

Historia de la literatura en el currículo de Lengua Castellana y Literatura: de la LOGSE a la actual LOMLOE en educación obligatoria

Antonia María Ortiz Ballesteros

Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha  

<https://dx.doi.org/10.5209/diill.98416>

Recibido: 22 de marzo de 2024 • Revisado: 22 de julio de 2024 • Aceptado: 16 de septiembre de 2024

ES Resumen: La organización histórica de la literatura, junto a la práctica del comentario de textos, ha sustentado de modo preferente la enseñanza de la literatura durante todo el siglo pasado. No obstante, desde los años 90, con el surgimiento de la didáctica de la lengua y la literatura, se ha generado un intenso debate sobre la funcionalidad de ciertos contenidos y metodologías. Este estudio tiene como objetivo describir la presencia de los contenidos de historia de la literatura en las leyes de los últimos 50 años, así como promover la reflexión sobre la contribución de estos contenidos a la educación literaria. Para ello, tras una delimitación conceptual del término *historia de la literatura*, se formulan unos indicadores que permiten comparar las diferentes leyes educativas de ámbito nacional. Se concluye que los contenidos de historia de la literatura han experimentado un progresivo retroceso y que la libertad ofrecida por la vigente LOMLOE motiva que la normativa autonómica presente situaciones variadas e incluso opuestas, lo que muestra una falta de consenso respecto a esta cuestión, tanto en las administraciones educativas como entre los especialistas.

Palabras clave: Historia de la literatura; Educación Obligatoria; Leyes educativas; educación literaria; LOMLOE.

ENG History of literature in the Spanish Language and Literature curriculum: from the LOGSE to the current LOMLOE in Obligatory Education

Abstract: The historical organization of literature, along with the practice of text commentary, has been the mainstay of the teaching of literature throughout the last century. However, since the 1990s, with the emergence of didactics of language and literature, an intense debate has been generated about the functionality of certain content and methodologies. This study aims to describe the presence of the contents of the history of literature in the laws of the last 50 years, as well as to promote reflection on the contribution of these contents to literary education. For this purpose, after a conceptual delimitation of the term “history of literature,” some indicators are formulated to compare different national educational laws. It is concluded that the contents of the history of literature have experienced a progressive decline, and that the freedom offered by the current LOMLOE motivates regional regulations to present varied and even opposing situations, which shows a lack of consensus on this issue both among educational administrations and among specialists.

Key words: History of literature; Obligatory education; educational laws; literary education; LOMLOE.

FR Histoire de la littérature dans le programme de langue et littérature espagnoles : de la LOGSE à l'actuelle LOMLOE dans l'enseignement obligatoire

Résumé : L'organisation historique de la littérature, associée à la pratique du commentaire de textes, a été fondamentale dans l'enseignement de la littérature pendant une grande partie du siècle dernier. Cependant, depuis les années 90, avec l'émergence de la didactique de la langue et de la littérature, un débat intense a éclaté sur la fonctionnalité de certains contenus et méthodologies. L'objectif de cette étude est de décrire la présence des contenus d'histoire de la littérature dans les lois des 50 dernières années et à encourager la réflexion sur la contribution de ces contenus à l'éducation littéraire. Pour ce faire, après une délimitation conceptuelle du terme “histoire de la littérature”, quelques indicateurs sont formulés qui nous permettent de comparer les différentes lois nationales sur l'éducation. On conclut que les contenus d'histoire de la littérature ont connu un recul progressif et que la liberté offerte par l'actuelle LOMLOE motive les réglementations

régionales à présenter des situations variées, voire opposées, ce qui témoigne d'un manque de consensus sur cette question, tant au sein des administrations éducatives qu'entre les spécialistes.

Mots-clés : Histoire de la littérature ; enseignement obligatoire ; lois sur l'éducation ; éducation littéraire.

Sumario: 1. Introducción. 2. A propósito del concepto *Historia de la Literatura*. 3. La Historia de la Literatura en los *currícula* educativos de la democracia en España. 3.1. La Historia de la Literatura en los *currícula* de Educación Secundaria. 3.2. La historia de la literatura en la concreción curricular autonómica. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

Cómo citar: Ortiz Ballesteros, A.M. (2024). Historia de la literatura en el currículo de Lengua Castellana y Literatura: de la LOGSE a la actual LOMLOE en educación obligatoria. *Didáctica. Lengua y Literatura* 36, Núm. especial, 123-133.

1. Introducción

Desde que en 1986 la Didáctica de la lengua y la literatura se constituyera como área de conocimiento independiente (Mendoza y Cantero, 2003, p. 6), didáctica de la lengua, por un lado, y didáctica de la literatura, por otro, han evolucionado de manera bien distinta. La primera encontró en el enfoque comunicativo una vía relativamente diáfana para sustituir al paradigma tradicional de tipo formal, gracias a nuevos objetivos, contenidos y metodologías adecuadas, en tanto que la didáctica de la literatura emprendió un camino vacilante y lleno de obstáculos, con ausencia de consenso en lo que se refería a la función que la literatura debía cumplir en las aulas, los criterios para la selección de textos, las relaciones entre literatura y lectura o la reflexión sobre el papel del mediador-docente, por citar algunos temas. Tal indecisión afectó especialmente a la metodología, hasta el punto de que el término *pluralismo metodológico*, empleado ya en los primeros años por García Rivera (1995, p. 9) fue recuperado posteriormente (Ballester e Ibarra, 2009) y se postula aún hoy para referirnos a una realidad en la que coexisten diversos paradigmas con sus consiguientes prácticas con el fin de acercarse a la obra literaria. Entre estos paradigmas, el historicista se ha revelado como uno de los más persistentes, a pesar del repudio experimentado en la década de los setenta (Dueñas, 2013, p. 139) y de que, desde las etapas iniciales de la didáctica de la literatura, existió casi unanimidad entre docentes e investigadores en que pasar de *enseñar literatura* a *educar literariamente* conllevaba necesariamente romper con un modelo centrado en los conocimientos del docente, tributario de la autoría y la obra, y sustituirlo por otro en el que el protagonismo recayera en la experiencia personal de recepción. Se consideró que la historia de la literatura, tal como se había entendido hasta ese momento, carecía de funcionalidad en el ámbito educativo. En este sentido, según señala Munita (2017, p. 7), fue asumido que los objetivos debían orientarse hacia dos grandes aspectos: favorecer la competencia interpretativa y crear hábitos lectores, mediante una relación placentera y de implicación personal frente a los textos.

