

La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias

The literary Education of the Classics and its interdisciplinary projection for competency-based learning

MARÍA TERESA CARO VALVERDE¹

maytecar@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen:

En este estudio se proponen bases epistemológicas y didácticas para considerar la educación literaria como ciencia social humanista que estimula un aprendizaje cooperativo y creativo de proyección interdisciplinaria en torno a los clásicos.

Se parte de una hipótesis basada en las teorías semióticas del hipertexto: la consideración educativa de los clásicos literarios como obras modernas porque a través de los siglos persiste su interés social y su convocatoria de ciencias diversas. Contribuye así a solventar un problema que atenaza al reto actual del aprendizaje basado en competencias básicas: la costumbre academicista de confundir la literatura con la historia de la literatura y la escritura con una mera representación de la oralidad, lo cual menoscaba el aprendizaje

Abstract:

This study proposes epistemological and didactic bases to consider literary education as a humanistic social science that encourages cooperative and creative learning of an interdisciplinary nature taking the classics as a starting point.

It is part of a hypothesis based on semiotic theories of the hypertext: the educational consideration of literary classics as modern works because its social interest and reference to diverse matters has been thriving along the centuries. It contributes to solve a problem that threatens the current challenge of key competency-based learning: the academic habit of confusing literature with the history of literature and writing with a mere representation of orality, which undermines the heuristic

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

María Teresa Caro Valverde. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura (español).
Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia
(España).

heurístico inherente a la cognición conectiva y reflexiva que fomenta buenas prácticas educativas interdisciplinarias.

Por ello, propone una metodología de investigación-acción en el aula que ha sido validada con numerosas intervenciones interdisciplinarias en las etapas educativas de Primaria y Secundaria, donde los clásicos de la literatura han sido correspondidos desde los contextos auténticos de sus lectores del siglo XXI: niños y adolescentes creadores de hipertextos reunidos en libros-homenaje que han sido analizados cualitativamente.

El modelo didáctico resultante constituye una referencia pionera sobre educación literaria interdisciplinaria orientada hacia un enfoque educativo basado en competencias desde aprendizajes basados en tareas y en proyectos.

Palabras clave:

Educación literaria; interdisciplinariedad; clásicos; competencias básicas; Educación Primaria; Educación Secundaria.

learning inherent in the connective and reflective cognition that encourages interdisciplinary educational practices.

Therefore, it proposes a research-action methodology in the classroom that has been validated with numerous interdisciplinary interventions in the stages of primary and secondary education, where literary classics have been matched with authentic contexts by their XXI century readers: children and adolescent create hypertexts which have been gathered in tribute-books which have been analyzed qualitatively.

The resulting didactic model is a pioneering teaching reference for interdisciplinary literary education oriented toward a competency-based educational approach comprising task-based learning and projects.

Key words:

Literary education; interdisciplinary; classics; key competences; Elementary Education; Secondary Education.

Résumé:

Dans cette étude on propose des bases épistémologiques et didactiques pour prendre en considération l'éducation littéraire comme une science sociale humaniste qui stimule un apprentissage coopératif et créatif de projection interdisciplinaire autour des classiques. On part d'une hypothèse basée sur les théories sémiotiques de l'hyper texte: la considération éducative des classiques littéraires comme des œuvres modernes car son intérêt social et son recours aux sciences diverses persistent à travers les siècles. Elle contribue à résoudre un problème qui bouscule le défi actuel de l'apprentissage fondé sur les compétences de base: l'habitude académique de confondre la littérature avec l'histoire de la littérature et de l'écriture comme une simple représentation de l'oralité, ce qui résout l'apprentissage heuristique inhérent à la cognition connective et réflexive qui encourage les bonnes pratiques pédagogiques interdisciplinaires.

C'est pour cette raison que l'on propose une méthodologie de recherche-action dans la salle de classe qui a été validée par de nombreuses interventions interdisciplinaires dans les étapes éducatives du Primaire et du Secondaire, où les classiques de la littérature ont été diffusés à partir de contextes authentiques de ses lecteurs du XXIème siècle: enfants et adolescents créateurs d'hyper textes réunis dans des livres hommages qui ont été analysés qualitativement. Le modèle didactique qui en résulte constitue une référence pionnière concernant l'éducation littéraire interdisciplinaire orientée vers une approche éducative basée sur les compétences à partir d'apprentissages fondés sur des tâches et des projets.

Mots clés:

Éducation littéraire; interdisciplinarité; classiques; compétences de base; Enseignement Primaire; Enseignement Secondaire.

Fecha de recepción: 17-10-2013

Fecha de aceptación: 26-2-2014

Justificación y marco teórico de la investigación

El proceso investigador que se muestra en este estudio se incardina a la articulación de una hipótesis resumida en su título y destinada al tratamiento y resolución de un problema educativo de hondo calado, a saber: la costumbre academicista de limitar el empleo de la escritura a una mera representación de la oralidad y, por efecto, de confundir la literatura con la historia de la literatura y utilizar sus textos clásicos como meros pretextos antológicos para el reconocimiento de cánones y tópicos y a sus autores como sujetos exclusivos de análisis erudito; todo lo cual impide el despliegue heurístico de aprendizajes que generan conocimiento por vía de la cognición conectiva y reflexiva, sin las que es imposible encauzar buenas prácticas educativas en competencias básicas.

