



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La literatura regional en el currículum de ESO de Cantabria
Regional literatura in the ESO curriculum of Cantabria

Alumno: Rubén Ruiz Marañón
Especialidad: Lengua Castellana y Literatura
Director/a: Marta Gancedo Ruiz
Curso académico: 2023-2024
Fecha: Septiembre de 2024

Resumen: La literatura regional tiene el potencial de colaborar en la formación de la identidad del alumnado al familiarizarlo con el patrimonio cultural más inmediato a su realidad. No obstante, este hecho no siempre es reconocido y por tanto el papel de este tipo de literatura dentro currículum escolar queda en entredicho. Este trabajo se propone analizar cuál es la realidad legislativa al respecto en la Comunidad de Cantabria, estudiar la percepción de varios docentes sobre cuál es la situación en las aulas y proponer una serie de secuencias de actividades que permitan un estudio de la literatura de Cantabria como parte del currículum de ESO al tener en cuenta cuáles son los principales obstáculos para lograrlo. Para la elaboración del trabajo se ha atendido a los textos legales que regulan este aspecto en la actualidad, se han llevado a cabo encuestas de respuesta libre a docentes y se han atendido a las conclusiones alcanzadas mediante estas mismas metodologías para elaborar una propuesta didáctica relevante y trasladable al aula.

Palabras clave: Lengua Castellana y Literatura, Currículum de ESO de Cantabria, Literatura regional, Literatura de Cantabria

Abstract: Regional literature has the potential to contribute to the formation of the identity of students by making them familiar with the cultural heritage closest to their reality. However, this fact is not always taken into account and therefore the role of this type of literature within the scholar curriculum is usually ignored. This work aims to analyze the current legislative reality in Cantabria in regards to it, as well as study the perception in the classroom of several teachers about it and propose a series of activities that allow the study of Cantabrian literature as part of the curriculum of ESO taking into account the main obstacles that this task faces. In order to achieve this, the legal texts that currently regulate this aspect have been studied, surveys have been conducted with teachers and the conclusions reached through these same methodologies have been considered to develop a relevant didactic proposal that can be used in the classroom.

Key words: Spanish Language and Literature, Curriculum of ESO in Cantabria, Regional literature, Cantabrian literature

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	MARCO TEÓRICO	8
2.1.	La evolución histórica del canon literario	8
2.2.	El impacto de la didáctica de la literatura en el canon escolar	12
2.3.	La dimensión cultural del canon escolar	14
2.4.	El estudio previo de la literatura regional de Cantabria y su aplicación en el aula.....	15
3.	MARCO LEGISLATIVO.....	17
3.1.	Referencias al patrimonio cultural.....	18
3.2.	Referencias a la identidad del alumnado.....	19
3.3.	Referencias a la literatura regional	20
3.4.	Referencias al habla regional	20
3.5.	Conclusiones	22
4.	PERCEPCIÓN EN LAS AULAS DE SECUNDARIA.....	23
4.1.	Metodología	23
4.2.	Resultados de las entrevistas	24
4.2.1.	Valoración general sobre el currículum de literatura	24
4.2.2.	El papel de la literatura regional en el currículum	24
4.2.3.	La literatura regional a lo largo de las leyes educativas	25
4.2.4.	La literatura regional en los libros de texto.....	26
4.2.5.	La actitud de los alumnos.....	26
4.2.6.	El conocimiento al respecto al finalizar la etapa.....	27
4.3.	Conclusiones.....	27
5.	PROPUESTA DIDÁCTICA.....	28

5.1.	Justificación	28
5.2.	Propuesta A	30
5.3.	Propuesta B	34
5.4.	Propuesta C	38
5.5.	Propuesta D	42
6.	CONCLUSIONES	47
7.	BIBLIOGRAFÍA	50
8.	ANEXOS	53
[1]	Preguntas de la entrevista	53
[2]	Entrevista 001	53
[3]	Entrevista 002	55
[4]	Entrevista 003	56
[5]	Entrevista 004	58
[6]	Entrevista 005	59
[7]	Texto de Manuel Llano	61
[8]	Texto de Matilde Camus	63
[9]	Texto de Concha Espina	64
[10]	Texto de José María de Pereda	67

1. INTRODUCCIÓN

La selección de qué autores y qué textos deben ser estudiados en el aula es uno de los debates más importantes que se dan en la asignatura de Lengua y Castellana y Literatura. La toma de decisiones al respecto parte de la comprensión que se tiene acerca de qué debe aprender el alumnado al estudiar literatura.

Entre estas creencias y actitudes hacia la literatura, se encuentran por necesidad las opiniones acerca de qué equilibrio se debe alcanzar entre las obras de mayor calado histórico y cultural entre las escritas en lengua española y aquellas cuya trascendencia se reduce al ámbito regional. Reflexionar al respecto supone preguntarnos en qué medida queremos que lo estudiado en las aulas se relacione con la vida cotidiana del alumnado.

Por un lado, estudiar las obras de mayor renombre supone traer al aula textos que representan personajes, costumbres y maneras de expresión que pueden resultar ajenas a los estudiantes. Por otro lado, las obras regionales incluyen entre sus páginas paisajes, personajes, costumbres con los que el alumnado se puede identificar. La literatura escrita por escritores vinculados con Cantabria ofrece un amplio corpus de obras que pueden cumplir este objetivo.

Este trabajo se propone ahondar en este conflicto, puesto que lo encontramos entre los más importantes que conciernen a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Para conseguir esto, queremos conocer cuál es la realidad al respecto según la legislación y cuál es la opinión de varios docentes sobre este mismo tema; todo ello en el contexto de la Comunidad de Cantabria.

La estructura de este trabajo se divide en cuatro partes fundamentales. La primera de ellas está elaborada a partir de las bases teóricas que justifican la relevancia de un trabajo de este tipo y que esclarecen qué conceptos y teorías condicionan el canon escolar y la inclusión de literatura regional en él. La segunda parte atiende a las leyes concernientes para identificar qué papel se le reserva a la literatura regional. El siguiente apartado está centrado en el análisis de la percepción dentro de las aulas de secundaria a través de la perspectiva de docentes. Esto se ha llevado a cabo mediante entrevistas de respuesta abierta

respondidas por cinco docentes con experiencias profesionales diversas. El último de estos cuatro apartados es el centrado en la propuesta didáctica. En él se tiene en cuenta todo lo expuesto en los apartados anteriores para proponer materiales que hagan posible el estudio de literatura regional en el aula.

El desarrollo de estas partes mencionadas ha seguido varios objetivos. El objetivo general es comparar la opinión de docentes sobre el papel que merece la literatura regional en el currículum y la realidad legislativa actual al respecto para proponer secuencias de actividades que hagan viable el estudio de literatura regional en el aula.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Reconocer la evolución histórica del canon literario y del canon escolar, así como la importancia de la literatura regional en la didáctica de la literatura.
- Conocer el estado de la cuestión en lo que concierne a materiales existentes sobre el estudio de literatura cántabra en el aula de secundaria.
- Identificar las referencias sobre el estudio de literatura regional en el aula en la legislación nacional y autonómica.
- Conocer la percepción de varios docentes sobre el papel de la literatura regional en el aula de ESO en Cantabria.
- Presentar una serie de propuestas didácticas que parten de las conclusiones alcanzadas en cada parte de este trabajo, de manera que ofrezcan una aproximación viable al estudio de la literatura regional en el aula de ESO de Cantabria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La evolución histórica del canon literario

La definición de *canon literario* o *filológico* y de *canon escolar* está lejos de resultar unívoca. Podemos tomar como ejemplo la definición de canon que propone Mendoza Fillola:

Un canon, ya sea filológico, escolar o de aula es una muestra representativa y simplificada del sistema literario; todo canon tiene la facultad, aunque sea transitoria, de presentar como referente modélico y clásico a un conjunto de obras y autores. (Mendoza Fillola, 2002, párr. 5)

Esta manera de entender el canon insiste en su naturaleza como selección. Por lo tanto, una de las primeras reflexiones que debemos llevar a cabo al contemplar esto es qué criterio debemos seguir para componer este repertorio parcial de obras. Al igual que la propia definición de *canon*, qué criterios deben contemplarse para hacerlo está sujeto a debate. Para conocer cuáles se han tenido en cuenta, resulta necesario revisar la historia del canon literario.

El canon literario español comenzó a tomar forma durante los siglos XVIII y XIX para responder a un fin educativo, puesto que se hacía necesaria una elección de obras literarias representativas con las que educar (Pozuelo Yvancos y Adrara Sánchez, 2000: p. 147). Al igual que ahora, se encontró la necesidad de elegir un corpus limitado de entre una cantidad de obras aparentemente infinita para educar durante una cantidad de horas limitada (Pozuelo Yvancos y Adrara Sánchez, 2000: p. 155).

En el siglo XVIII se comenzó por incluir en el canon obras en que se identificaba excelencia literaria y moral; de esta manera, junto a la literatura grecolatina se incluyeron autores del siglo de oro como Fray Luis de León. No obstante, se excluyeron otros como Góngora o Lope de Vega, cuyo estilo literario se consideraba deformado. Estos últimos encontrarían su lugar en el canon a partir del siglo XIX gracias a la nueva sensibilidad romántica.

Durante estos siglos, los criterios para elegir obras eran estéticos y morales (incluso si estos mismo evolucionaban, como se ha visto en el párrafo anterior). La recepción del texto por parte del lector no era tomada en cuenta. Es decir, cuando en el siglo XVIII y XIX se componía o recomponía el canon no se tenía en cuenta al lector de cada uno de estos siglos como uno diferente al de la época clásica o al del Siglo de Oro; solo importaba la calidad literaria de la obra.

El seguimiento del criterio estético a la hora de conformar el canon se mantuvo hasta la segunda mitad del siglo XX. Tras la Segunda Guerra Mundial, en

universidades francesas, británicas y estadounidenses surgió el interés por revisar el canon tal y como se conocía hasta el momento. Desde la perspectiva de los estudios culturales, el canon había sido compuesto por parte de una minoría social privilegiada que había impuesto unos criterios estéticos propios. Frente a esta realidad, se proponía un nuevo canon que acogiese la sensibilidad de mayor parte de la sociedad (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000: p. 18-19).

De manera general, estos *cultural studies* insistían en señalar los sesgos que históricamente han condicionado el canon: sesgos de género, de raza, de clase social, etc. Consideraban que estos mismos sesgos habían limitado el reconocimiento de obras que no se encuadraban dentro de la normatividad oligárquica. Podemos entender los estudios culturales del siguiente modo:

Los estudios culturales son un área del conocimiento que utiliza la interdisciplina para el estudio de las formas de producción y difusión de significados en una sociedad. Estudia sobre todo los discursos reguladores de prácticas sociales y el papel de los juegos de poder en las actividades cotidianas que dan sentido a la realidad social y remiten a cuestiones de ideología, de nacionalidad, de etnia, de género, de clase social... (Robles Ruiz, 2018: p. 148)

No obstante, esta actitud crítica hacia el canon literario tradicional no era universal. Uno de los investigadores más conocidos por su oposición a este revisionismo fue Harold Bloom a través de su obra *El canon occidental*, publicada originalmente en 1994.

En la obra, Bloom defiende la idoneidad de un canon esteticista que excluye cualquier criterio sociológico. El autor se niega a aceptar que en el canon tradicional haya intervenido cualquier ideología de clase (Bloom, 2006: p. 27). Es decir, defiende que el canon tradicional se basa exclusivamente en las mejores obras de la literatura universal (Bloom, 2006: p. 35).

Referir la posición de Bloom respecto al análisis crítico del canon tradicional nos permite comprobar cómo el debate al respecto comenzó hace décadas. A día de hoy, no hay completo acuerdo sobre qué obras deberían verse incluidas en el canon literario. Es decir, el canon se encuentra en evolución desde que se dieron

a conocer teorías literarias poscolonialistas como la de Chinua Achebe o teorías literarias feministas como la de Hélène Cixous a partir de los años 60, entre otras.

