reCHERches

Culture et histoire dans l'espace roman

23 | 2019

Excepción y excepcionalidad en lengua española

Canon o cánones

La competencia (inter)cultural en la enseñanza de la literatura por tareas

Xaquín Núñez Sabarís

Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/cher/931>

DOI: 10.4000/cher.931

ISSN: 2803-5992

Editor

Presses universitaires de Strasbourg

Edición impresa

Fecha de publicación: 12 diciembre 2019

Paginación: 117-128

ISBN: 979-10-344-0057-7

ISSN: 1968-035X

Referencia electrónica

Xaquín Núñez Sabarís, «Canon o cánones», *reCHERches* [En línea], 23 | 2019, Publicado el 11 octubre 2021, consultado el 21 noviembre 2021. URL: <http://journals.openedition.org/cher/931> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/cher.931>

Tous droits réservés

Canon o cánones

La competencia (inter)cultural en la enseñanza de la literatura por tareas

XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS¹

La enseñanza de la literatura: del textocentrismo a la competencia cultural

Las dos décadas casi completas que llevamos del presente siglo han presenciado una profunda transformación social, cognitiva y, consecuentemente, educativa. La incidencia de la era digital, el impacto de la globalización y la expansión de los flujos poblacionales, ya sean migratorios, turísticos o laborales, han modificado de manera exponencial nuestra forma de enseñar y aprender. El plurilingüismo y la interculturalidad resultan los exponentes más característicos de este contexto, bien descrito en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* – MCERL (Consejo de Europa 2002), cuya formulación supuso un antes y un después sobre la forma de encarar la enseñanza/aprendizaje de lenguas, marcada por ambos conceptos:

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa 2002: 4)

La formulación del MCERL suponía encarar la enseñanza articulada de las lenguas y culturas, para lo cual se necesitaban unos enfoques relacionales que superasen la visión parcelada y atomizada del multilingüismo². Las importantes

1 Xaquín Núñez Sabarís, Universidade do Minho, ORCID: 0000-0001-5311-742X

2 El MCERL afirma que, mientras el multilingüismo supone apenas la cohabitación o coexistencia de varias lenguas en una misma comunidad, el plurilingüismo añade una dimensión articulada e integrada de las diferentes lenguas y culturas.

transformaciones metodológicas en la enseñanza de las segundas lenguas, y también en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE), han transitado de un enfoque centrado en los contenidos y en una visión etnocentrista del aprendizaje a uno más competencial y diverso, centrado en las necesidades de los alumnos, como agentes sociales. En el caso de la literatura, la traslación de esta metodología supuso una revisión de la centralidad del texto y la autoridad del canon, para orientar su aprendizaje a la adquisición de competencias culturales relevantes. Bajo este prisma, la enseñanza de la literatura pasó a tener en cuenta las capacidades lingüísticas y comunicativas del alumno meta, tomando como punto de partida el enfoque competencial trazado en las orientaciones del MCERL.

Esta práctica didáctica no ha sido, sin embargo, predominante en la tradición académica y educativa de los estudios literarios, ya que, a menudo, la selección de contenidos ha estado condicionada por la histórica función que desempeñó social y educativamente la literatura (Anderson 1993 o Even-Zohar 1994). Esta posición determinó su presencia en programas, planes de estudio y manuales pedagógicos, merced a la privilegiada situación que ha tenido durante siglos como factor de cohesión lingüística y socio-política:

En la historiografía del siglo XVIII la decadencia se había convertido en el patrón ideológico fundamental, gracias, entre otras cosas a la reorientación del proyecto cultural y estatal que fue consecuencia del cambio dinástico. Esta reorientación se vio asociada, como ya se ha dicho, a una perspectiva centralizadora y fuertemente canonizadora del pasado literario, que tendría una derivación fundamental en la reivindicación del acervo literario –no siempre complaciente– en la segunda mitad del siglo. La literatura se concebía nítidamente como un bien –en el sentido que da al término Itamar Even-Zohar– que había de ser aducido y reivindicado en el horizonte europeo de las naciones. Un horizonte, a estas alturas, de clara “competencia intersistémica”, según la terminología del propio Even-Zohar. (Cabo Aseguinolaza 2012: 37)