Por otro lado, es preciso recordar también que los presupuestos historicistas estaban experimentando desde los años 70 del siglo pasado una profunda revisión, hasta llegar a considerar “la historia de la literatura, todo problemas” (Romero Tobar, 2004, p. 8). Lo cierto es que el fecundo debate que devino en propuestas de nuevas historias de la literatura (Mainer, 2015) no tuvo incidencia alguna en los niveles de educación obligatoria. A falta de alternativas por parte del área de didáctica, una gran parte de docentes (y manuales escolares) optaron por prácticas continuistas del modelo decimonónico.

Partiendo de lo dicho, en los apartados siguientes llevaremos a cabo una investigación cualitativa de carácter descriptivo con dos objetivos principales: el primero, conocer de qué modo las leyes educativas de la democracia contribuyeron a mantener dicho modelo historicista y, el segundo, promover la reflexión sobre si el rechazo a la metodología propia del modelo tradicional —organización cronológica de los contenidos— implica prescindir de otros aspectos igualmente vinculados a la historia de la literatura, como son el canon y los criterios de clasificación de las obras literarias.

2. A propósito del concepto *historia de la literatura*

Señala Senabre que “crítica, historia y teoría son tres modalidades diferentes de aproximación al objeto literario. Conviene deslindarlas adecuadamente, aunque sin perder de vista que, en la práctica, puede haber mezclas e interferencias entre ellas” (1994, p. 48) y que la historia de la literatura ordena “los materiales que la crítica le proporciona —análisis, juicios, relaciones o dependencias de unas obras con respecto a otras, jerarquías estéticas— y los coloca en una secuencia temporal” (Senabre, 1994, p. 50). Respecto a su finalidad, indica el referido investigador que se busca reconstruir “la esencia de una especie de carácter nacional que la literatura recogía con fidelidad por medio de sus diversas manifestaciones” (Senabre, 1994, p. 51).

Esta división de los estudios literarios es aceptada, de modo general, entre los especialistas, con la única salvedad del controvertido papel subsidiario o independiente de la literatura comparada, y tiene su correlato en el ámbito educativo. Su irrupción es relativamente temprana, en el siglo XIX, momento en que:

Los estudios literarios se convierten exclusivamente en históricos, fruto de una mentalidad que empieza a estar fascinada por la ciencia y que entiende siempre ciencia como ciencia positiva. En las cuestiones de humanidades no cabía más ciencia que la historia. A esto se añade la alianza estricta

de la historia literaria con la naciente filología que conocía por entonces un gran desarrollo en su función de estudiar y establecer textos antiguos mediante procedimientos positivistas. La historia positivista y materialista se alza con la pretensión de ser la única disciplina rigurosa de estos estudios. (Garrido, 2004, p. 31)

En consecuencia, Garrido define la historia de la literatura como

la disciplina que se propone el conocimiento de los textos literarios del pasado, la biografía de sus autores, su relación con la tradición literaria, su agrupación en movimientos, escuelas o generaciones y las conexiones del fenómeno literario con otros fenómenos de la misma época y cultura. (2004, p. 31)

Ahora bien, a pesar de que la historia de la literatura se consolidó de manera indiscutible a lo largo del XIX, provocó desde sus orígenes numerosos debates y reflexiones. Romero Tobar (2004) localiza en el siglo XX tres momentos de crisis de la disciplina, de los que España solo participó activamente en el último de ellos.

Respecto al primero, en los años treinta del siglo XX, se centró en definir los problemas que acechaban a la disciplina, especialmente su método y técnicas de trabajo. Sin embargo, antes de que estos asuntos se resolvieran, sucedió un incidente crítico que dio paso a un segundo estadio: René Wellek asumió la imposibilidad de un nuevo historicismo y, en 1973, hablaba del “ocaso de la historia literaria”, con una renuncia expresa a buscar vías alternativas; ello marcó, según Romero Tobar (2004, p. 71), un punto de inflexión. Se unieron las reflexiones de Jauss en *La historia literaria como desafío a la ciencia literaria* (1967), que habían propiciado un cambio de rumbo en la historiografía literaria, al conferir protagonismo al acto de comunicación literaria y abrir diversas posibilidades para comprender la historia de la literatura de modo sistémico (Romero Tobar 2004, p. 72). Estas cuestiones apuntan directamente a la didáctica de la literatura por el valor que se confiere a la recepción:

existen tantas experiencias estéticas en la recepción de un texto como grupos distintos de receptores hay de ese mismo texto. [...] la historia de la literatura, lejos de contemplarse como una simple yuxtaposición cronológica de autores y obras, [...] debe concebirse desde la perspectiva de la recepción y del efecto producido por la obra, esto es, a modo de una historia de la recepción literaria que se fundamente en la reconstrucción de los diversos horizontes de expectativas cambiantes en los que ha tenido lugar la lectura de las obras en el pasado. (Maldonado, 1999, p. 253)

Estas ideas abrieron nuevas vías de debate dentro de las teorías sistémicas y, de resultas de estos debates, la *nueva historia literaria* o *neohistoricismo* surgirá en los años setenta en EE.UU. con la voluntad de superar las limitaciones.

