LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL AULA A TRAVÉS DE LOS CLÁSICOS

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA AULA ATRAVÉS DOS CLÁSSICOS

Ramón F. Llorens García[1]

Resumen:
La lectura de los clásicos literarios en las aulas resulta imprescindible en la formación literaria y humanística de los discentes. Para que esta lectura sea placentera y útil es necesario que se establezca la relación adecuada entre los lectores y las obras. En el presente artículo se propone como punto de partida la evolución de la sensibilidad, señalada por el escritor español Martínez Ruiz "Azorín" para aproximar los clásicos a los lectores en formación. Se trata de reconocer la lectura de los clásicos en un valor *dinámico*, que responda a la sensibilidad del nuevo lector. Se enmarca en el contexto educativo español y se exponen tres propuestas para motivar a la lectura de los clásicos a partir de experiencias contrastadas.

Palabras Clave: Educación literaria. Clásicos literarios. Didáctica de la literatura. Educación Primaria. Educación Secundaria.

Los clásicos en el aula y la evolución de la sensibilidad

Los clásicos reflejan lo que fuimos y lo que somos. Nuestra literatura actual existe porque antes otros escucharon la literatura oral, leyeron a sus antepasados y escribieron lo que hoy perdura y sigue siendo actual. Los clásicos contribuyen a nuestra educación literaria y nos señalan la senda que volvemos a pisar, como antes hicieron otros. Los clásicos nos ayudan a reconocer en las nuevas obras lo que de otras hay en ellas, a desarrollar la necesaria intertextualidad que todo lector en formación debe cultivar. No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posterioridad. (…) [los clásicos] los han ido escribiendo los diversos hombres que, a lo largo del tiempo, han ido viendo reflejada en esas obras su sensibilidad. (…)". (Azorín, 1998: 699). En los clásicos «está contenida buena parte de la cultura y de la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas». (CERRILLO, 2016, p. 101).

«No estimemos, queridos lectores, los valores literarios como algo inmóvil, incambiable. Todo lo que no cambia está muerto. Queramos que nuestro pasado sea una cosa viva, palpitante,

[1] Doctor en Filología Hispánica. Profesor Titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Departamento de Innovación y Formación Didáctica. Universidad de Alicante.

Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 40-52, jul./dez. 2017. Recebido em: 01 jun. 2017. Aceito em: 10 jul. 2017.

vibrante. Veamos en los grandes autores el reflejo de nuestra sensibilidad actual (AZORÍN, 1998, p. 698-699).» Convertir el pasado en algo vivo fue la propuesta del escritor español José Martínez Ruiz «Azorín» durante toda su vida, por ello fue uno de los autores españoles que enseñó a leer a los clásicos y los convirtió en «redivivos» desde sus terceras del diario *ABC* o desde sus recopilaciones ensayísticas. Y centra su teoría en la necesaria evolución de la sensibilidad. Y este nos parece el punto de partida idóneo para hablar de los clásicos en el aula. Acaso sea la consciencia de esta evolución la que permita al docente aproximar los clásicos a los discentes. Si convenimos con el escritor español en que a cada época le corresponde un clásico, deberíamos, al menos, plantear la existencia de determinadas obras de autores clásicos que respondieran a las inquietudes e intereses de los lectores. Si bien el escritor se mostraba desesperanzado con su experiencia, defendía la literatura clásica como un valor *dinámico*, no *estático*. Tal dinamismo se correspondería con la obra clásica como reflejo de la sensibilidad de quien la lee. Aquella máxima que hemos repetido y escuchado "somos lo que leemos, nos leemos a nosotros mismos" es la que Azorín propugna cuando afirma que un autor clásico es "un reflejo de nuestra sensibilidad moderna. La paradoja tiene su explicación: Un autor clásico no será nada, es decir, no será clásico, si no refleja nuestra sensibilidad. Nos vemos en los clásicos a nosotros mismos" (AZORÍN, 1998, p. 699), porque son los lectores los que van escribiendo las obras clásicas. Esta idea azoriniana de identificación con los clásicos entronca a su vez con la idea de Ortega y Gasset (1983, p. 44)

> No hay más que una manera de salvar al clásico: usando de él sin miramientos para nuestra salvación –es decir, prescindiendo de su clasicismo, trayéndolo hacia nosotros, contemporaneizándolo, inyectándole pulso nuevo con la sangre de nuestras venas, cuyos ingredientes son nuestras pasiones… y nuestros problemas. En vez de hacernos centenarios en el centenario, intentar la resurrección del clásico resumergiéndolo en la existencia.

