

RUTAS LITERARIAS

Dispositivos para la mediación lectora

Alexandre Bataller Català



Literatura


EDITORIAL
SÍNTESIS

RUTAS LITERARIAS

Dispositivos para la mediación lectora



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

RUTAS LITERARIAS

Dispositivos para la mediación lectora

Alexandre Bataller Català



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Esta publicación ha sido posible gracias a la ayuda CIAORG/2022/106
de la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana.



Imagen de portada: Clàudia Serra leyendo Vicent Andrés Estellés (Foto: A. Bataller)

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Alexandre Bataller Català

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-482-0
Depósito Legal: M. 7.590-2026

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Prólogo	9
1. Literatura y territorio	15
1.1. Giro espacial y literatura	16
1.1.1. Espacio, lugares y no lugares	17
1.1.2. Paisaje y territorio	19
1.1.3. Identidad y memoria	21
1.1.4. Cronotopo	22
1.1.5. Topofilia y sentido del lugar	24
1.1.6. El aura del lugar	26
1.2. El lugar literario	28
1.2.1. Tipología de los lugares literarios	29
1.2.2. Las marcas literarias	33
1.3. Las relaciones entre geografía y literatura	34
1.3.1. Ciudades literarias	35
1.3.2. Literatura y ciudad	37
1.3.3. Lugares imaginarios	40
1.4. La geocrítica	42
1.4.1. Lectura espacial de las obras literarias	42
1.4.2. Ejemplos de análisis desde la geocrítica	43
1.5. El viaje y la literatura	45
1.5.1. El viaje a pie y la experiencia literaria	45
1.5.2. Viajeros literarios	47
1.5.3. El turismo literario	49
1.5.4. Lugares del turismo literario	52
Actividades de síntesis	59

2. Patrimonio y educación	61
2.1. Itinerarios didácticos y salidas fuera del aula	61
2.1.1. Patrimonio, entorno y experiencia educativa	63
2.1.2. Educación patrimonial en proyectos educativos	64
2.1.3. Proyectos interdisciplinarios y educación patrimonial	65
2.2. Patrimonio literario y mediación lectora	67
2.2.1. Las casas museo de escritores	68
2.2.2. La mediación literaria	71
2.3. El paisaje como patrimonio	73
2.3.1. Paisaje y mediación en educación literaria	74
2.3.2. Literatura de transmisión oral y territorio	75
2.3.3. El paisaje lingüístico	77
Actividades de síntesis	79
 3. Las rutas literarias	 81
3.1. La ruta literaria en el marco de la educación literaria	82
3.1.1. Un nuevo campo en educación literaria	83
3.1.2. Rutas literarias, emoción y experiencia estética	84
3.1.3. El contexto espacial, cultural e histórico	86
3.2. Usos educativos de las rutas literarias	88
3.2.1. Tipología de rutas literarias	89
3.2.2. Rutas literarias educativas y turísticas	93
3.2.3. Objetivos, actividades y vinculación con el espacio	95
3.2.4. Trabajo cooperativo e interdisciplinariedad	97
3.2.5. Viajes literarios escolares	98
3.3. Dimensión mediadora y performativa de las rutas literarias	101
3.3.1. La mediación del guía	102
3.3.2. Lectura en voz alta	103
3.3.3. Recitación y dramatización de textos	105
3.3.4. Relatos digitales	106
Actividades de síntesis	108
 4. Literacidad espacial y educación literaria	 109
4.1. El marco de las multiliteracidades	110
4.2. Multimodalidad y aprendizaje basado en proyectos	111
4.3. Alfabetización en sistemas de información geográfica	114

4.4. Cartografía digital y representación espacial	115
4.5. Mapas, viaje virtual y aprendizaje por descubrimiento	116
Actividades de síntesis	118
5. Tecnologías digitales y rutas literarias	119
5.1. Cartografía literaria y entornos digitales	119
5.1.1. Hipertextos georreferenciados	121
5.1.2. Mapas literarios	122
5.1.3. Herramientas SIG y narrativas cartográficas	126
5.2. Ejemplos y experiencias didácticas	128
5.2.1. Recursos digitales y aplicaciones	128
5.2.2. Realidad aumentada y geolocalización	129
5.2.3. Aplicaciones literarias: WoW Mallorca y RuTIC	131
Actividades de síntesis	135
6. Decálogo para la creación de rutas literarias	137
6.1. Motivación	139
6.2. Destinatarios	140
6.3. Centro de interés	142
6.4. Recogida de información	144
6.5. Selección de la información	146
6.6. Visita a los lugares	148
6.7. Creación del itinerario	149
6.8. Preparación de actividades	151
6.9. Elaboración de materiales	153
6.10. Prueba piloto	155
Actividades de síntesis	157
7. Situaciones de aprendizaje con rutas literarias	159
7.1. Contextualización de la propuesta	161
7.2. Lugares literarios y participantes	162
7.3. La secuencia de actividades	164
7.3.1. Antes de la salida	164
7.3.2. Durante la salida	165
7.3.3. Después de la ruta	167