En virtud de su potencial cohesivo, los mecanismos de construcción nacional se apoyaron en la literatura como importante elemento de articulación colectiva, lo que explicaba su carácter educativamente ineludible:

La constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia. (Colomer 2010)

La literatura pasó, en consecuencia, a ser un elemento indispensable en todas las etapas de la enseñanza obligatoria, y también en la superior, donde se formaban los futuros docentes que debían conocer y transmitir las obras y autores canónicos, como formación cultural troncal. Se procedió a una selección y fijación de escritores y textos, cuyo abordaje teórico se complementó con las aproximaciones de corte estructuralista e inmanentista, predominantes en los años setenta del siglo pasado.

De modo que los contenidos estaban condicionados por nociones apriorísticas del *Quijote*, *Don Juan Tenorio* o *La Regenta*, como textos axiológicos de una historia de la literatura española, que el alumno tenía que recorrer, al margen de su capacidad de recepción como lector, de sus motivaciones, posibilidades académicas o necesidades de aprendizaje. Esta circunstancia implicó una docencia que se caracterizaba por el aprendizaje de conocimientos (pre-establecidos), antes que por la adquisición de competencias de naturaleza interdisciplinar e intercultural, que posibilitasen la lectura crítica y completa de las obras. Este contexto educativo se caracterizaba, por lo tanto, por los siguientes ejes:

- a. **La literatura como exigencia extrínseca a las necesidades formativas del alumno.** Como se ha referido, las disciplinas de literaturas ofrecían, a menudo, un sello de prestigio y de indispensabilidad que cualquier planificación académica debería presentar. Todavía hoy, en programas de lenguas, se siguen ofreciendo módulos de literatura, no tanto debido a las necesidades e intereses de los alumnos, sino en función de la legitimación que aporta a un determinado currículo o programa académico.
- b. **Carácter monumental del texto literario.** A partir de una idea hermética y estática del canon y la esencialidad intrínseca del texto, interesaba conocer el saber acumulado sobre una determinada obra literaria (siempre canónica)³. Esta aproximación didáctica se hacía en relación con los conocimientos que se habían construido en torno a ella a lo largo del tiempo, pero no era imprescindible ni su lectura, ni tan siquiera había una preocupación pedagógica para dotar a los alumnos de las competencias necesarias para hacerlo.

Sin embargo, la evolución del paradigma teórico (lingüístico, cultural o literario) desde los enfoques estructuralistas fue modificando también las metodologías aplicadas a la enseñanza de lengua y literatura:

El predominio de los parámetros estructuralistas durante la década de los años setenta en las investigaciones literarias –al igual que en el ámbito de la lingüística, la sociología o la antropología– impuso, como es sobradamente conocido, un análisis de la literatura de carácter intrínseco y de marcada naturaleza lingüística. Sin embargo, en torno a las mismas fechas y partiendo a la vez de los principales hallazgos del estructuralismo comienzan a gestarse nuevas tendencias, de orientación fundamentalmente pragmática, que sustituyen la prioridad y la prevalencia del texto por la noción de sistema, concibiendo la literatura como medio de comunicación e institución social. (Iglesias Santos 1994: 309)

Las perspectivas teóricas centradas en la comunicación, la recepción y, por consiguiente, también en el lector, estimularon la aplicación de enfoques

3 «El *monumento* toma el aspecto no sólo de marca de la memoria (*Denmark* en alemán) sino también el del objeto de museo, de obra de arte fuera del tiempo que pertenece a una experiencia universal. Desde aquí, es fácil pasar a los fenómenos de la tradición y del canon: las obras de arte son monumentos que se insertan en una galería ideal». (Ceserani 2004: 296).

comunicativos en la docencia de la literatura, cuya metodología superó el carácter esencialista de los textos. Las expresiones literarias eran abordadas como manifestaciones de carácter cultural que obedecían a unas dinámicas sociales, marcadas por aspectos de naturaleza pragmática, que condicionan tanto la actividad del emisor como del receptor.

