

DIVERSITAT D'ESPAYS D'APRENENTATGE EN RUTES HISTORICO-ARTÍSTIQUES I LITERÀRIES PER A L'ALUMNAT D'INFANTIL I PRIMÀRIA
A CÀRREC DELS ESTUDIANTS DELS GRAUS DE MESTRE

Francesc Rodrigo i Segura

Jeroni Méndez Cabrera

Elvira Asensi Silvestre

Florida Universitària (Universitat de València)

1. CONTEXTUALITZACIÓ

L' experiència, desenvolupada des de les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials i de Planificació de la Llengua i la Literatura, s'ha dut a terme en el curs acadèmic 2014-2015 i hi han participat cinc grups de 4t nivell dels graus de Mestre d'Educació Infantil (dos grups) i d'Educació Primària (tres grups) de Florida Universitària, centre adscrit a la Universitat de València.¹ Florida Universitària desenvolupa un model educatiu propi basat en l'ensenyament per competències professionals que respon a les necessitats de contribuir a un canvi metodològic en el procés d'ensenyament-aprenentatge a través del desenvolupament de propostes metodològiques capaces d'enllaçar la reflexió teòrica amb la pràctica; per això, es dissenyen pràctiques docents que potencien la innovació en les aules i l'aprenentatge significatiu mitjançant el treball col·laboratiu de l'alumnat i del professorat. A més a més, Florida aposta per incrementar la relació de la universitat amb l'entorn social, cultural i professional més pròxim i establir vincles amb el món laboral per oferir experiències d'aprenentatge veritablement significatives.

Les competències transversals que són objecte de planificació i aprenentatge progressiu en els quatre cursos dels graus de Mestre són: treball en equip i cooperació; iniciativa, innovació i creativitat; comunicació oral i escrita; domini de les tecnologies de la informació; lideratge i gestió d'equips; resolució de conflictes i compromís i responsabilitat èti-

¹ Aquesta comunicació s'emmarca dins del projecte I+D «Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación literaria y lectora», finançat per la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (GV, 2015/050).

ca. Amb l'objectiu de desenvolupar aquestes competències, s'ha dissenyat un espai d'aprenentatge en què s'elabora un Projecte Integrat anual en el qual convergeixen els aprenentatges de totes les matèries del curs i que es basa en dos elements bàsics: l'aprenentatge cooperatiu de l'alumnat i el treball col·laboratiu del professorat. En aquest cas concret, hi han col·laborat professors de l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de Didàctica de les Ciències Socials.

Els projectes es vinculen amb un centre d'interés relacionat amb la pràctica professional, han de respondre a una situació real i, per tant, tenen una aplicabilitat pràctica en el futur immediat dels estudiants, ja que l'objectiu és la formació personal, social i professional de les persones perquè aquestes siguin capaces d'afrontar amb èxit els futurs reptes laborals. Amb la realització dels projectes es tracta d'intentar canviar el model clàssic d'educació per un altre que promou l'autonomia dels estudiants i que suposa, també, el canvi i la diversificació dels rols i funcions del professorat, a qui s'atribueix la funció d'assessor, encarregat de dirigir, orientar i motivar l'alumnat per tal que desenvolupi les seues destreses i expresse les seues impressions i opinions amb una actitud crítica davant el procés educatiu, front al model clàssic basat en la mera transmissió dels coneixements. A més, a través del projecte, els continguts no es presenten de forma aïllada, com si no hi haguera cap connexió entre aquests sinó que, amb un plantejament integrador, es promou la relació interdisciplinària de les diverses àrees de coneixement, la qual desemboca en un producte final, com en l'exemple que presentem: l'elaboració planificada d'una ruta historicoliterària.

2. JUSTIFICACIÓ TEÒRICA I METODOLÒGICA

Des de la didàctica de la literatura, ens situem en el paradigma de l'educació literària (COLOMER: 1991 i 2009; BALLESTER: 1999 i 2007; CORREIG: 2006) i, per tant, assumim que l'objectiu central de les classes de literatura és potenciar la competència literària dels estudiants, per la qual cosa cal atendre la connexió de l'obra i del lector amb una tradició literària, amb les diverses tipologies de textos literaris o gèneres, i les tècniques i recursos que fa servir la literatura com a elaboració artística. Amb un enfocament equilibrat d'aquests factors que considere, a més a

més, l'objectiu essencial d'adquirir l'hàbit de la lectura i, en última instància, experimentar el gaudi lector.

