

El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica

M^a ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA

Resumen:

Uno de los principales objetivos que el profesorado de las áreas de Literatura y Música se propone conseguir en el alumnado es desarrollar su formación lecto-literaria, en el primer caso, y crear hábitos de escucha o audición musical, en el segundo. Sin embargo, se advierte, en general, en el aula una creciente desvinculación y desmotivación del alumnado hacia la lectura y hacia la audición de obras musicales.

Por otra parte, la relación que la literatura y la música, como medios de expresión diferentes, mantienen entre sí, se evidencia a lo largo de la historia en numerosas producciones artísticas. No obstante, la Didáctica de la Literatura y la Didáctica de la Música no han sabido explotar esta riqueza cultural en sus programas educativos.

En este sentido, el presente artículo propone, como modelo didáctico, el comparativismo entre las obras musicales y literarias, tanto en la enseñanza de la Literatura como en la enseñanza de la Música. Se pretende incluir en los programas de ambas áreas, acordes con el nivel y la etapa educativa del alumno, objetivos que favorezcan el desarrollo de la interdisciplinariedad, de forma que a través de 'lecturas musicales' y 'audiciones literarias' se consiga un aprendizaje motivador.

La propuesta trata de reconsiderar y reconducir la orientación y contenidos de los *curricula*, con el fin de la puesta en práctica de una innovadora metodología docente basada en la comparación de las dos artes con referentes intertextuales.

Abstract:

One of the main goals which Literature and Music teachers intend to achieve is, respectively, the improvement of students' reading ability and the fostering of critical analysis while listening to music. However, teachers have been noticing an increasing lack of motivation for the practice of both reading and listening to musical pieces.

On the other hand, there exists a powerful relationship between Literature and Music, as different means of expression, which has become apparent throughout History in numerous artistic works. Nevertheless, Didactics of Literature and Didactics of Music have not yet been able to exploit this richness in their *syllabi*.

In this sense this paper puts forward comparativism between musical and literary works as a didactic model, both in the teaching of Literature and Music. Hence it proposes including, in the *syllabi* of both subjects, objectives which favour the development of interdisciplinarity. In this way, we would achieve motivating learning through "musical reading" and "literary listening".

This proposal tries to rethink the orientation and contents of *curricula*, with the aim of putting into practice an innovating teaching methodology based on the analysis of the intertextual links between both arts.

Palabras clave:

Música, literatura, interdisciplinariedad, didáctica, intertextualidad, comparativismo, metodología innovadora.

Key words:

Music, literature, interdisciplinarity, didactics, intertextuality, comparativism, innovating methodology.

Résumé:

L'un des objectifs principaux que les enseignants de Littérature et de Musique recherchent pour l'ensemble des élèves est de développer leur compétence en lecture, dans le premier cas, et de créer des habitudes d'écoute ou d'audition musicale, dans le deuxième. Cependant, on remarque en général, dans la classe, un détachement et une démotivation de l'ensemble des élèves quant à la lecture et l'audition d'oeuvres musicales.

Par ailleurs, la relation que la littérature et la musique entretiennent, en tant que moyens d'expression différents, est manifeste tout au long de l'histoire dans de nombreuses productions artistiques. Cependant, la Didactique de la Littérature et la Didactique de la Musique n'ont pas su exploiter cette richesse culturelle dans leurs programmes éducatifs.

En ce sens, cet article propose, comme modèle didactique, le comparatisme entre les oeuvres musicales et littéraires, à la fois dans l'enseignement de la Littérature et dans celui de la Musique. On essaye donc d'inclure dans les programmes des deux disciplines, en accord avec le niveau et l'étape éducative de l'élève, des objectifs qui favorisent le développement de l'interdisciplinarité, de telle façon qu'à travers des «lectures musicales» et des «auditions littéraires», on arrive à un apprentissage motivant.

Notre proposition essaie de reconsidérer et de reconduire l'orientation et les contenus des curricula, afin de mettre en pratique une méthodologie innovante de l'enseignement basée sur la comparaison des référents intertextuels des deux arts.