Esta orientación, sumada a la percepción más procesual que la enseñanza de lenguas y literaturas adquiría en las aulas de ELE, fue consolidándose progresivamente, como acreditan trabajos significativos como los de Acquaroni (2007), Ballester e Ibarra (2016), Mendoza Fillola (1993, 2004) y Sanz Pastor (2006). O el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* –PCIC– (Instituto Cervantes 2006), que sitúa la literatura en el marco de la competencia cultural e intercultural, necesaria para lograr una interacción comunicativa y social completa. Estos enfoques insisten en el concepto de competencia relacionado con el de autonomía del alumno⁴, quien pasa de ser un mero receptor de contenidos a tener una participación constructiva y protagonista de los mismos, en un marco orientado a la comunicación.

Los principios del enfoque comunicativo –de un enfoque entendido de modo general y no restrictivo ni minimizado, ni empobrecedor– subyacen bajo el planteamiento con el que abordamos la enseñanza de lenguas; y esos mismos principios son los que nos sirven para articular un programa de enseñanza de la literatura.

La literatura es el resultado de un proceso en el que se observan los elementos básicos del esquema de la comunicación: existe un emisor (autor), un mensaje (la intención comunicativa del emisor, la emoción o la idea que se quiere transmitir), un receptor (lector), un código (el código escrito literario), un canal (el libro), y un contexto cultural que tiene la peculiaridad de poder ser compartido o no compartido entre emisor y receptor, pero, en cualquier caso, desde un punto de vista situacional, casi nunca es simultánea, lo cual quiere decir que la retroalimentación no suele ser inmediata, lo cual no es óbice para que no sea posible. (Sanz Pastor 2006: 24)

La orientación comunicativa de este enfoque pretende capacitar al alumno lingüística y culturalmente para leer, interpretar o criticar un texto literario (o una película o una canción). De ahí que la *tarea* resulte el pivote central sobre el que construir la enseñanza/aprendizaje, también de la literatura, por su capacidad de transferencia de conocimientos teóricos en habilidades y capacidades prácticas:

4 «The demonstrated ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the *European Qualifications Framework*, competence is described in terms of responsibility and autonomy [La capacidad demostrada de utilizar conocimientos, capacidades y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. En el contexto del *Marco Europeo de Cualificaciones*, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía]» (Marsh *et al.* 2012: 11).

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. (Consejo de Europa 2002: 155)

Por tal razón, las tareas suponen los eslabones necesarios de un proceso de aprendizaje en el que se activan capacidades específicas de índole lingüística, intercultural, estratégica o pragmática. La relevancia social que se persigue en este aprendizaje determina, no obstante, que el trabajo con el texto literario en el aula no puede ignorar la realidad de nuestras prácticas y consumos culturales, en un proceso de transformación constante.

Las nuevas y múltiples modalidades de relacionarse con el objeto artístico están mediatizadas por las numerosas posibilidades que la tecnología o el universo digital han puesto a nuestra disposición. Esta dimensión multimedial y el protagonismo dinámico al que está habituado el alumno en su comportamiento cultural no se pueden obviar a la hora de trabajar didácticamente la literatura y a la hora de evaluarla. Si se parte de una concepción del aprendizaje competencial, que pivota sobre la autonomía del alumno, es necesario tener en cuenta actividades, tareas o incluso modalidades de evaluación que se correspondan con prácticas reales y no meramente vicarias. Se trata de que el estudiante se convierta en un agente social, capaz y participativo, y no en un mero receptor de conocimientos, lo que supone reorientar las prácticas tradicionales de la literatura, anteriormente señaladas:

a. De la transmisión de interpretación a la construcción de la competencia.