La concepción estatuaría de la escritura como reproducción mimética de la voz se remonta a los razonamientos formulados por Platón en el *Fedro* acerca del *Logos* como discurso de la verdad cuya expresión ha de ser presencial (oral), ya que, por el hecho de ser diferida en el espacio y en el tiempo, la escritura pudiera falsear tal verdad con mentiras inventadas. Para evitarlo, se le reservó la función exclusiva de ser instrumento transcriptor de la voz (Derrida, 1975, p. 154). Esta tesis filosófica prosperó en la tradición occidental durante dos milenios para desposeer a la escritura de su función epistémica y confinarla como tecnocracia sustitutiva de la oralidad con fines de memoración, archivo y conservación histórica. Prueba de ello son los típicos escritos de los estudiantes (Chartier, 2000): copiar, tomar apuntes y dar prioridad a la mejora caligráfica y ortográfica sobre otras funciones escriturales.

Hubo que esperar a los estudios de semiótica de la cultura (Lotman, 1970) para reconocer en la escritura una función epistémica correlativa a la oralidad sin menoscabo de su dependendencia genealógica y productiva como sistema de modalización secundario con respecto al habla en tanto que lengua natural o primaria. Este enfoque semiótico, unido al de la intertextualidad en el que se concibe la producción de discursos como un acto libre de tejer voces y escrituras diversas (Kristeva, 1978; Barthes, 1983) y al de la corriente estética de la recepción donde el lector tiene la palabra para recontextualizar la obra (Iser, 1987; Jauss, 1976; Eco, 1987), se conjuntaron con la reivindicación democratizadora de la educación planteada por Dewey (2002) y seguida por pedagogos emancipadores de orientación marxista como Freire (1975) para superar la opresión con el

diálogo, y ejercieron una influencia decisiva en las teorías de los intelectuales que fueron avalados por la UNESCO para escribir libros tan emblemáticos como *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999), que abrieron puertas a un cambio de rumbo en la educación mundial hacia la valoración de la creatividad con vistas a la reintegración del humanismo en las aulas a través de proyectos globalizados e interdisciplinarios.

Por esta vía se recuperó la dignidad epistemológica de la escritura y, con ello, la función educadora de la literatura para descubrir e inventar nuevos mundos, no para confirmar o ilustrar viejas doctrinas de dictado moral y academicista. A continuación, las investigaciones programáticas subvencionadas por la OCDE institucionalizaron a escala internacional este cambio de paradigma educativo a través del estudio del grupo DeSeCo que sistematizó las competencias clave (OCDE, 2005) y que sirvió como modelo para extraer la configuración de las competencias básicas que operaría en las leyes educativas parlamentarias.

En el contexto de la promoción de las competencias básicas en la educación actual se reivindica, pues, aquella función tradicionalmente reprimida de la escritura por la que se impulsan las acciones creativas y críticas donde la invención metafórica se desliga de los infundios de la mentira para expresar nuevas modalidades de conocimiento vital y comunicable. Se reivindica también la interacción entre oralidad y escritura como dos modalidades de la comunicación lingüística donde ninguna rinde pleitesía a la otra, antes bien existe coexistencia epistémica y holística entre ambas a la hora de plantear y resolver tareas y proyectos dialógicamente. De hecho, tal dialogismo es necesario en la dinámica interna de cada una de ellas, pues el uso de la oralidad en las aulas precisa de acciones cooperativas y de intercambio de información (Reyzábal, 1993, p. 59) y el uso de la escritura en las aulas recurre a la intertextualidad como metodología de invención, composición y elocución textual que también funciona en el acto de leer con provecho interactivo. A este aspecto didáctico se le denomina actualmente "intertexto lector" (Mendoza, 2001) y ha generado una línea de investigación prolífica en publicaciones (Mendoza, 2008; Mendoza y Romea, 2010; Mendoza y de Amo, 2012) que proceden del grupo FRAC (Formación Receptora: Análisis de Competencias). El diálogo oral y escrito posibilita así la asunción de comunicaciones auténticas donde tienen sentido humano el conocimiento coherente, la interpretación crítica y la recreación libre.

Y ello se consigue por medio de un trabajo didáctico procesual donde la oralidad del comentario individual y grupal venido de profesores y de alumnos estimula la anotación y revisión de escritos en borrador para mejorar los resultados hasta llegar a los discursos definitivos (Cassany, 2008; Álvarez, 2010). Estas prácticas son especialmente recomendables si se escribe desde la imprevisibilidad, ya que sin patrones los alumnos deben recurrir al coloquio para convenir las estrategias con las que afrontar las encrucijadas que le salen al paso en el escrito: la atención sociocomunicativa al lector y la situación, la consulta de fuentes idóneas para el propósito temático, la decisión sobre el esquema de ideas más eficaz y sobre su verbalización.