En la década de los 90, con la irrupción del paradigma cultural de la posmodernidad, tendrá lugar el tercer momento crítico, que muestra “la falta de confianza en la idea de que sea posible reconstruir el pasado literario en un discurso crítico que ofrezca garantías teóricas” (Romero Tobar, 2004, p. 77). A partir de entonces, y ante la falta de eficacia de la nueva historia literaria para resolver los problemas, se evidenciaron dos posturas: por un lado, la de quienes renunciaban a considerar la historia de la literatura como método de estudio para la obra literaria y, por otro, la de quienes insistían en buscar vías de renovación.

Aunque ni la extensión ni el objetivo de este trabajo permiten detenernos en las reflexiones y propuestas de los investigadores que sustentaron cada una de las posturas, conviene recordar algunos hitos. El primero de ellos es la obra de Claudio Guillén (1989) pues, dentro de un pensamiento de base estructuralista, advertía de que los objetivos de la historia de la literatura resultaban aún en esos años “bastante oscuros” (p. 204) y oponía el concepto tradicional, en el que los datos y la cronología eran los protagonistas, a otro sistémico en el que tomaran relevancia la evolución y el cambio, constatados en la historia de las formas, lo que llevaría a la historia de la literatura a no depender metodológicamente de otras ciencias (Guillén, 1989, p. 214).

Esta búsqueda de independencia exigía al investigador, según Guillén, una postura crítica —reivindicada igualmente por Lozano (1998)—, que priorizaba la reflexión sobre la selección de obras y su función. Se cuestionó así la “creación de cánones nacionales —de sistemas de autores—, valorados y generalmente recomendados como autoridades—” (p. 236).

Las objeciones, tanto al método como al canon, provinieron también desde la teoría de los polisistemas de Even-Zohar, al coincidir con el estructuralismo diacrónico de Guillén en la voluntad de “romper, y esto es lo que importa subrayar al margen de los matices que presentan las distintas teorías sistémicas, con el punto de vista lineal, secuencial o serial de la vieja historia literaria” (García, 2014, p. 19). Recordemos, al respecto, la influencia que los postulados de Even-Zohar tuvieron en el nuevo concepto de educación literaria, dado que el canon se configuraba como elemento nuclear en la formación estudiantil. Ahora bien, la teoría de los polisistemas no se refiere, en rigor, al canon, sino a la *canonicidad* en sus dos modalidades, *estática* y *dinámica*, y lleva implícita un nuevo método basado en las *transferencias* (Manacorda de Rosetti, 1996, p. 27).

Lo expuesto hasta aquí explica *grosso modo* que la distinción entre vieja y nueva historia literaria se convirtiera en un clásico desde principios del siglo XXI y que los debates, lejos de cerrarse, se abrieran cada vez a nuevas perspectivas. El interés y las distintas posturas en torno a la relevancia de la historia de la literatura se refleja en un monográfico en el que Luis Beltrán contribuye diferenciando en la historia de la literatura “la dimensión horizontal de la actualidad, que muchos llaman hoy cultura, y la dimensión vertical de la posteridad, a la que suele aludirse como genealogía desde Nietzsche” (2004, pp. 13-14). Advierte este investigador de que, en la práctica, tanto la nueva como la vieja historia literaria entienden la dimensión horizontal de forma autónoma, “sin otras conexiones o consecuencias” y desatienden, por lo tanto, la dimensión vertical,

al tiempo que rechaza la idea de que “una obra puede y debe comprenderse enteramente en su entorno cultural y sólo en ese entorno” (2004, p. 16) sin distorsionarla o corromperla. Al contrario:

la interpretación de la obra debe partir de la comprensión de los límites históricos desde una perspectiva superior, la perspectiva que da la caducidad de esos límites, sin olvidar que esos límites fueron productivos en el pasado. Naturalmente, ese extrañamiento no puede ser la excusa para la mera actualización, la transposición de la obra a la actualidad. (Beltrán, 2004, p. 16)

De cara a las implicaciones en el terreno educativo, nos interesa la afirmación de Beltrán cuando sostiene que muchas escuelas del historicismo han explicado la historia dentro de los límites de la actualidad de la obra (dimensión horizontal) pero pocas han apostado por la vertical, es decir “desde el punto de vista de la posteridad, esto es, de superar los límites de la actualidad a la hora de interpretar el sentido de la obra literaria” (2004, p. 19). Esta última línea conecta con las aportaciones de Bajtin, que cree que las grandes obras de la literatura se construyen con materiales aportados por el folclore y rompen los límites de su tiempo, lo que sugiere también algunas implicaciones respecto al tipo de obras y la interpretación que puedan tener en el ámbito educativo.

Recientemente, Beltrán (2020) ha ampliado las reflexiones y vías de renovación de la historia de la literatura como parte de la contribución de las humanidades para “construir la unificación de la humanidad. Deben ser humanidades sin fronteras” (p. 9). Señala las principales limitaciones existentes para ello tanto en la *vieja historia literaria* como en la *nueva historia literaria*, sosteniendo que “vieja y nueva historias literarias comparten el mismo pensamiento orgánico de fondo” (Beltrán, 2020, p. 13). La consecuencia de la proyección de lo individual había sido hasta el siglo pasado un predominio del formalismo y la valoración del estilo como rasgo de selección, en tanto que

en las últimas décadas del siglo XX y en la actualidad viene primando la orientación contraria, ideológica. Es lo que suele llamarse sociologismo o culturalismo. [...] Y esto ha dado lugar al fenómeno de los *estudios culturales*. Se trata de un fenómeno heterogéneo, pero tiene en común la supremacía de lo ideológico y la negación de la dimensión estética de lo literario. (Beltrán, 2020, p. 14)

Lo cierto es que en el ámbito de los estudios literarios se han producido grandes avances en cuanto a la comprensión de qué sea la historia de la literatura, su objetivo y sus métodos (Romero Tobar, 2016, p. 68). También es una evidencia que las historias de la literatura disfrutan de buena acogida entre el público, sea general o especializado, y muestran diversidad en forma y fondo. Algunas ofrecen presupuestos alternativos a los tradicionales retomando los postulados de Guillén (Mainer, 2015, p. 59) y defienden la necesidad de “otra historia literaria” en la que el eje temático pueda servir como vertebrador al tradicional cronológico. Otra alternativa proviene de la mano de la Literatura Comparada y también las hay que se sitúan “en un marco geográfico determinado —Andalucía, Aragón, Castilla y León...— en las que se iba aplicando el modelo básico de los libros dedicados al estudio evolutivo de la literatura española” (Romero Tobar, 2016, p. 68).