Mots-clé :

Musique, littérature, interdisciplinarité, didactique, intertextualité, comparatisme, méthodologie innovante.

Fecha de recepción: 20-3-08

Fecha de aceptación: 1-9-08

1. Planteamiento del problema y su relación con el currículo

Uno de los principales objetivos que el profesorado de las áreas de Literatura y Música se propone conseguir en su alumnado es desarrollar su formación lecto-literaria, en el primer caso, y crear hábitos de escucha o audición musical, en el segundo. Por un lado, la importancia de la lectura radica en su indiscutible potencial formativo. La lectura es un proceso de enriquecimiento personal, una fuente de cultura, una herramienta básica para el aprendizaje, maduración y desarrollo de los estudiantes.

Por otro lado, subrayando al compositor y director de orquesta estadounidense Aaron Copland, "si se quiere entender mejor la música, lo más importante que se puede hacer es escucharla". En la comprensión de la escritura musical y las convenciones estilísticas asociadas, cumple un papel fundamental la audición, bien a través de medios reproductivo-

res o mediante la asistencia a conciertos de música en vivo, pues “nada puede sustituir al escuchar música” (Copland, 1975, p. 13).

Con respecto al currículo, se observa cómo éste le concede una especial importancia a los apartados de la lectura y la audición frente a otros contenidos de las materias, debido a su efectiva contribución para la comprensión y valoración de los dos lenguajes artísticos. En este sentido, nos detenemos a analizar brevemente los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo ciclo de la Educación Infantil, a la Educación Primaria, a la Educación Secundaria Obligatoria, al Bachillerato y a las enseñanzas profesionales de música¹. Para ello nos limitaremos al apartado de los contenidos de las dos áreas que nos ocupan, citando literalmente sólo aquellos relevantes en nuestra propuesta.

En el segundo ciclo de la Educación Infantil, se encuentra el área de ‘Lenguajes: comunicación y representación’. El primer bloque de contenidos, “Lenguaje verbal”, se refiere a un primer acercamiento a la literatura a través de la “escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje” (Real Decreto 1630/2006, p. 481).

En cuanto al área de ‘Lengua Castellana y Literatura’, en la etapa de Educación Primaria, el tercer bloque de contenidos, de los cuatro que encontramos en los tres ciclos, se refiere a la “Educación Literaria”. Aquí se destacan las ideas de “desarrollo de la autonomía lectora” y “valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, como hecho cultural y como recurso de disfrute personal” (Real Decreto 1513/2006, p. 43088).

En la Educación Secundaria Obligatoria, el currículo establece para los cuatro cursos los mismos cuatro bloques de la Educación Primaria, siendo pues el tercero el dedicado al tema que nos interesa, la “Educación literaria”. Se repite el “desarrollo de la autonomía lectora”, resaltando la “diferenciación de los grandes géneros literarios a través de las lecturas comentadas” (Real Decreto 1631/2006, p. 733).

La etapa del Bachillerato presenta como materia común la ‘Lengua castellana y Literatura’. En los contenidos referentes al “Discurso literario” se encuentran: “Lectura y comentario de obras breves y de fragmentos representativos de las distintas épocas, géneros y movimientos, de forma que se reconozcan las formas literarias características, se tome

1 Estas enseñanzas mínimas vienen reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

conciencia de la constancia de ciertos temas y de la evolución en la manera de tratarlos”, “consolidación de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas” y “lectura, estudio y valoración crítica de obras significativas, narrativas, poéticas, teatrales y ensayísticas de diferentes épocas” (Real Decreto 1467/2007, p. 45399).

También en la modalidad de ‘Humanidades y Ciencias Sociales’ de Bachillerato se estudia la ‘Literatura Universal’. De aquí se destaca la “lectura y comentario de fragmentos, antologías u obras completas especialmente significativos, relativos a cada uno de los períodos literarios” (Real Decreto 1467/2007, p. 45473).

