

La eficacia didáctica de las rutas literaturizadas

Mia Güell
mia.guell@uvic.cat
Universitat de Vic
Vic, España
ORCID iD [0000-0002-1436-9445](https://orcid.org/0000-0002-1436-9445)

Artigo recebido em 2024-11-20
Artigo aceite em 2024-12-03
Artigo publicado em 2024-12-30

Como citar e licença

Güell, M. (2024). La eficacia didáctica de la ruta literaturizada. *LIT&TOUR – International Journal of Literature and Tourism Research (IJLTR)*, (4). Obtido de <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/article/view/351>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Resumen

El artículo se centra en las rutas literarias para su aplicación didáctica. En concreto se propone describir distintos tipos de rutas, fijándose específicamente en las rutas literaturizadas para hablar de su eficacia como instrumento didáctico. Se relaciona con ellas otras experiencias de literaturizar espacios, como el concepto cercano de *deriva*, y se comparan dichas opciones para posibles aplicaciones turísticas además de las didácticas. Para todo ello se repasan los conceptos más importantes para el análisis de las rutas literarias y se identifica la multidisciplinariedad como clave para la consolidación de las rutas literaturizadas, tanto si se pretende aplicarlas al ámbito turístico como al ámbito educativo.

Palabras clave

Ruta literaturizada · Literaturización de espacios · Deriva · Multidisciplinariedad

Abstract

The article focuses on literary routes for their didactic application. Specifically, it describes different types of routes, focusing specifically on literaturised routes to discuss their effectiveness as a didactic instrument. The article links literaturised routes with the concept of *Dérive* (Drift) and compares the options of literaturising spaces for possible tourist applications as well as didactic ones. With his aim in mind, the most important concepts for the analysis of literary routes are reviewed and multidisciplinarity is identified as the key to the consolidation of literaturised routes, whether they are intended to be applied to the field of tourism or to the field of education.

Keywords

Literaturised route · Literaturisation of spaces · Dérive (Drift) · Multidisciplinarity

Introducción

El propósito del presente artículo es identificar algunos conceptos relacionados con las rutas literarias, a través de los cuales creemos que se puede estudiar mejor no sólo su éxito sino también su eficacia como instrumento didáctico. Presentaremos las diferentes tipologías de ruta, expondremos las distintas fases de su planificación y realización y la analizaremos como una herramienta didáctica efectiva no sólo desde el área de la literatura sino de manera más transversal. En este sentido nos centraremos en el abanico de posibilidades que ofrece la literaturización de los espacios y, por ende, en la importancia de la multidisciplinariedad en este tipo de ruta. Finalmente, hablaremos de los aspectos en los que se debe incidir para abrir nuevas posibilidades de contenidos formativos que incluir en las rutas.

Antecedentes

El presente trabajo se enmarca en el contexto de la línea de Literatura y Estudios Culturales de Glossa, grupo de investigación en Lingüística aplicada, Didáctica y Literatura de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Nuestra investigación se basa en el estudio de la geografía literaria y, por extensión, de las rutas literarias en todos sus formatos. Llorenç Soldevila (1950-2022), considerado uno de los referentes en la materia, dirigió esta línea durante muchos años. Fue autor de once volúmenes de la colección *Geografia Literària*¹ en la que literatura, geografía, historia, arte y folclore se vinculan y nos ofrecen una visión, global y particular a la vez, del conjunto del área lingüística catalana. Se trata de una obra ingente que describe el territorio teniendo en cuenta los autores que existen. También es el

artífice, junto con un equipo multidisciplinario de la UVic-UCC, del sitio web *endrets.cat*, un recurso en línea en el que se vertió toda la información sobre los lugares, los autores y los textos contenida en los volúmenes de la obra publicada en libro y se añadieron muchos otros textos y autores que no se habían podido incluir en la versión en papel. El portal web *endrets.cat*, pues, resulta una herramienta básica para el diseño y desarrollo de rutas de todo tipo, aunque cabe destacar que buena parte de los usuarios que lo utilizan lo orientan a la didáctica de la literatura.

Soldevila fue un precursor de las salidas del aula partiendo de las necesidades formativas del alumnado, con la voluntad de ser un docente integral; esto es, de incluir en estas rutas literarias tantas disciplinas como sea posible, objetivo que los miembros del grupo Glossa compartimos e investigamos. Por ello en este artículo dedicamos especial atención a la importancia de la multidisciplinariedad en las rutas literarias con fines didácticos.

1. Rutas literarias

La ruta literaria se suele definir, desde una perspectiva clásica, como un itinerario prefijado que transcurre por varios lugares relacionados (o relacionables) con textos y autores literarios. La ruta puede responder a objetivos **didácticos** (escolares o a veces simplemente divulgativos, para públicos no escolares), o también a objetivos **turísticos** (promover el conocimiento y disfrute de un territorio a través de la literatura).

