahí que se empleen distintas clases de brocas, metáfora perfecta de lo que debe ser una buena y diferenciada aplicación de gráficos.

Así, la relación entre la potencialidad del material, su capacidad de explicar, clarificar, sintetizar...y el o sujetos a quienes iría destinado, nos va a dar el grado de adecuación. El continuo girar del taladro también nos ilustra el principio de que a mayor procesamiento de la información, mayor estructuración y profundización de ésta, como decía el profesor Pablo del Río (1989)³².

Dentro del grupo de los gráficos esquemáticos cabe incluir muchas modalidades, como las...El aspecto más conocido de los gráficos de conceptos son los mapas semánticos, muy utilizados al amparo de las ideas de AUSUBEL, y con un éxito especial en el campo de las Ciencias Experimentales, si bien ya comentamos su punto débil: la escasa relevancia para la memoria de su composición clásica, aspecto que se remedia, como dijimos, con los ideogramas, otra forma de componer gráficos de conceptos, pero que reúnen las virtualidades del gráfico analógico, suscitador de la creatividad y la comprensión global de la cuestión, y de los gráficos esquemáticos, que jerarquizan y ordenan los puntos.

³² DEL RÍO, P. (1989) *El currículum invisible: los medios de comunicación y la prensa en la escuela*, op. cit., 153-165

Necesidad de un tratamiento integrador de imágenes y mensajes verbales

Es útil emprender acciones didácticas que aúnen el gráfico figurativo al esquemático o al revés, que se diriga tanto a hacer comprender, motivar o retener en la memoria. En caso contrario, nos encontramos con el clásico libro de texto lleno de “colorines”, con ilustraciones o retratos sobre afamados escritores, que son realmente “reellenos”. Por último, el gráfico no se dirige sólo a la parte *racional* de la persona: también es susceptible de conectar con otras muchas cualidades que el propio alumno va a descubrir: el tesón, la curiosidad, el alentar a los compañeros con quienes se está trabajando, etc.

Claro que el enfoque meramente racional por un lado y el , por el otro, apenas da resultado. Sí, en cambio, el integrar motivación, juegos, estructuración de contenidos, acceso a una buena memorización... hará que unas imágenes colaboren con otras, en lugar de restarse eficacia. De todo ello podemos aprender en la moderna de prensa, si bien en estos casos nos encontramos ya de pleno con la dicotomía que abordaremos seguidamente: ¿basta con que un gráfico sea plena y eficazmente informativo o hemos de pedirlo una dimensión más, la de que ayude a descubrir cosas y a desarrollar la creatividad personal, es decir, que sea heurístico?

De los gráficos informativos a los gráficos heurísticos

Todo gráfico tiene unas ventajas indudables a la hora de ser comparado con la simple exposición verbal, así, presentan visualizada una información, ya sean datos, conceptos, secuencias, etc, que se captan, por tanto, de forma global, “de un vistazo”, a diferencia, del signo lingüístico que es necesariamente discontinuo, en el tiempo o en el espacio. Además, se pueden leer de forma más versátil que un mensaje verbal, ya que sabemos que un gráfico admite multiplicidad de lecturas, desde la lectura en plano general a la interpretación de detalles, sin olvidar las distintas posibles (de izquierda a derecha, de arriba abajo, en diagonal, en rotación...)

Pero, a estas cualidades, que posee cualquier gráfico informativo, hay que añadirle otras, que sólo son plenamente aplicables a los gráficos heurísticos: que son una herramienta importante para estructuras, fijar y recuperar información, esto es, una estrategia cognitiva de primera magnitud, si se sabe utilizar el tipo de gráfico adecuado para los contenidos, objetivos y niveles de desarrollo de los alumnos, es decir, si se sabe personalizar el tipo de gráficos en lugar de emplearlos como procedimiento genérico de complementación de la información verbal, al modo de los libros de texto clásicos. De forma pormenorizada, se puede decir que las funciones de un gráfico se aplican a muy diferentes procesos y en todo ellos ayuda a organizar y estructurar los conceptos:

- simulan situaciones y procesos (escenas, modelos, maquetas) .

- apoyan ciertas destrezas y scripts de expresión oral y escrita, automatizándolas y memorizándolas, por ejemplo, a través de ciertos diagramas de flujo.
- ayudan a construir conceptos y relaciones entre conceptos, a través de mapas semánticos, ideogramas ..
- representan visualmente secuencias y estructuras verbales y/o literarias (gráficos de secuencias) .
- sintetizan información que se recibe o que se va a exponer, como es el caso de los cuadros, tablas, gráficas, etc.
- memorizan piezas, enlaces y otros elementos de apoyo, interaccionando la memoria verbal y la memoria icónica (v.gr. vocabulario ilustrado).

En el estudio *Utilización de los gráficos en el aula: métodos y ejemplos* (Martos, 2001) ya glosamos y describimos en detalle cada modalidad. Lo que nos interesa aquí es reflexionar sobre los mismos a la luz de lo que creemos diferencia el uso de los gráficos como estrategia cognitiva: su carácter meramente informativo o bien su capacidad heurística y constructiva.

Por ejemplo, las escenas son gráficos que representan una situación, y, como tales, sirven para describir y explicitar un marco comunicativo. Como tales, informan de todo un conjunto de variables comunicativas (i.e. indicadores de situación), pero, en esa misma medida, tienen una capacidad de revelar lo oculto, lo implícito. Como en La Carta Robada de POE, pueden poner de manifiesto lo que es más evidente, pero que, por una serie de causas, se halla solapado o sobrentendido. El uso normal de las Escenas es en Idiomas, Naturaleza, etc, pero debiera volcarse más a suministrar estas pistas o indicios, por ejemplo, las relaciones o roles que hay latentes en una conversación, y que se pueden evidenciar con ornamentos muy sencillos (v.gr. una chistera para señalar una comunicación formal, un atributo de autoridad para ambientar una función prescriptiva del lenguaje, etc).

En cambio, en las analogías la función heurística es más clara, en la medida en que son gráficos que suponen una metáfora visual para explicar un concepto difícil de ser comprendido o interiorizado. Por ejemplo, en lengua o literatura hay conceptos, como palabra, estilo, figura retórica, etc difíciles de ser comprendido. Analogías con esta capacidad heurística las hay múltiples en el *Atlas de Lengua y Literatura* ya citado : ladrillo que pone un albañil=morfema, dos ladrillos=palabra (morfema léxico + morfema gramatical), varios ladrillos unidos formando un bloque=sintagma, tendido eléctrico=relaciones entre oraciones, lectura de un cuento=recorrido de un tren.

De hecho, el pensamiento analógico es una vía importante de la creatividad, en la medida en que conecta dos campos léxicos sin relación aparente (luna=plaza de toros), y tanto Piaget como Chomsky han ilustrado sus teorías con las figuras del cristal y de la llama. Seguir el recorrido de una analogía es algo más que hacer una alegoría: sirve para descubrir facetas inadvertidas y recabar en puntos importantes del problema.

Por el contrario, las *maquetas* y *modelos* tienen una función eminentemente informativa, al igual que los emblemas, logotipos, símbolos y otros similares, figuras que varían en el grado de iconicidad, pero no en su orientación de presentar una información simplificada.

No es el caso del otro grupo de gráficos figurativos, las caricaturas, que, en virtud de su inclinación a deformar rasgos de la realidad, subrayan y hacen palpables ciertas cualidades importantes. Por poner un ejemplo literario, sin duda el esperpento de Valle-Inclán tiene un poder importante de reconceptualizar la realidad a partir de un método de distorsión de las figuras y los valores. El humor gráfico está lleno, también, de estas estilizaciones, y hay que estimularlas en los alumnos. En eso justamente se diferencian de los pictogramas, tan útiles en el aprendizaje de la lectoescritura, que carecen de este afán singularizador y, al contrario, simplifican una figura o un objeto para mostrarlo en su forma más estándar.

En el caso de las *gráficas*, ya dentro de los gráficos esquemáticos, la capacidad constructiva no está en el diseño de las mismas, si acaso en su forma peculiar de lectura o interpretación, ya que al poner en correlación varias magnitudes o datos exige una habilidad relacional bien ligada a ciertas capacidades cognitivas.

En contraste, los diagramas tienen una virtualidad importante de organizar conceptos, aunque sea una organización cerrada y poco permeable a nuevas conexiones. En efecto, un diagrama “encarrila” unos conceptos según unas señalizaciones convenidas, donde adquieren un valor convencional las formas geométricas, trazos, color, etc.

Llegamos, pues, a la conclusión de que la función básica de los diagramas es la de estructurar la comprensión, aunque sea a menudo de una manera cristalizada, a diferencia de las redes de conceptos.

Con todo, la articulación de los conceptos o informaciones en proposiciones más simples es una pieza básica o un apoyo importante al razonamiento, y de hecho algunos trabajos experimentales demuestran que el resumen u otras destrezas similares se mejoran cuando se acompaña a los textos diagramas explicativos, o secuencias ordenadas como las que contiene un diagrama de flujo.

Por otra parte, nada impide que un diagrama se combine con una analogía, beneficiándose mutuamente de sus ventajas. Por ejemplo, una silla, con su asiento, respaldo y patas, puede servir de marco de diagrama para un concepto “tripartito” (pensemos, por poner un caso, una presentación histórico-literaria del *Lazarillo de Tormes*, con sus fuentes o precedentes y sus repercusiones). A este respecto, también existen diagramas acrósticos, en forma de letras, que estructuran de forma muy eficaz diversos subconceptos (v.gr. diagrama en de Gowin).

Al parecer, la *indefinición* de estos diagramas tiene mucho que ver con el *bajo nivel de resolución* con que almacenamos algunas representaciones figurativas, bien sea por motivos culturales, preferencias personales, etc. Así, como ya decíamos en el citado trabajo, si preguntamos a un hombre que acaba de visitar una peluquería qué había allí y esta persona tiene escaso interés por la cosmética, sus representaciones serán puramente emblemáticas, apenas se habrá fijado en los detalles de tal o cual aparato. De modo que el bosquejo, el *bajo nivel de resolución* es un mecanismo normal en la formación de imágenes, y ayuda justo cuando no queremos retener más información que la necesaria. ¿Por qué, pues, añadir perfiles o líneas precisas a una proto-organización de unos datos o informaciones, tomadas en forma de apuntes, notas para un trabajo, etc cuando lo que importa es justamente este nivel inicial de pre-estructuración? Todo lo contrario es lo que ocurre con un organigrama, donde las dependencias están ya fijadas y consolidadas, y no es posible salirse un ápice de las relaciones establecidas, a no ser que sea para realizar una lectura creativa del mismo.

Hasta ahora hemos venido hablando de gráficos para representar datos, o de aquellos otros de carácter figurativo que sugieren o vehiculizan conceptos, como las . Sin embargo, la gran aportación de los gráficos a la adquisición de conceptos son los que llamamos genéricamente redes de conceptos. En efecto, las redes de conceptos arrostran la tarea más difícil, la de enseñar conceptos y relaciones entre los mismos. No es casualidad que haya sido en el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales donde esta técnica se haya usado con más éxito, al amparo de las teorías de Ausubel, Novak y Gowin, quienes las han empleado y recomendado como material instructivo. Claro está que su aplicación vendrá dada por el sentido que tiene la enseñanza en el modelo constructivista, es decir, será usada como una estrategia cognitiva con ayuda de la cual el alumno explora, indaga y construye redes conceptuales, más que como un simple apoyo o refuerzo gráfico.

Por otra parte, estos procedimientos inciden positivamente en dos problemas que suelen recibir escaso tratamiento operativo en la escuela.

Primero, ayudan a motivar la enseñanza en la medida en que está demostrado que la falta de la misma se relaciona con deficiencias en la comprensión. Segundo, sirven de forma diversificada a distintas clases de alumnos, es decir, destacan con ellos los alumnos que no solían sacar buenos porcentajes en las pruebas objetivas. Parece demostrada, pues, una correlación positiva entre la realización de mapas y una mejora en los resultados de los exámenes, lo cual se debe en última instancia a que constituyen una técnica personalizable, esto es, que cada alumno adapta a sus propios esquemas y hábitos de estudio.

Así pues, tanto los mapas conceptuales como los ideogramas son procedimientos que exigen una participación activa por parte del alumno, no son “trajes de serie”, de multiuso, como en cierta medida pueden serlo los diagramas, sino “trajes a medida”, con una finalidad tan específica como la de articular la comprensión propia. Por otra parte, hay una cierta confusión terminológica, ya que algunos autores hablan indistintamente de mapas de conceptos y mapas semánticos. Por contra, cuando hablamos de aquéllos, admitimos toda clase de categorías conceptuales, es decir, admitimos todas las ideas que tienen relación lógica (cf. los mapas de conceptos sobre el sistema solar de los prof. Fermín González y Fernando Jáuregui (1992)³³).

Ahora bien, un mapa semántico no es desde luego la traslación de relaciones lógicas sino que, cogiendo este mismo caso, está claro que el campo léxico de sol se relacionaría con diversas palabras de dudosa implicación lógica (v.gr. sol es un nombre masculino, rasgo lingüístico que le opone a otros astros femeninos, y de hecho la personificación del sol es invariablemente masculina y la de la luna, femenina), tales como las cuales en principio .

Aparte de que las técnicas con un mapa de conceptos son distintas que las se aplican con un mapa semántico: en aquél prima lo que Ausubel llama los principios de *diferenciación progresiva de conceptos* y *la reconciliación integradora*; en el mapa semántica lo que aplicamos es una especie de una lógica de clases, eso sí, desde una perspectiva lingüístico-comunicativa,

Conque en un mapa semántico, propiamente hablando, no se deberían admitir más que aquellas categorías gramaticalmente idénticas, por ejemplo, *terminar vs. empezar*, pero no *terminar vs. comienzo* . De hecho, el método estructural en Semántica se basa en la identificación de clases y de definir ahí las oposiciones pertinentes (v.gr. *como / comía, por/ para, hoy/ mañana...*)

³³ González , F. y Jáuregui, R. (1992) *Elaboración de material curricular e instruccional acerca del tema La Tierra en el Universo utilizando mapas conceptuales y diagramas V*, Comunicación en el Congreso Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago de Comp., 1992.

Los mapas semánticos son, por así decir, itinerarios de los usos del lenguaje, y no la traslación de proposiciones o dependencias lógicas. Así, el **sol** es un tópico de conversación que manejamos en diferentes *situaciones de comunicación*, y en cada una de ellas funciona de distinta manera; así, como tema coloquial general, *sol* se contrapone a *frío* (*hace sol, aprieta el sol...*), es decir, se asocia a la temperatura. Por contra, cuando un metereólogo explica un mapa del tiempo, *sol* se opone a *nubes* y, en una corrida de toros, a *sombra*, igual que el modismo *tomar el sol* es casi sinónimo de *vacaciones, playa...* De modo que los astros suelen ser tópicos de conversación por mediación de estas situaciones y la visión psicológica inherente al lenguaje, pero en realidad forman parte de una haz de asociaciones bastante dispersas, en contra del principio de concentración y subordinación de los mapas lógicos.

Ciertamente, cada uno tiene su utilidad, pues aprender relaciones de sinonimia, antítesis, etc es también aprender una forma de implicación, siempre que sepamos distinguir los niveles y no solaparlos. A saber, el concepto es un constructo mental, y los significados, una relación entre los elementos del código, aunque, como decimos, es bueno considerar la interpenetración de ambos niveles, en la medida en que manejar bien los códigos ayuda a desarrollar el pensamiento formal.

J. Novak y D. Gowin (1984) dan una visión clara del tema cuando afirman que los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones ³⁴-. Así pues, el verdadero objeto de los grafismos de un mapa conceptual es sustituir la lógica proposicional, donde cada “caja” u “óvalo” representa un argumento y su unión, el enlace lógico, como veíamos en el mapa sobre el sol: El sistema solar está formado por el sol, planetas y cuerpos menores, que se iconificaba mediante una “caja central” de la que se ramificaban tres “subcajas”. O sea, el mapa de conceptos es una visualización de proposiciones, y, en esa medida, un instrumento heurístico de primera magnitud, pues no olvidemos que el mapa conceptual cambia -a diferencia del diagrama, de estructura cristalizada- a medida que le incrementamos datos o le introducimos nuevas conexiones.

En definitiva, el mapa conceptual es una forma de esquematización para representar un conjunto de significados que a su vez obedecen a una lógica proposicional. El quid de la razón de emplear esta técnica está en esta afirmación suya: los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje ³⁵-

³⁴ Novak, J. Y Gowin, D.B. (1984) *Aprendiendo a aprender*, p. 33, Martínez Roca Ed., Barcelona

³⁵ *ibidem*, págs.33 y 34.

Construir, subordinar, diferenciar, distinguir los elementos supraordenados de los subordinados, las relaciones verticales de las horizontales, los ejemplos de los conceptos... serían los lemas de esta técnica.

Es muy certera la formulación de Novak: un mapa, un diagrama, un gráfico cualquiera empiezan a ser efectivos, primero que nada, por Extrapolando lo que decía Ortega y Gasset sobre la función del marco, podemos decir otro tanto del esquema gráfico: aísla y perfila lo que queda envuelto por él, separándolo de todo lo demás. En suma,

De modo que un buen mapa conceptual viene a ser como un mapa de carreteras, donde se exponen algunos de los posibles caminos que un conductor puede seguir para ir de un sitio a otro, con indicadores graduados por orden de importancia, desde los grandes rótulos a los letreros de apoyo. Con todo, no debe perderse de vista el carácter jerárquico que deben tener, es decir, no cualquier *ruta* está permitida, si bien el propio advierte en su *Teoría y práctica de la educación* (Novak, 1977)³⁶ que la forma de una jerarquía conceptual es en cierto modo aleatoria, cualquier concepto puede ocupar el escalón más alto en función del trenzado o la red que queramos describir.

Esto es, a nuestro juicio, una puerta abierta para fundamentar que el profesor coloque ahí los *inclusiones* que estime más oportunos para su alumnos, de modo que puede partir de conceptos subordinados en una red de tinte inductivo, o viceversa, si quiere ir de lo más general a lo más particular. Con todo, los ejemplos de Novak describen casi siempre *jerarquías descendentes*, donde los conceptos supraordenados van arriba y los subordinados abajo, en sucesivos niveles. Probablemente sea lo mejor si pensamos que se trata de mostrar *relaciones de interdependencia*, que son muy fáciles de marcar cuando nos referiremos a hechos de las Ciencias Experimentales, pero que no son tan evidentes en las Ciencias Humanas, donde las relaciones son más cruzadas y heterogéneas.

Cierto que ellos, tomando como ejemplo la membrana de goma, aducen que se puede cambiar a los conceptos de posición, manteniendo relaciones proposicionales significativas con otros elementos del mapa. Con lo cual vienen a corroborar el principio ya enunciado anteriormente, de que la forma de una jerarquía conceptual es convencional, primero porque no es fácil siempre determinar cuáles son los conceptos más generales e inclusivos y cuáles los subordinados; segundo, porque dicha jerarquía estará en función del objetivo o propósito con que se haya trazado.

³⁶ Novak, J. (1977) *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Editorial, Madrid.

De esto se deduce que los mapas conceptuales pueden ser una buena herramienta para organizar los contenidos de una Unidad Didáctica, esto es, no sólo un material instructivo, de apoyo para la clase, sino una pieza importante en la elaboración de un proyecto curricular, y ahí es donde demuestra su gran capacidad heurística.

Y también se deduce que es el profesor quien debe acomodar el mapa o jerarquía conceptual a sus propios objetivos didácticos. De modo que no debe resultar chocante que se multipliquen los mapas conceptuales sobre un mismo tópico, en contra de la pretendida uniformidad y objetividad del mapa conceptual en su uso corriente. Al contrario de este uso simplificador, la estrategia de éste permite desarrollar nuevas relaciones conceptuales, saltando con esas nuevas relaciones y significados el “escalafón” en que estábamos colocando los conceptos.

En efecto, el *Mapa conceptual* es un buen instrumento para ayudar a que el alumno construya y estructure conceptos, y en eso no hay discusión posible a la impecable formulación que hacen Novak y Gowin (1984). Pero si bien son muy buenos para la comprensión, no lo son tanto para la memoria o el trabajo en grupo (v.gr. instrumento para negociar significados, según palabras literales).

¿Por qué? Al centrarse en la organización de redes que encajan los subconceptos en subunidades (óvalos entrecruzados, ascendentes, descendentes...) se han olvidado de otras dimensiones importantes: la agrupación de subunidades en figuras de contorno, y el fondo como marco del mismo, las cuales contribuyen a un procesamiento más completo de la información, a un empaquetado de la misma que la hace apta para su recuperación, esto, para ser recordada mejor.

Por ello mismo, al no ofrecer unas convenciones mínimas (más allá del uso monótono de la red descendente en óvalos estratificados por conceptos superiores e inferiores) , no está tan claro que los alumnos, trabajando en equipo, intercambien bien sus esquemas, que tenderán al uso personal de subgrafismos, a las formas abiertas y sin cierre, es decir, a un código que difícilmente se puede compartir y por ende comunicar o aprovechar para un trabajo en conjunto. En cambio, los ideogramas, como veremos a renglón seguido, sí que plantean unas convenciones de grupo, y sus frutos sí son intercambiables de unos a otros alumnos.

Así, si observamos con detenimiento los ejemplos del libro *Aprendiendo a aprender*, llama la atención que los mapas más espontáneos, los preparados por los alumnos se salen en seguida de la simetría de óvalos y se deslizan hacia grafismos más personales y caóticos.

Es decir, se convierten en subgrafismos aplicados al estudio, eso sí, con una buena trabazón de los conceptos; les llamamos *subgrafismos* porque sus trazos rara vez derivan a composiciones claras, más bien sirven de realce icónico al contenido verbal. Se advierte fácilmente esta gradación del mapa de conceptos de Novak, perfectamente distribuido en cuanto a sus formas, al mapa de uso de los estudiantes que en realidad tiende a *des-figurarse*, a convertirse en unos meros refuerzos de flechas y rayas. Similares a esta concepción de lectura guiada en una determinada dirección, son los itinerarios y rutas, importantes en algunos campos específicos, como la representación espacial de un fenómeno (v.gr. viajes del Cid, rutas del Quijote, etc).

Por otra parte, los gráficos que normalmente utilizamos son bidimensionales. Ahora bien, es posible diseñar gráficos tridimensionales con dos procedimientos básicos: que sean auténticamente tridimensionales (holografía) o bien que la tridimensionalidad sea fruto de un proceso de elaboración dentro de la imagen bidimensional (profundidad de campo, perspectiva, etc) lo cual nos lleva al terreno de los efectos, en especial al caso de los Modelos y Maquetas. Éstos han sido descritos como gráficos figurativos, pero, por su propia naturaleza de ser simulaciones de una realidad, siempre tienden a una representación tridimensional: así, un gráfico sobre un teatro será casi siempre la representación en perspectiva o transversal del escenario, bastidores, etc

Igualmente importantes son los gráficos lúdicos, como la mayor parte de jeroglíficos y otros pasatiempos que llenan ciertas revistas y periódicos (v.gr. el típico gráfico “descubra siete errores en estas dos imágenes”). Realmente, cualquier gráfico puede llegar a ser lúdico a medida que permita un mayor número de interpretaciones o visiones del mismo. Veamos algunos casos:

a. *gráficos incompletos y con veladuras*: falta alguna casilla, se deja en blanco alguna casilla o ramal, se oculta, por una veladura (verdadera o falsa) parte del gráfico para que el alumno lo rehaga o dé una contestación (“cajas” con el signo ?). Si las soluciones las tenemos en “cajas” o “pegatinas” aparte que el alumno debe sobreponer en el lugar correcto, entonces estamos más bien ante un transferible. En todo caso, esta modalidad se emplea para hacer evaluaciones, haciendo que el alumno reconstruya lo “podado”. Ahora bien, si estos gráficos impactan en el alumno no es porque sean pruebas de evaluación sino por el llamado efecto ZEIGARNIK, que hace que los sujetos se preocupen más precisamente por aquellas tareas que considera incompletas

b. *gráficos deformados*: gráficos en forma de “,”humorísticas o satíricas..., figuras agrandadas o achicadas, jugando con el tamaño de las letras o de las líneas, cuyo desequilibrio, por ejemplo, puede ser significativo si éste es el concepto que queremos ilustrar .

c. gráficos : como designables por el galicismo <i>Trompe l'oeil</i> , percepciones equívocas o ilusorias, como una portada en forma de puerta con su tirador para abrir el libro...
d. gráficos en espejo: son gráficos reduplicados con los que se puede entrenar la atención y la memoria. Por ejemplo, si reproducimos dos gráficos casi exactamente iguales (como en los dibujos de los pasatiempos). Otro uso lo hemos visto en los ideogramas para ayudar a la memorización del gráfico.
e. gráficos por superposición: se trata de superponer, a modo de estampaciones, dos gráficos distintos, pero que juntos visualizan perfectamente una idea. Pensemos en el soneto de Góngora en que compara a una mujer con la arquitectura de un templo. <i>Manrique?</i>

Además, cualquier gráfico más o menos convencional se puede convertir en lúdico no ya porque le demos un “toque imaginativo” sino porque entre a formar parte de un medio lúdico. Pensemos por ejemplo en las estampas infantiles o coleccionables, en los , en los posters juveniles, en las camisetas y todo tipo de “quincallería” atrayente para un niño o un (pre)adolescente etc.

Pero aparte de esta dimensión lúdica, la indefinición de muchos gráficos tiene que ver tanto o más con el bajo nivel de resolución con que almacenamos algunas representaciones figurativas, bien sea por motivos culturales, preferencias personales, etc. Así, si preguntamos a alguien que acaba de visitar un taller de mecánica qué había allí y esta persona tiene escaso interés por este ámbito, sus representaciones serán puramente emblemáticas, no se habrá fijado en los detalles de tal o cual herramienta.

De modo que el bosquejo, el bajo nivel de resolución es un mecanismo normal en la formación de imágenes, y esto apoya más la concepción del bricolaje escolar, pues no se trata siempre de trabajar con imágenes perfectas y acabadas, sino que a veces puede valer, como en los diagramas de estudio, un esbozo. En todo caso, ¿sería una temeridad suscitar el conocimiento de la literatura, el entorno, la sociedad, etc en Primaria y Secundaria con este sencillo recurso de las estampas o cromos a partir de monumentos, autores, personajes, etc que se colocarían en algunos soportes expositivos como murales, pizarras...? Hay alguna experiencia aislada en el caso de los sellos, como la del profesor L. Miravalles, pero falta en general un tratamiento general que planifique un método semejante de cara a que la actividad no se agote en el mero intercambio de láminas o la estampación del gráfico, sino que hay un proceso integrado “antes”, “durante” y “después” de que haya sido planteada y aceptada por los alumnos.

Otras veces el componente lúdico no está tanto en el medio como en el tipo de gráfico empleado, ya sea por su tono creativo u humorístico (o porque obligue a participar al receptor).



Figura 122: Ejemplo de libro pop up

Es el caso de los libros *pop up* con sus grafismos lúdicos y atrevidos, para que el lector interactúe. También los llamados transferibles, que en realidad son gráficos de escena (v.gr. un paisaje natural recreado) donde hay una serie de piezas o elementos (normalmente, se dan pegatinas separadas del cartel) que hay que mover y permutar (por ejemplo, una cabra que hay que poner junto a la montaña, el oso al lado del río pescando, el buitre planeando, etc).