Cal destacar també dos factors importants: que la competència literària abasta no solament la capacitat de llegir i comprendre, sinó també la de produir textos; i que l'adquisició de la competència literària està determinada per factors sociològics, històrics i estètics. En conseqüència, si pretenem acostar els textos literaris a l'aula, hem de proporcionar oportunitats d'aprenentatge en les quals l'alumnat s'acare amb experiències comunicatives reals i integrades en contextos d'aprenentatge que connecten amb els seus interessos i amb les seues necessitats.

En aquesta línia de renovació en què volem situar-nos, cobra especial importància la dimensió geogràfica dels textos literaris i, en conseqüència, cal destacar les aportacions de la geocrítica, que es basa en la interacció entre els espais urbans i el fet literari, una interacció que dona com a resultat l'anomenat *lloc literari* (SOLDEVILA: 2014). Per això, cal atendre també les dimensions reals del fet literari, als contextos no solament acadèmics sinó reals i propers a l'entorn de l'estudiant, i també a la diversitat dels espais d'aprenentatge (en aquest cas, una diversitat que implica una literaturització dels espais urbans amb finalitats didàctiques).

En aquest sentit, les rutes suposen un instrument molt interessant per convertir la literatura en eix vertebrador d'altres aprenentatges (BORDONS: 2013), ja que permeten treballar diverses matèries en un sol projecte i consideren de forma significativa la dimensió geogràfica dels textos literaris, per donar importància a la interacció entre els espais urbans i la recepció del text literari. Els itineraris didàctics són, així, un recurs transversal que, des de fa ja uns quants anys, és cada vegada més habitual en els diferents àmbits educatius, i s'ha demostrat interessant i útil també en un marc universitari (BATALLER: 2010; BATALLER & GASSÓ: 2014). A més a més, les rutes ajuden a la mobilització de sabers, impliquen activitats des d'un enfocament comunicatiu i contribueixen a desenvolupar les dimensions social i cultural de la literatura (CASSANY *et al*: 1993); d'aquesta manera, augmenten la motivació dels estudiants i contribueixen a un aprenentatge significatiu de les obres literàries, tant les considerades clàssiques com les contemporànies (REYZÁBAL & TENORIO: 1992).

Per això, cal potenciar el valor educatiu de la literatura i la seua capacitat de convertir-se en un eix transversal capaç d'afavorir la globalització i la integració de continguts d'altres disciplines; i com a eix vertebrador de propostes didàctiques o projectes de treball per realitzar aprenentatges sobre qualsevol tema: ciència, esport, història, geografia, etc.; o també per interrogar-nos sobre els nostres principis i actituds. En aquest sentit, cal contemplar els itineraris o rutes literàries, com a propostes didàctiques que tenen —segons Bordons (2011)— els avantatges següents: es produeix cohesió en el grup que hi participa; es practica la llengua de manera natural; es viu la cultura *en directe*; es coneixen els costums culturals de la ciutat; es relaciona la llengua amb la història i amb les diferents branques de la cultura; es produeixen més fàcilment textos orals o escrits (creixen els estímuls per a la creativitat); augmenta, doncs, la competència lingüística i, especialment, el lèxic i la comprensió lectora.

En aquestes activitats el docent —que manté el paper de guia o conductor del procés d'aprenentatge— deixa el protagonisme a l'aprenent, ja que ha d'aconseguir que s'implique en els textos, li ha de suscitar l'opinió i la reflexió, li ha de fer experimentar i viure en primera persona el patrimoni cultural que l'envolta, li ha de fer buscar la informació necessària perquè aquesta experiència siga realment satisfactòria, etc. En definitiva, a través de les rutes, cal suscitar el gaudi intel·lectual i emocional, doble requisit indispensable per tal que els alumnes esdevinguen ciutadans crítics i sensibles davant la societat que els ha tocat viure.

Des de la Didàctica de les Ciències Socials s'aposta per traspasar els murs de l'escola i apropar-se a l'entorn urbà de l'alumnat amb la finalitat d'abandonar la tradicional concepció de ciutat fragmentada que apareix als llibres de text i presentar propostes problematitzades de ciutat viscuda (MARTÍNEZ: 2010). Aquesta subjectivització de l'espai condueix a estudiar la ciutat com a projecte i com a experiència didàctica. Una experiència que ha de partir d'un entorn interdisciplinari d'aprenentatge i d'una experiència col·lectiva. En el nostre cas, la incorporació del fet literari permet redefinir o incorporar nous significats a la ciutat; per això, des de l'experiència literària es pot construir una mena de mapa comunitari a partir de la imaginació i la creativitat literària amb l'objectiu de des-

envolupar una consciència crítica i dotar d'una nova mirada l'espai que habitem (ESTRELA & MARTÍNEZ: 2012).