La clave radica en establecer la comunicación necesaria entre el lector y el autor y su obra, en encontrar en los clásicos aquello que pueda resultar atractivo para el lector en formación, en aplicar las criterios de selección "sólidos, objetivos e imparciales", según Cerrillo (2007, p. 71-72) que seguimos cuando nos referimos a la literatura infantil y juvenil (LIJ): la adecuación a los intereses y gustos de los lectores, la contribución a la adquisición y desarrollo de la competencia literaria y la calidad literaria, obvia en el caso de los clásicos. Resultará más amigable la lectura de un texto de Miguel de Unamuno tomado de sus libros de viaje —*Por tierras de Portugal y de España*, *Andanzas y visiones españolas*…— que *Niebla*, o alguno de los cuentos de Azorín de terror, ciencia-ficción o policíaco, incluso *Las confesiones de un pequeño filósofo* antes que *La voluntad*. En estas obras,

el lector podrá encontrar la profundidad de pensamiento de ambos escritores: en el caso de Unamuno al ascender a las cumbres con él y tener sus vivencias mientras reflexiona sobre el problema de España, sobre los paisajes del alma, la intrahistoria o sobre sus reflexiones sobre el hecho mismo del viaje, tan característico del fin del siglo XIX y del siglo XX; en el caso de Azorín, temas como la intriga, el terror o la ciencia ficción en una época en la que apenas la había en España. en los que el estilo del escritor ofrece su nitidez: la percepción de las pequeñas cosas para la construcción de su mundo, la condensación del tiempo, la precisión en la utilización del léxico o los finales abiertos. Es el primer encuentro del lector con los clásicos, con lo que algunos han llamado la alta cultura, desde la comunicación, desde la sensibilidad del lector joven. Las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas, pero también pueden ser al mismo tiempo formativas «proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde» y dejan su simiente. (Calvino, 2009: 14). El lector joven debe ser sorprendido por el clásico, hacerlo partícipe de una cultura: «(…) no nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo» (CALVINO, 2009, p. 16).

Más allá de un enfoque historicista, ajeno a la realidad del lector, se ofrece una posibilidad para la esperanza de este, para convivir con los clásicos redivivos, aparecidos. La red de lecturas que el lector va tejiendo, las múltiples referencias que los clásicos poseen se va abriendo ante él, de modo que va siendo consciente del origen de aquellas referencias que encontrará en su camino lector. El descubrimiento de una metáfora supone un logro que lleva a quien lo hace al disfrute de la experiencia, a perder el «estatuto de enigma paralizante»: «nuestro esfuerzo por alcanzar su sentido se vuelve un placer, que, una vez vencido el temor de no entender las nociones de esfuerzo y de placer actúan poderosamente la una en favor de la otra, porque en este caso, mi esfuerzo, me asegura el incremento de mi placer, y el placer de comprender me sume hasta la ebriedad en la ardiente soledad del esfuerzo». (PENNAC, 1993, p. 131)

Los clásicos literarios en el sistema educativo

En el sistema educativo español, la lectura de los autores que consideramos clásicos tanto de literatura infantil y juvenil como de literatura canónica comienza en la Educación Infantil, continúa en la Educación Primaria y secundaria, y concluye en el bachillerato, aunque ni la

Educación Infantil ni el bachillerato forman parte de la enseñanza obligatoria. Los autores clásicos de la literatura general, canónica, son leídos, de manera general, en adaptaciones. Hay numerosas ediciones de narrativa para la Educación Primaria y secundaria, fundamentalmente, de obras y autores clásicos españoles como *El Cid*, *Lazarillo de Tormes*, Don *Quijote de la Mancha*…antologías de autores como Federico García Lorca o Miguel Hernández.