Por lo que se refiere al ámbito educativo, se ha producido, como comprobaremos, más un cuestionamiento de la historia de la literatura que una voluntad de renovación. El mismo Romero Tobar concluía la investigación antes referenciada advirtiendo de que “por descontado queda el traslado a la educación literaria de técnicas de análisis y métodos de trabajo propios de las direcciones citadas” (2016, p. 68). Esto explicaría que encontremos posturas opuestas, que vayan desde rechazo más rotundo (Santos, 2023) a la reivindicación parcial, de uno o varios de los contenidos vinculados a la historia de la literatura (Bombini, 2008; Díez Mediavilla, 2019; Dueñas, 2013), al considerar tanto la organización cronológica como la importancia del contexto para la interpretación, la necesidad de la selección y la renovación metodológica.

3. La Historia de la Literatura en los *currícula* educativos de la democracia en España

Según se ha expuesto en el apartado anterior, la historia de la literatura ha experimentado numerosas crisis internas en las últimas décadas, en paralelo a la transformación de las humanidades. Destaca, sin embargo, su persistencia en las aulas, una suerte de inmovilismo ajeno tanto a la evolución interna de la disciplina como a las exigencias de transposición didáctica requeridas al aplicar en el terreno educativo cualquier contenido. Entre las posibles causas puede estar la situación social y política de España, condicionante de la forma de entender la formación humanística, así como las intenciones decididamente ideológicas e incluso puramente comerciales de las producciones literarias. Las consecuencias en el terreno educativo las recuerda así López Serrano:

Desde que en 1970 se aprobara la Ley General de Educación durante el régimen franquista, hasta la actualidad, España se ha visto inmersa en un catastrófico vaivén legislativo que ha dado como resultado la sucesión de siete leyes educativas. El uso político de la educación se ha acusado y abusado a lo largo de la democracia [...] más del 65% de las leyes orgánicas se han aprobado con el consenso de la oposición; en el caso de las educativas: ninguna. (2019, p. 559)

En efecto, 1978 marca el inicio de la denominada *transición* y, con ella, de un periodo democrático. El sistema educativo respondió a este cambio sin precedentes con sucesivas leyes que pretendían superar la *Ley General de Educación-LGE* del tardofranquismo, presentada por José Luis Villar Palasí en 1970, y satisfacer las exigencias de una nueva sociedad que buscaba formar ciudadanos libres y críticos, en la seguridad de que la educación, como derecho irrenunciable, contribuía a ello. Ahora bien, en tanto en cuanto la historia de la literatura asume, según Senabre, “la esencia de una especie de carácter nacional” (1994, p. 51), resulta útil

describir los contenidos historicistas y reflexionar si se ponen al servicio preferente de un concepto ideológico, sea este centralista e integrador o su contrario; en cualquiera de las situaciones, la educación responderá a los gustos e ideologías de quienes aplican la normativa y no a las necesidades formativas reales del alumnado.

Con el ánimo de contribuir a esclarecer esta cuestión y vislumbrar el futuro de la historia de la literatura, realizaremos un repaso cronológico de las leyes orgánicas de educación con desarrollo normativo. Indicamos junto a los datos generales el partido político del gobierno responsable. Las referencias a los reales decretos de enseñanzas mínimas correspondientes figuran en el anexo legislativo de la bibliografía.

- 1990. LOGSE. (PSOE). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenamiento General del Sistema Educativo. *BOE* núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- 2002. LOCE (PP). Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. *BOE* núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.
- 2006. LOE (PSOE). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- 2013. LOMCE (PP). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- 2020. LOMLOE (PSOE). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Considerando que cada ley presenta una reestructuración propia de contenidos y demás elementos curriculares, hemos creído conveniente partir de unos indicadores claros y comunes para la descripción, comparación y análisis valorativo. Para este fin, una vez que hemos conceptualizado la historia de la literatura en el apartado anterior, hemos seleccionado por su sencillez la definición de Garrido, a saber:

la disciplina que se propone el conocimiento de los textos literarios del pasado, la biografía de sus autores, su relación con la tradición literaria, su agrupación en movimientos, escuelas o generaciones y las conexiones del fenómeno literario con otros fenómenos de la misma época y cultura. (Garrido, 2004, p. 31)

Los indicadores y sus contenidos asociados serían los siguientes:

