

Citación bibliográfica: SUÁREZ HERNÁN, Carolina y BERMÚDEZ MARTÍNEZ, María. «La presencia de la literatura hispanoamericana en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. Concepciones del profesorado». *América sin Nombre*, 31 (2024): pp. 147-164, <https://doi.org/10.14198/AMESN.24540>

La presencia de la literatura hispanoamericana en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. Concepciones del profesorado

The presence of Latin American literature in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate in Spain. Teacher conceptions

CAROLINA SUÁREZ HERNÁN
Universidad de Granada, España

csuarez@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0002-3426-4552>

MARÍA BERMÚDEZ MARTÍNEZ
Universidad de Granada, España

mbermudez@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8852-5415>

Fecha de recepción: 02/02/2022

Fecha de aceptación: 21/05/2023

Resumen

Este artículo analiza la presencia de la literatura hispanoamericana en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. Para indagar en el papel de la literatura hispanoamericana en el sistema educativo español, se abordan las nociones de canon escolar y canon literario en relación al tema tratado y se ha llevado a cabo una revisión de la legislación que establece el currículo con la finalidad de valorar la inclusión de la literatura hispanoamericana en el canon escolar. La investigación se ha desarrollado

© 2024 Carolina Suárez Hernán y María Bermúdez Martínez



Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, analizadas con el software QDA Miner siguiendo los principios de la teoría fundamentada, y ha sido completada con datos obtenidos de cuestionarios cuantitativos. Nuestro objetivo ha sido conocer las actitudes, opiniones, reflexiones y prácticas docentes relacionadas con la representación de la literatura hispanoamericana en las aulas de Secundaria y Bachillerato. De la investigación realizada se desprende, dada la limitación de la presencia de esta literatura en nuestras aulas, la necesidad de llevar a cabo una profunda reflexión sobre el canon escolar y el corpus de lecturas para abordar la educación literaria desde una perspectiva más acorde con el conjunto del sistema cultural.

Palabras clave: Canon escolar; canon literario; literatura española; literatura hispanoamericana; enseñanza secundaria obligatoria; bachillerato.

Abstract

This article aims to analyze the role of Hispanic American literature in Secondary Education and Baccalaureate in Spain. In order to research the role of Hispanic American literature in Spanish Education System, the notions of school and literary canon were examined in relation to the topic under study, and a review of the legislation establishing the curriculum was carried out in order to assess the inclusion of Hispanic American literature in the school canon. The research has been developed with semi-structured interviews, analyzed with the QDA Miner software following the principles of Grounded Theory, and has been completed with data obtained from quantitative questionnaires. Our objective has been to know the attitudes, opinions, reflections and teaching practices related to the representation of Hispanic American literature in Secondary and Baccalaureate classrooms. Given the limited presence of this literature in our classrooms, the research shows the need to carry out a profound reflection on the school canon and the corpus of readings in order to approach literary education from a perspective more according with the whole cultural system.

Keywords: School canon, literary canon, spanish literature, hispanic american literature, secondary school, baccalaureate.

Financiación: Trabajo derivado del Proyecto I+D+I PID2019-105913RB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

Introducción

La literatura hispanoamericana suscita mucho interés en el ámbito universitario, a pesar de su limitada presencia en enseñanzas medias, como se verá en las páginas siguientes. Esta investigación pretende analizar la inclusión de la literatura hispanoamericana en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España, así como las valoraciones y reflexiones de los docentes acerca de dicha cuestión. Consideramos que la presencia de autores y textos procedentes de América Latina en el canon escolar no ha sido tratada de forma global y que, por tanto, está pendiente

una reflexión a este respecto que conduzca a introducir una mayor coherencia en los planes de estudio y en la práctica docente.

En primer término, con la intención de perfilar una reflexión sobre la conformación del canon escolar y extraer alguna conclusión acerca de las posibles intenciones o razones que puedan existir en la selección del origen o la nacionalidad de los autores estudiados, se abordan, como aparato teórico, las referencias principales a la aproximación a un canon posnacional o hispánico, para continuar con un análisis de su presencia en el currículo español. A partir de estas bases teóricas se analizan los resultados de once entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, completadas con datos de cuestionarios cuantitativos complementarios a la investigación. Se discuten los datos obtenidos y, finalmente, se aportan algunas consideraciones finales.

La literatura hispanoamericana en el canon literario y escolar español

José María Pozuelo Yvancos (2009) expone los factores que en su opinión permiten hablar de un canon hispánico supranacional. Argumenta el autor que una peculiaridad de la literatura escrita en español es el sentimiento de los escritores de ambos lados de pertenecer a un tronco común de experiencias literarias y considera que es necesario analizar ese sentimiento y las razones de que se haya formado. Pozuelo Yvancos menciona varios elementos que según él proporcionan unidad a la literatura escrita en español, como el Instituto Cervantes, la influencia de la figura de Cervantes y del *Quijote*, los intercambios forzados por los múltiples exilios, la actividad editorial y la realidad del hispanismo que se materializa, por ejemplo, en la creación de la Asociación Internacional de Hispanistas. Ahora bien, Jorge Carrión (2010) se muestra menos optimista en su revisión de la estructura de las relaciones culturales entre España e Hispanoamérica. Estas relaciones se prefiguraron durante las tres primeras décadas del siglo XX, pero se fijaron y legislaron durante el franquismo. Con la llegada de la democracia tienen lugar cambios en las organizaciones y las labores de cooperación extienden su actuación al marco global. A la Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID) se suman la Casa de América y el Instituto Cervantes. La expansión de la influencia española en el continente americano y su política cultural debe ser enmarcada en el neomperialismo cultural puesto que el grado de inserción de las instituciones culturales es paralelo a la influencia económica (Carrión, 2010, p. 244). Los esfuerzos institucionales de España a lo largo del siglo XX pueden interpretarse como una suerte de intento de reafirmar el legado hispánico y recuperar el poder. En el siglo XX se impone la necesidad de integrar los estudios poscoloniales y leer desde una nueva perspectiva que no neutralice la diversidad las literaturas de Hispanoamérica. Aún está pendiente la comprensión de la literatura en una misma lengua como un fenómeno orgánico.