La precedente definición incluiría itinerarios para recorrer en un solo día –a los que nosotros hemos llamado *rutas*, aunque en otros entornos se designan con términos como *paseos*, *itinerarios*, *recorridos*, *walk*, *passeio*, *percurso*, etc.– pero también los que exigen distintos días de viaje o, incluso, plantean itinerarios distintos para ser seguidos en ocasiones distintas. Sea cual sea la magnitud del recorrido establecido y tanto si se usan varias denominaciones como si no, la definición propuesta comprende todas estas posibilidades.

Cualquier ruta literaria debe tener un hilo conductor claro, un relato que responda al objetivo que nos proponemos con la realización de esa ruta, la estructura y dé coherencia al itinerario: si no fuera así corre el peligro de convertirse en una sucesión de paradas sin sentido (Chumillas y Quer, 2024).

¹ Comarques barcelonines (2009); *Comarques tarragonines i Terres de l'Ebre* (2010); *La Barcelona Vella* (2013); *Comarques lleidatanes, l'Alt Pirineu i l'Aran* (2014); *Barcelona Nova* (2014); *Barcelona Nova i el Barcelonès* (2015); *Comarques gironines* (2017); *Illes Balears i Pitiüses* (2018); *Pais Valencià* (2019); *Universos literaris* (2022); *Andorra* (2024).

Siguiendo este último artículo y también a Ramos y Prats (2019), Chumillas y Güell (en prensa) y a Soldevila y Saneugenio (2012) distinguimos entre:

- Rutas centradas en **autores u obras**. Se trata de la ruta clásica, formada por lugares directamente asociados a autores u obras literarias (Soldevila y San Eugenio, 2012) y destinada al turismo cultural y literario o a la didáctica de la literatura en distintos niveles.
- Rutas basadas en **espacios o territorios** en los que se destaca la realidad patrimonial de un área geográfica concreta (de una población, por ejemplo) recogiendo textos de autores literarios. Esto suele consagrar lugares que ya forman parte de las rutas turísticas habituales y, al mismo tiempo, suele hacer aflorar otros lugares no habituales que, a través de la literatura, pueden adquirir un nuevo interés (Chumillas y Güell, en prensa).
- Rutas basadas en temas, en los que la relación de los espacios con los textos se forja a partir de la temática establecida. Es el tipo que se conoce como **ruta literaturizada**, objeto del presente estudio y con una función claramente didáctica (Ramos y Prats, 2019). Dentro de esta tipología se puede incluir también la **deriva**, una versión más libre de la literaturización del espacio, más enfocada a la vertiente artística y social, pero con un claro potencial didáctico. La deriva es una acción estética, colectiva y lúdica que consiste en perderse por las zonas inconscientes de la ciudad, en explorar una manera alternativa de habitar la ciudad. La poesía “es parte de la forma de la ciudad. La nueva belleza será situacional, lo que significa provisional, y vivida realmente.” (Careri 2002:98). El inicio de las derivas se remonta a partir del momento en el que caminar deja de ser un ritual religioso y pasa a ser una práctica estética, a lo largo del siglo XX, gracias a las vanguardias y en concreto a los dadaístas. Ya desde finales de siglo XIX la figura del *flâneur*, presente en la obra de Walter Benjamin, Charles Baudelaire y Proust, entre otros, vagaba por las calles de la ciudad. Posteriormente, los surrealistas convierten la deambulación en una especie de escritura automática en el espacio

real, en un “errar literario y campestre impreso directamente en el mapa de un territorio mental” (Careri, 2002: 82). A partir de finales de los cincuenta (1957) la deambulación por una ciudad inconsciente y onírica de los surrealistas es superada por los situacionistas con la deriva por una ciudad lúdica y espontánea, con predilección por los no-lugares (Augé, 1992). En este tipo de itinerario, que incluso puede no estar fijado, se concentra toda la importancia en la deambulación y no tanto en la preparación o la posterior reflexión, aunque en la deriva el acompañamiento del guía es imprescindible para fundamentar los aprendizajes que se obtengan durante el recorrido. Es una tipología con mucho potencial didáctico y todavía muy poco explorada desde este sentido.

Otros aspectos fundamentales para la realización de las rutas

Para poder analizar *detalladamente* la eficacia didáctica de las rutas literarias, debemos tener en cuenta otros aspectos muy importantes para el desarrollo de dichas actividades. En primer lugar, como ya se ha dicho, las rutas deben tener un relato/*storytelling* que se transmite, cuando son recorridas, a través de la experiencia/*storydoing*. Basándonos en estos conceptos tal como son desarrollados en Chumillas y Quer (2024), la experiencia se subdivide a su vez en la vivencia/*storyfeeling* y la producción/*storydoing*. El relato (*storytelling*) es la narrativa que da sentido al itinerario, con la que la ruta cumple su objetivo, sea éste dar a conocer textos sobre lugares, autores o temas concretos. La **experiencia** (*storydoing*) es el conjunto de lo que experimentan las personas que siguen la ruta, durante la realización de ésta y después, y toda la *mise-en-scène* que se prepare para ello. Dicha experiencia se produce en dos planos, a veces simultáneos: la **vivencia** (*storyfeeling*), entendida como lo que se experimenta en el momento en el que se relaciona texto y lugar literario *in situ* –un tipo de emoción muy condicionado por la acción de quien conduce la ruta y por otros factores externos como el estado de concentración de los participantes o el entorno del lugar–; y la **producción** (*storydoing*), entendida como todo lo que es

generado por las personas participantes en la ruta, desde intervenciones inmediatas en redes sociales durante la actividad hasta producciones posteriores, tales como redacciones de textos, creativos o no, reseñas en redes y en portales especializados, etc. Este último aspecto de la producción es especialmente frecuente en las rutas de corte didáctico y no lo es tanto, aunque podría serlo también, en las de matriz turística.