Rutas literarias

7.4. Competencias y objetivos didácticos	169
7.4.1. Competencias clave	171
7.4.2. Objetivos didácticos	174
7.5. Saberes básicos	176
7.5.1. Saberes comunicativos	177
7.5.2. Saberes literarios	177
7.5.3. Saberes transversales	178
7.6. Habilidades y competencias lingüísticas y literarias	179
7.7. La evaluación de las rutas literarias	181
7.7.1. Evaluar una situación de aprendizaje situada	181
7.7.2. Estándares de aprendizaje	183
7.7.3. Criterios de evaluación	184
7.8. Beneficios y limitaciones de las rutas literarias	187
7.8.1. Beneficios pedagógicos	188
7.8.2. Limitaciones	189
Actividades de síntesis	191

<i>Bibliografía</i>	195
----------------------------------	-----

2

Patrimonio y educación

La educación patrimonial sitúa el territorio –sus espacios naturales y urbanos, su memoria y sus prácticas culturales– en el centro del aprendizaje. Desde las tradiciones renovadoras, John Dewey (1960) defendió una escuela activa basada en la experiencia y la indagación, mientras que la Institución Libre de Enseñanza (ILE) impulsó en España las excursiones instructivas y el contacto directo con la naturaleza, convirtiendo el entorno en un auténtico laboratorio al aire libre. Con esta herencia, los itinerarios didácticos y las salidas fuera del aula transforman el entorno próximo en un espacio de investigación, experiencia y cooperación. El patrimonio deja así de ser un inventario de objetos para asumirse como un proceso de interpretación y mediación, donde escuela y comunidad coproducen significado y ciudadanía crítica.

Sobre esta base, el capítulo explora tres pasarelas complementarias entre patrimonio y educación: primero, el vínculo escuela-territorio mediante itinerarios que conectan currículo y realidad; segundo, el patrimonio literario como campo de mediación (casas museo, rutas y dispositivos que acercan obras, lugares y públicos); y tercero, el paisaje –incluido el paisaje lingüístico– como mediador que integra lectura, cultura y espacio vivido: aprender a “leer” los lugares, sus textos y sus voces para habitar la ciudad y el medio con sensibilidad, rigor y compromiso. Con ello, proponemos una educación patrimonial interdisciplinar, vivencial y socialmente significativa.

2.1. Itinerarios didácticos y salidas fuera del aula

La relación entre la escuela y el territorio constituye un eje esencial para un aprendizaje significativo. Este vínculo no solo se manifiesta cuando el alumnado sale a conocer y estudiar el entorno, sino también cuando la escuela se abre a propuestas,

experiencias y recursos externos que enriquecen su vida educativa. El territorio cercano se convierte así en un objeto de estudio interdisciplinar que facilita la comprensión crítica de los fenómenos naturales, sociales y culturales.

Los itinerarios didácticos, como forma privilegiada de trabajo fuera del aula, cuentan con una larga tradición pedagógica, que se remonta al krausismo, la Institución Libre de Enseñanza y las corrientes renovadoras de la Escuela Nueva. Estas propuestas promovían una metodología activa en la que el medio local y la experiencia directa con el entorno eran fundamentales para la construcción del conocimiento histórico, social y científico. En esta línea, John Dewey (1960) subrayó la importancia de ofrecer experiencias educativas que estimulen al alumnado, no solo por su atractivo inmediato, sino porque generan nuevas oportunidades de aprendizaje y promueven una educación basada en la acción y la reflexión.

Durante el siglo xx, destacamos las aportaciones de pedagogos, como María Montessori, Célestin Freinet y los educadores de la Institución Libre de Enseñanza, que reivindicaron la necesidad de sacar la educación del encierro del aula, impulsando prácticas como las salidas de campo y los itinerarios didácticos. En estas experiencias el entorno se concebía como un auténtico laboratorio educativo y no como un simple recurso auxiliar. Esta concepción fue recuperada y actualizada por los Movimientos de Renovación Pedagógica en las décadas de 1970 y 1980, que devolvieron protagonismo al territorio como espacio de aprendizaje.

El valor del trabajo de campo fue ya reconocido por Henri Pestalozzi (1746-1827), pionero de una pedagogía basada en la experiencia directa, la observación del entorno y la integración entre pensamiento, emoción y acción. Esta concepción, conocida como *pedagogía intuitiva*, dio origen a las denominadas *excursiones instructivas*, que permitían al alumnado contrastar sobre el terreno los conocimientos adquiridos en el aula. En España, esta tradición se consolidó con la Institución Libre de Enseñanza y con el movimiento excursionista científico, que, a través de entidades como el Centre Excursionista de Catalunya o la Sociedad para el Estudio del Guadarrama, vinculó el conocimiento del territorio con la formación integral del alumnado y la renovación pedagógica de finales del siglo xix (Martí Henneberg, 1994).

Las aportaciones de Jean Piaget y Lev Vigotsky fueron decisivas para fundamentar el valor educativo de las salidas escolares. Desde la óptica piagetiana, estas experiencias se integran en un proceso de aprendizaje por descubrimiento, basado en la observación, la formulación de hipótesis y la elaboración de conclusiones. Vigotsky (1982) añadió una dimensión social y cultural al aprendizaje, al destacar que conocer no consiste solo en observar, sino en reconstruir colectivamente el significado de lo experimentado. Desde esta perspectiva, las salidas escolares se convierten en oportunidades para superar desigualdades culturales, generar experiencias compartidas e insertar el aprendizaje en una red más amplia de relaciones significativas.