Frente a la posición de Bloom, existen numerosos investigadores que han defendido la conveniencia de una revisión del canon. En el panorama español, Pozuelo Yvancos es una de las voces de mayor prestigio al respecto. De manera general, ha defendido que una revisión de la importancia que han tenido para la formación del canon tradicional las dinámicas de poder sociales en que por necesidad influye la identidad de los autores y lectores (Pozuelo Yvancos, 2009, p. 92). Apreciaciones como estas parten de hechos históricos como que, con el paso de los siglos, el porcentaje de la población que se dedica a la escritura y que ocupa su tiempo con la lectura ha crecido (gracias a condiciones como la alfabetización y el crecimiento de la educación superior). Por tanto, un canon literario actual que coincida con el de los siglos XVIII o XIX resulta incompleto.

Más allá de los propios autores y lectores, Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez (2000) han señalado la importancia de contemplar la identidad de quienes median el estudio literario, puesto que también ha evolucionado con el paso de los siglos:

La obra literaria se ve de ese modo como un intercambio y una dialéctica no solo entre quienes la leen y los sentidos de esa lectura, sino entre quienes la trabajan y administran, guiando y operando en los procesos de selección de tanto del corpus de textos como de sus interpretaciones posibles. (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000: p. 20)

En resumen, el canon literario surgió con una aplicación educativa que se basaba de manera exclusiva en el criterio estético y el criterio moral. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX comenzó un debate acerca de la necesidad de señalar el impacto de aspectos socioculturales (como las relaciones de poder) en la composición del canon literario. Por tanto, nos encontramos en un tiempo en que influencias como los estudios de género o las teorías poscoloniales han provocado que los límites del canon literario tengan unos límites más difusos que nunca, por lo que esto tiene un impacto sobre el canon escolar, necesariamente.

Al reflexionar sobre el lugar de la literatura regional dentro de este cambio en el canon literario, podemos partir de asumir que la literatura regional, como literatura periférica, ha recibido una atención limitada tradicionalmente. Por lo tanto, una revisión del canon debe incluir una revisión del papel que este tipo de literatura merece dentro de él.

2.2. El impacto de la didáctica de la literatura en el canon escolar

Tras comprobar la historia del canon literario o filológico, podemos pasar a analizar el *canon escolar*, puesto que la composición del primero influye por necesidad sobre el segundo. Podemos partir de que en la composición del canon literario interviene una finalidad filológica mientras que en la composición del canon escolar media una finalidad educativa. Esta finalidad está a su vez condicionada por la disciplina que conocemos como didáctica de la literatura y la naturaleza de su objetivo principal.

El objetivo mencionado es la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria, con todo lo que ello supone, como la creación de hábitos de lectura y la motivación hacia la propia lectura. Podemos definir la competencia literaria como el “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004: p. 71) y como la “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover, 2010: p. 29).

La importancia que la didáctica de la literatura ha recibido durante las últimas décadas ha supuesto que el criterio con que se elabora el canon escolar haya evolucionado. Se ha superado el criterio inicial que resultaba moralista (como se vio en el subapartado anterior) y se ha alcanzado un criterio instrumental, que radica en la adquisición de una competencia literaria (Cerrillo, 2013: p. 25) y que pretende ir más allá de un criterio historicista (Munita, 2017: p. 382).

No obstante, la existencia de este objetivo principal de la disciplina mencionada no ha permitido un acuerdo unívoco sobre cuál debe ser la composición ideal del canon escolar. De hecho, el canon escolar se encuentra en evolución y bajo

escrutinio en la actualidad. Durante las últimas décadas se han dado numerosos debates acerca de cuál debe ser la composición del canon escolar de acuerdo a varios criterios (entre los que encontramos el propio de la didáctica de la literatura y otros).

Entre estos debates se encuentra el papel que merecen las obras clásicas, así como aquellas que no han alcanzado tal posición por su escritura reciente, la sustitución de la lectura de textos originales por la lectura de adaptaciones, el uso de lecturas fragmentadas y la inclusión de literatura infantil y juvenil, junto a otros como el papel que merece la literatura periférica en un sentido geográfico frente a las obras del canon nacional. Por encima de todos estos debates se encuentra uno en concreto: el papel que merecen respectivamente el criterio estético, el criterio lúdico y el criterio académico en la composición del canon escolar.

El criterio estético es el que defiende la inclusión de obras de acuerdo con su calidad literaria. El canon lúdico radica en la inclusión de lecturas que resultan placenteras para el alumnado con independencia de la calidad o utilidad didáctica de estas mismas obras (está estrechamente vinculado con la literatura infantil y juvenil). El criterio académico se basa en perseguir el objetivo principal de la didáctica de la literatura (que ya hemos definido) a través del canon escolar. Las elecciones sobre el canon que se hacen a diferentes niveles (tanto a nivel nacional y autonómico mediante la legislación, así como a nivel de centro y de aula mediante programaciones y el canon oculto) otorgan mayor o menor importancia respectiva a cada uno de estos tres criterios.

La variabilidad en la aplicación de estos criterios supone que la propuesta de cualquier canon resulte arbitraria y subjetiva. En el caso de la selección del canon escolar, intervienen una serie de relaciones entre docente, texto, alumno y contexto exterior al aula (Fernández, 2017: p. 159) que permiten proponer cánones escolares diferentes para cada contexto de acuerdo con condiciones históricas, geográficas, culturales, etc.

Los tres criterios mencionados como principales por su impacto sobre el canon no son suficientes para adaptar este mismo a todo el alumnado, sobre todo al

considerar el que habita en zonas periféricas. Para que el canon escolar se adapte de manera adecuada a esta realidad, es necesario tener en cuenta un criterio cultural que justifica la inclusión de la literatura regional.

2.3. La dimensión cultural del canon escolar

En el epígrafe anterior se ha reconocido la importancia de la didáctica de la literatura en la composición del canon. El objetivo principal de esta disciplina está atado al impacto que la literatura tiene sobre la identidad del alumnado a través de las obras leídas y estudiadas en el aula. No obstante, este hecho no siempre es tenido en cuenta.

Es decir, la didáctica de la literatura debe mantener presente la importancia del texto literario en la producción de subjetividades (Fernández 2017: p. 186) y en el alcance de objetivos socioeducativos (Munita, 2018: p. 161) que podemos entender como construcciones identitarias (Fernández 2017: p. 163). Todo ello significa reconocer que el canon literario funciona como un *input* cultural, de manera que los textos leídos en el aula van más allá de su naturaleza literaria, puesto que impactan sobre la identidad del alumnado.

Por tanto, los docentes de Lengua Castellana y Literatura tienen la responsabilidad de proponer un canon escolar que se adapte lo máximo posible a la realidad del alumnado, lo que incluye tener en cuenta su contexto territorial. Debemos tener en cuenta nociones como la *identidad territorial* y conceptos más amplios como el *patrimonio material intangible* y el *paisaje cultural* (Martos, 2015: p. 138-140).

En la identidad territorial se sobreponen la propia subjetividad (en este caso la del alumnado), el territorio físico habitado y el patrimonio cultural que a lo largo de la historia y durante el presente se ha desarrollado en el mencionado territorio (Herrera Valencia, 2023: p. 8). La literatura, y en particular la literatura regional, recibe un papel fundamental para colaborar a la formación de este tipo de identidad y para que el alumnado pueda entender la significación del espacio que habita a través de un tipo de expresión artística en particular.

El paisaje cultural es la superposición del paisaje natural y la acción humana que ha tomado lugar en él (Mijal Orihuela, 2018: p. 50). Aplicado a la literatura y a la didáctica de la literatura, supone reconocer cómo obras de autores como Llano o Pereda ofrecen al alumnado la oportunidad de entender esta relación mediante la descripción de formas tradicionales de vida.

En el epígrafe anterior se ha mencionado que hasta ahora el canon ha sido el resultado de tres criterios: estético, lúdico y académico. Consideramos que no se ha considerado lo suficiente un criterio cultural que contemple la literatura como *input* cultural y que trabaje con los elementos que se han citado en este subapartado (principalmente la identidad territorial y el conocimiento del paisaje cultural).

Por lo tanto, la justificación de la inclusión de la literatura regional en el currículum de ESO de Cantabria no radica en que sea más útil para el desarrollo de la competencia literaria (o el de los hábitos de lectura), sino en que es indispensable para el cumplimiento de objetivos socioeducativos que incluyen la construcción de identidades en el alumnado.

2.4. El estudio previo de la literatura regional de Cantabria y su aplicación en el aula

En los apartados anteriores se han arrojado argumentos acerca de la importancia de incluir la literatura regional en el currículum de ESO y en el canon escolar. Si bien este tipo de literatura no es necesariamente más útil para el desarrollo de la competencia literaria en general, es fundamental para el desarrollo de la identidad de los alumnos y el cuidado de la relación entre individuo y entorno (en este caso, el entorno cultural). En última instancia, resulta comparable con la inclusión de la literatura infantil y juvenil en el currículum, en la medida en que esta se ha incluido por responder mejor a las necesidades alumnado.

Por esto, resulta conveniente analizar qué publicaciones previas existen al respecto de la literatura regional y de su estudio en el aula. Debemos partir de reconocer que existe una variedad de artículos y monografías centradas en

autores de Cantabria. No obstante, tienden centrarse en autores concretos y no en el estudio de lo que podríamos llamar un “canon literario cántabro” o de corrientes que agrupen a estos mismos autores.

Podemos señalar el trabajo de investigadores como Raquel Gutiérrez Sebastián, que ha elaborado una extensa bibliografía sobre José María de Pereda (2021, 2020) y otros autores cántabros (tanto contemporáneos como posteriores a Pereda) como Menéndez Pelayo (2009, 2012) o Consuelo Berges (2021).

También destaca el trabajo de Celia Valbuena Durán como investigadora centrada en Manuel Llano (cuyas obras completas editó en 1998). Otros autores que han recibido la atención de investigadores se son Concha Espina (Álvarez Álvarez, M, 2023; Gutiérrez Simón, 2022) y Gerardo Diego (Sánchez Ochoa, R., 2012; Senabre Sampere, 2009), entre otros.

Cabe señalar igualmente el trabajo que han llevado a cabo instituciones ajenas a la docencia que han organizado y patrocinado conferencias y publicaciones sobre la literatura de Cantabria y sus autores. Entre ellas se encuentran la *Sociedad cántabra de escritores* que organizó una serie de conferencias sobre la literatura de la Edad de Plata durante agosto de 2023. El ciclo de conferencias recibió el título “Homenaje a Augusto González de Linares y la Edad de Plata de la Cultura Española”. El Centro de Estudios Montañeses ha contribuido en diferentes ocasiones al estudio de la literatura regional con eventos y publicaciones como *Recordando a Manuel Llano ochenta años después* de 2018. De manera similar, el Ateneo de Santander ha acogido eventos como *Mesa redonda: Vida y obra de Consuelo Berges*, en noviembre de 2023.

Otro grupo de publicaciones relevantes son los materiales que incluyen una aplicación didáctica en el aula de secundaria, de lo que existen numerosos ejemplos. En “Consuelo Berges en las aulas de secundaria. Una propuesta didáctica” (2024), sus autoras proponen acercar al alumnado a la obra de Consuelo Berges a través del álbum ilustrado. En este caso se prioriza la perspectiva de género por encima del criterio de estudiar la literatura regional cántabra. Por otro lado, la propuesta “La Anjana y el Ojáncano. Mitos y leyendas de Manuel Llano. Situaciones de Aprendizaje para Educación Secundaria

Obligatoria” (2024) recoge dos situaciones de aprendizaje diseñadas para alumnos de 2º y 4º de la ESO respectivamente. En ellas se parte de los textos sobre mitología de Llano para presentar la figura del autor a los estudiantes.