El hispanismo se asienta en el modelo de lengua única como vehículo común, pero se ve afectado por las fuerzas centrípetas que imponen las diferentes literaturas

nacionales vinculadas a proyectos de identidad nacional. Ha dejado de estar organizado en torno a la literatura peninsular española y es preciso llevar a cabo una reflexión crítica para establecer un canon hispánico plural. Genara Pulido Tirado (2009) recorre la evolución del canon literario en América desde una configuración eurocéntrica basada en los valores de las culturas colonizadoras que ignoraban las amerindias hasta la revisión e inclusión de las manifestaciones literarias orales, indígenas, negras o mestizas. La vasta producción de literatura contemporánea merecedora de ser estudiada hace imposible que los docentes puedan mostrar un panorama completo y riguroso en sus clases (Fernández, 2021, p. 7). La investigación de la literatura en Hispanoamérica ha evolucionado variando su objeto de estudio a lo largo del tiempo desde la unidad idiomática hasta las unidades nacionales o el establecimiento de grandes áreas con características similares. En la actualidad se percibe la necesidad de construir un canon hispánico que preste atención a la realidad más próxima a los vasos comunicantes de las literaturas española e hispanoamericana. En este sentido, Carrión (2010) afirma:

No puede entenderse la poesía de Pablo Neruda sin la de Lorca (y viceversa); ni la de ambos sin Juan Ramón Jiménez. No puede entenderse la novelística de Goytisolo sin la de Sarduy o Fuentes. No puede entenderse el ultraísmo sin el diálogo trasatlántico. No puede entenderse la narrativa hispanoamericana del siglo XXI sin las lecturas cruzadas (p. 249).

No obstante, es evidente que es imposible enseñarlo todo, pero sí es posible educar la mirada de los estudiantes para abrir el canon y discutirlo para conocer la complejidad del continente americano a través de su literatura (Noguerol, 1990). El desconocimiento hacia la literatura hispanoamericana y a veces los prejuicios sobre la cultura del otro lado del océano pueden ser cuestionados a partir de una mirada trasatlántica. La literatura hispanoamericana debe ser estudiada en su contexto universal y en comparación con otras literaturas.

Por su parte, José Eduardo Morales Mayordomo (2008) aborda la presencia de la literatura hispanoamericana en el bachillerato español. Para ello, se plantea hasta qué punto esta literatura es asumible en el concepto de literatura española o si se trata de una literatura ajena y distinta. Por tanto, debemos establecer previamente qué se entiende por literatura nacional y si esta es la base de la enseñanza de la literatura en el segmento educativo que nos ocupa.

Frantz Fanon (2006) define la cultura nacional como «el cúmulo total de esfuerzos emprendidos por un pueblo en la esfera del pensamiento, por describir, justificar y elogiar la acción a través de la cual ese pueblo se ha creado a sí mismo, manteniéndose vivo» (p. 61). En este sentido, puede entenderse la literatura nacional como una herramienta que moldea la conciencia y apela a todo un pueblo a «luchar por su existencia como nación». Sin embargo, la literatura nacional es insuficiente como modelo explicativo porque excluye los contactos con otras literaturas, la importancia

de las traducciones e incluso la existencia de literaturas no escritas (Lambert, 2006, p. 119). Lo cierto es que lengua, nación y literatura no comparten la misma periodización ni los mismos esquemas de desarrollo. De hecho, José Carlos Mainer (2006, p. 202) expone que la literatura española es una construcción artificial que pretende agrupar un conjunto de textos con la finalidad de conformar una existencia colectiva. Esto es, la literatura española no es un hecho espontáneo e inmutable sino un complejo cultural en torno a un ideal lingüístico y unos temas y actitudes que se entienden como patrimonio colectivo.

La noción de canon implica una serie de regulaciones vinculadas a las ideas de centro y periferia porque supone delimitaciones y exclusiones. Gabriela Fernández (2017) apunta a la dimensión política del canon por su conformación como ámbito de conflictos en relación con el poder y el sistema de valores que este implica. En este sentido, el recorte de lo que una sociedad considera digno de ser transmitido como patrimonio cultural configura el canon escolar. La literatura nacional ha sido tradicionalmente para la institución escolar «la manifestación de una suerte de esencia ligada a la identidad, entendida como singular y, a menudo, ahistórica» (Fernández, 2017, p. 163). El canon escolar persigue una determinada formación política y ciudadana en virtud de intereses considerados comunes que deben ser revisados para reconocer esta dimensión política que lo configura y establecer así mayor apertura.

Pozuelo Yvancos (1996, p. 4) establece una analogía entre la construcción del canon, que es también la elaboración de la historia de la literatura, y la labor del antólogo. Ambas incluyen las nociones de fijar, preservar y seleccionar y, afirma el crítico, que existe una conjunción con la pedagogía porque antología y canon «guardan también una interdependencia notable con otro tercer elemento: la instrucción, la paideia». Antonio Mendoza Fillola (2003, pp. 234-355) establece que el canon literario es el conjunto de obras que, por su valor como referentes, se presentan como apropiadas para formar lectores competentes. Se trata de una simplificación necesaria del sistema literario y un instrumento para la formación. Por otro lado, el canon escolar se organiza a partir de los condicionamientos del marco educativo del nivel y de los objetivos curriculares y está orientado a alcanzar la formación estética y cultural. Las obras que formen parte del canon escolar deberán contribuir a la construcción de la competencia literaria del alumno y ponerle en contacto con estilos y autores representativos. Según Pedro Cerrillo (2013), «todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir textos clásicos» (p. 24). Recientemente, se ha publicado un estudio titulado *Educación literaria y América Latina*, que precisamente está orientado a proporcionar orientaciones teóricas y didácticas a los docentes para abordar la literatura hispanoamericana en las aulas (Llorens, Ruiz y Rovira, 2022).