Es por ello que aquí se plantea la viabilidad educativa del acceso a los clásicos a través de talleres de creación colectiva donde, cooperando entre oralidad y escritura, se promuevan los aprendizajes dialógicos basados en tareas significativas. Tal significatividad es necesaria porque estas tareas han de promover el uso de la lengua con motivación y responsabilidad atendiendo a la vida cotidiana, las preferencias sociales y los retos intelectuales de los discentes. En efecto, todo ello reviste interés para desarrollar adecuadamente la educación en competencias básicas, pero carece de atributos plenamente benefactores si en tales talleres no se promueven iniciativas interdisciplinarias, pues estas propician las experiencias más enriquecedoras para las buenas prácticas humanistas.

Sin embargo, como ya razoné en otra investigación (Caro, 2006), es constatable la escasez de proyectos educativos interdisciplinarios sobre creación literaria, especialmente si estos abarcan multitud de disciplinas, diversas etapas, centros y localidades. Y más escasos son aquellos que detentan armonía orgánica en su metodología, pues a menudo se coopera entre disciplinas en torno a centros de interés pero con voluntad miscelánea, colateral y sumativa que resulta de una planificación deficiente en las convergencias didácticas necesarias. Tampoco proliferan las publicaciones concernientes a la propuesta de metodologías didácticas de creación literaria interdisciplinaria. Existen memorias procedimentales de intervenciones interdisciplinarias en el aula, pero faltan estudios sistemáticos sobre las metodologías que permiten integrar diversos currículos disciplinares en proyectos conjuntos.

Por tanto, la hipótesis de acción que este estudio defiende en la consideración de la educación literaria como ciencia social humanista capaz de estimular un aprendizaje cooperativo y creativo de proyección inter-

disciplinar en torno a los clásicos, con el que sea posible realizar buenas prácticas formativas en competencias básicas, se aplica a un problema de investigación complejo que requiere solución desde el enfoque de las teorías semióticas del hipertexto. En consecuencia, esta hipótesis parte de un criterio fundamental: la concepción de los clásicos literarios como obras modernas porque a través de los siglos persiste su interés social y su convocatoria de ciencias diversas.

Se reivindica igualmente que el desarrollo de todas las competencias básicas encuentre hospitalidad en la competencia literaria, pues su capacidad de producir textos poéticos y de interpretarlos constituye un espacio educativo idóneo para trabajar la interdisciplinariedad desde sus proteicas relaciones intertextuales (García Carcedo, 2011; Guerrero Ruiz y Caro Valverde, 2011) e hipertextuales (Mendoza, 2012).

Se concibe, pues, la literatura como expansión plena de la discursividad de la lengua desde un espacio imaginativo de interacción verbal libre, cooperativa y solidaria que resulta idóneo para desarrollar inclusividad social y conocimiento desde cualquier área, ya que sirve para diversas facultades enunciadas en este decálogo educativo de la literatura:

- 1- Concebir a los alumnos como productores de cultura en sus obras singulares y colectivas. Se reivindica la literatura escrita por jóvenes y niños.
- 2- Resolver problemas vitales desde actitudes creativas.
- 3- Acoger tipologías textuales e informaciones diversas.
- 4- Proporcionar obras completas con sentido vital y construcción artística.
- 5- Dinamizar procedimientos de comprensión y expresión verbal en atención a las cualidades cognitivas y discursivas.
- 6- Promocionar el aprendizaje significativo por la lectura basada en el gusto personal y en las inquietudes creativas.
- 7- Conectar con architextos y retóricas provenientes de otros lenguajes para dar cabida a la inclusión de la paraliteratura.
- 8- Habilitar el desarrollo de valores democráticos sin perder singularidad crítica y cultura personal.
- 9- Recuperar el juego en la educación para afrontar la responsabilidad ante lo imprevisible.
- 10- Admitir el encuentro comunicativo entre los códigos: semiótico (tesoro del inconsciente colectivo) y simbólico (tesoro de la conciencia colectiva).

Reconocer en la literatura su tesoro de aprendizaje vital implica considerar el poder educador de la imaginación humana para todo tipo de conocimiento. Las palabras que Azorín dejó escritas con acento romántico y krausista en su ensayo "El arte de leer" (Azorín, 1963, pp. 1160-1164) son reveladoras en este sentido: "La imaginación propulsa el progreso, crea las artes y pone amenidad en el trato social. Hombre sin imaginación es hombre inerte. Desde la niñez ha de ir desenvolviéndose tan precioso don" (p. 1163). La lectura de los clásicos en conexión con la propia vida incentiva el espíritu investigador de los aprendices. Lejos de la distorsión epistemológica de los discursos conservadores que esgrimen a los clásicos como obras de autoridad histórica que detentan el privilegio de ser modelos de una tradición literaria ligada a una política nacionalista, el entendimiento moderno de los clásicos invita a su recanonización desde instancias multiculturales que dinamicen la interacción de diversos géneros, referentes, disciplinas y lenguajes así como al entendimiento de la innovación a partir del reciclaje poético (no imitativo) de la antigüedad. Tal es el trabajo del hipertexto, ya que entrega la escritura literaria a su porvenir imaginativo en el contexto cambiante de los lectores. El canon lector proviene entonces, no de la preservación sacralizadora que reduce lo imprevisible a lo predecible y lo original a lo regular, sino de la socialización democrática del texto orientado hacia la posteridad. Nuevamente es Azorín quien afirma la idoneidad de los clásicos para tal efecto: "Los clásicos son solidaridad y sensibilidad. Con ellos nos sentimos solidarios con el ambiente y las cosas que nos rodean, y sentimos que, a través del tiempo, sus estados espirituales son los mismos que los nuestros" (Azorín, 1994, p. 168). La virtud educativa del clásico reside, pues, en su sentido sin clausura, el cual crece, más allá de los tópicos, en lecturas creativas y apasionadas por el conocimiento interactivo. El clásico es moderno porque no es objeto de dominio cultural, sino una textura viva de la condición humana.