Tabla 1. Relación de indicadores de contenidos de historia de la literatura

Indicador 1. <i>Conocimiento de textos literarios del pasado</i>
Menciones explícitas a: <ul style="list-style-type: none"> - textos de la tradición (oral o escrita) y del pasado localizados espacialmente (local o nacional), - saberes declarativos o enciclopédicos (por ejemplo, títulos de obras) y procedimentales (derivados de lecturas directas de fragmentos u obras). Este indicador se vincula con: canonicidad (a través de la selección) y clásicos (como obra que perdura en el tiempo), sea en su forma original, adaptada o versionada.
Indicador 2. <i>Biografía de autores</i>
Menciones explícitas a: <ul style="list-style-type: none"> - alusión a que son los autores (de forma genérica o nominal) los que deben ser estudiados (la biografía implica parte del reconocimiento a la persona). Este indicador se vincula con: canonicidad (a través de la selección) y clásicos (como autores referentes de una cultura).
Indicador 3. <i>Relación de textos/autores con la tradición</i>
Menciones explícitas a: <ul style="list-style-type: none"> - intertextualidades, influencias e interacciones de un texto/autor en otros posteriores. Este indicador se vincula con la dimensión vertical de la historia de la literatura. Guarda relación con los indicadores 1 y 2.
Indicador 4. <i>Agrupación de las obras dentro de movimientos, escuelas o generaciones</i>
Menciones explícitas a: <ul style="list-style-type: none"> - clasificación o agrupación de las obras a partir de rasgos externos previamente delimitados. Este indicador se vincula a la dimensión horizontal y se emplea indistintamente para movimientos, escuelas o generaciones por lo que tienen de forma de organización de acuerdo a criterios extratextuales, a sabiendas de las diferencias.
Indicador 5. <i>Conexiones del fenómeno literario con otros fenómenos de la misma época y cultura</i>
Menciones explícitas a: <ul style="list-style-type: none"> - conexiones preferentemente con otras expresiones artísticas, como pintura, escultura, música..., aunque también puedan ser filosofía o fenómenos culturales, - literatura comparada. Este indicador se vincula a la dimensión horizontal de la literatura. Guarda relación con el indicador 4.

Fuente: elaboración propia

Se han revisado los Reales Decretos de mínimos para comprobar la presencia de cada indicador. En el caso de Educación Primaria, los contenidos de historia de la literatura son escasos, por lo que nos centraremos en la etapa de Secundaria. Sí queremos señalar en ambas etapas el “carácter abierto y poco específico” (Márquez, 2023, p. 159) de la LOMLOE en comparación con la anterior.

3.1. La historia de la literatura en Educación Secundaria

Por lo que se refiere a la LOGSE, atraviesa dos momentos. En el primero, *Real Decreto 1007/1991* la literatura no tiene lugar propio, aunque la historia de la literatura está presente en los tres tipos de contenidos:

- en los conceptos: “2. La literatura como instrumento de transmisión y de creación cultural y como expresión histórico-social. Autores y obras relevantes de los periodos literarios” (Anexo 1, p. 54), (indicadores 1, 3, 4 y 5);
- en los procedimientos: “2. Reconocimiento de las relaciones entre los textos literarios y el entorno social y cultural de su producción” (Anexo 1, p. 54), (indicadores 1 y 5) y
- en las actitudes: “1. Valoración del hecho literario como producto lingüístico, estético y cultural e interés y gusto por la lectura de textos literarios de diferentes géneros y épocas, desarrollando criterios propios de selección y valoración.” (Anexo 1, p. 55), (indicadores 1, 3 y 5).

En un segundo momento, *el Real Decreto 3473/2000* conlleva mayor concreción. Los diez objetivos iniciales aumentan a doce y los cuatro que versan sobre aspectos literarios (el 6, 7, 8 y 9) se vinculan con la historia de la literatura. Aparece también un bloque de Literatura (Anexo 1, p. 1829) y, aunque los dos cursos iniciales se centran en teoría de la literatura (géneros y lengua literaria), en tercero la historia de la literatura asume protagonismo:

- las características generales de la literatura medieval, siglos de oro y siglo XVIII (indicador 1 y 4),
- tres autores nominalmente: Garcilaso de la Vega, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, (indicador 2) y
- cuatro obras: *El Poema de Mio Cid*, *El Conde Lucanor*, *El Lazarillo* y *El Quijote*, (indicador 1).

En cuarto curso se repiten los indicadores 1, 2 y 4, al abordar desde la misma perspectiva que en 3.º la literatura producida desde el XIX hasta la actualidad: características generales de cada etapa, movimientos y autores (que esta vez aumentan a cinco: Espronceda, Bécquer, Pérez Galdós, Clarín y Rubén Darío), aunque no se indica ningún título. En cambio, se alude a generaciones literarias, como la generación del 98 o la generación del 27, sin mención expresa de autores.

Como ha señalado Colomer (2024), en estos momentos la etapa de secundaria “se dedicó a aligerar y mejorar la organización histórica de los contenidos, pero lo mantuvo en su esencia, en gran parte a causa de la adhesión escolar al objetivo de transmisión patrimonial, sentido por los docentes como una parte ineludible de la función educativa” (Colomer, 2024, p. 53). El énfasis no obstante se pone en las relaciones del propio alumnado, tal como recogen los *Criterios de evaluación* de los dos últimos cursos. Resumiendo, podríamos afirmar que la LOGSE recoge en diverso grado todos los indicadores.

La LOCE es continuista respecto a la ley anterior, sin cambios en el bloque ni en la relevancia de la historia de la literatura según cursos.

En el caso de la LOE, parte en su introducción de que en la etapa previa “se habrá conseguido un primer acercamiento a las convenciones literarias básicas y a las relaciones entre las obras y el contexto histórico en la medida en que estos datos sean significativos para la interpretación del texto” (Real Decreto 1631/2006, p. 731). Dentro del bloque específico de Educación literaria, los saberes aparecen secuenciados por curso. En el primer curso, destaca el interés por las expresiones de tradición oral (indicadores 1 y 3), inferido del contenido “Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad” (p. 733). El vínculo queda más explícito en el criterio de evaluación: “6. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y valoración de textos breves o fragmentos atendiendo a los temas y motivos de la tradición, [...]” (p. 734). Sin embargo, este contenido desaparece en 2.º y la historia de la literatura aparece, de modo difuso, dentro de “Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos y culturas” (p. 735). Como en leyes anteriores, es en tercer curso cuando la historia de la literatura gana protagonismo (p. 737):

- “Lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, relacionándolos con los grandes periodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII”, (indicadores 1 y 4).
- “Lectura comentada y recitado de poemas, comparando el tratamiento de ciertos temas recurrentes, en distintos periodos literarios, y valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema”, (indicador 3).
- “Lectura comentada de relatos, observando la transformación de la narrativa desde la épica medieval en verso a la narración moderna en prosa, y del héroe al personaje de novela”, (indicador 3).
- “Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves y fragmentos representativos del teatro clásico español, reconociendo algunas características temáticas y formales”, (indicador 1 y 4).
- “Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas”, (indicador 1 y 5).

