



Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Leer literatura clásica en la Universidad contemporánea: análisis de las resistencias actuales y propuesta de mediación didáctica a partir de *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* (1761)

Eduardo San Martín Fermín 

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

esanmartin012@ikasle.ehu.es

To cite this article:

San Martín, E. (2026). Leer literatura clásica en la Universidad contemporánea: análisis de las resistencias actuales y propuesta de mediación didáctica a partir de *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* (1761). *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 36, 116-136. DOI: 10.37261/36_alea/5

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/36_alea/5

Published online: 25 March 2026

Leer literatura clásica en la Universidad contemporánea: análisis de las resistencias actuales y propuesta de mediación didáctica a partir de *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* (1761)

Eduardo San Martín Fermín

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

esanmartin012@ikasle.ehu.eus

Resumen

La presencia de la literatura clásica en los planes de estudio universitarios de disciplinas humanísticas se enfrenta a desafíos pedagógicos crecientes, derivados de una brecha cultural, lingüística y de hábitos de recepción cada vez más amplia. Este artículo identifica y analiza sistemáticamente las principales resistencias – lingüístico-formales, temáticas, socioculturales y epistemológicas – que los estudiantes del siglo XXI encuentran ante textos canónicos percibidos como distantes. Tomando como caso de estudio paradigmático la novela epistolar *Julie ou La Nouvelle Héloïse* (1761) de Jean-Jacques Rousseau, obra de inmenso éxito en su tiempo, pero hoy considerada ardua, se propone un modelo de mediación didáctica estructurando en cuatro “puentes”: contextual-ideológico, temático, formal-receptivo e intertextual-cultural. El objetivo último es transformar los obstáculos en oportunidades para un aprendizaje significativo, demostrando que la lectura de los clásicos, lejos de ser un mero acto de conservación patrimonial, puede constituir un ejercicio crítico de diálogo entre temporalidades, fundamental para comprender los fundamentos de la sensibilidad moderna.

Palabras clave: teoría de la recepción, didáctica de la literatura, didáctica universitaria, mediación lectora, Rousseau.

Reading Classical Literature in the Contemporary University: Analysis of Current Resistances and a proposal for didactic mediation based on Julie ou La Nouvelle Héloïse (1761)

Abstract

The presence of classical literature in university curricula within the humanities faces growing pedagogical challenges stemming from an ever-widening cultural, linguistic, and reception-habit gap. This article identifies and systematically analyzes the main forms of resistance – linguistic-formal, thematic, sociocultural, and epistemological – that twenty-first-century students encounter when engaging with canonical texts perceived as distant. Taking as a paradigmatic case study the epistolary novel *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* (1761) by Jean-Jacques Rousseau – an immensely successful work in its time but now considered demanding – the article proposes a model of didactic mediation structured around four “bridges”: contextual-ideological, thematic-relevance-based, formal-receptive, and intertextual-cultural. The aim is to transform obstacles into opportunities for meaningful learning, demonstrating that the reading of the classics, far from being a mere act of patrimonial preservation, can constitute a critical exercise in dialogue between temporalities, essential for understanding the foundations of modern sensibility.

Key words: Reception theory, literature didactics, university didactics, reading mediation, Rousseau.

Literatura klasikoa irakurtzea Unibertsitate garaikidean: egungo erresistentziak azterkatzea eta bitartekaritza didaktikorako proposamena Julie, ou La Nouvelle Héloïse-tik (1761) abiatuta

Laburpena

Literatura klasikoaren presentziak unibertsitateko diziplina humanistikoetan gero eta erronka pedagogiko handiagoei egin behar die aurre, kultura, hizkuntza- eta harrera-ohituaren arrakala gero eta zabalagodelako. Artikulu honek modu sistematikoan identifikatu eta aztertzen ditu XXI. mendeko ikasleek aurkitzen dituzten erresistentzia nagusiak – linguistiko-formalak, tematikoak, sozio-kulturalak eta epistemologikoak, urrun gisa hautematen dituzten testu kanonikoetan. Jean-Jacques Roussearen Julie, ou La Nouvelle Héloïse (1761) eleberri epistolarra, bere garaian arrakasta handikoa, baina gaur egun lan zailtzat jotzen dena, azterketa-kasu paradigmatico hartuz. Lau “zubi”-tan egitura tutako didaktikako bitartekaritza eredua proposatzen da: testuinguru-ideologikoa, garrantzi tematikoa, harrera-formala eta intertestual-kulturala. Helburua bada oztupoak ikaskuntza esanguratsu bihurtzea, eta erakuslea klasikoen irakurketa, ondare-kontserbazio ekintza hutsa baino, denboratasunen arteko elkarrizketa kritikorako ariketa izan daitekeela, funtsezkoa sentzibilitate modernoaren oinarriak ulertzeko.

Hitz gakoa: Harreraren teoria, literaturaren didaktika, unibertsitateko didaktika, irakurketa-bitartekaritza, Rousseau.

1. Introducción y metodología

La enseñanza de la literatura clásica en el ámbito universitario contemporáneo se sitúa en una encrucijada paradójica que diversos autores han identificado como síntoma de una crisis más amplia de las Humanidades en las sociedades actuales (Bourdieu & Passeron, 1970; Nussbaum, 2010). Dicha paradoja se manifiesta en la tensión existente entre el elevado valor teórico, cultural y simbólico que se sigue atribuyendo a los textos canónicos en los discursos académicos e institucionales y las crecientes dificultades prácticas que se constatan en el aula para lograr una recepción activa, comprensiva y formativa por parte del estudiantado. Aunque las guías docentes y los planes de estudio de titulaciones como Filología, Humanidades o Estudios Literarios continúan reservando un espacio central a los autores y obras clásicas, se hace cada vez más visible la existencia de una brecha hermenéutica que condiciona de manera decisiva la experiencia lectora universitaria.