Además, se han hecho diferentes propuestas de rutas literarias, en que se puede estudiar a los autores y sus textos junto a los espacios reales con que están vinculados. En *Siete rutas literarias por Cantabria* (VV.AA., 2005) se desarrollan siete posibilidades. Se incluyen explicaciones detalladas sobre textos y autores relevantes para cada propuesta, así como consideraciones sobre urbanismo, arquitectura, paisaje, etc.

Con este repaso del estado de la cuestión se ha podido comprobar que los materiales acerca de la literatura de Cantabria están lejos de resultar inexistentes. Existen tanto trabajos de investigación como de divulgación y de aplicación docente. No obstante, resulta necesario diagnosticar si son suficiente por sí mismos para alcanzar los objetivos que impone la ley al respecto y si toda esta generación de conocimiento y de propuestas didácticas tiene un impacto real sobre el alumnado.

3. MARCO LEGISLATIVO

Para conocer el papel que la literatura de Cantabria recibe en el currículum de ESO actual es necesario analizar textos legales de diferente naturaleza: se deben tener en cuenta los descriptores de las competencias claves propios de la LOMLOE junto al resto de textos que concretan el currículum de los alumnos de secundaria de Cantabria, como el LEC/ Decreto 73/2022. En él se desarrollan las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos que se aplican en la Comunidad Autónoma de Cantabria. A continuación, recopilamos las referencias relevantes para esta investigación agrupadas de manera temática.

3.1. Referencias al patrimonio cultural

Dentro de los descriptores de las competencias clave de la LOMLOE, se dan referencias a la importancia de que el alumnado conozca el patrimonio cultural (si bien no se especifica que se trate del regional, aunque podemos deducir que se ve incluido), así como que colabore a conservarlo entre los descriptores de tres competencias clave diferentes. Es el caso de los descriptores CCL4 (“aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva”) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.), CC1 (“Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan”) (MEFP, s.f.), CCEC1 (“Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación”) (MEFP, s.f.) y CCEC2 (“Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio”) (MEFP, s.f.).

La convivencia de todas estas ideas dentro de los descriptores ayuda a concluir una idea básica: los docentes de Lengua Castellana y Literatura tenemos la responsabilidad de que los alumnos conozcan el patrimonio literario que les resulta más inmediato (y dentro de este, el regional) para que puedan familiarizarse con él, disfrutarlo y ayudar a su conservación.

En el decreto 73/2022 de Cantabria, dentro de los objetivos de la ESO se recoge de manera unívoca la necesidad de que el alumnado conozca el patrimonio cultural cántabro en el objetivo j) (“Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”) (Decreto 73/2022: p. 20445) y en el objetivo n) (“Conocer y valorar el patrimonio histórico, natural y cultural, y las tradiciones de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y contribuir a su conservación, difusión y mejora”) (Decreto 73/2022: p.20445).

En el caso de las competencias específicas, en la competencia número 8 se hace referencia al estudio de la literatura nacional, europea y universal. Si bien no se explicita el estudio de la literatura regional, la insistencia en el estudio de

la continuidad de temas y aspectos estéticos entre obras y corrientes permite inscribir la literatura cántabra dentro de este itinerario, puesto que la literatura de cualquier región es el resultado de corrientes literarias nacionales e incluso continentales: “Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal [...] La construcción de un mapa cultural que conjugue los horizontes nacionales con los europeos y universales y las obras literarias con otras manifestaciones artísticas” (Decreto 73/2022: pp. 20636-20637).

Se ofrecen ideas similares en los criterios de evaluación de 1º y 2º en 8.2. (“Establecer, de manera guiada, vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales”) (Decreto 73/2022: p.20641). También en los criterios de evaluación de 3º y 4º en 8.2. (“Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales”) (Decreto 73/2022: p.20648).

3.2. Referencias a la identidad del alumnado

En los descriptores de las competencias claves aparecen varias referencias a la importancia de la experiencia individual de los alumnos y a su identidad a la hora de estudiar literatura en la asignatura de LCyL. Es el caso de los descriptores CCL4 (“moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad”) (MEFP, s.f.) y CC1 (“Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan”) (MEFP, s.f.).

En el Decreto 73/2022 de Cantabria, dentro de la competencia específica 7 se hacen referencias a la identidad lectora y a su relación en la dimensión social de los textos: “Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras

diversas para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura” (Decreto 73/2022: p.20636).

Aparece igualmente en los saberes básicos de 1º y 2º dentro del apartado C. “Educación literaria”: “Movilización de la experiencia personal y lectora como forma de establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales” (Decreto 73/2022: p.20644).

También aparece en los saberes básicos de 3º y 4º dentro del mismo apartado: “Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales” (Decreto 73/2022: p.20652).

Estas apreciaciones nos llevan a la idea ya explicada anteriormente acerca de la importancia que la literatura cántabra tiene para la formación de la identidad de los alumnos por razones obvias: se trata del conjunto de textos que representan costumbres, espacios y paisajes comunes a la experiencia diaria de los alumnos.

3.3. Referencias a la literatura regional

Las referencias explícitas a la literatura regional son escasas, si bien resultan unívocas. Dentro del Decreto 73/2022, en el caso de los saberes básicos de 1º y 2º se traducen en las referencias a “Mitos y leyendas de Cantabria” (Decreto 73/2022: p.20645). En cuanto a los saberes básicos de 3º y 4º, se incluye “Cantabria en la literatura. Escritores vinculados con Cantabria”. En ambos casos, se encuentran en el apartado C. “Educación literaria” (Decreto 73/2022: p.20652).

3.4. Referencias al habla regional

Identificar las referencias al habla regional de Cantabria parte de que la literatura es una de las herramientas con que se puede estudiar en el aula (aunque no sea la única que permite hacerlo). En cuanto a los saberes básicos de 1º y 2º del

Decreto 73/2022, se observa la insistencia en el estudio de la diversidad lingüística y los prejuicios asociados a esta. En el apartado “A. Las lenguas y sus hablantes” encontramos los siguientes ejemplos: “Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a la de la comunidad autónoma de Cantabria. El habla tradicional en Cantabria (giros comarcales y terminología tradicional)” (Decreto 73/2022: p.20642) y “Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos exploración de formas de evitarlos” (Decreto 73/2022: p.20642).

Se dan las mismas coincidencias en los saberes básicos de 3º y 4º dentro del mismo apartado: “Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a los de la comunidad autónoma de Cantabria. El habla tradicional en Cantabria (giros comarcales, toponimia y terminología tradicional)” (Decreto 73/2022: p.20649) y “Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos” (Decreto 73/2022: p.20649).

Resulta conveniente atender a los criterios de evaluación de 1º y 2º, en que podemos encontrar las siguientes directrices en el criterio 1.1. y 1.2. respectivamente: “Reconocer las lenguas de España y las variedades dialectales del español con atención especial a las de la comunidad autónoma de Cantabria” (Decreto 73/2022: p.20639) e “Identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno” (Decreto 73/2022: p.20639).

En los criterios de evaluación de 3º y 4º encontramos referencias en el criterio 1.1. (“Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con atención especial a la de la Comunidad autónoma de Cantabria, a partir de la explicación de su origen y su desarrollo histórico y sociolingüístico”) (Decreto 73/2022: p.20646) y en el criterio 1.2. (“Identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo”) (Decreto 73/2022: p.20646).

La relevancia de que señalemos las referencias al estudio de la diversidad lingüística se debe a que los textos de la literatura regional son una de las herramientas (si bien no la única) para llevarlo a cabo.

3.5. Conclusiones

Con las anteriores observaciones hemos podido comprobar cómo los descriptores de las competencias claves de la LOMLOE y los diferentes apartados del decreto 73/2022 de Cantabria coinciden en tratar en el aula varios aspectos básicos: el conocimiento y la conservación del patrimonio (regional, nacional, europeo y universal), el estudio de la diversidad lingüística y los estereotipos asociados a ella (con la literatura como una de las herramientas para hacerlo) y la colaboración a la identidad lectora de los alumnos, así como su vinculación emocional hacia el patrimonio (en este caso, la literatura regional junto a la nacional, europea y universal).

Las referencias directas a la literatura regional solo aparecen en los objetivos de la asignatura de LCyL en el decreto de Cantabria y en los saberes básicos. En la legislación nacional no aparecen referencias explícitas al patrimonio regional. No obstante, esto no impide que, si bien no es un aspecto vertebrador o fundamental del currículum, la literatura regional esté recogida como uno de los aspectos periféricos más importantes de los contenidos de la asignatura de LCyL.

Este hecho no significa que la realidad en las aulas se corresponda con el tratamiento apropiado de esta literatura. A partir de lo visto en este apartado y en el anterior (en el que se comprobó que existen materiales aplicados al aula), a continuación, estudiaremos el testimonio de varios docentes para conocer si la legislación y los materiales existentes acerca de la literatura regional son suficientes para cumplir los objetivos legislativos que hemos recopilado en este apartado.

4. PERCEPCIÓN EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

4.1. Metodología

Para cumplir el objetivo específico que consiste en “conocer la percepción de varios docentes sobre el papel de la literatura regional en el aula de secundaria en Cantabria” se ha consultado a profesores de secundaria que en la actualidad ejercen en aulas de Cantabria. Para ello se ha elaborado un cuestionario de respuesta libre (las preguntas que lo componen se pueden consultar en el anexo [\[1\]](#)). El cuestionario ha sido diseñado de manera inductiva, por lo que se empieza por preguntar acerca del papel de la literatura dentro de la asignatura de manera general, para después preguntar acerca de la literatura regional desde diferentes perspectivas. Los entrevistados recibieron las preguntas de manera física y a través de correo electrónico; después, enviaron sus respuestas a través de correo electrónico (las respuestas a las entrevistas pueden consultarse en los anexos [\[2\]](#), [\[3\]](#), [\[4\]](#), [\[5\]](#) y [\[6\]](#)).

El análisis que se hace a continuación se ha llevado a cabo a partir de las respuestas de cinco docentes y tiene un carácter cualitativo. Esta cantidad de encuestados ha permitido tener variedad de opiniones al tiempo que ha resultado posible tener en cuenta matizaciones en las respuestas de cada entrevistado. Una cantidad menor no habría sido lo suficientemente variada y una cantidad mayor habría obligado a llevar a cabo un análisis demasiado superficial y general. Para asegurar un desarrollo ético de la investigación, los participantes recibieron una explicación por escrito acerca del objetivo de la misma, así como el tratamiento que iba a recibir la información que iban a proporcionar. Entre las consideraciones más importantes que se les expuso se encuentra el hecho de que su participación resulta anónima; a cada entrevistado se le ha asignado un código numérico y en sus respuestas no aparecen datos identificativos.

Además, se ha elegido a docentes con diferentes experiencias profesionales. La diferencia en años de experiencia laboral (001: 13 años de docencia, 002: 9 años de docencia, 003: 30 años de docencia, 004: 10 años de docencia y 005: 25 años de docencia), las diferencias en los tipos de centros en los que han trabajado y el hecho de que no todos hayan nacido en Cantabria (como el entrevistado 001)

han dado lugar a una variedad de opiniones que permite llegar a conclusiones relevantes.

4.2. Resultados de las entrevistas

4.2.1. Valoración general sobre el currículum de literatura

Hay diversidad de opiniones en lo que respecta a si se cumplen o no los objetivos que la ley plantea en lo que concierne a literatura de manera general. Entre los que admiten que se cumplen encontramos al entrevistado 001 (“En sentido general, yo diría que sí”) y al entrevistado 002 (“Se consiguen, pero gracias a la implicación docente”), mientras que el entrevistado 003 (“No”) y el entrevistado 004 (“Rotundamente, no”) aseveran que no se cumplen. El entrevistado 001 es el único que reconoce de manera explícita que se ha dado una evolución positiva a lo largo del tiempo: “se integra más que antes la relación de la literatura con el entorno actual y los intereses personales del alumnado”.