En cuarto curso se continúa con la periodización desde el siglo XIX hasta la actualidad (p. 740):

- “Lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad”, (indicador 1).
- “Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema”, (indicador 1 y 4).

- “Lectura comentada de relatos contemporáneos de diverso tipo que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas”, (indicador 4).
- “Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso constatando algunas innovaciones en los temas y las formas”, (indicador 3).
- “Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad”, (indicador 4).
- “Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad”, (indicadores 2, 3 y 5).
- “Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas”, (indicadores 1 y 5).

A pesar de la pormenorización de contenidos de carácter historicista, se abre la posibilidad de seleccionar obras y autores, al tiempo que se introducen textos en otras lenguas peninsulares. Estas posibilidades se ofrecen también en 4.º curso, al indicarse expresamente “literaturas hispánicas y europea”.

La LOMCE mantiene el bloque de Educación literaria, aunque diferencia dos vertientes: receptiva (Plan lector) y productiva (Creación). Dentro de la primera, en ambos ciclos se distingue una modalidad de “lectura libre” (de carácter muy abierto) de otra como “aproximación” a obras representativas (que precisa de explicación o guía); no se mencionan autores, solo textos, que pueden ser elegidos y tratados con libertad por parte del docente. Un análisis pormenorizado de esta normativa y su desarrollo autónomo puede verse en Dueñas (2019).

En el primer ciclo, que ahora incluye los tres primeros cursos, se recoge la: “aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos” (Real Decreto 1105/2014, p. 364), (indicadores 1 y 3). Como en otros casos, los criterios de evaluación concretan el alcance de los saberes y, en algún caso, los amplían.

Por lo que se refiere al 4.º curso (segundo ciclo), completa cronológicamente los contenidos anteriores en la “aproximación a las obras más representativa de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas” (p. 370) con sus correspondientes criterios de evaluación.

Llegamos así a la legislación vigente, la LOMLOE. Pese a ofrecerse como modificación de la *Ley Orgánica 2/2006*, los cambios son de calado y afectan intensamente a la historia de la literatura.

Se conserva el bloque de Educación Literaria, que –según los preliminares– “recoge los saberes y experiencias necesarios para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer algunas obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando a la vez la escritura creativa con intención literaria” (p. 116). La organización vuelve a ser dos ciclos: 1.º y 2.º de la ESO por un lado y 3.º y 4.º por otro.

El bloque de Educación literaria se organiza ahora en torno a la lectura, diferenciando explícitamente *lectura autónoma* de *lectura guiada*. En la primera modalidad, que busca preferentemente crear hábito y gusto, no existe huella de la historia de la literatura, en tanto que en la segunda, se entiende como “Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos” (Real Decreto 217/2022, p. 125). Es preciso reiterar la vaguedad del término *relevantes* y la extensión inabarcable de *patrimonio literario universal*. Con relación a *relevante*, cabe preguntarse quién y con qué criterio decide que una obra lo sea. Mayor enjundia, no obstante, adquiere el valor conferido al controvertido término *patrimonio literario*, a tenor de las recientes observaciones sobre el canon que realiza Ítaca Palmer (2023). Por lo demás, el contenido “Relación y comparación de los textos leídos con otros textos, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes” (Real Decreto 217/2022, p. 125) podría vincularse al indicador 5 de historia de la literatura, pero pierde efecto a falta de una mención a elementos temporales que, por tanto, permite permanecer en una dimensión horizontal-sincrónica.

La misma situación se repite en el segundo ciclo, con la única salvedad de incluir entre los saberes propios de la lectura guiada “Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias” (p. 130) y que el patrimonio literario es “nacional y universal y de la literatura actual” (p. 130). En suma, se incluye cualquier contenido posible, para que administraciones autonómicas, libros de texto o el propio docente decidan con criterio propio. Y esto es lo que ha hecho cada comunidad autónoma, como comprobaremos a continuación.

3.2. La historia de la literatura en la concreción curricular autonómica

La ausencia de saberes precisos de historia de la literatura en la LOMLOE ha derivado en una enorme disparidad de criterio en la legislación autonómica, mayor si cabe que la advertida por Dueñas (2019) para el caso de la LOMCE. En la *tabla 2* puede verse la referencia a la publicación de la norma¹ así como los dos grandes grupos según se modifique o no la ley:

¹ Por razones de espacio no reproducimos el enunciado de la norma ni desarrollamos las siglas del documento que la incluye, dado que todas corresponden a la concreción del currículo de ESO y los textos son de dominio público.

Tabla 2. Posición de las Comunidades Autónomas ante la LOMLOE

Comunidad	Sin modificación	Con modificación				
		Canon: autores locales	Tradiciones propias	Selección de autores	Periodización por ciclos (antes/ después s. XVIII)	Movimientos o etapas
Andalucía BOJA104, 2.06.2023		X	X	X	X	X
Aragón BOA156, 11.08.2022	X					
Asturias BOPA169, 1.09.2022					X	X
Canarias BOC58, 23.03.2023		X	X			
Cantabria BOC151, 5.08.2022		X	X			
Castilla-La Mancha DOCLM 134, 14.07.2022		X	X			
Castilla y León BOCYL190, 30.09.2022					X	X
Cataluña DOGC8762, 29.09.2022	X					
Ceuta y Melilla BOE187, 5.08.2022	X					
Extremadura DOE164, 25.08.2022		X	X			
Galicia DOG183, 26.09.2022	X					
Islas Baleares BOIB101, 2.08.2022	X					
La Rioja BOR135, 15.07.2022	X					
Madrid BOCM176, 26.07.2022					X	X
Murcia BORM283, 9.12.2022					X	X
Navarra BON155, 4.08.2022	X					
País Vasco BOPV109, 9.06.2023		X	X			
Valencia DOGV9403, 11.08.2022	X					