Aquestes experiències permeten superar els tradicionals plantejaments que, des de les Ciències Socials, i sobretot des de la didàctica de la Història, s'ha promogut amb un sentit històric monumentalista i col·leccionista del passat per tal de construir, legitimar i perpetuar determinades identitats, tal com assenyala Raimundo Cuesta. L'ús de la història escolar, tant dels currículums com dels manuals, i de les pràctiques docents anirien encaminades cap a aquesta pràctica (CUESTA: 2007). Per tant, els objectius de les rutes literàries, des del punt de vista de les ciències socials, no seria solament promoure el respecte pel patrimoni i la seua valoració, no seria solament visitar-lo per assumir-lo de manera acrítica, sinó utilitzar l'espai per problematitzar-lo i discutir-lo. Sabem que els itineraris per on transcorre l'alumnat estan plens de patrimoni cultural, d'edificis emblemàtics que hom diu que pertanyen a *la nostra cultura* i és a aquest aspecte identitari al que cal parar atenció. Seguint els estudis de Parra & Segarra (2011), cal que aquest patrimoni historicoartístic no siga vist com a petrificat ni com a base d'una memòria dogmàtica.

La veneració acrítica no ens portarà a la problematització identitària i sense aquesta no es podrà fer una espenta cap a una educació intercultural que vertaderament escape a dogmatismes i cultures hegemòniques. A més a més, si ens fixem en la didàctica de la Geografia també tradicionalment ha estat limitada a inculcar la reproducció memorística de coneixements geogràfics convencionals i a acceptar acríticament les seues representacions. Els mapes han imposat un imaginari del món en termes de relacions de poder i de pràctiques culturals hegemòniques. Aquestes són les raons per les quals la realització de rutes literàries atenent al context sociohistòric de la ciutat trenquen amb aquestes praxis tradicionals, ja que possibiliten una nova educació geogràfica que qüestiona la construcció tradicional de l'espai i permet, finalment, construir espais i cartografies que parteixen de la subjectivitats, dels propis afectes, variant la percepció espacial.

A través de *revisitar* espais es busca fer una nova territorialització urbana que comporte una vinculació amb la història de la ciutat i que, alhora, pugua recuperar diferents llocs comuns emprant-los com a espais

didàctics, rescatant-los de l'oblit i la desmemòria o redefinint-los amb nous significats que aporta l'alumnat per tal de realitzar una cartografia urbana allunyada de les representacions tradicionals.

Així, doncs, fem servir les rutes per tal de fomentar entre els nostres estudiants —que s'estan formant com a futurs i futures mestres— un aprenentatge crític d'una memòria petrificada en forma de monuments, edificis i espais de tot tipus (com ara, places i carrers emblemàtics), que sembla romandre homogènia i poc qüestionada. El fet que l'alumnat *deconstruísca* aquests espais i els reinterprete de manera educativa conforma un pas endavant, no només en la utilització i reinterpretació de l'espai públic com comentava Martínez Bonafé, sinó també en la nova mirada que cal donar al nostre patrimoni cultural amb la intenció de problematitzar l'espai com a constructe identitari.

3. ASPECTES METODOLÒGICS

Cal destacar que, en la programació de la ruta, s'han abordat aspectes metodològics essencials com l'enfocament globalitzador de les tres àrees curriculars en Educació Infantil o el tractament integrat de llengua i contingut (TILC) en Educació Primària, per programar aprenentatges no lingüístics (Ciències Socials) tot utilitzant el valencià com a llengua vehicular.

El treball de les competències bàsiques educatives i l'enfocament interdisciplinari de molts continguts són un clar exponent metodològic de les rutes, on s'integren l'aprenentatge de continguts conceptuals i procedimentals i, al mateix temps, es desenvolupen valors i actituds relacionats amb la cooperació i el creixement afectiu de l'alumnat. En aquesta línia, per aconseguir la implicació de l'alumnat en la construcció del coneixement cal emprar una metodologia activa i participativa. En Florida Universitària comptem amb un espai per potenciar aquesta implicació: es tracta del Projecte Integrat de curs. Si bé en 4t curs ja no figura aquest espai de treball dins de l'horari, els professors continuem treballant de manera coordinada i hem suggerit propostes de treball interdisciplinàries com aquesta que presentem.