Igualmente es fundamental para analizar la eficacia de las rutas literarias tener muy en cuenta **la figura de quien guía dichas rutas y las funciones** que debe desarrollar. Existen trabajos que parten de la bibliografía clásica acerca del guía turístico para determinar qué habilidades y funciones son más importantes en el caso del turismo literario y en el de las rutas didácticas, es decir cuando la persona que guía la ruta es docente. Por ejemplo, Caralt, Quer *et al.* (en prensa) y especialmente Chumillas, Güell *et al.* (2022), que se basaban en Cohen (1985) y Bryon (2012), proponen una distinción entre el ámbito instrumental y el comunicativo y para cada uno de dichos ámbitos detectan dos funciones de quien guía la ruta.

Según el tipo de ruta, la persona que la guía desarrollará unas funciones por encima de otras. Evolucionando el artículo citado de Chumillas,

Güell, *et al.* (2022) sintetizamos en el cuadro anexo las funciones de quien conduce la ruta como mediador experto.

Tal como ya se apuntaba en el análisis conceptual sobre las rutas y partiendo de las descripciones ofrecidas en el cuadro anterior, podemos concretar que quien conduce una ruta turística tendrá un papel más activo en el ámbito instrumental, con un control total de las funciones organizativa y espaciotemporal por encima de las demás, que también ejecuta. Se trata de un mediador cultural experto, que tiene en cuenta todos los detalles tanto en la organización del itinerario (prospección de lugares, duración de la actividad, etc.), como en la elaboración del material necesario, basado en los lugares literarios correspondientes al hilo conductor de la ruta (*storytelling*), en su exposición (*storyfeeling*) y también, ¿por qué no?, en las posibles producciones en el momento de la ruta (*storymaking*). El papel del participante, en estas rutas turísticas, suele ser de receptor de lo que el guía explica, aunque en algunos casos puede tomar parte como lector de algunos de los textos o aportando alguna información que enriquezca el relato. El tiempo que dedica a ello es el que dura la actividad o, en caso de que se proponga una valoración de esa actividad, quizás añade algunos minutos.

Ámbito	Función	Descripción
Instrumental	Organizativa	Acciones relacionadas con la organización de la actividad que se realiza, como la inscripción (en el caso de las rutas turísticas o de las derivas), la elaboración del material, contactos para concertar desplazamientos, reserva de entradas, etc.
	Espaciotemporal	Informaciones útiles y acciones orientadas a localizar correctamente los lugares, itinerarios o desplazamientos. También cualquier acción destinada a adecuar el material seleccionado al margen de tiempo que se tiene para realizar la ruta y a hacer cumplir los horarios previstos.
Comunicativo	Informativa	Acciones que sirven para facilitar a los participantes información sobre lugares, autores o textos para que puedan seguir el recorrido programado.
	Interpretativa	Son las acciones destinadas a ofrecer a los participantes en la ruta las claves interpretativas de los textos y su relación con los lugares, la vida de los autores o los temas tratados.

En las rutas literarias didácticas, la función de acompañamiento docente tiene que proporcionar incentivos al participante, al discente, a partir del descubrimiento de las emociones y los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios comentan (Ballester, 2007). En este caso, la función que se desarrollará por encima de las demás será la interpretativa, dentro del ámbito comunicativo. El papel de docente estará más limitado en las rutas didácticas que el del guía en las turísticas, de las que acabamos de hablar. Esto ocurre porque los participantes, en este caso el alumnado, adquieren mucho más protagonismo desarrollando, según la edad y el ciclo, tareas de búsqueda de textos, de lugares literarios (y, por lo tanto, contribuyen en la función instrumental organizativa, que en el cuadro consta como rol del guía), lecturas y producciones, de modo que a veces podrán ser los encargados de desarrollar el *storytelling* y el *storydoing* (*storyfeeling*, *storymaking*), siempre bajo la supervisión del docente. El tiempo también varía e incluye unas sesiones previas a la salida, en lo que llamaremos pre-ruta; la ruta propiamente dicha; y una o más sesiones dedicadas a la post-ruta. En esta línea, Mújica (2022) establece tres tipologías de rutas didácticas según la fase del proceso en la que el docente pone el énfasis: antes de la ruta, el día de la ruta o después de la ruta. Además, la ruta didáctica se valora siempre (evaluación, coevaluación, autoevaluación...) siguiendo el criterio docente (proceso, resultado, producciones, etc.) y la metodología del centro.