Fuente: elaboración propia

Destaca un grupo que no realiza modificaciones, formado mayoritariamente por comunidades con una lengua cooficial, en tanto que otro, integrado por las autonomías que sí realizan cambios, es bastante heterogéneo; en él sobresale Andalucía como único caso que aporta nombres concretos de autores y autoras ya en el primer ciclo, adelantando los habituales contenidos de historia de la literatura a los cursos 1.º y 2.º. En el segundo ciclo se repite la nómina, pero repartidos temporalmente solo en 4.º curso, con algún que otro desliz, al incluir a Luis de Góngora en la etapa posterior al XVIII junto a Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, María Zambrano, Rafael Alberti, Mariluz Escribano, María Victoria Atencia, Antonio Muñoz Molina y Elvira Lindo, entre otros. A diferencia de Andalucía, las restantes comunidades se limitan al genérico “autores extremeños”, “canarios”, “de Cantabria”, “castellano-manchegos” o “vascos”, sin más. A partir de estas normativas, variadas según se ha visto, tendrá lugar todavía una última concreción curricular: la de editoriales y docentes, con la consiguiente diversidad.

4. Conclusiones

La historia de la literatura como forma de aproximación a los estudios literarios desplazó en la segunda mitad del siglo XIX al modelo retórico y ha perdurado con fuerza hasta nuestros días. Las razones que apoyaron su implantación en el terreno educativo y su posterior éxito suelen asociarse a los valores ideológicos y

políticos de quienes, en una posición de dominio, decidían qué, a quién y con qué interpretación debía leerse, si bien, desde una perspectiva histórica, revela cierto inmovilismo en los niveles obligatorios de la educación, pues ni las propuestas formalistas de los años 70 ni las advertencias desde la didáctica de la lengua y la literatura sobre la carencia de funcionalidad del método historicista consiguieron erradicar por completo unas prácticas de origen decimonónico en las que predominaba el saber enciclopédico, el eje cronológico y un canon fosilizado a través del tiempo.

No calaron en las aulas los debates suscitados durante el siglo XX en torno a la renovación de la historia de la literatura en sus contenidos y metodología. Con este telón de fondo, las sucesivas leyes educativas en España se han limitado a modificar ciertos contenidos según la ideología de turno, con desigual fortuna. El reto de la LOGSE, primera ley de la democracia, que buscaba crear hábitos lectores y, a la vez, capacitar para conocer, conservar y valorar la herencia literaria recibida, parece haber fracasado a la luz de la actual LOMLOE, que no se ve como resultado de una línea clara.

Se une que tampoco hay unanimidad entre los investigadores sobre la aportación y el tratamiento de la historia de la literatura en las aulas, de forma que durante el medio siglo analizado hemos contemplado cómo las leyes nacionales, comunidades autónomas, editoriales y los propios profesores reformulaban según criterios variados unos saberes de origen decimonónico que exigían una revisión científica, no ideológica. Todavía quedan sin resolver debates sobre la función de los clásicos, el concepto y la dinamización del canon, el estudio de las obras desde la perspectiva tanto horizontal como vertical, la resignificación de las obras y la reflexión sobre las diferentes interpretaciones, la dicotomía entre hacer lectores que sustenten el mercado y buenos lectores que disfruten de un producto estético, etc.

Otra conclusión es que, tras un camino fluctuante, y a pesar de los enormes avances en el terreno de la didáctica de la literatura, la actual LOMLOE ha optado por no asumir responsabilidades y dejar estas en manos de administraciones autonómicas, editoriales o profesorado, vista la indefinición que la caracteriza. Se comprueba que, bajo el “paraguas de la LOMLOE”, cada comunidad autónoma legisla con criterios propios y dispares. El paraguas legislativo ofrece también abrigo a “los gustos específicos de los docentes que, en ocasiones, priorizan a autores que les son afines estética o ideológicamente frente a otros (y, especialmente, otras) que han supuesto un hito en los estudios literarios en español” (Sánchez-García, 2020, p. 87). Quien culpe a la historia de la literatura del desinterés de nuestros jóvenes por la lectura o los clásicos bien podrá prescindir de estos, amparado en la ley, en tanto que otros, en idéntico ejercicio de su libertad, crearán conveniente seguir recurriendo a historias de la literatura, en complementariedad con antologías (Reis et al., 2021; Roig, 2012). También será posible, visto que los manuales escolares mantienen un canon rígido y decimonónico (López Rodríguez, 2023; Rodríguez, 2022; Sánchez Dueñas, 2012), modificar dicho canon, con la consiguiente inflación de nombres o textos o, tal vez, sacrificando de modo unilateral alguno de los ya consagrados. Esta dinamización del canon, tan necesaria, hecha a partir del criterio personal del docente, de sus conocimientos y capacidades —cuando no de su ideología—, no garantizará, sin embargo, una respuesta adecuada al gusto del alumnado o, en todo caso, obligará a cambiar cada selección de un curso para otro. Naturalmente, habrá quien realice una selección mucho más estable y sencilla, no vinculada a cuestiones estéticas, sino a “valores” que, según algunos, se mantienen en el tiempo como norma ética.