Ahora bien, el canon debe incluir también obras de calidad que reflejen la sociedad y el pensamiento de la época, aunque no haya pasado el tiempo suficiente para considerarlos clásicos. El canon escolar debería ser el resultado de un debate sobre las obras más apropiadas por su significación histórica y por su calidad, pero también por su adecuación al itinerario lector orientado a la formación de la competencia literaria de los estudiantes.

La literatura hispanoamericana en el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, ha venido marcando, como desarrollo curricular de la Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, las directrices del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en la última década. En los meses de marzo y abril de 2022, como desarrollo curricular de la nueva Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, se han publicado los Reales Decretos que regulan las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y el Bachillerato: RD 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria; y RD 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

La ordenación de enseñanzas mínimas vigente hasta la actualidad, regulada por el RD 1105/2014, incluye, en lo que a la enseñanza de la literatura se refiere, consideraciones genéricas y poco definidas relativas al corpus, del tipo: «aportaciones más representativas de nuestra literatura», «lectura libre de obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil» o la «lectura crítica de las obras más importantes de todos los tiempos» (p. 359); entendiéndose, en todos los casos, como referencias a la literatura española, sin mención expresa a la literatura hispanoamericana.

En el apartado Educación Literaria, se reitera como contenido para la ESO esa lectura libre de obras de literatura española y universal y de la literatura juvenil, con atención a períodos históricos concretos según los cursos. En el caso del Bachillerato, la referencia es directa y limitada a la «literatura española», si bien, en el caso del primer curso de Bachillerato, se insiste en el «desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas» (p. 374). Sin embargo, esa apertura parece restringida a determinados períodos históricos de la literatura nacional, desde la Edad Media al siglo XIX en el primer curso, del siglo XX a nuestros días en el segundo; sin determinar un mayor alcance geográfico. En la asignatura Literatura Universal no encontramos tampoco referencia expresa a la literatura hispanoamericana.

La nueva ordenación curricular derivada de la Ley orgánica 3/2020, plasmada en los Reales Decretos 217/2022 y 243/2022, estructura la educación literaria en

Educación Secundaria y Bachillerato en base a dos modalidades de lectura, transversales a toda la escolarización: la lectura guiada y la lectura autónoma, que favorece, progresivamente y según avanzan las etapas, la confluencia de ambas tanto en sus corpus como en sus «formas de fruición». La nueva definición y estructuración de enseñanzas mínimas, en lo que a educación literaria se refiere, pone también énfasis en el acercamiento a la literatura como forma de expresión cultural y en la inserción y acercamiento a nuevos tipos de expresión, de carácter híbrido, multimodal; también a las relaciones entre diferentes tipos de expresiones artísticas, así como a la literatura escrita por mujeres. En lo que al corpus de obras definido se refiere, se especifica en el apartado de lectura guiada, siendo más abierto en el caso de la lectura autónoma. En la Educación Secundaria (RD 217/2022) volvemos, en términos generales, a referencias genéricas a una «literatura española y universal» (p. 41698), a un «patrimonio nacional y universal» y a «la construcción de un mapa cultural que conjugue los horizontes nacionales con los europeos y universales» (p. 41702). En el ámbito de las lecturas autónomas, se hace patente la referencia a textos de «la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal» (p. 41707) en los primeros cursos (1.º y 2.º) para pasar a un corpus de «obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio nacional y universal y de la literatura actual» (p. 41712) en los últimos cursos (3.º y 4.º). En ningún caso, más allá de una posible interpretación amplia del concepto «literatura española», nos encontramos con referencias concretas y directas a la literatura hispanoamericana.

Un matiz diferente, no exento de falta de concreción y con perfiles poco definidos, es el que plantea el RD 243/2022 de 5 de abril por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Si bien las referencias generales vuelven a centrarse en la literatura española, en el criterio octavo de evaluación encontramos una primera referencia a la inclusión de textos de la literatura hispanoamericana: «leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana» (p. 46292). En el ámbito de la lectura autónoma, las referencias en la asignatura Lengua Castellana y Literatura I son de nuevo generales y nos remiten a la «lectura de obras relevantes de autores y autoras de literatura universal contemporánea», se refieren también a una «diversificación del corpus leído, atendiendo a los circuitos comerciales del libro y distinguiendo entre literatura canónica y de consumo, clásicos y *bestsellers*» (p. 46297). La lectura guiada apunta a un canon de «clásicos de literatura española desde la Edad Media hasta el Romanticismo» (p. 46297). Es en la asignatura Lengua Castellana y Literatura II donde nos encontramos con la concreción, en la competencia específica octava relativa al desarrollo de proyectos de investigación, refiriéndose, ahora bajo una nueva nomenclatura, a la lectura de obras de la «literatura española o hispánica del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI objeto de lectura guiada...» (p. 46299). Así, en el apartado de lectura guiada, de nuevo aparece una referencia explícita a la literatura hispanoamericana: «lectura de obras relevantes de la literatura española del último

cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género, en torno a tres ejes», uno de los cuales es «literatura española e hispanoamericana contemporánea» (p. 46302).