En este contexto, distintos trabajos en el ámbito de la didáctica de la literatura o de la cultura escrita, han descrito la aparición de esta brecha hermenéutica entre los textos literarios del canon y las competencias lectoras desarrolladas por buena parte del alumnado universitario. Estas investigaciones subrayan las dificultades para sostener una lectura atenta y prolongada, para activar marcos histórico-culturales pertinentes y para interpretar textos que no se ajustan a los patrones discursivos dominantes en la cultura digital contemporánea (Chartier, 2000; Carr, 2011; Cassany, 2012)¹.

Esta brecha no puede interpretarse exclusivamente en términos generacionales ni atribuirse a una supuesta falta de interés o competencia del alumnado, sino que responde a transformaciones estructurales profundas que afectan a los hábitos cognitivos, los marcos de referencia cultural y las tecnologías de la comunicación que median nuestra relación con el texto escrito. Los cambios en los modos de atención, en las prácticas lectoras y en las formas de construcción del sentido han modificado sustancialmente el

¹ Aunque estos autores no emplean de manera sistemática la expresión “brecha hermenéutica”, sus trabajos documentan los factores que permiten conceptualizarla en el ámbito de la lectura universitaria de textos clásicos. Chartier, analiza en su obra *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones* (2000) cómo las transformaciones históricas de las prácticas de lectura y de los soportes materiales modifican los modos de apropiación e interpretación de los textos. Por su lado, Carr, en *The Shallows: what the Internet is doing to our brains* (2011) estudia el impacto cognitivo de la cultura digital en la atención sostenida y en la lectura profunda de textos complejos. Por último, Casanny, describe en *Leer y escribir en la red* (2012) el desplazamiento de las prácticas lectoras hacia formas de lectura fragmentaria y funcional, así como las dificultades del alumnado para enfrentarse a textos académicos y literarios que requieren contextualización cultural y competencia interpretativa avanzada.

horizonte de expectativas desde el cual los estudiantes se aproximan a los textos literarios producidos en contextos históricos lejanos. En este escenario, la cuestión central ya no es, como en debates anteriores, si los clásicos deben seguir leyéndose en la Universidad – pregunta ampliamente superada y respaldada por un consenso teórico que va desde Italo Calvino hasta Harold Bloom –, sino cómo articular su lectura de manera que resulte significativa, crítica y formativa en un contexto cultural radicalmente distinto al de su producción.

Investigaciones más recientes en el ámbito de la lectura académica y la cultura digital aportan evidencia empírica que ayuda a comprender las condiciones cognitivas y materiales en las que se produce hoy este encuentro texto-lector. Estudios centrado en el contexto universitario muestran que la lectura en pantalla tiende a favorecer prácticas fragmentarias y una menor atención sostenida cuando se trata de textos extensos y conceptualmente densos, lo que repercute en la comprensión profunda y en la integración interpretativa de la información (Baron, 2015; Delgado *et al*, 2018)². Desde una perspectiva neurocognitiva, se señala además que la exposición continuada a entornos digitales puede reforzar modos de lectura rápidos y superficiales, en detrimento de los procesos de lectura profunda necesarios para la interpretación crítica de textos literarios complejos (Wolf, 2018)³. Estos trabajos, aunque no se centran específicamente en la lectura de textos clásicos, aportan un marco empírico relevante para comprender las dificultades actuales en la recepción universitaria producidas en contextos históricos lejanos.

Responder a este *cómo* implica necesariamente trascender la mera imposición curricular o la expectativa de una deferencia cultural automática hacia el canon, para adoptar un enfoque pedagógico que reconozca explícitamente la distancia histórica, cultural y simbólica entre el texto y el lector, y actúe sobre ella mediante estrategias de mediación

² Naomi S. Baron, en *Words Onscreen : The Fate of Reading in a Digital World* (2015) analiza a partir de estudios realizados en contextos universitarios las diferencias en comprensión, atención y recuerdo entre la lectura en pantalla y en soporte impreso, señalando una preferencia generalizada por el papel cuando se trata de textos largos y conceptualmente complejos. Por su parte, Delgado, en el metaanálisis *Don't Throw Away Your Printed Books* (2018), revisa un amplio conjunto de investigaciones experimentales y concluyen que la comprensión lectora es significativamente mayor en la lectura en papel que en pantalla, especialmente cuando los textos requieren inferencia, integración conceptual y atención sostenida.

³ Maryanne Wolf, en *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World* (2018), estudia desde un punto de vista neurocientífico-cognitivo cómo los entornos digitales pueden reforzar hábitos de lectura rápida y superficial, lo que dificulta el desarrollo de los procesos asociados a la denominada “lectura profunda” (como la inferencia compleja, la empatía cognitiva y el pensamiento crítico) necesarios para la interpretación de textos literarios densos y culturalmente distantes.

conscientes y fundamentadas. En este sentido, la investigación en didáctica de la literatura y teoría de la recepción ha subrayado la importancia de diseñar dispositivos que acompañen al lector en su proceso de comprensión, interpretación y apropiación crítica de textos complejos, evitando tanto el rechazo inicial como una lectura superficial o meramente erudita (Colomer, 2005; Lomas, 2008; Jauss, 1970).