2. La ruta como herramienta didáctica

El contexto de la innovadora mirada pedagógica de la Escuela Nueva europea o Progresiva norteamericana del siglo XIX sirve de base para los diferentes movimientos pedagógicos progresistas que se acabarán consolidando cien años después. En Cataluña, a principios del siglo XX, surge un movimiento de renovación educativa basado en una pedagogía activa, cuyo eje central es la observación, la experimentación, el razonamiento y la vivencialidad de los aprendizajes que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula. Con las salidas del aula se reivindica la realidad social y natural por la vía de la experiencia, para generar un aprendizaje significativo y poner en valor el patrimonio (Fuertes, 2016). Se promueven, al mismo tiempo, actividades de descu-

brimiento del medio natural, social y cultural a través de las cuales el alumnado experimenta vivencialmente y de modo transversal los aprendizajes al aire libre.

Es en un contexto como el descrito anteriormente que se favorece el desarrollo de las rutas literarias, un recurso para la educación literaria que permite “iniciatives per a la millora de la competència lectora i literària i per a l’augment de la motivació a l’acostament a les obres literàries” (Bataller, 2022: 72). Se trata, pues, de una educación literaria que presenta propuestas que derivan en la construcción de significados a través de la experiencia estética (Sánchez Corral, 2003). Bataller (2022) afirma que la eficacia de la ruta como herramienta de potenciación del hábito lector y de descubrimiento patrimonial ha tenido como consecuencia que sea una de las actividades promovidas en la mayoría de los centros educativos y desde el Ministerio de Educación de España con varios programas emprendidos desde el curso 2003-2004.

Fases de las rutas didácticas

En un estudio anterior esbozábamos una propuesta inicial de las fases en las que, habitualmente, se desarrolla una ruta literaria didáctica (Chumillas y Güell, en prensa): considerando los objetivos perseguidos en este artículo, resulta pertinente profundizar en ellas. Estas fases (pre-ruta, ruta y post-ruta) se pueden dar de forma genérica para cualquier tipología de ruta, pero presentan diversas particularidades en el caso de las rutas de tipo didáctico.

- **Pre-ruta:** en una ruta, especialmente si se trata de una ruta didáctica, la fase de preparación resulta de gran importancia y se convierte en la base para que su posterior desarrollo sea altamente satisfactorio. Dejando a un lado las funciones organizativa y espaciotemporal, de ámbito más instrumental, el elemento principal de esta fase es el diseño y elaboración de un relato (*storytelling*) que promueva la motivación del alumnado. De entrada, por ser una actividad que implica salir del contexto habitual del aula, una ruta fomenta de modo natural esta motivación. También resulta clave que el alumnado se implique en el proceso de preparación de la ruta “per mitjà de la construc-

ció col·lectiva del coneixement” (Bataller, 2022: 75): deberá planificar y buscar información sobre los lugares y los textos integrados en la ruta y empezar a prepararlos para su ejecución durante la fase posterior (la del desarrollo de la ruta propiamente dicho). Este trabajo previo permite, además, incidir en el trabajo cooperativo y las habilidades lingüísticas del alumnado: implica leer textos de tipología diversa, tanto literarios como para la contextualización de obras, lugares y autores; hablar, escuchar y negociar durante las dinámicas de trabajo cooperativo destinadas a repartir, desarrollar y valorar tareas (Pujolàs y Lago, 2018); y, también, redactar el material escrito que servirá de guion y soporte durante la ejecución de la ruta en la fase posterior. Esto debe permitir al alumnado desplegar con solvencia durante las fases posteriores de la ruta las competencias adquiridas en la preparación del relato. El docente guiará cada una de las acciones vinculadas a la pre-ruta y dará al alumnado la retroalimentación adecuada, garantizando la consolidación de los aprendizajes esenciales. En conclusión, para que la aplicación de la ruta sea un éxito es indispensable haber realizado un buen trabajo durante la pre-ruta. Una buena preparación en el aula es garantía de que el alumnado disfrute durante la ejecución de la ruta: que todo el mundo sepa en cada momento qué tiene que hacer y cómo ayuda a tener buen ritmo; y que el estudiante se sienta seguro ante los demás compañeros.

- **Ruta:** si en la fase anterior se incidía principalmente en la preparación de la ruta y su *storytelling*, durante el desarrollo de la ruta el protagonismo recae en la experiencia, la vivencia, la emoción. Basándose en estudios de Jonathan Turner (2000), Falk, Ballantyne *et al.* (2012) destacan el papel de la emoción como elemento que, de modo inconsciente, favorece el aprendizaje. En el caso concreto de las rutas literarias, Bataller (2024: 85) afirma lo siguiente: “The literary route is based on the capacity for emotion that the literary text awakens in the place that gives its meaning, in order to achieve empathy with the literary work”. Esta capacidad emotiva se acentúa

cuando los textos vinculados a los lugares abordan grandes temas que habitualmente afectan a las personas (la amistad, el amor, el viaje, la muerte...): si se da esta situación, durante la ruta el alumnado activa mecanismos que le permiten asociar experiencias vitales propias con el relato de la ruta y, como consecuencia, generar empatía y una predisposición favorable hacia lo que se está leyendo y explicando (el *storyfeeling* mencionado en apartados anteriores). Un trabajo minucioso en la fase de pre-ruta permitirá que el alumnado no se limite a mantener un rol pasivo durante la ruta, sino que se implique en ella y actúe con confianza: participará activamente en la presentación, la lectura y la recepción de las intervenciones de sus compañeros, e incluso compartirá producciones vinculadas a menudo con las redes sociales (publicaciones, historias, etc.). En cualquier caso, de modo general la producción o *storymaking* será el eje central de la fase posterior a la ruta.