Como se ha podido constatar, la imprecisión léxica y terminológica es constante, aunque sí existe, en este nuevo desarrollo curricular, una referencia directa a la inclusión de un corpus de obras de la literatura hispanoamericana contemporánea. Hasta la fecha, y a la espera de la implantación del nuevo currículo, cuyos perfiles acabamos de describir, su presencia en las aulas de educación secundaria y bachillerato se ha visto limitada a unas pocas pinceladas y al fenómeno conocido como el *boom* de la narrativa hispanoamericana, especialmente en Bachillerato.

Objetivos y metodología

La investigación y resultados de este trabajo se integran en un proyecto de investigación más amplio titulado «Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad», para el que se han realizado entrevistas clínicas semiestructuradas a docentes de lengua y literatura de las diferentes etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y Bachillerato. En este artículo nos centramos en los datos relativos a ESO y Bachillerato.

El instrumento de investigación ha sido validado de acuerdo a los parámetros científicos. La escala de valoración utilizada para su validación posee nueve ítems cuantitativos y uno de corte cualitativo. El valor obtenido al realizar (entre otros modelos) el Alfa de Cronbach (SPSS v.21) es de 0.88, demostrando así una confiabilidad muy alta.

La entrevista semiestructurada desarrollada tiene la finalidad de describir el canon de lecturas de las etapas de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria y las prácticas de aula, además de indagar en la forma en que contribuyen a la adquisición de dos de los principales valores de la ciudadanía europea y ejes del proyecto: la igualdad entre mujeres y hombres y la interculturalidad. Consta de dos partes, una inicial, relativa a la biografía personal y profesional de los docentes entrevistados, fundamental para dar sentido a sus declaraciones, y un guion de entrevista con seis apartados, más un bloque final de cierre. Para este estudio nos centramos en el apartado relativo a «corpus de lecturas: criterios, obras y autores» y, concretamente, en las preguntas del apartado que indagan sobre el objeto de nuestro interés: «¿qué criterios aplica a la hora de elegir un autor determinado?, ¿incluye autores extranjeros?, ¿presta alguna atención especial a los hispanoamericanos?». Si bien es preciso destacar que las entrevistas se realizaron en todos los casos de manera completa.

El análisis se ha realizado con el software QDA Miner y siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada en la que se enmarca todo el proyecto (Glaser y Strauss, 1967). Desde sus orígenes a finales de los años sesenta, esta teoría se ha consolidado

en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo su finalidad generar teoría a partir de los datos recopilados. A partir de la categorización inductiva de los datos, se extrae la mayor cantidad de información y de resultados posible (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Gibbs, 2012).

No hemos dejado de atender a la totalidad de las entrevistas, dado que algunas de las alusiones y comentarios sobre literatura, autores u obras hispanoamericanas surgen en el marco de otros apartados o al hilo de otras preguntas. No obstante, es la sección citada, correspondiente a la confección del canon escolar y la selección de obras y autores, donde se incluye de forma explícita la pregunta relativa a los criterios empleados y a la inclusión de autores y obras pertenecientes a literaturas de países de América Latina o de otros lugares.

En el marco general de la investigación, para las etapas de ESO y Bachillerato, se llevaron a cabo diecinueve entrevistas en diversas comunidades y ciudades autónomas, tales como Andalucía, Asturias, Cantabria, Ceuta y Melilla, aunque este parámetro no ha sido tenido en cuenta en este trabajo por no resultar relevante. Para este estudio se han seleccionado once de ellas, por ser aquellas en las que se abordan cuestiones relativas a la literatura hispanoamericana. Las entrevistas obviadas en este artículo pertenecen a informantes que o bien declaraban no prestar atención a dicha cuestión, o bien eludían la pregunta en mayor o menor medida, aspecto significativo sobre el que incidiremos en las conclusiones.

Como se expuso con anterioridad, el objetivo de esta investigación es ahondar en la realidad de la práctica docente en relación con la presencia de la literatura hispanoamericana en las aulas y conocer las valoraciones y opiniones de los docentes acerca de dicha cuestión. Una vez se ha expuesto una aproximación a los debates que tienen lugar en el ámbito académico acerca de la construcción del canon de lecturas y se ha revisado el currículo de ESO y Bachillerato, el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas ofrece un ejemplo de cómo se materializan en la práctica docente dichas cuestiones.

Completamos nuestra visión con un análisis general de un total de 228 cuestionarios cuantitativos cumplimentados por profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de todo el territorio nacional sobre actividades y corpus de lecturas en la enseñanza de la literatura. La finalidad del cuestionario, en el marco general de la investigación realizada, ha sido la de obtener datos sobre las obras y autores literarios que se están leyendo en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y estructurarlos en función de los criterios aplicados en su selección, a fin de contar con una aproximación al actual canon escolar de lecturas. El cuestionario aborda actividades relacionadas con la literatura, factores de elección de lecturas, fuentes para actividades y corpus de lecturas. Nos centraremos en los resultados obtenidos en Educación Secundaria y Bachillerato relativos al último de los ítems del cuestionario, de carácter abierto, que solicita los títulos de libros que, a lo largo de la trayectoria docente, han gustado más al alumnado.

Resultados

Los autores hispanoamericanos mencionados en las entrevistas son César Vallejo, Ángeles Mastretta, Isabel Allende, Delmira Agustini, Horacio Quiroga, Sor Juana Inés de la Cruz, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Rubén Darío y Jorge Luis Borges. García Márquez es el más citado, ya que los informantes se refieren a él o a su obra en cinco ocasiones; Cortázar, Darío y Borges aparecen en los discursos en tres ocasiones cada uno. Por tanto, lo primero que destaca es la escasa mención a autores hispanoamericanos (destaca el bajo porcentaje que presentan las menciones a todos los autores en el total de las entrevistas analizadas) ya que sí que se mencionan numerosos autores y obras de procedencia especialmente anglosajona, también mundial en general, para introducir comentarios acerca de numerosas cuestiones, tales como los intereses de los adolescentes y sus hábitos lectores (referencias a la obra de Mark Twain, Conan Doyle, Asimov, Chandler, Hammett, Shelley, Dahl, King...; o Nabokov, Lem, Simone de Beauvoir, Petrarca, Boccaccio, Dovstoievski y Chéjov, entre otros).