En cuanto a la escucha musical de obras, ya en el área de ‘Lenguajes: comunicación y representación’ del segundo ciclo de la Educación Infantil aparece mencionada. Así en el bloque tercero de contenidos, “Lenguaje artístico”, se alude a la “audición atenta de obras musicales presentes en el entorno” (Real Decreto 1630/2006, p. 481).

En el área de ‘Educación Artística’, en la Educación Primaria, se integran los lenguajes plástico y musical. De los cuatro bloques que componen los contenidos de los tres ciclos, son el tercero y el cuarto los dedicados a música exclusivamente. Y más concretamente, todo un bloque, el tercero, denominado “Escucha”, integra diferentes apartados asociados a la audición musical: “audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos”, “comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales”, “valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas” (Real Decreto 1513/2006, p. 43074).

En el área de ‘Música’ de la Educación Secundaria Obligatoria, también un primer bloque de contenidos, de entre cuatro, va destinado a la “Escucha” en los tres primeros cursos y a la “Audición y referentes musicales” en el cuarto curso. En este último bloque se alude a “la música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas”, al “análisis de críticas musicales y uso de un vocabulario apropiado para la elaboración de críticas orales y escritas sobre la música escuchada” (Real Decreto 1631/2006, p.763).

El Bachillerato se destaca por su modalidad de ‘Artes escénicas, música y danza’, integrada por las materias musicales de ‘Análisis musical I y II’, ‘Historia de la música y de la danza’, y ‘Lenguaje y práctica musical’. En los contenidos de la primera asignatura se lee “adquisición de buenos hábitos

de escucha y respeto a los demás durante la interpretación de la música (Real Decreto 1467/2007, p. 45406); en la segunda, en el primer bloque destinado a la “Percepción, análisis y documentación”, se encuentra la “escucha y visionado de obras de música y danza representativas apreciando sus características estéticas y estilísticas (Real Decreto 1467/2007, p. 45422); y en la tercera, se presenta todo un segundo bloque titulado “la audición comprensiva” (Real Decreto 1467/2007, p. 45425).

Por último, en lo que respecta al currículo de las enseñanzas artísticas de los Conservatorios Profesionales de Música, cuyos aspectos básicos se fijan en el Real Decreto 1577/2006, la audición es un aspecto común a todas las especialidades y asignaturas. Así, el primer objetivo general de estas enseñanzas es “habituarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos” (Real Decreto 1577/2006, p. 2854).

Frente a todo lo anteriormente comentado, la realidad actual del proceso de enseñanza/aprendizaje es muy diferente. Se advierte, en general, en las aulas de Literatura y Música una creciente desvinculación y desmotivación del alumnado hacia la lectura y hacia la audición de obras musicales. Es un problema que el profesorado debe resolver de forma inmediata, pues no hace más que reflejar que su práctica docente no es quizás la más adecuada y eficaz en este sentido.

2. Presentación de la propuesta

La relación que la literatura y la música, como medios de expresión diferentes, mantienen entre sí, se evidencia a lo largo de la historia en numerosas producciones artísticas. Por un lado, se encuentran composiciones musicales con hipotexto literario; por otro, obras literarias con hipotexto musical; y también, creaciones que desde el inicio mismo de su creación son concebidas mediante la unión de texto y música original.

La Didáctica de la Literatura y la Didáctica de la Música no han sabido explotar esta riqueza cultural en sus programas educativos. El alumnado de Literatura se centra en el comentario de texto y en el análisis de todos aquellos aspectos literarios que rodean al mismo; de igual manera, en el aula de Música, la melodía, el ritmo, la armonía, la forma y demás parámetros musicales constituyen la base de todo aprendizaje musical. Las áreas de la Literatura y de la Música están planteadas desde una

perspectiva metodológica que no contempla la interdisciplinariedad: la literatura no es analizada en el aula de Música y tampoco la música es objeto del aula de Literatura.