2.1.1. Patrimonio, entorno y experiencia educativa

En la actualidad, el trabajo fuera del aula, enmarcado en la renovación pedagógica, constituye un espacio de aprendizaje integral que trasciende los límites del saber académico tradicional. Estas experiencias fomentan la participación activa del alumnado, el pensamiento crítico, el rigor metodológico y la curiosidad intelectual. Al conectar los contenidos escolares con la realidad, se promueve un aprendizaje interdisciplinario y emocionalmente significativo. El entorno se convierte así en un agente didáctico que estimula la investigación, la cooperación y la reflexión ética y social, contribuyendo a la construcción de valores, actitudes críticas y vínculos personales dentro del grupo.

Según David Serrano (2007), el trabajo fuera del aula puede clasificarse en cuatro niveles, en función del grado de implicación del alumnado, el nivel de aprendizaje alcanzado y el uso de recursos didácticos: en primer lugar, las salidas o excursiones, centradas en el contacto vivencial con el entorno, implican un nivel básico de participación y buscan fomentar actitudes y valores, bajo la dirección del profesorado; en segundo lugar, las visitas con finalidad didáctica relacionan la teoría con la realidad observada y promueven una implicación más activa; en un tercer nivel se sitúan los estudios de campo, en los cuales los estudiantes abordan problemas reales sin soluciones predefinidas, desarrollando autonomía y habilidades de análisis, mientras el docente actúa como guía; finalmente, las investigaciones de campo constituyen la fase más avanzada, al permitir que el alumnado genere y comunique conocimiento a partir de su propia investigación, con un papel docente más acompañante que directivo.

Por su parte, Araceli Vilarrasa (2003) plantea la necesidad de recuperar la experiencia como contexto de aprendizaje, más allá del mero ejercicio experimental. Retomando a Dewey (2004), distingue entre la experiencia vivida, de carácter personal y subjetivo, y la experiencia científica, objetiva y verificable, ambas imprescindibles para un aprendizaje integral. Esta concepción, desarrollada posteriormente por autores como Piaget y Vigotsky, sitúa las salidas escolares como espacios de interacción social y reconstrucción colectiva del conocimiento, donde la acción, la reflexión y la cooperación adquieren pleno sentido educativo.

Las salidas y los itinerarios didácticos se enfrentan a diversas limitaciones contemporáneas: la pérdida de experiencias directas derivada de un entorno urbano que aísla a los niños del medio natural; la sustitución de lo real por lo virtual, en la que las vivencias se mediatizan digitalmente; y la mercantilización de la experiencia, que convierte la comunicación y el contacto con el entorno en productos de consumo más próximos a la publicidad que al conocimiento. Estas dinámicas –como advierte Vilarrasa (2003)– empobrecen el desarrollo personal, crítico y social del alumnado, y refuerzan la necesidad de replantear el valor educativo del contacto directo con el mundo. Para que las salidas y los itinerarios didácticos cumplan su función formativa, resulta imprescindible una planificación rigurosa que asegure su integración en la secuencia didáctica, la coherencia con los conte-

nidos curriculares y la coordinación entre el centro y las entidades colaboradoras. Asimismo, conviene que las actividades previas y posteriores a la salida promuevan la observación intencionada, la reflexión y la reorganización del conocimiento, de modo que la experiencia se traduzca en aprendizajes significativos y duraderos.

De igual modo, las salidas de aplicación requieren una estructura sólida que permita contrastar el conocimiento adquirido con la realidad, fomentar la reflexión crítica y promover la acción transformadora. Estas experiencias pueden materializarse en proyectos sociales, intervenciones medioambientales o colaboraciones solidarias que refuercen la responsabilidad y el compromiso ciudadano del alumnado. En este sentido, Rosa María Medir (2003) destaca que las salidas escolares deben fomentar la acción y la implicación del alumnado en cuestiones significativas, de modo que este no solo observe, sino que también intervenga, reflexione y participe de forma crítica en la realidad que estudia. La autora advierte, además, sobre el riesgo de convertir estas experiencias en meros desplazamientos sin propósito educativo, cuando se reducen a un simple cambio de escenario, sin conexión real con el aprendizaje ni con el entorno. Así, las salidas escolares, cuando se diseñan con intención pedagógica y coherencia metodológica, constituyen una oportunidad privilegiada para conectar la escuela con el territorio, promover aprendizajes significativos y formar sujetos críticos, comprometidos y capaces de intervenir en su entorno.

2.1.2. Educación patrimonial en proyectos educativos

En los últimos años, la didáctica del patrimonio ha adquirido un papel destacado dentro de la educación, al promover una mirada más amplia, crítica e interdisciplinar sobre el entorno urbano y cultural. Esta línea pedagógica propone una educación patrimonial centrada en la ciudad como un espacio dinámico y vivo, resultado histórico de la acción colectiva de sus habitantes. Tal como señala Tudela (2017), comprender la ciudad implica reconocerla como una creación histórica y socialmente construida, en constante transformación, y no como un simple decorado o un conjunto de monumentos aislados.