Los grandes clásicos son transculturales. Pensemos en el *Quijote* leído con fruición durante cuatro siglos por personas de todos los países del mundo. Su clasicidad abarca un horizonte de expectativas gigantesco precisamente por su tesoro de verdad humana en la que nos interrogamos sus lectores para formarnos y emanciparnos. A ello se suma la pujanza de su difusión hipermediática en formatos escritos y orales abiertos a la retroalimentación foránea de adaptaciones (Zbudilová, 2012), comentarios, desdoblamientos y sedimentos culturales (González, 2009;

Caro, 2009; Caro y González, 2012). A fin de cuentas, sus hipertextos son hijos de la retórica desatada que se alimenta de otras voces y que el propio Cervantes trató con el humor de la parodia.

Por tales razones, la educación literaria de los clásicos necesita metodologías que trabajen la reciprocidad entre escuela y vida y que otorguen a la imaginación el papel que le corresponde como ciencia interdisciplinaria que indaga en los contextos vitales de los aprendices. Su base epistémica coincide con las premisas de la ciencia de la semiosis infinita y dialogante en contextos de socialización. Este es el principio de la posible conversión del lector en escritor que produce hipertextos donde deja estela el clásico (Genette, 1989, p. 14). Y en él confluye otra noción semiótica de largo alcance didáctico: la “abducción” definida por Peirce (1980, p. 210) como “creatividad racional” y conceptualizada como un proceso de conocimiento donde la iconicidad es ilusión del discurso y no su ilustración posterior. He aquí el poder educativo de la imagen para desarrollar la agudeza mental de captar, atrapar o abducir el significado que esta enmascara. Con otras palabras, lo tópico imaginativo puede desplazar lo tópico simbólico a través de acciones metamórficas reales.

Objetivos y metodología

El objetivo principal de esta investigación es sistematizar el planteamiento metodológico de la educación literaria de los clásicos en su legado redivivo con proyección interdisciplinaria incidente en tareas colectivas de creación hipertextual donde, por el acoplamiento semiótico de diversos lenguajes, se promocionen experiencias didácticas humanistas y democráticas a partir de la literatura como eje transversal de la formación integral de los alumnos.

Se pretende que dichas tareas culminen con la publicación de un libro que reúna las producciones creadas por los discentes como ejemplo auténtico del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística ligada a las competencias básicas restantes. Para tal fin se persiguen los siguientes objetivos: cultivar la función cultural de la literatura debido a su transversalidad en el proceso global de la enseñanza y al hecho de haber producido y difundido libros desde la escuela; promover el aprendizaje significativo, heurístico y constructivista que adviene con el replanteamiento de la programación en atención a la diversidad de

gustos y capacidades del alumnado y a su saber desenvolverse en tareas cooperativas; desarrollar la comprensión e interpretación lectoras de textos completos en diversas tipologías a través de su práctica grupal oral y comentada, con guía analítica y orientación hacia la invención y la opinión libre; animar hacia la creatividad escrita en un diálogo abierto entre literatura y vida; y fomentar la integración de la cultura digital en el humanismo en beneficio de la cohesión entre instituciones en torno a proyectos comunes de inspiración literaria a partir de los clásicos.

La metodología de investigación-acción en el aula que sostiene este estudio ha sido validada con numerosas intervenciones interdisciplinarias en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, gracias al planteamiento de homenajes hacia autores clásicos que han sido celebrados en sus respectivos centenarios desde los contextos novedosos de sus lectores actuales, en este caso niños y adolescentes que se han convertido en creadores de hipertextos que han sido reunidos en libros-homenaje, los cuales, además de la difusión en la comunidad educativa, han sido analizados cualitativamente en las memorias didácticas correspondientes.