Mientras que si todos los docentes coincidiesen en que los objetivos se cumplen podríamos estar seguros de que esto es cierto, el hecho de que haya variedad de opiniones al respecto nos permite deducir que el tratamiento que recibe la literatura en el aula no es el ideal; en muchas ocasiones, resultará insuficiente.

La pregunta que se les ha hecho para conocer esto no se refiere a la literatura regional, sino a la literatura en general. Por lo tanto, que revelen que el tiempo dedicado a la literatura dentro de la asignatura de LCyL es en muchos casos insuficiente supone que el espacio reservado a la literatura regional sea mucho menor.

4.2.2. El papel de la literatura regional en el currículum

Todos los docentes coinciden en que se debe tratar la literatura regional en el aula. Los argumentos que incluyen al respecto coinciden con aspectos ya vistos en el marco teórico de este trabajo: la importancia de estudiar literatura regional se basa en contribuir a la identidad lectora de los alumnos, así como a que conozcan el patrimonio literario más cercano a su realidad personal.

En conjunto, los entrevistados citan una amplia variedad de recursos que consideran adecuados para llevar la literatura regional al aula: “encuentros literarios” (entrevistado 001), actividades a raíz del Día de las letras cántabras (002), textos relevantes de la literatura regional (entrevistado 003), “creación de rutas literarias y podcasts” (entrevistado 004), estudio de la literatura oral, participación de la Fundación Gerardo Diego con el programa Poesía en el aula y tratar textos de autores actuales como Marta San Miguel o Alberto Santamaría (entrevistado 005).

Los docentes son conocedores de una gran variedad de herramientas con que llevar la literatura regional al aula. Es decir, que se den deficiencias al respecto no se debe a un desconocimiento de recursos por parte del profesorado. Por ejemplo, el entrevistado 005 se detiene a insistir en la dificultad de poder llevar al aula el estudio de la literatura oral debido al poco espacio que queda reservado para la literatura regional: “Lo difícil es buscarle un hueco en Secundaria a todo el legado de la tradición oral”.

4.2.3. La literatura regional a lo largo de las leyes educativas

Hay acuerdo entre los entrevistados acerca de que la ley recoge referencias concretas a la inclusión de la literatura regional dentro del currículum. Igualmente, varios entrevistados señalan que esto no es suficiente por sí mismo para que los contenidos lleguen con propiedad al alumnado. Los entrevistados 004 y 005 coinciden en que, en última instancia, depende del profesorado que la literatura regional llegue al aula: “Suele depender del docente y de su formación e interés.” (entrevistado 004) y “Todavía depende mucho de la sensibilidad de los docentes implicados al respecto.” (entrevistado 005)

Podemos comparar estas opiniones con lo señalado en el epígrafe en que hemos revisado la legislación vigente acerca de cómo aparece la literatura regional en el currículum. Hemos podido comprobar cómo las referencias directas son pocas, si bien se insiste en que los alumnos deben conocer el patrimonio cultural general, y por extensión, el patrimonio literario de su entorno. Esto provoca que

concluyamos que resultan necesarias más referencias directas al patrimonio literario regional.

4.2.4. La literatura regional en los libros de texto

La posición de los entrevistados es clara: los libros de texto no dan pie a estudiar literatura regional en el aula. Parece que en el caso de que se llegue a estudiar este tipo de patrimonio, su desarrollo depende completamente del profesorado y de su interés por estos contenidos. Además, están de acuerdo con que incluso cuando se incluyen estos contenidos en los libros, la información resulta insuficiente o inadecuada. También destaca la crítica que el entrevistado 002 dirige a los libros de texto al subrayar que tampoco cumplen de manera adecuada la perspectiva de género: “pretender abarcar la perspectiva de género, pero siguen dividiendo a autores y autoras, sin apenas aportar nada relevante”.

Además, dos entrevistados señalan el hecho de que no usan libros de texto con sus alumnados. Es el caso del entrevistado 001 (“Los libros de texto no se usan”) y el entrevistado 005 (“De los libros de texto no tengo mucho que decir porque no los uso”). Por tanto, mientras no haya un cambio en la legislación o en la edición de libros de texto, la aparición de este tipo de literatura en el aula depende de los materiales que cree el propio profesorado.

4.2.5. La actitud de los alumnos

A la hora de opinar sobre la actitud del alumnado hacia la literatura regional, se da una variedad de opiniones que revela la falta de consenso. Algunos admiten que sí tienen un interés especial por estos contenidos, como el entrevistado 002 (“Sí. Desde mi experiencia, les resulta interesante”) o el entrevistado 005 (“es susceptible de ser bien recibido por el alumnado”). Entre los que opinan que no tienen interés por ello se encuentran el entrevistado 003 (“Creo que no [...], tienden a la homogeneidad y a la universalidad”) y el entrevistado 004 (“En general, creo que tienen muy poca formación en ese ámbito, lo que dificulta su

interés”). El entrevistado 001 opina que no tienen mayor ni menor interés en comparación con otros ámbitos de la literatura.

Esta diversidad en las opiniones dificulta concluir con seguridad si la actitud del alumnado es un obstáculo para llevar la literatura regional al aula. No obstante, que no haya un consenso total acerca de un posible desinterés permite deducir que al menos no es el obstáculo más importante a la hora de hacerlo.

4.2.6. El conocimiento al respecto al finalizar la etapa

Hay un acuerdo indiscutible acerca de que el conocimiento que los alumnos demuestran acerca de la literatura regional al finalizar la etapa de secundaria es insuficiente.

Podemos deducir las razones de esto a partir de las ideas expuestas en los apartados anteriores: el tiempo dedicado a tratar la literatura en general es escaso, las leyes educativas nunca han hecho suficientes referencias explícitas a la literatura regional, los libros no incluyen contenidos (por lo que si se quiere traer al aula resultan necesario preparar materiales propios) y no siempre hay interés al respecto por parte del alumnado.

El entrevistado 001 hace una apreciación sobre la perspectiva de género que nos recuerda a la crítica ya señalada que el entrevistado 002 dirige a los libros de texto. Reconoce que los alumnos demuestran un desconocimiento sobre mujeres autoras comparable con el desconocimiento sobre literatura regional: “Es tan bajo como el que puedan tener sobre la mujer en la literatura”.

4.3. Conclusiones

El testimonio de este grupo de docentes revela cuál es la realidad en las aulas en lo que concierne a la literatura regional. Las entrevistas nos permiten conocer que la cantidad de tiempo reservada a los contenidos no es el apropiado, puesto que se priorizan los contenidos sobre lengua. Por tanto, disponen de poco tiempo para tratar la literatura regional de manera específica (a pesar de que demuestran conocer una amplia variedad de recursos con los que llevarlo a

cabo). En consecuencia, el conocimiento que los alumnos demuestran al respecto al finalizar la etapa de secundaria es proporcionalmente deficiente, es decir, los objetivos que la legislación impone no se cumplen.

A esta situación contribuyen el hecho de que los libros de texto no incluyan este tipo de literatura de manera adecuada y a que las referencias explícitas al respecto dentro del marco legislativo sean escasas (como se comprobó previamente, se reducen a los objetivos y a los saberes básicos). Todo ello demuestra que los materiales existentes que se revisaron dentro del marco teórico no son suficiente por sí mismos, por lo que resulta relevante atender a nuevos criterios en la elaboración de materiales que permitan su inclusión durante las sesiones.

De manera general, podemos concluir que dedicar el tiempo suficiente a la literatura regional exige un cambio estructural. Solo si se hace mayor hincapié en la legislación habrá un cambio en los libros de texto; esto último daría pie a dedicarle el tiempo adecuado en el aula. No obstante, podemos tratar de solucionar esta deficiencia mientras no se dé el mencionado cambio estructural a partir del testimonio de estos docentes

En el siguiente apartado, se proponen varias secuencias de actividades en un intento de poner remedio al incumplimiento de los objetivos que la legislación impone en cuanto a la literatura regional. Se tendrá en cuenta que la limitación más importante para conseguirlo es la de naturaleza temporal y no la falta de interés por parte de los profesores por hacerlo.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Justificación

Con este epígrafe tratamos de cumplir el objetivo general de este trabajo, así como el objetivo específico que consiste en “presentar una serie de propuestas didácticas que parten de las conclusiones alcanzadas en cada parte de este trabajo, de manera que ofrezcan una aproximación viable al estudio de la literatura regional en el aula de ESO de Cantabria”.

Las siguientes secuencias de actividades responden a las conclusiones a las que se ha llegado en el apartado anterior y a los objetivos que plantea la legislación en lo que concierne a la literatura regional (esto incluye los temas ya vistos: patrimonio cultural, identidad del alumnado, la propia literatura regional y el habla regional). Debido a que la limitación más importante para tratar este tipo de literatura en el aula es la temporal, las siguientes secuencias pueden emplearse para tratar contenidos que no son explícitamente propios de este tipo de literatura. Es decir, las siguientes propuestas no suponen dedicar sesiones concretas al estudio de la literatura regional, sino aprovechar los contenidos propios de diferentes unidades didácticas para encontrar la ocasión de tratar textos regionales sin que el objetivo único sea el de estudiarlo por el hecho de ser regional.

Por esta misma razón, no se limitan a tratar la competencia literaria del alumnado, sino que permiten poner en práctica conocimientos de todos los ámbitos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

En cada propuesta se recogerá qué texto se propone tratar en aula, las preguntas a las que deberían responder los alumnos y una pequeña justificación sobre el autor, el texto y las actividades. Las actividades combinan el trabajo con el propio texto por parte del alumnado, así como la investigación autónoma a través de internet. Los textos pueden ser leídos en los anexos indicados en cada secuencia de actividades.

La elección de los textos y de las preguntas con que tratarlos se justifica no solo con lo visto hasta ahora en los apartados anteriores, sino también con las competencias clave, competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación correspondientes en cada caso que pueden consultarse en las tablas correspondientes.

Todas estas secuencias están adecuadas al currículum de 3º de ESO. Esto se debe a que entre los saberes básicos de 3º y 4º encontramos la referencia explícita al estudio de la literatura vinculada con Cantabria.

Se trata de 4 secuencias basadas en 4 textos correspondientes. Esta cantidad de textos es suficiente para ilustrar cómo tratar en el aula los tres géneros

literarios (poesía, narrativa y teatro), así como un texto centrado en el habla tradicional de Cantabria. Se han elegido dos autores y dos autoras para mantener una perspectiva de género (puesto que, al estudiar la percepción de los docentes, varios entrevistados han criticado el criterio que siguen al respecto los libros de texto). Además, se ha priorizado que el conjunto de estas secuencias permita el desarrollo de la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita del alumnado.

Se ha descartado presentarlos como situaciones de aprendizaje para responder a la limitación temporal que ya se ha mencionado. Debido a que llevar a cabo una situación de aprendizaje exigiría una cantidad de tiempo específica, se ha preferido que estos textos se pueden llevar al aula en el momento de estudiar cualquiera de los saberes básicos mencionados en las tablas correspondientes a cada uno de ellos. La limitación temporal también se ha tenido en cuenta a la hora de establecer la extensión de las actividades en cada propuesta. Se ha elegido una cantidad que resulte flexible en caso de que los alumnos deban responder a las actividades en el aula o en sus casas.

5.2. Propuesta A

Texto elegido: Llano M. (2023). “La novia del ojáncano” en *La Anjana y el Ojáncano. Mitos y leyendas de Manuel Llano*. Consejería de educación y Formación profesional. [\[7\]](#)

Secuencia de actividades:

1. El autor del texto no utiliza sustantivos o adjetivos para describir la personalidad de los protagonistas. Lee el fragmento y explica cómo caracteriza su carácter a través de las acciones que llevan a cabo dentro de la historia
2. Lee el texto y reflexiona sobre si conoces alguna criatura de la mitología de Cantabria, ¿qué sabes acerca del ojáncano en particular? Puedes

consultar las descripciones e ilustraciones de [esta página](#) para familiarizarte con las figuras de esta mitología. ¿Conoces criaturas de otras mitologías con las que puedes compararlas?