En este sentido, el presente artículo propone, como modelo didáctico, el comparativismo entre las obras musicales y literarias, tanto en la enseñanza de la Literatura como en la enseñanza de la Música. Se pretende incluir en los programas de las dos áreas, acordes con el nivel y la etapa educativa del alumno, objetivos que favorezcan el desarrollo de la interdisciplinariedad, de forma que a través de 'lecturas musicales' y 'audiciones literarias' se consiga un aprendizaje motivador.

La propuesta trata de reconsiderar y reconducir la orientación y contenidos de los currícula, con el fin de la puesta en práctica de una innovadora metodología docente basada en la comparación de las dos artes con referentes intertextuales.

2.1. Los signos verbales y no verbales (musicales) en el proceso de construcción de significados de las obras musicales y literarias

En el caso de las obras musicales, la función de la palabra es evidente en el proceso de comprensión e interpretación. Ya Eco en un primer intento de definición de los diferentes tipos de signos se refería a la lengua verbal como el objeto primario de la teoría de la significación y de la comunicación, siendo los restantes lenguajes "aproximaciones imperfectas, artificios semióticos periféricos, parasitarios e impuros, mezclados con fenómenos perceptivos, procesos de estímulo-respuesta, etc" (1995, p. 260). La éfabilidad total del lenguaje verbal frente a la naturaleza no referencial de los signos musicales, convierten a la palabra en una ayuda fundamental a la hora de interpretar las creaciones musicales.

Por ello, es sobre todo al inicio de la enseñanza musical, con un alumnado de poca edad, cuando más propiamente resulta efectiva la estrategia de acudir al texto para la comprensión de la música. La iniciativa de "La Mota de Polvo"² ejemplifica a la perfección nuestra propuesta, en esta primera etapa.

2 La colección de cuentos musicales "La mota de polvo", que cuenta con Fernando Palacios como director artístico, trata de presentar la música clásica a un público infantil a través de narraciones. Unas veces, un conjunto de piezas musicales de diverso autor y carácter diferente son unidas por una historia, que se encarga de aportarles cierta coherencia y sentido, al ubicarlas en un mismo contexto extramusical; así ocurre en *Los extraños sueños de la pequeña Pino*. Otras veces, son cada una de las piezas que

Más adelante, conforme el alumnado va desarrollando la capacidad de abstracción que le lleva a entender los conceptos de, por ejemplo, 'análisis musical', 'estructura musical' o 'patrón rítmico-melódico', se necesita otro tipo de acercamiento más intelectual, en el que la metodología comparativa música-literatura aporta ricos horizontes de significado en la interpretación de la composición musical.

Por otra parte, el estudio en el aula de Literatura de ciertas obras musicales relacionadas con el texto literario favorece el entendimiento y comprensión del mismo. Ya se trate de composiciones musicales que han tomado un referente literario para su creación o de composiciones que, por el contrario, han sido objeto de reelaboración por alguna obra literaria, la conexión temática o estructural proporciona al alumnado valiosas claves que amplían y enriquecen el significado de la obra literaria trabajada.

Finalmente, el alumno se encuentra no ante una sola creación artística, sino que la metodología comparativa le lleva a una lectura paralela de otro referente de distinto signo artístico y autor. Así, la propuesta recurre a la música como estrategia de explotación didáctica en el área de Literatura y a la literatura como estrategia de explotación didáctica en el área de Música.

2.2. Objetivos

Los objetivos que a continuación se formulan tienen como ámbito de aplicación las áreas de Literatura y Música. Sólo aquellos objetivos desglosados en dos apartados se refieren a una de las áreas en particular, siendo el primero para la de Literatura y el segundo para la de Música:

1. Desarrollar la capacidad de interrelación de dos códigos de expresión diferentes, el literario y el musical.
2. Descubrir las relaciones intertextuales que mantienen las obras musicales con las obras literarias.
- 3.1. Señalar los procedimientos de elaboración de un texto literario a partir de un referente musical.

integran una obra completa de un mismo autor, a las que se refiere el texto a modo de programa o hilo conductor, como en *Peer Gynt* con música de Edvard Grieg o *János, el niño que soñaba despierto* con música de Zoltán Kodály. En todos sus números, la colección recurre al texto narrado como estrategia de acercamiento a la música de forma lúdica que, al mismo tiempo, hace más comprensible a sus pequeños oyentes el texto musical.