Sin duda, un transferible es un recurso animado para la enseñanza de la lengua y la literatura, y una buena complementación gráfica al clásico ejercicio de “rellenar los huecos” sobre un texto mutilado. En efecto, un simple cuadro bibliográfico se convertirá en un transferible si parte de los datos los expresamos en el gráfico y otra parte en forma de elementos gráficos o verbales que hay que adherir o pegar (por ejemplo, una ilustración o esbozo de un zoco para adjuntar al rótulo “Cautiverio en Argel..”). Otra manera de llegar a una forma lúdica son los gráficos secuenciales, donde se avanza por sorteos, manipulándolo el alumno, etc. El Grupo Alborán (1989) ha creado al respecto unos juegos llamados Cuentogramas³⁷-

³⁷ Alborán, Grupo (1989) *Cuentogramas*, Junta de Extremadura

Por último, nos vamos a referir a los llamados gráficos integrados. En realidad, ésta es una forma indirecta de hacer gráficos secuenciales, pero a nivel de estructuras mayores. Llamamos *gráficos integrados* cuando un gráfico lleva a otro gráfico, y éste debe leerse forzosamente como consecuencia o continuación de aquel.

A veces, es posible en la misma página ofrecer un gráfico muy complejo, que en realidad son varios gráficos integrados, es decir, que requiere ir de una lectura muy panorámica a una lectura por partes, y según un trayecto recomendado. Son los gráficos “metidos dentro de otro gráfico”, o bien gráficos de distinta naturaleza que por *superposición* forman un conjunto mayor, de sentido unitario, como ocurre con los infogramas.

Un medio práctico de presentar integrados los gráficos es montarlos en formas de dípticos, trípticos, etc, es decir, en idea similar a la de un retablo pictórico, donde cada parte represente una escena pero todo se vea como un conjunto. Los folletos y otros formatos semejantes permiten abordar bien este método. Otras veces, como a través de las transparencias o en programas informatizados de animación de diapositivas, la secuencia viene ya dada por el “montaje” que el elaborador ha dado al material, y no es posible leerlo de otra manera. A nivel estético, los gráficos integrados recuerdan a los cuadros de estructura politemática del Barroco, donde se veía un cuadro dentro del cuadro, o una escena al fondo con significado independiente pero integrado al conjunto.



Figura 123: Infograma Premio Nól a los Poetas

Por último, el intento más serio de hacer gráficos integrados se ha efectuado en el ámbito de la prensa, dentro de lo que se llamado infogramas. En primer lugar, quizás no sea muy acertado el nombre, ya que todos o casi todos los gráficos tienen una importante función informativa, de modo que infogramas es una denominación inexacta, aunque adecuada para referirse al elemento cada vez más importante del peridismo iconográfico: la infografía.

Hasta su implantación, la imagen dominante en un periódico era la fotográfica, pero ceñida, lógicamente, a condicionantes como la oportunidad de que el fotógrafo de prensa esté allí o las imágenes servidas por teletipo. Sin embargo, en muchas ocasiones, como en atentados, catástrofes o explicación de acontecimientos económicos, bursátiles, etc, se hacía imprescindible el uso de gráficos que tuvieran una mayor capacidad didáctica para el gran público, que expusiesen de forma más clara una situación o un hecho allí donde la simple fotografía no podía llegar o no sería eficaz.

En la prensa española se ha ido imponiendo cada vez más esta técnica, con algunos ejemplos sobresalientes, como los gráficos del desaparecido diario El Sol, comandados por Ricardo Salvador, jefe de ilustración del mismo.

Precisamente, alude este creativo a la ambigüedad del término infografía cuando matiza que por info se puede estar haciendo referencia a la información o a la informática, y que infografía puede entenderse como un grafismo hecho con ordenador o simplemente un grafismo dedicado a la información.

De hecho, Salvador trata de definirse ante todo como un ilustrador y de situar en su justa medida al ordenador, del que dice que es como un rotring de lujo . Lo peculiar, en efecto, de la infografía es que el dibujante no es ni un reportero ni un redactor, no obtiene él la información sino que, una vez recopilada, la visualiza. Como tales, son profesionales a caballo entre el periodismo y la creatividad gráfica.

Como empresa pionera en organizar una red de producción y distribución de gráficos, está *Grafía*, que abastece una parte considerable del mercado nacional. Así que muchos de los gráficos que ven los lectores de periódicos, de cualquier punto de España, tienen este sello y procedencia, y revelan la importancia del gráfico como industria. Como siempre, la educación está bastante más atrás de la dinámica de la información y falta aún tiempo para que la comunidad educativa tome conciencia del potencial de este instrumento. Otra cosa es que, en un plano profesional, la infografía requiera sistema integrado de trabajo, con un equipo altamente coordinado.

En el otro polo de los gráficos, refiriéndonos no a los que se hacen con una alta tecnología, sino a los que el alumno bosqueja para extractar ideas o servirse de ellos como recordatorios para los exámenes, hemos citado el caso de los *subgrafismos*. Con este nombre englobamos a todo un conjunto de signos icónicos, como llaves, flechas, subrayados, formas envolventes (círculos, cuadrados, etc). Lo típico del subgrafismo es el libro uso de toda clase de signos, y lo que le diferencia del gráfico es la ausencia de un patrón compositivo, aunque a menudo la diferencia es vaga, y varios subgrafismos agrupados terminan componiendo un gráfico, pero más como fruto de la yuxtaposición de sus elementos que de la intención primera del autor.

Tienen aparentemente un papel más modesto y, sin embargo, son esenciales para ciertas tareas y destrezas básicas, como la comprensión de textos (v.gr. el resumen) y, por ende, juegan un papel destacada en las técnicas de estudio. Así, en la elaboración de esquemas se alternan los mapas de conceptos clásicos con las formas más “sui generis” que manejan muchos alumnos: líneas convergentes y divergentes, redes de todo tipo, etc. El profesor A. García Calvo, por ejemplo, adjunta a sus libros unos esquemas, realmente confeccionados con subgrafismos de todo tipo.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

3.2 MAPAS Y RUTAS ESCOLARES DE LECTURA. LAS CARTOGRAFÍAS LECTORAS

El Proyecto de Alfabetización auspiciado por Google trata de ser un “Un recurso para profesores, organizaciones para la alfabetización y todas aquellas personas interesadas en la lectura y la educación, creado en colaboración con LitCam, Google y el Institute for Lifelong Learning de la UNESCO”. Para ello cuelga noticias, libros, artículos y vídeos sobre alfabetización o lectura, y establece mapas de alfabetización donde, como en éste referido a Madrid, ubica “núcleos alfabetizadores”, que son básicamente instituciones, asociaciones, etc.



Figura 124: Mapa de alfabetización Google.

En esta misma línea, la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) ha desarrollado un proyecto de cartografía lectora³⁸, que es descrito así:

En concreto, propone esta tipología de rutas lectoras y escritoras en el ámbito escolar:

1. *Rutas Lectoras y Escritoras en un centro educativo*: Recorrido por el escenario escolar donde la lectura y la escritura se convierte en la protagonista que “invita” al alumnado, docentes y, si se prefiere, a otros integrantes de la comunidad educativa a participar en distintas propuestas enlazadas.
2. *Rutas Lectoras y Escritoras entre varios centros educativos*: Recorridos lectores y escritores entre distintos centros educativos con la intención de participar en diversas propuestas comunicativas.
3. *Rutas Lectoras y Escritoras entre centros educativos y una biblioteca de la zona*. Enlaces entre el mundo escolar y el de la Red de Bibliotecas municipales de un pueblo o ciudad para generar momentos donde la lectura y la escritura se comparta tanto para el desarrollo del currículum (alfabetización académica) como para el acercamiento al mundo literario (englobados en torno a una semana cultural, jornadas de puertas abiertas, celebración de alguna fecha significativa, etc.).

³⁸ <http://www.asociacionaele.org/aele/docs/tripticoCPLE.pdf>

4. Rutas Lectoras y Escritoras entre las distintas instituciones sociales. Recorridos que relacionen en sentido amplio las experiencias del mundo escolar (en todos sus niveles educativos) con las propuestas de diferentes instituciones de un pueblo o ciudad.

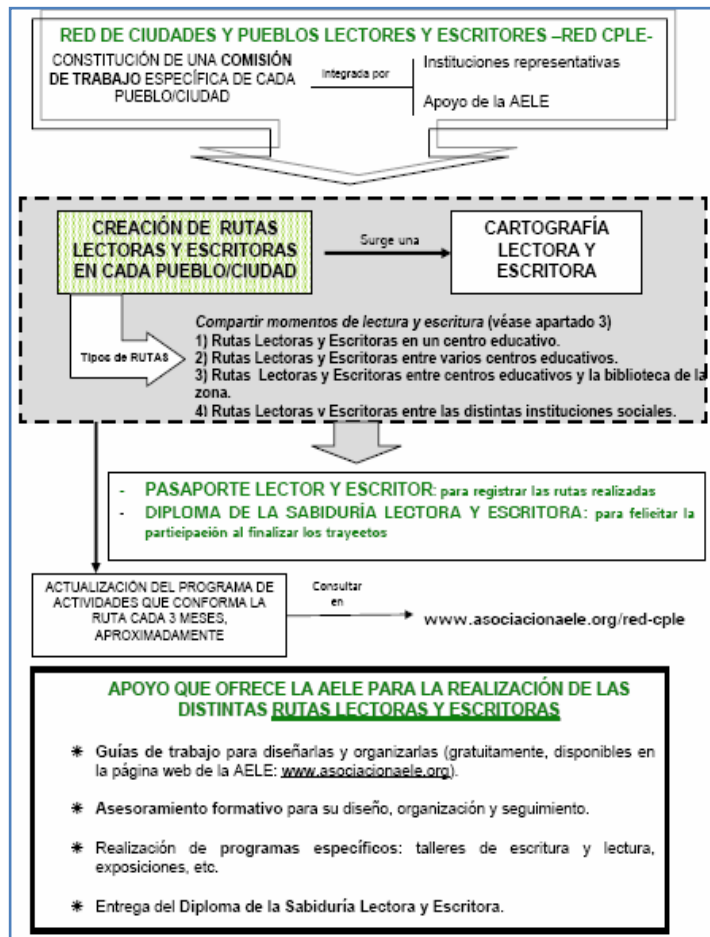


Figura 125: Esquema Red CPLE

Suponen una posibilidad de enriquecimiento para todos los agentes involucrados en este intercambio. La complejidad de estas Rutas contempla la posibilidad de que, en un momento dado, su carácter intraciudad /intrapueblo se pueda ampliar con intercambios entre ciudades y pueblos.

La Aele crea la RED CPLE, que vinculado al proyecto de Ciudades Lectoras de Latinoamérica, trata de responder a “la necesidad de compartir momentos de lectura y la escritura en los diferentes contextos sociales, culturales y educativos. Es decir, por los procesos comunicativos auténticos desde el protagonismo de la diversidad (en los destinatarios, las intenciones, los textos, los contextos, los procesos de escritura, los modos de leer, etc.)”

Su metodología es la del trabajo colaborativo y la utilización de todos los recursos presentes en una ciudad o pueblo, y propone una serie de instrumentos de recogida de datos, empezando por las cartografías lectoras.

La metodología de la Red de CPLE en su cartografía lectora es:

- a) Descubrir los referentes de lectura y escritura a nivel local
- b) Establecer mecanismos de participación

Un ejemplo concreto de cartografía lectora urbana que propone AELE sería ésta de Badajoz³⁹:



Figura 126: Ejemplo de cartografía lectora en Badajoz

En pocas palabras, la RED CPLE pretende detectar y dinamizar ámbitos de encuentro entre lectores y escritores, de una forma transversal, es decir, en principio, según distintos niveles de proximidad local pero pudiendo interactuar en otros niveles más amplios:

Observando las innumerables prácticas de lectura y de escritura que conviven en una ciudad o en un pueblo, la Red CPLE apoya la organización de Rutas Lectoras y Escritoras, tanto dentro de un mismo centro educativo y/o cultural como entre diferentes instituciones, por entender que sus propuestas pueden incentivar el desarrollo de la capacidad comunicativa en las jóvenes generaciones. En síntesis, el eje que caracteriza la propuesta de las distintas Rutas es el hecho de compartir momentos de lectura y de escritura.

³⁹ Véase <http://www.asociacionaele.org/aele/docs/Cartografia%20Badajoz.pdf>

Tipos de rutas lectoras y escritoras

Rutas Lectoras y Escritoras en un centro educativo: Recorrido por el escenario escolar donde la lectura y la escritura se convierte en la protagonista que “invita” al alumnado, docentes y, si se prefiere, a otros integrantes de la comunidad educativa a participar en distintas propuestas enlazadas.

Rutas Lectoras y Escritoras entre varios centros educativos: Recorridos lectores y escritores entre distintos centros educativos con la intención de participar en diversas propuestas comunicativas

Rutas Lectoras y Escritoras entre centros educativos y una biblioteca de la zona. Enlaces entre el mundo escolar y el de la Red de Bibliotecas municipales de un pueblo o ciudad para generar momentos donde la lectura y la escritura se comparta tanto para el desarrollo del currículo (alfabetización académica) como para el acercamiento al mundo literario...

Rutas Lectoras y Escritoras entre las distintas instituciones sociales. Recorridos que relacionen en sentido amplio las experiencias del mundo escolar (en todos sus niveles educativos) con las propuestas de diferentes instituciones de un pueblo o ciudad. Suponen una posibilidad de enriquecimiento para todos los agentes involucrados en este intercambio. La complejidad de estas Rutas contempla la posibilidad de que, en un momento dado, su carácter intraciudad /intrapueblo se pueda ampliar con intercambios entre ciudades y pueblos.⁴⁰ La idea del viaje y del pasaporte de lectura es una manera positiva para plasmar de idea del itinerario por el mundo de los libros, y se utiliza para fomentar el uso de las bibliotecas escolares.

Con todo, ¿qué problemas encontramos en este modelo? Es unifocal, cuando hace falta un modelo multifocal, y restringe su alcance a localizar las prácticas dominantes o “visibles”, centradas en instituciones o marcos ya establecidos, pero no, según hemos visto, las “invisibles”, espontáneas o vernáculas, centradas en otras dinámicas, y desde luego, mucho más difíciles de registrar.

En una línea distinta pero complementaria, tenemos el proyecto europeo YOUMAP, que se define como una comunidad internacional de jóvenes ciudadanas y ciudadanos europeos que pretenden a través de

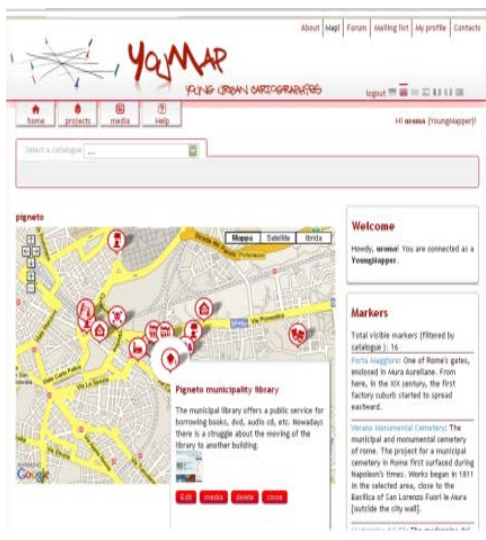


Figura 127: Proyecto Youmap

⁴⁰ <http://www.asociacionaele.org/aele/inicio.php?menu=5&submenu=3>

mapas colaborativos (re)descubrir espacios urbanos, rutas, plazas..., y contribuir con ello a las experiencias de participación juvenil en las ciudades⁴¹. Ciertamente, el aspecto del mapa es distinto porque usa marcadores mucho más diversificados a través de los cuales se pueden visualizar prácticas juveniles diferentes, y donde además es posible introducir paquetes informativos de texto, enlaces, vídeos o fotos.

En una línea muy similar, está el proyecto del Wikimap Madrid (<http://www.wikimap.es/>), que aspira a funcionar como una Red local y fomenta una anotación urbana colaborativa, lo cual permite descubrir las zonas de mayor densidad. Cuenta con herramientas de búsqueda, agrupamiento por etiquetas, líneas de relación, etc., y cualquiera puede realizar anotaciones de Madrid incluyendo fotos o vídeo, todo lo cual nos da los rasgos deseables de una posible cartografía lectoras de un entorno dado.

En todo caso, de lo examinado parece importante deducir algunos requisitos que deberían tener los mapas descriptivos de alfabetismos:

- a) Deberían integrar de forma muy activa los nuevos alfabetismos, hemos de estar atentos a los otros alfabetismos, y a la *intermedialidad*.
- b) Deben distinguir de algún modo la tipología y ámbitos de los eventos letrados, es decir, partir de categorizaciones *ad hoc* (el proyecto YouMap, por ejemplo, se refiere a cultura urbana juvenil en general, pero no ahonda donde precisamente nos interesa).
- c) El mapa debería mostrar *no sólo elementos aislados o estáticos*, sino las *interacciones o enlaces entre elementos de este tejido urbano social de la alfabetización*. Las rutas no pueden tomarse sólo como la información o participación en eventos localizados en edificios o instituciones; más bien, habría que *estudiar los flujos de las personas y de sus usos y prácticas* (audiciones, recitales, teatros...). Las relaciones o cadenas o flujos de elementos son muy importantes, por ejemplo, para caracterizar lo que hemos llamado “prácticas fronterizas”.
- d) Los mapas deben ser *plurales*, deben mostrar todos los contrastes de percepciones, entre, por ejemplo, los esquemas más verticales (las “políticas” locales de lectura, lo que promueven los distintos agentes y sponsors) y lo que de verdad hace la gente común o grupos determinados (esquemas horizontales, redes sociales).
- e) Los mapas deben ser *heurísticos*, hay que descubrir las “vías” de la cultura escrita que no son tan visibles como una biblioteca, un teatro o un colegio.

⁴¹ Véase el portal <http://www.youmap.eu/>

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

3.3 PARA EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA

Para la realización de una ruta literaria, Ucella (2013) propone los siguientes pasos:

1. Conocer y observar el territorio
2. Buscar bibliografía y recoger material
3. Entrevistar a los gestores patrimoniales y conocedores del lugar
4. Realizar una primera lectura y elegir los criterios que se van a aplicar
5. Realizar una segunda lectura para elegir los textos
6. Preparar el mapa
7. Crear los conectores
8. Revisar y probar
9. Escribir una introducción y preparar la bibliografía

E.Boland (1999) establece como ejemplo diversas etapas para organizar un itinerario:

Tramo 1 - Tejer y navegar

Tramo 2 - Barajar y dar de nuevo

Tramo 3 - Miradas y espejismos

Tramo 4 - Todos en la barca

Propone la didáctica de la literatura como un viaje de indagación, como un viaje a través de prácticas de lectura y tránsitos entre libros y biblioteca;

Me pregunto si la enseñanza de la literatura no consistirá en pensar maneras de acompañar a los alumnos a encontrar diversas modalidades de apropiación de los textos y me gustaría gritar con apasionada adhesión a las certidumbres: "¡haced mapas y no fotos ni dibujos!" —como dice Deleuze— porque "el mapa es abierto, es conectable en todas sus dimensiones"⁴²

⁴² Boland, E. (1999). Las lecturas del docente: itinerario de un viaje. La Mancha, N° 19 | Imaginaria, | 23 de febrero de 2000. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/01/9/lecturas.htm>

Ruta literaria Hansel y Gretel en Badajoz

En este caso realizaremos la ruta literaria sobre este cuento en Badajoz en un parque céntrico de la ciudad, El Parque de Castelar. Este parque fue construido sobre un antiguo olivar perteneciente al convento de Santo Domingo. Se inauguró en 1903 y en 1949 se creó un pequeño zoológico con cigüeñas, garzas, ciervos, una zorra y una loba.

Actualmente cuenta con monumentos dedicados a la escritora Carolina Coronado, el Busto de Luis Chamizo y una escultura dedicada a la obra de Adelardo Covarsí.

Esta ruta literaria está diseñada para niños de entre 4 y 6 años y consta de 5 partes principales. El mediador se disfraza de bruja e irá contando el cuento poco a poco entrelazándolo con diferentes actividades que permitan a los niños vivir por sí mismos la historia.



Figura 129: Entrada al parque de Castelar Badajoz

Empezaremos a andar por los senderos adentrándonos en la zona con más árboles, así simularemos el bosque en el que los niños se perdieron. Y haremos varias actividades como jugar al escondite o recoger flores, observando la fauna y flora que nos rodea. A continuación nos adentraremos hasta la zona cercada para los patos y le daremos de comer a estos y a las palomas miguitas de pan. Seguiremos contando otro fragmento del cuento.



Figura 130: Aves parque de Castealar

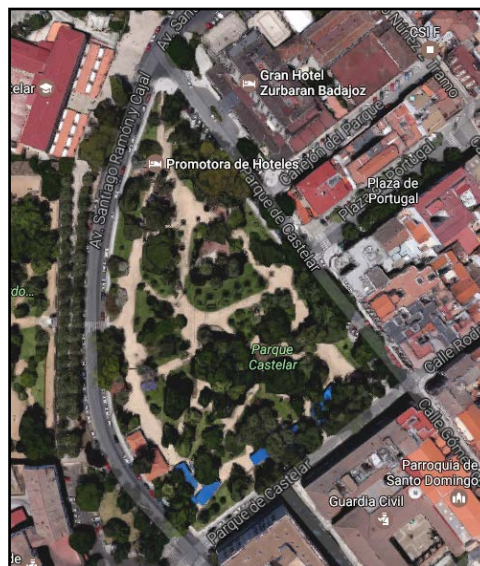


Figura 128: Vista aérea parque de Castelar



Para descansar, haremos una merienda en alguno de los kioscos de parque y acabaremos de contar el cuento.

Figura 131: Kiosco parque de Castelar

no



Figura 132: Césped parque de Castelar

Para finalizar esta ruta nos sentaremos en el césped y haremos una asamblea donde trataremos lo que más ha gustado y lo que menos, hablaremos sobre el cuento y sobre el parque y cómo han vivido la experiencia.

Algunas rutas literarias de

los alumnos de magisterio

Los siguientes ejemplos son rutas elaboradas por el alumnado de magisterio de la Facultad de Educación de Badajoz.

El trabajar esta actividad con los futuros maestros, permite no solo proporcionar unas pautas para que el día de mañana ellos lleven a cabo este tipo de actividades con los niños en sus aulas, sino que les obliga a indagar sobre el entorno que les rodea, la cultura y la tradición en la que viven. Se ha seccionado una pequeña muestra representativa en la que se puede observar la diversidad temática y que las rutas literarias no se trata de algo teórico o de única elaboración para estudiosos, sino que un maestro, puede llevarla a cabo fácilmente con los alumnos que reciba cada año. La ventaja de aplicar estas rutas en niños y niñas en edad escolar, conlleva la implicación simultánea de padres y tutores, permitiendo, no solo el aprendizaje y/o entretenimiento en el momento de la salida, sino también una búsqueda previa y posterior de información al respecto. Los niños que visitan algo que les gusta, arrastrarán a sus padres a visitarlo de nuevo.

Ruta literaria Cáceres. Sus leyendas

1. La leyenda de la mora encantada



Cuenta la leyenda, que el rey Alonso IX quería recuperar la ciudad de Cáceres hasta entonces gobernada por el Caí. Como último recurso envió al capitán de sus tropas para que fuera a hablar con el Caí, advirtiéndole que abandonara la ciudad sin más derramamiento de sangre y que el reino cristiano le pertenecía. El Caí tenía una hija, reconocida por su gran belleza, se encontraba en el alcázar, viendo todo lo que ocurría. En ese momento intercambió miradas con el capitán. Esas miradas se convirtieron en poco tiempo en amor.

Durante un tiempo ambos se encontraban a escondidas cada noche gracias a los pasadizos que comunicaban el alcázar con el exterior de la muralla. El capitán mantuvo su fingido amor a la princesa mora hasta que descubrió el pasadizo por el que escapa cada noche la princesa. Una vez se hizo con las llaves, asediaron la ciudad. Antes de derrotar al Caí, se cuenta que este descubrió el engaño de su hija y dolido por aquella traición, la maldijo junto con sus doncellas, convirtiendo a la princesa en gallina y a sus doncellas en polluelos con las plumas de oro, obligándolos a vivir en los oscuros pasadizos por el resto de los siglos. El encantamiento les obliga a salir un día al año de los oscuros pasadizos. La princesa mora junto a sus doncellas salen de los pasadizos la noche de la víspera del día de San Jorge, vagando por las calles. Si algún vecino logra hacerse con un polluelo siempre tendrá riquezas y fortuna el resto de su vida.

1. La leyenda de la mora encantada

• Actividad

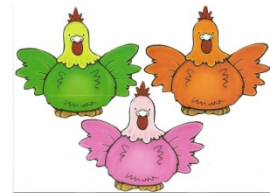
A raíz de la leyenda, la profesora con ayuda de padres/madres, esconderá por la Plaza Mayor de Cáceres gallinas con caramelos, tarjetas de refuerzo positivo...

Los alumnos deberán encontrar dichas gallinas y reunirse con la profesora que se encontrará en mitad de la plaza.

Se hará un recuento y repaso de la leyenda.



¡Bien hecho!
¡Eres un campeón!
¡Tendrás mucha suerte el resto del día!
¡Lo has conseguido!
¡Serás afortunado!
¡Te espera un gran día!



2. San Jorge contra el dragón

- Según cuentan, un dragón hace un nido en la fuente que provee agua a la ciudad. A raíz de ahí los ciudadanos debían apartar al dragón todos los días de la fuente para conseguir agua. Así le ofrecían diariamente un sacrificio humano, se decidía al azar entre los ciudadanos. Un día resultó seleccionada la princesa local. El padre rogó por la vida de su hija sin éxito. Cuando estaba a punto de ser devorada por el dragón apareció el joven Jorge en uno de sus viajes. Éste lucha con el dragón hasta que consigue derrotarlo y salvar a la princesa. Ahora hay una estatua en la plaza que lleva su nombre para recordar la hazaña de San Jorge.



2.San Jorge contra el dragón



- Actividad

La profesora llevará 1 ó 2 paquetes de vasos de plástico, lana y 4 ó 5 rotuladores gordos (según el número de alumnos). Se recomiendan vasos de colores.

Con ayuda de los padres/madres repartirá 4 vasos por alumno y un trozo de lana. La profesora les hará un agujero en la base del vaso y los alumnos procederán a realizar su propio dragón.

Meterá el trozo de lana con un nudo por la base de un vaso, posteriormente haremos otro nudo. Metemos otro vaso por el trozo de lana y hacemos otro nudo al inicio y al final, dejando algo de separación entre ambos vasos. Para terminar con el rotulador dibujaremos en el primer vaso la cara de nuestro propio dragón.

3.La casa de los Solís



- Según la leyenda, se cuenta que los reyes católicos se encontraban asediando la última ciudad musulmana que quedaba en la península, estaba en Granada. El campamento cristiano que tenían allí sufrió un grave incendio, para reconstruirlo necesitaban dinero que le iban a dar las Cortes Generales que se encontraban en Valladolid, por lo que la reina Isabel emprendió el viaje por la Ruta de la Plata. Al llegar a Cáceres se dio cuenta que con todo el ejército no conseguiría llegar a Valladolid en el mismo día. Por lo que la reina anuncio: “si con el sol is y con sol volvéis, noble seréis”. Un caballero con mucho empeño logró ir hasta Valladolid y volver antes de ponerse el sol. La reina cumplió su parte del trato, le otorgó el apellido Solís y un escudo con el sol, haciéndole grande de España.