He aquí los pasos metodológicos de dicho modelo de educación literaria procuradora de los usos comunicativos donde pueden desplegarse oportunamente la interdisciplinariedad y la integración coral de las competencias básicas:

- Primero.- A partir de las decisiones iniciales acerca del alumnado participante y el tipo de creatividad literaria que se pretende desarrollar, se programa la tarea compleja en objetivos, contenidos, instrumentos (organizadores previos y modelos textuales), secuenciación de estrategias procesuales de intervención en el aula y plan de evaluación formativa. La aplicación didáctica en el aula de las actividades de creación comienza con la exploración de las *ideas previas* de los alumnos sobre el tema en cuestión. Así que el paso inicial consiste en partir del contexto de la enunciación por vía del contacto directo de los estudiantes con el texto clásico a través de la lectura significativa que suscita su propio reconocimiento en el clásico como un espejo de sus inquietudes vitales, de suerte que desaparece la actitud aséptica de la gestión y aparece la actitud curiosa por conocer mejor al otro con el que ha encontrado vínculos personales.
- Segundo.- El docente aporta al discente los organizadores previos (marcos conceptuales en los que se apoyará el conocimiento prác-

tico de los alumnos) necesarios para la lectura hermenéutica del texto clásico no exenta de posibilidades de retroalimentación discente, donde se da opción a la activación de su intertexto lector y a la realización de pequeñas tareas investigadoras.

- Tercero.- El comentario intertextual favorece la interpretación plurilógica con la cual se abre el circuito reflexivo de los usos humanos de la cultura.
- Cuarto.- La lectura creativa conocida como “inspiración” es una cita personal y recontextualizadora donde el texto despierta poesía en el lector, es decir, las implicaciones semánticas libres que definen al hipertexto y que proyectan la lectura hacia una escritura inventiva, no mimética.
- Quinto.- La abducción interviene con el “raptó” imaginativo de la prefiguración hipotética hacia algo externo que atrae por su encanto inaugural y la verdad que promete entrañar. La abducción educa las mentes creativas hacia la capacidad de vislumbrar organicidad armónica y sentido infinito allí donde las mentes miméticas identifican anomalías o significados tautológicos y además las impulsa hacia la indagación en la ciencia escarpada de lo problemático. La tarea de recrear los hipotextos clásicos es abductiva y recurre no solo a organizadores previos interdisciplinarios sino también a modelos textuales para orientar la redacción de hipertextos de intención literaria con la planificación adecuada (modelos de tipología literaria) y la liberación proveniente de la inspiración en red (modelos literarios y de otras artes y oficios que contribuyen a tejer la obra con travesías intertextuales). La escritura creativa se trabaja procesualmente a través de borradores donde, con mediación docente, los alumnos construyen, revisan y perfeccionan la coherencia, la cohesión y la adecuación de los textos fruto de su ingenio inventivo.

En este modelo metodológico tiene gran importancia que los alumnos adquieran conciencia social de su propia obra, tanto por estar incluida en un libro colectivo de creación literaria como por ser difundida en su entorno comunitario a través de la organización y celebración del “día del libro” (23 de abril) donde ellos promocionan y difunden los ejemplares en una feria local, cuyas rentas sirven para subvencionar un viaje literario de tales alumnos por la ruta del clásico homenajeado.

Finalmente, el ciclo de investigación-acción se completa cuando se evalúan cualitativamente los resultados de la intervención didáctica a partir de los documentos y las observaciones procesuales aportados y su contraste con el plan previo.

En suma, creatividad e investigación van unidas en esta metodología donde los alumnos son detectives que manejan situaciones complejas e inciertas con hipótesis novedosas (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1994). Su punto de arranque es la interacción entre textos y contextos en un trabajo comunicativo donde el saber y el saber hacer se transforman en saber desenvolverse democráticamente ante situaciones imprevisibles (Bolívar, 2010, p. 36). Así sucede en el comentario de textos donde interactúan oralidad y escritura en el análisis reflexivo sobre los textos y la correlación con sus intertextos, en la búsqueda y análisis de documentación y la formulación de hipótesis para tratar los problemas implicados en la tarea, en la creación de textos con las capacidades libertarias de conexión y de síntesis de fuentes de inspiración, y en la publicación de los textos creados así como en la propuesta de viajes literarios donde poder conectar -en la convivencia significativa que justifica el sentimiento de pertenencia a la colectividad social- la obra clásica hipertextual con sus ámbitos de ideación autorial y poder educar así hacia la “heteroglosia” (Bakhtin, 1981, pp. 5-14) o conciencia de que los vestigios históricos de los lenguajes moldean la cultura lingüística actual.

Experiencias didácticas y resultados

Refiero aquí con brevedad los resultados de tres experiencias didácticas de educación literaria con los clásicos basadas en conexiones interdisciplinarias. Todas han sido planteadas por la combinación de proyectos en torno a un centro de interés (en este caso, el clásico homenajeado) al cual se adscriben diversas áreas de conocimiento con la contribución de diversas tareas de creación literaria. Se combina así el aprendizaje basado en proyectos de innovación con aquel que se basa en tareas de lectura significativa y transmodalización creativa de los clásicos en otras tipologías literarias de aspiración semiótica hacia la integración de diversos lenguajes.

La primera experiencia corresponde a un proyecto de innovación educativa interdisciplinar en el que intervinieron 17 especialidades de

Educación Secundaria de diversos Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia en homenaje a Calderón de la Barca en el IV Centenario de su nacimiento. Participaron más de mil alumnos de todos los niveles educativos de Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y ciclos superiores) en torno a este clásico de la interdiscipliniedad por concebir el teatro como una “fábrica” donde caben todas las artes (Curtius, 1984, pp. 776-790), es decir, donde tanto Ciencias como Letras cooperan en el fortalecimiento significativo de las humanidades entendidas como el cultivo de lo humano desde una educación en valores democráticos.