Si la docencia debe facultar al alumno competencias relevantes, se debe tener en cuenta el papel central del estudiante, optimizando los mecanismos de actuación e interacción social actuales; esto hace que el aula deba ser también un espacio que faculte buenas prácticas, cuyos conocimientos adquiridos no tienen únicamente el horizonte del examen, sino que puedan aplicarlos a una actividad académica fuera del aula y a sus usos de interacción social (también digitales: blogs, redes sociales o bitácoras); por no hablar de su futuro desempeño profesional (solidez crítica, capacidades de producción –digital, en papel–...).

Esto debe reflejarse en la práctica didáctica. Valga como elocuente ejemplo la posibilidad de diseñar un ítem de evaluación de una unidad sobre un texto literario a través de un montaje multimedia, que, debidamente instruido, permita valorar el nivel de conocimientos y competencias adquiridos por el alumno.

b. Relevancia de objetivos y contenidos. La definición de ambos elementos ya no está marcada exclusivamente por inherencia al texto estudiado, sino que lo estará en función de las posibilidades de alcanzar los objetivos/ contenidos por parte de los alumnos. Una fractura excesiva entre los objetivos y contenidos propuestos y el nivel lingüístico y/o cultural de los alumnos impedirá llevar a cabo una práctica pedagógica significativa.

Para ello es importante integrar estrategias que posibiliten una activación adecuada de los conocimientos previos de los estudiantes, contribuyendo a superar eventuales dificultades cognitivas.

- c. **Tareas inductivas: de la práctica (texto) a la teoría.** Para alcanzar los presupuestos anteriores, el aprendizaje basado en tareas resulta sumamente eficaz, a fin de adquirir los contenidos propuestos y activar las competencias que se desean consolidar. Sobre todo, en lo que se refiere a la articulación teórico-práctica, una vez que el aprendizaje de los aspectos teóricos se vuelve mucho más significativo si se ha profundizado previamente en la resolución de problemas prácticos (de comprensión, críticos, contextuales). De modo que el aprendizaje se lleva a cabo a través de tareas interrelacionadas que crean un itinerario (un mapa) conceptual de la obra, con un grado creciente de complejidad, que el alumno recorre de forma progresiva.
- d. **Posibilitar la lectura completa (extensiva) del texto.** Es decir, superar el carácter monumental del texto y que las tareas diseñadas en el aula capaciten al alumno para una lectura competente del texto; ello supone, claro está, trascender su comprensión literal para actualizar un mensaje complejo que cobra sentido con la cooperación necesaria de un lector, que se necesita formar y que, en definitiva, debe ser un principio innegociable de las clases de literatura.

Canon o cánones: la diversidad de los referentes hispánicos y su potencialidad intercultural

Los aspectos teóricos y metodológicos sintetizados han fructificado en diversas prácticas didácticas de enseñanza de la literatura por tareas. Me centraré, a efectos de precisar aspectos del enfoque descrito y para los propósitos de esta publicación, en la fundamentación del cuaderno *Geografías literarias. Un recorrido (inter)cultural por Galicia* (Núñez Sabarís 2018). Este manual, integrado en la colección *Cuadernos ELE*, de la USC Editora, se centra, dentro de la orientación interdisciplinar de la colección, en la enseñanza de la literatura por tareas. Las cuatro unidades didácticas del volumen presentan una organización secuencial y progresiva en la que el alumno debe acometer una tarea final, en la que tiene que poner en práctica, de manera creativa y colaborativa, las competencias adquiridas. El trabajo previo con los textos seleccionados en cada una de las unidades confluye en la elaboración de un poema, un guion cinematográfico o un *booktrailer* para una novela.

Tal como indica el título, se apoya en un itinerario geográfico que el alumno recorre a partir de los textos y fragmentos literarios seleccionados. La condición espacial, de creciente interés y práctica en los estudios literarios⁵, permite

5 Véanse, a título de ejemplo, el grupo de investigación *Xarxa d'Innovació educativa Geografies Literàries* <<https://geografiesliteraries.com/>>, que engloba a seis

catalizar los temas, imaginarios y costumbres, de una determinada cultura, en este caso la gallega.