3. En el texto aparecen características del habla tradicional de Cantabria en el léxico, en la ortografía y en la sintaxis. Señala todas las que identifiques y descríbelas. Después, elabora un esquema en que resumas estas características.
4. ¿Cuál es el tipo de oración compuesta más común en este texto? ¿A qué crees que se debe? El autor hace un uso recurrente de la coordinación, ¿por qué crees que es así?
5. ¿Cómo es la temporalización en el texto? ¿Sigue un orden cronológico? Justifica tu respuesta a partir de los recursos que el autor emplea para marcar el paso del tiempo dentro de la narración.
6. Imagina que la Consejería de Educación de Cantabria quiere consultar tu opinión sobre si se deben estudiar las características del habla tradicional de Cantabria en el aula. Además, quiere conocer qué ventajas y desventajas crees que supondría estudiarlas. Escribe un texto argumentativo en forma de carta dirigida a la Consejería. Ten en cuenta que el texto debe presentar un grado de formalidad acorde a la situación.

Competencias clave	CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CP2, CP3, CD1, CD2, CD3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3,
--------------------	--

	CCEC4, STEM1, STEM2, STEM4, CPSAA4 y CPSAA5.
Competencia específicas	1, 4, 5, 8 y 9.
Criterios de evaluación	1.1, 1.2, 4.1, 5.1, 5.2, 8.1, 9.1, 9.3, 9.4 y 9.5
Saberes básicos	
<p>A. Las lenguas y sus hablantes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a los de la comunidad autónoma de Cantabria. El habla tradicional en Cantabria (giros comarcales, toponimia y terminología tradicional). -Desarrollo de la reflexión interlingüística. <p>B. Comunicación.</p> <p>2. Los géneros discursivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas y argumentativas. -Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. <p>3. Procesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprensión lectora: sentido global del texto, tema, resumen y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto. <p>4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y 	

argumentativo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas

(fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación y el canal.

-Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.

-Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).

C. Educación literaria

2. Lectura guiada.

-Cantabria en la literatura. Escritores vinculados con Cantabria.

-Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.

D. Reflexión sobre la lengua.

-Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple y compuesta. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria.

Manuel Llano nació en la comarca de Cabuérniga en 1898 y murió en 1938, por lo que escribió durante la Edad de Plata de la literatura española. A pesar de morir con apenas 40 años, legó una abundante producción literaria que incluye novelas, artículos de prensa, cuentos e historias cortas. Entre esta última parte de su literatura destacan las leyendas acerca de la mitología cántabra. Además, son numerosas las obras en que usa la voz del narrador y de los personajes de sus historias para representar el habla tradicional de Cantabria.

La elección de este texto radica tanto en la importancia e influencia de Llano como autor de origen cántabro, así como la representación que hace del habla tradicional de Cantabria. Como se comprobó en un epígrafe anterior, el estudio de la diversidad lingüística regional recibe atención tanto en las competencias específicas como en los saberes básicos del currículum de Cantabria.

La actividad 1 propone una comprensión profunda del texto a través de la caracterización que se hace de los personajes mediante sus acciones y no mediante sustantivos o adjetivos. La actividad 2 trata de introducir a los alumnos a la reflexión en torno a la mitología; esto se consigue al hacer que comparen las similitudes entre la mitología de Cantabria y la de otros lugares. La actividad 3 permite el estudio de las características del habla de Cantabria en varios niveles lingüísticos, de manera que se deduzcan para después elaborar un esquema sobre las mismas. La actividad 4 se centra en el estudio de la importancia de las oraciones compuestas y de la coordinación dentro de la narración. La actividad 5 tiene en cuenta la naturaleza narrativa del fragmento propuesto, de manera que exige al alumnado analizar cómo se expresa en él la temporalización. En último lugar, la actividad 6 permite desarrollar la competencia escrita del alumnado a partir de la composición de un texto argumentativo a partir del debate sobre el papel del habla tradicional de Cantabria en el aula. Para ello se propone una situación imaginaria que motiva a tener en cuenta aspectos como la formalidad del texto.

5.3. Propuesta B

Texto elegido: Camus M. (s.f.). "Canto a tudanca". *Matilde Camus Poeta-Investigadora*. https://www.matildecamus.com/?page_id=313# [8]

Secuencia de actividades:

1. ¿Cuál crees que es la actitud de la voz poética? Analiza el léxico empleado en texto y trata de reconocer qué emociones despiertan en la voz poética los elementos de la naturaleza que describe.

2. ¿Con qué tipo de composición poética se corresponde este texto según su métrica y su rima? ¿Conoces a otros autores reconocidos por haber cultivado esta misma composición?
3. En el texto hay varias repeticiones, ¿de cuáles se trata? Explica por qué crees que la autora decidió repetir estas palabras.
4. ¿Qué otras figuras retóricas aparecen en el texto? Pon ejemplos.
5. Identifica los sustantivos y los adjetivos en el texto. ¿Cuál de estas dos categorías gramaticales resulta más abundante? ¿Por qué crees que es así y qué efecto tiene sobre el texto?
6. El título de este poema hace referencia a Tudanca y el poema está dedicado a José María de Cossío. ¿Qué importancia tienen este lugar y esta persona tanto para la literatura de Cantabria como para Matilde Camus? Investígalo en internet (cita la fuente fiable en que encuentres la información).
7. Elabora un esquema con las características de esta composición poética según tu respuesta en la actividad 2. A partir de este esquema, compón un poema acerca de un lugar que te resulte familiar o inspirador.

Competencias clave	CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CP2, STEM1, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5,
--------------------	---

	CC3, CC1, CC2, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3 y CCEC4.
Competencia específicas	4, 5, 6, 8 y 9.
Criterios de evaluación	4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 8.1, 8.3, 9.2, 9.3 y 9.5.
Saberes básicos	
<p>B. Comunicación.</p> <p>3. Procesos.</p> <p>-Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto.</p> <p>-Comprensión lectora: sentido global del texto, tema, resumen y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.</p> <p>-Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.</p> <p>-Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.</p> <p>4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.</p>	

-Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito.
Su relación con el significado.

C. Educación literaria.

2. Lectura guiada.

-Cantabria en la literatura. Escritores vinculados con Cantabria.

-Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.

-Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.

-Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.

-Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Matilde Camus es una de las poetisas cántabras de mayor importancia y reconocimiento del siglo XX. Nació en 1909 y comenzó a publicar su obra con 60 años a partir de 1969. Es reconocida ante todo por su poesía, en la que reciben enorme importancia lugares y figuras históricas de Cantabria. Además de haber sido incluida por su talento como poeta, su inclusión permite cumplir con la perspectiva de género dentro del aula.

Se ha elegido este texto entre el corpus de la autora porque presenta abundantes referencias intertextuales. Permite que el alumnado investigue sobre el panorama cultural de Cantabria a partir de la importancia que Cossío tuvo para la región a principios del siglo XX por su trabajo realizado desde el pueblo de Tudanca.

La actividad 1 sirve de introducción al análisis global del texto; exige una comprensión profunda del mismo que permita entender la intención de la autora con propiedad. La actividad 2 trata contenidos de teoría de la literatura a partir de la deducción del tipo de composición poética con la que se corresponde el poema. Esto da lugar a que el alumnado contemple la importancia del soneto dentro de la tradición literaria española. Con las actividades 3 y 4 se propone la reflexión acerca de la presencia de figuras retóricas en el texto. La actividad 5 da lugar a la puesta en práctica de conocimientos sobre morfología y da pie al análisis del uso de las categorías gramaticales dentro de un poema. La actividad 6 radica en la investigación alrededor de las referencias que se hacen dentro del texto, de manera que se entienda la importancia de Cossío y su obra para la cultura de Cantabria. En último lugar, la actividad 7 propone la puesta en práctica de escritura creativa a partir de las características de un soneto que el alumnado ha podido recordar al responder a la actividad 2.

5.4. Propuesta C

Texto elegido: Espina C. (1919). “Escena primera” en *El Jayón*. Editorial Pueyo. [\[9\]](#)

Secuencia de actividades:

1. Resume esta escena y señala cuál es el tema principal del texto.
2. Subraya las formas verbales del texto. ¿Qué persona gramatical es la más abundante? ¿Por qué crees que es así?
3. ¿Cuál es el significado de “abarca”? Si no lo conoces, consúltalo en el DRAE. La palabra “jayón” no aparece en el DRAE, ¿qué crees que significa a partir del uso que recibe en el texto? Identifica otras cuatro palabras del texto cuyo significado desconoces y consulta su acepción en el diccionario.

4. En el texto aparecen ejemplos de leísmo, señala en qué oraciones aparece y reescríbelas de manera que no aparezca. Si no conoces con seguridad en qué consiste este fenómeno, consúltalo en la página oficial de la Real Academia Española: www.rae.es. ¿Crees que las personas de tu entorno hacen este uso particular del pronombre *le*? ¿Lo haces tú?
5. Ve el siguiente vídeo: <https://canal.uned.es/video/5a6f9830b1111faa378b456a>. Resúmelo en cien palabras o menos. Después, relaciona al menos tres aspectos de la vida de Concha Espina con el texto. Justifica la relación existente.
6. A partir de las características del género teatral, escribe una escena inspirada en una situación cotidiana. Debe contener al menos tres personajes, al menos tres acotaciones y al menos diez intervenciones diferentes.

Competencias clave	2, 4, 5, 6, 8, 9,
Competencia clave	CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CC2, CC3, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4, CP2
Criterios de evaluación	2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 8.1, 8.3, 9.3 y 9.5.
Saberes básicos	
<p>B. Comunicación.</p> <p>2. Los géneros discursivos.</p>	

-Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.

-Géneros discursivos propios del ámbito educativo. La exposición oral, los trabajos monográficos y el debate.

3. Procesos.

-Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto.

-Comprensión lectora: sentido global del texto, tema, resumen y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.

-Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

-Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

-Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.

-Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.

-Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

C. Educación literaria.

2. Lectura guiada.

-Cantabria en la literatura. Escritores vinculados con Cantabria.

-Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.

-Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.

-Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.

-Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.

-Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.

-Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Concha Espina es una figura fundamental para la literatura española y cántabra. Nació en 1869, de manera que su producción literaria se reparte entre la Edad de Plata y la Posguerra. Cultivó todos los géneros literarios, si bien terminó por ser reconocida principalmente por sus novelas. Fue una autora de reconocimiento internacional, lo que la llevó a estar nominada al Premio Nobel de Literatura hasta en tres ocasiones.

El texto propuesto se ha elegido por pertenecer al género dramático. Además, presenta un conflicto familiar que permite reflexionar sobre el papel de la mujer en la vida rural cántabra durante la época en que vivió la autora.

La actividad 1 propone al alumnado la puesta en práctica de las habilidades que exige la elaboración de un resumen como herramienta para demostrar la comprensión profunda de un texto. La actividad 2 parte de la persona gramatical de las formas verbales del texto, de manera que se relacione con la naturaleza del fragmento como diálogo. La actividad 3 propone al alumnado estudiar palabras presentes dentro del texto como propias del habla de Cantabria, para lo que deben hacer uso del diccionario; también da lugar a investigar el significado de palabras que puedan desconocer. En relación con la anterior, la actividad 4 permite que el alumnado reflexione sobre el leísmo como una particularidad del habla regional y como un fenómeno que puede resultar común en su entorno. La actividad 5 exige la puesta en práctica de la comprensión oral, de manera que el alumnado desarrolle la capacidad de comparar un texto oral y uno escrito. En último lugar, la actividad 6 es un ejercicio de escritura creativa que permite al alumnado recordar cuáles son las características del género teatral.