En el ámbito de la formación docente, Domínguez y López (2017) destacan que el enfoque competencial mejora la calidad de la educación patrimonial, promoviendo una ciudadanía crítica y comprometida con su entorno. En la misma línea, Cuenca (2014) insiste en que el conocimiento del patrimonio debe orientarse hacia la formación de ciudadanos activos, capaces de comprender, valorar y transformar su realidad social y cultural.

Un aspecto clave para enriquecer la enseñanza del patrimonio y del espacio urbano es el uso de textos literarios como recurso didáctico, ya que permite activar la imaginación y la reflexión del alumnado. Como destacan Cely y Moreno (2006), la literatura ofrece estrategias alternativas para leer e interpretar el espacio geográfico, urbano y social, ampliando las posibilidades de análisis y síntesis en el estudio de las ciencias sociales. La lectura literaria, al situar al estudiante ante una visión

simbólica y emocional del territorio, favorece una comprensión más profunda del patrimonio, tanto material como inmaterial.

No obstante, Rosa María Ávila (2003) critica las formas tradicionales de enseñar el patrimonio histórico-artístico, que a menudo se reducen a la exposición descontextualizada de imágenes o a explicaciones eruditas sin conexión con la experiencia real del alumnado. Advierte también sobre el carácter consumista y superficial de muchas salidas escolares, presentadas como actividades lúdicas o turísticas sin una finalidad pedagógica clara, lo que debilita su valor formativo. Frente a ello, la educación patrimonial debe fomentar experiencias que integren conocimiento, emoción y acción crítica.

En este marco, los itinerarios didácticos interdisciplinarios se consolidan como una metodología eficaz para trabajar el patrimonio en relación directa con el entorno. Autores como García de la Vega (2004) y Cuenca y Estepa (2013) destacan su potencial para acercar al alumnado al patrimonio desde una perspectiva activa, experiencial y crítica, favoreciendo aprendizajes significativos y conexiones entre áreas del conocimiento.

Asimismo, se reconoce cada vez más la dimensión emocional del patrimonio como parte esencial de su valor educativo. La relación afectiva con el entorno y con el pasado colectivo puede ser una poderosa herramienta didáctica, siempre que se combine con el rigor científico. En este sentido, Santacana y Martínez (2018) definen la emoción como vehículo de aprendizaje, mientras García de la Vega (2011) recuerda que el análisis del paisaje puede abordarse desde lo emotivo sin perder precisión conceptual.

Dentro de esta perspectiva, los itinerarios literarios que recorren el patrimonio histórico y cultural adquieren un valor particular. Los lugares visitados dejan de ser escenarios neutros para transformarse en espacios problematizados que invitan al análisis, al debate y a la resignificación pedagógica. La ruta literaria propone, así, una nueva territorialización urbana, en la que el entorno próximo se convierte en un recurso didáctico vivo que fortalece la vinculación del alumnado con su ciudad y reactiva el valor de los espacios comunes como lugares de aprendizaje compartido.

Como señalan Hernández y Rovira-Collado (2020), las rutas literarias constituyen una de las propuestas más consolidadas dentro del aprendizaje basado en proyectos (ABP), al permitir que el espacio educativo trascienda los límites del aula y se extienda a escenarios reales, próximos y cotidianos para el alumnado. De este modo, la ciudad se convierte en fuente de saber, la literatura en guía para interpretar el entorno y la escuela en un agente que articula conocimiento, territorio y ciudadanía.

2.1.3. Proyectos interdisciplinarios y educación patrimonial

En la sociedad del conocimiento, caracterizada por la complejidad y la interconexión global, resulta imprescindible incorporar propuestas interdisciplinares que permitan comprender los fenómenos en su totalidad. El filósofo francés Edgar Morin (2021)

advierte que la educación tradicional ha fragmentado el saber hasta el punto de dificultar la comprensión de lo humano: “La unidad de la naturaleza humana se encuentra completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas”. Esta crítica apunta a la estructura compartimentada del currículo, que dificulta la transferencia de conocimientos entre áreas y su conexión con la realidad.

Maingain y Dufour (2016) defienden una educación basada en competencias que combine distintas formas de articulación del saber –multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad– para favorecer una visión más global del conocimiento. La interdisciplinariedad, en particular, se presenta como una estrategia didáctica fundamental, pues no solo conecta contenidos de diferentes materias, sino que promueve una comprensión más crítica y compleja del mundo. Como sintetiza Jara (2020), “la interdisciplinariedad presupone pensar en conjunto un problema, poner el conocimiento disciplinar al servicio de dilucidarlo y realizar un trabajo colaborativo para producir otras explicaciones holísticas”. Este enfoque adquiere especial relevancia en los proyectos educativos centrados en el patrimonio, al vincular saberes históricos, geográficos, literarios, científicos o artísticos con el entorno físico y simbólico del alumnado.