Els avantatges d'un principi metodològic com la diversificació dels espais d'aprenentatge en infantil i primària resulten, a hores d'ara, ben

reconeguts. Si aquesta diversificació de l'espai es considera des del criteri de la significació (imprescindible en l'etapa d'infantil) i atén un plantejament globalitzador que vincule les diferents àrees curriculars amb el coneixement del context sociocultural que envolta i enriqueix l'escola, com a conseqüència trobem que les rutes didàctiques esdevenen un recurs utilíssim per acostar l'alumnat al nostre patrimoni cultural, i són també una eina valuosa per establir les bases de l'educació literària vinculada al territori des de les primeres edats (CHUMILLAS & GIRAMÉ: 2014).

L'enfocament en la funció socialitzadora de la literatura i la necessitat educativa de basar les primeres passes del procés lectoescriptor en experiències d'aprenentatge significatives, tant cognitivament com emocionalment, són característiques dels itineraris didàctics i, més concretament, de les rutes literàries. Aquestes impliquen la vinculació dels espais i relacions que s'estableixen a l'aula amb contextos extraescolars que, d'acord amb una bona planificació didàctica, permeten el tractament integrat de continguts curriculars, estratègies i processos d'aprenentatge integral, l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua, el coneixement de diversos gèneres literaris i tipologies textuais, i també les vivències de l'alumnat com a integrant actiu d'una comunitat cultural, a la qual pertany i s'hi identifica a través de referents i models nostrats. Cal destacar, també, que la introducció en aquestes rutes d'adaptacions i versions de clàssics literaris pot completar les possibilitats d'aprenentatge amb la inclusió de l'educació en valors i temàtiques universals, com ara l'amistat, l'amor, la mort, la tolerància, els rols de gènere, el sentit d'aventura, i un llarg etcètera.

Valors i temàtiques que, una vegada vinculats a una geografia urbana, doten de sentit al vincle que s'estableix entre les pàgines d'un conte o un àlbum il·lustrat llegit en assemblea o discutit mitjançant una tertúlia dialògica, posem per cas, i l'experiència real que implica la visita a la casa museu de l'autor, als carrers per on va transitar i estimar fa segles, a la biblioteca que porta el seu nom, o a l'edifici o temple on reposen les seues restes (i de fet, l'alumnat pot actualitzar la lectura dels clàssics amb diverses manifestacions artístiques vinculades a l'entorn urbà, com ara l'art plàstic, la música o el cinema).

En l'elaboració de les rutes cal atendre els aspectes didàctics: perquè una ruta literària aconseguisca els objectius proposats, és necessari comptar amb un treball previ dins de l'aula que tinga en compte tot el que hem apuntat adés. Així, quan es visiten els llocs proposats, els continguts avançats en l'aula s'actualitzaran automàticament, la qual cosa es propiciarà des d'una major motivació. També està previst el treball després de la ruta, per poder tancar l'experiència amb activitats de reforç o ampliació, activitats de caràcter creatiu i, sobretot, activitats que permeten als estudiants poder valorar i expressar l'opinió sobre el treball realitzat.

En qualsevol cas, les activitats proposades s'han planificat tenint en compte, en primer lloc, la promoció d'un enfocament comunicatiu en l'aula des de dinàmiques grupals i fòrums de debat, i també l'estructura epistemològica de les diverses matèries implicades; a més, es preveuen les característiques de l'alumnat participant (l'edat, els seus interessos, la procedència sociocultural, etc.); i, finalment, el mitjà i les premisses culturals en què es produirà el procés d'ensenyament-aprenentatge.

4. RESULTATS

Des del punt de vista de l'aprenentatge, cal destacar la participació d'un total de 22 equips de treball d'estudiants del grau d'Educació Primària i un total de 10 equips del grau d'Educació Infantil, els quals han realitzat les seues corresponents programacions al voltant dels espais més emblemàtics del centre històric de la ciutat de València (Llotja, Mercat Central, Catedral, Torres de Quart, Carrer Cavallers, Plaça de la Verge, Estació del Nord).