3.La casa de los Solís

- Actividad

La profesora realizara un truco de magia. Sacara monedas de algunas de las orejas de los niños.

A continuación enseñará a los niños como hacerlo.

[Truco de magia](#)



4.La leyenda del mono

Cuenta la leyenda que el comerciante y dueño de la casa, regaló a su esposa un mono exótico que compró en uno de sus viajes de trabajo, todo ello para compensar su ausencia durante largos días en los que él no estaba. La pareja a pesar de los numerosos intentos por tener hijos no eran capaces de engendrar uno, con lo cual el animalito les sirvió como distracción.

A medida que avanzaba el tiempo, éste era tratado como uno más de la familia, como el hijo que no habían podido tener. Pero un día, la esposa del comerciante quedó embarazada, acontecimiento que tomaron con gran alegría.

Cuando nació el niño, el mono, hasta ahora tratado como un integrante más de familia, se fue sintiendo desplazado. Un día, por celos hacia el recién nacido, le tiró de la cuna. El comerciante como castigo, lo encadenó a las escaleras del palacio condenándole por sus actos.

Actualmente, tres gárgolas de granito adornan la fachada del palacio, se dice que una representa al mono, otra al hombre y otra a mujer con el bebé en brazos.



4.La leyenda del mono

• Actividad

La profesora preguntará por los gestos que hace un mono e inicia la canción. A medida que la va cantando va preguntando a los alumnos que gestos le podrían poner y poco a poco irá recitando la canción entera. Al final tenemos que conseguir que los niños canten con la profesora por lo menos alguna de las frases de la canción.

5 Monitos

Ruta Literaria Blancanieves en Badajo

Ruta literaria



Alumna: Marta Mira Martínez
3º Grado en Educación Infantil
Grupo 2 (tarde)
Asignatura: Didácticas de las lenguas y literatura infantil

He decidido realizar la ruta literaria del cuento de Blancanieves ya que es idóneo para la edad de los alumnos y alumnas de Educación Infantil y pienso que puede ser bastante interactivo y jovial ya que es una actividad totalmente diferente a la diaria. La llevaré a cabo mediante una ruta en bicicleta en tres partes:

➤ En la primera actividad iremos a la Torre de Espantaperros para simular el castillo donde Blancanieves nació y creció, su madre murió tras nacer ella. Poco tiempo después el rey se casó con otra mujer, era muy arrogante y quería ser la más guapa de todo el reino, pero un día le pregunto al espejo mágico que quién era la mujer más hermosa del reino ("Espejito, espejito mágico, ¿quién es la mujer más hermosa de este reino?") y este le contestó con el nombre de su hijastra Blancanieves, se enfadó y ordenó a un cazador que la matase en el bosque.

La **actividad** consistirá en visitar la Torre de Espantaperros mientras vamos contándole la historia del cuento, podremos subir a lo más alto del edificio y disfrutar de las vistas de la ciudad. Una vez terminemos de contar esa parte del cuento les contaremos la historia real de este monumento para que además vayan aprendiendo cultura de la ciudad donde residen. Es uno de los monumentos más destacados de la Alcazaba siendo así uno de los edificios más característicos de Badajoz. Esta actividad finalizará con un pequeño cuestionario de preguntas básicas sobre lo que les hemos explicado y así veremos el grado de atención que han puesto y de si se han enterado de lo que hemos dicho.



- En la segunda actividad nos dirigiremos hacia el Parque de Castelar, será el bosque donde la madrastra de Blancanieves ordenó al cazador matarla después de que el espejo le dijera que era más bella que ella. Cuando el cazador fue a matarla al bosque vio que ella estaba muy feliz con la compañía de los animales de los cuales era amiga, le encantaba la naturaleza. Finalmente este no fue capaz de hacerle daño debido a las lágrimas de la chica, se arrepintió y la dejó huir. Blancanieves se fue corriendo adentrándose en el bosque.

La **actividad** consistirá en darles de comer a los patos que hay en el parque como guiño al libro ya que como he dicho anteriormente ella era muy amiga de los animales y entre ellos se entendían bastante bien. Les diremos a los niños y a las niñas los días anteriores a esta ruta que preparen una bolsa pequeña con trozos de panecillos para dárselos a los patos. Esta actividad les encantará a los niños ya que a los niños todo lo que está relacionado con el mundo animal les gusta mucho.



- ▶ Por último, en esta ruta iremos a las Casas Consistoriales y Coloradas de la Plaza Alta que reflejaran la casa donde Blancanieves llegó aterrorizada del miedo que había pasado en el bosque y quedó dormida en siete pequeñas camas que eran las camas de los siete enanitos, los cuales a partir de ese momento comenzaron a ser amigos.

La **actividad** final consistirá en realizar una representación gráfica de ambas casas ya que es algo muy llamativo por los colores y arcos que hay en los edificios. Será una actividad algo más artística y también servirá ya como relajación de la ruta que habremos estado realizando a lo largo del día.

Después ya volveremos al colegio como punto de encuentro con los padres.

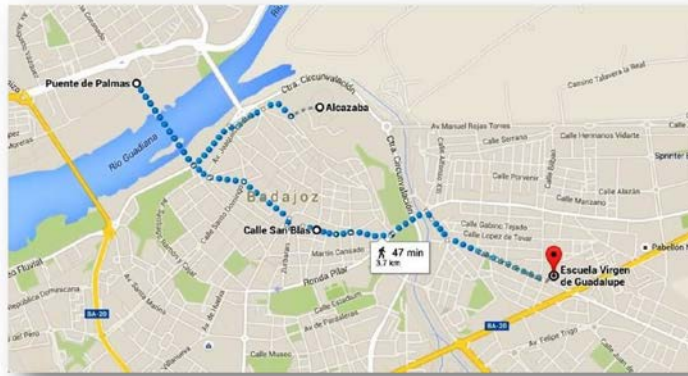


RUTA LITERARIA LEYENDAS DE BADAJOZ

RUTA LITERARIA: Leyendas de Badajoz



Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos



LA TORRE DE LAS SIETE VENTANAS

Algunos habitantes de Badajoz conocen la existencia de un fabuloso tesoro de monedas de oro almacenado en la Torre de la Alcazaba. La hermosa protagonista es, según algunas lenguas y recuerdos, la joven hija del rey de Badajoz, Zoraida, enamorada de un caballero cristiano. El padre de Zoraida, quien se oponía a esta relación y era incapaz de asumir que su amada hija amase a un infiel prefiere encerrarla en una de las recias torres que jalonan la muralla de la ciudad.

Al comprobar que su bella hija se asoma a las siete ventanas para mirar a su amado, manda tapiarlas para que los enamorados no puedan verse, pero eso no desanima al valiente guerrero y con un golpe de audacia logra rescatar a la joven. Todos en la ciudad son testigos de cómo los dos enamorados se pierden en la noche y en la niebla, río abajo. Y con la desaparición de los amantes aparece la leyenda.

Siete ventanas tenía la torre, siete ventanas desde donde la princesa contempla a su amado, a su ciudad y a su río.

Al ver el rey que su hija no cesa en sus amores, ordena cegar las ventanas una a una, hasta que al final todo lo que puede ver la princesa es un haz de luz que se cuelga por debajo de la puerta.

Entonces el mundo se apaga, y los negros ojos de la bella agarena dejan de ver las cosas que más quiere: su amado, su ciudad, y su río; y ahogada por la tristeza, la princesa fallece en la oscuridad más absoluta, condenada por el mismo que le dio la vida.

Y aun cuentan, que en las noches frías y oscuras se escuchan los gemidos de dolor en las cercanías de la torre de aquella que fue enterrada en vida. Dicen que son los llantos de la princesa sin nombre, que continúa penando, maldita por siempre y eternamente a oscuras, a pesar de que la torre se encuentra ya abierta al cielo.



LA LEYENDA DE LA CALDERA DEL PORTUGUÉS

Este hecho se remonta a una prueba en la que se debía ir con el pendón de la ciudad dando vueltas por la **plaza alta** de la ciudad. De repente, un caballero portugués agarró el pendón y salió cabalgando de la ciudad camino de Elvas, ciudad fronteriza de Portugal muy cercana a Badajoz, siendo perseguido por jóvenes de la localidad.

Al llegar a Elvas se encontró la puerta de la ciudad cerrada ya que los elvenses al ver los caballeros se temieron un ataque español por sorpresa.

Dice el dicho: "Muerto el hombre queda la fama", y antes de ser atrapado por los caballeros pacenses lanzó el pendón de Badajoz por encima de la muralla. Fue conducido a Badajoz donde se le cocinó vivo en una gran caldera.

Desde entonces, en tiempos de guerra, los Elvenses sacaban el pendón robado en su torre más alta agitándolo como provocación, en respuesta jóvenes de la localidad se acercaban y daban golpes a la caldera donde se cocinó al joven ladrón.

Este hecho explicaría que la bandera del ayuntamiento de Elvas tenga a un joven a caballo con un pendón.



LA DAMA BLANCA

Cuenta una leyenda que hace muchos habitó una hermosísima doncella que había llegado de territorios cercanos a los mares del Norte. Su larga melena blanca, ojos grises y una piel casi transparente no la hacían pasar desapercibida en los paseos que, cada tarde, realizaba por los jardines que rodeaban la Torre de Espantaperros.

Fue en una luna llena de agosto cuando tropezó con los ojos de un jinete musulmán, descubriendo en ellos un amor que nunca les abandonaría.

De nada sirvieron las advertencias familiares por rezar a dioses diferentes. Ellos se citaban cada tarde para dedicarse poemas interminables e imaginar un futuro bajo el manto de la Alcazaba.

Pero el mundo de sus mayores no supo comprenderles ni quiso aceptarles y enviaron a Malik-Al-AI a innumerables batallas. En una de ellas cayó malherido muriendo en tierras tan lejanas que su cuerpo nunca pudo recuperarse.

Al comunicarle la noticia, nuestra Blanca doncella se encerró en su habitación, desde la que divisó por última vez la Plaza Alta. Esperó a que cayera la noche, se vistió con el traje de novia que había tejido en secreto con bordadoras de la plaza de San José, colocó una corona de flores sobre su cabeza y se adentró en las aguas del río para siempre. Puede que alguna vez hayas creído ver la silueta de una mujer cerca de tu barca de pescador, o quizás hayas notado un escalofrío al nadar entre sus corrientes invisibles.

En las noches de verano, como la de hoy, acércate al río, cerca **del Puente de Palmas**. Cierra los ojos, en el silencio de la noche podrás escuchar una canción, susurrante, con la que la Dama Blanca te invita a acompañarla en su eterno viaje por el Guadiana.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*



LA PUERTA DE LA TRAICIÓN Calle San Blas

Viene dada por la tradición propiciada por el rey portugués Alfonso Enríquez al pretender apoderarse de Badajoz olvidándose del parentesco que le unía con el rey Fernando II de León y del pacto de tutoría y vasallaje entre este rey y los musulmanes pacenses.

Aprisionado por sorpresa, el monarca castellano al frente con su tropa para defender a sus vasallos moriscos, el rey luso aprovecharía para escapar emprendiendo una veloz carrera en su caballo para huir por la puerta, tropezó con el cerrojo y del impacto se cayó del caballo rodando por el suelo con la pierna fracturada hasta ser capturado por el ejército del de León, que lo llenaron de cadenas como pago a la mala pasada que pretendía hacer a su pariente.

COLEGIO VIRGEN DE GUADALUPE

Hace ya bastantes años, el colegio que hoy conocemos era anteriormente un internado que ofrecía alojamiento a algunos de los alumnos que allí estudiaban.

En la planta superior del edificio se encontraban las habitaciones de los chicos, de los cuales, se comenta, que un día apareció allí muerto trágicamente un joven como consecuencia de las altas fiebres producidas por el sarampión.

Se dice que todo aquel que haya pasado por la antigua N-V a la altura del cruce con la carretera de Corte de Peleas, puede haber visto, algunas madrugadas, una luz encendida en el última planta. Esta luz es asociada con el supuesto fantasma que allí habita, ya que esta planta se encuentra en desuso y ni si quiera se tiene acceso a ella, pues el ascensor no llega hasta ella, unas rejas impiden subir por las estrechas y oscuras escaleras y evidentemente esta planta no tiene luz. Incluso durante los meses de verano esta luz se ve encendida, cuando el colegio se encuentra cerrado.



3.4 PARA EDUCACION SECUNDARIA Y SUPERIOR

Los caminos del agua

Extremadura cuenta con un rico patrimonio tangible e intangible relacionado con los mitos y leyendas, pero sin embargo, y pese a la atracción que despierta lo misterioso, hasta la fecha no se ha empleado como recurso turístico. La crisis económica actual resulta una óptima oportunidad para apostar por las tradiciones extremeñas y fomentar un nuevo tipo de turismo que presenta mayor atractivo para el visitante, reinventado la imagen de la región y poniendo en valor su memoria colectiva.

Las rutas mágicas son algo habitual en países como Estados Unidos (donde se ofrecen “hoteles encantados”, así como lugares donde se han producido avistamientos de ovnis), Francia (los restos de los templarios o cátaros) o Inglaterra (los castillos con fantasmas, los monumentos megalíticos, etc), hábito que se está extendiendo a regiones españolas como Cataluña o Galicia. En otros lugares, directamente la leyenda ha pasado a ser el símbolo del país, como Escocia o Dinamarca. En el primer caso, Nessie, el Monstruo del Lago Ness, supone el mejor reclamo para atraer a los turistas. Existen varios parques temáticos que giran en torno al lago y al gancho de la criatura, estimando alrededor de un millón de visitantes por año en la zona, hecho que se traduce en unos 25 millones de libras⁴³. La pequeña estatua de la sirenita, un regalo de 1913 basado en el cuento de Hans Christian Andersen, recibe a más de un millón de personas cada año en Copenhague⁴⁴. Y es que, como explica Herrero (2009), la constitución de destinos turísticos implica la elaboración de imágenes, narrativas y representaciones orientadas a su diferenciación en un contexto global de fuerte competencia⁴⁵. Por su parte, MacCanell (1999:44) va más allá y afirma que estos mitos y leyendas suponen un “enmarque”, un modo de apreciar e imaginar el espacio así como de comportarse y relacionarse con el mismo⁴⁶.

Por si fuera poco, Extremadura cuenta con diferentes paisajes llenos de vegetación y atractivo para los turistas, contando además con un simbolismo especial al ser el escenario de muchos mitos y leyendas, como la Serrana de la Vera, los dragones, las sirenas, los encantados o las serpientes sobrenaturales.

⁴³ <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-19815457>

⁴⁴ <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/3103906.stm>

⁴⁵ Herrero, N. La atracción turística de un espacio mítico: peregrinación al cabo de Finisterre. *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. vol. 7, nº.2, pp. 163-178, 2009. P. 164.

⁴⁶ MacCanell, D. *The Tourist: A New Theory of the leisure class*. Berkeley: University of California Press. A través de HERRERO, N. La atracción turística de un espacio mítico: peregrinación al cabo de Finisterre. *PASOS*, vol. 7, nº.2, pp. 163-178, 2009.

No obstante, el concepto de este tipo de turismo cumple con los objetivos del desarrollo sostenible, pues no solo actúa como respuesta a las necesidades actuales sin poner en peligro los recursos naturales, pues también preserva el patrimonio intangible del pasado, elemento conformador de la identidad social de los pueblos, como puede observarse en la heráldica, gentilicios o el mismo nombre del propio lugar.

Antecedentes

a. Internacionales.

“Desfile de mitos y leyendas” (Colombia)

Cada 7 de diciembre se realiza en diferentes municipios de Colombia un desfile nocturno de mitos y leyendas del lugar, pertenecientes la mayoría a la época del colonialismo y finales del siglo XIX, entre los que se encuentran criaturas con amplia tradición en la memoria colectiva, como *la Patasola*, *el Pate Tarro*, *la Madremonte*, *la Madreselva*, *el Mohán*, *el Sombrerón*, *el Ruanón*, *la Barbacoa*, *el Cura sin Cabeza*, *el Hojarasquín de Monte*, *la Gaitana*, *el Hombre Caimán*, *la Dama Verde*, *la Mano Peluda*, *la Madre del río*, *el Ánima Sola*, *el Gritón*, *la Llorona*, *las Brujas*, *los Duendes*, *el Dorado* o *el Judío Errante*.

Por ejemplo, el acto que se realiza en la comuna Castilla está organizado por la Alcaldía de Medellín, a través de la Secretaría de Cultura Ciudadana y el programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo. En la edición del año 2012 se esperaba la participación de más de 4000 habitantes de los diferentes barrios. Entre los diferentes objetivos del proyecto destacaban el promover la creatividad y el talento de los grupos artísticos y culturales de la común, así como recordar las antiguas historias que fundamentaron del lugar. Entre los participantes del desfile se encuentran comparsas, danza, chirimías, grupos de la tercera edad o instituciones educativas. También se aprovecha este evento para otros fines, como puede ser la solidaridad, hecho que tuvo lugar en la celebración de Medellín del año 2010, en el que se habilitaron dos puntos de recolección de ayudas para los damnificados por el invierno. En esa edición destacaron la muestra de Carnaval entre negros y blancos, un baile de máscaras, o una obra de teatro sobre el Bicentenario. Se establecieron dos categorías, mito o leyenda tradicional y urbana.

“Duanwu Festival o Dragon Boat Festival” (Japón)

Esta celebración, una de las más importantes de China y posiblemente la más antigua del país, tiene lugar el quinto día del quinto mes del calendario lunisolar chino, realizándose especialmente en las provincias del sur con ríos y lagos.

Básicamente, podría resumirse como una fiesta en la que se come arroz “Zongzi”, se bebe vino “Xionghuangjiu” y se navegan barcos con forma de dragones. También existen otros elementos importantes en ese día, como las imágenes de Zhong Kui (un conquistador de almas y criaturas malvadas), las plantas mugwort y calamus, los largos paseos, el uso de bolsas medicinales perfumadas, la realización de un huevo al mediodía o la escritura de hechizos, todos estos rituales que, según los más ancianos de lugar, sirven para alejar el mal y la enfermedad y mantener el bien y la salud. Una leyenda cuenta que la tradición de las regatas de los barcos con forma de dragones surge como una manera de apaciguar al Dragón del Río, el dios chino del agua. En el año 2008 se estableció este día como una jornada de fiesta pública en la República de China. Esta fiesta también es realizada en algunas zonas del este de Asia con el nombre de “Double Fifth Day”.

b. Nacionales

“Un pueblo de leyendas” (Cantabria).

“Un pueblo de leyendas” es la fiesta que se celebra desde 2008 en el pueblo de Barriopalacio de Anievas, Cantabria. Este evento reúne exposiciones, mercado de artesanía, conciertos musicales, actuaciones teatrales, talleres infantiles o títeres. Cuenta con la colaboración de varios voluntarios que escenifican diferentes personajes de la mitología cántabra, como el *Sol de los Muertos*, *los Enanucos*, *el Espantapájaros*, *el Basilisco*, *el Cuegle*, *las Brujas Negras*, *los Duendes*, *la Papparresolla*, *el Arquetu*, *la Guajona*, *las Brujas Blancas*, *el Duende de las Lindalaseras*, *la Reina Mora*, *la Mano Negra*, *el Roblón*, *el Culebre*, *el Musgosu*, *las Mozas del Agua*, *el Ojáncano*, *el Pecu*, *el Poblado*, *la Niá de los Láganos*, *el Pecu*, *el Trasgu o el Nuberu*. La Asociación de Desarrollo Rural Dos Valles, situada en Iguña y Anievas, son los promotores de este proyecto.

Unos meses antes se realizan diferentes talleres formativos que cuenta con el apoyo financiero del programa Leader, con el objetivo de formar a todos aquellos voluntarios que deseen participar en la fiesta. También se aprovechan los talleres para colocar imágenes de diversos personajes legendarios en diferentes puntos del pueblo. No obstante, existen plazas limitadas para participar en los talleres, por lo que los que lo deseen deben de inscribirse lo antes posible en la asociación organizadora. Las III Jornadas Mitológicas de Cantabria, realizadas el día 5 de agosto en Arenas de Iguña, sirven para inaugurar esta fiesta. Las ponencias que se realizaron en el año 2012 fueron “Seres diminutos de Cantabria y su relación la Tierra”, “García Lomas y otros y otros escritores ante tradiciones de Cantabria”, y “La mitología, una oportunidad para aprender”.



Figura 133: Cartel Jornadas mitológicas de Cantabria

Esa misma edición continuó el 11 y el 12 en Barriopalacio de Anievas. El primer día se procede a engalanar el pueblo, creando los escenarios e instalando a los personajes. A las 21.00 horas se comienza con el pasacalles, en el que los seres mitológicos actúan como acompañantes de la Banda de Gaitas de Los Corrales de Buelna. Media hora más tarde se continúa con la llamada e invocación a los espíritus legendarios, pasando a elaborar conjuros y brebajes mágicos que convierten el poblado en un lugar mágico, acompañado por grupos de música que actúan en directo.

El último día se realiza la apertura del pueblo a los visitantes, entregando una guía del recorrido a cada uno de ellos, los cuales disfrutaron de una exposición de fotografías antiguas e imágenes de la región, un mercado de artesanía, un concurso de trajes, talleres infantiles, un espacio de juegos antiguos, degustación de patatas al estilo Los Valles. Sobre las 15.30 se anuncian los ganadores del concurso de trajes mitológicos, acto que da lugar a la lectura de cuentos mitológicos a cargo de los escolares de Anievas. Por otro lado, los títeres Julianini representan la historia de “El Ojancano y la Anjana”, así como los alumnos y familiares del C.P. Leonardo Torres Quevedo, que a su vez interpretan otro teatro diferente. Otras de las actividades son conciertos de música, pasacalles con gaiteros o una degustación de chocolate. También se ofrece la posibilidad a los participantes de realizar una donación de 2.50 euros, lo cual da derecho a una comida con postre y bebida.

“La Noche de la Tragantía” (Cazorla)

El interés por transmitir el mito de la Tragantía e identificar al municipio con este personaje, llevó al Ayuntamiento de Cazorla a organizar “La Noche de la Tragantía”, un espectáculo que combina música, danza, teatro, animación y gastronomía para un público de todas las edades. La fecha de la celebración coincide con la de la propia leyenda de la mujer serpiente, la cual aparecía las noches de San Juan.



Figura 134: Cartel noche de la Tragantía

El desconocimiento de los más jóvenes sobre la historia supuso el punto de partida para este proyecto que ha conseguido convertir a la Tragantía y a esta fiesta como un atractivo turístico más. No obstante, la iniciativa también ha servido para recuperar espacios naturales de riqueza paisajística o cultural. Además del Ayuntamiento de Cazorla, cuenta con la colaboración de la Diputación de Jaén o el sello “Municipio Turístico”.

“La Fiesta de la Coca” (Redondela)

Esta celebración, declarada como de Interés Turístico Gallego, surge como reivindicación de la leyenda de la Coca, un dragón que vivía cerca de Redondela y que solía acercarse a la ciudad para raptar jóvenes y llevárselas a su cueva. En una de éstas ocasiones, un grupo de marineros decidieron hacerle frente y, tras una fuerte batalla, consiguieron derrotar a la bestia. En la fiesta se realizan la Danza de las Espadas y el Baile de las Penlas, dos de los elementos que también



Figura 135: Cartel Festa da Coca

forman parte de la propia leyenda. En el primer caso, la danza corresponde al baile que realizaron los mozos alrededor del cuerpo sin vida del monstruo, junto a los que se encontraban las Penlas, vestidas de blanco y con alas de ángeles, formando un mismo conjunto

coreográfico.

En torno a todo esto se organiza un auténtico festival que incluye procesiones, espectáculos, conciertos, exposiciones, misas especiales, eventos deportivos, exhibiciones de artes marciales y orientales, o verbenas nocturnas. Entre las actividades relacionadas con el dragón en la edición del año 2012 se destaca “Fai Unha Coca”, un taller que permitía a los niños de 5 a 12 años hacer su propia Coca. También están presentes otras leyendas del lugar, como Xan Carrallás, un popular marinero prototipo del buen comedor y bebedor, fundador de la villa de Redondela, al que se le dedican procesiones.

“Toledo mágico. Rutas y leyendas” (Toledo).

Esta es una de las muchas empresas que se dedican al turismo de mitos y leyendas. En este caso se ofrecen rutas interactivas que incluyen animaciones, lecturas, narraciones, gymkanas, o cenas temáticas, actividades todas ellas centradas en la propia ciudad.

Como se advierte, ofrece distintas posibilidades para públicos diferenciados. Así, la ruta de Toledo subterráneo.



Cartel promocional para "Toledo Mágico". El cartel tiene un fondo oscuro con una luna llena y una silueta de un ángel con alas extendidas. En la parte superior derecha, se listan los servicios: "Rutas Animaciones Cenas Espectáculos". Debajo, se indica "Lejos de lo típico...". El título principal es "Toledo Mágico" en letras grandes y estilizadas. A continuación, se detallan los servicios: "Rutas Diarias por el Casco Histórico", "Cenas Temáticas con Espectáculo", "Gymkanas y Animaciones Interactivas". Se muestra un horario de actividades: 12:00 h - Toledo Monumental; 20:00 h - Paseo Toledo Secreto; 20:00 h - Leyendas Toledo Mágico; 20:00 h - Paseo Toledo Templario; 20:30 h - Enigmas de Toledo Oculto (Viernes y sábado); 20:00 h - Toledo Subterráneo (Viernes y sábado - 15 €/pers). Un recuadro azul indica "13€ PERSONA". En la parte inferior izquierda, se indica "INFO y Reservas:". En la parte inferior derecha, se proporciona la dirección "C/ Tornerías, 19 - 45001 - Toledo", el correo electrónico "Mail: toledomagico1@gmail.com" y el teléfono "Teléf: 678 66 64 70". El sitio web "www.toledomagico.com" y el lema "¡Cuéntanos tu plan!" están en la base del cartel.

Figura 136: Cartel Toledo Mágico

Los Lugares de Memoria en Extremadura

A continuación se presenta una lista de diferentes construcciones asociadas al patrimonio inmaterial de la región. En algunos casos se propone su restauración, pues son elementos que deberían ser rescatados del olvido para potenciar el valor de los mitos y leyendas asociados a ellos.

El Molino de la Tarasca.

Este molino, situado en el paso del puente por el arroyo Rivillas, en la antigua nacional V Madrid-Lisboa, se encuentra semienterrado en estado de total abandono. En el proyecto de adecuación de las orillas del Rivillas y Calamón, realizado por la Confederación Hidrográfica del Guadiana, estaba programada la rehabilitación del monumento, pero finalmente no se llevó a cabo. Sin uso desde el 25 de abril de 1760, este molino harinero de origen romano, constaba de tres piedras y era el hogar del monstruo más importante de Badajoz, la Tarasca.

La Fuente de los Alunados.

La fuente que da nombre a la leyenda pacense protagonizada por la Tarasca, fue construida en el año 1311 en el Cerrillo de los Mártires, en las proximidades del arroyo del Calamón. Actualmente no queda ningún resto de ella.

El pocito de San Juan Macías.

El famoso pozo en el que San Juan Macías realizó su primer milagro en 1592, salvando a un cerdo de morir ahogado, se volvió a erigir como templete en la finca del Valle Garzón, Villanueva del Fresno, lugar en el que originalmente se encontraba.