Así mismo, las únicas obras citadas son *Crónica de una muerte anunciada* y *Cien años de soledad*, de García Márquez (las más citadas), *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel (erróneamente atribuida a Isabel Allende en el discurso del informante) y los relatos de Julio Cortázar «Axolotl» e «Instrucciones para llorar». Incorporamos también las referencias a la obra *Mi planta de naranja lima*, del escritor brasileño José Mauro de Vasconcelos (que, aunque no aparece citado, podría añadirse a la nómina de autores), ampliando el marco a la literatura brasileña traducida al español, dado en su encuadre en el marco de la literatura latinoamericana.

Figura 1. Frecuencias autores. Fuente: QDA Miner. Provalis Research

	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
 Autores				
• Gabriel García Marquez	5	6,6%	4	36,4%
• Jorge Luis Borges	3	3,9%	3	27,3%
• Delmira Agustini	1	1,3%	1	9,1%
• Julio Cortázar	3	3,9%	2	18,2%
• Sor Juana Inés de la Cruz	1	1,3%	1	9,1%
• Rubén Darío	3	3,9%	2	18,2%
• Horacio Quiroga	1	1,3%	1	9,1%
• Ángeles Mastretta	1	1,3%	1	9,1%
• César Vallejo	1	1,3%	1	9,1%
• Pablo Neruda	2	2,6%	1	9,1%
• Isabel Allende	1	1,3%	1	9,1%

Figura 2. Frecuencia obras. Fuente: QDA Miner. Provalis Research

Obras	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
• Mi planta de naranja lima	1	1,3%	1	9,1%
• Crónica de una muerte anunciada	5	6,6%	3	27,3%
• Axolote	1	1,3%	1	9,1%
• Cien años de soledad	3	3,9%	2	18,2%
• Instrucciones para llorar	1	1,3%	1	9,1%
• Cuentos de la Selva	1	1,3%	1	9,1%
• Como agua para chocolate	1	1,3%	1	9,1%


Con respecto a las valoraciones y opiniones de los docentes, destaca el hecho de que cuando desarrollan los criterios empleados para la selección de textos, mencionan el gusto personal por determinados autores u obras, que podemos ligar al convencimiento de su valor para el desarrollo de la competencia literaria. Es este criterio el que determina la presencia de autores que no pertenecen a la literatura española. Así, por ejemplo, un informante afirma: «pues a mí como me apasionaba César Vallejo, yo sé que voy a transmitir. Y luego me encanta, también, aunque sean pequeños, que no les parezca que toda la literatura va sólo limitada al barrio, a la ciudad o a España; hay un mundo fuera y tenéis que ver nombres extranjeros y tenéis que ver de todo. Así que eso no sólo no me coarta sino..., y la literatura hispanoamericana también me resulta fascinante». Por tanto, la selección del poeta peruano procede de su interés o gusto personal pero lo incluye sobre todo para ampliar los límites del canon escolar.

Un informante señala que la literatura hispanoamericana «es una de las cosas que el currículo más desprecia», apareciendo tangencialmente en el temario de cuarto curso. La misma persona entrevistada destaca *Mi planta de naranja lima* como una obra fundamental y a la cual «los chavales le sacarían mucho provecho»; no obstante, comenta que las ediciones en español no son asequibles. Otra informante indica, en este mismo sentido, que «la literatura hispanoamericana suele estar en los últimos temas y entonces, como siempre vamos ajustados, no solemos llegar...» En términos similares se manifiesta otro informante, quien afirma que el currículo es bastante completo pero la literatura hispanoamericana está cada vez más ausente: «algo que me duele especialmente que hayan quitado en los dos últimos años, que es la literatura hispanoamericana, sobre todo de cara al Bachillerato, donde se ha quitado esa parte en la selectividad de los últimos años. Eso creo que es un error». La misma persona reitera este dato cuando se le pregunta por la inclusión de autores extranjeros en sus clases y afirma que, debido a su interés personal y «aplicando el criterio del placer», incluye autores hispanoamericanos por su cuenta, sobre todo relatos cortos.

Otro entrevistado afirma que, sobre todo en Bachillerato, intenta que haya presencia de la literatura hispanoamericana y aporta los siguientes detalles: «En Secundaria, cuando explico el Modernismo, si no hay Rubén Darío, no hay Modernismo, ahí tienes una buena respuesta; luego en el Bachillerato, en primero no, más que nada por razones cronológicas, porque no llegas a ver, por cronología, literatura hispanoamericana. En segundo de Bachillerato sí leemos textos, sí leemos hispanoamericana en la medida de lo posible». En la misma línea, otro docente asegura que incluye textos de autores latinoamericanos cuando el tiempo y el temario se lo permiten y que los emplea para llevar a cabo actividades más creativas: «Sí, leemos, bueno, en tercero no, pero en primero como es una literatura más general escogemos fragmentos, yo les he puesto textos de Cortázar, por ejemplo, para trabajar la transcripción, yo leía el cuento del Axolote y ellos tenían que dibujar cómo se imaginaban el Axolote a partir de la descripción que daba Cortázar». En esta línea se pronuncia también otra informante que señala su malestar ante la situación de que el alumnado de la ESO acabe la etapa «sin saber quién es Pablo Neruda», indicando que por esa razón «yo muchas veces me desvío en asignaturas [...] por ejemplo, el taller de lectura no es evaluable», utilizando ese recurso alternativo, y de nuevo apela al criterio del placer para introducir autores, obras o géneros del interés del alumnado («Jolín, si estos es que disfrutan con la poesía, vamos a seguir por aquí...»). En otro caso, la respuesta a la pregunta sobre la inclusión de autores que no sean españoles es escueta y afirmativa: «pues sí, hispanoamericanos, sobre todo».