En este marco, el presente artículo pretende contribuir al debate mediante un doble objetivo: por un lado, analizar de manera sistemática las principales resistencias que emergen en la lectura universitaria de la literatura clásica, y por otro, proponer un modelo concreto de mediación didáctica orientado a intervenir sobre dichas resistencias. La reflexión se articula a partir del estudio de una obra canónica, especialmente representativa, *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* (1761) de Jean-Jacques Rousseau, cuya recepción contemporánea permite observar con claridad las dificultades que plantea el encuentro entre textos del pasado y lectores actuales.

La elección de esta obra responde a criterios estratégicos y se justifica por su carácter paradigmático. Por un lado, la novela encarnó uno de los mayores éxitos literarios del siglo XVIII; como ha demostrado Robert Darnton, fue “le best-seller du siècle des Lumières, l’objet d’un véritable ‘héroïsomanie’ qui traversa toutes les couches de la société” (1985, p. 242). Por otro lado, precisamente debido a su centralidad histórica, concentra de manera ejemplar mucho de los factores que hoy dificultan su recepción por parte del lector no especializado: una extensión considerable, una forma epistolar ajena a las convenciones narrativas actuales, un lenguaje densamente cargado de abstracción moral y una trama sentimental inscrita en un sistema de valores percibido como distante o problemático. Si resulta posible diseñar dispositivos de mediación eficaces para una obra con estas características de elevada dificultad percibida, el modelo propuesto demostrará su potencial heurístico y su capacidad de transferencia a un amplio espectro de textos clásicos.

2. Metodología

El presente estudio se inscribe en una metodología cualitativa de carácter teórico-interpretativo, propia de los estudios en didáctica de la literatura y teoría de la recepción. Su objetivo no es la obtención de datos empíricos cuantificables, sino el análisis crítico de un problema pedagógico (la creciente dificultad de recepción de la literatura clásica en el ámbito universitario) y la elaboración de una propuesta didáctica fundamentada, coherente con el marco teórico de referencia y susceptible de ser transferida a otros contextos educativos.

La investigación se articula a partir de dos procedimientos complementarios. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis textual y hermenéutico de una obra literaria canónica como es *Julie, ou La Nouvelle Héloïse*, seleccionada como caso de estudio por su carácter paradigmático. Como se ha señalado anteriormente, la obra reúne de forma ejemplar una serie de rasgos que suelen generar resistencia en el lector universitario contemporáneo (extensión considerable, forma epistolar, densidad moral y conceptual y un sistema de valores históricamente distante), lo que la convierte en un terreno especialmente fértil para observar, describir y categorizar los principales obstáculos de recepción.

En segundo lugar, el análisis textual se complementa con una revisión crítica de bibliografía secundaria especializada en tres ámbitos principales: la didáctica de la literatura, la teoría de la recepción y los estudios sobre lectura y cultura escrita en contextos contemporáneos. Esta revisión permite situar las observaciones en un marco teórico consolidado y evitar un enfoque meramente impresionista o anecdótico.

El concepto de “resistencias lectoras” se emplea a lo largo del artículo en un sentido operativo y analítico, no deficitario. Se entiende por resistencias el conjunto de dificultades, rechazos iniciales o bloqueos interpretativos que emergen en el encuentro entre un lector históricamente situado y un texto producido en un horizonte cultural distinto. A partir del análisis realizado, dichas resistencias se clasifican en cuatro categorías interrelacionadas: lingüístico-formales, temático-conceptuales, socioculturales y epistemológicas.

Finalmente, la propuesta de mediación didáctica se elabora mediante un proceso de transposición pedagógica de los resultados del análisis teórico. El modelo de los cuatro “puentes” no se concibe como un protocolo cerrado, sino como un marco flexible de

intervención que puede adaptarse a distintos contextos institucionales, obras literarias y perfiles de alumnado en la enseñanza universitaria.

3. Anatomía de la distancia lectora: un análisis multifactorial de las resistencias

La aproximación a un texto clásico como *Julie ou La Nouvelle Héloïse* por parte de un lector del siglo XXI constituye un encuentro cultural complejo, mediado por una serie de filtros que, en su conjunto, genera una resistencia⁴ inicial difícil de superar. La primera y más palpable de estas resistencias es de orden lingüístico y formal. El francés en el que Rousseau compuso su novela, aunque a menudo sea celebrado como un modelo de claridad precursora del estilo revolucionario, es un francés del siglo XVIII. Sus períodos pueden ser largos y sinuosos, su sintaxis compleja y su léxico está impregnado de las abstracciones filosóficas y morales que estaban al día en el debate ilustrado. Términos como “vertu”, “devoir”, “sensibilité” o “nature” cargan consigo un peso conceptual específico de la época que no siempre se traslada de manera transparente al español contemporáneo⁵. Esta distancia lingüística exige un esfuerzo sostenido de decodificación que puede fatigar o cansar al lector no especializado y oscurecer de alguna manera el sentido inmediato del texto.

A esta barrera se suma la elección formal de la novela epistolar, un género que en su apogeo dieciochesco operaba bajo una lógica narrativa particular: la de la acumulación, la demora, la fragmentación perspectivista y la exploración minuciosa de la subjetividad. La acción (o, más precisamente, la evolución psicológica y moral de los personajes), avanza a través del filtro de la conciencia de los corresponsales, con un ritmo pausado y reflexivo que contrasta abiertamente con el dinamismo y la economía narrativa de la ficción audiovisual contemporánea.