Considerem que la realització de les rutes ha suposat una experiència d'aprenentatge real basada en el desenvolupament de competències professionals (treball cooperatiu, desenvolupament de projectes, creativitat i innovació, etc.) A més, s'ha aconseguit realitzar un aprenentatge significatiu, ja que les rutes estan relacionades amb la realitat social més immediata i l'alumnat de magisteri ha pogut reflexionar sobre la funció del docent i ha conegut una nova manera de treballar la literatura i les ciències socials (CCSS) allunyades dels enfocaments historicistes o monumentalistes. Així, s'han conegut i utilitzat en l'aula metodologies diver-

ses i s'han generat dinàmiques de treball molt pràctiques, riques i altament motivadores. A més, en el disseny de les rutes s'han dissenyat activitats i recursos pràctics d'aplicabilitat immediata per a la futura docència en les aules d'infantil i primària, la qual cosa permet aconseguir un elevat grau de transferència professional del saber adquirit.

Des del punt de vista pedagògic, cal destacar que en aquesta experiència diverses disciplines convergeixen i s'integren en un mateix projecte, tot aconseguint així la transferència harmònica dels aprenentatges amb el paradigma de la complexitat (s'integren coneixements de les matèries de CCSS per a mestres, Planificació de la Llengua i la Literatura en Educació Infantil i Planificació de la Llengua i la Literatura en Educació Primària).

Des del punt de vista metodològic, cal destacar el protagonisme de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge a través de la investigació i la cooperació entre iguals. A l'aula s'han generat dinàmiques de treball pràctiques i motivadores, s'ha avançat en el coneixement i ús de metodologies diverses (TILC) i les rutes es conceptualitzen com un recurs pedagògic motivador i innovador. Tot açò ha provocat un canvi en el rol dels docents implicats, que han treballat de manera interdisciplinària i cooperativa, abandonant el paper tradicional de transmissors individuals de coneixement i adquirint un nou paper com a assessors o dinamitzadors dels processos d'aprenentatge, tot compartint i participant en un projecte de treball comú.

5. CONCLUSIONS

La programació i realització de les rutes per part dels estudiants de magisteri ha suposat un procés de reflexió i l'anàlisi sobre la pràctica educativa des d'una perspectiva integrada del currículum i allunyada de la visió reduccionista de l'ensenyament historicista de la literatura, i d'un enfocament tradicional del coneixement del medi social, gràcies a la contribució —funcional i significativa— del fet literari en la formació integral dels estudiants atenent a espais reals d'acció educativa més enllà de les aules universitàries.

S'ha reflexionat sobre la funció docent per destacar que les activitats extraescolars han de ser una part essencial del currículum i no un

element complementari de la programació dels i de les mestres. La seua planificació i avaluació han de relacionar-se amb activitats de motivació i recerca per part de l'alumnat, i —en el cas dels textos literaris— amb activitats de producció literària i, en el cas de les dues matèries (CCSS i Llengua) ha de portar a la reflexió i valoració posterior de les experiències realitzades.

Al capdavall, l'aprofitament dels espais públics per a la recitació, dramatització o narració de textos literaris faciliten la dotació de vigència i actualitat a les obres clàssiques o contemporànies, i ha ajudat l'alumnat a valorar el nostre patrimoni cultural i a afrontar la lectura des d'una perspectiva comunicativa, patrimonial i, alhora, més propera.

Des del punt de vista de l'aprenentatge, el disseny d'experiències interdisciplinàries facilita un aprenentatge significatiu i rellevant, ja que es planteja com un procés d'activació i dinamització de coneixements que l'estudiant ha de posar en acció en situacions plantejades en forma de tasques educatives. En aquest sentit, el foment de les activitats fora de l'aula en el procés d'ensenyament-aprenentatge basat en un mètode actiu comporta un desenvolupament de l'alumne per a l'accés a les competències bàsiques educatives. Hem d'afegir-hi, a més, que la totalitat de l'alumnat va participar activament en les tasques plantejades al llarg de tot el procés: abans, durant i després de la ruta. I, sens dubte, ha estat una experiència plenament enriquidora i gratificant tant per als docents com per a l'alumnat.

Pel que fa als docents, es valora la importància que té el fet de generar espais de treball compartit pel professorat; per això, pensem que un model organitzatiu basat en unitats docents de titulació com el que tenim a Florida Universitària —front a l'estructura departamental tradicional— genera una major comunicació i ha facilitat enormement el treball compartit dels docents.