Así, las referencias en los discursos relativas a la presencia de autores y obras de la literatura hispanoamericana aparecen vinculados al gusto personal, a determinados cursos o etapas educativas, a su presencia o ausencia en el currículo o a otras consideraciones más vagas o generales.

Figura 3. Frecuencias de presencia vinculadas a gusto personal, etapas educativas, currículo o general. Fuente: QDA Miner. Provalis Research

	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
 presencia				
• gusto personal	7	9,2%	4	36,4%
• Etapas educativas	7	9,2%	6	54,5%
• currículo	2	2,6%	2	18,2%
• general	15	19,7%	9	81,8%

Una de las personas entrevistadas responde que le dedica tiempo a la literatura hispanoamericana siempre que tiene ocasión: «A mí me emociona muchísimo García Márquez y el realismo mágico y les tira muchísimo. [...] En estas navidades les pedí que consultaran la página de Ciudad Seva y eligieran un cuento cada uno. Me preguntan cuál es el que más te gusta a ti, te preguntan porque no saben qué




elegir». La misma informante concreta que en los talleres propone actividades «que se salgan de la norma del currículo y se tratan cuestiones como la convivencia, el respeto a otras culturas, trabajar la novela hispanoamericana, que aparece en el papel pero..., no, y tratar de aclarar prejuicios que muchas veces surgen en torno a ello». La docente está hablando de la introducción de la interculturalidad en las actividades y aclara cuáles son los prejuicios a los que se refería: «desde el propio enfoque de la lengua, me pasó hace poco en clase de segundo de Bachillerato con alumnos de dieciocho años. Hay una alumna ecuatoriana y estábamos viendo la definición contextual y salió una palabra, no me acuerdo si era auto o guagua y un alumno dijo que eso era 'panchito' y dices puf, vaya, es algo que tienes que trabajar constantemente». Por tanto, la informante sugiere que el oscurecimiento de la literatura hispanoamericana tiene su correlato en la desatención de la realidad de la lengua española en su dimensión universal. El español hablado en los diferentes países de América no recibe atención suficiente y los jóvenes parecen creer que la lengua española se circunscribe a España y que otras modalidades lingüísticas no poseen la misma entidad. En este sentido, otra informante introduce de nuevo este elemento como criterio para la inclusión de autores hispanoamericanos, como Isabel Allende o Gabriel García Márquez: «entonces intentamos también un poco no ceñirnos solamente a nuestro español de España, sino que también intentamos abrir el abanico».

La vinculación de las referencias a la presencia de la literatura hispanoamericana en las aulas con el tratamiento de la interculturalidad aparece, también, ligada a la figura de la autora Ángeles Mastretta, por sus orígenes multiculturales: «hemos trabajado también hace poco un texto de Ángeles Mastretta, la escritora mejicana, pero que tiene antepasados italianos, de la parte sur de Italia, y cómo ella cuenta en algún texto cómo su familia es un conglomerado intercultural entre México e Italia». El tratamiento intercultural se refleja igualmente en las consideraciones de la inclusión de autores y textos hispanoamericanos referidos a «la conquista de América» y a la novela hispanoamericana en general, vinculándolo expresamente a la lucha contra los prejuicios. Un informante hace una referencia precisa al trabajo en segundo de bachillerato con *Crónica de una muerte anunciada* para «entender todas las realidades de todas las personas y para ello hay que entender el contexto en el que viven y se desarrollan. Por ejemplo, esto se lo hago ver a los de segundo de Bachillerato cuando leen *Crónica de una muerte anunciada* tienen que conocer a Gabriel García Márquez y les explico que no tiene nada que ver con Machado, tienen que entender que hay distintas identidades y que cada nación, cada pueblo tiene una identidad y una forma de representarla y que a lo largo del tiempo puede variar».

También nos encontramos la vinculación con el tema de la igualdad de género, así un informante nos indica que a partir de *Crónica de una muerte anunciada* surge la reflexión: «la mujer es devuelta a su casa porque no era virgen y tenía que hacer este entramado para ocultar y demás. Ves por qué se le exigía a la mujer que llegara

virgen y al hombre ni siquiera se le pregunta si ha estado con una o con dos o incluso se le aplaude si ha estado con muchas». En otro caso nos encontramos con una referencia directa a Sor Juana Inés de la Cruz y su «Hombres necios que acusáis...» que, según nos relata, el alumnado ve como «súper feminista», aprovechando la docente para indicar que «el feminismo no es solo de ayer, lleva existiendo mucho tiempo» destacando la falta de visibilidad. Otro de los informantes apunta también a la literatura hispanoamericana como vía para tratar cuestiones de género e igualdad. No deja de ser también significativo que en la escueta nómina de escritores hispanoamericanos a los que se refieren los informantes cuatro de ellos sean mujeres (Delmira Agustina, Sor Juana Inés de la Cruz, Ángeles Mastretta e Isabel Allende; listado al que podemos sumar también el nombre de Laura Esquivel, si bien solo se alude a su *obra Como agua para chocolate*, erróneamente atribuida a Allende, como hemos señalado).