- 3.2. Señalar los procedimientos de elaboración de un texto musical a partir de un referente literario.
- 4.1. Conocer un escritor a partir de los intereses musicales del alumnado.
- 4.2. Conocer un compositor a partir de los intereses literarios del alumnado.
- 5.1. Activar la competencia cultural musical del público lector para la interpretación y desciframiento de la obra literaria.
- 5.2. Activar la competencia cultural literaria del público oyente para la interpretación y desciframiento de la obra musical.
6. Desarrollar una experiencia lectora/auditiva, enfocada a una visión integradora y abierta de las distintas creaciones artísticas.
7. Estimular el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.

3. Investigaciones vinculadas a la propuesta

Ligados a la propuesta que se presenta, se pueden referir algunos trabajos de investigación en el campo de la Didáctica de la Literatura. En primer lugar, resulta de obligada mención el libro de Mendoza Fillola *Literatura Comparada e Intertextualidad* (1994), en el que se plantea un enfoque comparativo y no compartimentado de la enseñanza de la literatura, a través de conexiones lingüístico-literarias y artísticas entre diferentes producciones. Otros trabajos en la misma línea son *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la reopción de relaciones entre la literatura y las artes* (2000), coordinado por el mismo autor, y *El comparativismo ekfrástico como modelo de educación literaria* (2004) de Guerrero Ruiz.

Tal y como se empezaba comentando, estos estudios se ubican en el campo de la Didáctica de la Literatura, no encontrándose otros de similares características en la Didáctica de la Música. Por lo tanto, van dirigidos a una innovación metodológica en el aula de Literatura, y en la aplicación de los conceptos de la interdisciplinariedad, intertextualidad y comparación entre las artes, la literatura ocupa el primer plano. Es decir, esta metodología comparativa entre códigos artísticos diferentes persigue un aprendizaje más efectivo de la Literatura, a través de una lectura implicada y motivada. El origen de esta metodología surge de las propias

aulas de Literatura y su finalidad es resolver cuestiones de la enseñanza literaria. Así, por ejemplo, el trabajo de investigación de Guerrero:

reflexiona, analiza y descifra algunos de los componentes que hacen de la innovación investigadora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (para ser más exactos, en educación literaria) una fuente de prospectiva metodológica en las aulas que, partiendo del reconocimiento estadístico que señala una importante y cada vez mayor desafectación de hábitos lectores de textos literarios, pretende proyectarse en la búsqueda de nuevas estrategias que profundicen en la comprensión y la interpretación de textos desde modelos intertextuales a favor de nuestro destinatario, el alumnado (2004, p. 4).

Por otra parte, en los trabajos señalados se pone de manifiesto la relación de la literatura con las artes, pero el único código artístico referido es el plástico, y especialmente el arte de la pintura. La música no aparece analizada ni ejemplificada. Sólo Aurora Marco en *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la reopción de relaciones entre la literatura y las artes*, trata el tema musical en la secuencia 3.2.: “El mito de Fausto. Tratamiento literario, plástico y musical” (Mendoza, 2000, pp. 82-90). Los productos artísticos interrelacionados por Marco contemplan los tres códigos: *Fausto* de Goethe (código literario); *Margarita ante el espejo* de Domínguez, *La escena del Jardín* de Naeke, *Alegoría de la Escena de la Iglesia* de Mossa y *La noche de Walpurgis* de Zimmermann (código plástico); la ópera *Fausto* de Gounod y *Eine Faust Symphonie* de Liszt (código musical).