La introducción de la literatura se ajusta, por lo tanto, a la orientación comunicativa y cultural que hemos venido describiendo y encaja en los objetivos competenciales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* –PCIC– (Instituto Cervantes 2011). En el inventario «Referentes Culturales» del documento se justifica su aprendizaje y práctica para familiarizarse con la diversidad geográfica, política o artística del mundo hispánico, en el que la literatura cobra un particular protagonismo, tal como concluye el apartado introductorio de esta sección:

[...]los apartados dedicados al cine y a la literatura, en especial este último, tienen más extensión que los apartados dedicados a otras actividades artísticas. Ello se debe a que se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significativa. (Instituto Cervantes 2006: 519-120).

Aun cuando hoy no ostenta la posición hegemónica de antaño para proyectar los imaginarios sociales y culturales con que configuramos nuestra realidad (posición compartida con el cine, la música o la televisión), su amplia tradición y el papel que todavía ocupa en las sociedades actuales desaconsejan su omisión, como constatan los descriptores del apartado «Literatura y pensamiento» de dicho inventario.

El criterio de selección de los textos manejados resulta consecuente, por lo tanto, con el itinerario (inter)cultural que se persigue en el cuaderno. Se confeccionó un recorrido cultural por la Galicia contemporánea, utilizando obras y escritores pertenecientes al canon de la literatura gallega, pero que también son indispensables para comprender y entender la literatura hispánica en sentido amplio. Por ello, se optó por textos que no pertenecían a prácticas periféricas, sino que pertenecen a autores de consistente referencialidad sistémica (Even-Zohar 1990).

Confluye esta decisión, además, con los propósitos curriculares del PCIC en su inventario sobre habilidades y actitudes interculturales y el conocimiento articulado con las diferentes comunidades de España:

En esta perspectiva, la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc.

[...]

Se trata en definitiva de que el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active de forma estratégica distintos factores [...] su conciencia

intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos (Instituto Cervantes 2006: 597-598).

Dada esta noción plural de los referentes literarios hispánicos, en su dimensión más plurilingüe e intercultural, la obra, también publicada en castellano, de Rosalía de Castro, Yolanda Castaño, Manuel Rivas, Suso de Toro, Cunqueiro o Vidal Bolaño resulta un instrumento privilegiado para este recorrido (inter)cultural por Galicia, pero también para introducir una perspectiva diversa de los referentes literarios en español. Se pretende, además, que estos textos resulten eficaces para los propósitos didácticos y comunicativos que se persiguen en el manual, por lo que se parte de la organización en tareas que se deben llevar a cabo.

Las cuatro unidades, además de responder a criterios geográficos, representan los tres grandes géneros literarios: lírica, teatro y narrativa (novela y cuento). La primera de ellas, dedicada a la poesía, se centra en dos aspectos que han sido recurrentes en la temática lírica: el paisaje y las poéticas del yo. Se ha utilizado, para ello, a Rosalía de Castro, escritora central en el canon literario gallego, pero también figura relevante de la literatura española posromántica, junto a Gustavo Adolfo Bécquer. El poema de *En las orillas del Sar* (Castro 1986), con el que se inicia la unidad, introduce al alumno en el lenguaje metaliterario –la metáfora– y en las geografías literarias que componen el universo poético de Rosalía de Castro.

El alumno tiene que poner en práctica lo aprendido en la tarea final a través de la obra de una de las figuras más significativas de la poesía contemporánea, Yolanda Castaño. Se utiliza para ello un vídeo de la autora y un poema de su libro *Profundidad de campo* (Castaño 2009). La escritora es una de las voces más dinámicas del panorama literario galaico, teniendo en cuenta su intensa actividad cultural (editora, presentadora de televisión o productora audiovisual). Su experimentalismo creativo (acaba de publicar el primer cómic poético –Castaño 2018– en lengua gallega), la edición bilingüe de sus textos, desde los originales en gallego, hace que sea una referencia indispensable también de la poesía española actual.