Esta segunda inauguración tuvo lugar el domingo 16 de septiembre de 1967, a cargo de las autoridades eclesiásticas y civiles, dando así lugar a la primera romería. Desde entonces, el pocito de San Juan Macías se ha convertido en un centro de peregrinación para todos los devotos que acuden en masa durante todo el año para recoger agua y realizar oraciones. No obstante, el lugar también es un punto de reunión entre jóvenes y mayores para convivencias, romerías y demás celebraciones.



Figura 137: Muralla Badajoz

Cartografía cultural

La Cartografía Cultural permite identificar y ubicar territorialmente manifestaciones colectivas y el patrimonio natural y cultural de una región. La cartografía cultural no es un concepto nuevo, históricamente, se desarrolló como un medio para capturar y presentar la historia de pueblos indígenas o para describir sus actividades tradicionales dentro de un territorio determinado.

- Los datos sean fácilmente interpretables, ya que “detrás de cada dato hay una definición y una metodología que es importante conocer para poder utilizarlo con precisión, para conocer sus límites y sus posibles sesgos”

La cartografía cultural es un modelo de información territorial, que tiene como finalidad principal la identificación y comprensión de los sistemas culturales en un área geográfica concreta con el propósito de su planificación y gestión. Para ello podemos utilizar herramientas como google maps que ayudan a proporcionar una mayor visibilidad a dicha cartografía, convirtiéndose en formas innovadoras de comunicación en el ámbito escolar.

Además, los mapas culturales deben incluir elementos tangibles e intangibles que dan personalidad a esta cartografía y provocan una mayor complejidad, “la cartografía cultural ayuda a la consecución de una nueva cultura territorial al trasladar las expresiones culturales en las decisiones territoriales, implica democratizarlas y por tanto hacerlas más sostenibles

Los mapas culturales han de tener un claro carácter participativo, deben servir para implicar en estos proyectos a todo el alumnado, la actividad se inicia mediante un proceso de búsqueda de información.

Con los itinerarios se consigue Desarrollar y potenciar la educación en valores y el tratamiento de los temas transversales (educación moral, cívica, ambiental), Apreciar el patrimonio histórico, cultural, natural y tecnológico, como fuente de deleite y recurso para el desarrollo del conocimiento humano y de la sensibilidad individual y colectiva. Promover cambios de actitud en torno al manejo de los recursos naturales y medioambientales del entorno más inmediato. Establecer y valorar las relaciones entre el medio natural y las actividades humanas, y por supuesto, Fomentar la práctica de actividades físicas en el medio natural y, por consiguiente, de hábitos saludables.

En este sentido, las posibilidades didácticas de la aplicación GOOGLE MAPS es muy amplia. Esta herramienta nos ofrece muchas utilidades (desde buscar un lugar, realizar un mapa personalizado, crear un itinerario...) que sirven tanto para la vida real como para la vida académica.

Desde el punto de vista de los aprendizajes lingüísticos y literarios se pueden hacer propuestas diversas. Estas herramientas nos permiten buscar y situar lugares en el mundo pero también podemos incluir información sobre estos lugares. Es decir, a los alumnos y alumnas se les puede proponer que busquen y señalen una ciudad, pero también que añadan en el mapa datos complementarios (en qué año nació, en qué calle de la ciudad, etc.)

Pongamos un ejemplo. Vamos a elaborar un itinerario que va a recorrer el río Guadiana a su paso por Extremadura. En primer lugar, es preciso geolocalizar puntos. Vamos a realizar, por tanto una ruta virtual, o itinerario que va a partir parte desde la localidad de Montijo. Para ello, entramos en google maps, y

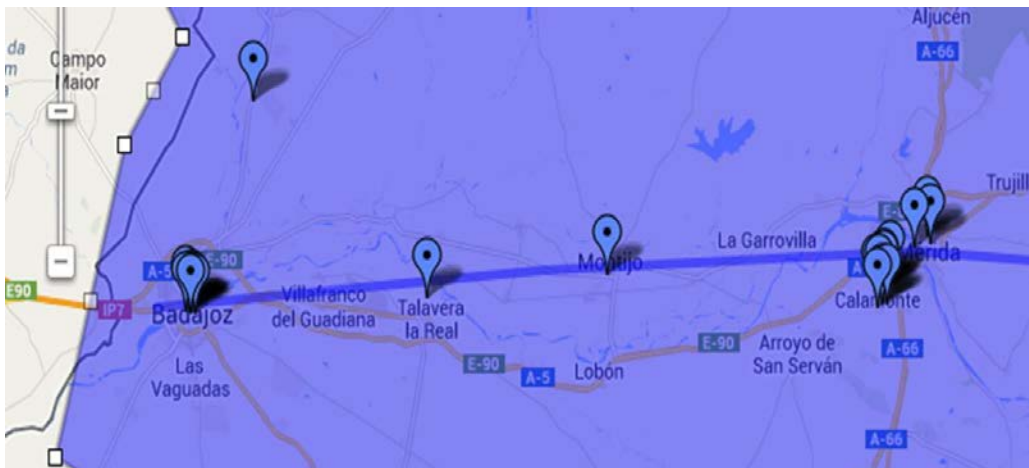


Figura 139: Geolocalización de puntos

mapeamos o geolocalizamos los puntos que nos interesan en este viaje. En la imagen se pueden observar muchas más leyendas geolocalizadas pero nos vamos a centrar en las más cercanas a la localidad de Badajoz.



Figura 140: Villanueva de la Serena

Comenzamos en la localidad de Villanueva de la Serena. según afirma la leyenda, recibe el nombre de una deformación de “Villanueva de la Sirena”. Y es que al parecer, un ejemplar de esta bella criatura vivía en los remansos del río, junto al castillo de la Encomienda, antes árabe Mojáfar y también llamado de Castilnovo.

El siguiente punto se corresponde con la localidad de Mérida, donde cuenta la leyenda que la noche que humillaban a la Mártir Santa Eualia, la ciudad se cubrió de niebla para que nadie pudiera ver el cuerpo desnudo de la pequeña.

La Encantada de Montijo es el siguiente punto localizado. Se cuenta que tres preciosas damas emergen del agua la noche de San Juan. Existe una actividad en la localidad, en esa noche que comienza en la plaza del pueblo, donde los participantes llenan sus vasos de agua, debiéndolos llevar hasta la Laguna sin derramar ni una sola gota,

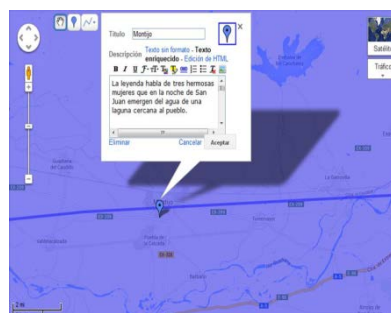


Figura 141: La Encantada. Montijo.

para que las damas del lago les concedan un deseo. Una vez allí, se vierte el agua en la charca y los caminantes descansan y se desarrollan diversas actividades lúdicas.

De Montijo nos trasladamos a la localidad de Barbaño

Es en este pueblo dónde se encuentra el Santuario de Nuestra Señora de Barbaño. Dicho santuario fue levantado en las proximidades, donde la imagen de Nuestra Señora de Barbaño fue encontrada, conocido con el nombre de 67

"Paredones de Torreáguila", junto a las ruinas de la villa romana del mismo nombre (fundada en el año 50 del siglo I), en la entonces Dehesa de Barbaño..

La imagen de Santa María de Barbaño, una vez fue encontrada, se llevó a la entonces parroquia de San Isidro (Montijo) durante los años finales del siglo XIV o principios del siglo XV, hasta la decisión de levantar una ermita en la dehesa donde se encontró.

Finalmente, alcanzamos la localidad de Badajoz donde nos espera la leyenda de la Dama Blanca del Guadiana.

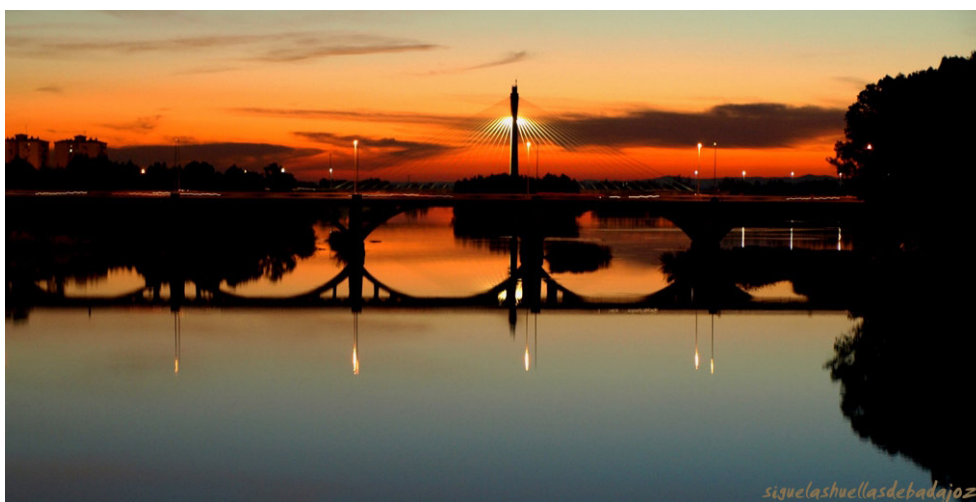


Figura 142: Río Guadiana Badajoz

Varias son las versiones que se conocen sobre esta dama. Entre ellas, una cuenta que en las noches de luna llena se puede ver a una mujer vestida de blanco flotando sobre el río Guadiana a la altura del puente de Palmas, mientras canta una hermosa melodía. Parece ser que esta bella joven es Leonor, una huérfana nacida hace siglos que, tras un desengaño amoroso, se lanzó al río perdiéndose para siempre en sus aguas. Dicen que si alguien quiere contemplarla de cerca, basta con nadar en el río durante las noches de plenilunio. Sin embargo, el precio de esta cita es la muerte, ya que la Dama Blanca busca ahogar a todos los hombres que se crucen con ella.

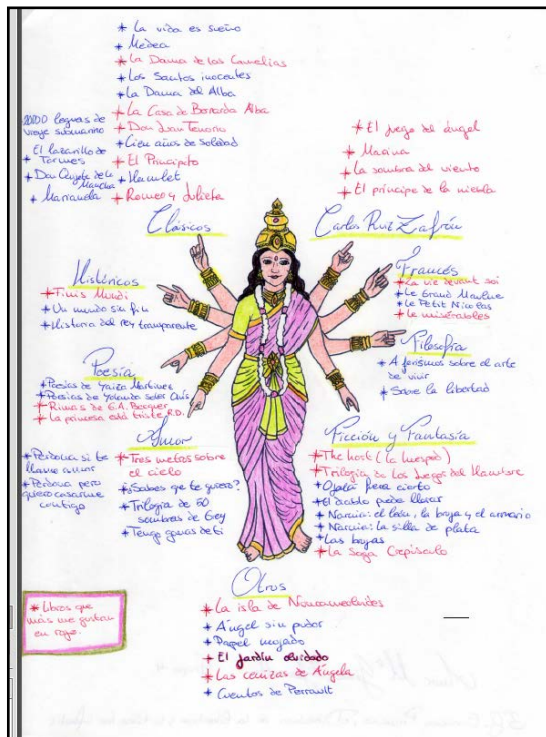


Figura 145: Gráfico de lectura alumno de magisterio

b. Ser usados fuera del aula
 No se trata simplemente de entretener a los alumnos haciendo un “grafico bonito” con pinturas y rotuladores; es básico que esta actividad sea útil y se plantee a partir de la cooperación para ser ejecutadas con la mínima ayuda posible.

Relacionar la escuela con lo lúdico supone básicamente entender la actividad educativa como promocionadora de la libertad y fuente de gozo, de placer. La educación debe tender a facilitar los recursos para que una comunidad se apropie, es decir, haga "suya" la escuela y para que establezca un fértil intercambio con los otros ámbitos

cercanos. Porque el ámbito no debe entenderse sólo en sentido material, concreto o inmediato: no es sólo ámbito el entorno natural del niño, su comarca o el barrio en el que vive; también lo son otros "lugares de encuentro", como las relaciones familiares, las estructuras lógico-matemáticas o la tradición histórico-cultural.

En los gráficos realizados por los alumnos de magisterio de la Facultad de Educación de Badajoz, puede comprobarse que aún existen muchas carencias en cuanto a la lectura se refiere.

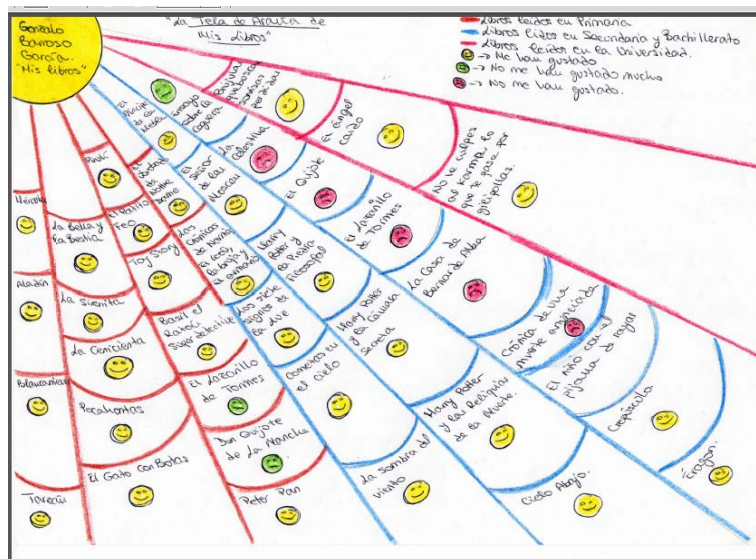


Figura 146: Gráfico de lectura alumno de magisterio

Principalmente en lecturas relacionadas con el teatro o la poesía, lo cual

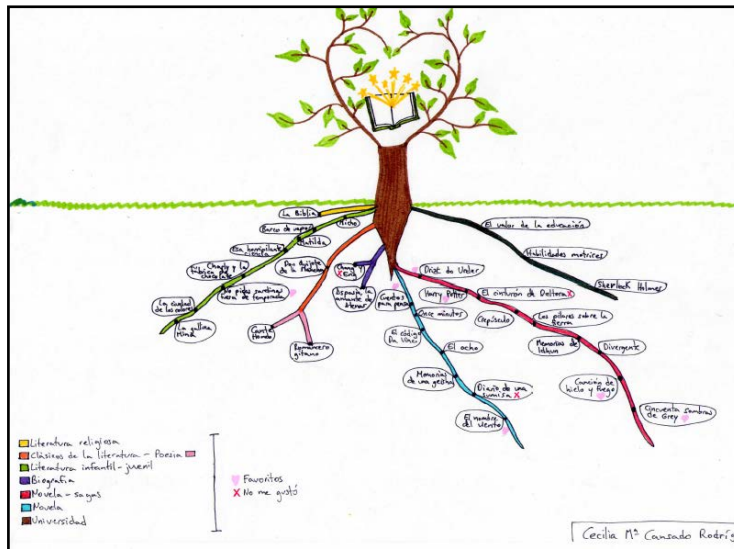


Figura 147: Gráfico de lectura alumno de magisterio

debe atribuirse en gran medida a la escasa implicación del profesorado y la inexistencia de motivación para el fomento de actividades que hagan recordar un libro leído en cualquier

edad y etapa educativa, ya

sea dentro de la educación formal o un libro que se ha consumido de manera voluntaria para ocupar los espacios de ocio.

3.5 LAS COMPETENCIAS DIGITALES, LA LECTURA CRÍTICA Y EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR

3.5.1 RUTAS Y MAPAS PERSONALIZADOS. MAPAS DE TESOROS Y GEOCACHING COMO EJEMPLOS

Es posible Realizar con Google maps un mapa personalizado con el itinerario y puntos de interés de cualquier tipo de ruta (literaria, monumental, biográfica...)

Con esta actividad, los alumnos tratan la información y la presentan utilizando lenguaje multimedia. Los mapas pueden realizarse en grupo de forma colaborativa. Los *mapas del tesoro* suelen ser croquis que señalizan el lugar de un tesoro oculto. En las obras de ficción, como en la famosa novela de Stevenson, son documentos manuscritos llenos de pistas y que se colocan como piezas esenciales de la trama. En realidad, cualquier documento, señal, marco o indicación más o menos críptica, funciona en la práctica como un mapa del tesoro.

Estos mapas, como documentos propiamente dichos, poseerían un valor documental propio, derivado tanto de su contenido (la localización del tesoro) como de su continente. El primero, el contenido que representa, es su razón de ser, ya que este documento ha sido específicamente creado para ubicar el emplazamiento de un objeto, lo cual implica una doble función: la informativa (orientar sobre la localización de éste) y la testimonial (pues la presencia de un mapa, si es auténtico, ya constituye una prueba de la existencia de ese tesoro). Por otro lado, también tendríamos un valor histórico del continente, porque suelen ser documentos muy antiguos y elaborados con materiales de la época en la que fueron escritos. Además, y debido a que son imágenes de zonas geográficas, pueden servir como referente de cómo se representaba la geografía en esa época.

La búsqueda de tesoros y los mapas del tesoro en la cultura popular actual

La búsqueda de tesoros, en especial llevada a cabo mediante mapas, es un tema recurrente en la cultura popular actual, en especial como recurso argumental en las novelas, películas o series de TV de temática de aventuras.

Por supuesto, al aludir al “tesoro” debe tomarse en su concepto más amplio: aunque historias de éxito como *Las aventuras de Tintín: el secreto del unicornio* (2011), o *Piratas del Caribe: La maldición de la Perla Negra* (2003), siguen cultivando el estereotipo del tesoro como un botín consistente en oro y joyas que son fruto de un saqueo, siguiendo el arquetipo de R.L. Stevenson en *La Isla del Tesoro*; en muchas otras ocasiones se trata de lugares enteros: ciudades perdidas, reservas naturales, minas abandonadas o objetos únicos pero de valor incalculable tales como joyas, obras de arte o reliquias religiosas o históricas. Un ejemplo de esto último es la búsqueda del Santo Grial, un tema del ciclo artúrico recuperado en ficciones contemporáneas como la película *Indiana Jones y la última Cruzada* (1989) o la novela de Dan Brown *El Código Da Vinci*, llevada al cine también. Incluso se dan casos, como en el episodio de *Doctor Who* (3ª temporada), *La maldición de la mancha negra* (2011), en que el tesoro (como todo lo que refleja o brilla) viene a ser una puerta interdimensional, custodiada por una sirena, por lo que encontramos ahí una visión más ambivalente y trascendente del tesoro.

En cuanto a los mapas, pueden tener varios propósitos como recurso argumental en una obra de ficción. Por ejemplo, puede servir como motivación, ya que su aparición incita a los personajes a comenzar una búsqueda; o también como forma de exponer adónde tienen que ir o el camino que ya llevan realizado. O incluso pueden llegar a constituir una trama por sí mismos, ya que a menudo los antagonistas de la historia intentan, y muchas veces consiguen, robárselos a los héroes para encontrar ellos el tesoro.

En la literatura

Las referencias literarias a la búsqueda de tesoros son comunes en la literatura tanto antigua como moderna. Ya en el propio folclore tenemos leyendas como la búsqueda mitológica del Vello de oro por parte de Jasón y los Argonautas, o la del Grial por los Caballeros del Rey Arturo. Incluso dentro de la obra cumbre de la literatura española, *Don Quijote de la Mancha*, nos encontramos la historia de Ana Félix, la cual vive una de las aventuras de las que Don Quijote y Sancho son testigos, al regresar a España en busca de un tesoro que su padre dejó enterrado. Ya adentrándonos en la manifestación documental de la búsqueda de tesoros, esto es, los mapas del tesoro, éstos han aparecido en multitud de ocasiones en novelas o películas de aventuras, ya sea como la estereotipada carta náutica con una gran “X” (como en “*La X marca el lugar*”) para determinar la localización del tesoro -popularizado por Robert Louis Stevenson en su novela- o un críptico puzle como en *El escarabajo de oro* de Edgar Allan Poe.

En los medios audiovisuales.

La búsqueda y los mapas del tesoro aparecen con frecuencia en películas o series de televisión de temática de aventuras, como la saga de Indiana Jones (diversos títulos, 1981-2008), o la película *Tras el corazón verde* (1984) donde la pareja protagonista encuentra un mapa que les llevará hasta el tesoro, una enorme esmeralda; o en el film de 1985 *Los Goonies*, un viejo mapa del tesoro lleva a una reserva oculta de un legendario pirata del siglo XVII, en una imitación casi perfecta del argumento de Stevenson.

En la comedia de animación *La ruta hacia el Dorado*, del 2000, los héroes consiguen un mapa que les lleva a la perdida ciudad de oro, y cuando llegan allí son confundidos con dioses; y en la película de 2004 *La búsqueda* (*National Treasure*), y su secuela de 2007, el mapa del tesoro se convierte en el origen de la propia búsqueda, en la primera película de un tesoro de la época Colonial, y en la segunda incluso de la propia ciudad perdida de Cíbola. Recientemente tenemos las dos últimas entregas de la saga fílmica de aventuras *Piratas del Caribe: Piratas del Caribe en el fin del Mundo* y *Piratas del Caribe en mareas misteriosas*, donde el pirata Jack Sparrow utiliza las llamadas “Cartas de Navegación” (las cuales pueden localizar cualquier emplazamiento que se desee, como una suerte de GPS mágico) para encontrar la Fuente de la Juventud; así como la serie *Black Sails* (2014) actualmente en emisión, que es una precuela televisiva de *La isla del Tesoro* y nos presenta a un joven John Silver y la historia de cómo el Capitán Flint oculta su tesoro.

El deseo de los creadores de desarrollar esta temática de manera más original los lleva a idear formas diferentes de un mapa del tesoro. En ciertos casos, no es el contenido lo que varía (un plano gráfico que marca un emplazamiento) sino el propio continente. Por ejemplo, en *Waterworld* (1995) el mapa que lleva a la tierra seca (una especie de “tierra prometida” teniendo en cuenta el contexto de la historia) no está en los tradicionales pergamino o papel, sino tatuado en la espalda de una niña. Aunque ésta no es la primera vez que se ve algo así, ya que en la comedia inglesa *Yellowbeard* (1983) el pirata protagonista esconde su mapa del tesoro tatuándolo en la cabeza afeitada de su hijo.

En televisión, cabe señalar además la serie anglocanadiense *Relic Hunter* o *Cazatesoros* (1999-2002) que desarrollaba las peripecias de una profesora, y a la vez trotamundos, en busca de artefactos antiguos para donarlos a museos, sacándolos a menudo de las garras de otros “depredadores” de tesoros. Igualmente, la búsqueda de tesoros es la base de diversos programas como el documental *Caza Tesoros*, que emite el Canal Historia de Canal +, que trata de dos expertos en antigüedades e historia que recorren granjas, almacenes, garajes antiguos y otros lugares parecidos de USA, para hallar ciertos objetos ocultos como vehículos antiguos y otros; igualmente podríamos recordar varios *docurrealities*: *Tesoros de Hollywood*, *Tesoros abandonados*, etc.

Los mapas del tesoro en los videojuegos

También el mundo del videojuego está lleno de avatares de tesoros. Uno de los más famosos es sin duda la franquicia de medios *Tomb Raider* (posteriormente llevado al cine), protagonizado por una heroína que corre mil aventuras para encontrar y recuperar tesoros perdidos, normalmente reliquias históricas y de carácter místico.

En la mayoría de los videojuegos, los mapas son similares a los paratextos (portada, contraportada y mapas interiores, que sirven de soporte-guía al lector) de los libros, pero tienen una peculiaridad: los mapas en los videojuegos son realmente *radares* para guiarse dentro de la aventura multimedia en tiempo real, y espacios interactivos amplios que explorar al concluir cada nivel. Es decir, mientras se juega se ve un icono que representa al propio personaje, dentro del escenario tridimensional. Eso ayuda al jugador o usuario a no perderse en el templo, puente o bosque que está explorando, además de prever la aparición de enemigos tras una columna o un matorral.

Cuando se ha rebasado el nivel, aparece un mapa o guía donde están todos los enclaves que se ha superado y los que quedan aún por conseguir. A continuación, uno puede sumergirse en un lugar concreto de ese mapa multimedia interactivo, o lo que es lo mismo, se sigue jugando en la siguiente fase. En el aspecto de los videojuegos, *Treasure* ha llegado a ser marca emblemática, por ejemplo de una importante empresa de videojuegos, con títulos como *Gunstar Héroes*, juego de tesoro lanzado originalmente en la Sega Mega Drive/Génesis en 1993. Los tesoros aparecen por doquier en numerosos videojuegos.

La caza de tesoros y el geocaching

Una caza del tesoro es un tipo más de e-actividad que utilizan los docentes que integran Internet en el currículum. Se trata de una página Web con una serie de cuestiones y un listado de direcciones electrónicas en las que los alumnos buscarán las respuestas. Al final se incluye lo que llamamos “la gran pregunta”, cuya respuesta no debe aparecer directamente en las direcciones proporcionadas anteriormente, ello exige integrar y valorar lo aprendido durante el proceso de búsqueda realizado (Adell, 2004).

Estas son las características que hacen que la caza del tesoro sea una de las e-actividades más utilizadas entre los docentes (Adell, 2004; Olvera, 2005):

1. Son fáciles de crear tanto por el profesor como por el alumno.
2. Constituyen actividades divertidas de realizar ya que, en forma de juego, se les anima a que encuentren las respuestas a las preguntas planteadas.

3. Se adaptan a todos los niveles de aprendizaje, pudiéndose establecer una graduación de e-actividades, que se van realizando a medida que se va aumentando la dificultad del trabajo a llevar a cabo por el alumno.

4. Es una de las mejores maneras de iniciar al alumno en el uso de Internet como herramienta de aprendizaje y de búsqueda de información, así como de fomentar su autonomía en lo que su propio aprendizaje se refiere.

5. Se utilizan como actividades para realizar individualmente o en grupo.

Pueden ser simples o complicadas, tal como dicten las circunstancias. A los alumnos más pequeños se les proponen menos cuestiones, con formulaciones más simples y con los vínculos necesarios para resolverlas a continuación de cada pregunta. Los mayores pueden trabajar un tema más amplio y se les pide que encuentren por sí mismos la información en más de un sitio, o que busquen sus propias fuentes para obtener la información necesaria, o se les proporciona un punto de entrada a una serie de lugares relacionados.



Figura 148: Portal sobre geocaching

El geocaching

El geocaching es un juego de búsqueda de tesoros al aire libre, en el mundo real, usando dispositivos GPS. Gira en torno al concepto de encontrar una localización determinada y aquello que se haya escondido allí; pero, en comparación con la anticuada “búsqueda de papeles”, se usan asistencias técnicas de navegación, y la búsqueda se organiza a través de plataformas de Internet. El *geocaching* tiene un precursor no tecnológico denominado *letterboxing* que era, de hecho, un juego de caza del tesoro en su acepción más tradicional: en 1854, un guía de Dartmoor (en el sur de Inglaterra) escondió un contenedor e invitó a los paseantes a buscarlo y, en caso de encontrarlo, a depositar allí un mensaje. El “Letterboxing” ha continuado siendo un pasatiempo popular hasta hoy.