Por todo lo dicho, se observa que la propuesta del comparativismo no ha sido objeto de estudio en la Didáctica de la Música, como método para incitar a la audición y crear unos hábitos de escucha más activos por parte del alumnado. Además, dentro de la Didáctica de la Literatura, la música, como producto artístico igualmente apropiado para interrelacionar con los textos literarios, no es un apartado frecuente, predominando las artes plásticas.

Finalmente, se ha recordado que el objeto de este estudio es plantear una metodología comparativa tanto en el área de Didáctica de la Música como en el de Didáctica de la Literatura, concediendo una mayor importancia a las relaciones músico-literarias y literario-musicales, frente a otros códigos artísticos, los plásticos, más ampliamente investigados, tal y como se acaba de comentar.

4. Marco teórico

4.1. Literatura comparada

La relación de la literatura con las artes, como la música, la pintura, la escultura o la arquitectura ha sido considerada en ocasiones objeto de estudio de la ciencia de la Literatura Comparada. En esta dirección se pueden señalar aquellos teóricos de la literatura que incluyen en sus manuales un capítulo referente a la literatura y las artes. Weisstein dedica a este tema su capítulo VIII, "Excurso: Influencia recíproca de las artes" (1975, pp. 297-316); Schmeling incluye el capítulo "La literatura y las otras artes" de Franz Schmitt-von Mühlenfels (1984, pp. 169-193); Wellek y Warren, dentro del apartado "El acceso extrínseco al estudio de la literatura", titulan el capítulo XI "La literatura y las demás artes" (1953, pp 149-161).

Resulta especialmente interesante para la propuesta didáctica que se presenta la definición de 'Literatura Comparada' formulada por H. Remak (Villanueva, 1994, p. 106):

Literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de los confines de un solo país, y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento y creencias, como las artes (por ejemplo, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (verbigracia, ciencia política, economía, sociología), las ciencias experimentales, la religión, etc. En suma, es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otras esferas de la expresión humana.

Remak considera que la comparación que nos ocupa es objeto de estudio de la disciplina de la Literatura Comparada, aunque matiza que la literatura debe ser el tema principal de análisis.

Por último, una expresión que designa de manera muy acertada esta modalidad comparatística es "iluminación recíproca de la artes" ("Wechselseitige Erhellung der Künste"). Fue Oskar Walzel, discípulo del historiador de arte Heinrich Wölfflin, quien tituló de esta forma a la conferencia que, en 1917, dio ante la sociedad kantiana de Berlín sobre la relación de las artes.

A continuación, se refieren y comentan los tipos de comparaciones existentes entre la literatura y la música, desde el prisma de la Literatura Comparada.

- COMPARACIONES TEMATOLÓGICAS

A lo largo de la historia se encuentran temas que han gozado de gran fortuna en la literatura y en la música, sufriendo constantes re-creaciones. El tema de don Juan o el tema de don Quijote, por ejemplo, han sido objeto de obras tanto literarias como musicales. Utilizando la terminología del fenómeno intertextual que en líneas siguientes se comenta, se puede señalar que un mismo subtexto ha sido reelaborado en varios intertextos. A continuación, se mencionan de forma esquemática varios de estos casos:

- El tema de Don Quijote: Miguel de Cervantes, Richard Strauss, Massenet, Cristóbal Halffter, Maurice Ravel, Manuel de Falla, Robert Gerhard.
- El tema de Don Juan: Zorrilla, Molière, Tirso de Molina, Mozart, Richard Strauss.
- El tema de Romeo y Julieta: Shakespeare, Prokofiev, Tchaikovski.
- El tema de Fausto: Goethe, Gounod, Liszt.
- El tema de Macbeth: Shakespeare, Richard Strauss, Shostakovich, Verdi.

- “TALENTOS DOBLES”

Kurt Wais expone su teoría acerca de la comparación de las artes a través de la noción de los “talentos dobles”, creadores que se expresan, además de literaria, plástica o musicalmente. La *Simbiosis de las artes* (enunciado que da título a su escrito de 1936) ha de buscarse en el mismo proceso de creación.