Completa el elenco un poema de María Lado, integrante del grupo poético *Batallón Literario da Costa da Morte*. Si hay un episodio que ha conjugado activismo social, literatura y paisaje ha sido la catástrofe del petrolero *Prestige*, en 2002, frente a las costas de Muxía y Fisterra. El desastre ecológico movilizó a cientos de voluntarios, originó una ola de solidaridad y produjo una notable actividad literaria al respecto. La trascendencia social y política del episodio, más allá de los límites de la geografía gallega, puso el foco en la actividad pesquera y mariscadora en una zona especialmente expuesta a las inclemencias atmosféricas. Aspectos que se ponen de relieve en una unidad que se centra en el mar, como un imaginario inexcusable de la cultura gallega.

La segunda unidad cede el protagonismo al teatro y al cine, y la estación geográfica es, ahora, Santiago de Compostela. En este caso, para explotar actividades protagonizadas por obras literarias que abordan el aura mística de la ciudad y la leyenda *xacobe*, otorgando el protagonismo a textos en los que se explora lo fantástico, lo enigmático y lo misterioso. El drama de Vidal Bolaño, *As actas escuras* (1994), premio de literatura dramática «Camino de Santiago» (1994) y traducido posteriormente al castellano (Vidal Bolaño 2003), sirve para introducir los diferentes espacios urbanos y su catedral, así como la trama de la pieza, que se centra en el descubrimiento y verificación de los restos apostólicos. El dramaturgo compostelano, con una polifacética actividad escénica y audiovisual (actor, guionista, dramaturgo y director), es una figura imprescindible para comprender la escena gallega y su institucionalización desde los años ochenta, cuya obra ha sido ampliamente representada en España y Portugal.

El repertorio *xacobe* será, de hecho, ampliamente cultivado en lo que llevamos de siglo. Suso de Toro, con una intensa trayectoria narrativa previa, alcanzó el Premio Nacional de Narrativa Española en 2003 con *Trece badaladas / Trece campanadas* (Toro 2002), también presente en esta unidad. La obra fue adaptada cinematográficamente, bajo la dirección de Xavier Villaverde con título homónimo, cuyo guion (Royo, Pozuelo y Villaverde 2003) es asimismo trabajado en la tarea final.

Las tareas propuestas acogen también otra producción cinematográfica de autoría y ambientación gallega sobre esta temática. *O Apóstol / El Apóstol* (2012), de Fernando Cortizo, es un largometraje de animación, con técnica *stop motion*, que se centra igualmente en los misterios del Camino de Santiago, explotando la dimensión gótica y de terror de las leyendas orales y ancestrales de la cultura gallega, desde una concepción renovadora del lenguaje fílmico.

La articulación entre ciudad e intriga también se aborda en la tercera unidad. En este caso, el protagonismo de Vigo como espacio recurrente en la novela negra gallega. Su importancia como ciudad industrial y portuaria se acomoda a la temática policíaca de las obras seleccionadas. En los primeros compases se presentan fragmentos descriptivos del puerto de la ciudad olívica extraídos de la novela *La gabardina azul*, de Daniel Cid (2017), que se mantuvo varias semanas como número uno de ventas en su categoría en la plataforma Amazon. A continuación, el cuerpo de las tareas lo compone *La playa de los ahogados*, de Domingo Villar (2011). La serie del escritor vigués protagonizada por el inspector Leo Caldas supuso un auténtico fenómeno editorial, tanto en gallego como en castellano. La adaptación cinematográfica de este *thriller* policial constata la sólida posición de Villar tanto en las letras gallegas (ha impulsado el género negro notablemente), como en la literatura española.