Como advierte la investigadora Elizabeth C. Goldsmith en su estudio sobre la literatura epistolar, la carta literaria “suppose un temps différé, un espace de réflexion et de recomposition du moi qui est étranger à notre culture de l’immédiateté et de la

⁴ Entendemos aquí el concepto de “resistencia” en un sentido amplio y no peyorativo: como el conjunto de obstáculos perceptivos, cognitivos y hermenéuticos que se interponen entre el lector actual y la posibilidad de una inmersión significativa en el universo de la obra, dificultando la atribución de sentido y relevancia a la lectura. Estos obstáculos no son fallas del lector, sino indicadores de una distancia histórica que debe ser reconocida y negociada.

⁵ Conviene matizar, sin embargo, que existen traducciones que sí consiguen trasladar adecuadamente estos conceptos al español actual. Un ejemplo particularmente logrado es la traducción de Lydia Vázquez (Cátedra, 2013), que combina precisión terminológica con un detallado aparato de notas al lector.

communication synchrone” (1989, p. 12). El estudiante actual, habituado a narrativas de acción directa y ritmo rápido, puede percibir inicialmente esta estructura redundante, estática o simplemente lenta, sin llegar a apreciar en primera instancia su potencia única para escenificar la intimidad, la construcción dialógica del *yo* y la performatividad de la escritura sentimental.

Esta resistencia formal se entrelaza y potencia una resistencia de orden temático y conceptual, más profunda y decisiva para el rechazo o la indiferencia del lector contemporáneo. El núcleo argumental de la obra (la pasión ilegítima entre la joven aristócrata, Julie d'Étange, y su preceptor plebeyo, Saint-Preux, el matrimonio de conveniencia de Julie con el racionalista M. de Wolmar, y la posterior y tensionada convivencia bajo el ideal de virtud estoica y una amistad sublimada) corre un serio riesgo de ser leído desde la superficialidad como un melodrama sentimental trasnochado, excesivo en su patetismo y alejado de las realidades afectivas contemporáneas.

Los conceptos que estructuran la economía moral rousseauiana (la “vertu” entendida como dominio de la razón sobre la pasión y el cumplimiento del deber; el “devoir” como ley sagrada que se antepone al deseo individual, el “sacrifice” como vía de purificación; la “pudeur” como el guardián del honor femenino) suelen chocar frontalmente con un imaginario cultural contemporáneo que, al menos en su discurso dominante, privilegia la autorrealización individual, la expresión sincera e inmediata del deseo, una ética más relativista y la desconfianza hacia las instituciones tradicionales. El peligro aquí llega a ser doble: por un lado, el anacronismo evaluativo, que consistiría en juzgar las decisiones y conflictos de los personajes con los parámetros emocionales y morales del siglo XXI, tachándolas de irreales, hipócritas o meramente represivas; por otro, la falta de un marco interpretativo que permita comprender en profundidad el sistema de valores que otorga coherencia y sentido trágico a estas decisiones.

Como argumenta Tzvetan Todorov, la verdadera lectura de los clásicos exige un doble movimiento y apropiación crítica: “Elle exige un effort pour se dépendre de ses propres préjugés, pour interroger l'époque présente à partir de l'étrangeté du passé, et réciproquement” (1991, p. 45). La resistencia temática surge precisamente cuando falta ese marco, cuando no se proporcionan las claves para situar el drama íntimo no como una simple historia de amor fracasada, sino como la encarnación literaria de un conflicto ideológico fundacional de la modernidad: la tensión entre el individuo naciente, que

reclama la autenticidad de su sentir, y el orden social tradicional, que se defiende a través de la imposición del deber y el sacrificio.

Además, estas resistencias se ven amplificadas exponencialmente por un cambio de naturaleza casi antropológica en nuestros hábitos culturales y patrones de recepción, lo que podríamos denominar resistencia sociocultural. Vivimos, como analiza en profundidad Nicholas Carr (2011), en la era de la cultura del fragmento y la inmediatez cognitiva, donde los patrones de atención profunda y sostenida, necesarios para abordar una novela de más de mil páginas de lenta sedimentación psicológica, están en claro declive frente a la lectura en pantalla, multimodal y frecuentemente guiada por la búsqueda de estímulos rápidos y gratificación inmediata. La propia materialidad del libro del siglo XVIII (su extensión, su densidad textual, su falta de la segmentación en capítulos breves, y autoconclusivos típica de la narrativa posterior) representa un desafío objetivo a lo que Carr llama “cerebros remodelados” por lo digital.

El estudiante universitario actual, inmerso en una dinámica de sobresaturación informativa y demandas multitarea, se enfrenta al texto desde una experiencia del tiempo, la concentración y la paciencia radicalmente diferente a la del lector ideal que Rousseau imaginaba: un lector con *otium*, tiempo para el recogimiento, la relectura atenta y la correspondencia sentimental imaginaria con los personajes. Como señala la antropóloga de la lectura Michele Petit, muchos jóvenes llegan a la Universidad con “biografías lectoras” cada vez más fragmentadas y vinculadas a lo utilitario y a lo fugaz, lo que dificulta enormemente el acceso a la lectura literaria como experiencia estética, reflexiva y de largo aliento (1999, p. 78). Esta brecha en los hábitos constituye un obstáculo estructural que no puede ignorarse.

Por último, subyace a todas las anteriores una resistencia epistemológica, la más sutil y quizás la más decisiva para el fracaso de una lectura en profundidad. Se refiere a la dificultad para acceder y operar con el sistema de pensamiento, las categorías mentales y los presupuestos ideológicos que estructuran la obra y le dan su significado más pleno. *Julie ou La Nouvelle Héloïse* no es solo una historia sentimental; es, de manera encubierta, un tratado sobre educación (la de los hijos de Julie), moral (la lucha entre la pasión y la virtud), política (la crítica al orden social injusto), la economía doméstica (la gestión de Clarens) y estética (la obra en sí, enmarcada dentro de la estética rococó). Su trasfondo es la gran tensión ilustrada entre naturaleza y sociedad, el sueño rousseauiano

de una comunidad transparente y armoniosa, y el nacimiento de lo que luego se denominará sensibilidad romántica.