Los clásicos deben formar parte de todo canon escolar de Educación Secundaria y Bachillerato. Plantea Cerrillo la distinción entre canónico, clásico, hito, de modo que uno puede formar parte de una de esta categoría sin estar obligado a considerarlo en otra. Según cerrillo, lo canónico debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos clásicos; el clásico: es un libro que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor.. Por último, el hito es el libro que ha abierto caminos nuevos en la literatura. No es necesariamente clásico ni canónico. (CERRILLO, 2016, p. 106)

En España, no existe un canon consensuado de LIJ propuesta por ninguna institución oficial. Por tanto, la elaboración de ese canon, entendido como «un conjunto culturalmente legitimado de modelos de escritura y oralidad, cuya autoridad sirve de guía de lectura y paradigma del gusto». (DE AMO, 2003) destinado a la escuela corresponde a los docentes y en los centros que existen bibliotecarios, también a estos. En algunas Comunidades Autónomas del Estado español se ha propuesto la figura del Jefe de Estudios y/o un miembro del Departamento de Lengua y Literatura Castellana como coordinador de un Plan de Desarrollo de la Lectura y Comprensión lectora que junto a los otros maestros debe seleccionar una serie de lecturas que contribuyan a fomentar la lectura en el ámbito educativo, y a impulsar a la biblioteca escolar. No obstante, no es un Plan extendido por todo el Estado. Lo que parece quedar claro es que la selección del canon literario escolar corresponde a los docentes y son ellos quienes deben realizar tal selección con un objetivo: contribuir a la formación de los discentes como lectores literarios.

Los criterios de selección son fundamentales para la elaboración del canon por «el modelo estético que brindan, su significación en la historia de las letras, los valores que transmiten, el tema que tratan y la identificación que posibilitan con los lectores niños y adolescentes». En este canon literario escolar resulta necesaria «la transmisión de un cierto número de clásicos, un legado de lecturas canonizadas por la tradición». (HERMIDA Y CAÑÓN, 2002, p. 8-12). El canon escolar es un peldaño más en la escalera de dificultades de asunción del canon.

> Todo canon debería estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos clásicos. Pero, junto a ellos, pueden incluirse en un canon otros libros, de indiscutible calidad literaria, que no hayan alcanzado esa dimensión de 'clásicos', porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro. Es decir, que no podemos confundir canon con clásicos, sí es cierto que los clásicos son libros canónicos (…) pero no lo es que libros que pudieran aparecer en algunos cánones que tengan que tener el reconocimiento de clásicos. (CERRILLO, 2007, p. 65)

En cuanto a los clásicos que forman parte del canon escolar parece no haber dudas, sin embargo, sí que existen ciertas reticencias a hablar de unos clásicos de LIJ en la etapa escolar —aunque algunos de ellos formen parte de ese canon oculto que comparten los docentes—, Si bien coincidimos con la afirmación de Cerrillo (2016, p. 120) sobre las dificultades de fijar unos clásicos de la literatura infantil y juvenil, debido a las pocas facilidades que concede para ello el mundo editorial «más de escaparate» que «de fondo», consideramos que pueden denominarse clásicos en los primeros niveles de la formación del lector literario, Educación Infantil y primaria, aquellos autores que escriben literatura para niños y que han conseguido el «efecto de resonancia» de la obra, por estar ubicados en una continuidad cultural (Calvino). Existe cierto temor a la palabra clásico en Educación Infantil y primaria, porque se olvida que algunas de las lecturas que se realizan en estos niveles son clásicos universales, publicados con la suficiente distancia temporal como para considerarlos como tales —*Peter Pan*, *Winnie the Pooh*…— Forman parte de una larga nómina de autores clásicos infantiles que son leídos en las aulas españolas; por ejemplo, autores de álbumes ilustrados, como Leo Lionni, Maurice Sendak, Shel Silverstein…; de cuentos maravillosos, como Charles Perrault, los hermanos Grimm o Hans Christian Andersen; los relatos de Roald Dahl, de Christine Nöstlinger. He elegido citar solamente autores no españoles porque se trata de clásicos universales que se conocen desde niños, porque