- **Post-ruta:** esta fase no se da de forma generalizada en todas las rutas, pero en el caso de las rutas didácticas es esencial y tan importante como las fases de pre-ruta y de ruta. Durante la post-ruta, el alumnado desarrolla las tareas que evidencian lo que se ha aprendido en las fases anteriores y el poso que ha quedado. En el planteamiento de estas tareas, hay que tener en cuenta las aptitudes y actitudes del alumnado en el aula, potenciar los talentos de cada uno teniendo en consideración las inteligencias múltiples planteadas por Howard Gardner (1983) y prestar especial atención a la diversidad: para ello, la multidisciplinariedad juega un papel esencial. Es importante que las tareas de la fase de post-ruta desemboquen en un producto final que se pueda manifestar en lenguajes diferentes que sean representativos de la diversidad de perfiles del alumnado y que permitan trabajar competencias básicas diversas:
 - Escribir textos propios tomando como modelo un poema o narración que les haya gustado de alguno de los autores o autoras trabajados durante la ruta.
 - Componer una canción a partir del relato del itinerario (letra, música y grabación).

- Realizar una transposición plástica de un texto de la ruta.
- Crear un juego interactivo a partir de alguno de los contenidos tratados.
- Otros (es pertinente abrir las posibilidades a alternativas propuestas por el alumnado y que el docente no haya tenido en consideración).

La actividad de creación de un producto final es especialmente relevante en el caso de las rutas literaturizadas, dada la relevancia que toma la multidisciplinariedad en este tipo de ruta.

En cuanto a la evaluación de la ruta, se debe llevar a cabo considerando el grado de consecución de los objetivos fijados para cada fase de la ruta. Por lo tanto, debe tener en cuenta los procesos y tareas de búsqueda y diseño (fase de pre-ruta), implementación (fase de ruta) y producción personal (fase de post-ruta). De este modo, se consigue una evaluación significativa porque permite no sólo identificar qué se ha aprendido, sino también regular los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso y hacerlo mediante actividades variadas (Sanmartí, 2020). La percepción del propio aprendizaje por parte del alumnado resulta igualmente importante y se ve reflejada en su producción personal.

3. De la ruta literaria a la ruta literaturizada

Sin embargo, hay que constatar que, de un tiempo a esta parte, tanto desde los agentes culturales de diferentes fundaciones o casas museo que ofrecen rutas literarias para centros educativos, como desde los propios centros educativos, se ha constatado un cambio de paradigma relacionado con una variación significativa en el perfil del alumnado susceptible de realizar rutas literarias didácticas. Chumillas y Quer (2024) apuntan en la misma dirección al identificar nuevas necesidades en las rutas literarias relacionadas con aspectos como los nuevos intereses y temáticas que el alumnado considera importantes o, también, la disminución de la presencia de la literatura en los currículos educativos. A todo ello se puede añadir las dificultades en comprensión lectora del alumnado detectadas en el informe *PISA 2022* (OECD, 2023), la integración poco adecuada de los dispositivos móviles

en el aula, los grupos masificados y, como apuntan Caralt, Quer *et al.* (en prensa) las dificultades para desplazarse a los lugares de la ruta debidas, sobre todo, al elevado coste del medio de transporte.

Las rutas literaturizadas permiten abordar muchas de las cuestiones planteadas en el párrafo anterior, sobre todo porque la multidisciplinariedad es uno de los factores intrínsecos de esta tipología, que promueve experiencias integradas que generan un alto grado de implicación del alumnado y, por lo tanto, más motivación e interés (Beane, 2005; Tann, 1991). En la misma línea, desde los currículos se aboga por que el alumnado aprenda a pensar y a actuar de manera integrada teniendo en cuenta las conexiones y las relaciones entre aprendizajes y a involucrarse de manera activa en su planificación, presentación y evaluación. Si se parte de la realidad del alumnado, de su entorno, de aspectos vinculados a su vida cotidiana, es más fácil estimularlo y que se implique en lo que el docente propone (Hargreaves, Earl *et al.*, 2001), así como también incitarlo a preocuparse e interrogarse por las cosas y no sólo a aceptar las respuestas magistrales (Lopez y Lacueva, 2006). La transversalidad fomenta, también, la presencia de la literatura en proyectos cuyo contexto no es necesariamente literario. Implica, además, la construcción de los significados y los aprendizajes como efecto de un proceso compartido, cuyas virtudes han sido estudiadas por teóricos de referencia como Vigotsky, Piaget, Brunner, Edwards y Mercer, Slavin, Cazden, etc.