Conceptos como la “nature” (que en Rousseau tiene una carga moral, terapéutica y casi religiosa, no meramente paisajística o descriptiva), la “transparence” de los corazones como antídoto ético frente a la corrupción social de la urbe, o el valor social y moral del trabajo manual en la micro-utopía de Clarens, requieren una clave de lectura histórico-filosófica que el estudiante no posee de entrada. Sin esta clave, pasajes fundamentales (las largas y líricas descripciones del Valais, la minuciosa organización del viñedo como metáfora del orden social ideal, los extensos debates sobre la conveniencia moral del teatro) pueden parecer digresiones pesadas, descripciones inocuas o discursos moralizantes, cuando en realidad son los pilares del edificio ideológico de la obra.

Jean Starobinski lo formuló con precisión al analizar la topografía moral de Rousseau: “Dans son univers, le spectacle de la nature est une invitation à la vertu, et le retour à la simplicité des mœurs est la condition d’un bonheur authentique” (Starobinski, 1971, p. 189). La resistencia epistemológica es, en esencia, la incapacidad inicial para conectar los elementos textuales concretos con este universo simbólico e intelectual que los anima y les confiere sentido, lo que conduce inevitablemente a una lectura plana, descontextualizada y, en última instancia, frustrante y estéril desde el punto de vista del aprendizaje.

4. Hacia una didáctica de la mediación: un modelo de intervención en cuatro fases

La propuesta didáctica que se presenta a continuación se articula en torno a un modelo de mediación estructurado en cuatro ámbitos de intervención, denominados “puentes”, con un valor fundamentalmente operativo. Este modelo responde a la necesidad de redefinir el papel del docente universitario ante el panorama multifacético de resistencias lectoras previamente descrito, desplazándolo de una función transmisiva hacia la de mediador que construye andamiajes específicos, progresivos y reflexivos orientados a facilitar la recepción de textos literarios clásicos en el contexto universitario contemporáneo.

Los cuatro puentes están concebidos para ser implementados de manera secuencial y dialéctica, antes y durante la lectura de la obra completa o de una selección significativa

de sus partes. Su finalidad no es simplificar el texto ni reducir su complejidad, sino dotar al estudiantado de herramientas hermenéuticas, marcos interpretativos y contextos de interrogación que le permitan afrontar dicha complejidad de forma productiva, transformando los obstáculos iniciales en objetos de conocimiento y en oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico e histórico.

4.1. Primer puente: contextual e ideológico

El primer puente tiene un carácter contextual e ideológico y persigue desmontar una de las percepciones iniciales más frecuentes de la obra (la de un simple “romance” sentimental de costumbres antiguas) para reposicionarla como un artefacto literario de máxima relevancia en la transición cultural e ideológica hacia la modernidad. Para ello, se propone iniciar el proceso de aproximación no con la lectura directa de la novela, sino con la elaboración y el análisis colaborativo de un dossier de materiales contextuales cuidadosamente seleccionados.

Este dossier funciona como un umbral paratextual construido pedagógicamente y puede incluir, entre otros materiales: un fragmento de *El contrato social* (Rousseau, 1762) relativo a la bondad natural del ser humano y su corrupción por la sociedad; reproducciones de pinturas de Jean-Antoine Watteau y Jean-Baptiste Greuze que ejemplifican modelos sociales y morales contrastivos; un plano del París prerrevolucionario que sitúe los salones literarios como espacios de sociabilidad, lectura colectiva y circulación de novelas epistolares; y la reproducción facsimilar de una carta auténtica del siglo XVIII, que permita observar no solo sus fórmulas de cortesía, sino también su materialidad física (papel, pliegues, sellos), su inscripción corporal y la temporalidad inherente al acto de escribir, sellar, enviar, esperar y recibir respuesta.

La actividad se desarrolla mediante trabajo en pequeños grupos, orientado a relacionar estos materiales y a formular hipótesis sobre los temas, conflictos y formas narrativas que un autor de mediados del siglo XVIII podría articular a partir de ellos. El objetivo es que el estudiantado construya, antes de iniciar la lectura, un marco interpretativo básico pero sólido: *Julie, ou la Nouvelle Héloïse* surge en el corazón del siglo de las Luces, pero formula una crítica a la corrupción del orden aristocrático desde valores emergentes asociados a la interioridad, la virtud y la autenticidad sentimental. Desde esta perspectiva, la forma epistolar deja de percibirse como un artificio obsoleto para entenderse como una

tecnología literaria de la intimidad, de la espera y de la construcción reflexiva del yo en un mundo social dominado por la apariencia.

Esta recontextualización permite presentar la obra no como un simple relato amoroso, sino como un artefacto cultural complejo en el que, como señala Starobinski: “la reivindicación de la transparencia del corazón se convierte en un acto ético y casi político contra la opacidad de las convenciones sociales” (Starobinski, 1971, p. 145). De este modo, los conflictos de Julie, Saint-Preux y Wolmar se interpretan como encarnaciones literarias de un malestar histórico profundo y de la búsqueda de nuevos modelos de subjetividad y comunidad.