Por último, la cuarta unidad se centra en el cuento y la narrativa breve. Si hay una literatura que ha sido fecunda en el cultivo del relato corto ha sido la gallega, merced a la pervivencia de una literatura de marcada tradición oral.

La fabulación de Cunqueiro, Manuel Rivas, Blanco Amor o Carlos Casares se aborda en las diferentes tareas, a través de fragmentos de las ediciones en español de clásicos como *Os outros feirantes* (*La otra gente*, Cunqueiro 1991), *¿Qué me quieres, amor?* (Rivas 1996) o *Os biosbardos* (*Las musarañas*, Blanco Amor 1975). Las actividades confeccionadas transportan al alumno a un recorrido mágico por los personajes e historias de Cunqueiro y Rivas o por la iniciática Auria (Ourense), de Eduardo Blanco Amor.

La introducción de estos escritores recoge, además, el alcance internacional de la literatura gallega, dadas las traducciones a varias lenguas de la obra de Casares, Cunqueiro y, fundamentalmente, Manuel Rivas. Su labor periodística y cultural también evidencia la considerable proyección de su obra. Blanco Amor es, a su vez, una de las figuras destacadas de la literatura en el exilio, en donde llevó a cabo una intensa actividad intelectual. Colaboró con la prestigiosa editorial Emecé, a la que presentó a unos jovencísimos Borges y Bioy Casares, trabajó para el periódico bonaerense *La Nación* y mantuvo relaciones literarias y culturales con figuras destacadas como Ernesto Sábato y Federico García Lorca.

La trayectoria de Blanco Amor, como la de la mayoría de los autores seleccionados, evidencia, por lo tanto, que los criterios adoptados constatan la existencia de un canon amplio y dinámico que debe contribuir a una noción plural de la literatura y cultura española, desde su naturaleza plurilingüe e intercultural.

El contenido del cuaderno permite, en suma, diseñar un itinerario que el alumno debe realizar de manera comunicativa y colaborativa. La confección de las tareas, desde su lógica progresiva, exige activar destrezas de comprensión de textos literarios, de interacción oral y escrita y de producción escrita –creativa y argumentativa. Con ello se pretende, fundamentalmente, construir una sólida y amplia competencia cultural que active habilidades interculturales y capacidades socioculturales.

La literatura supone un excepcional activo para llevarlo a cabo. Lejos de constituir un patrimonio en desuso, es un valor cultural relevante y de actualidad, tal como han puesto de relieve el PCIC y la reflexión teórica llevada a cabo para construir y relatar imaginarios, creencias o hábitos de una determinada comunidad. De ahí la propuesta por autores y obras que, aun teniendo una posición y proyección significativa en el mundo hispánico, han centrado y centran su mirada literaria hacia una geografía cultural específica: aquella que se extiende desde el Mar Cantábrico hasta el río Miño y desde el Macizo Galaico hasta las rías del Finisterre peninsular, afirmando su proyección universal, desde su vocación ibérica y atlántica.

Conclusión

Lejos de suponer una excepcionalidad, marcada por el carácter periférico de la cartografía, asumimos, como conclusión a esta propuesta, las palabras de

Vidal Bolaño, como una reivindicación de un canon dinámico, exocéntrico e inclusivo:

—Escribe literatura dramática, un género poco valorado en el mundo de las letras. Y lo hace desde una tierra que durante siglos se consideró el fin del mundo. ¿Siente que escribe desde la periferia?

—No me siento en la periferia, ¿periferia con respecto al centro que es Madrid? No creo que Madrid sea el centro. Estoy en mi centro, que es esta cultura y esta ciudad. Los demás me consideran periférico estúpidamente. Pero a mí me representaron en Brasil, en Portugal, van a hacerlo en Andalucía... Puedo escribir pensando en la realidad próxima, la que me sacude cada día, pero esa realidad no es muy distinta de la de cualquier occidental. Quiero que mi teatro interese en todo el mundo, pero no hago teatro universal. Mi teatro tiene que funcionar aquí, si no no podrá funcionar en ninguna parte (Tristán 2000).