El libro impreso en papel *Calderón en el Romea (El Gran Teatro de la Creación)* publicado con el amparo institucional de la Consejería de Educación murciana aprovecha alegóricamente todos los espacios del teatro Romea de Murcia para aplaudir al clásico desde todas las disciplinas con sus creaciones diversas: Electrónica en la fachada (sitio Web del libro), Dibujo en el vestíbulo (ilustraciones de cartel), Administración y Finanzas en la taquilla (roles administrativos protagonizados por Calderón), Orientación en la bóveda (cartas imaginarias, familiares y de viaje donde enlazar vida y literatura), Física y Química en las gradas (“Autos sin sacramento” con alegorías de la ciencia), Latín (narraciones mitológicas) e Historia (romances de leyenda y descripciones de cuadros de Velázquez) en los palcos, Filosofía en el anfiteatro platea (ensayos sobre el dilema libertad/destino), Matemáticas en las butacas (poemas de trazado vanguardista para enseñar teoremas), Música en la orquesta (partituras y parodias), Inglés en el telón de boca (gags sobre el tópico del sueño en Shakespeare y Calderón), Religión en el proscenio (salmos), Tecnología en la tramoya (carros de comedias) y Lengua y Literatura en el escenario (adivinanzas, crónicas y cuentos).

Impartí previamente un seminario de formación metodológica dirigido al profesorado participante. Y los jóvenes escritores pudieron difundir y firmar su libro en una Feria del Libro en la plaza mayor de su localidad por la que pasaron escolares de todas las edades y centros de enseñanza de la comarca. Después viajaron hacia Almagro, en cuyo corral de comedias disfrutaron de la representación de una comedia calderoniana y regalaron un ejemplar de *Calderón en el Romea* a cada uno de los actores de la compañía; y en Madrid visitaron la exposición “EL Madrid de Velázquez y Calderón” ubicada en el Museo de San Isidro.

Con posterioridad mejoramos la versión digital del libro tanto en su maquetación hipertextual con *frontpage* y *flash* como en su organización

didáctica en un interfaz jerarquizado e interactivo que mejora su navegación superpuesta e implicada desde el menú principal donde, además de poder incluir películas y un buzón para el *feed-back* del lector, se pueden consultar dos homenajes: el literario y el pedagógico por convergencia metodológica interdisciplinaria de objetivos, contenidos, niveles, textos y bibliografía científica. Publicamos tal material en CD-ROM con el título *Echar redes al genio: Calderón en el Romea* junto con otro libro didáctico complementario.

Otra de las experiencias didácticas interdisciplinares con los clásicos que he coordinado en la etapa de Educación Secundaria culminó con la publicación del libro *Donde habite Cernuda (Entre la realidad y el deseo)*, en el que participó profesorado de Geografía e Historia (atento a la *realidad* biográfica del poeta expresa en documentos y monumentos, de donde han surgido los capítulos "Sevilla", "Madrid" y "El exilio") y de Lengua Castellana y Literatura (atento al *deseo* poético del hombre presente en su legado literario, de donde han surgido los capítulos "El amor", "El olvido" y "La quimera") con alumnado de ESO y de Bachillerato a raíz del Centenario del nacimiento de Luis Cernuda para acercar su mundo al entorno cotidiano de sus jóvenes lectores y cohabitar con él desde la imaginación creadora por la que "es posible salvar el abismo que se abre entre literatura e historia" (Jauss, 1976, p. 211) cuando ambas se proyectan hacia la emancipación humana.

La sección dedicada a "La realidad" se organiza en tres espacios: en "Sevilla" se plasman "Aleluyas de una vida" con imágenes y pareados de la biografía cernudiana, "Paseos literarios" por lugares preferidos y "Soleares a un poeta" en honor a su legado. En "Madrid" siguen los aleluyas de su trayectoria vital y los paseos por su plano así como "Misiones pedagógicas" en admiración a la docencia del poeta en los años republicanos. En "El exilio", además de aleluyas y paseos, aparece "El recuerdo" de su tierra en narraciones y entrevistas.

La sección dedicada a "El deseo" se distribuye en tres ideas: "El amor" se ofrece "A la poesía" con pictogramas, "A los amigos" con monólogos surrealistas y "Al amor" con guiones cinematográficos. "El olvido" lo es "De un verso" ("Donde habite el olvido"), "De una carta" a un lector imaginario, y "De una esencia" en forma de epigrama. Y "La quimera" viene "Del alma infantil" (dramas y poemas en prosa), va con "Demonio, hermano mío" (poemas baudelerianos) y perdura en "El cine, siempre" (entre églogas, elegías y odas y en carteles paródicos).

El libro también fue difundido en una feria, y fue acompañado de varias exposiciones sobre los materiales didácticos empleados en dicho taller, tanto organizadores previos y modelos literarios como visitas culturales (exposiciones en museos, conferencias sobre su centenario y paseos guiados). También se realizó un viaje literario a Sevilla para conocer los rincones emblemáticos de *Ocnos*. Y la memoria de dicha experiencia literaria fue objeto de publicación (Caro, 2003).