Rutas literaturizadas y multidisciplinariedad

El hecho de salir del aula y moverse en el exterior –por definición un entorno multimodal– genera que todos los temas sean susceptibles de ser tratados porque forman parte de la realidad, de lo que circunda al alumnado. Como ya se ha afirmado anteriormente, es interesante que este conozca y reconozca dicho entorno. Así pues, es esencial la participación: tanto la de los estudiantes, que tendrán que relacionar los contenidos de las distintas asignaturas y, en el caso de las rutas literaturizadas, tendrán también que entrar en contacto con las intertextualidades y los hipertextos (Ramos y Prats, 2019); como la participación del profesorado, que tendrá que activar esas intertextualidades

y esos contenidos de distintas asignaturas. Solamente así la ruta puede convertirse en una actividad transversal, motivadora y efectiva, al mismo tiempo que permitirá al alumnado desarrollar múltiples competencias además de la cultural y literaria, por ejemplo, sobre conocimiento e interacción con el mundo físico, artística y cultural, social y ciudadana, capacidad de aprender a aprender, iniciativa personal, etc. Ramos y Prats (2019) afirman que todos los lugares pueden ser literaturizados y que los textos literarios pueden establecer un diálogo con múltiples espacios, de modo que resulta posible ir más allá de las rutas basadas en lugares directamente representados en la selección de textos, autores y obras. La literaturización del espacio establece una relación entre lugar y texto literario basada en el relato de la ruta, por lo que ya no es imprescindible que el lugar aparezca descrito en el texto (Chumillas y Güell, en prensa).

Después de la familia y el maestro o maestra, Malaguzzi (2001) otorgaba el tercer lugar en importancia como educador al espacio. En el mismo sentido, en los currículos educativos actuales se considera el espacio como un generador de aprendizaje, de modo que, al literaturizarlo, se favorece la promoción didáctica de la literatura, aunque no exclusivamente. Así, una ruta literaturizada que tiene como hilo conductor «Los pájaros y las plantas del entorno» permite interrelacionar aprendizajes de áreas tan diferentes como la del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y la de Lengua y Literatura, pero también es extensible a la Educación Artística o a la Educación en Valores Cívicos y Éticos. Una ruta como esta tuvo lugar en la Universidad de Vic-UCC con estudiantado de cuarto curso del Grado en Educación Primaria, en un trabajo conjunto desde las asignaturas de las didácticas específicas de Literatura, Medio y Educación Artística. El objetivo era mostrar el potencial didáctico de una ruta de estas características si se implementaba en la escuela. En cuanto al tema de las aves, el docente de Medio se había descargado una aplicación especializada a través de la que se podía oír el pío de cada pájaro y obtener información sobre sus características, por si en el momento de la ruta se daba el caso de que apareciera alguno de los que no se habían estudiado durante la pre-ruta y son típicos de la zona.

También hay que tener en cuenta que, a diferencia de las rutas literarias, el espacio en el que se llevan

a cabo las rutas literaturizadas no se limita únicamente a los lugares descritos en textos literarios, de modo que se puede tratar de cualquier lugar al que se pueda asociar un texto que el relato determine. De esta manera, resulta posible planificar y desarrollar una ruta literaturizada sobre la obra de la mayoría de los autores o autoras de todo el mundo en el mismo centro educativo y sus aledaños, sin que hayan dedicado explícitamente ningún verso o fragmento a ninguno de estos lugares. Con una propuesta de este tipo, las dificultades relacionadas con el desplazamiento y los grupos numerosos ya no suponen ningún problema. La ruta literaturizada para estudiantes de secundaria basada en textos de Miquel Martí i Pol y pensada para ser desarrollada en cualquier centro educativo de secundaria es un ejemplo (Chumillas y Güell, en prensa). Se trata de un recorrido por espacios habituales de cualquier instituto que se convertirán en lugares literaturizados a partir de la conexión que se establece con textos del poeta. La ruta literaturizada puede convertirse en una alternativa a la Ruta Literaria Martí i Pol, una actividad que tiene lugar en Roda de Ter, pueblo natal del poeta, si no es posible desplazarse allí por alguna de las razones esgrimidas anteriormente.

Literaturizar los espacios permite adecuar cualquier texto al objetivo marcado por el docente en cualquier etapa educativa. Por ejemplo, es posible crear y desarrollar con éxito una ruta para niños de cinco años² en la que el hilo conductor sea el cuento de *Hansel y Gretel* (más concretamente el camino recorrido por los protagonistas) o descubrir los diferentes espacios del Teatre Nacional de Catalunya a partir de una ruta literaturizada metateatral de *Hamlet* dirigida a alumnado de primero de educación secundaria obligatoria³. En este caso la docente facilitaba los textos de la obra y, a partir de su contenido, el alumnado tenía que hacer la búsqueda de los lugares del teatro y explicar la función de cada uno de ellos: vestíbulo, sala de ensayo, butacas de la sala pequeña,

² Ruta literaria con niños de cinco años de Educación infantil de la escuela El Despujol de Masies de Voltregà, ganadora del premio Baldri Reixac 2014-2015. Ver: Amat, Bernal et al. (2015).