Junto a ellos, algunos docentes seguirán debatiendo y haciendo propuestas para el aula en que esté presente un canon clásico, la tradición, el eje histórico, etc., porque consideran que no hace falta interesar al alumnado por aquello hacia lo que de por sí tiene tendencia, sino que también es posible fomentar el hábito lector abriendo nuevos horizontes a partir de unas obras, los clásicos, cuya dificultad no reside en el texto, puesto que son intemporales (Caro, 2014). Nosotros nos preguntamos, como Díez Mediavilla, “si la pretendida distancia temática y estética entre los textos clásicos y los lectores actuales no tendrá más que ver, en muchas ocasiones, con una cierta incapacidad de lectura comprometida de estos textos clásicos por parte del profesorado” (2019, p. 121). Reivindicamos no solo la necesidad de un nuevo canon, sino también la contribución de otros contenidos de historia de la literatura a la educación literaria, siempre que, con la mira puesta en el desarrollo de la competencia literaria, dejen de ser únicamente historia y se conviertan en auténticas experiencias personales. Nos unimos por tanto a las voces de quienes demandan unos contenidos de historia de la literatura capaces de hacer lectores y también escritores, como han expresado quienes lo son (Cuenca, 2005; Freire, 2019; Prada, 2021).

5. Bibliografía

- Ballester, Josep e Ibarra, Noelia (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Beltrán, Luis (2004). Horizontalidad y verticalidad en la historia literaria. En Leonardo Romero Tobar (Ed.), *Historia literaria-historia de la literatura* (pp. 13-29). PUZ.
- Beltrán, Luis (2020). Sin fronteras. Antinomias de los estudios literarios. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 89(41), 9-27. <http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>
- Bombini, Gustavo (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En Carlos Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Graó.
- Caro, María Teresa (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-50. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42756>
- Colomer, Teresa (2024). Treinta años de educación literaria. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 103, 51-58.

- Cuenca, Luis Alberto de (2005). *Poética y poesía*. Fundación Juan March.
- Díez Mediavilla, Antonio (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, 29, 105-130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>
- Dueñas, José Domingo (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Dueñas, José Domingo (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y Textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- Freire, Espido (26.6.2019). Por qué deben leer los jóvenes los clásicos y cómo hacerlo. Videoteca booktuber. <https://www.youtube.com/watch?v=rzEb2BoMRh8>
- García Rivera, Gloria (1995). *Didáctica de la literatura para enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
- García, Miguel Ángel (2014). Las múltiples duraciones y la docencia de la historia de la literatura española: una reflexión metodológica. *Tonos Digital*, 27, <https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=4786949>
- Garrido, Miguel Ángel (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Síntesis.
- Guillén, Claudio (1989). *Teorías de la historia literaria*. Espasa Calpe.
- López Rodríguez, Rosa María (2023). Lectura literaria y canon en Educación Secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 163-172. <https://doi.org/10.5209/dill.83238>
- López Serrano, Miguel Jesús (2019). 40 años de Leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, 52, 559-572.
- Lozano, Miguel Ángel (Ed.) (1998). Clásicos y modernos. En Azorín, *Obras escogidas T. II* (pp. 1001-1006). Espasa.
- Mainer, José Carlos (2015). La historia de la literatura como historia (para una defensa e ilustración del pirronismo literario). *Ayer*, 97(1), 37-64. <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/la-historia-de-la-literatura-como-historia.pdf/1738>
- Maldonado, Manuel (1999). La Teoría de los sistemas y la historia de la literatura. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 8, 251-279. https://www.cervantesvirtual.com/portales/signa/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--3/html/dcd93078-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_33.html
- Manacorda de Rosetti, Mabel (1996). *La teoría de los polisistemas en el área educativa*. Academia Nacional de Educación.
- Márquez, Laura (2023). Educación literaria en la etapa de primaria según el Real Decreto 157/2022. En Susana Gala (Coord.), *Proyectos y enfoques innovadores para la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 149-169). Dykinson.
- Mendoza, Antonio y Cantero, Francisco José (2003). Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos. En Antonio Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 3-31). Prentice-Hall.
- Munita, Felipe (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui*, 43(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- Palmer, Ítaca (2023). Patrimonio literario y escuela: revisión y perspectivas teóricas. *Contextos Educativos*, 32, 109-126. <https://doi.org/10.18172/con.5670>
- Prada, José Manuel de (7.11.2021). Una nueva edad oscura. *XL Semanal*. <https://www.abc.es/xlsemanal/firmas/juan-manuel-de-prada-una-nueva-edad-oscura.html>.
- Reis, Sara; Coladello, Marcela y Magalhães, Maria Helena (2021). A relevância do conhecimento da história da literatura para a infância no processo de mediação leitora. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.15304/elos.8.7975>
- Rodríguez, Davinia (2022). El Siglo de Oro en los manuales de Lengua castellana y literatura para Secundaria: proyectos editoriales ajenos al currículo y la inclusión. *Didáctica. Lengua y literatura*, 34, 171-181. <https://doi.org/10.5209/dill.81363>
- Roig, Blanca (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*, 35(3), 362-370. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84824567009.pdf>
- Romero Tobar, Leonardo (Ed.) (2004). *Historia literaria/ Historia de la literatura*. PUZ.
- Romero Tobar, Leonardo (2016). Historias de la literatura y educación literaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 61-70. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5826>
- Sánchez-García, Remedios (2020). Entre los estudios culturales y el canon literario. Estudio contrastivo de la enseñanza de la poesía en español en los Master in Arts de las universidades de Estados Unidos. *Porta Linguarum*, 34, 75-90. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi34.16734>
- Sánchez Dueñas, Blas (2012). La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura aurisecular. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 411-431.
- Santos, José María (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educ. Pesqui*, São Paulo, 49, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251005esp>
- Senabre, Ricardo (1994). Filología y ciencia de la literatura. En Darío Villanueva (Coord.), *Curso de teoría de la literatura* (pp. 47-68). Taurus.

Corpus de textos legales referenciados

- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 152, de 26 de junio de 1991. <https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/A21193-21195.pdf>

- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, *Boletín Oficial del Estado*, 14, de 16 de enero de 2001. <https://www.boe.es/boe/dias/2001/01/16/pdfs/A01810-01858.pdf>
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 158, de 3 de julio de 2003. <https://www.boe.es/boe/dias/2003/07/03/pdfs/A25683-25743.pdf>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>