Desde la década de 1980, especialmente en Finlandia, la gente ha continuado con los juegos de búsqueda, que requieren materiales de apoyo tan minuciosos como mapas y brújulas. En Mayo de 2000, surgió una versión más moderna cuando Dave Ulmer enterró un “tesoro” en Portland (Oregon/USA), recomendando que se usara un equipo de navegación basado en GPS para la búsqueda e informando sobre los progresos a través de Usenet, un sistema

precursor de las redes sociales de hoy. Así se dieron las dos innovaciones esenciales que distinguían estas búsquedas de las gymkanas tradicionales.

El juego comienza cuando se coloca el premio o tesoro -denominado *caché*- en un lugar concreto, normalmente al aire libre y oculto para que su localización sea más o menos difícil; y se publican las coordenadas en GPS en alguna plataforma consignada para ello en Internet, ya sea una página web, un foro, una *newsletter*, etc. Una vez introducidas las coordenadas en el GPS, se inicia la búsqueda del *cache* con la ayuda de un mapa. Los *geocacher* profesionales recomiendan que aproximadamente a unos 16 m. antes de las coordenadas, se apague el GPS para aumentar la aventura y agudizar el instinto de rastreo (Groundspeak Inc., 2012).

Puede parecer sencillo localizar un tesoro si conocemos las coordenadas, pero la realidad es que hay que buscar la manera de llegar hasta él, ya que quizás sea necesario atravesar un río, subir una montaña o pasar un acantilado para alcanzar el *caché* (Tejedor, 2006). Por ello es preciso usar además del GPS, un mapa de la zona y una brújula. En esta actividad, lo importante es la aventura de descubrir el tesoro, no el tesoro en sí; por eso los *caches* suelen ser objetos de poca



Figura 149: Encuentro Geocaching

importancia,

pequeños regalos

o incluso solamente un cuaderno en el que el jugador apunta su nombre para volver a dejarlo donde estaba y que otros puedan encontrarlo a su vez. Así, vemos que el simple hallazgo, la satisfacción de la victoria sobre el reto de buscar el tesoro, es el mayor de los premios.

El juego debe constituir un reto para que su superación suponga un triunfo, por eso hay diferentes modalidades de *geocaching*, cada una con su respectivo grado de dificultad: está el *cache* normal, donde se cuelgan las coordenadas en la red sin más.

Pero también el *multicache*, en el que las coordenadas colgadas en la red proporcionan el punto de partida para una ruta que lleva a través de varias estaciones intermedias, con cuyas coordenadas se averigua dónde está el tesoro; estando así ante una nueva versión de mapa del tesoro asistido por sistemas de Información Geográfica.

Otros cachés son el *Riddle cache* o “tesoro con enigma”, para cuya localización (directa o por etapas) hay que solucionar algún problema o pregunta, investigando en el escenario real o en Internet; el *Moveable cache* (o “tesoro móvil”), que es el tesoro cambiado de sitio por su primer descubridor, el cual publica las nuevas coordenadas y fuerza al resto de jugadores a cambiar de objetivo sobre la marcha; el *cache virtual*, donde no hay un cache físico, sino que se trata de encontrar un paisaje excepcional -con lo que la localización sería el tesoro en sí-; o el *Night cache* o “tesoro nocturno”, que solo se puede localizar de noche.

El *geocaching* ha supuesto un fenómeno dentro de las nuevas formas de entretenimiento basados en el uso de nuevas tecnologías, y ya empiezan a surgir variantes más materialistas como el reciente *Hidden Cash*, donde un misterioso donante -supuestamente para un experimento social- va repartiendo sobres llenos de dinero por diversos lugares de diferentes ciudades (comenzando por San Francisco, pero también ha llevado este “juego” a Nueva York, Ciudad de México, Houston y recientemente incluso Madrid) y da pistas para hallarlos a través de una cuenta de Twitter, la cual ha superado el medio millón de seguidores, lo que revela la importancia de la alfabetización mediática en contextos múltiples (Gutiérrez y Tyner, 2012). En este caso, Twitter se convierte en un sucedáneo del mapa del tesoro moderno.

El *geocaching* y la caza de tesoros como prácticas de Nuevas Literacidades

La *gamificación* y la consiguiente profusión de juegos, performances y otras manifestaciones han convertido a los tesoros en un poderoso imán. Incluso los supuestos mapas de tesoros constituyeron la broma de Google Maps el día de los Inocentes de 2012, con la argucia de la falsa noticia de que se había descubierto en un antiguo cofre los mapas del tesoro del Capitán Kidd, y que se necesitaba de la ayuda de los usuarios para localizar las pistas de los tesoros.

J. Adell (2003) subrayaba que este tipo de actividad equivale, en lo mental, a lo que representan en lo físico las gymkanas: una prueba de habilidad a través de la cual se habilita una serie de preguntas y un listado de direcciones de Internet en las que los alumnos deben buscar las respuestas.

Para Román y Adell (2006) la caza del tesoro, del inglés *Treasure Hunt*, *Scavenger Hunt* o *Knowledge Hunt*, es una actividad útil para desarrollar habilidades tanto de adquisición de información como de uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Permiten que los alumnos mejoren la comprensión lectora y que aprendan a buscar información en Internet. Se pueden situar en un nivel por debajo de las WebQuests, ya que este tipo de actividades no acostumbran a proponer a los alumnos la resolución de problemas, ni la exposición de conclusiones finales (Adell, 2003).

March (1999) afirma que escogiendo preguntas adecuadas que definan el tema, los alumnos, aparte de averiguar las respuestas concretas, profundizarán en los aspectos esenciales del tema. Además, las capacidades hipertextuales que ofrece la Web permiten que los estudiantes sigan sus propios itinerarios por la red y exploren lugares relacionados con las páginas inicialmente propuestas para la exploración, en los que pueden encontrar más información sobre el mismo tema (Luzón, 2001).

Así, y como afirma Adell (2003), las cazas del tesoro también pueden diseñarse para desarrollar destrezas básicas de pensamiento como la comprensión y la construcción de conocimientos.

Para ello, se incluyen preguntas que hagan que los alumnos utilicen la información de las páginas Web para describir o esquematizar su contenido, crear listas, resumir y tomar notas, etc. O también pueden diseñarse para que los alumnos desarrollen destrezas de alto nivel como la aplicación y el análisis del conocimiento. Se procurará que los alumnos organicen y categoricen la información, la analicen y la interpreten, la discutan, la expliquen, la comparen, realicen generalizaciones, etc. Por tanto, la caza del tesoro tiene un doble valor en su papel de herramienta de desarrollo cognitivo: a través de esta actividad se adquiere información sobre casi cualquier tema como un juego y, a la vez, se entrenan las destrezas de navegación y uso de los nuevos sistemas de Información y referencia.



Figura 150: Blog Las Cazas del tesoro

Ciertamente, se ha ponderado el hecho de que mejoran ciertas habilidades y estrategias, pero lo más relevante tal vez sean los mecanismos metacognitivos que entrena, al discernir el sujeto qué es lo que sabe y lo que no sabe, y dónde debe acudir, esto es, que infiera que el verdadero tesoro es la construcción del conocimiento en todos sus procesos, búsqueda y cotejo de la información, categorización, etc.

Sobre todo, activa el trabajo de la mente de una manera distinta a como se consulta una enciclopedia, pues no hay un criterio uniformizador ni un mismo nivel de profundidad, de modo que es el sujeto quien debe discernir, esto es, indagar y hallar las "joyas" potenciales que sin duda están en la Red.

Igualmente, no podemos pasar por alto las posibilidades de desarrollar competencias lectoescritoras mediante ejercicios de lectura y escritura sustentados en esta temática.



Figura 151: Lecturas a partir de cartografías de leyendas marinas

3.5.3 EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR

En la actualidad, nos encontramos inmersos en una profunda crisis de la naturaleza eco-sistemática, que afecta a todas las relaciones con la vida, incluyendo la escuela. Esto requiere que, en palabras de Cândida (2010) “los educadores tengan un panorama teórico más amplio, fundamentado por la transdisciplinariedad nutrida por la complejidad, para que podamos encontrar soluciones compatibles con la naturaleza compleja de la problemática actual”.

La educación no puede aislarse de condicionamientos sociales, económicos y políticos, sino que debe centrarse en el objetivo de despertar las muchas potencialidades de los niños y las niñas, facultándoles para la vida y para la realidad que han de descubrir, valorar y transformar (Pujol, 2009).

Las nuevas prácticas de lectura, así como la educación en general ya no se encuentran limitada a los medios tradicionales, sino que han cobrado mayor fuerza los medios informáticos y las redes sociales, adoptando múltiples formatos y lenguajes. Es por ello, que la necesidad de un cambio en el paradigma educativo, pasa por desarrollar prácticas donde el individuo pueda desarrollar su imaginación y su capacidad crítica. Existe una falta, de manera generalizada de un profesor especialista en biblioteca y animación lectora, aun saliendo promociones universitarias especialistas para ello, quedando la actividad lectora a criterio del profesor y de su decisión de desarrollarla o no.

La enseñanza de la literatura a través de itinerarios didáctico-literarios consigue una dimensión práctica y concreta que facilita el aprendizaje. Los conocimientos adquiridos de este modo, se asimilan de modo casi imperceptible por el alumnado. De hecho, existen algunas propuestas, como es el caso de “Una ruta Literaria por Córdoba” que permite conocer de un modo didáctico-lúdico las obras de diferentes autores consiguiendo, tal y como se expone en el cuaderno del profesor de dicho proyecto “el acercamiento de los jóvenes a esta insigne ciudad (Córdoba)”.

En la misma línea que el proyecto anterior, según la Orden ECD/2954/2003, de 15 de octubre (BOE del 24), se crea el programa de cooperación territorial “Rutas Literarias” con la intención de apoyar y complementar la formación formal, pero únicamente para el alumnado de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Se fomenta con este tipo de actuaciones tanto el hábito lector como el conocimiento de la cultura española por lo que sería adecuada su implantación en el resto de cursos de la educación formal, así como en actividades fuera de la educación reglada, puesto que el objeto de estudio de la educación es el proceso de aprendizaje o el autoaprendizaje (Galvani, 2005), y esta última opción cobra cada vez un mayor peso en la sociedad actual.

Por su parte, la educación ambiental es eficaz ante los conflictos ambientales, por lo que desde los años setenta, se vienen realizando esfuerzos para sensibilizar y formar a las personas. Tanto es así, que en los últimos años, esta conceptualización se ha desarrollado, principalmente en su parte práctica para mejorar el medio que nos rodea. Los individuos y las comunidades comprenden, tras ser educados, total o parcialmente, la complejidad del ambiente natural y el creado por el hombre, concluyendo en que el proceso de la educación ambiental persigue el fin de concienciar a los seres humanos con su entorno, permitiendo que actúen de manera responsable, ética y afectiva.

Sin embargo, la relación entre el humano y el medio no está limitada a ver el entorno como un espacio físico, sino que el espacio proporciona a las personas información para mantener una interacción constante, logrando así incluir no solo esta actitud hacia el medio sino una formación importante en cuanto a lo que la cultura se refiere, influyendo en la forma de apreciar las cosas.

Cobra entonces gran importancia la expresión “patrimonio cultural” en todo su significado, a pesar de haber sido modificada bastante, principalmente por la UNESCO. Dicho organismo define que “El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional”. Y por supuesto todo lo relacionado con el agua y la mitología asociada a ésta.

El patrimonio cultural define la identidad de un pueblo, definiéndose como el conjunto de bienes que identifica y diferencia a las comunidades. Pueden ser clasificados como tangibles e intangibles. Los primeros hacen referencia a los bienes materiales mientras que los segundos a los bienes inmateriales, las tradiciones de literatura tradicional o leyendas, las costumbres, música folclórica, etc. Es importante destacar que para denominar a un recurso como patrimonio cultural, debe provenir del pasado y tener importancia tanto para el presente como para el futuro. Cada pueblo, además, tiene su propio patrimonio cultural y natural, siendo este último fundamental para su existencia a nivel ecológico y económico.

Ruiz (2007), trata el tema de la pérdida de este patrimonio resolviendo que la cultura actual es más consumidora que productora, sin tener en cuenta las posibles consecuencias para el medio al que hacíamos referencia al inicio. Cuando se trata entonces este tema de pérdida de patrimonio, hacemos referencia a los elementos intangibles, que tras un consumo excesivo de ellos, se llega a la extinción de costumbres, tradiciones, formas de vida y, en definitiva, del patrimonio en sí. (Calderón, 2008).

Incluida en este patrimonio cultural aparece el agua, tanto como bien material tangible, ríos, pozos, arroyos, etc.; como en referencia a elementos ocultos de la tradición. Sin embargo, existe un gran desconocimiento que debe suplirse en ambos ámbitos. El grupo GINCA, por ejemplo, realizó un estudio en 2004, en el que se muestra un total desconocimiento, principalmente por parte de jóvenes, del funcionamiento, existencia y por supuesto localización de lugares con existencia de agua. La unión de los intangibles con la cultura del agua va a contrarrestar este desconocimiento, así como fomentar, además de la educación, ámbitos como el turismo.

Ejemplo de Itinerarios integrados: Camino de la Lengua Castellana y Didáctica del Patrimonio

Seguiremos la propuesta de A. Martínez (2016). El viaje real e imaginario que conlleva el estudio de la literatura, la lengua, la historia o el arte, entre otras disciplinas, a través de su redescubrimiento y valoración patrimoniales permite ampliar conocimientos culturales. Las aplicaciones en el ámbito de las didácticas específicas, concretamente los estudios dedicados al Patrimonio Cultural han adquirido un valor acorde a la importancia que los recursos patrimoniales han despertado en la sociedad española (Calaf, 2010; Viñao, 2010). La convergencia de los planteamientos didácticos elaborados en el seno de la enseñanza del patrimonio es de importancia capital y se debe abordar desde las aulas. Los trabajos científicos de Calaf (2009), González y Cuenca (2009), Estepa, Cuenca y Domínguez (2001), Estepa (2013), Fontal (2003, 2013), Santacana y Serrat (2005), por citar algunos de los referidos al mencionado ámbito, son aportaciones fundamentales que han marcado algunas de las líneas de investigación más destacadas en nuestro país realizada desde variadas perspectivas.

El enfoque que propone el *patrimonio integrado* (Ávila, 2005) se centra en buscar, desarrollar y construir una competencia en el estudiante a través de la aplicación y la utilización consciente del conocimiento, habilidades y métodos de más de una disciplina para investigar y examinar cualquier elemento cultural heredado con él relacionado. Estimular en las aulas la reflexión patrimonial desde esta perspectiva contribuye, asimismo, al conocimiento de aspectos fundamentales de materias interrelacionadas (literatura, historia, arte...).

La relación que se establece entre esta didáctica específica y la investigación aquí propuesta parte, como se ha avanzado, de la importancia que implica en la E/A de la lengua atender a las posibilidades que ofrece el itinerario o *Camino de la Lengua Castellana*. Se concibe como una ruta turístico-cultural que permite aunar enseñanza, arte, interculturalidad (Ibarra y Ballester, 2012), lengua, literatura o historia, entre otras materias.

Para entender mejor la esencia del mismo debemos retrotraernos al organismo que lo amparara, esto es, la *Fundación Camino de la Lengua Castellana*⁴⁸. Nació el 22 de febrero del año 2000 con el objetivo de promocionar la ruta turístico cultural que lleva este mismo nombre y su finalidad es contribuir a difundir la rica historia del devenir del español a través de aquellos enclaves altamente significativos en el nacimiento y posterior desarrollo de una lengua que hoy es el vehículo de comunicación de más de cuatrocientos millones de personas y extendida en más de veinte países. Entre sus fines destacan promover y difundir el conocimiento de la lengua castellana; promocionar el *Camino* como ruta cultural que recorre los orígenes del castellano y su proyección universal; y potenciar las raíces culturales y el patrimonio histórico de los lugares por donde transcurre dado su papel en el nacimiento y desarrollo de la lengua.

El *Camino de la Lengua Castellana*, y reproduciendo las palabras del propio organismo, es una ruta centrada en los orígenes y expansión del idioma mencionado, un recorrido que permite, a través de la lengua y la literatura, conocer la cultura, la historia, la arquitectura, tradiciones y gastronomía de sus lugares, cuatro de ellos Patrimonio de la Humanidad. El itinerario comienza en los monasterios de Yuso y Suso, en San Millán de la Cogolla (La Rioja), donde aparecen las primeras palabras escritas en castellano, presentes en las *Glosas Emilianenses*. Continúa en Santo Domingo de Silos (Burgos), con la importancia de las *Glosas Silenses*.

Atraviesa Valladolid, alrededor de cuya Corte se desarrolló una rica vida cultural que tendría mucho que ver con la llegada del castellano al Nuevo Mundo. Llega a Salamanca, donde Antonio de Nebrija escribió la primera *Gramática castellana* (1492). Pasa por Ávila, donde moraron los máximos exponentes de la literatura mística, Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Finaliza en Alcalá de Henares, ciudad natal del escritor más universal en lengua castellana, Miguel de Cervantes⁴⁹. La ruta ha sido reconocida como *Itinerario Cultural Europeo* (2002) y *Gran Ruta Cultural del Consejo de Europa* (2004).

⁴⁸ Esta Fundación es un organismo privado, respaldado por instituciones públicas que integran el Patronato. Las instituciones son las Comunidades Autónomas de La Rioja, Castilla y León y Madrid; los Ayuntamientos de Valladolid, Salamanca, Ávila y Alcalá de Henares; la Diputación de Valladolid; y el Ministerio de Cultura (Dirección General de Cooperación y Comunicación Cultural y Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas), en <http://www.caminodelalengua.com/quees.asp>

⁴⁹ Véase http://perso.wanadoo.es/angel_cobos/ruta_castellano/la_ruta_del_castellano.htm, página que muestra una completa y bien sintetizada información sobre este itinerario denominado “La ruta del castellano”.



Figura 154: Lugares que conforman el "Camino de la Lengua Castellana"

Lugares que conforman el “Camino de la Lengua Castellana”

La Fundación promueve actividades de distinta índole (recitales, jornadas gastronómicas, viajes, ferias turísticas, congresos, plan de señalización), exposiciones (itinerante, virtual⁵⁰, fotográfica, sobre El Quijote), certámenes literarios (Encuentros de Poetas Iberoamericanos, Jornadas sobre la mística -Ávila-, Jornadas San Millán de la Cogolla, el Camino de la Lengua Castellana en La Rioja) y publicaciones (información, turismo, poesía, patrimonio y gastronomía).

Teniendo en cuenta el tema que aquí nos reúne y la utilidad que ofrecen ciertos trabajos literarios, vamos a destacar alguna de sus publicaciones⁵¹. El libro titulado *De la A a la Z. Camino de la Lengua Castellana*, de María Pilar Queralt del Hierro (se puede descargar en pdf), publicado en 2010, pretende, a través del abecedario, transmitir, de un modo sencillo y comprensible, algunos conceptos relacionados con la ruta mencionada. Cada letra introduce una palabra a la que acompaña una explicación y un breve poema. A cada término sigue una ilustración que permite reconocer el término en cuestión.

Este libro infantil recoge lugares, personajes, autores, gastronomía, etc., que animan a que el lector se aventure a conocer la ruta. Entre sus páginas aparecen personajes como el Quijote, con la letra “Q”, escritores como Berceo, Nebrija o Zorrilla, con la “B”, la “N” y la “Z”; místicos como Teresa de Jesús, con la “T”; obras como “Lazarillo de Tormes”, con la “L”; lugares como Universidad o Instituto Cervantes con la “U” y la “I”; términos como Pluma, Escritura, Kiosco, con la “P”, “E” y “K”; e incluso gastronomía como las tradicionales “yemas de Santa Teresa”, con la “Y”. El libro incluye también los seis lugares de la ruta Camino de la Lengua Castellana.

⁵⁰ Véase <http://www.caminodelalengua.com/expovirtual/mapa.html>

⁵¹ Véase <http://www.caminodelalengua.com/publicaciones.asp>

La combinación de poemas infantiles e ilustraciones y caricaturas ha permitido que algunos términos que, en principio podrían parecer más complicados, como *ortografía*, *glosa* o *facsimilar*, se transmitan en el libro de un modo comprensible y entretenido. Esta obra destaca la importancia que tiene desarrollar la educación lectora de forma placentera (López y Encabo, 2016). La experiencia literaria debe

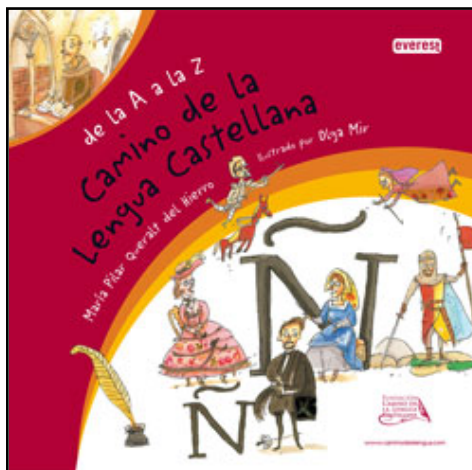


Figura 155: Camino de la lengua castellana

abogar porque se comprendan los textos con el fin de interpretarlos (Núñez, 2014). Es más, el acercamiento al texto debe realizarse incidiendo en

actitudes afectivas positivas y en reflexiones metalingüísticas, frente a los contenidos conceptuales propios del enfoque historicista de la literatura (Núñez y Campos, 2005).

De la A a la Z. Camino de la Lengua Castellana



Figura 156: Camino de la Lengua Castellana

Otra obra interesante es *Camino de la Lengua Castellana, Itinerario Cultural Europeo (4 idiomas)*, escrita por varios autores y publicada en el año 2005. Ofrece información de los seis lugares de la ruta, de su literatura, historia, autores, etc. en castellano, inglés, francés y alemán). Se estructura en los siguientes apartados: El Camino de la Lengua Castellana, un Itinerario Cultural Europeo; Monasterios y Universidades. El Camino de la Lengua Castellana, un viaje por la historia; El

Camino de la Lengua Castellana y el Arte; El Camino de la Lengua. Desde su nacimiento escrito hasta su consolidación literaria; y El Camino de la Lengua y el turismo interior.

Camino de la Lengua Castellana, Itinerario Cultural Europeo (4 idiomas)

En el año 2001, Martínez, Galé, Ortiz y Pérez crearon para alumnos de ESO la obra titulada *Unidad Didáctica. El Camino de la Lengua Castellana*. Es un completo libro, con un enfoque didáctico muy adecuado que recoge imágenes, mapas, ilustraciones, contenidos conceptuales y actitudinales, y actividades numerosas.

El acertado planteamiento de la obra permite que resulte, asimismo, muy útil a los adultos para recordar conocimientos que adquirieron tiempo atrás. El texto ayuda, de forma clara, práctica y amena a conocer la ruta señalada. A lo largo de las páginas alternan textos literarios y explicaciones sobre diferentes aspectos con preguntas y ejercicios sobre cada tema tratado. En sus páginas se alude continuamente a las nuevas tecnologías y se asesora sobre consultas en diferentes direcciones de internet. Su estructura consta de un apartado de actividades previas sobre el *Camino de la Lengua Castellana* y otro de actividades

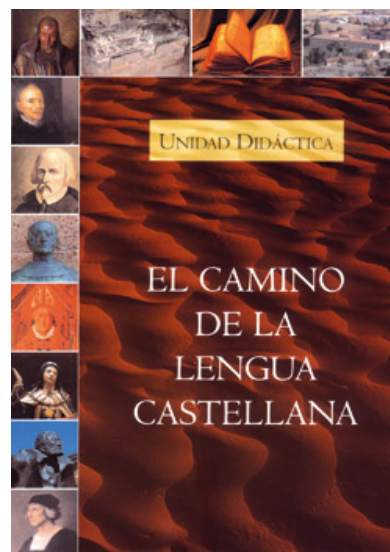


Figura 157: Unidad didáctica

específicas de cada hito (temas históricos, geográficos, artísticos etc.).

Paisaje interior con letras. Vademécum para el viajero del Camino de la Lengua Castellana, de Roberto Hoya (2000) -se puede descargar en pdf.-, es un libro de “pasos y letras, andadas y palabras”, memoria y sentimiento. En ella se van descubriendo, mediante una lectura distendida, los autores de los seis hitos e incluye fragmentos de sus obras. A partir de esta obra TVE realizó un vídeo documental sobre el *Camino de la Lengua Castellana*. Como indica el propio autor: “En cada paso recordaremos que este es un viaje por el paisaje interior de la lengua, de las letras, de la literatura, que es como decir de la vida” (2000: 13).

La Rioja, Burgos, Valladolid, Salamanca, Ávila y Alcalá de Henares, paraderos labrados por la historia y el arte, son a la vez la trama de un paisaje literario de donde fluyen los universos de Cervantes, Quevedo, Lope de Vega, Unamuno, Azorín, Teresa de Jesús..., también Delibes, Jorge Guillén, Carmen Martín Gaité, Ana María Matute... Esta obra actúa como “mediadora” para el acercamiento al tema lingüístico y literario, esta función es necesaria para conocer y así reconocer el libro apropiado para sus potenciales lectores, pero siempre teniendo en cuenta la palabra del lector (Quiles, Palmer y Rosal, 2015: 90).

Las obras que se han presentado son una muestra de las posibilidades que ofrece este itinerario unido por el vehículo comunicativo que es la lengua. Es obvio que la diversidad temática de cada uno de los lugares se puede abordar como un *continuum* o también permite centrarse en un espacio concreto. Dependerá de los objetivos planteados en el aula puesto que esta ruta permite una enriquecedora explotación didáctica interdisciplinar.

Los lugares del itinerario

Podemos abordar didácticamente el recorrido, según se ha indicado, de diversas maneras: partiendo de lo que ofrece un lugar concreto, mediante la búsqueda de textos que aludan al camino, a través del estudio de la producción literaria de toda la ruta, estudiando la lengua utilizada en cada época o a sus escritores... En este sentido, sería muy interesante desarrollar una cartografía lectora de los hitos que componen el itinerario, este trabajo permitiría al viajero trazar conexiones culturales en tiempo actual y tener información letrada sobre los lugares en cuestión. Además debemos tener en cuenta la importancia que ofrece este material desde perspectiva interdisciplinar pues permite destacar aspectos, si bien no los desarrollaremos, vinculados a las materias de Geografía e Historia (también, como se había indicado Patrimonio histórico); de Francés (galicismos que se incorporan al castellano en sus orígenes a partir del Camino de Santiago); de Música (canto gregoriano); de Tecnología (técnica y práctica de ciertos oficios tradicionales); de Biología y Geología (medio físico); o de Religión, entendida como inherente a la cultura medieval, entre otras.

Mostramos a continuación de forma muy sintetizada lo más característico de cada hito con el fin de ofrecer aspectos relevantes en sus múltiples intervenciones didácticas:

San Millán de la Cogolla. Patrimonio de la Humanidad (1997), aquí aparecen las primeras manifestaciones escritas en lengua castellana, las *Glosas Emilianenses*. Recoge los monasterios de Suso y Yuso, de gran importancia tanto por su patrimonio arquitectónico como por la labor cultural desarrollada entre sus muros. El *scriptorium* de San Millán fue uno de los más importantes de la Edad Media gracias a los monjes que desarrollaron allí su labor literaria. En estas tierras escribió también el primer poeta en lengua castellana, Gonzalo de Berceo. Pasear entre los muros de estos monasterios y por sus alrededores incita a la contemplación, al paseo y al descanso, disfrutando a la vez del bello paisaje que ofrece el valle del Cárdenas.