Diversas experiencias universitarias han demostrado el valor de los itinerarios patrimoniales en la formación docente. Sánchez (2019) describe un proyecto en la Universidad Autónoma de Madrid basado en el diseño de nueve itinerarios patrimoniales –entre ellos, una ruta sobre la presencia de mujeres en los espacios simbólicos de la ciudad– que combina literatura, historia y espacio urbano, favoreciendo una lectura crítica del patrimonio. En la Universidad de Alcalá, la asignatura transversal “Patrimonio histórico y cultura escrita: nuevos itinerarios turísticos” invita a reflexionar sobre la identidad colectiva a partir de la observación y conservación del patrimonio (Adámez y Martínez, 2021). Asimismo, en la Universitat de València, Fuertes (2016) relata una experiencia en el Grado de Educación Infantil en la que los itinerarios didácticos se emplean como herramientas para un aprendizaje integral y emocional del entorno, incorporando componentes lúdicos, patrimoniales y ambientales, en coherencia con una educación patrimonial comprometida.

En otros contextos, como el turístico, también se han desarrollado rutas patrimoniales con fines culturales o comerciales. Un ejemplo es la ruta “Alicante 1812”, centrada en episodios de la guerra de la Independencia, que se ha consolidado como producto cultural. No obstante, los objetivos educativos difieren claramente de los turísticos. Como señalan Such y Riquelme-Quiñonero (2020), una ruta educativa debe ir más allá del relato histórico y favorecer una interpretación crítica del pasado, apoyándose en recursos museográficos, señalización contextual y tecnologías digitales. Desde esta perspectiva, el itinerario no se limita a transmitir contenidos, sino que se convierte en una herramienta para activar el pensamiento histórico y social, fomentar la implicación personal del alumnado y fortalecer su conciencia crítica.

Las rutas literarias, por su capacidad para articular elementos culturales, territoriales, lingüísticos y afectivos, representan un recurso interdisciplinar de gran valor. Funcionan como espacios de creación donde el texto literario actúa como hilo con-

ductor para abordar cuestiones históricas, identitarias, medioambientales o artísticas. Así, las rutas no son solo una técnica didáctica, sino instrumentos para construir conocimiento significativo que promueven la participación, la cooperación y la transversalidad educativa.

Un ejemplo paradigmático de este potencial es el proyecto “*Via Litterae*”, desarrollado en el colegio La Milagrosa de Salamanca por el docente Roy Páramo de Llano (2021). Se trata de una experiencia educativa que convierte el patrimonio literario de la ciudad en eje vertebrador del aprendizaje activo, la cooperación y la proyección social. *Via Litterae* es un itinerario cultural, digital y gamificado que pone en valor la herencia literaria de Salamanca mediante la creación colaborativa de un mapa interactivo con más de treinta puntos de interés vinculados a autores y obras clave, desde la Edad Media hasta la actualidad. Dirigido al alumnado de 3.º y 4.º de ESO, el proyecto integra los contenidos curriculares de Literatura con competencias clave, metodologías activas y herramientas digitales. Su carácter interdisciplinar se evidencia en la participación de agentes externos –universitarios, bibliotecarios, librerías o técnicos de turismo–, en el cruce de saberes histórico-literarios, tecnológicos y comunicativos, y en su orientación hacia la resolución de una necesidad social: la ausencia de una ruta literaria oficial en una ciudad Patrimonio de la Humanidad.

El proyecto combina una narrativa digital gamificada y el uso de herramientas tecnológicas –Classcraft, Google Sites, Google MyMaps, redes sociales y programas de edición– con paisajes de aprendizaje que integran distintas inteligencias y una evaluación continua de carácter diagnóstico, formativo y sumativo. Su dimensión de aprendizaje-servicio (ApS) se concreta en la cesión del producto final como recurso público a la Oficina de Turismo de Salamanca. El impacto ha sido notable en términos de motivación, cooperación, creatividad y proyección social, demostrando que es posible conjugar contenidos disciplinares, participación activa del alumnado y compromiso comunitario en una experiencia educativa de alto valor pedagógico, cultural y emocional.

2.2. Patrimonio literario y mediación lectora

El concepto *patrimonio literario* se ha consolidado en los últimos años como un campo de reflexión y de gestión cultural en sí mismo. Como señala Mireia Munmany (2017), este patrimonio no se limita a la conservación de objetos o lugares asociados a la escritura, sino que constituye un sistema vivo de relaciones entre autores, obras, lectores, instituciones y territorios. Entendido como un proceso dinámico de patrimonialización –más que como una simple herencia cultural–, el patrimonio literario implica la (re)interpretación constante del pasado desde los valores y sensibilidades del presente, generando así un diálogo entre memoria, identidad y creación.

Desde esta perspectiva, la gestión del patrimonio literario tiene la función de hacer tangible lo intangible: de transformar la experiencia emocional y simbólica

de la lectura en espacios, itinerarios y prácticas compartidas. Las casas museo, las rutas literarias y las redes de centros de gestión se convierten, en palabras de Munmany, en dispositivos de mediación que interpretan y actualizan el legado literario para integrarlo en la experiencia cultural contemporánea. En este marco, las casas museo de escritores y los museos literarios representan una de las formas más significativas de esta materialización patrimonial, al unir la dimensión estética y emocional de la obra con los lugares concretos de la vida y la memoria del autor.