Por último, refiero los resultados de la experiencia didáctica interdisciplinaria culminada en el libro *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina confabulados)* publicado en el marco del IV centenario del *Quijote* cervantino. Por medio de un seminario telemático y procesual formé metodológicamente a 15 profesores de diversos colegios e institutos murcianos y realizamos en equipo el taller de creación literaria entre el clásico novelesco y el cantautor moderno a partir del complot de la ficción loca que revela la verdad.

En Educación Primaria se realizaron los talleres “La razón de la sinrazón tiene dos mil esquinas” (juego de la oca para crear cuentos con Quijote y Sabina desde Lengua castellana y Literatura), “Si volvieran los dragones” (hipótesis fantásticas desde Integración) y “Por aquí, por allá a Marruecos se va” (cartas desde Educación compensatoria). En Educación Secundaria se realizaron estos talleres: “Nos sobran los motivos” (microrrelatos), “Cuando menos te los esperas, va el diablo y te la juega” (monólogos del club de la comedia), “Pero si me dan a elegir yo escojo... la libertad, Sancho” (miscelánea), y “Más de cien mentiras dicen la verdad” (Teatro) desde Lengua castellana y Literatura; “De lo que aconteció a un poeta urbano una madrugada en un barco varado a orillas del mar” (poemas) y “De cómo Don Quijote y Sabina se embarcan en la ardua tarea de ser nombrados caballeros en la Gran Bretaña” (narración), “Somos diferentes, falso amigo” (miscelánea) y “Yace aquí el hidalgo fuerte que acreditó su ventura morir cuerdo y vivir loco” (cómic) desde Inglés; “Por el boulevard de los locos sueltos” (miscelánea) desde Historia; “De las vicisitudes que Don Quijote y su fiel escudero Sancho tuvieron que pasar para salir airosos del encuentro con un tal Sabina, ese que canta” (tablas de gimnasia con el potro) desde Educación Física; “Cabalgando con la mentira” (narraciones sobre la droga) desde Latín; “No hay más leña que la que arde” (chats literarios) desde Biología; “Ponerle cara al Quijote” (entrevistas a genios de la pintura) desde Historia.

Esta obra fue difundida en diversas ferias del libro, en la televisión re-

gional, y en radio nacional. Y sirva como anécdota que el propio Joaquín Sabina nos envió sus felicitaciones por diversas vías (vídeo y concierto musical). Además, el viaje literario correspondiente se realizó por la ruta del *Quijote* y por el Madrid de los Austrias y del entorno urbano del cantautor.

Los resultados referidos muestran de modo iterativo que la investigación-acción desarrollada durante cinco años sobre proyectos interdisciplinarios de creación literaria a partir del legado humanista de los clásicos para el siglo XXI otorga validez a la metodología anteriormente reseñada como respuesta didáctica al cultivo de la hipótesis con la que se pretende contribuir a la solución del complejo problema educativo explicado en el inicio de este estudio. En efecto, las experiencias didácticas logradas y el diseño metodológico que las ha sustentado revelan en las buenas prácticas educativas conseguidas que el modelo controlador por el que se suele enseñar la literatura de modo academicista y aquiescente con respecto a una verdad objetualizada por el dictado de un sentido único ha sido desplazado por un modelo liberador por el que se hace sostenible una educación literaria donde fluye la pluralidad de sentidos en una verdad recontextualizada. Es así como la imaginación humana se presta al aprendizaje para la vida –esencia de toda educación basada en competencias- como su ensayo de posibilidades, su comunicación con el otro, y el despertar cognitivo de las dos facultades más complejas y necesarias al pensamiento humano: la creación y la crítica. En otra parte también nos hemos referido a dicha ventaja formativa (Caro y González, 2013, p. 91), aduciendo que el aprendizaje basado en proyectos y tareas donde interviene la imaginación libera la competencia lectora al mostrar a sus agentes en su particularidad e incertidumbre humanas, y no como piezas al servicio de un plan lector controlador destinado a cosificar a los aprendices a través de la descontextualización de su actividad receptora. Antes bien, las experiencias didácticas aquí reseñadas apuntan hacia la esencia misma de la idea de ‘competencia’: ser capaz de hacer algo en contextos vitales.

Conclusiones e implicaciones

Se concluye, pues, la viabilidad de innovar el currículo hacia estudios vinculantes entre textos, entre disciplinas y entre emisores y receptores

retroalimentados por proyectos y tareas de creación literaria abductiva a partir de los clásicos literarios. Con ello se cultiva la formación integral de los aprendices desde todas las competencias básicas en torno a la que es primordial entre ellas: la competencia en comunicación lingüística. Con el uso holístico de la oralidad y de la escritura tanto en sus facetas comprensiva como expresiva para la elaboración de discursos personales, los alumnos que han intervenido en las citadas experiencias de innovación no solo han aprendido contenidos o procedimientos, sino que han invertido estos en tareas auténticamente contextualizadas en su mundo para resolver problemas y retos de convivencia social con actitudes democráticas, lo cual responde de modo esencial a la idea de “competencia” (saber para la vida) y de “básica” (imprescindible), dado que sus conocimientos literarios e interdisciplinares se han correlacionado e integrado con naturalidad en los procesos cognitivos de los estudiantes en todos sus niveles de complejidad contemplados por el ministerio de educación (MEC, 2009, p. 103) en su marco de evaluación de diagnóstico en competencias básicas: el nivel de acceso a la información (reconocimiento y comprensión), el nivel de conexión (aplicación y análisis-valoración) y el nivel de reflexión (síntesis-creación y juicio-regulación). Es por ello que se superan aquellas actividades rutinarias e imitativas denominadas “habilidades” al integrarlas en procesos de aprendizaje que culminan en la transformación y recontextualización de conocimiento.