Santo Domingo de Silos. En este lugar se escribieron las *Glosas Silenses*, otra de las primeras manifestaciones escritas en castellano. Este monasterio combina el pasado, evidente en cada uno de sus rincones, con la actividad vital de los monjes benedictinos que lo habitan.

No se puede pasar por alto su claustro, una de las obras cumbre del arte románico en la Península Ibérica; aquí se encuentra el afamado ciprés al que Gerardo Diego dedicó sus versos; la botica, que conserva los anaqueles, con sus maravillosos tarros para las pócimas y, como colofón hay que resaltar los cantos gregorianos de los monjes de Silos, que pueden ser escuchados por los visitantes.

Valladolid. Escenario de relevantes episodios como cabecera del Estado y Corte. La ciudad siempre estuvo ligada a nombres reales y aquí contrajeron matrimonio los Reyes Católicos. Otro de los personajes históricos más

relevantes que se vincula a la vida de este lugar es Cristóbal Colón, que tanto tendría que ver en el Descubrimiento de América y en la llegada del español a este continente. La vida cultural pasada y presente se respira en la ciudad, latente en su histórica Universidad y en las obras de muchos escritores que ha dado esta tierra, como el autor del “Don Juan Tenorio”, José Zorrilla o Rosa Chacel, José Jiménez Lozano, Miguel Delibes, Jorge Guillén, Francisco Umbral... El propio Miguel de Cervantes vivió en Valladolid en sus años más fértiles y dejó recogidos, entre las páginas de sus obras, muchos rincones vallisoletanos, calles, plazas, palacios y casonas que todavía hoy podemos reconocer.

Salamanca. La ciudad del saber, declarada Patrimonio de la Humanidad en 1988, ofrece a través de sus calles, plazas y rincones un rico patrimonio artístico. Su Universidad, la más antigua de España, ha sido siempre un relevante foco cultural. Allí escribió Antonio de Nebrija la *Primera Gramática* en Lengua Castellana (1492), impartió clases Fray Luis de León y Miguel de Unamuno ejerció de Rector. La ciudad, atravesada por el río Tormes, invita a recorrer sus calles, palacios y casonas, a detenerse en su majestuosa Plaza Mayor, visitar las catedrales y otros rincones. Salamanca ha quedado reflejada a través de la literatura en obras como “La Celestina”, “El Lazarillo de Tormes” o “El Licenciado Vidriera”.

Ávila. Patrimonio de la Humanidad (1985), es el mejor ejemplo de lo que fue una ciudad amurallada de la España medieval. En el interior de sus muros, catedral, iglesias, conventos, edificios monumentales... hacen de esta ciudad un lugar donde la historia española y la forma de vida medieval se conservan hasta hoy. Ávila y la mística están ineludiblemente relacionadas: fue escenario de vivencias para Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz.

Alcalá de Henares. La antigua *Complutum* romana, fue declarada Patrimonio de la Humanidad en 1998 por la importancia de su Universidad y el Recinto Histórico. La Universidad Complutense fue, y continúa siendo, un centro cultural vinculado al acontecer de la ciudad que llena de vitalidad la localidad. Hoy día su Paraninfo es escenario de la entrega del máximo galardón de las letras españolas, el *Premio Cervantes* de Literatura.

Sus calles han sido testigo de la presencia de personajes del calado de Quevedo, Cisneros, Nebrija... pero, sin duda, el nombre al que universalmente se asocia es el del escritor más conocido en lengua castellana, Miguel de Cervantes. Aquí nació y vivió parte de su vida. Las huellas de este literato y su obra son evidentes por toda la ciudad: Plaza de Cervantes, Casa Natal, Instituto Cervantes, Centro de Estudios Cervantinos, Premio Cervantes... seguir estas huellas supone adentrarse en la historia y el patrimonio de una ciudad llena de encantos. Toda esta descripción nos confirma que un mismo itinerario puede servir para abordar distintas competencias básicas de un modo integrado e interdisciplinar, de modo que lo cultural nos lleva al plano de la lengua, o lo tangible a lo intangible, tal como venimos preconizando.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

PARTE III

CONCLUSIONES

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

El concepto de *itinerario de lectura* ha sido explicado por Martos y Fernández-Fígares (2013, 346-349) especialmente referido a una realidad tangible, intangible o mezcla de ambas, sin olvidar que el hipertexto es una cuarta posibilidad.

Las intervenciones glosadas y/o propuestas nos han permitido destacar la importancia que tienen los viajes, itinerarios y cartografías como espacios para el encuentro de culturas, la enseñanza de las lenguas y el enfoque interdisciplinar, entre otras finalidades. Ponen de relieve, asimismo, la herramienta de la comunicación, esto es, la lengua de forma transversal puesto que el uso de la misma permite trazar un camino pleno de historia, de literatura, de aspectos turístico-culturales..., los cuales sirven para plantear cuestiones de enseñanza y aprendizaje interrelacionados.

Los valores didácticos que emanan de esta movilidad e intercambio cultural contribuyen a realzar el patrimonio lingüístico-literario de la mayoría de estas rutas. El viaje real e imaginario que conlleva el estudio de la literatura, la lengua, la historia o el arte, entre otras disciplinas, a través de su redescubrimiento y valoración del patrimonio, amplía conocimientos culturales de indudable interés, que van más allá de lo académico.

Las posibilidades de explotación didáctica son múltiples y permiten realizar un completo recorrido por cada ruta. Los itinerarios de lectura aluden a una realidad tangible, como es el viaje de la ruta en sí y también intangible porque permiten la mirada interior de cada texto y de su lengua, desde diversas perspectivas, ampliando el foco o perspectiva aplicada. Una ruta se convierte, así, en *multifocal*, en la medida en que relacione diversas ciudades, eventos biobibliográficos en la vida de un autor, un tema a través de diversos autores, etc. De hecho, el gráfico se convierte en un artefacto cultural tangible e intangible porque la intertextualidad contribuye a establecer conexiones gráfico-culturales mucho más amplias, a través de la cartografía lectora o letrada.

Tenemos necesidad, pues, de una visión amplia y holística, no puramente enciclopédica, porque la alfabetización literaria, patrimonial o medioambiental es algo más amplio que una serie de habilidades individuales, y es un hecho la competencia lingüística, social, cultural o digital se interrelacionan vivamente en estas temáticas.

Las *lecturas ecológicas* que se derivan de la perspectiva ecocrítica nos ha permitido enfocar de modo más actual muchos de los clásicos y otros textos de los clásicos populares e infantiles y de la literatura moderna y contemporánea. Una lectura ecocrítica de la historia literaria española saca a la luz ciertos temas que permanecían soterrados en las lecturas convencionales.

Por ejemplo, todo lo relacionado con personajes como pastores, serranas, buhoneros y sus formas de vida.

Lo cierto es que a pesar de la profusión de temas bucólicos en la literatura y folclore hispánicos, ya desde la Edad Media (Sierra Vigil, 2003) se va acentuando un proceso de deforestación en la península ibérica, por la Mesta y otros usos, como la construcción de naves, que ha llevado a la extinción de bosques. Y hasta el surgimiento del excursionismo, el senderismo o los balnearios en el s. XIX, no se va a producir unas nuevas narrativas del paisaje, asociadas a estampas regionales o a la identidad nacional (Roma i Casanovas, 1996 y 2004)

En realidad, la (re)lectura ecológica de la literatura española es muy fácil a tenor de los paisajes literarios y cronotopos (Bajtín, 1974) que la configuran, por ejemplo en *El Libro de Buen Amor* o en *Don Quijote*, el medio ambiente es algo más que un telón de fondo. Solo hay que prestar atención, visibilizar o poner en un plano destacado todo lo relativo a los paisajes y entornos naturales, lo cual puede ser más fácil o evidenciable en textos como los de Rosalía de Castro o los de los viajeros, pero subyace a cualquier texto literario. El Renacimiento había traído una visión neoplatónica que concebía a la Naturaleza o a la mujer como espejos de la belleza de Dios, pero este mismo endiosamiento había derivado en una serie de estereotipos o corsés que el Romanticismo desbordó.

La Naturaleza, ejemplificadas en el nocturno, la tormenta o el torrentes, es pasión y es impulso, *Sturm und Drang*, hasta el punto de que es capaz de reconocer lo bello y lo sublime (González Moreno, 2007), o de caricaturizarlo bajo la forma de lo pintoresco. El bosque romántico, por ejemplo, es a menudo un lugar gótico, oscuro, indómito, donde habitan criaturas *fééricas* y que comunica experiencias profundas, como corresponde a la visión mística de la Naturaleza en los románticos.

Particularmente, es interesante la sintonía de la naturaleza con los estados de ánimo del creador romántico: así, las ruinas, cementerios o paisajes exóticos que éste suele describir, y que en todo caso implican siempre una empatía hacia la naturaleza.

El correlato de "leer la naturaleza" es "escribir la naturaleza", que es un movimiento de tradición más bien anglosajona, que son libros que defienden una vuelta a la naturaleza y son hipercríticos con la actual cultura industrial y urbana.

El referente esencial de esta tendencia es el filósofo y naturalista norteamericano Henry David Thoreau, quien defendía en *Walden* (Thoreau y Cramer, 1854) la vida sencilla en una cabaña a orillas del lago Walden, lejos de la sociedad y de las comodidades de la civilización de la época.

Además de esta inmersión en el medio natural por más de dos años, a Thoreau se le conoce como adalid de la desobediencia civil, hasta el punto de que se le valora como un adelantado del preservacionismo actual y de los movimientos contestatarios anticapitalistas y ecologistas, como el ecofeminismo (Puleo, 2014).

El ideal de autosuficiencia (i.e. vivir de la tierra de una forma natural) de Thoreau es más auténtico, porque no impone una moral a nadie sino que trata de inspirarse en la Naturaleza como modelo de vida y, de paso, cuestionar ciertos prejuicios y atavismos sociales. Releído desde nuestra época, valores como la simplicidad, el altruismo o la necesidad de un despertar espiritual (se habla de la influencia en él del Bhagavad Gita) que conectan plenamente con una educación moderna, que sigue el modelo del lector disidente, esto es, de una persona que piensa por sí misma y por tanto no está al dictado de dogmas, estereotipos, dietas, gimnasios o cualquier otra moda.

Así, desde esta relectura actual de la experiencia de Thoreau deducimos que la única manera de abordar los graves problemas existentes de cara a las futuras generaciones es inducir igualmente experiencias integradoras, que obliguen a pensar desde la *complejidad* (Morin, 1994). Eso justifica aunar la conciencia ambiental, la educación literaria, el patrimonio cultural y la perspectiva de géneros para afrontar los graves problemas derivados de la crisis social y ambiental, agravados por la de los últimos años. Tampoco es ajena a esto la pérdida de la memoria cultural en la escuela y en la comunidad en general, pues la globalización, la tecnocracia y, en ciertos contextos, el desprecio de las culturas indígenas, ha llevado a un olvido u oscurecimiento de muchas prácticas tradicionales, que eran auténticos tesoros de sabiduría sobre el medio ambiente y su sostenibilidad.

El poner en valor estas nuevas percepciones ha llevado al auge de las corrientes alternativas de signo ecológico, verde, animalista, veganista, etc., cuyo hilo conductor común es la crítica a las prácticas y mentalidades que están conduciendo a la depredación de la Naturaleza y a la insostenibilidad.

Es así como las rutas se convierten también en una forma de mirada inquisitiva, que se conecta perfectamente con la literacidad crítica. Se trata de indagar no solo lo que es una ruta sino su géneris, cómo se ha llegado a ella, superando, por tanto, el nivel de lo anecdótico.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

1. RUTAS LITERARIAS Y EDUCACIÓN LITERARIA

El objetivo principal del proyecto ha sido diseñar prototipos de rutas e itinerarios didáctico-literarios y folclóricos relacionados con la cultura del agua para integrar contenidos históricos, ambientales y filológicos en el ámbito español.

Rutas y mapas personalizados

La cultura literaria y la cultura letrada en general es un diálogo de voces (Bajtín), una gran red de citas y alusiones, que el lector culto o experto aprende a tomar en consideración para enriquecer su interpretación (v.gr. *intertexto*). El lector es activo en el sentido de que es él quien integra o construye esos caminos o “puentes” entre unos textos y otros. Asumiendo que el profesor es un facilitador del aprendizaje, una “guía” en la construcción de las identidades y prácticas lectoras de cada alumno, es fácil insistir en la necesidad de convertirse, de orientar de modo integral, esto es asumiendo los postulados de la alfabetización multimodal y que por tanto el alumno debe estar “expuesto” a los textos y estímulos de la cultura oral, la cultura escrita, la cultura mediática audiovisual (analógica) y la cultura digital o cibercultura.

Esto se debe traducir en que es posible acentuar el papel tutor del profesor a la hora de orientar en los posibles “*itinerarios*” a que se presta el hipertexto. El profesor, ante el *desorden* inherente a la Red, debe ser un experto en sugerir *lectura de textos integrados*, es decir, debe ser un experto en intertextualidad, literatura comparada, artes en general, pues su propósito final es ayudar a buscar nexos significativos (un hilo conductor) entre todo un material heterogéneo y dispar.

En la educación literaria clásica se estudiaba el texto de forma aislada, y se descuidaba la integración de éste con otros textos y discursos, y en sus propios escenarios, que no es más que buscar ese hilo conductor del que hablábamos. Se impone, pues, la necesidad de una pedagogía que ofrezca los textos no sólo como realizaciones sino como partes de una práctica social: los textos en su marco social y comunicativo, y en relación con otros textos.

El caso del *Quijote* sería un buen prototipo de todo ello, el estudio del texto aislado de su contexto o sólo en su singularidad literaria, impide su *consideración multifocal*, como lo que es, no sólo un signo literario sino un documento paradigmático de su época y, en particular, de las prácticas de lectura y escritura, es decir, una especie de enciclopedia de los usos y textos de su momento histórico; de este modo, ayudamos a percibir todas las dimensiones, lo intangible (la cultura literaria o el peso de las ideologías) pero también lo tangible (la materialidad del libro, la tecnología disponible en su época, y la forma de circulación o preservación de los mensajes, es decir, el mundo de la imprenta, la edición o las bibliotecas).

De este modo, llegamos a una visión renovada de la alfabetización, en congruencia con lo que defiende el documento de la UNESCO sobre la *Década de la Alfabetización* de Naciones Unidas, que implica, como vemos, enraizar la práctica educativa en el contexto social, de ahí que se propugne diversificar enfoques, estrategias, medios y métodos, pues la alfabetización es altamente sensible al contexto

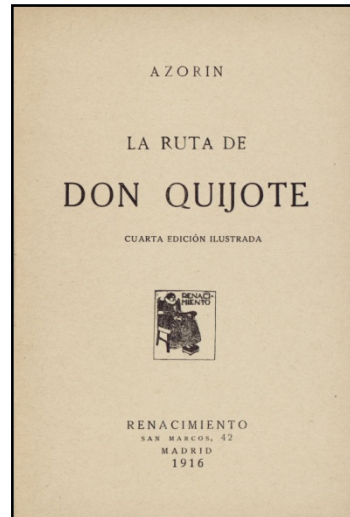


Figura 158: Portada la Ruta de Don Quijote

y la cultura, y está claro que no existe una única ruta o método milagroso que sirva para todos.

En cambio, sí parecen fundamentales algunas estrategias básicas, como la corresponsabilidad de todos, incidiendo en factores a menudo poco valorados, como el papel de la familia en tanto que agente alfabetizador.

Además, la generación de estos *itinerarios de lectura* respeta los principios del *aprendizaje constructivista*: como dice Ausubel (1963), el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos conceptualizando. Experiencias de este tipo, que hacen de los itinerarios lectores el núcleo de la intervención en alternativa a metodologías más tradicionales –como el libro de texto de lectura único o el eje historicista para presentar los textos literarios- proliferan en numerosos centros.

2. RUTAS LITERARIAS Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

Los Imaginarios del Agua son experiencias narrativizadas acerca de las que ha tenido una comunidad. Hablar de narración tradicional es hablar del mito, pero también del cuento y la leyenda. En ocasiones, son categorías intercambiables o pueden aplicarse a un mismo motivo. El cuento es un relato de ficción con una serie de elementos y una estructura pautada, tal como estudió Vladimir Propp en su *Morfología del cuento*. Lo que llamamos leyenda es algo más vago e informe, empezando porque no tiene una forma fija, lo que cuenta no es una ficción sino algo más o menos verídico, o al menos, algo relacionado con un hecho real, que en algún momento/lugar ocurrió, de lo que quedan vestigios probatorios (marcas, parajes, reliquias...) que dan crédito a la historia.

Los mitos, cuentos y leyendas son los que han abastecido el imaginario popular durante siglos y aún hoy lo siguen haciendo a través de medios audiovisuales como el cine o la televisión: *Expedientes X*, *Embrujadas*, *Xena*, son series que triunfan en nuestras pantallas en este momento y un claro ejemplo de la contaminación de la mitología a niveles masivos. De todos modos, parecen existir unos patrones bastante universalizados, que indican que habría unos mismos componentes de base en los relatos mitológicos de todo el mundo. Es similar a lo que Frazer postula en su libro *La Rama Dorada*: habría ciertos prototipos que se repiten de forma incesante en los imaginarios de distintas culturas.

Lo que también subraya el citado enfoque de Castoriadis es el elemento irracional y creativo subyacente a la “construcción de imaginarios”, por tanto todo lo que luego es descrito como parte de una estética “grotesca” (ligadas a los Bestiarios, a las representaciones carnavalescas, a la propia iconografía de santos y diablos...), no es algo a priori deleznable ni extravagante o absurdo, siguiendo la opinión que establecieron los ilustrados.

Al contrario, de este magma de significaciones diversas puede surgir una ruta. Pondremos como botón de esta muestra "la ruta del Celorio", que podría entenderse como un itinerario de senderismo por una comarca leonesa a partir de un relato del escritor leonés José María Menéndez López, pero que incluyen muchos otros elementos, como una escultura de Amancio González. De hecho, es un ejemplo de cómo una ruta puede contribuir al desarrollo local sostenibles, pues es la Junta Vecinal de Peredilla de Gordón la que ha dotado el recorrido de diversos componentes culturales y ‘humanos’, que van desde la recreación de la literatura a la escultura —con una obra de Amancio, una mano que te espera en lo alto- y con otros elementos históricos o etnográficos, como la memoria de Orlando González, uno de los mineros fallecidos en el famoso accidente de La Vasco, hermano del presidente de la Junta Vecinal.

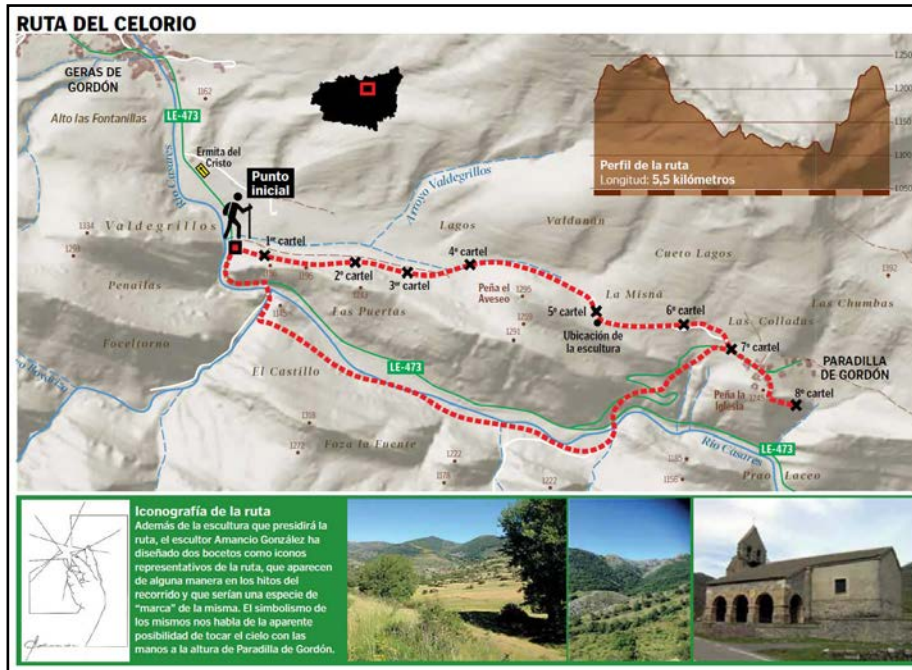


Figura 159: Ruta del Celorio

Por consiguiente, a través del relato, se puede hacer una lectura estética donde se subrayen los valores de la amistad, la tolerancia y el respeto, pero a la vez estamos propiciando un deleite paisajístico, es decir, uniendo naturaleza y cultura en un proyecto interdisciplinar que aúna literatura y la escultura, y que podría extrapolarse a muchas de las otras rutas examinadas en este trabajo.

En efecto, toda educación es, por principio, medioambiental, se sustenta en un entorno natural y cultural que es preciso "enseñar a ver" a los alumnos, y ellos requiere, como venimos diciendo, de esa mirada holística capaz de integrar lo tangible y lo intangible, lo material y lo inmaterial.

3. RUTAS LITERARIAS Y EDUCACION PATRIMONIAL Y DEL TURISMO

Según hemos podido subrayar, el escritor clásico Pausanias ya confirmaba que el carácter de ciudadano, de “polis”, no se refiere tanto al vínculo a un territorio como a una comunidad cívica, de modo que la *Polis* está donde están sus ciudadanos. Lo que importa es pues la memoria colectiva, mitos, usos y costumbres, saberes, creencias, rituales y fiestas que se vehiculizan y explican por medio de la palabra y otros símbolos.

Las conexiones latentes entre turismo, ficción, pedagogía o memorias, siempre han estado presentes, como acabamos de ver. El escritor clásico Pausanias, a través de la *periegesis*, hacía más que una descripción geofísica, una serie de itinerarios por la Grecia clásica, de forma que combinaba información acerca de la geografía, los recursos naturales, la historia, los pueblos, y los imaginarios de las regiones por las que iba pasando, por ejemplo, los mitos, estatuas, pinturas, etc. de esa zona. Por tanto, se ponía de relieve el plano cultural, a fin de describir los elementos singulares de cada territorio.

Pausanías sería el precedente de estos *mapas geoculturales*, con capas de información que hacen especial énfasis en los distintos estratos (características físicas y características culturales). El objetivo es hacer visibilizar, aquellos aspectos menos puestos en valor, integrando geografía física y cultural (espacio, cultura, tradiciones, historia, economía...) El resultado será una gama de propuestas, guías de actividades culturales, viajes y otras formas de aprovechamiento para el intercambio y la cooperación (v.gr. turismo cultural), potenciando el papel de la educación literaria, ambiental y patrimonial como vectores de desarrollo local y de empoderamiento de las comunidades.

Por todo ello, es importante trazar mapas geoculturales para integrar lo literario en un marco cultural amplio, con una función social destacada: transmitir la memoria, potenciar la cultura local (no las prioridades del un mercado globalizado) y, en suma, empoderar a las comunidades, ayudando a construir identidades diferentes, orgullosas de sus tradiciones (incluyendo ahí el patrimonio literario) y capaces de preservarlas y renovarlas.

Por eso, como ya glosábamos, es necesario articular rutas multifocales, y acompañar a los alumnos a encontrar diversas modalidades de apropiación de los textos y, según se decía, "¡haced mapas y no fotos ni dibujos!" Como dice Deleuze, porque "el mapa es abierto, es conectable en todas sus dimensiones".

Las narraciones como estrategias de comunicación han dado lugar a un conjunto notables de trabajos, entre los que destaca el modelo de Fesanmaier. O sea, la comprensión narrativa del público e incremento del conocimiento es proporcional al interés sobre el destino, lo cual se traducirá en recuerdos positivos de experiencias pasadas y fidelización del cliente.

Por otro lado, hemos constado en rutas como la de Blasco Ibáñez diversos elementos muy atrayentes. Por ejemplo, contiene algunas leyendas y cuentos que pueden amenizar, leyéndolos en voz alta, las visitas que se hagan a los itinerarios propuestos. Este trabajo puede servir de motivación en las clases de literatura de cualquier nivel (siempre que se seleccione el texto de acuerdo con la edad de los lectores), porque la realidad física observada con posterioridad es básica para realizar comentarios, debates patrimoniales e incluso comparaciones con la pintura de la época.

Incluso la ruta literaria en sí una propuesta que se puede ampliar a otros campos como el de la etnografía ya que abarcaría otros aspectos costumbristas como tipos, gastronomía, música, etc. El cine podría ser otro elemento de comparación entre distintos lenguajes y códigos artísticos. Llevar al aula películas y novelas es un buen método para lograr el fomento y el placer por la lectura.

Cuando hablamos de *storytelling* no lo hacemos sólo de las herramientas (técnicas narrativas) sino de la creación o construcción de imaginarios, en sentido psico-socio-antropológico. Un imaginario “construido desde la narración, que es el principal mecanismo para comunicar y comprender la experiencia humana, y porque sabemos que su comprensión es algo complejo, que exige una actitud activa del receptor, el cual debe articular-sobre todo si lo enfrentamos a mensajes y experiencias nuevas- todo un proceso de apropiación o reconstrucción del sentido”.

El turismo cultural practica a menudo un discurso fragmentado donde se superpone lo monumental, lo arqueológico, lo literario, lo gastronómico y se minusvalora la capacidad activa del receptor para (re)construir mensajes que le han de interesar aún más.

A. Martos y E. Martos (2012) proponen una línea de trabajo consistente en construir narrativas a partir de ficciones fantásticas; mensajes que presenten la realidad de una forma fabulada e imaginativa. El formato sería el de la fantasía épica, “ya que hunden sus raíces en folclore y mitologías y permiten construir mundos-réplica, espejos donde el usuario puede compartir universos en apariencia de ficción.”

La saga, el mito o la ficción fantástica son buenas herramientas para hacer partícipe al receptor de los mensajes de destino. No se trata de la nota pintoresca, del fragmentarismo, sino de la creación de universos de sentido. Los mitos, leyendas, canciones, romances, refranes, símbolos, coplas no sólo son elementos sueltos del patrimonio cultural, sino que hilan una historia superior en sentido. Si combinamos lugares de memoria, corografías (expresiones transversales) y mitos, obtenemos la recreación del imaginario de una comarca o una zona más o menos amplia, a través de su singularidad y transversalidad.

Con ello, llegamos así a los lugares de memoria (Pierre Nora) y las corografías. Lo que importa es el enfoque para reconocer y disfrutar de los lugares de memoria. La narrativa puede transformarse en acto, a través de *performance*. El objetivo es evocar en el visitante experiencias culturales que integren lo intelectual, lo estético y lo emocional. El poder de la palabra es el nexo entre el patrimonio cultural y el turismo. La idea no es sólo presentar una narrativa verbal, sino multimodal (fotografía, vídeo, internet)

En conclusión, se trata de ir del patrimonio inmaterial al material, y no al revés, como viene siendo habitual. Es decir, de las historias a los monumentos. El prototipo donde podemos reconocer todo esto es el programa "Tesoros del agua" pues a través de él veremos una integración innovadora de contenidos históricos, ambientales y filológicos en el contexto de proyectos de intervención emprendedora. En efecto, la idea de tesoro nos remite a contenidos en apariencia tangible so materiales, pero una arqueología más detallada del concepto nos remite a las concepciones griegas ("agalma"), que es en efecto un concepto mucho más amplio, que integra continente y contenido, y da un valor decisivo a la experiencia y a la perspectiva del sujeto, tal como hoy ocurre si indagamos lo que para diferentes personas es un tesoro o algo muy valioso.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

4 TRES MODELOS DE CARTOGRAFÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE MAPAS

Hemos visto en Ucella y otros autores pautas para elaborar y gestionar rutas literarias, y hemos puesto el énfasis en su utilización para el ámbito de la literatura, el patrimonio o el turismo. Con todo, hay algunos elementos críticos que queremos subrayar para finalizar: la selección de los elementos y los nexos o conectores, dado que en esencial una ruta no es más que una propuesta de camino o recorrido entre una serie de puntos (tangibles y/o intangibles) y sus interconexiones.