Figura 4. Frecuencias de vínculos con género e interculturalidad. Fuente: QDA Miner. Provalis Research

	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
 vínculos				
 género	3	3,9%	3	27,3%
 interculturalidad	5	6,6%	5	45,5%

El currículo y el canon son aspectos que se reiteran y que, en algunos casos, parecen confluir en las argumentaciones. Se vinculan entonces los contenidos y los estándares de aprendizaje con los libros de texto y con el canon, pero considerando que «la ley es amplia y te deja moverte por donde tú consideres», pero que si recurres a un libro de texto, «la cagas [...] porque en cuanto a literatura es siempre lo mismo, no te sales del canon». Por tanto, la entrevistada piensa que es una suerte de autocensura y de resignación lo que hace que se desista de incluir mayor variedad cultural, geográfica y lingüística en la enseñanza de la literatura: «al final, no nos salimos del canon literario, nos cuesta, porque implica un gran trabajo para el docente, es mucho tiempo y al final te ves sumido en evaluaciones, corrige, tu trabajo te consume y no puedes salir de ahí. Nos autocensuramos nosotros mismos». Otra informante desarrolla argumentos similares, pero considera que el currículo restringe las posibilidades de elección de los docentes: «En el caso de la literatura, pues se queda muy lejos de lo contemporáneo. Y se enfoca en la literatura más prototípica y española, no latinoamericana, y no da tiempo a ver textos de otros países que son también relevantes para comprender las lecturas que se dan aquí. El texto legislativo es muy genérico y bastante limitante». La misma docente afirma que incluye textos de autores hispanoamericanos «aunque de forma anecdótica; es decir, si tengo margen entre justo después de un examen hasta el siguiente tema,

pues sí que les traigo algún fragmento, algún poema, pues yo que hice el trabajo de Delmira, pues a los mayores les he llevado algún fragmento, también de Borges, algún cuento de Cortázar. Sí que intento que vean qué hay más allá de lo que pone en el libro». El último informante que incluimos en esta investigación se refiere también a la escasa presencia de la literatura hispanoamericana en el currículo: «En segundo de bachiller sí que está Latinoamérica con *Crónica de una muerte anunciada*, pero en la ESO se ve muy poco, en cuarto se ve el Modernismo con Rubén Darío y lees algún poema. Algunos compañeros recomiendan algunos cuentos latinoamericanos pero de forma casi extraoficial a alumnos a los que les gusta leer por placer y preguntan qué pueden leer. No tiene presencia en el currículo casi y en las clases y creo que podría tener cabida y podría ser interesante. Estoy pensando en los cuentos de Quiroga, por ejemplo, de la selva, que les podrían gustar. Quizás podrían estar en un taller que ahí hay toda la libertad».

Conclusiones

En resumen, podemos extraer de los datos obtenidos que la presencia de la literatura hispanoamericana se ve reducida a la inclusión de Rubén Darío en el Modernismo, como no podía ser de otra manera, y a algunos textos de Gabriel García Márquez y Julio Cortázar, principalmente. Reafirmamos así la idea de la limitación de la presencia en las aulas a unos pocos trazos y al fenómeno conocido como *boom* hispanoamericano. Los docentes muestran disconformidad con la limitación de la educación literaria a la llamada «literatura española». Los entrevistados plantean las carencias de los programas con respecto a la inclusión tanto de textos procedentes de literaturas periféricas peninsulares como de otras culturas que también conforman la cultura española. Puede extraerse la idea de que los intereses del estado nación están detrás de la limitación del canon literario y escolar, aunque siempre sin declarar explícitamente. Las historias de la literatura son construcciones que pueden cambiarse y no deberían hoy en día ignorar su relación con el deseo imperialista que acompañó al crecimiento de las naciones europeas (Hutcheon, 2006, p. 258). Los docentes son conscientes de ello aunque no siempre encuentran las herramientas para modificar dicha construcción del canon de lecturas.

Como apuntamos previamente, del total de entrevistas realizadas se descartaron para el análisis cinco de ellas, por no ser significativas o eludir directamente la respuesta a la pregunta sobre la inclusión de autores u obras hispanoamericanas en las clases. Tres de ellas no hacen mención alguna a la presencia o ausencia de la literatura hispanoamericana, eludiendo contestar. Una de ellas responde de manera general («sí, claro, mucho»), si bien después cita únicamente a Kafka como ejemplo de autores extranjeros incorporados a la docencia. Un quinto caso es significativo en sentido contrario, ya que indica que no utiliza criterio alguno para elegir a un autor determinado y que suelen ser por lo general españoles señalando, sin embargo,

después, como razones: «primero, por la facilidad con que ellos se quedan con los nombres, con los lugares, ¿vale?, traer un autor extranjero..., primero que de literatura juvenil extranjera no tengo ni idea, y luego porque las traducciones...» Respuestas como estas revelan la importancia de insistir en la formación y actualización docente del profesorado en el campo de la literatura juvenil.

Contrastando esos datos con las referencias del cuestionario cuantitativo al que nos referimos en el apartado relativo a metodología, podemos confirmar la escasa presencia de autores y textos de la literatura hispanoamericana en las prácticas docentes. Del total de 228 cuestionarios cumplimentados por profesorado de enseñanza secundaria y bachillerato, solo encontramos referencias a la literatura hispanoamericana en 15 de ellos (vid. tabla 1), con un total de catorce textos citados entre los que vuelven a destacar las presencias reiteradas de obras como *Mi planta de naranja lima*, *Como agua para chocolate*, *Crónica de una muerte anunciada*, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* o *Cien años de soledad*, como veíamos en las entrevistas. Nos encontramos también con una referencia genérica al «realismo mágico» y se reitera también la nómina de autores destacados (García Márquez, Neruda, Vasconcelos, Quiroga, Esquivel, Sor Juana Inés de la Cruz, Darío...) con algunas otras incorporaciones (Rómulo Gallegos, Otero Silva, Carpentier).