> La Sociedad de los Niños es tolerante. Ignora las prevenciones que, si no llegan a imposibilitar la fama de las grandes obras, pueden retardarla largo tiempo. Ignora las guerras, que proscriben de pronto los méritos que parecían ya asentados. Es más fiel a sus preferencias que la asamblea de los adultos, la cual desdeñará mañana a los autores que exalta hoy y llegará a simular que ni siquiera conoce sus nombres. (HAZARD, 1988, p. 242)

Se teme a los clásicos. Sin embargo, una obra como *Frederick*, de Leo Lionni, lo es, y es necesario detenerse brevemente en ella para justificar por qué se considera un clásico (Llorens, 2015). Puede leerse en Educación Infantil, en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria por los distintos niveles de lectura, si bien suele conocerse más entre los prelectores de la Educación Infantil o entre los primeros lectores de Primaria, pero no tanto en los lectores

de Secundaria. *Frederick* es un clásico por su «efecto de resonancia», porque se ubica en una continuidad cultural: «Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquél, reconoce enseguida su lugar en la genealogía» (CALVINO, 2009, p. 11). En la obra podemos apreciar sus antecedentes, su intemporalidad, los temas universales que plantea y desde el punto de vista de la forma, reconocemos su pertenencia al género fabulístico también por su estructura; a ello, añade las posibilidades que descubre la ilustración. Reúne las condiciones para agradar al «lector ingenuo» y al «lector competente» (MENDOZA, 2000, p. 120-127) e, incluso, facilita al docente el paso de un tipo de lector al otro, según los diferentes niveles de lectura de la obra: el lector ingenuo comienza con una lectura superficial del texto; el competente realiza una lectura interpretativa y profundiza en el texto; será su nivel de competencia lingüística, textual y literaria, «de saberes interiorizados relativos a las peculiaridades de las macroestructuras y microestructuras, a las propiedades de las diferentes modalidades de textos y a la amplitud de conocimientos enciclopédicos [las que bastarán] para establecer las relaciones semánticas que conduzcan a la construcción del significado» (MENDOZA, 2000, p. 122). La interpretación, la construcción del significado del texto es el fin de la lectura y en ella confluyen el bagaje intelectual y artístico del lector, sus experiencias de lectura, su conocimiento del mundo y su subjetividad que genera una nueva interpretación del texto. «La clave está en si el lector sabe formularse hipótesis y expectativas y luego las resuelve mediante la aplicación de estrategias y la elaboración de inferencias de comprensión» (MENDOZA, 2000, p. 123). Por estas razones, propugnamos también la lectura de clásicos de la LIJ al tiempo que hablamos de clásicos canónicos de literatura general.

Empero, es en Educación Secundaria cuando conviven la literatura infantil, la literatura juvenil española o extranjera y la literatura canónica española; solamente en el bachillerato se estudia de manera optativa la literatura canónica no española. Nos centraremos en la Educación Secundaria. Es en esta etapa educativa en la que existe una pérdida de lectores de literatura, pero, al mismo tiempo, «es la única ocasión en su vida escolar —y profesional— posterior en la que entrarán en contacto con la alta cultura, y, a menudo, una única referencia de literatura canónica. Un objetivo que difícilmente se puede pasar por alto». (PLAJA, 2009, p. 127). Nos centraremos en la etapa de Educación Secundaria para presentar las cuatro propuestas que a continuación desarrollaremos.

Propuestas para leer a los clásicos en educación secundaria

Las propuestas didácticas deben contribuir a crear un clima adecuado para que el lector en formación se aproxime a las obras o autores clásicos. Nos fijamos dos claros objetivos: aproximar a los discentes a la lectura y contribuir a la formación literaria de estos.