5.5. Propuesta D

Texto elegido: Pereda J. M. (1975). “El raquero” en *Escenas Montañesas*. Círculo de Amigos de la Historia. [\[10\]](#)

Secuencia de actividades:

1. Tras leer el texto, añade dos párrafos más al fragmento que narren qué crees que le ocurre a continuación al protagonista.
2. Analiza y explica las siguientes referencias que aparecen en el texto: “famoso manchego” y “rubicundo Apolo”. La palabra *raquero* recibe varios usos en español, ¿cuáles conoces? ¿qué connotaciones tiene esta palabra?

3. Encuentra todas las oraciones de relativo que aparezcan en el texto. Reescríbelas y transforma cada una de ellas en dos oraciones simples diferentes.
4. Subraya las formas verbales del texto e identifica el tiempo verbal de cada una. ¿Cuál es la más común? ¿Cuál crees que es la razón?
5. Las obras de este autor han inspirado el nombre de lugares, obras de arte, monumentos, negocios, etc. Consulta en internet para señalar varios ejemplos de ello y explica a cuáles de sus obras hacen referencia respectivamente. Presenta estos lugares en forma de ruta que sea posible recorrer a pie. Ten en cuenta el orden que propones para visitar estas localizaciones y cuánto tiempo supondría llevar a cabo el recorrido.
6. En Cantabria existe un monumento dedicado a la figura del raquero. Consulta su ubicación y su apariencia en internet. Describe el monumento y sus alrededores a partir de las características textuales de la descripción.
7. Lleva a cabo un debate con un compañero/a de la clase. Uno de vosotros debe defender la idea de que la vida era más fácil en la época en que vivió José María de Pereda (segunda mitad del siglo XIX) y el otro debe defender que la vida es más fácil ahora. Debes apuntar al menos uno de tus argumentos, al menos uno de los argumentos de tu compañero/a y un contrargumento que hayas dirigido al argumento de tu compañero/a.

-Tu argumento:

-El argumento de tu compañero/a:

-Tu contrargumento:

Competencias clave	CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CP2, STEM1, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CD3, CD4, CC2, CE1, CE3, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.
Competencia específicas	3, 4, 5, 6, 8 y 9
Criterios de evaluación	3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 8.2, 9.2, 9.3, 9.4 y 9.5.
Saberes básicos	
<p>B. Comunicación.</p> <p>2. Los géneros discursivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas y Argumentativas. -Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito educativo. La exposición oral, los trabajos monográficos y el debate. <p>3. Procesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal: cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. -Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto. 	

- Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, producción, ensayo y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada.

- Comprensión lectora: sentido global del texto, tema, resumen y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.

- Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

- Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas. (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación y el canal.

- Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.

- Procedimientos explicativos básicos: la aposición y las oraciones de relativo.

- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis.

Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).

- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

C. Educación literaria.

- Cantabria en la literatura. Escritores vinculados con Cantabria.
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.

D. Reflexión sobre la lengua

- Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple y compuesta. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria.

José María de Pereda vivió entre 1833 y 1906. Es el autor cántabro de mayor reconocimiento y formó parte del conjunto de autores dedicados a la literatura realista de finales del siglo XIX. Tuvo una estrecha relación con autores de su tiempo como Benito Pérez Galdós. Con su obra intentó retratar los usos y costumbres de zonas rurales y urbanas de Cantabria, así como el habla particular de la región.

Se ha elegido el texto propuesto porque en él aparece un raquero, uno de los tipos de personajes que Pereda retrató en su obra literaria como propios de la región de Cantabria. Esto mismo permite animar a los estudiantes a familiarizarse con la importancia que personas y lugares reales tuvieron para el

autor, así como la influencia posterior que este ha tenido en el nombre de gran cantidad de lugares y establecimientos.

La actividad 1 trata de asegurar la comprensión profunda del texto al proponer la expansión del fragmento con dos párrafos nuevos. La actividad 2 anima a analizar el léxico empleado en texto, así como el uso connotativo que se hace de él. Las actividades 3 y 4 permiten al alumnado reflexionar sobre la gramática del texto y la importancia que esta tiene dentro de la propia narración. Las actividades 5 y 6 obligan a investigar sobre la relación entre el texto y la realidad de Cantabria, de manera que el alumnado alcance a entender la importancia que tenían los elementos reales de la región para la obra de José María de Pereda así como su impacto y legado como escritor. La actividad 5 se centra en el monumento a los raqueros ubicado en Santander mientras que la actividad 6 propone una actividad general de investigación y de generación de una ruta a raíz de localizaciones relacionadas con el novelista. En último lugar, la actividad 7 propone un debate con el que practicar la expresión oral; además, ayuda a que el alumnado reflexione sobre la naturaleza de un argumento y de un contrargumento.

6. CONCLUSIONES

Las diferentes partes de este trabajo alumbran una serie de conclusiones. A partir del marco teórico hemos concluido que el canon literario ha evolucionado desde su aparición en el siglo XVIII. Desde entonces hasta ahora ha abandonado un criterio estrictamente estético y a partir de la segunda mitad del siglo XX ha evolucionado gracias a la revisión del canon que han llevado a cabo desde entonces los estudios culturales; debido a esta revisión, la literatura periférica se ha hecho hueco dentro del canon junto a la literatura hegemónica.

Por extensión, la composición del canon escolar actual ha evolucionado. En ello ha tenido gran importancia la puesta en valor de la didáctica de la literatura y de su objetivo principal: la formación de la competencia literaria en el alumnado. En las últimas décadas, también ha recibido mayor importancia el criterio lúdico

(mientras que el estético nunca ha sido abandonado, puesto que estaba presente en el origen del canon filológico y del canon escolar). No obstante, en la composición del canon escolar no se ha contemplado lo suficiente el criterio cultural hasta ahora, a pesar de que su función didáctica se sobrepone a aspectos como la formación de la identidad del alumnado (como la vinculación con el territorio y la familiarización con el paisaje cultural inmediato). De esta manera, una comprensión profunda de las exigencias de la didáctica de la literatura respalda la importancia de incluir la literatura regional en el currículum.

También a partir del marco teórico hemos concluido que la literatura cántabra ha sido estudiada y divulgada ampliamente por parte de académicos y agentes culturales, incluso si no se ha llegado a componer un canon regional de manera clara (puesto que se ha priorizado el estudio de autores de manera individual). Igualmente, existen materiales de aplicación didáctica centrados en este tipo de literatura.

En siguiente lugar, hemos analizado el marco legislativo en lo que concierne a los componentes del currículum de ESO en Cantabria. Hemos argumentado que las referencias explícitas sobre la literatura regional y el habla regional, así como las referencias generales sobre el patrimonio cultural y la identidad del alumnado, justifican que la literatura regional debe ser estudiada dentro del aula y debe verse incluida en las programaciones docentes.

Las conclusiones alcanzadas en los apartados previos se han comparado con la percepción de los docentes al respecto dentro del aula. Las opiniones son unívocas: la literatura recibe una atención insuficiente dentro del currículum de manera general. Por tanto, el conocimiento que alcanza el alumnado sobre literatura regional es insuficiente. Esto demuestra que los objetivos que impone la ley no se cumplen (como también reconocen los propios docentes), así como que los materiales que ya existen no son aplicables en el aula por la falta de tiempo que se deriva del papel secundario que reciben los contenidos de literatura.

El reconocimiento de que la limitación más importante para el estudio de literatura regional en el aula es temporal se ha mantenido a la hora de hacer una

propuesta didáctica propia. Para la elaboración de esta se ha partido de textos de la literatura regional que se pueden emplear para tratar una amplia variedad de saberes básicos y competencias. De esta manera, en vez de proponer una situación de aprendizaje que sería irrealizable por la falta de tiempo de los docentes, se ha desarrollado una serie de actividades que se pueden adaptar a diferentes unidades didácticas en momentos diversos del curso. Por lo tanto, el estudio de la literatura regional resultaría una consecuencia de estudiar otros contenidos.

Las conclusiones alcanzadas en los diferentes apartados permiten comprobar que tanto el objetivo principal como los objetivos específicos de este trabajo han sido alcanzados. Se ha logrado analizar de manera concluyente qué dicta la ley sobre el estudio de la literatura regional cántabra en la ESO y las entrevistas de pregunta abierta dirigidas a docentes han permitido diagnosticar de manera clara el estado de la cuestión; estos dos hechos han facilitado que se haya desarrollado una propuesta didáctica que parte de marco teórico así como de la comprobación de la percepción de los propios docentes, de manera que se ha alcanzado una propuesta realista y fácilmente transportable al aula cuya mayor fortaleza es su adaptabilidad a diferentes unidades didácticas gracias a la variedad de saberes básicos que trata.

Este TFM da lugar a una serie de líneas de investigación. Una de ellas es un estudio de mayor envergadura de la percepción dentro del aula por parte de una cantidad mayor de docentes. Esto podría llevarse a cabo a un nivel autonómico o incluso nacional, de manera que se comparen los resultados de diferentes autonomías. En línea con la propuesta didáctica de este trabajo, otras posibilidades son la propuesta concreta de un canon regional a partir de investigaciones ya existentes y la elaboración de un número mayor de secuencias de actividades que incluya más textos y autores.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Álvarez, M. (2023). La representación de las dos Españas en Retaguardia (1937), de Concha Espina. *Impossibilia. Revista Internacional De Estudios Literarios*, (26), 60–73. <https://doi.org/10.30827/impossibilia.262023.28240>.
- Bloom H. (2006). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bonnacci G. (2019). Una forma de pensar el Estado: Pierre Bourdieu, “Espíritus de Estado. Génesis y Estructura del campo burocrático”. Análisis crítico. *Pasado Abierto*, 6(11).
- Camus M. (s.f.). “Canto a tudanca”. *Matilde Camus Poeta-Investigadora*. https://www.matildecamus.com/?page_id=313#.
- Cerrillo P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVIII, 17-31.
- Decreto 73/2022 [Gobierno de Cantabria] por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. 27 de julio de 2022.
- De Vierna, F. (ed.) (2018). *Recordando a Manuel Ilano ochenta años después*. Santander. Centro de Estudios Montañeses.
- Espina C. (1919). “Escena primera” en *El Jayón*. Editorial Pueyo.
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Vol. 2., Núm 4, pp. 152-172.
- Gallego Morell (2008). *Vida y poesía de Gerardo Diego*. Universidad de Granada.
- Gutiérrez Sebastián R. (2021). *Consuelo Berges: el rastro oculto de una voz libertaria*. Editorial Comares.
- Gutiérrez Sebastián R. (2009). Menéndez Pelayo y el Romanticismo alemán. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, N° 752, págs. 20-24.

- Gutiérrez Sebastián R. (2012). Honrando a los poetas y gozando de su genio: Menéndez Pelayo frente a Núñez de Arce y la poesía de su tiempo. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, LXXXVIII, N° 1, 249-262.
- Gutiérrez Sebastián R. (2020). Un caso de transposición intermedial de la novela corta de José María de Pereda a la ficción televisiva en hora once. *Estudios de identidad e intermedialidad*, Vol. 2, N.º 1, pp. 153-161.
- Gutiérrez Sebastián (2021). *En los albores de la novela rural: el sabor de la tierra de José María de Pereda*. Academia del Hispanismo.
- González Vázquez S. y Gutiérrez Sebastián R. (2024). Consuelo Berges en las aulas de secundaria. Una propuesta didáctica. En Mascarell García M. (Coord.). *Otras Miradas. Desafiar al Canon desde las aulas*. Editorial Dykinson.
- Jover, G. (2010). “La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 55, pp. 27-38.
- Llano M. (2023). “La novia del ojáncano” en *La Anjana y el Ojáncano. Mitos y leyendas de Manuel Llano*. Santander: Consejería de educación y Formación profesional.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. E. (2015). Las leyendas regionales como intangibles territoriales. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, 33, 137-157.
- Mendoza Fillola, A. (2002). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/>.
- Mendoza, A. (2004) *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Ministerio de Educación y Formación profesional [MEFP] (s.f.). *Competencias clave*. Educagob. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/eu/curriculo/curriculo->

- Mijal Orihuela, G. (2018) Nociones de “paisaje” y “paisaje cultural”. Un estado de la cuestión. *Revista Pensum*. Vol. 4, pp. 45-46.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, Vol. 43, Nº. 2.
- Munita F. y Margallo A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, vol. XLI, núm. 164.
- Pereda J. M. (1975). “El raquero” en *Escenas Montañesas*. Círculo de Amigos de la Historia.
- Pozuelo Yvancos J. M. y Aradra Sánchez R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Cátedra.
- Pozuelo Yvancos J. M. (2009). Razones para un canon hispánico. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, Nº 18, págs. 87-97.
- Ramos Álvarez O. (2024). *La Anjana y el Ojáncano. Mitos y leyendas de Manuel Llano. Situaciones de Aprendizaje para Educación Secundaria Obligatoria*. Consejería de Educación y Formación profesional.
- Robles Ruiz, A. A. (2018) Un vértice para la construcción de sentidos: Estudios culturales, de género y literarios. *Valenciana*, 12(24), pp. 147-161.
- Sánchez Ochoa, R., (2012). Poesía de lo imposible. Gerardo Diego y la música de su tiempo. *Revista de Musicología*, Vol. 35, No. 2, pp. 358-363.
- Valbuena Morán C. (ed.) (1998). *Manuel Llano. Obras completas*. Madrid, Alianza Editorial.
- VV.AA. (2005). *Siete rutas literarias por Cantabria*. Santander, Consejería de Educación de Cantabria.