1. Cartografía conceptual

Los mapas mentales parten de un hecho: la realidad objetiva no existe, la realidad es un fruto de una construcción de la mente. Los individuos elaboran las imágenes sobre ella a través de conceptos e ideologías y de un conocimiento del medio que se halla limitado por la complejidad del proceso de percibir, sentir, pensar, por el volumen y calidad de la información recibida, por las experiencias personales, por la cultura y por las distintas etapas dentro del ciclo de vida en que esa persona se encuentra: infancia, juventud, madurez, vejez” (Simon, 1957 citado por Zarate Martín 1996:44).

Por tanto, los mapas mentales son como guiones que construimos en nuestro pensamiento, que suelen tener una función no simplemente especulativa, es decir, son artefactos cognitivos que nos ayudan a tomar decisiones o estructurar nuestra mente.

Si hablamos de F. García Lorca, en seguida acuden a nuestra mente asociaciones e ideas de toda índole, que rápidamente estructuramos y jerarquizamos, creando con ellos "cauces" o viales diferenciadas por los que discurrir. Así, para un historiado pueden ser relevantes unas determinadas constelaciones temáticas, *guerra civil-fusilamiento-II República...* pero si hacemos una ruta que priorice aspectos musicales, folclóricos o paisajísticos al hilo de la obra de Lorca, el "cauce" abierto sería bien distinto. El pensamiento discurre, en efecto, según las conexiones de las redes neuronales, y su "redes de irrigación" son infinitas. Por eso, cualquier gráfico que represente estas múltiples relaciones es a priori interesante.

En plena sociedad de la información, ante la inundación/saturación de la misma, necesitamos automatizar distintas tareas cognitivas, y un gráfico conceptual no es más que un esquema de lo esencial y estable, como se hacía en los antiguos cuadros sinópticos.

2. Cartografía analógica

La cartografía analógica estaría representada por los sistemas más habituales de representación geográfica, el mapa, croquis, fotografía cenital, etc.

En realidad, es sabido que el mapa no es el territorio y que un mapa, por exhaustivo que sea, es un contenedor de información que no recoge la información esencial buscada si no se organiza previamente para ello. Los mapas literarios son mapas del patrimonio, y ahí ya arranca una primera contradicción. Podemos, usando el título del libro y la serie de TV de

Antonio Gala, rodear una figura literaria, como Quevedo, del entorno histórico y natural, de los monumentos, etc. Todo este patrimonio puede ser recreado hasta cierto punto, pero no podemos plasmar en un mapas las modas literarias, la mentalidad o los imaginarios del autor, y a su vez, cómo un texto del mismo (pensemos en Los Sueños) remite a otros muchos textos, puesto que la literatura es en esencial un diálogo de textos.

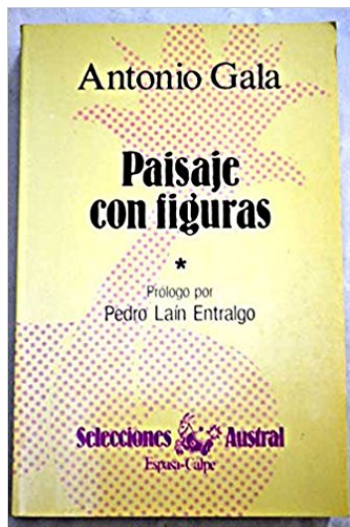


Figura 160: Portada libro Antonio Gala



Figura 161: Ruta literaria Hacia Quevedo

Una ruta por el Madrid de Quevedo sin duda sería esclarecedora y se puede llenar de elementos "figurativos", pero si hemos de entrelazar la sátira quevediana con la tradición literaria, vemos que la ruta se ensancharía, y ahí es donde podemos crear mil derivaciones, o, como se dice en el lenguaje narrativo moderno, "spin-off".

Del mismo modo, se podría decir que podríamos ensanchar el recorrido de Quevedo visitando otros lugares vinculados a él, no solo Madrid, o incluso que lo podemos confrontar con su aparición en las novelas de "El Capitán Alatriste de A. Pérez Reverte.

3. Cartografía híbrida

Ya hemos comentado en repetidas ocasiones que los gráficos nunca son del todo figurativos o esquemáticos, siempre podemos "adornar" un diagrama y siempre podemos "estructurar" más una ilustración o escena.

Los mapas turístico parecen que dan una información muy genérica. . En cambio, en esta antigua carta hidrográfica y corográfica de las islas Filipinas vemos una serie de escenas que, al igual que hacía Pausanias, describe costumbres, paisajes y otros elementos, que son desde luego una propuesta de cara al lector, a pesar de la aparente amalgama de información:



Figura 162: carta hidrográfica y corográfica de las islas Filipinas

Algo similar ocurre con los infogramas que hemos venido comentando, contienen una gran cantidad de información que el autor ha seleccionado a partir de un criterio y con un determinado enfoque. Ya hemos hablado de cómo Pausanias recorrió y describió el mundo griego.

El enfoque corográfico supone una mirada hacia lo local, hacia una mirada más "topográfica" y cualitativa que geográfica y cuantitativa, permitiendo hacer visible lo invisibles, que es lo propio del patrimonio literario.

No solo en Europa, sino en los cinco continentes⁵³. Lo importante es que estos mapas híbridos sean también heurísticos y nos ayuden a visibilizar ciertos

⁵³ AMÉRICA

Canadá: Ana de las tejas verdes, de L. M. Montgomery
Estados Unidos: Matar un ruiseñor, de Harper Lee
México: Pedro Páramo, de Juan Rulfo
Guatemala: Hombres de Maíz, de Agustín Yáñez
Belize: Beka Lamb, de Zee Edgell
Honduras: Cipotes, de Ramón Amaya Amador
El Salvador: Bitter Grounds, de Sandra Benítez
Nicaragua: El país bajo mi piel, de Gioconda Belli
Costa Rica: La isla de los hombres solos, de José León Sánchez
Panamá: Plenilunio, de Rogelio Sinán
Colombia: Cien años de soledad, de Gabriel García Márquez
Venezuela: Dona Bárbara, de Rómulo Gallegos
Guyana: El palacio del pavo real, de Margarita Mateo Palmer
Surinam: The Cost of Sugar, de Cynthia McLeod
Guayana Francesa: Papillon, de Henri Charrière
Ecuador: Huasipungo, de Jorge Icaza
Brasil: Don Casmurro, de Machado de Assis
Perú: Lituma en los Andes, de Mario Vargas Llosa
Bolivia: Raza de bronce, de Alcides Arguedas
Paraguay: Yo el Supremo, de Augusto Roa Bastos
Argentina: Ficciones, de Jorge Luis Borges
Chile: La casa de los espíritus, de Isabel Allende
Uruguay: Fútbol a sol y sombra, de Eduardo Galeano
Cuba: Havana Bay, de Martin Cruz Smith
Haití: Breath, Eyes, Memory, de Edwige Danticat
República Dominicana: La maravillosa vida breve de Oscar Wao, de Junot Díaz
Bahamas: The Measure of a Man, de Sidney Poitier
Jamaica: Breve historia de siete asesinatos, de Marlon James
Puerto Rico: Cuando era puertorriqueña, de Esmeralda Santiago
Antillas Menores: El ancho mar de los Sargazos, de Jean Rhys
Groenlandia: Islands, the Universe, Home, de Gretel Ehrlich

ÁFRICA

Argelia: El extranjero, de Albert Camus
Libia: Solo en el mundo, de Hisham Matar
Egipto: Entre dos palacios, de Naguib Mahfuz
Marruecos: El niño de arena, de Tahar Ben Jelloun
Mauritania: Silent Terror: A Journey into Contemporary African Slavery, de Samuel Cotton
Mali: Sundiata: An Epic of Old Mali, de Mamadou Kouyaté
Níger: Sarraounia, de Abdoulaye Mamani
Chad: Las raíces del cielo, de Romain Gary
Sudán: Lyrics Alley, de Leila Aboulela
Nigeria: Todo se desmorona, de Chinua Achebe
Camerún: El viejo y la medalla, de Ferdinand Oyono
República Centroafricana: Batouala, de René Maran
Sudán Sur: They Poured Fire on Us from the Sky, de Benson Deng, Alephonsion Deng, Benjamin Ajak y Judy A. Bernstein
Etiopía: Beneath the Lion's Gaze, de Maaza Mengiste
Somalia: The Orchard of Lost Souls, de Nadifa Mohamed
República Democrática del Congo: El antipueblo, de Sony Labou Tansi
Uganda: Crónicas abisinias, de Moses Isegawa
Kenia: Pétalos de sangre, de Ngũgĩ wa Thiong'o
Tanzania: Desertion, de Abdulrazak Gurnah
Angola: A Gloriosa Família, de Pepetela
Zambia: Scribbling the Cat: Travels with an African Soldier, de Alexandra Fuller

Mozambique: Tierra sonámbula, de Mia Couto
Zimbabue: La casa del hambre, de Dambudzo Marechera
Namibia: Born of the Sun, de Gillian Cross
Botswana: La primera agencia de mujeres detectives, de Alexander McCall Smith
Sudáfrica: Desgracia, de J. M. Coetzee

ASIA

Turquía: Me llamo Rojo, de Orhan Pamuk
Georgia: The Knight in the Panther's Skin, de Shota Rustaveli
Armenia: El visionario, de Raffi
Azerbaián: Blue Angels, de Chingiz Abdullayev
Irán: Shahnameh, el Libro de los Reyes, de Ferdousí
Iraq: El loco de la plaza Libertad, de Hassan Blasim
Siria: El lado oscuro del amor, de Rafik Scahmi
Líbano: The Hakawati, de Rabih Alameddine
Israel: Amaneceres en Jenin, de Susan Abulhawa
Kuwait: A Map of Home, de Randa Jarrar
Emiratos Árabes Unidos: The Sand Fish, de Maha Gargash
Arabia Saudí: Ciudades de sal, de Abderrahmán Munif
Qatar: The Emergence of Qatar, de Habibur Rahman
Yemen: The Hostage, de Zaid Mutiee Damaj
Omán: The Turtle of Oman, de Naomi Shihab Nye
Kazajistán: The Book of Words, de Abay Qunanbayuli
Turkmenistán: The Tale of Aypi, de Ak Welsapar
Uzbekistán: Chasing the Sea, de Tom Bissell
Kirguistán: Jamilia, de Chingiz Aitmatov
Tayikistán: Hurramabad, de Andrei Volos
Afganistán: Cometas en el cielo, de Khaled Hosseini
Pakistán: El fundamentalista reticente, de Mohsin Hamid
Nepal: Palpasa Café, de Narayan Wagle
India: El dios de las pequeñas cosas, de Arundhati Roy
Bután: The Circle of Karma, de Kunzang Choden
Bangladés: Días de amor y guerra, de Tahmima Amam
Myanmar: Smile as they Bow, de Nu Nu Yi
Laos: In the Other Side of the Eye, de Bryan Thao Worra
Tailandia: Four Reigns, de Kukrit Pramoj
Vietnam: El dolor de la guerra, de Bao Ninh
Camboya: Se lo llevaron, de Loung Ung
Taiwán: Green Island, de Shawna Yang Ryan
Sri Lanka: El fantasma de añil, de Michael Ondaatje
Mongolia: Cielo azul, de Galsan Tschinag
Corea del Norte: Los acuarios de Pyongyang, de Kang Chol Hwan
Corea del Sur: La vegetariana, de Han Kang
Japón: Kokoro, de Natsume Soseki
China: Sueño en el pabellón rojo, de Cao Xueqin
Malasia: El jardín de las brumas, de Tan Twan Eng
Brunei: Some Girls: My Life in a Harem, de Jillian Lauren
Indonesia: Hijo de todos los pueblos, de Pramoedya Ananta Toer
Filipinas: Noli Me Tangere, de José Rizal
Timor Este: La redundancia del valor, de Timothy Mo

OCEANÍA

Australia: Cloudstreet, de Tim Winton
Papúa Nueva Guinea: Death of a Muruk, de Bernard Narokobi
Vanuatu: Black Stone, de Grace Mera Molisa
Islas Salomón: Suremada, de Rexford T. Orotaloa
Fiyi: Tales of the Tikongs, de Epeli Hau'ofa
Nueva Zelanda: The Bone People, de Keri Hulme

contenidos normalmente invisibles, o que incluso nos lleven a conceptos nuevos, como ocurre cuando variamos un elemento axial, por ejemplo, un mapa al revés.

Todo ello debe ir encaminado dentro de la tarea de "educar la mirada", promover experiencias enriquecedoras y orientar hacia una lectura plural y crítica de los textos, que lleve en definitiva a prácticas útiles y que tengan impacto positivo en el estudiante con ayuda de distintos medios (*performances*, dramatizaciones, TIC, etc.).

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (2003). Internet en el aula: a la caza del tesoro. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, EDUTEC*, consultada el 16 de abril de 2016.
- (2004). Internet en educación. *Comunicación y pedagogía*, 200, 25-28.
- Alpizar, L. M. A. (2009). Interdisciplinariedad y triangulación en Ciencias Sociales. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 10(1).
- Arcila, M., López, J. y Fernández, A. (2015). Rutas turísticos-culturales e itinerarios culturales como productos turísticos: reflexiones sobre una metodología para su diseño y evaluación. *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*, 463-471
- Artículo 6 de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación dispone que el Estado
- Asturias, M. Á. (1969). *El Señor Presidente como mito*. Cisalpino.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, R. M. (2005). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 56, 43-53.
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.
- (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barbero, J. M. (2005). *Los modos de leer*. Bogotá: CCCAL.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000) Local Literacies. Reading and Writing in One Community. Londres: Routledge. Versión española del primer capítulo: *La literacidad entendida como práctica social*, en Zavala, Niño-Murcia y Ames ed. (2004), 109-139.
- Bataller Catalá, A. (2011). La ruta literaria como actividad vinculada al territorio y al patrimonio. *Revista Asa-branca*. Recuperado el 14 de enero de 2015 de <http://www.uv.es/asabranca/encontre/bataller.pdf>.
- Bauman, R. (1992). *Performance. Folklore, Performance, and Popular Entertainments. A Communications-Centered Handbook*. New York, Oxford, Oxford University Press. Pp.41-49.

- Bazán, P. (2004). *Al pie de la torre Eiffel (1889)*. Emilia Pardo Bazán, *Viajes por Europa*, ed. de Tonina Paba, Madrid, Bercimuel.
- Benegas, J. y Alberó, C. M. (1995). La Educación Ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales. *Revista Complutense de educación*, 6(2), 11-28.
- Benet, J. y Torrón, D. M. (1989). *Un viaje de invierno*. Madrid: Cátedra.
- Benjamin, W. (1993). *La metafísica de la juventud* (Vol. 27). Barcelona: Grupo Planeta (GBS).
- Biblioteca Gonzalo de Berceo. Recuperado el 15 de abril de 2016 desde <http://www.vallenajerilla.com/berceointernet/index.php>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boland, E. (1999). Las lecturas del docente: itinerario de un viaje. La Mancha, N° 19. *Imaginaria*. Recuperado el 23 de febrero de 2016 en <http://www.imaginaria.com.ar/01/9/lecturas.htm>
- Borrás, M. (2016). Una reflexión sobre la lectura [Mensaje en un blog]. *Globedia*. Recuperado de <http://es.globedia.com/una-reflexion-sobre-la-lectura>
- Buell, L. (1996). *The environmental imagination: Thoreau, nature writing, and the formation of American culture*. Harvard: University Press.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (Vol. 168). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Caballero, M., Lozano, S., y Ortega, B. (2007). Efecto invernadero, calentamiento global y cambio climático: una perspectiva desde las ciencias de la tierra. *Revista Digital Universitaria* (8). Recuperado el 17 de Junio de 2016 de http://www.revista.unam.mx/vol.8/num10/art78/oct_art78.pdf
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Ediciones Trea.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-28.
- Camino de Santiago. Página de la Federación Española de Asociaciones de Amigos del Camino de Santiago. Recuperado el 10 de abril de 2016 de <http://www.caminosantiago.org/cpperegrino/comun/inicio.asp>
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.

- Carta de Belgrado, C. (1975). Seminario Internacional de Educación Ambiental. Recuperado el 15 de Junio de 2015 de <http://www.medioambiente.gov.ar/archivos/web/EA/File/belgrado.pdf>.
- Cartografías Lectoras. Proyecto. Recuperado el 9 de abril de 2016 de <http://cartografiaslectoras.com>
- Castoriadis, C. (1999). Imaginario e imaginación en la encrucijada. *Figuras de lo pensable*, 2, 93-113.
- Cerillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. In *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. 85-104.
- Coiro, J. (2003). Comprensión de lectura en internet: Ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. EDUTEKA.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC papers*, 1, 1-10.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Colomer, T. Coord. (2010). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Grao.
- Crichton, M. (2015). *Estado de miedo*. Madrid: DeBolsillo.
- Darnis, P. (2007) *Darwin au pays des fees: une approche naturaliste du conte merveilleux*. Paris: France.
- De Alarcón, P. A. (2004). *De Madrid a Nápoles: pasado por París, Ginebra, el Mont-Blanc, el Simplón, el Lago Mayor, Turín, Pavía, Milán...: Viaje de recreo, realizado durante la guerra de 1860 y sitio de Gaetaa en 1861* (No. 1). Nausícaä.
- De Alba, A. y González-Gaudio, E. (1997). *Evaluación de programas de Educación Ambiental. Experiencias en América Latina y el Caribe*. México: UNAM.
- De Clavijo, R., y Estrada, F. (1999). *Embajada a Tamorlán* (Vol. 242). Barcelona: Castalia.
- De Mesonero, R. (1881). *Recuerdos de viaje por Francia y Bélgica en 1840 a 1841* (Vol. 4). Madrid: Oficinas de la ilustración española y americana.
- Degraff, A. y Harmon, D. (2016). *Trazado de un atlas literario*. Salamanca: Impedimenta.
- Del Río, P. (1989). El curriculum invisible: los medios de comunicación y la prensa en la escuela, *Comunicar*. 153-165
- Delibes, M. (2007). *Los santos inocentes* [1981]. Barcelona: Plameta.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un gran tesoro*. Francia: Santillana.
- Díaz de Games, G. (1997). *El Victorial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Diderot, D., Desmárez, J., y Panel, F. (1986). *Suplemento al viaje de Bougainville*. Barcelona: Pegaso.
- Egido, M. D., y Calderón, T. (2008). *La ciencia y el arte: ciencias experimentales y conservación del Patrimonio Histórico*. Ministerio de Cultura. Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales.
- Estepa, J. (coord.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Dominguez, C. (coords.) (2001). *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fernández de la Paz, E. (2006). De tesoro ilustrado a recurso turístico: el cambiante significado del patrimonio cultural, *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. vol. 4, nº.1, pp.1-12. P. 10
- Flys, C. Marrero y Barella (ed)(2010). *Ecocríticas*. Madrid: Iberoamericana.
- Fonstad, K. W. (1993). *Tolkien, atlas de la Tierra Media*. Barcelona: Odin.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Forem, F. (2011). *Investigando en Igualdad: Síntesis de los trabajos elaborados en el Máster en Género y Políticas de Igualdad entre hombres y mujeres. 2009-2011*. España: Fundación Cultura y Estudios de CCOO de Extremadura
- Galdós, B. P., & Clarke, S. (2004). *Cuarenta leguas por Cantabria*. Ediciones Tantín.
- Galvani, P. (2005). L'autoformation, une perspective transpersonnelle. *Transdisciplinaire et transculturelle*. 143-162.
- García, G. y Martos, E. (1991) *Atlas de lengua y literatura española para educación secundaria*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- (1992). *Utilización de los gráficos en el aula: métodos y ejemplos*. Badajoz: Alborán.
 - (1993). *Atlas de lengua y literatura española*. Madrid: Akal.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Londres: Falmer Press.

- Gel (1990) *Gran Enciclopedia Larousse*, Tomo IV, pág. 1570, Barcelona: Planeta.
- Gimbutas, M. (1974). *Diosas y dioses de la vieja Europa. 7000-3500 a. C., mitos, leyendas e imaginería*. Madrid: Colegio Universitario de Ediciones Istmo.
- González, F. y Jáuregui, R. (1992) *Elaboración de material curricular e instruccional acerca del tema La Tierra en el Universo utilizando mapas conceptuales y diagramas V*, Comunicación en el Congreso Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago de Comp., 1992.
- González, J. M. y Cuenca, J. M. (eds.) (2009). *La musealización del patrimonio*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Gorbachev, M. S., y Ferrer, J. (2003). *Carta a la tierra*. Ediciones del Bronce.
- Goytisolo, J. (1984). *Campos de Níjar*. Barcelona: Grant & Cutler.
- Groundspeak Inc. (2012). Geocaching - The Official Global GPS Cache Hunt Site. Recuperado el 5 de noviembre de 2016 en <http://www.geocaching.com/>
- Grupo Alborán (1986) *La ideogramación y los talleres abiertos en EGB y Enseñanzas Medias*, Badajoz: Grupo Alboran.
- Gunkel, H. (1910). *Genesis*. Alemania: Göttinger Handkommentar zum Alten Testament.
- Gutiérrez A. y Tyner K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, (38), 31-39.
- Heath, S. (1983) *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: CUP
- Heimlich, J. E., & Pittelman, S. D. (1986). *Semantic Mapping: Classroom Applications. Reading Aids Series, IRA Service Bulletin*. Londres: International Reading Association
- Hernández, J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *Pasos*, 9(2), 225.
- Herrero, N. (2009). La atracción turística de un espacio mítico: peregrinación al cabo de Finisterre. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. (7) 163-178.
- Herreros, A. (2010). *Geografía Mágica*. Madrid: Siruela.
- <http://carmengarciahilo.blogspot.com.es/p/rutaluces-de-bohemia.html>
- <http://cartografiaslectoras.com/maps>
- <http://monstruopoe.blogspot.com.es/>

http://noticias.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/la-us-acoge-desde-hoy-al-ciclo-sevilla-se-lee-la-universidad-un-libro-abierto_ycTI88NhdG1DNGswxyOdo6/

http://noticias.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/la-us-acoge-desde-hoy-al-ciclo-sevilla-se-lee-la-universidad-un-libro-abierto_ycTI88NhdG1DNGswxyOdo6/

<http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php>

<http://www.iesgrancapitan.org/ticagora/?p=1286>

<http://www.iesgrancapitan.org/ticagora/?p=1286>

<http://www.monografias.com/trabajos66/universo-literario-siglo-xxi/image001.gif>

<http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>

<https://www.mercadocentralvalencia.es/Historia.aspx>

Ibáñez, V. B. (2007). *La vuelta al mundo de un novelista, 2: China-Macao-Hog-Kong-Filipinas-Java-Singapore-Birmania-Calcuta*. Alianza Editorial.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2012). La literatura comparada en la educación literaria e intercultural en Ramos. R. (ed.), *Literatura infantil y juvenil y diversidad cultural*. Vigo: ANILIJ.

- (2014). Literatura de viajes. En *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Red Internacional de Universidades Lectoras: Santillana

J. Lovelock (2007). *La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*. Editorial Planeta.

Julio, B. y Yohenny, S. (2014). *Propuesta ética en la obra Cándido o el optimismo de Voltaire*. Veracruz: Xalapa.

Kördel, J. (2014). Gisela Heffes: Políticas de la destrucción/Poéticas de la preservación. Apuntes para una lectura (eco) crítica del medio ambiente en América Latina, Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2013 (364 págs.). *Iberoromania*, 80(1), 276-278.

Lacruz, M. D. C., *De la Ciencia, Rutas e itinerarios literarios en Aragón*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Lacruz, M.D.C. y Gimeno, B. (2013). *Rutas Literarias*. En *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Red Internacional de Universidades Lectoras: Santillana

Lefevre, H. (2005) *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

Leff., E. (1998). *Racionalidad Ambiental, la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI Editores

- Ley, J. (Coord.) (2015). *Paisajes culturales: El Valle de Mexicali*. California: ICBC
- Llamazares, J. (2011). *El río del olvido*. Madrid: Alfaguara.
- (2015). *Atlas de la España imaginaria*. Madrid: Nórdica libros.
- López, A. y Encabo, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lotman, Y. (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid: Cátedra.
- Lucas, A. M. (1980). Science and environmental education: pious hopes, self praise and disciplinary chauvinism. *Studies in Science Education*, 7. 1-26
- Luzón, M.J. (2001). Information Collection and Analysis Activities: The Treasure Hunt. *Teaching English with Technology*, 1(4).
- Maccanel, D.(2009) *The Tourist: A New Theory of the leisure class*. Berkeley: University of California Press. A través de Herrero, N. La atracción turística de un espacio mítico: peregrinación al cabo de Finisterre. *Pasos*, vol. 7, nº.2, pp. 163-178.
- Machado, A., Dicenta, M., Arbeteta, B., de Lerma, P., y Navarro, J. L. (1970). *La tierra de Alvargonzález*. Madrid: Fidas.
- Magadán, M., y Rivas, J. (2012). *Turismo literario. España: Septem Ediciones*.
- Magán, P. M., & Piquer, M. J. L. (2007). *Itinerario turístico-literario: Valencia a través de las obras de Vicente Blasco Ibáñez*. In *Lectura y universidad:(Seminario interfacultativo de lectura)* (pp. 115-125).
- Marcén, C.; Hueto, A. Y Fernández, R. (2003). La educación ambiental: un trayecto complejo y un corto recorrido. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 6-10.
- March, T. (1999). The Six Web-and-Flow Activity Formats. Recuperado el 25 de abril de 2014 de <http://edge-ucator.com/help/formats.asp>.
- Marcos, J. La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, Vol. 60, Nº 3, 2004, Pp 925-956.Pp. 929-930.
- Martínez A.; Galé E.; Ortiz F. y Pérez M. (2001). *Unidad Didáctica. El Camino de la Lengua Castellana*. Logroño: Ministerio de Educación y Cultura- Dirección General de Cooperación y Comunicación Cultural-Fundación-Camino de la Lengua Castellana.
- Martínez, A. (2011). Integración de competencias curriculares en lengua castellana y literatura. *Lenguaje y textos*, 33, 73-81.
- Martínez, J. (2000). Educación ambiental y conservación de paisajes frágiles. *Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental..* Santiago de Compostela: Nuevas Propuestas para la acción

- Martínez, J. F. (2013): La educación ambiental como catalizador de la participación en la gestión. En I Congreso de Educación Ambiental en Espacios Protegidos. (Reserva de la Biosfera de Urdaibai, 1996). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, 133-134.
- Martos A. E. (2008): El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular. *Especulo*, 40.
- Martos, E. (2016). La perspectiva performativa en las ciencias sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial. *Editorial, PÁG. 5 Artículos de investigación: Caracteres*, 10.
- Martos, E. y Campos, M. (Coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Martos, E. y Rösing, T. M. K. (Coords.) (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Brasil: UPF-Universidades Lectoras.
- Martos, E., y Martos, A. E. M. (2011). Las narraciones como nexos entre el turismo y el patrimonio cultural. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 34, 369.
- Matute, A.M. Los cuentos vagabundos: el valor de los cuentos / En: CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil, año nº12, Nº114, 1999. Págs. 29-36
- MAX-NEEF, M. (1993): Cultura, economía y diversidad en nuestro mundo actual. En R. Díez Hochleitner (Coord.). *Aprender para el futuro: Educación ambiental. Documentos de un debate*, pp. 97-99. Madrid: Fundación Santillana.
- Melo, J. O. (1993). Importancia de la lectura (y la literatura) para la educación y la formación de los niños y el desarrollo social. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 34(46), 161-166.
- Mendoza, A (2002). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Colección Arcadia UCLM
- Mies, M. (1997): *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria Antrazyt,
- Mingolarra, J.A. (1988): *El escenario cultural ante los Media*, en *Apuntes de Educación*, nº 29, Dirección y Admon., pp. 9-11, Madrid.
- Ministerio de cultura (2015). *Plan Nacional de Paisaje Cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación (2011) . *Instrucción Educativa Nº7059*

- Ministerio de Educación y Ciencia (1999). Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. *Comisión Temática de Educación Ambiental. Ministerio de Medio Ambiente.*
- Montes, G. (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México. Fondo de Cultura Económica. Colección: Espacios para la lectura.
- Montesquieu, C. (2000). *Cartas Persas (1721).*
- Moraes, M. C. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones. *Encuentros multidisciplinares*, 9(25), 4-13.
- Moreno, V. (2009). País de tinta: rutas históricas y literarias por el País Valenciano. Alzira: Edicions Bromera
- Morin, E. (2005). *O método 3: conhecimento do conhecimento.* Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?.* Barcelona: Paidós.
- Morote, J. P., y Nuchera, A. H. (1997). *Gestión e innovación: un enfoque estratégico.* Ediciones Pirámide.
- Mosquera, J. L. y Nogales, T. (2000). *Aquae Aeternae. Una ciudad sobre el río.*
- Murray, P. J. (2017). Vargic's Miscellany of Curious Maps: The Atlas of Everything You Never Knew You Needed to Know by Martin Vargic. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 52(1), 98-99.
- Nora, P. (director) (1997) *Les Lieux de mémoire*, 3 tomos. Gallimard [Bibliothèque illustrée des histoires], París.
- Nora, Pierre (2009). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire.* Montevideo: Ediciones Trilce.
- Novak, J. (1977) *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Editorial, Madrid.
- Novak, J. Y Gowin, D.B. (1984) *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.
- Novo, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de educación*, 11(75), 75.
- (2003). Globalización, cambio de paradigma y Educación Ambiental. En M. Novo (Dir.): *Globalización, crisis ambiental y educación.* (Pp. 9-43). Madrid. Secretaría General Técnica MEC.
 - (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible Environmental Education, a genuine education for sustainable development. *Revista de Educación*, 195-217.