4.2 Segundo puente: temático y de relevancia contemporánea

Una vez situada la obra en su horizonte histórico de producción, el segundo puente, de carácter temático, tiene como objetivo combatir el anacronismo evaluativo y activar la conexión emocional e intelectual del estudiantado con los dilemas nucleares de la novela. Este puente se articula mediante la organización de un foro-debate inicial, estructurado en torno a preguntas abiertas y deliberadamente desvinculadas, en un primer momento, del texto del siglo XVIII.

Cuestiones como la compatibilidad entre pasión amorosa y deber moral, la posibilidad de un amor “puro”, la vigencia de los contratos sociales y emocionales o la naturaleza de la virtud se discuten a partir de experiencias personales, casos de actualidad o representaciones culturales contemporáneas (series, películas, canciones). El objetivo no es alcanzar conclusiones definitivas, sino evidenciar que los conflictos que articulan *Julie ou La Nouvelle Héloïse* (la tensión entre libertad individual y obligación social, entre pasión y razón, entre autenticidad y máscaras sociales) siguen siendo dimensiones constitutivas de la experiencia humana.

Cuando el estudiantado se aproxima posteriormente al texto de Rousseau, lo hace desde una posición de reconocimiento problemático y no de extrañeza absoluta. Esto permite establecer un contraste crítico entre la solución propuesta por la novela (la sublimación de la pasión en virtud doméstica y la construcción de una comunidad ética en Clarens) y las narrativas contemporáneas que abordan dilemas similares, analizando qué revela cada formulación sobre los valores, límites y horizontes de su contexto histórico.

4.3 Tercer puente: formal y receptivo

El tercer puente, de carácter formal y receptivo, tiene como finalidad hacer comprensible y reflexiva la lógica específica de la comunicación epistolar, transformando la extrañeza formal en objeto de análisis. Para ello, se propone un ejercicio de transposición medial a partir de una secuencia breve y significativa de la novela, como las cartas IV a VII de la Primera Parte.

En pequeños grupos, el estudiantado debe transponer esa misma secuencia narrativa y emocional a formatos de comunicación digital contemporáneos, tales como un hilo de X (anteriormente Twitter), un intercambio de mensajes de WhatsApp con sus códigos lingüísticos y paralingüísticos (emoticonos, audios, abreviaturas), un correo electrónico formal o informal, o incluso el guion detallado de una videollamada. Más allá de su apariencia lúdica, la actividad se concibe como un experimento hermenéutico riguroso.

La fase central del ejercicio es el análisis comparativo posterior, guiado por el docente: ¿qué se gana en inmediatez, espontaneidad y reacción en tiempo real? ¿qué se pierde en términos de reflexión, elaboración del yo y densidad emocional? ¿qué matices del original resultan intraducibles? El foco se sitúa deliberadamente en aquello que la carta dieciochesca permite de manera específica: la demora material (escribir, sellar, enviar, esperar con ansiedad la respuesta, releerla), la revisión consciente del pensamiento antes de fijarlo por escrito, la intimidad física con el soporte (el papel guardado, doblado, besado o manchado de lágrimas) y la construcción retórica de la identidad para el otro.

Como expresa la propia Julie en un momento de lucidez metadiscursiva: “Je vais vous écrire à loisir, et je profiterai de l’absence du porteur pour revoir ma lettre et biffer tout ce qui pourra vous déplaire” (Rousseau, 1967, p. 55). El ejercicio de transposición hace tangible, de manera casi física, la diferencia medial, convirtiendo la forma epistolar en objeto central de reflexión literaria, histórica y sociológica sobre el modo en que las tecnologías de la comunicación disponibles en cada época modelan las subjetividades, las relaciones afectivas y la expresión de la interioridad.

4.4 Cuarto puente: intertextual y cultural

El cuarto puente, de carácter intertextual y cultural, busca conectar la problemática de la obra con sus reformulaciones, ecos y resonancias en la cultura posterior y, de manera significativa, en la cultura contemporánea, otorgándole un estatus de texto vivo y fundacional. Este puente se construye mediante el establecimiento de un mapa de conexiones culturales reconocibles para el estudiantado.

Por un lado, se analizan narrativas audiovisuales contemporáneas que exploran dilemas análogos con los lenguajes de nuestro tiempo, como la serie *Normal People*, que disecciona la incomunicación, la intensidad emocional y las dinámicas de poder en las relaciones afectivas, utilizando con frecuencia la comunicación digital (mensajes ambiguos, silencios en pantalla) como recurso narrativo. Por otro lado, se examina la pervivencia del imaginario rousseauiano en fenómenos culturales digitales masivos, como la estética *cottagecore* difundida en plataformas como Instagram, TikTok o Pinterest, que idealiza una vida rural, artesanal y aparentemente autosuficiente, en eco directo (aunque estetizado, despolitizado y mercantilizado) del ideal pastoral y comunitario de Clarens.

Asimismo, el discurso contemporáneo sobre la “autenticidad”, la “vulnerabilidad” y el *self-care*, omnipresente en redes sociales y productos de autoayuda, puede interpretarse como una reformulación psicológica y neoliberal del culto rousseauiano a la transparencia del corazón y a la primacía de la vida interior. El análisis comparativo de estas manifestaciones permite desmontar críticamente las idealizaciones tanto del siglo XVIII como del XXI.

El objetivo último de este puente es demostrar que la matriz cultural que Rousseau contribuyó decisivamente a configurar (la valorización de lo natural y espontáneo frente a lo artificial, la sacralización de la intensidad del sentimiento individual y la búsqueda de autenticidad personal) no constituye una reliquia museística, sino que sigue operando, de manera transformada y problemática, en el imaginario colectivo contemporáneo. Esta constatación refuerza la relevancia formativa de la obra y su potencial para generar un diálogo crítico intertemporal verdaderamente productivo.