2.2.1. Las casas museo de escritores

Las casas museo de escritores constituyen una forma singular de patrimonio literario, donde convergen dimensiones simbólicas, culturales y educativas. Como señala Ucella (2013), estos espacios permiten al visitante adentrarse en el universo del autor “escuchando lo que explican sus paredes, aprendiendo a leer los contenidos de cada elemento expuesto y su simbolicidad”, convirtiendo la vivienda en una auténtica metáfora del alma del escritor (p. 48). Así, la casa literaria sitúa al visitante ante lo que Fabre (2001, pp. 175-176) denomina el “misterio de la escritura” y la “ilusión de la presencia”, esto es, la impresión de encontrarse en el lugar donde tuvo lugar ese momento inaugural de la creación. Sobre esta base simbólica, la mediación museística se apoya en la interacción y la participación activa, estableciendo vínculos significativos entre textos, lectores, objetos y el espacio cultural que los acoge.

La patrimonialización de la literatura implica el reconocimiento simbólico de los lugares asociados a la vida o la obra de los escritores, integrándolos en la memoria colectiva de una comunidad. El patrimonio literario –según Uccella (2013, pp. 11-12)– abarca tanto elementos materiales como inmateriales relacionados con la escritura: manuscritos, bibliotecas, objetos personales o contextos vitales de autores representativos, sean o no canónicos.

A lo largo de las últimas décadas, las casas museo se han consolidado como espacios privilegiados de mediación literaria y patrimonial, lugares donde se preserva, interpreta y actualiza la memoria de los autores. Más allá de su función conservadora, estas instituciones proponen una experiencia inmersiva que articula lectura, espacio y memoria (Bataller, 2017; Booth, 2016; Pérez-Mateo, 2015; Hendrix, 2012; Trubek, 2011). Al recorrer una casa museo, el visitante se enfrenta a una escenografía detenida en el tiempo, donde cada objeto –un libro, un mueble, una carta– se convierte en una huella material que remite a la vida y la obra del autor. El espacio doméstico se transforma así en una proyección simbólica del mundo interior del escritor, un territorio íntimo y, a la vez, abierto al diálogo con la sociedad.

Jean-Paul Dekiss (2002) distingue tres tipos fundamentales de casas de escritores: las concebidas por el propio autor como escenografía vital (Walter Scott, Victor Hugo, Günter Grass); las preservadas o reconstruidas fielmente (George Sand, León Tolstói); y las recreadas simbólicamente a partir de ruinas o evocaciones (Boccaccio,

Jules Verne). Este último caso, como recuerda Espinosa (2016, p. 98), implica “una ficción necesaria para activar la imaginación del visitante y propiciar la conexión entre vida y obra”. Un ejemplo paradigmático es la Casa de Julieta en Verona: pese a carecer de vínculos históricos reales, su resignificación patrimonial la ha convertido en un emblema cultural y en testimonio del poder de la literatura para transformar el espacio urbano.

Pérez Mateo (2015) propone otra clasificación según el grado de autenticidad: casas natales (como la de Federico García Lorca en Fuente Vaqueros), casas de residencia (como la de Joan Fuster en Sueca) y casas simbólicas o recreadas (como la de Dulcinea en El Toboso). En el ámbito hispánico predominan los términos *casa museo* o *casa natal*, mientras que en el entorno anglosajón y francófono se utilizan *writer's house* o *maison d'écrivain*. La UNESCO emplea un concepto más amplio: *museo literario* (López Sáenz, 2007).

Algunos escritores participaron directamente en el diseño o transformación de su espacio doméstico, ejerciendo una auténtica “autoría arquitectónica” sobre su propia memoria. Es el caso de Verne, que convirtió su *maison à la tour* de Amiens en una proyección de su imaginario; o de Yeats, que hizo de Thoor Ballylee un símbolo de identidad poética (Poisson, 1997; Hendrix, 2008). Para Gonzalo Rey-Lama (2002, p. 44), toda casa museo combina tres dimensiones esenciales: la doméstica (vida privada del autor), la literaria (manuscritos, biblioteca, correspondencia) y la geográfica (el territorio que habitó y lo inspiró). En palabras de Bachelard (1998, p. 24), la casa es un cosmos, “un instrumento de análisis para el alma humana”.

Las casas museo de “segunda generación” (Dekiss, 2009) buscan superar el modelo puramente documental para adoptar un papel activo en la mediación cultural y educativa. Su función no se limita a conservar: deben interpretar, comunicar y activar el patrimonio literario mediante estrategias participativas, recursos digitales o actividades pedagógicas (Bonniot-Mirloup y Blasquie, 2016). Según Carme Torrents, desde la experiencia de la Casa Museo Verdaguier, estos espacios deben atender de forma equilibrada la educación, el territorio, la investigación y la divulgación.