Entre las estrategias, Cerrillo (2016, p. 108) apunta tres que pueden facilitar la "obligatoriedad" de las lecturas de los clásicos: las adaptaciones, las lecturas fragmentadas y las antologías". A ellas podríamos añadir, tre propuestas que se han llevado a cabo como formas de aproximación a las obras clásicas:

1. Las visitas a la Casa-Museo del escritor para motivar al lector.
2. Las guías de lectura de selección de grandes obras.
3. La narrativa transmedia.

1. Guía Didáctica de la Casa-Museo Azorín

La Guía Didáctica de la Casa-Museo (LLORENS *et al.* 2000) de un escritor español, como Azorín, entronca con lo que el propio escritor expuso en sus obras, como hemos señalado al comienzo. Que los clásicos se caracterizan por su dinamismo, por evolucionar junto al lector de cada época, parece fundamental para aproximarnos a ellos. El escritor alicantino enseñó a sus lectores a leerlos desde sus columnas en el diario ABC y desde sus obras. Proponía actualizar la sensibilidad del clásico, hacerlo comprensible, generar un interés en el lector por conocer el clásico. No se trataba de una antología al uso, pero en sus recopilaciones puede seguirse el canon de lecturas, sus autores, sus clásicos redivivos y la evolución de la sensibilidad que transmitía. Azorín convertía sus textos en una multitud de relaciones intertextuales basadas en sus lecturas.

En la experiencia que presentamos como propuesta, se utilizó la Casa-Museo del escritor alicantino, situada en su población natal, Monóvar, como lugar a partir de cual motivar a la lectura de su obra, mediante el establecimiento de las relaciones entre los objetos relevantes y las vivencias descritas con ellos en sus obras: muebles, fotografías, máquinas de escribir, documentos, obras de arte, máquinas de escribir…. De este modo, se estableció la visita como eje central a partir del cual se enlazarían los hipertextos: los textos de Azorín y la lección de literatura.

"Las fronteras del hombre son las cosas", afirmaba Azorín para quien las cosas son las que construyen el mundo del escritor. La Guía Didáctica, por tanto, debía apoyarse en las cosas, en los objetos que pueden contemplarse en la Casa-Museo, que formaron parte de la vida y de la obra del escritor. Azorín consiguió crear un mundo en el que las fronteras no limitaran la mirada

del lector sino que sirvieran como invitación a ir más allá de su apariencia externa: objetos, paisajes y personajes conforman la materia narrativa.

Con una finalidad científica y educativa, la Guía Didáctica brinda al alumno la posibilidad de descubrir por sí mismo el mundo real y literario del hombre y del escritor en los lugares, en los objetos y en los textos. La composición editorial de la Guía se convierte en esencial al estar organizada en distintos niveles de lectura representados por distintos colores y por la disposición de los textos en la Guía. Esta propuesta fue llevada con éxito en la propia Casa-Museo dirigida al alumnado de Educación Secundaria.

La página izquierda es, propiamente, la guía de la Casa-Museo, la guía de los objetos y de los recuerdos relacionados con el escritor alicantino. El texto instructivo dirige al visitante por la Casa-Museo. En él se señala una serie de hipervínculos que relacionan lo contemplado durante la visita. En color claro se remite a los textos de Azorín que pueden leerse al mismo tiempo en la página derecha; en color oscuro, al final de la Guía, en el que se hallan las referencias a la biografía del autor y al contexto histórico y literario. Se aprecian tres niveles de lectura:

Primer nivel de lectura (página izquierda): visitante de la Casa-Museo, no necesariamente discente. El texto instructivo contiene la información necesaria para fijarse en los objetos relevantes de la Casa-Museo.

Segundo nivel de lectura (página derecha): alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. El texto instructivo remite a los textos relacionados directamente con lo que se contempla en la Casa-Museo y constituye una antología.

Tercer nivel de lectura (al final de la Guía Didáctica): alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Se relacionan los objetos, documentos, fotografías, obras de arte… con el contexto literario e histórico. Este último capítulo, Lección de Literatura, se plantean los temas relacionados con la vida y la obra de Azorín, así como una cronología destinada al alumnado. Se respeta la distribución actual de la Casa-Museo.