³ Ruta diseñada e implementada por Martina Pérez Vilarasau (2023) en el marco del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

entre bambalinas, escenario, camerino, almacén, sala grande y jardines. Hubo tres sesiones de pre-ruta, en las que se preparó la lectura de los textos. La ruta se desarrolló en el Teatre Nacional de Catalunya, en Barcelona, donde un actor que representaba función en el teatro aquella temporada acompañó al grupo, aunque la explicación de cada lugar y la lectura de los textos iba a cargo del alumnado. El actor introducía las aportaciones que consideraba importantes que el alumnado conociera. Durante la post-ruta, se realizaron producciones literarias, representaciones teatrales, creaciones de cuentas en Instagram relacionadas con *Hamlet* (como si se tratase de un personaje actual), bandas sonoras para la obra, etc. A continuación, se ofrece un ejemplo vinculado a uno de los lugares de esta ruta:

ESPACIO:

Sala de ensayo: Lugar en el que los actores se reúnen para leer el texto en voz alta y poner en común las sensaciones y opiniones que les genera el texto y cómo decirlo. Es uno de los lugares más concurridos del teatro antes de estrenar la obra.

Texto: acto tercero, Escena II

Hamlet se dirige a los comediantes que están a punto de interpretar una representación teatral.

Hamlet: «Te ruego que recites este pasaje tal como lo he declamado yo, con soltura y naturalidad, pues si lo haces a voz en grito, como acostumbran muchos de nuestros actores, valdría más que diera mis versos a que los voceara el pregonero. Guárdate también de aserrar demasiado el aire, así con la mano. Moderación en todo [...]»⁴

En las reflexiones de la post-ruta, se destacó por encima de todo la motivación del alumnado. El hecho de acercarse a una obra de cierta complejidad como *Hamlet* desde esta perspectiva provocó un interés para adentrarse más en ella y conocer su totalidad.

4. A modo de conclusión

Wallace Stegner (1983) afirma que un lugar es anónimo hasta que un poeta no le dedica unos versos. Es entonces que se habla de lugar literario. El incre-

mento de las rutas totalmente literaturizadas nos está haciendo alejar poco a poco del objetivo clásico de enaltecer el lugar por una relación permanente con un texto o con una personalidad digna de admiración (normalmente el autor o autora), y nos guía hacia otro objetivo, que es el de fijar un lugar en el imaginario emocional de la persona participante, a través de establecer una relación dinámica e interactiva entre aquel lugar (que puede ser variable o diferente para cada uno) y una vivencia también individual e intransferible.

Este tipo de ruta se aleja también de la idea clásica del viaje, del descubrimiento de lugares nuevos, puesto que la ruta pasa a adquirir más bien un sentido de contenedor, de motivo aglutinador de experiencias. Esto, ciertamente, desarraiga o desterritorializa la ruta y la hace replicable en diferentes espacios, lo que puede tener aspectos positivos o negativos según cuáles sean los objetivos concretos de la actividad o el contexto en que se desarrolla.

De entrada, podríamos convenir que las rutas completamente literaturizadas podrían tener más interés y más rendimiento con fines de tipo didáctico y quizás no tanto con fines de tipo turístico; pero eso también tendría que matizarse. Es cierto que el hecho de “desconectar” la ruta de un lugar determinado puede restar interés turístico a la actividad, pero también se podría pensar en un entorno creado expresamente para hacer la ruta; un entorno que acumularía puntos literaturizados que podrían tener interés turístico no por donde se encuentran situados sino por su interés temático y por el hecho de estar todos juntos. Imaginemos el caso de un parque literario en el que los diferentes lugares y paradas permitan ir recorriendo textos de diferentes autores sobre, por ejemplo, un tema determinado o una época concreta. También se podría tomar como ejemplo un jardín de plantas y árboles cantados por poetas. O “literaturizar” un zoo. Sería muy difícil negar el potencial atractivo turístico de los tres casos.

Lo que ha quedado patente a lo largo del artículo es que la literaturización del espacio es una herramienta efectiva en la didáctica de la literatura en todos los ciclos educativos, desde la educación infantil hasta los grados universitarios (aunque en estos últimos estudios predominan las rutas literarias por encima de las literaturizadas), y se postula como la alternativa, desde el punto de vista de la didáctica, al cambio de

⁴ Traducción de L. Astrana Marín (20ª ed). Madrid: Espasa Calpe (Colección Austral).

paradigma detectado en el desarrollo de las rutas literarias tradicionales. Es importante añadir que la multidisciplinariedad juega un papel clave en este tipo de rutas, en sintonía con los parámetros establecidos en los currículos, que abogan por una enseñanza transversal que acerque al alumnado a su realidad, a la de su entorno, al territorio. La salida fuera del aula favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo y promueve el interés del alumnado.