- Nucera, D. (2002), Los viajes y la literatura, en Gnisci, A. (coord.), *Introducción a la literatura comparada*, n.º 214, pp. 241- 290, Barcelona: Crítica.
- Núñez, A. (2007). *Naufragios de Alvar Núñez Cabeza de Vaca*. Echo Library.
- Núñez, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo*. Almería: Editorial Universidad de Almería-Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Núñez, G. y Campos, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España. 1850-1960*. Toledo: Akal.
- Olvera, F. (2005). La caza del tesoro: comenzar a usar Internet en el aula de ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (3), 17.
- Osborne, B. S. (2001). *Landscapes, memory, monuments, and commemoration: putting identity in its place*. Halifax: Department of Canadian Heritage for the Ethno-cultural, Racial, Religious, and Linguistic Diversity and Identity Seminar. Obtenido el 23 de abril de 2016 desde: <http://canada.metropolis.net/events/ethnocultural/publications/putinden.pdf>
- Otero, Blas de (1981). *Expresión y reunión*. Madrid: Alianza.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007) *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza
- Pidal, R. M. (1968). *Estudios literarios* (Vol. 28). Barcelona: Espasa-Calpe.
- Piquer, M. J. L., & Magán, P. M. (2007). La literatura, un recurso lingüístico en las aulas de E/LE. In *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*, celebrado en Valencia, en 2007 (pp. 29-49).
- Ponz, A., y Ponz, J. (1785). *Viage de España*, (Vol. 1). Valencia: Joachim Ibarra.
- Portal Currículum bimodal y nuevo paradigma formativo de la era internet. Recuperado el 15 de abril de 2016 desde <http://peremarques.net/curricuportada.htm>
- Prada Alcoreza, R. (1996). *Territorialidad*. La Paz: Mythos-Qullana-Punto Cero.
- Prieto, J. M. (1995). *Cómo leer textos literarios: el equipaje del lector* (Vol. 11). Barcelona: Edaf.
- Pujol, M.A. (2009). La transdisciplinariedad hace posible la innovación educativa. Recuperado el 23 de marzo de 2015 de http://www.tendencias21.net/ciclo/La-transdisciplinariedad-hace-posiblela-innovacion-educativa_a66.html.

- Puleo, A. (2014): *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Quiles, M. C. (2006). *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la educación primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Quiles, M. C.; Palmer, I. y Rosal, M. (2015): *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor Libros.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: Espasa Libros, 23.ª ed.
- Red Internacional de Universidades Lectoras. Recuperado el 10 de abril de 2016 desde <http://universidadeslectoras.org>
- Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades por la que se convocan ayudas para participar en el programa de cooperación territorial “Rutas Literarias” durante el curso 2012-2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Román, P. y Adell, J. (2006). *La caza del tesoro, en J. Cabero Almenara, y P. Román Graván: E-actividades*. Madrid: Mad.
- Rössler, M. (2006). Los paisajes culturales y la convención del patrimonio mundial cultural y natural: resultados de reuniones temáticas previas. *Reunión de Expertos sobre paisajes culturales en Meso América. San José, Costa Rica: Centro del Patrimonio Mundial/Oficina UNESCO para América Central, Recuperado el 22 de septiembre de 2016 de <http://www.condesan.org/unesco/Cap%2006%20metchild%20rossler.pdf>*.
- Ruiz, J. C. (2007). El futuro del Patrimonio Histórico: la patrimonialización del hombre. *Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, (1), 3-35.
- Salazar, M. 2014. Connectivity patterns among coral reef systems in the southern Gulf of Mexico. *Marine Ecology Progress Series*, 498: 27-41.
- Sauer, C. O. The morphology of landscape. *University of California Publications in Geography*, 1925, N° 2, p. 19-54
- Soldevilla, Ll. (2009). *Jacint Verdaguer: deu rutes literàries*, Argentina: L’Aixernador.
- Spang, K. (2008).). El relato de viaje como género. *El viaje en la literatura hispánica: de Juan Valera a Sergio Pitol*, 15.
- Sperber, D, y Wilson, D.(1982) *Relevance, communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stevenson, R. L. (1916). *La isla del tesoro*. Londres: DC Heath & Compania Editores.

- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press
- Suárez, A. (2006). Las sagas, ¿libros predecibles?. *Primeras noticias. Revista de literatura*, (221), 43-48.
- Subercaseaux, B. (1989). Reproducción y Apropiación: Dos modelos para enfocar el dialogo intercultural. *Diálogos de la Comunicación*, (23), 11.
- Subirats, E. (1988) *La Cultura como Espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Swift, J. (2016). *Viajes de Gulliver*. Fondo de Cultura Económica.
- Sydow, V (1958). *Selected papers on folklore*. Copenague: Osenkilde-Bagger.
- Tafur, P. (1995). *Andanzas e viajes de un hidalgo español* (Vol. 13). Miraguano Ediciones.
- Tejedor, J. C. (2006). El GPS y sus aplicaciones en las actividades físicas en el medio natural en el ámbito escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (97), 1–11.
- Terrón, E. (2000). La educación ambiental ante los desafíos del siglo XXI. *Ciencia y Docencia, Revista de la Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales, AC*, (3).
- Ucella, Francisca R. (2013). *Manual de patrimonio literario. Espacios, casa-museo y rutas*. Gijón: Trea
- UNESCO, (1972). *Convención del Patrimonio Mundial*. Obtenido el 19 de abril de 2015 de <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- (1977), Seminario Internacional de Educación Ambiental, Belgrado, Yugoslavia, 13–22 de octubre de 1975, Informe final ED–76/WS/95, UNESCO–PNUMA.
 - (1980). Conferencia Intergubernamental sobre Educación. La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. UNESCO.
 - (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural*. Disponible en: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00022#art2>
- UNESCO-ICOMOS. (2005). *Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial*. Madrid: Centro de Patrimonio Mundial de la UNESCO.
- Urquijo, P. S., & Bocco, G. (2011). Los estudios de paisaje y su importancia en México, 1970-2010. *Journal of Latin American Geography*, 10(2), 37-63.

- Velasco, H. (1989). Palabras y rituales, palabras en rituales, palabras rituales. *Lengua y cultura. Aproximación desde una semántica antropológica*. La Coruña: Ed. do Castro, 165-183.
- Verne, J., & Dios, M. F. (1999). *La vuelta al mundo en 80 días* (Vol. 2). Barcelona: Edaf.
- Vitry, C. (2002). Apachetas y mojones, marcadores espaciales del paisaje prehispánico. *Revista Escuela de Historia*, N° 1, p. 179-191
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación educativa*, 200, 32-34.

*Las Rutas literarias en el marco de la educación literaria
y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Monumento a Bécquer. (Parque de María Luisa).....	11
Fuente: https://jardinesdelaoliva.wordpress.com/tag/monumento-a-becquer-en-el-parque-de-maria-luisa/	
Figura 2: Ruta de los Bécquer	12
Fuente: https://es.slideshare.net/Marolifante/ruta-becquer	
Figura 3: Ruta de Alvargonzález	13
Fuente: https://machadoysoria.wordpress.com/2010/02/page/4/	
Figura 4: I Congreso RUTA del Arcipreste de Hita	14
Fuente: http://www.herreracasado.com/1997/06/14/ruta-del-arcipreste-de-hita-una-propuesta-turistica/	
Figura 5: Ruta a la peña del Arcipreste de Hita	14
Fuente: http://trotamontes.org/marcoarcipreste.htm	
Figura 6: XII Ruta literaria sobre El Romanticismo.....	15
Fuente: http://www.asemce.es/category/noticias/	
Figura 7: Representación unidisciplinaria.....	17
Fuente: http://www.profesorenlinea.cl/geografiagr/Paisajegeografico.htm	
Figura 8: Portada libro Geografía mágica.....	22
Fuente: http://www.siruela.com/catalogo.php?id_libro=1449	
Figura 9: Mapa conceptual Patrimonio.....	23
Fuente: Adaptado de: https://elarroyo.wordpress.com/2009/05/31/patrimonios-identidades/mapa-conceptual-patrimonio/	
Figura 10: Busto y libro de Pausanias	24
Fuente: Libro: https://it.wikipedia.org/wiki/Pausania_il_Periegeta	
Foto: https://mimundogriego.wordpress.com/2016/09/07/pausanias-y-su-descripcion-de-grecia-la-guia-turistica-del-mundo-antiguo/	
Figura 11: Mapa literario de la catedral de Gerona	30
Fuente: Atlas literari de las torres de Girona (2003). P. 591	
Figura 12: Búsqueda hemeroteca	31
Fuente: http://hemeroteca.abc.es/	

Figura 13: Búsqueda Hemroteca ABC.....	31
Fuente: http://hemeroteca.abc.es/	
Figura 14: Editorial ABC 1953.....	32
Fuente: http://hemeroteca.sevilla.abc.es/	
Figura 15: Cerámica a los viajeros románticos de Ronda (Málaga)	35
Fuente: http://lacantimploraverde.es/ceramica-a-los-viajeros-romanticos-de-ronda-malaga/	
Figura 16: Evolución histórica de la Educación ambiental.....	40
Fuente: https://es.slideshare.net/matojo/definicion-y-principios-de-la-educacin-ambiental-b	
Figura 17: Spas naturales en Portugal	48
Fuente: https://pt.slideshare.net/MariaRebelo1/trabalho-geografia-11ano-termas-turismo	
Figura 18: Mapa conceptual sobre cultura del agua	54
Fuente: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-2201201300010000	
Figura 19: Imagen representativa de San Jorge matando al dragón.....	59
Fuente: http://rinconforero.mforos.com/2108831/11208756-san-jorge-patron-de-la-casa-real-de-aragon-23-de-abril/?pag=4	
Figura 20: Clasificación de Encantadas	62
Fuente: https://download.pearltrees.com/s/pic/or/-48004250	
Figura 21: Mapa del libro Geografías Mágicas	63
Fuente: Herreros, A. (2010). Geografía Mágica. Madrid: Siruela-	
Figura 22: Mapa literario de Carlo Levi en Aliano (Italia).....	74
Fuente: Ucella, F. (2013). Manual de patrimonio literario. España: Trea.	
Figura 23: Isla de Robinson Crusoe	76
Fuente: DeGraff , A. (2016). Trazado. Un atlas literario. Salamanca: Impediment.	
Figura 24: Red de lectura.....	83
Fuente: Elaboración por alumnos.	

Figura 25: Jacobo Meza. Clasificación de Organizadores gráficos.	84
Fuente:	
http://historiadelinternetcobqa111.blogspot.com.es/2015/10/organizadores-graficos.html	
Figura 26: Ejemplo mapa Mindmanager	86
Fuente: http://historiamindmanager.blogspot.com.es/	
Figura 27: Clasificación de Rutas Hernández (2011)	87
Fuente: Hernández (2011)	
Figura 28: Clasificación rutas Arcila, López y Fernández (2015).....	88
Fuente: Arcila, López y Fernández (2015)	
Figura 29: Portada libro Corografía	93
Fuente: https://www.casadellibro.com/libro-guipuzcoa-corografia-o-descripcion-de-la-muy-noble-y-muy-leal-pr-ovincia-ed-facsimil/9788497618434/1838502	
Figura 30: Ruta de Góngora.....	95
Fuente: http://grupocordobauca.blogspot.com.es/p/ruta-luis-gongora.html	
Figura 31: Ruta de JRJ Moguer	95
Fuente: https://ciervalengua.wordpress.com/2011/11/	
Figura 32: Casa museo Blasco Ibáñez.....	95
Fuente: http://listas.2ominutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 35: Casa Museo Azorín	97
Fuente: http://listas.2ominutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 34: Ruta Hernandiana (senda del poeta).....	97
Fuente: http://listas.2ominutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 36: Ruta Ramon Llull.....	98
Fuente: http://listas.2ominutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 38: Casa Museo de Antonio Machado	99

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 37: Museo Casa Natal de Cervantes.....99

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 39: Casa Museo de Cervantes 100

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 40: Casa Museo Zenobia – Juan Ramón Jiménez..... 100

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 41: Ruta Lorquiana..... 101

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 42: Ruta Córdoba y Luis de Góngora 102

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 43: Casa Museo de Cervantes 103

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 44: Ruta por la Sevilla de Bécquer..... 104

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 45: Museo Casa Natal José Zorrilla..... 105

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 46: Ruta del Arcipreste de Hita..... 105

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 47: Casa Museo de Quevedo 106

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 48: Museo Fundación Rafael Alberti	106
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 49: Museo Casa Natal de Pérez Galdós	107
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 50: Biblioteca y casa Museo Menéndez Pelayo.....	107
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 51: Casa Museo Gabriel y Galán.....	108
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 52: Ruta de Jorge Manrique.....	108
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 53: Ruta de Washington Irving.....	109
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 54: Museo Casa Natal de Jovellanos.....	109
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 55: Ruta de Gonzalo de Berceo.....	110
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 57: Casa Museo Rosalía de Castro	111
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 56: Museo Casa Natal de Valle-Inclán.....	111
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 58: Museo Fundación Camilo José Cela.....	112

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 59: Casa Museo de Emilia Pardo Bazán 113

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 60: Museo Casa Natal Ramón Cabanillas..... 113

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 61: Descripción de algunas obras de Poe 114

Fuente: <http://monstruopoe.blogspot.com.es/>

Figura 62: Esquema de obras. Edgar Allan Poe..... 115

Fuente: Fuente: <http://monstruopoe.blogspot.com.es/>

Figura 64: Ruta de Luces de Bohemia 117

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 63: Ruta literaria del Cid 117

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 65: Ruta de Luciérnagas 118

Fuente: <http://rutadeluciernagas.blogspot.com.es/p/material-para-el-alumno.html>

Figura 66: Ruta de Cuentos de la Alhambra..... 119

Fuente: <http://www.dondevamosева.com/ruta-literaria-cuentos-de-la-alhambra-washington-irving/>

Figura 67: Infografía de Cien años de Soledad..... 119

Fuente: <http://www.semana.com/cultura/articulo/el-mapa-del-realismo-magico/423852-3>

Figura 68: Infografía Ruta del Cid..... 120

Fuente: <http://illustrationsinfographics.blogspot.com.es/2008/10/camino-de-cid-burgos-1-de-8-por.html>

Figura 69: Ruta de Don Quijote..... 121

Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 70: Ruta La Sombra del Viento 2	122
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 71: Ruta 'La Sombra del Viento'	122
Fuente: https://nomesjoana.wordpress.com/category/autores/carlos-ruiz-zafon/	
Figura 72: Ruta 'La Catedral del Mar'	122
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 73: Ruta Clariniana	123
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 74: Ruta del 'Lazarillo de Tormes'	124
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 75: Ruta por La Alcarria	124
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 76: Ruta 'El Hereje'	125
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 77: Museo 'La Celestina'	125
Fuente: http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/	
Figura 78: Mapa del mundo con obras representativas	126
Fuente: http://verne.elpais.com/verne/2017/04/18/articulo/1492512207_689285.html	
Figura 79: Red de lectura alumno magisterio	127
Fuente: Elaborado por alumnos.	
Figura 80: Red de lectura alumna Comunicación Audiovisual	128
Fuente: Elaborado por alumnos.	

Figura 81: Perfiles de lectura alumnos magisterio 129

Fuente: Elaborado por alumnos.

Figura 82: Ruta por Salamanca..... 131

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 83: Ruta por la senda de los poetas..... 134

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 84: Ruta por Soria..... 134

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 85: Ruta Barrio de las letras..... 136

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 86: Ruta de los amantes de Teruel..... 137

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 87: Ruta del Romanticismo de Almendralejo..... 138

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 88: Itinerario Lazarillo de Tormes..... 139

Fuente: <https://es.pinterest.com/pin/376824693797747002/>

Figura 89: Ruta literaria de Valldemossa a Pollença 139

Fuente: <http://listas.20minutos.es/lista/rutas-literarias-interesantes-por-espana-404039/>

Figura 90: Ruta literaria por el barrio de las letras 141

Fuente: <http://www.icorso.com/foro/mensaje.php?a=39367&b=24>

Figura 91: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma Andalucía 147

Fuente: Elaboración propia.

Figura 92: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Aragón..... 148

Fuente: Elaboración propia

Figura 93: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Asturias	148
Fuente: Elaboración propia	
Figura 94: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de las Islas Baleares	149
Fuente: Elaboración propia	
Figura 95: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Canarias	150
Fuente: Elaboración propia	
Figura 96: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Cantabria.....	151
Fuente: Elaboración propia	
Figura 97: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha	
Fuente: Elaboración propia	
.....	157
Fuente: Elaboración propia	
Figura 98: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Castilla y León	159
Fuente: Elaboración propia	
Figura 99: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Cataluña.....	161
Fuente: Elaboración propia	
Figura 100: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Extremadura	162
Fuente: Elaboración propia	
Figura 101: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Galicia.....	163
Fuente: Elaboración propia	
Figura 102: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de La Rioja	164
Fuente: Elaboración propia	
Figura 103: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Madrid	165
Fuente: Elaboración propia	
Figura 104: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma de Murcia.....	168
Fuente: Elaboración propia	
Figura 105: Tabla Rutas Literarias Comunidad Foral de Navarra	168

Fuente: Elaboración propia

Figura 106: Tabla Rutas Literarias Comunidad Autónoma del País Vasco 169

Fuente: Elaboración propia

Figura 107: Tabla Rutas Literarias Comunidad Valenciana..... 169

Fuente: Elaboración propia

Figura 108: Cartel Sevilla se LEE 171

Fuente: Tomado del evento.

Figura 109: Jornadas de Formación Lectura Escrita..... 172

Fuente: <https://institucionales.us.es/vrelinstitu/formacionlectora>

Figura 110: Infografía del Señor de los Anillos 173

Fuente: <https://es.pinterest.com/pin/96194142021331485/>

Figura 111: Mapa de la Tierra Media. H. M. Brodu 175

Fuente: Ilustración de H. M. Brodu

Figura 112: Infografía Alicia en el País de las Maravillas..... 177

Fuente: <https://es.pinterest.com/pin/5981411985047737/>

Figura 113: Itinerario Blasco Ibáñez 180

Fuente: <http://www.albufera.com/parque/book/export/html/6251>

Figura 114: Mercado central de Valencia..... 180

Fuente: <https://www.mercadocentralvalencia.es/>

Figura 115: Plano Albufera de Valencia 185

Fuente: <http://www.albufera.com/parque/book/export/html/6251>

Figura 116: Albufera de Valencia 185

Fuente: <http://www.visitvalencia.com/es/que-visitar-valencia/parque-natural-albufera>

Figura 117: Portada Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura 193

Fuente: <http://universidadeslectoras.org/proyectos/Diccionario-de-lectura-RIUL/196>

Figura 118: Ruta por Castillos Extremeños 194

Fuente: Google images

Figura 119: Portada libro Atlas de Lengua y Literatura Española.....	195
Fuente: https://www.amazon.es/lengua-literatura-esp%C3%B1ola-Ense%C3%B1anza-secundaria/dp/8446001934	
Figura 120: El Mirador del tren. Dibujo con los nombres de escritores que describieron Gerona desde el tren.	196
Fuente: https://es.pinterest.com/pin/478789004106994191/	
Figura 121: Gráfico esquemático: textos.	198
Fuente: http://www.monografias.com/trabajos66/universo-literario-siglo-xxi/image001.gif	
Figura 122: Ejemplo de libro pop up.....	214
Fuente: https://es.pinterest.com/explore/libros-pop-up-944436615658/	
Figura 123: Infograma Premio Nóvel a los Poetas.....	216
Fuente: https://es.pinterest.com/pin/367747125807804149/	
Figura 124: Mapa de alfabetización Google.....	219
Fuente: Google Images	
Figura 125: Esquema Red CPLE.....	220
Fuente: Red CPLE	
Figura 126: Ejemplo de cartografía lectora en Badajoz.....	221
Fuente: http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen5/INFAD_010523_95-104.pdf	
Figura 127: Proyecto Youmap.....	222
Fuente: Aplicación youmap	
Figura 128: Vista aérea parque de Castelar.....	226
Fuente: http://www.aytobadajoz.es/es/ayto/monumentos/parque-de-castelar#.WQoHhYjyIU	
Figura 129: Entrada al parque de Castelar Badajoz.....	226
Fuente: http://www.aytobadajoz.es/es/ayto/monumentos/parque-de-castelar#.WQoHhYjyIU	
Figura 130: Aves parque de Castealar.....	226

Fuente: <http://www.aytobadajoz.es/es/ayto/monumentos/parque-de-castelar#.WQoHhYjyIU>

Figura 131: Kiosco parque de Castelar..... 227

Fuente: <http://www.aytobadajoz.es/es/ayto/monumentos/parque-de-castelar#.WQoHhYjyIU>

Figura 132: Césped parque de Castelar..... 227

Fuente: <http://www.aytobadajoz.es/es/ayto/monumentos/parque-de-castelar#.WQoHhYjyIU>

Figura 133: Cartel Jornadas mitológicas de Cantabria..... 240

Fuente: Archivo RIUL

Figura 134: Cartel noche de la Tragantía..... 240

Fuente: Archivo RIUL

Figura 135: Cartel Festa da Coca..... 241

Fuente: Archivo RIUL

Figura 136: Cartel Toledo Mágico 242

Fuente: Archivo RIUL

Figura 137: Muralla Badajoz 243

Fuente: Google images

Figura 138: Geolocalización de pntos..... 244

Fuente: Elaboración propia

Figura 139: Geolocalización de puntos 246

Fuente: Elaboración propia

Figura 140: Villanueva de la Serena..... 246

Fuente: <https://elviajedelmapache.com/2015/09/10/de-ruta-turistica-por-villanueva-de-la-serena/>

Figura 141: La Encantada. Montijo..... 246

Fuente: Elaboración propia

Figura 142: Río Guadiana Badajoz..... 247

Fuente: http://mapio.net/pic/p-40404/	
Figura 143: Gráfico lectura alumnos.....	248
Fuente: Elaborado por alumnos.	
Figura 144: Gráfico de lectura alumno de magisterio	248
Fuente: Elaborado por alumnos.	
Figura 145: Gráfico de lectura alumno de magisterio	249
Fuente: Elaborado por alumnos.	
Figura 146: Gráfico de lectura alumno de magisterio	249
Fuente: Elaborado por alumnos.	
Figura 147: Gráfico de lectura alumno de magisterio.....	250
Fuente: Elaborado por alumnos.	
Figura 148: Portal sobre geocaching.....	255
Fuente: http://www.geocachingspain.es/	
Figura 149: Encuentro Geocahing.....	256
Fuente: https://www.regiondigital.com/noticias/caceres-y-provincia/266986-el-valle-del-jerte-celebrara-su-primer-encuentro-geocaching-para-poner-en-valor-su-riqueza-natural-y-cultural.html	
Figura 150: Blog Las Cazas del tesoro.....	258
Fuente: Blog Las Cazas del tesoro	
Figura 151: Lecturas a partir de cartografías de leyendas marinas.....	259
Fuente: Archivo	
Figura 153: Mapa "etiquetas mentales"	260
Fuente: Archivo	
Figura 152: Mapas curiosos.....	260
Fuente: Libro Mapas curiosos.	
Figura 154: Lugares que conforman el "Camino de la Lengua Castellana"	265
Fuente: http://www.caminodelalengua.com/	
Figura 155: Camino de la lengua castellana.....	266

Fuente: <http://www.caminodelalengua.com/>

Figura 156: Camino de la Lengua Castellana..... 266

Fuente: <http://www.caminodelalengua.com/>

Figura 157: Unidad didáctica 267

Fuente: <http://www.caminodelalengua.com/>

Figura 158: Portada la Ruta de Don Quijote..... 278

Fuente: <http://cervantesydespues.blogspot.com.es/p/despues.html>

Figura 159: Ruta del Celorio 280

Fuente: <http://paisajes-y-senderos-de-asturias.blogspot.com.es/2012/10/042-celorio-san-antolin-03112006.html>

Figura 160: Portada libro Antonio Gala 286

Fuente: <https://www.amazon.es/Paisaje-con-figuras-tomo-1/dp/8423921379>

Figura 161: Ruta literaria Hacia Quevedo 286

Fuente: <https://campodemontielunesco.es/ruta-literaria-hacia-quevedo/>

Figura 162: carta hidrográfica y corográfica de las islas Filipinas 287

Fuente: <https://www.wdl.org/es/item/10089/>

Figura 163: Mapa Europa Libros representativos..... 288

Fuente: <http://urbanian.mundodeportivo.com/es/cinetv/6125/el-mapa-que-llena-el-mundo-con-las-portadas-de-los-libros-mas-iconicos-de-cada-pais>