Entre las múltiples implicaciones que reporta el cumplimiento de la hipótesis y de los objetivos de esta investigación-acción, resalto la de la inclusividad: el modelo expuesto es eficaz para todos ya que en la creación no existe el fracaso escolar, sino la singularidad del aprendizaje y la integración de talentos múltiples.

La mayor dificultad afrontada durante las intervenciones didácticas no ha procedido del alumnado sino del profesorado que, por estar acostumbrado a un tipo de docencia academicista, mostraba desorientación ante lo imprevisible o incontrolable y temor al fracaso. Para remediarlo se ha buscado el concierto inicial por medio de seis vías: una organización lógica y metafórica del proyecto que los mostrara como organismo claro e interconectado pero también abierto a modificaciones; un seminario formativo en la metodología interdisciplinaria adecuada donde el profesorado adquiera vocabulario y propósitos comunes para salir de su idiolecto especializado hacia un idiolecto humanista; la asociación idónea entre la tarea creativa y el currículo de las asignaturas implicadas;

la inclusión de las tareas en la programación anual sin mermar la marcha cotidiana de clase (las tareas se realizaban entre diciembre y febrero; el libro se difundía en abril y el viaje literario se realizaba en mayo); la inclusión del proyecto en los planes educativos del Centro y con el aval institucional correspondiente para habilitar los recursos necesarios; y la muestra de antecedentes realizados para animar hacia la confianza docente en la consecución exitosa del proyecto.

De todas formas, nunca podrá prosperar un proyecto de este tipo si tanto alumnos como profesores no están motivados o se sienten coaccionados hacia su ejecución. Importa sobremanera cuidar el factor emocional para evitar resentimientos en los grupos de trabajo desde una iniciativa de liderazgo no autoritario, empático, convergente y con capacidad de pensar en soluciones ante los posibles atolladeros del proceso investigador, así como desde la comunicación interprofesional en un clima respetuoso que atienda a las necesidades colectivas.

Por la coordinación de estos y otros proyectos relacionados con la educación literaria en torno a los clásicos hispánicos he recibido el Segundo Premio Nacional a la Innovación Educativa otorgado por el Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación español en 1998, así como el Premio Nacional Multimedia y el Premio Nacional Especial del Jurado otorgados por el Grupo Santillana en 2003, dado que el modelo didáctico resultante de tales experiencias innovadoras es, a juicio de los evaluadores externos, coherente, factible, motivador y constituye una referencia pionera sobre educación literaria interdisciplinaria orientada hacia un enfoque educativo basado en competencias.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Azorín (1963). *Obras completas*. (Vol. 9). Madrid: Aguilar.
- Azorín (1994). *Tomás Rueda*. Alicante: Instituto de cultura Juan Gil-Albert, Diputación de Alicante.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1983). *Crítica y Verdad*. Madrid: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Caro, M^a T. (Coord.) (2003). *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia-CPR Mar Menor.

- Caro, M^a T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis Doctoral). En <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>.
- Caro, M^a T. (2009). *Quijote Mundo. La baraja de las competencias comunicativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Caro, M^a T. y González, M. (2012). *El uso didáctico de Quijote Mundo*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo-Universidad de Murcia.
- Caro, M^a T. y González, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 9, 89-106. En <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/124>.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Curtius, E. R. (1984). *Literatura europea y Edad Media latina* (Vol. 2). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Derrida, J. (1975). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Carcedo, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 33, 49-59.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos (la literatura en segundo grado)*. Madrid: Taurus.
- González, M. (2009). *Educación con el Quijote: del canon al hipertexto*. Murcia: Editum.
- Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, M^a T. (2011). Educación literaria (una línea de investigación). *Glotodidacta*, 1, 121-153.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Kristeva, J. (1978) *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Lotman, J. (1970). *La estructura del texto artístico*. Madrid: Cátedra.
- MEC (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (Coord.) (2008). *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. y Romea, C. (Coords.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. y del Amo, J. M. (Coords.) (2012). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE. En <http://www.deseco.admin.ch>.
- Peirce, Ch. S. (1980). *Semiótica*. Torino: Einaudi.
- Reyzábal, M^a. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. La Muralla.
- Sebeok, T. A. y Umiker-Sebeok, J. (1994). *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*. Barcelona: Paidós.
- Zbudilová, H. (2012). Las adaptaciones de Cervantes en la literatura infantil y juvenil española y checa. *Lenguaje y Textos*, 35, 61-72.