En esta línea, las casas museo contribuyen a territorializar la literatura, invitando a recorrer los paisajes que inspiraron al autor y prolongando la experiencia a través de rutas literarias. Leer un texto en el lugar que lo originó permite al visitante apropiarse emocionalmente de su significado, generando una experiencia estética y afectiva (Uccella, 2013, p. 71). Estas rutas se consolidan también como herramientas de mediación y promoción de la lectura (Bataller, 2014a), fortaleciendo el vínculo entre literatura, espacio y ciudadanía.

Las rutas literarias vinculadas a casas museo de escritores se han consolidado como una herramienta fundamental de mediación cultural, educativa y patrimonial, pues conectan la experiencia literaria con la memoria de los lugares. En esta línea, Estíbaliz Barriga (2017) destaca cómo estos itinerarios permiten activar una relación afectiva y crítica con el territorio. En España, ejemplos como la “Ruta Hernandiana” (Orihuela-Alicante), la “Ruta Lorquiana” (Fuente Vaqueros, Valderrubio, Huerta de San Vicente y Alfacer) o la “Ruta Juanramoniana” (Moguer y Fuentepiña) articulan

geografía, vida y obra en un mismo entramado narrativo. A ellas se suman las rutas dedicadas a Cervantes, Rosalía de Castro o Azorín, que amplían esta red de mediación territorial en la que las casas museo funcionan como nodos de dinamización cultural. En conjunto, estas experiencias convierten la visita patrimonial en un proceso de aprendizaje sensible, capaz de favorecer la apropiación crítica del lugar y de la obra.

A escala internacional, estas instituciones forman parte de una amplia red de colaboración. En Francia, la Fédération des Maisons d'Écrivain et des Patrimoines Littéraires (<https://litterature-lieux.com/fr>) reúne actualmente a 405 lugares literarios –casas, museos, bibliotecas y archivos–. En la península ibérica, la Asociación Ibérica de Museos y Fundaciones de Escritores (ACAMFE) (<https://www.museos-deescritores.com/>), gestada en 1993 y constituida en 1998, agrupa 43 casas museo y fundaciones. En el ámbito catalán, la red Espais Escrits (<https://www.espaisescrits.cat/>), creada en 2005, integra 109 centros dedicados a la interpretación y difusión del patrimonio literario catalán.

En las últimas décadas, las casas de escritores europeas han evolucionado desde el “culto al autor” hacia enfoques interactivos, inclusivos y pedagógicos, acordes con las prácticas contemporáneas de mediación cultural (Prottas, 2020). Este cambio se refleja en la incorporación de tecnologías digitales, talleres didácticos y experiencias multimodales que buscan atraer públicos diversos, especialmente escolares. En Francia, por ejemplo, plataformas como Éduscol y Canopé integran el patrimonio literario en el currículo escolar. En el Reino Unido, redes como LitHouses o el National Trust gestionan las casas de Shakespeare, Austen, Dickens o las Brontë, ofreciendo recursos educativos abiertos y programas como “*Shakespeare Week*”. En Italia, las redes Case della Memoria, Parchi Letterari y Coopculture vinculan literatura, territorio y sostenibilidad (Gouchan, 2023). En el ámbito nórdico, el proyecto TRAUM (Transforming Author Museums) analiza cómo la mediación literaria puede vincularse con problemáticas sociales contemporáneas (Prottas, 2020).

En España, la ACAMFE coordina proyectos comunes entre casas de escritores como las de Cervantes, Pardo Bazán o Lorca, mientras que en Cataluña Espais Escrits desarrolla una intensa labor de mediación cultural en colaboración con escuelas y universidades. Ejemplos como el Espai Joan Fuster (Sueca) muestran la capacidad de estos centros para articular educación, investigación y territorio.

Una modalidad complementaria de mediación territorial es la de los parques literarios, concebidos como espacios que protegen y valorizan paisajes asociados a la vida o la obra de autores relevantes. Según Persi y Dai Prà (2001) y Persi (2005), estos parques no solo salvaguardan el patrimonio simbólico frente a la “erosión cultural”, sino que también impulsan el desarrollo local mediante el turismo cultural. La Fundación Ippolito e Stanislao Nievo los define como lugares que permiten “releer el territorio a través de la obra de poetas y escritores”. Italia ha sido pionera en este modelo, con ejemplos como los parques literarios Cesare Pavese (Santo Stefano Belbo), Eugenio Montale (Monterosso) o Carlo Levi (Basilicata), que integran literatura, paisaje y educación. Asimismo, han surgido en Europa espacios temáticos inspirados en universos literarios –como *Les machines de l'île* en Nantes, dedicada

a Julio Verne— que revelan el potencial de la literatura para generar experiencias culturales inmersivas y participativas.

En conjunto, las casas museo se configuran hoy como espacios de mediación cultural y educativa que vinculan patrimonio, literatura y comunidad. A través de redes nacionales e internacionales, promueven estrategias participativas que conectan las obras con nuevas generaciones de lectores y fortalecen la relación entre literatura y territorio. Su sostenibilidad social depende, en última instancia, de la colaboración entre museos, escuelas y redes culturales, y de su capacidad para ofrecer experiencias críticas y transformadoras.