8. ANEXOS

[1] Preguntas de la entrevista

1. **¿Crees que en el aula se logran los objetivos que la legislación actual plantea en lo que concierne a la literatura?**
2. **¿Qué papel crees que merece la literatura regional en el currículum de secundaria? ¿Cómo la traerías al aula?**
3. **¿Cómo consideras que ha evolucionado el papel otorgado a la literatura regional en el currículum con la sucesión de leyes de educación?**
4. **¿Crees que los libros de texto actuales dan pie a estudiar literatura regional en el aula? ¿Cómo opinas que han evolucionado los libros de texto respecto a esto mismo con la sucesión de leyes educativas?**
5. **¿Consideras que los alumnos de secundaria son receptivos a estudiar literatura regional? ¿Por qué sí o por qué no?**
6. **¿Cómo valoras el conocimiento actual que los alumnos de secundaria demuestran sobre la literatura regional al finalizar la etapa de educación secundaria?**

[2] Entrevista 001

(13 años como docente)

1. **¿Crees que en el aula se logran los objetivos que la legislación actual plantea en lo que concierne a la literatura?**

En sentido general, yo diría que sí. Es decir, yo creo que en el aula se integra más que antes la relación de la literatura con el entorno actual y los intereses personales del alumnado. También creo que se alcanza un conocimiento general de los principales movimientos y que hay una tendencia a aceptar más ir más allá de los contenidos tradicionales en favor de aproximarse a otros textos con una realidad más cercana a alumnos.

2. ¿Qué papel crees que merece la literatura regional en el currículum de secundaria? ¿Cómo la traerías al aula?

Creo que tiene un papel importante la literatura más próxima del entorno ya que los estudiantes puedan sentirse vinculados a escenarios que conocen o figuras que hayan sido muy relevantes. Es decir, que hayan trascendido al programa regional.

Yo personalmente creo que es más interesante más que rescatar un texto del siglo XVI, ver a las grandes figuras o a figuras actuales que sean menores. Una forma de traerlo son encuentros literarios que ya se hacen. Se da la situación de antiguos alumnos que se han convertido en escritores de mayor o menor popularidad, antiguos alumnos que han hecho sus primeras publicaciones o han participado en competiciones de poesía. Desde una perspectiva histórica, son importantes las grandes figuras, y desde una actual, rescatar figuras actuales. No obstante, para cumplir con el currículum hay que reducir las figuras.

3. ¿Cómo consideras que ha evolucionado el papel otorgado a la literatura regional en el currículum con la sucesión de leyes de educación?

Yo desconozco la importancia. En mi Comunidad de origen nunca se ha tenido en consideración. Es una comunidad como núcleo cultural. Aquí en Cantabria se incluye específicamente. El año pasado hicimos un proyecto titulado “Háblame en cántabru” acerca del patrimonio lingüístico de Cantabria. Creo que ha habido una evolución en sentido positivo. Se tiene en consideración como un bien cultural que hay que conocer.

4. ¿Crees que los libros de texto actuales dan pie a estudiar literatura regional en el aula? ¿Cómo opinas que han evolucionado los libros de texto respecto a esto mismo con la sucesión de leyes educativas?

Los libros de texto no se usan. Además, en cuarto de ESO aún se usan libros de texto de la ley anterior. Los contenidos y el proceso de trabajo no han cambiado tanto con las leyes, porque la asignatura siempre ha tenido una parte creativa.

5. ¿Consideras que los alumnos de secundaria son receptivos a estudiar literatura regional? ¿Por qué sí o por qué no?

El interés es igual que hacia otros tipos de literatura, no hay diferencia aparente. Con el cántabru se aproximan a obras literarias en que aparecía. No obstante, otras obras en que aparecen escenarios de Cantabria sí les interesa.

6. ¿Cómo valoras el conocimiento actual que los alumnos de secundaria demuestran sobre la literatura regional al finalizar la etapa de educación secundaria?

Muy bajo, es bastante bajo en general, no es un problema reducido a esto. Hay un recorrido muy superficial de periodos muy amplios. La parte de la literatura regional queda reducido a trabajos complementarios y nunca centrales. Es tan bajo como el que puedan tener sobre la mujer en la literatura. Es muy difícil salir del canon, ¿cómo no voy a dar las coplas de Manrique?

[3] Entrevista 002

(9 años como docente)

1. ¿Crees que en el aula se logran los objetivos que la legislación actual plantea en lo que concierne a la literatura?

Se consiguen, pero gracias a la implicación docente y a la planificación de las sesiones.

2. ¿Qué papel crees que merece la literatura regional en el currículum de secundaria? ¿Cómo la traerías al aula?

Es relevante que los alumnos conozcan la historia de la literatura de su comunidad. Ya existen proyectos desde la Consejería, como el Día de las letras cántabras, pero a nivel de centro, es perfectamente viable incluir a las autoras (sobre todo) en la programación de aula.

3. ¿Cómo consideras que ha evolucionado el papel otorgado a la literatura regional en el currículum con la sucesión de leyes de educación?

No encuentro ni percibo evolución que la descrita en la pregunta anterior.

4. ¿Crees que los libros de texto actuales dan pie a estudiar literatura regional en el aula? ¿Cómo opinas que han evolucionado los libros de texto respecto a esto mismo con la sucesión de leyes educativas?

No. Han evolucionado de una manera muy peculiar; pretender abarcar la perspectiva de género, pero siguen dividiendo a autores y autoras, sin apenas aportar nada relevante. La presencia de ellos en los textos es nula.

5. ¿Consideras que los alumnos de secundaria son receptivos a estudiar literatura regional? ¿Por qué sí o por qué no?

Sí. Desde mi experiencia, les resulta interesante conocer la literatura regionalista, pero es importante dinamizar las sesiones y ponerla en relación con los libros del lugar.

6. ¿Cómo valoras el conocimiento actual que los alumnos de secundaria demuestran sobre la literatura regional al finalizar la etapa de educación secundaria?

El suficiente para no verse sin total conocimiento (nivel de secundaria), aunque siempre hay excepciones.

[4] Entrevista 003

(30 años como docente)

1. ¿Crees que en el aula se logran los objetivos que la legislación actual plantea en lo que concierne a la literatura?

No. La materia de literatura en cualquiera de los niveles de la ESO y Bachillerato queda relegada, a modo de anécdota. Es curioso también cómo, al igual que sucede en la legislación de otras materias (por ejemplo, Historia y Geografía) se plantea una visión cronológica que resulta muy acertada a la hora de entender una progresión total de la literatura por parte de una mente adolescente.

2. ¿Qué papel crees que merece la literatura regional en el currículum de secundaria? ¿Cómo la traerías al aula?

Es importante que el alumnado entienda y conozca las manifestaciones culturales más próximas y las compare con otras de otras comunidades, próximas o lejanas.

A través de textos de temática interesante para la generación a la que esté dedicada; fragmentos temáticos, visiones del mundo del pasado, relatos breves...

3. ¿Cómo consideras que ha evolucionado el papel otorgado a la literatura regional en el currículum con la sucesión de leyes de educación?

Aparentemente, se da al profesorado una libertad en la elección de temas, autores, épocas... pero dentro de un currículum donde la literatura, en general queda relegada, resulta una gran hipocresía, una falacia.

4. ¿Crees que los libros de texto actuales dan pie a estudiar literatura regional en el aula? ¿Cómo opinas que han evolucionado los libros de texto respecto a esto mismo con la sucesión de leyes educativas?

Creo que no. Este aspecto queda siempre en manos del profesorado y de su voluntarismo a la hora de llevarlo al aula: exposición individual de fragmentos, obras, autores... Las editoriales siempre se quedan cortas o dan una visión sesgada.

Hay grandes diferencias en cuanto a las editoriales y sus libros. Hay quien ha elaborado manuales muy farragosos siguiendo la iniciativa de la LOMLOE y

hay quien ha producido algo de mayor calidad y personalidad, interpretando las directrices de la ley a su manera.

5. ¿Consideras que los alumnos de secundaria son receptivos a estudiar literatura regional? ¿Por qué sí o por qué no?

Creo que no, durante la adolescencia y más en estos últimos años, tienden a la homogeneidad y a la universalidad. Quienes se interesan por lo más próximo o lo más local no dejan de ser excepciones...

6. ¿Cómo valoras el conocimiento actual que los alumnos de secundaria demuestran sobre la literatura regional al finalizar la etapa de educación secundaria?

Lo valoro como nulo. Me siento responsable personalmente.

[5] Entrevista 004

(10 años como docente)

1. ¿Crees que en el aula se logran los objetivos que la legislación actual plantea en lo que concierne a la literatura?

Rotundamente, no. Ni en el contenido ni en los métodos.

2. ¿Qué papel crees que merece la literatura regional en el currículum de secundaria? ¿Cómo la traerías al aula?

Aparece en la traslación de la ley general pero luego, ese carácter general se desdibuja. En el aula y en la práctica puede traerse a través de actividades dinámicas: creación de rutas literarias y podcast, etc.

3. ¿Cómo consideras que ha evolucionado el papel otorgado a la literatura regional en el currículum con la sucesión de leyes de educación?

No se ve reflejado apenas. Suele depender del docente y de su formación e interés.

4. ¿Crees que los libros de texto actuales dan pie a estudiar literatura regional en el aula? ¿Cómo opinas que han evolucionado los libros de texto respecto a esto mismo con la sucesión de leyes educativas?

Los libros de texto son muy generales y su enfoque nunca suele ser regional. Es verdad que han ido modernizándose y abandonando el enfoque “enciclopédico”, pero aún queda mucho camino.

5. ¿Consideras que los alumnos de secundaria son receptivos a estudiar literatura regional? ¿Por qué sí o por qué no?

En general, creo que tienen muy poca formación en ese ámbito, lo que dificulta su interés. De igual manera, tampoco el profesorado la tenemos... Son dos problemas capitales.

6. ¿Cómo valoras el conocimiento actual que los alumnos de secundaria demuestran sobre la literatura regional al finalizar la etapa de educación secundaria?

Muy, muy, muy escaso. De hecho, en Primaria suele enfocarse más que en secundaria.

[6] Entrevista 005

(25 años de docencia)

1. ¿Crees que en el aula se logran los objetivos que la legislación actual plantea en lo que concierne a la literatura?

En general, creo que se le da mucho más peso a la lengua que a la literatura. Los contenidos literarios siempre salen perdiendo.

2. ¿Qué papel crees que merece la literatura regional en el currículum de secundaria? ¿Cómo la traerías al aula?