Los tres bloques, por tanto, son:

1. Guía por la Casa-Museo y ruta azoriniana por Monóvar.
2. Antología de textos relacionados con la Casa-Museo Azorín.
3. Lección de Literatura.

El objetivo fundamental es la motivación lectora que va relacionado con el conocimiento de la vida y obra del autor.

La Casa-Museo se convierte en el elemento estimulador de la lectura, el input que activa el interés por el autor para poder desarrollar una lectura de la Casa-Museo que de este modo se convierte en un organismo vivo que hay que saber leer y descubrir. Se convierte en un libro abierto que contiene sus epitextos —cuadros, fotografías, muebles— que deben aprender a leerse. Para ello, sirven de apoyo los textos del propio autor que ponen en contacto los objetos con los textos.

El proceso didáctico sería el siguiente:

1. La Casa-Museo: elemento estimulador que motiva al alumnado lector para conocer y leer los textos del autor.
2. El alumnado mediante la lectura de la Guía Didáctica realiza una nueva lectura de la Casa-Museo, con multitud de epitextos que remiten a los textos del autor. El alumnado se convierte en constructor de su propio aprendizaje mediante la observación de la realidad del escritor conformada por sus objetos, documentos…
3. El alumnado establece asociaciones entre los objetos y los textos y contextos del autor.

2. Narrativa transmedia

La relación entre literatura y narrativa transmedia no es un hecho nuevo. Las obras literarias clásicas alcanzaron mayor difusión mediante su extensión y adaptación (JENKINS, 2014) a lo largo de la historia en forma de aucas o aleluyas, como sostiene Scolari (2014) al referirse al *Quijote*. El siglo XXI con la multitud de canales de distribución basados en las últimas innovaciones tecnológicas es un momento favorable para un mayor conocimiento de las obras literarias y descubre las posibilidades de explotación didáctica en las aulas de lengua y literatura española.

Más allá del enfoque historicista que ha imperado en los manuales y en los planteamientos metodológicos tradicionales, la educación literaria debe aprovechar e incorporar las actuales propuestas, plataformas, medios. El desarrollo de la competencia literaria es el eje sobre el que establecerla. Dado que se trata de una competencia educable, el modo idóneo de desarrollarla es a partir de la convivencia del escolar con textos literarios, sobre todo de literatura infantil y juvenil en los primeros niveles educativos, sin olvidar los textos de la literatura canónica clásica. Es en este contexto en el que una serie televisiva como el *Ministerio del Tiempo* resulta novedosa y adquiere un valor singular para la educación literaria y para la formación humanística del alumnado.

En primer lugar, algunos de sus episodios tiene como principales, secundarios o figurantes a destacados escritores o personajes clásicos de la literatura española: el Cid se presenta como personaje histórico y como personaje literario, Lázaro de Tormes cobra vida en un final abierto, Cervantes es el tema central de un capítulo, Lope de Vega tiene diversas intervenciones —una de ellas memorable al sorprenderse con los versos del grupo de rock Leño que recita el protagonista—, las apariciones de Valle-Inclán o de García Lorca o la cita de soslayo de Miguel de Unamuno. En segundo lugar, el tratamiento que la serie realiza de estos y otros personajes y escritores que se convierten en personas reales que conviven con personas de nuestro tiempo —no es la parte novedosa de la serie: recordemos, por ejemplo, el cuento de Rubén Darío, *D. Q.*— resulta idóneo para trabajar con los clásicos en el aula por las múltiples oportunidades de explotación que ofrece. En tercer lugar, la serie añade un incentivo más para una generación hábil en multipantallas o en hipertextos: los elementos de ficción "se esparcen sistemáticamente a través de muchos canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. […] cada medio proporciona su propia contribución original al desarrollo de la historia." (JENKINS, 2014).

Los personajes literarios de la ficción televisiva continúan viviendo en las distintas redes sociales. La implicación del espectador en la serie es, por tanto, mayor y susceptible de ser utilizada en las aulas —*vid.* la propuesta didáctica al final de este trabajo—: los clásicos redivivos pasan a formar parte de nuevo del acervo cultural del espectador. Esta comunión entre el espectador y la literatura debe ser aprovechada en las aulas para motivar al alumnado en su formación literaria a partir de los clásicos: "en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de la escritura literaria", (CERRILLO, 2007, p. 67).