Cal, però, comentar que el desenvolupament del projecte requereix un important esforç de coordinació i dedicació del professorat implicat, que no està exempt de dificultats, ja que s'han de crear escenaris (espais-temps) comuns que no sempre resulten factibles (dificultats a l'hora de quadrar les agendes de l'equip docent; o a l'hora d'harmonitzar els llenguatges professionals o d'unificar criteris, etc.). No obstant això, l'esforç i

les dificultats paguen la pena, quan el mateix procés de gestació del projecte obliga al desplegament de destreses, competències, i nous sabers, tant en l'alumnat com en el professorat, superant positivament, amb els resultats obtinguts, les expectatives que teníem.

D'altra banda, alguns aspectes per millorar que s'assenyalen per part del professorat són: cal revisar la càrrega de feina encomanada des de les assignatures per evitar la sobrecàrrega; s'ha de millorar la preparació de les sessions de treball conjuntes, sobretot en la fase d'explicació del projectes des de les dues matèries; cal retardar una mica més en el temps la realització de la ruta per poder abordar en les classes amb major profunditat els temes de programació i d'avaluació, i poder incloure aquests coneixements en l'elaboració de les rutes; i cal introduir en el projecte de treball mecanismes o instruments per tal que l'alumnat pugui valorar l'experiència.

Després de la ruta realitzada i la seua valoració positiva, el professorat participant ha decidit mantenir i millorar l'experiència per al curs 2015-2016 i, de fet, s'ha tornat a programar en els quatre grups de 4t curs dels dos graus de Mestre. A més a més, des de l'assignatura de Planificació de la Llengua i la Literatura, en el present curs, s'ha parat especial atenció als aspectes metodològics i, en concret, s'ha demanat als estudiants del grau d'Educació Primària que programaren la ruta seguint les orientacions per a l'elaboració d'unitats que integren llengua i continguts en el marc d'una educació plurilingüe. I, per això, s'ha treballat i s'han adaptat els materials de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport a la tasca encomanada de «Disseny d'una ruta». Igualment, en el grau d'Educació Infantil s'ha atés el marc curricular vigent i a un enfocament globalitzador de l'aprenentatge que fomenti valors de convivència multicultural.

BIBLIOGRAFIA

- ÁVILA, R. M. (2003): «La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico», *Íber*, núm. 36.
- BALLESTER, J. (1999 [2007]): *L'educació literària*, València, Universitat de València.

- BATALLER, A. (2010): *Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris*, CiDd. II Congrés Internacional de Didàctiques, Girona, Universitat de Girona.
- BATALLER, A. & H. GASSÓ (coord.) (2014): *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- BORDONS, G. (2011): «La formació literària en l'aprenentatge de la llengua», en *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües*, Barcelona, CIREL-Generalitat de Catalunya, p. 65-75.
- CASSANY, D., M. LUNA & G. SANZ (1993 [1998]): *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.
- CHUMILLAS, J. & R. GIRAMÉ (coord.) (2014): *Per vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimoni*, Vic, Universitat de Vic.
- COLOMER, T. (1991): «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9, p. 21-31.
- (2009): «La educación literaria», en I. MIRET & C. ARMENDANO (coord.), *Lectura y bibliotecas escolares*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p. 73-82.
- CORREIG, M. (2006): «L'educació literària a l'Educació Infantil». *Artícles. Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 40, p. 66-75.
- CUESTA, R. (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro.
- ESTRELA, M. & J. MARTÍNEZ (2012): *Pasos que (nos) construyen: Nuevas formas de documentar la ciudad a través de la deriva*, Antioquía, Instituto Universitario de Educación Física Universidad de Antioquía.
- MARTÍNEZ, J. (2010): «La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad», en J. GIMENO (coord.), *El currículum y el sentido de la educación*, Madrid, Morata.
- PARRA, D. & J. R. SEGARRA (2011): «Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas va-

lencianas de Educación Infantil y Primaria», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 25, p. 65-83.

REYZÁBAL, V. & P. TENORIO (1992 [2004]): *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.

SOLDEVILA, L. (2014): «Del lloc literari a la ruta literària: un *branding* en eclosió», en A. BATALLER & H. GASSÓ (coord.), *Uns amors, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, València, Publicacions de la Universitat de València, p. 164-174.

VILARRASA, A. (2003): «Salir del aula. Reapropiarse del contexto», *Revista Íber*, núm. 36.