Bibliografía

- Acquaroni R., 2007, *Las palabras que no se lleva el viento: Literatura y enseñanza de ELE/L2*, Madrid, Santillana.
- Anderson B., 1993, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ballester J. e Ibarra N., 2016, «Competencia plurilingüe, pluricultural y literatura en la enseñanza de ELE», in Lloret Cantarero J. (ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 197-213.
- Blanco Amor E., 1975, *Las musarañas*, Barcelona, Editorial Euros.
- Cabo Aseguinolaza F., 2012, *Historia de la literatura española. 9. El lugar de la literatura española*, Madrid, Crítica.
- Casares C., 2012, *Narrativa breve completa*, Barcelona, Editorial Libros del Silencio.
- Castaño Y., 2009, *Profundidad de campo – Profundidade de campo*, Madrid, Visor.
- Castaño Y., 2018, *O puño e a letra*, Vigo, Xerais.
- Castro R. de, 1986, *En las orillas del Sar*, Madrid, Clásicos Castalia.
- Ceserani R., 2004, *Introducción a los estudios literarios*, Barcelona, Crítica.
- Cid D., 2017 *La gabardina azul. Una historia adictiva*, www.amazon.com.
- Colomer T., 2010, «La evolución de la enseñanza literaria». *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>>.
- Consejo de Europa, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte- Anaya.
- Cortizo, F., 2012, *O Apóstolo*, Artefacto Producciones, España.
- Cunquero A., 1991, *La otra gente*, Barcelona, Destino.

- Even-Zohar I., 1990, *Polysystem Studies* (vol. monográfico). *Poetics today*, vol. 1.
- Even-Zohar I., 1994, «La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa», in Villanueva D. (comp.), *Avances en Teoría de la Literatura. (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, p. 357-377.
- Iglesias Santos M., 1994, «El sistema literario: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas», in Villanueva D. (comp.), *Avances en Teoría de la Literatura. (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, p. 309-355.
- Instituto Cervantes, 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. B1-B2*, Edelsa, Madrid.
- Lado M., s/f, *Antología de Joven Poesía Gallega*, <www.enfocarte.com>, <<http://www.enfocarte.com/PoesiaGallega/lado.html>>, consultado el 12 de diciembre 2016.
- Marsh D. et al., 2012, *European Framework for CLIL Teacher Education*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicación de la Universidad de Alcalá.
- Mendoza Fillola A., 1993, «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera», *Lenguaje y Textos*, nº 3, p. 19-42.
- Mendoza Fillola A., 2004, «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa», *RedELE*, nº 1, <<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:825b4d94-c3a7-488d-baad-9b4b21b0b5d4/2004-redele-1-07mendoza-pdf.pdf>>.
- Núñez Sabarís X., 2018, *Geografías literarias. Un itinerario (inter)cultural por Galicia*, Santiago de Compostela, USC Editora.
- Rivas M., 1996, *¿Qué me quieres, amor?*, Madrid, Alfaguara.
- Royo C., Vicente Pozuelo J. y Villaverde X., 2003, *Trece campanadas. Guion cinematográfico*, Madrid, Editorial Ocho y Medio – Libros de Cine.
- Sanz Pastor M., 2006, «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, nº 59, p. 5-24.
- Toro S. de, 2002, *Trece campanadas*, Barcelona, Seix Barral.
- Tristán P., 2000, «Vidal Bolaño estrena “a burla do galo”». *El Cultural*, 5 de abril, <<https://elcultural.com/revista/teatro/Vidal-Bolano-estrena-a-burla-do-galo/15399>>, consultado el 12 de febrero de 2019].
- Vidal Bolaño R., 2003, *Las Actas oscuras*, Hondarribia, Editorial Hiru.
- Villar D., 2006, *Ojos de agua*, Madrid, Siruela.
- Villar D., 2009, *La playa de los ahogados*, Madrid, Siruela.