Presentamos una propuesta didáctica realizada en un curso de 1ª Bachillerato en un Instituto de la provincia de Alicante (Rovira, J.; Llorens, R.; Fernández, S., 2016).

El Currículum de este curso incluye el estudio y análisis de autores y obras del Siglo de Oro. La elección del seminario de algunas obras de este período literario para la lectura y su correspondiente análisis fue, entre otras, de *El Quijote*, elección alentada por ser el año de la muerte de Cervantes.

Los alumnos de 1º Bachillerato, durante este último trimestre, han leído *El Quijote*. La metodología consistía en que cada semana, desde el comienzo del trimestre, leían diez capítulos de la obra y un día de la semana establecido se hablaba de los capítulos leídos durante la clase de literatura.

Uno de los días que correspondía a hablar de *El Quijote*, la profesora puso en clase el capítulo 1, segunda temporada, de El Ministerio del Tiempo dedicado a Cervantes. Una vez que los alumnos vieron el capítulo se comenzó a realizar la práctica.

El objetivo fundamental de ver la película es que reconocieran los aspectos reales de la vida y obra de Cervantes que presentaba la serie y que los contrastaran con todos los aspectos ficticios. El segundo objetivo consistía en descubrir a partir de la película qué tipo de relación tenían Lope de Vega y Cervantes, cuál era el reconocimiento de Lope de Vega en su tiempo frente a Cervantes. El tercer objetivo era que hiciesen una reflexión de qué habría ocurrido en la literatura de años posteriores si hubiese desaparecido El Quijote, en qué aspecto habría influido su desaparición.

El reconocimiento de los hechos reales de Cervantes en la película por parte de los alumnos estaba basado en el estudio e investigación del autor y su obra de manera que debían corroborar con búsqueda de información nueva aquellos hechos que pensaban que eran reales pero no podían asegurarlo.

En este aspecto reconocieron sin dificultad como hechos reales: la obra que intenta representar Cervantes Los baños de Argel; el tema de que trata la obra, que asociaron a la Historia del Cautivo de El Quijote y las alusiones que Cervantes actor hacía a su propio cautiverio.

Buscaron información nueva sobre si Cervantes publicó alguna vez esta obra de teatro o cualquier otra, comprobando de nuevo que la película se ajusta a los hechos.

Respecto a la relación de Lope y Cervantes, los alumnos dedujeron que era de disputa y estaban enemistados. Partían de su propio conocimiento a partir de la lectura de El Quijote, el prólogo de la segunda parte. Comprobaron que la película confirmaba esta relación en cuanto todos los actores que están con Cervantes se quieren marchar cuando aparece una falsa propuesta de Lope para representar una nueva obra. Al mismo tiempo, por los comentarios de los actores que trabajan con Cervantes también reconocieron como verdadero el éxito que tenían las obras de teatro de Lope en su tiempo frente al reconocimiento de Cervantes: ningún actor duda en marcharse con Lope porque estaban seguros de su éxito y, por tanto, de sus ganancias.

También al final del capítulo, reconocieron la importancia de Cervantes y su obra en los siglos venideros a través de la presencia del autor y obra en la actualidad: esculturas, publicaciones en librerías, nombre de calles. Este es, además, un ejercicio de investigación que deben realizar ellos en su propia ciudad. 39

La reflexión última sobre qué habría ocurrido sin *El Quijote* fue a partir de un debate.