Referencias bibliográficas

- [1] Amat, Vanesa; Bernal, Maria Carme & Muntañá, Isabel (2015). Caminets de poesia, Una experiencia literària amb els infants de cinc anys. *Infància*, 205, 20-22.
- [2] Augé, Marc (1992). *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. París: Seuil.
- [3] Ballester, Josep. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 224, 120-124.
- [4] Bataller, Alexandre (2022). Experiència estètica, literatura i territori: la ruta literària com a dispositiu didàctic. In Pere Quer (Ed.), *Teoria i pràctica de les Geografies Literàries* (pp. 63-83). Vic: Eumo. Disponible en <https://mon.uvic.cat/texlico/activitat>
- [5] Bataller, Alexandre (2024). Literary Routes and Education. In Silvia Quinteiro & Maria José Marques (Eds.) *Working Definitions in Literature and Tourism. A Research Guide* (2nd Ed.). Faro: CIAC. Disponible en <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/litntour/working-definitions-in-literature-and-tourism>
- [6] Beane, James A. (2005). La integración del currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- [7] Caralt, Montse; Quer, Pere & Torrents, Julieta (en prensa). Propostes per a la millora de les rutes literàries convencionals tradicionals per a l'alumnat de secundària. *Ausa*.
- [8] Careri, Francesco. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- [9] Chumillas, Jordi & Güell, Mia (en prensa). No demano gran cosa: una ruta literaturitzada per l'institut a partir de textos de Miquel Martí i Pol. *Ausa*.
- [10] Chumillas, Jordi; Güell, Mia & Quer, Pere (2022). The Use of ICT in Tourist and Educational Literary Routes: The Role of the Guide. In Célia M. Q. Ramos, Silvia Quinteiro & Alexandra R. Gonçalves (Eds.), *ICT as Innovator Between Tourism and Culture* (pp. 15-29). Hershey (Penn): IGI Global.
- [11] Chumillas, Jordi & Quer, Pere (2024). La construcción de una ruta literaria: del diseño a las aplicaciones turísticas i didàcticas. *LIT&TOUR. International Journal of Literature and Tourism Research*, 3, 41-51.
- [12] Falk, John H.; Ballantyne, Roy; Packer, Jan & Benc-kendorff, Pierre (2012). Travel and Learning: A Neglected Tourism Research Area. *Annals of Tourism Research*, 39 (2), 908-927. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.annals.2011.11.016>
- [13] Fuertes, Carlos (2016). Emoción y patrimonio. Educación emocional y Fuentes orales en el diseño de itinerarios didácticos. *Revista de Didácticas Específicas*, 15, 51-69. Disponible en <https://doi.org/10.15366/didacticas2016.15.003>
- [14] Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- [15] Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Moore, Shawn & Manning, Susan (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Barcelona: Octaedro.
- [16] Lopez, Ana M. & Lacueva, Aurora (2006). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342-26.html>
- [17] Malaguzzi, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- [18] Mújica, Florencia (2022). Las rutas como herramienta didáctica para potenciar la experiencia literaria y el desarrollo de habilidades y competencias en Cataluña. In Pere Quer (Ed.), *Teoria i pràctica de les Geografies Literàries* (pp. 201-210). Vic: Eumo. Disponible en <https://mon.uvic.cat/texlico/activitat>
- [19] Pérez Vilarasau, Martina (2023). *Ruta literaria meta-teatral* [Trabajo académico inédito]. Universitat de Vic–Universitat Central de Catalunya.
- [20] OECD (2023), PISA 2022 key results (infographic). In *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/afda44bb-en>
- [21] Pujolàs, Pere & Lago, José Ramón (2018). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC («Cooperar para aprender/Aprender a cooperar»). Barcelona: Octaedro.
- [22] Ramos, Joan Marc & Prats, Margarida (2019). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la didàctica de la llengua i la literatura, *Didacticae*, 5, 99-114. Disponible en <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.99-114>
- [23] Sánchez Corral, Luis (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. In Antonio Mendoza & Ezequiel Briz (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Madrid: Prentice Hall.
- [24] Sanmartí, Neus (2020). Avaluar és aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. Barcelona: Direcció General de Currículum i Personalització de la Generalitat de Catalunya. Disponible en <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/avaluar-aprendre/>

- [25] Soldevila, Llorenç & San Eugenio, Jordi (2012). Geografia literària dels Països Catalans. El cas de la comarca d'Osona. AUSA, 170, 979-1001. Disponible en <https://raco.cat/index.php/Ausa/article/view/263606>.
- [26] Stegner, Wallace & Etulain, Richard W. (1983). *Conversations With Wallace Stegner on Western History and Literature*. Alameda (CA): My Book Heaven.
- [27] Tann, C. Sarah (1991). *Diseño y desarrollo de las unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- [28] Turner, Jonathan H. (2000). *On the origins of human emotions: A sociological inquiry into the evolution of human affect*. Stanford (CA): Stanford University Press.