5. Hacia una pedagogía del diálogo intertemporal: discusión e implicaciones del modelo

La implementación secuencial, reflexiva e integrada de estos cuatro puentes didácticos no busca, insistimos en ello, eliminar o minimizar la dificultad intrínseca y constitutiva del texto clásico. Tal objetivo no solo sería pedagógicamente falso, sino que empobrecería el potencial formativo del encuentro con la alteridad histórica y cultural. Por el contrario, el objetivo fundamental del modelo es dotar a esa dificultad de un sentido pedagógico claro, explícito y compartido con el estudiante, y transformarla en el motor mismo de un aprendizaje significativo y de orden superior.

La mediación propuesta opera, en este sentido, una conversión epistemológica fundamental: convierte los obstáculos – la distancia lingüística, la extrañeza temática, la lejanía formal – en objetos de estudio legítimos y centrales en sí mismos. Bajo esta luz, la resistencia lingüística ya no es solo una barrera que superar con un diccionario, sino una invitación a pensar históricamente la evolución del lenguaje, de los conceptos morales y de las formas de expresión de la interioridad. La aparente lejanía de los conflictos emocionales de Julie y Saint-Preux deja de ser un motivo de rechazo o indiferencia para convertirse en una ocasión privilegiada para un examen crítico y comparativo de los propios valores, de los valores de la época de Rousseau y de la genealogía de nuestras emociones modernas.

La extrañeza formal de la carta deja de ser un lastre narrativo o una rareza anticuada para plantear preguntas fecundas y actuales sobre la historia de los medios de comunicación, la materialidad de la cultura y la construcción de la subjetividad a través de las tecnologías de la escritura. La lejanía epistemológica deja de ser un abismo infranqueable para exigir y guiar la reconstrucción activa, hipotética y argumentada de un marco de pensamiento ajeno, ejercicio máximo y más valioso del razonamiento histórico y de la imaginación sociológica.

Esta aproximación sitúa la lectura de *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, y por extensión de cualquier clásico, no como un acto de consumo pasivo de un monumento cultural intocable y cerrado sobre su propia perfección, sino como un diálogo activo, negociado y siempre abierto entre el horizonte de expectativas del lector actual (con su mochila de conocimientos, prejuicios, sensibilidades y preguntas propias de su tiempo) y el horizonte

de producción original de la obra (con sus convenciones genéricas, sus debates ideológicos acuciantes y su imaginario social específico).

En este punto crucial, la teoría de la recepción o estética de la recepción, tal como fue formulada por Hans Robert Jauss (1970), proporciona el fundamento teórico más sólido para nuestra propuesta práctica. Jauss argumenta de manera convincente que el sentido de una obra literaria no es una esencia inmutable e inherente al texto, depositada allí por el autor, sino el resultado dinámico y cambiante de un proceso de interacción dialéctica entre las estructuras textuales y una serie sucesiva de “públicos receptores” o comunidades interpretativas históricamente situadas. El sentido, por tanto, se “negocia”, se produce en ese espacio intermedio de encuentro entre el texto del pasado y la conciencia del presente.

La labor del docente-mediador es precisamente hacer consciente, visible, manejable y productivo ese proceso de negociación hermenéutica. Se trata de proporcionar al estudiante (que es el receptor actual) no solo información sobre el contexto, sino sobre todo las claves metodológicas y las disposiciones intelectuales (la duda, la curiosidad, la suspensión del juicio anacrónico) para entablar un diálogo lo más informado, rico y autoconsciente posible con el texto del pasado. No se pretende, en absoluto, que el estudiante “se rinda” ante la autoridad incuestionable del clásico, sino que aprenda a interrogarlo de manera pertinente, a dejar que el texto lo interroge a su vez desde su alteridad, y a construir significados relevantes desde una posición de conocimiento histórico y de competencia crítica, no desde la ignorancia, la indiferencia o el prejuicio cronológico.

El valor último y transferible de esta práctica mediadora, por tanto, trasciende con creces la mera comprensión satisfactoria de una novela concreta del siglo XVIII. Reside, de forma más profunda y duradera, en el desarrollo de una competencia hermenéutica generalizable, una forma de pensar, de leer y de relacionarse con la cultura del pasado que es la verdadera esencia de la formación humanística superior.

El estudiante que aprende a tender puentes hacia Rousseau, a contextualizarlo sin reducirlo a su contexto, a interrogar su relevancia sin forzar analogías fáciles, a analizar su forma como parte de su significado, y a rastrear críticamente su legado en el presente, está adquiriendo las herramientas metodológicas y las disposiciones intelectuales para acercarse de forma autónoma y crítica a cualquier texto cultural, histórica o

geográficamente distante. Está aprendiendo, en definitiva, a leer históricamente, es decir: a resistir el anacronismo fácil y paternalista, a apreciar la diferencia cultural no como un defecto o una carencia sino como un dato significativo que exige explicación, y a encontrar, en el análisis metódico y respetuoso de esa misma diferencia, preguntas pertinentes, enriquecedoras y a menudo incómodas para comprender su propio presente y sus propias certezas.

En un mundo globalizado pero frecuentemente ahistórico, dominado por narrativas simples y por un presente perpetuo que se consume a sí mismo, esta capacidad compleja para navegar entre temporalidades, para pensar con y contra las épocas, y para entender la cultura como un proceso de diálogo y conflicto en el tiempo, es quizás la contribución más valiosa y distintiva que la lectura de los clásicos, adecuadamente mediada, puede hacer a la formación de un ciudadano crítico, reflexivo y culturalmente competente en el siglo XXI.