3. Guía de Lectura de *El Quijote*

La propuesta didáctica que se realizó partió de una selección de los textos. Al estar condicionada por un número aproximado de páginas, se optó por conservar la narración principal enlazada por resúmenes de los capítulos omitidos y prescindir de las historias interpoladas, puesto que el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato no tiene las referencias sobre novela pastoril, novela bizantina…

Se estructuró la Guía en tres partes: antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura (YUBERO, 2006). En la primera, se propusieron tres actividades: excursión literaria, la presencia del Quijote en la lengua castellana y El Quijote y el arte, cada una de ellas, a su vez, subdivididas hasta treinta tareas. En la segunda, se distribuyó la lectura de *El Quijote* por capítulos para darle coherencia a la lectura. En la tercera, se propusieron ocho actividades, a su vez subdivididas, con el objetivo de motivar al alumnado mediante talleres de escritura, de trabajar las relaciones intertextuales y las relaciones con otros textos que trataran de lo quijotesco de manera explícita o implícita.

La confección de la Guía está pensada para facilitar la lectura a los estudiantes, de manera que la metodología que pude aplicarse es amplia y el docente ejercerá el papel de mediador, según la selección de actividades y la forma de llevarlas a cabo. Al mismo tiempo, el alumnado se convierte en el protagonista del aprendizaje: puede desarrollar su autonomía a través de la investigación y de la variedad de preguntas; también se potencia con la guía el trabajo colaborativo y colectivo, la oralidad y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Resumo:
A leitura dos clássicos da literatura na sala de aula é imprescindível na educação literária e humanística dos alunos. Para que esta leitura seja agradável e útil, é necessário que se estabeleça a relação adequada entre os leitores e as obras. No presente artigo, propõe-se como ponto de partida a evolução da sensibilidade, indicada pelo escritor espanhol Martínez Ruiz "Azorín" para aproximar os clássicos aos leitores em formação. Se trata de reconhecer a leitura dos clássicos em valor *dinâmico*, que responda à sensibilidade do novo leitor.
É parte do contexto educativo espanhol e apresenta três propostas que motivam a leitura dos clássicos de experiências contrastadas.

Palavras Chave: Educação literária. Clássicos literários. Didática da literatura. Educação Primária. Educação Secundária.

Referencias

AZORÍN. *Obras Escogidas*. Ensayos. Tomo 2. Ed. Lozano, M.A. Madrid: Aguilar, 1998.

CALVINO, I. *Por qué leer a los clásicos*. Madrid: Siruela, 2009.

CERRILLO, P. *El lector literario.* México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

CERRILLO, P. *Literatura infantil y Juvenil y educación literaria*. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Barcelona, Octaedro, 2007.

CERVANTES, M. de. *Don Quijote de la Mancha* (Selección). Ed. Llorens, R. y Fernández, S. Madrid: Anaya, 2016.

DE AMO, J.M. *Literatura infantil y juvenil:* Claves para la formación de la competencia literaria. Málaga: Aljibe, 2003.

DÍAZ PLAJA, A. Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. In: COLOMER, T. (Coord.) *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. p. 119-150.

FERNÁNDEZ, S.; LLORENS, R.; MATAS, R.; MIGUEL, M.; RIGUAL, M. *Guía Didáctica de la Casa-Museo Azorín.* Alicante: CAM, 2000.

HAZARD, P. *Los libros, los niños y los hombres.* 5. ed. Barcelona: Juventud, 1988.

HERMIDA, H. y CAÑÓN, M. Conformar el canon literario escolar, *CLIJ*, 150, p. 7-12.

JENKINS, Henry (2014): *Transmedia202:* Reflexiones adicionales. Disponible en <http://henryjenkins.org/2014/09/transmedia-202-reflexiones-adicionales.html>. Acceso el: 10 abr. 2017.

LLORENS, R. Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni. *Tropelías,* 23, p.61-72. 2015.

ROVIRA, J.; LLORENS, R.; FERNÁNDEZ, S. *Una propuesta transmedia para la Educación Literaria: El Ministerio del Tiempo.* Disponible en: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-1/807103.pdf>. Acceso el: 10 abr. 2017.

MENDOZA FILLOLA, A. El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. *Puertas a la lectura*, p. 9-10, p. 120-127. 1996.

ORTEGA Y GASSET, J. *Goethe-Dilthey.* Madrid, Alianza, 1983.

PENNAC, D. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.

YUBERO, S. Las guías de lectura como estrategia de animación lectora. In: CERRILLO, P. (Coord.) *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. p. 143-166.