Tabla 1. Listado de obras citadas en cuestionarios

1.	Realismo mágico
2.	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>
3.	<i>Veinte poemas de amor y una canción desesperada</i>
4.	<i>Cuentos de amor de locura y de muerte</i> (Horacio Quiroga)
5.	<i>Cien años de soledad</i>
6.	<i>El amor en los tiempos del cólera. Veinte poemas de amor y una canción desesperada</i>
7.	<i>Mi planta de naranja lima</i>
8.	<i>Mi planta de naranja lima</i>
9.	<i>Como agua para chocolate. Mi planta de naranja lima</i>
10.	<i>Cien años de soledad</i> , Gabriel García Márquez; <i>Doña Bárbara</i> , Rómulo Gallegos; <i>Casas Muertas</i> , Miguel Otero Silva; <i>Cantos de vida y esperanza</i> , Rubén Darío; <i>Epístolas</i> de Sor Juana Inés de la Cruz; <i>El reino de este mundo</i> , Alejo Carpentier; <i>Canto general</i> , Pablo Neruda
11.	<i>Casa tomada</i> , Julio Cortázar
12.	<i>Crónica de una muerte anunciada. Como agua para chocolate.</i>
13.	<i>Mi planta de naranja lima</i> , Vasconcelos
14.	<i>Como agua para chocolate</i>
15.	<i>Como agua para chocolate</i>

Destacamos también la relación evidenciada en las entrevistas entre la presencia de la literatura hispanoamericana y el tratamiento del género y la interculturalidad. Ya hemos aludido a las referencias a obras (*Crónica de una muerte anunciada*, «Hombres necios que acusáis...») y a la nómina de autoras referenciadas, desde Sor Juana Inés de la Cruz a Delmira Agustina, Ángeles Mastretta, Isabel Allende o Laura Esquivel. Por otra parte, el vínculo de la literatura hispanoamericana con el tratamiento intercultural que muestran las entrevistas viene a destacar el elemento de mestizaje, que caracteriza a la cultura hispanoamericana desde sus orígenes. Este carácter híbrido está ligado a la reflexión sobre la identidad y se muestra en las tempranas escrituras del Inca Garcilaso de la Vega o la citada Sor Juana Inés de la Cruz, hasta llegar a producciones como las de Nicolás Guillén, José María Arguedas o los aludidos Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez, entre otros muchos, como eslabones de una expresión literaria intercultural que se destaca como un exponente de referencia para las actuales literaturas interculturales (Bermúdez, 2010).

Por tanto, para concluir, se impone la necesidad de llevar a cabo una profunda reflexión sobre el canon escolar y el corpus de lecturas necesario para abordar la literatura española y la literatura en español en el conjunto del sistema cultural. Igualmente, es necesario hacer que dicho canon literario escolar sea aún más poroso y dialogante y despierte el interés de los estudiantes tanto por la literatura hispanoamericana como por otros textos más allá de los considerados clásicos e ineludibles.

Referencias

- BERMÚDEZ, M. (2010). Literatura infantil y juvenil hispanoamericana y educación intercultural: perspectivas de lectura. En J. Herrera, J., M. Abril y C. Perdomo (Eds.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 126-138). Universidad de la Laguna. <https://doi.org/10.31819/9783954871537-014>
- CARRIÓN, J. (2010). Las estructuras y el viaje. (Hacia un nuevo hispanismo). En J. Ortega (Ed.). *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlántico* (pp. 239-251). Iberoamericana/Vervuert.
- CERRILLO, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- COHEN, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- FANON, F. (2006). La cultura nacional. En D. Romero (Ed.), *Naciones literarias* (pp. 59-65), Anthropos.
- 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*, 4, 152-172.
- FERNÁNDEZ, R. (2021). La enseñanza de la literatura hispanoamericana: Planteamientos, problemas y retos de una práctica. En R. Fernández (Coord.), *La enseñanza de la Literatura Hispanoamericana: nuevas líneas de investigación e innovación didáctica* (pp. 6-19). Editorial Universidad de Almería.

- GLASER, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- KEITH, E. J. (1973). La enseñanza de la literatura hispanoamericana: cuatro puntos de vista. *Hispania*, 56, 3, 617-627. <https://doi.org/10.2307/339252>
- HUTCHEON, L. (2006). Repensar el modelo nacional. En D. Romero (Ed.), *Naciones literarias* (pp. 231-304). Anthropos.
- LAMBERT, J. (2006). En busca de los mapas literarios del mundo. En D. Romero (Ed.), *Naciones literarias* (pp. 113-128). Anthropos.
- LLORENS, R., RUIZ, M. y ROVIRA, J. (Eds.) (2022). *Educación literaria y América Latina*. Visor.
- MAINER, J. C. (2006): La invención de la literatura española. En D. Romero (Ed.), *Naciones literarias* (pp. 201-230). Anthropos.
- MENDOZA, A. (2003). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza y E. Briz (pp. 349-378). Prentice Hall.
- MORALES, J. E. (2008). Presencia de la literatura hispanoamericana en el bachillerato español. Estado de la cuestión. En V. Cervera y M.D. Adsuar (Eds.), *Alma América. In honorem victoriano Polo* (pp. 101-128). Editum.
- NOGUEROL, F. (1990). La didáctica de la literatura hispanoamericana: problemas y métodos. *I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad de Sevilla, 513-516.
- POZUELO, J. M. (2009). Razones para un canon hispánico. *Signa*, 18, 87-97. <https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009.6200>
- POZUELO, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Insula*, 600, 3-4.
- PULIDO, G. (2009). El canon literario en América Latina. *Signa*, 18, 99-114. <https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009.6201>
- Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, núm. 3, de 3 de enero de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- Real Decreto 217/2022*, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Real Decreto 243/2022*, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *BOE*, núm. 82, de 6 de abril de 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>