6. Conclusiones

El análisis teórico de las resistencias y la propuesta práctica de mediación didáctica que se han desarrollado a lo largo de este artículo parten de una convicción fundamentada tanto en la experiencia docente reflexiva como en la investigación teórica especializada: la creciente dificultad constatada en la enseñanza de los clásicos literarios en la universidad contemporánea no es una sentencia de muerte inevitable para su presencia en el currículo, ni debe leerse como un síntoma de su obsolescencia definitiva. Por el contrario, constituye una llamada urgente a la innovación pedagógica, a la reflexión crítica sobre nuestros métodos de transmisión del patrimonio literario y a la reinvención de los marcos didácticos que organizan el encuentro entre el texto antiguo y el lector nuevo.

El problema de fondo, en última instancia, no radica en que *Julie ou La Nouvelle Héloïse* u obras análogas hayan dejado de “hablarnos” o de contener intuiciones, preguntas y verdades valiosas sobre la condición humana; radica, más bien, en que hemos descuidado con frecuencia, en nuestras prácticas educativas universitarias, la construcción consciente, explícita y fundamentada de los espacios de escucha, los andamiajes interpretativos y los contextos de interrogación adecuados para que ese

diálogo transcultural y transtemporal pueda producirse de forma fructífera, crítica y formativa.

Las resistencias identificadas y cartografiadas (de orden lingüístico-formal, temático-conceptual, sociocultural y epistemológico) no deben interpretarse, pues, como defectos, carencias o negligencias del lector contemporáneo, sino como síntomas legítimos y comprensibles de un cambio histórico profundo y acelerado en nuestras estructuras de atención, nuestros marcos valorativos de referencia, nuestras tecnologías de la comunicación y, en definitiva, nuestras formas de habitar el mundo y el tiempo. Reconocerlas, analizarlas sin prejuicios y comprender su lógica interna es, por tanto, el primer e indispensable paso, de naturaleza casi diagnóstica, para poder diseñar intervenciones didácticas que sean realmente efectivas porque son empáticas con la situación del aprendiz.

La propuesta de los cuatro puentes (contextual-ideológico, temático-de relevancia, formal-receptivo e intertextual-cultural) pretende ofrecer un modelo estructurado, teóricamente fundamentado en la didáctica de la literatura y la teoría de la recepción, y aplicable de manera flexible en el contexto concreto del aula universitaria. Su objetivo es ambicioso y se despliega en varios niveles: primero, recontextualizar radicalmente la obra, desplazándola del estante polvoriento del “clásico aburrido” y obligatorio al laboratorio vivo de la historia de las ideas, las mentalidades y las sensibilidades; segundo, reactivar y actualizar sus conflictos nucleares, demostrando su arraigo en dilemas humanos permanentes y facilitando una conexión emocional e intelectual significativa que vaya más allá de la erudición fría; tercero, hacer visible y comprensible su forma específica, transformando la extrañeza inicial en una ocasión privilegiada para la reflexión metacrítica sobre la literatura como medio de comunicación y como construcción cultural históricamente situada; y cuarto, trazar linajes y conexiones vivos y críticos, insertando la obra en una red de sentidos y reformulaciones que llega hasta el corazón de nuestra cultura presente, evidenciando así su condición de texto fundacional de nuestra modernidad sentimental y, por tanto, su relevancia ineludible.

En definitiva, la lectura de los clásicos en la Universidad del siglo XXI debe dejar de concebirse predominantemente como un ejercicio de arqueología literaria pasiva y reverencial – el desentierro respetuoso pero estático de reliquias textuales – para

reconceptualizarse y practicarse como una actividad dinámica de traducción cultural en el sentido más rico, exigente y creativo del término. Se trata de traducir no solo palabras o frases, sino mundos simbólicos completos, sistemas de valores en conflicto, formas de sentir históricamente construidas y modos de habitar el dilema moral y existencial, estableciendo un diálogo crítico, reflexivo y productivo que enriquezca por igual nuestra comprensión del pasado – en su alteridad irreductible – y nuestra capacidad para navegar, interpretar y cuestionar el presente. *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, con todas sus aparentes dificultades iniciales y su densidad intimidante, se revela así no como un problema pedagógico irresoluble, sino como un campo de entrenamiento excepcional, un lugar ideal para ejercitar y refinar esa tarea fundamental que sigue siendo, a pesar de todos los pronósticos agoreros, la razón de ser más profunda de las humanidades en la educación superior: aprender a leer el mundo, y a nosotros mismos en él, con mayor profundidad, complejidad, sentido histórico y responsabilidad crítica.

Referencias

- Baron, N.S. (2015). *Words Onscreen : The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford University Press.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Harcourt Brace.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets Editores.
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W.W. Norton & Company.
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Gedisa.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

- Darnton, R. (1985). *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*. Vintage Books.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books : a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Goldsmith, E. C. (Ed.). (1989). *Writing the Female Voice: Essays on Epistolary Literature*. Northeastern University Press.
- Jauss, H. R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Suhrkamp.
- Lomas, C. (Comp.). (2008). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J.-J. (1967). *Julie, ou la Nouvelle Héloïse*. Éditions Garnier-Flammarion.
- Starobinski, J. (1971). *Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle*. Gallimard.
- Todorov, T. (1991). *Les morales de l'histoire*. Grasset.
- Trousseau, R. (2001). *Jean-Jacques Rousseau*. Tallandier.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper Collins.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>