La literatura regional merece tener su lugar en el currículum y en el aula ya que forma parte de nuestro legado cultural y es nuestro deber transmitirlo y preservarlo. Así lo siento yo.

Llevarla al aula cuando se trata de Pereda o Pepe Hierro es fácil porque ya están en el currículum oficial. Lo difícil es buscarle un hueco en Secundaria a todo el legado de la tradición oral, incluida la que sigue viva con algunos trovadores y poetas populares, y de la literatura contemporánea donde tenemos excelentes dramaturgos, poetas, novelistas e incluso a autores/as de la literatura infantil.

Personalmente lo he llevado al aula de muchas maneras. Estuve 13 años en un instituto y lo hice a través de un trabajo de investigación de recogida en la familia y en el entorno de vestigios de la literatura oral y del folklore (desde retahílas, trovas, romances, canciones de juegos, mitología, relatos...) con datos del informante, dónde y de quién lo aprendió, etc.

Manuel Llano se puede poner como ejemplo cuando se habla de las peculiaridades lingüísticas de la región, no solo en clase de literatura.

Llevar poetas actuales al aula es algo que facilita y promueve la Fundación Gerardo Diego con el programa Poesía en el Aula. Tenemos un excelente dramaturgo que fue Isaac Cuende o las piezas del también actor Alberto Iglesias.

Las novelas de Marta San Miguel se pueden poner en Bachillerato o en un club de lectura. Ocurre lo mismo con ensayos de Alberto Santamaría. Son algunos ejemplos.

3. ¿Cómo consideras que ha evolucionado el papel otorgado a la literatura regional en el currículum con la sucesión de leyes de educación?

Estar en la documentación oficial es fundamental. Aunque considero que la presencia en las programaciones de los departamentos y de aula es muy residual y anecdótico. Todavía depende mucho de la sensibilidad de los docentes implicados al respecto.

4. ¿Crees que los libros de texto actuales dan pie a estudiar literatura regional en el aula? ¿Cómo opinas que han evolucionado los libros de texto respecto a esto mismo con la sucesión de leyes educativas?

De los libros de texto no tengo mucho que decir porque no los uso. Supongo que si son deficitarios en nombres de creadoras mujeres lo serán también en literatura regional.

5. ¿Consideras que los alumnos de secundaria son receptivos a estudiar literatura regional? ¿Por qué sí o por qué no?

Todo lo que se lleva al aula desde la motivación, el respeto, el sentido de valor y de pertenencia es susceptible de ser bien recibido por el alumnado. Los docentes somos también un espejo de los contenidos y textos que llevamos al aula. Obviamente, hay contextos que facilitan esa labor y que no hay que desaprovechar.

6. ¿Cómo valoras el conocimiento actual que los alumnos de secundaria demuestran sobre la literatura regional al finalizar la etapa de educación secundaria?

Creo que terminan la etapa sabiendo más cosas en Primaria que en Secundaria, pero puedo estar equivocada.

[7] Texto de Manuel Llano

La novia del Ojáncano

Una vez un Ojáncanu se enamoró de una muchacha que guardaba un rebaño de ovejas blancas y de ovejas negras. La muchacha estaba un día bebiendo el agua pura en una fuente que manaba en una peña vestía de musgu y la peña se movió como estremecía.

Alevantó los ojos y vio al Ojáncanu en pie encima de la peña, con un mirar triste, mirándola y remirándola como un cristianu a una imagen de la iglesia. La muchacha se fue corriendo, dando voces a los pastores...

Otru día, cuando estaba encendiendo lumbre para templarse un pocu, a la parte de allá de un espinar que estaba encima de un ribazu, la llama no pudo medrar. Cuando ardían los escajos una miaja, venía un vientu por entre el espinar, y los escajos se apagaban en seguida, tan prontu como empezaban a arder. Así se encendieron y apagaron unas cuantas veces.

La muchacha se levantaba y veía que no había vientu, porque las hojas de los árboles y las cogullucas de los jelechos y de los brezales estaban quietos. Golvió a encender los escajos y pasó lo mesmu que las otras veces. En quantu ardían un poquitín venía el vientu por entre los espinares y apagaba la llama.

Extrañá de que na más hubiera vientu en el espinar, miró toda sorprendía y vio al mesmu Ojáncanu de la peña de la fuente suspira que te suspira, como un cristianu que tie algún dolor muy grande en el cuerpu o en el alma.

Los suspiros del Ojáncanu eran el vientu que apagaba la lumbre de los escajos, en quantu empezaba a nacer. La muchacha echó a correr y golvió a dar voces llamando a los pastores.

Otra vez bajaba detrás de las ovejas cargá con un gran coloñu de leña. Cuando empezaba a bajar un senderu muy resbalauciu, se encontró con que la quitaban el coloñu de leña de la cabeza. Miró sorprendía lo mesmu que en la fuente y lo mesmu que a la vera del espinar y vio al mesmu Ojáncanu que tenía el coloñu en la mano como un hombre lleva un palu, un rastrillu o una picaya.

La muchacha, de puru miedu, no dio voces llamando a los pastores como las otras veces. Siguió detrás de las ovejas, temblando y rezando a tos los santos del cielu de Dios Nuestro Señor.

El Ojáncanu la iba mirando con mucha tristeza, con el coloñu en la mano. Al llegar cerca del pueblu, puso el coloñu en la cabeza de la moza y se golvió al monte muy despaci, como una persona que va de mala gana a cualquier siti.

Así fueron pasando los días. Otro atardecer bajaba la moza con otro coloñu y el Ojáncanu se le golvió a quitar de la cabeza y a llevarle en la mano hasta cerca del pueblu. La muchacha iba perdiendo el miedu al Ojáncanu y cuando le encontraba ya no temblaba como antes, ni rezaba a los santos del cielu de Dios Nuestro Señor.

En esto vino la primavera. No había día sin que el Ojáncanu dejara de presentarse a la muchacha, que pocu a pocu fue cogiendo confianza. Al principiu le veía y se iba a los pocos instantes, suspira que te suspira, como si toas las penas del mundu estuvieran metías en el su ánimu.

[8] Texto de Matilde Camus

-A José María de Cossio-

Como ríen las peñas en “Tablanca”.

Como brillan los prados en los montes.

Asunciones en línea de horizontes,
circundan la Casona sobria y blanca.

Verdes, verdes. El sol avaro arranca
mil tonos esmeraldas en desmontes.

Hay cerros inclinados o bifrontes
y a lo lejos pastando una tudanca.

Las casas abrigadas, en rebaños,
sombreadas de higueras o castaños
en escalada prieta se levantan.

El río Nansa, pobre, se desliza.
Sus aguas lentamente riza, riza,
hasta que en el deshielo se agigantan.

[9] Texto de Concha Espina

ESCENA PRIMERA

MARCELA Y ANDRÉS

Al levantarse el telón aparecen MARCELA cosiendo cerca de las cunas y
ANDRÉS labrando unas abarcas en medio del portal.

MARCELA

(Suspirando.) No acabas de estar alegre, no... Ni sabes disimular que tienes
siempre una pena. ¡Dime al menos cuál es!

ANDRÉS

Aprensiones tuyas. Te he repetido muchas veces que soy feliz, que no hay
hombre en el pueblo con más suerte que yo: tengo lucios ganados, buenas
cosechas, una mujer como tú...

MARCELA

(Interrumpiéndole.) Y un hijo que merece su nombre.

ANDRÉS

También...

MARCELA

Serafín está cada día más hermoso.

ANDRÉS

Se asemeja a ti.

MARCELA

(Con prontitud.) No; a mí no.

ANDRÉS

(*Sonriendo.*) Pues entonces ¿a quién?

MARCELA

(*Algo brusca.*) A ti, será...

ANDRÉS

(*Reflexivo.*) Es robusto como nosotros dos, y junto a ese pobre Jesús, parece talmente un serafín.

MARCELA

(*Quejosa.*) ¿Te pesa?

ANDRÉS

¡Mujer, qué cosas se te ocurren!

MARCELA

¡Es que lo dices con una lástima!... Tú quieres más al jayón.

ANDRÉS

¡Marcela!

MARCELA

(*Ansiosa y dolida.*) No me lo niegues, Andrés... Si ya todo el pueblo sabe de quién es el niño; si está corrupto por los alrededores...

ANDRÉS

(*Impaciente.*) Habíamos quedado en no hablar más de eso.

MARCELA

(*Decidida, con voz sorda.*) ¡Es tuyo y de Irene!

ANDRÉS

(*Se levanta bruscamente y ruedan algunos instrumentos del taller.*) ¡Te prohíbo que vuelvas a nombrar a esa infeliz!

MARCELA

(*Sollozando.*) ¡Ay, Andrés!... ¡La quieres, la quieres!... Ahora lo comprendo mejor que nunca... El hijo «es vuestro» ... ¡La quieres! Todo lo que se decía era verdad.

ANDRÉS

(*Desarmado y pesaroso.*) ¿Qué se dijo? Vamos a ver.

MARCELA

Lo que yo misma vi.

ANDRÉS

Pero ¿qué viste?

MARCELA

A ella la tuvo su madre escondida algún tiempo; contó que la muchacha estaba en la ciudad, pero se murmuraron otras cosas... Y cuando nuestro nene cumplía un mes... ¿te acuerdas?

ANDRÉS

Sí; una noche te desperté para decirte: “Escucha; parece que a la puerta balita un corderín”. Contestaste: “Es un niño que llora; abre: es un jayón...” ¡Habías acertado! Te le llevé a la cama y le diste cobijo...

MARCELA

No le había de dejar morir de frío y de hambre, como una hereje; pero al ser de día quise llevarle a la inclusa y te opusiste.

ANDRÉS

(*Confuso.*) Después de haberle recogido...

MARCELA

La caridad de una hora no nos obligaba para toda la vida. Como no atendías mis razones, empecé a sospechar.

ANDRÉS

¡Y los chismes de los vecinos!...

MARCELA

No, Andrés, no; que sin ver a nadie aquella mañana, porque llamé bribona a la madre del niño abandonado, te pusiste furioso... (*Indignada y celosa.*) ¡Saliste a defenderla!

[10] Texto de José María de Pereda

El raquero

Cafetera estaba solo en casa, sentado sobre un arcón viejo, único mueble de ella, no contando el catre matrimonial, rascándose la cabeza como aquel que acaricia una idea de gran transcendencia, y murmurando algunas palabras, no todas evangélicas, las más de un colorido asaz rabioso. Después de un largo rato así invertido, alzóse de su asiento, corrió la tapadera del mismo y sacó media basallona y un arenque, provisiones hechas por su madre para toda la semana y que él dividió en dos partes iguales. Comióse la primera, y guardó la segunda en el pecho de su camisa de bayeta verde. En seguida dió un par de chupadas á una punta que halló pegada á la testera del catre, mientras se amarraba con una escota los enciclopédicos calzones á la cintura; ocultó sus greñas bajo la cúspide de un gorro catalán; y, por último, lanzóse calle abajo en busca de aventuras, osado el continente, alegre la mirada, y tan lleno de júbilo como pudiera estarlo, en un caso muy parecido, el famoso manchego, si bien, á la inversa de éste, no se le daba una higa porque la posteridad recordase ó no que ya el rubicundo Apolo extendía sus dorados cabellos por la faz de la anchurosa tierra, cuando él, perdiendo de vista su casa, comenzó á respirar los corrompidos aires de la Dársena.

Llegado al gran teatro de sus futuras operaciones, su primer cuidado fue buscar á la gente de su calaña, á fin de orientarse mejor.

No tardaron en aparecérsese media docena de raqueros que, por única bienvenida, le sacudieron tal descarga de coquetazos y de piñas, que el pobre quedó tendido en el suelo, aunque sin extrañarse de semejante acogida, como

no se extraña un novel académico, al ingresar en el seno de la corporación, del consabido elocuentísimo discurso que le dedican los veteranos.