2.2.2. La mediación literaria

La mediación literaria constituye un proceso esencial para garantizar el acceso significativo a la literatura, especialmente en contextos en que la lectura no forma parte del entorno habitual. Lejos de entenderse como una simple práctica de animación lectora, se concibe como un proceso intencional y contextualizado que propicia el encuentro entre lectores y textos mediante la intervención de un tercero (Munita, 2024). El mediador —del latín *mediāre*, ‘estar en medio’— ocupa un espacio intermedio entre el sujeto lector y el objeto literario, favoreciendo el diálogo, la comprensión y la interpretación.

En el contexto educativo y literario, el mediador actúa como puente entre los lectores y los textos, ayudándolos a apropiarse del conocimiento a través del desarrollo de habilidades interpretativas y de una conciencia crítica (Mendoza, 2002; Colomer, 2004). Esta función se sustenta en los principios del constructivismo, especialmente en las aportaciones de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo y en la teoría del andamiaje de Bruner (Cruz, 2019; Munita, 2024).

En coherencia con el CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020), la mediación también implica facilitar el acceso y la (co)construcción de significado, adaptando y contextualizando textos para superar posibles barreras lingüísticas o culturales. Desde esta perspectiva, el mediador crea las condiciones necesarias para que los lectores interpreten, relacionen y resignifiquen los textos literarios, integrando procesos cognitivos, sociales y afectivos.

Como recuerdan Colomer (2004) y Munita (2024), la lectura es una práctica situada histórica y culturalmente que requiere apoyos institucionales y humanos para desplegarse plenamente. En el ámbito cultural, el mediador actúa como puente entre la obra y los públicos, aportando tanto conocimientos como competencias relacionales y emocionales. Según Munita (2024, p. 74), toda mediación moviliza valores e ideologías, por lo que nunca es neutra: siempre implica una visión del mundo y una determinada concepción del lector. El propio autor advierte que “no basta con crear condiciones materiales de acceso al libro, sino que se debe trabajar también en las múltiples mediaciones que condicionan la práctica lectora” (p. 77) y subraya, además, que “el mero contacto con las obras no es su-

ficiente para garantizar la adquisición de esa manera de leer, a la vez participativa y distanciada” (p. 95).

En el contexto museístico, la figura del mediador se concibe como quien facilita la relación entre el patrimonio y los visitantes. Su papel trasciende la transmisión de información para propiciar experiencias participativas y significativas (Arriaga, 2019). Frente a los soportes materiales o digitales, la mediación humana destaca por su capacidad para establecer relaciones horizontales y reconocer los saberes previos del público. Hay estudios recientes (Castellanos-Pineda *et al.*, 2022) que subrayan las dimensiones afectivas, sociales y cognitivas de esta interacción, en la que el mediador fomenta la apropiación crítica del patrimonio. En los últimos años, los espacios patrimoniales —museos, bibliotecas y otros lugares literarios— se han convertido en escenarios clave de mediación, acercando los textos clásicos y contemporáneos a nuevos públicos (Munita, 2024).

El papel de la mediación educativa puede ejercerse en distintos ámbitos, lo que da lugar a diversas tipologías. En primer lugar, el mediador educativo trabaja en contextos formales e informales con el objetivo de facilitar el aprendizaje y promover la construcción del conocimiento, como ocurre con el personal responsable del aula didáctica de un museo literario. En segundo lugar, el mediador de lectura literaria centra su labor en la promoción e interpretación de la literatura, fomentando la competencia literaria, las habilidades interpretativas y el pensamiento crítico; suele desempeñarse en bibliotecas, librerías, clubes de lectura, festivales, centros educativos o espacios museísticos. Finalmente, el mediador escolar de lectura literaria combina ambas funciones dentro del sistema educativo formal, aplicando metodologías didácticas y estrategias de fomento lector orientadas a estimular el hábito lector y a fomentar una comprensión más profunda y autónoma de los textos (Munita, 2024; Mendoza, 2002).

De manera general, el mediador contribuye a la democratización del conocimiento y la cultura al facilitar el acceso a la lectura en todos los sectores de la población, especialmente en aquellos con menos oportunidades de aproximación a la literatura (Colomer, 2004). Asimismo, la mediación promueve el hábito lector —clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia literaria— (Mendoza, 2002; Colomer, 2004) y desempeña un papel decisivo en la construcción de la identidad personal y colectiva, al permitir a los lectores establecer vínculos con distintas realidades culturales. Así lo sintetiza Munita (2024, p. 39): “La lectura no puede garantizar por sí sola las múltiples transformaciones sociales, políticas o económicas que necesitan nuestras sociedades, pero constituye uno más entre tantos bienes culturales que es preciso distribuir más equitativamente”.

A ello se suma una dimensión institucional: museos, bibliotecas, editoriales y libros actúan también como mediadores simbólicos (Colomer, 2005), configurando espacios de alfabetización múltiple (Hein, 2004) y verdaderos “eventos de literacidad” (Yasukawa *et al.*, 2013). Según Colomer y Munita (2013), la formación literaria debe lograr que el alumnado desarrolle una identidad lectora, relacione la literatura con la experiencia personal y la utilice para comprenderse a sí mismo y al