El estudio de estos “talentos dobles” (Miguel Ángel, Blake, Hoffmann, Wagner, Rossetti, García Lorca) nos informaría sobre los fundamentos comunes estructurales de las artes. Según Wais, las acuarelas y los poemas de Blake poseen similares características, al igual que ocurre con los dibujos y poemas de Tackeray.

- HOMOLOGÍA FORMAL

Las investigaciones acerca de la forma y estructura de las obras literarias revelan en ocasiones cierto parentesco con formas musicales establecidas en el mundo musical (sonata, sinfonía, fuga o contrapunto...). La “transposición de formas musicales a obras literarias”, según la terminología de Manfred Schmeling (1984), constituye un apartado analítico frecuentemente tratado en la comparación de las artes.

Nos encontramos ante un tipo de análisis que requiere un cierto conocimiento de la forma musical, de los diferentes y variados elementos estructurales de la música; en definitiva, nos referimos a la necesaria competencia del crítico en la teoría musical de las formas. No basta con realizar aproximaciones comparativas acerca de las técnicas compositivas de la sonata o la fuga, hecho frecuente del que se lamenta Schmeling, sino que estos estudios deben demostrar la intención del autor de copiar una forma musical en su obra literaria.

Se pueden mencionar en esta línea las siguientes investigaciones. En cuanto a la forma de la fuga, contamos con el trabajo de H. Petri de 1964 sobre *Fuga de la muerte* de Celan. En lo que respecta a la forma sonata, también encontramos el estudio de Petri acerca de *Tonio Kröger* de Th. Mann y el análisis de Th. Ziolkowski de 1965 acerca de la novela *El lobo estepario* de Hesse. Respecto a esta última, Hesse caracterizó su novela como imitación de la forma sonata. Ziolkowski encuentra la forma sonata ABA en la sección introductoria de la novela, siendo las restantes dos partes otros movimientos de la sonata. La interpretación de Ziolkowski revalorizó la novela, que sorprendió al principio a sus lectores debido a su estructura.

Nattiez (2002, pp. 119-127) analiza la novela *Prochain épisode* de Hubert Aquin de 1965 según la estructura musical de la fuga. Según indica Nattiez, el autor mismo de la novela le desveló que la estructura de su obra seguía el plan de una fuga de Bach. Así, el semiólogo musical divide los dieciocho capítulos de *Prochain épisode* en tres secciones musicales, a lo largo de las cuales logra encontrar el juego contrapuntístico del sujeto, el contrasujeto y la respuesta de la fuga: capítulo I-III (exposición), capítulos IV-XVI (desarrollo) y capítulos XVII-XVIII (estredo final).

Más recientemente, J.M. González Martínez (2006, p. 19) plantea “si realmente es posible la estructura subyacente común entre las formas literarias o lingüísticas y las formas musicales, y si hay una coincidencia efectiva entre las estrategias discursivas de ambos ámbitos”. Para ello, comenta numerosos ejemplos que permiten lecturas musicales de formas literarias y lecturas literarias de formas musicales.

Para terminar, se comenta la obra musical *Omaggio a Joyce* (1958) de Luciano Berio, de especial importancia en la definición de la homología formal. De la colaboración entre el compositor Luciano Berio, director del estudio de fonología musical de la RAI de Milán, y Umberto

Eco, quien trabajaba en aquella época también en la RAI, nació un experimento sonoro, una especie de transmisión radiofónica de cuarenta minutos de duración, basada en el *Ulises* de James Joyce.

La obra comenzaba con la lectura en tres idiomas (en inglés, en la versión francesa y en la italiana) del capítulo once del *Ulises*, “de las Sirenas”. Más tarde, debido a que en la obra literaria se especificaba que este capítulo tenía la estructura de *fuga per canonem*, Berio organizó estas recitaciones grabadas en forma de fuga canónica: primero inglés sobre inglés, después inglés sobre francés y así sucesivamente. En la última versión, sólo se sirve Berio del texto inglés, leído por Cathy Berberian, mezclado con algunos fonemas.

Esta obra nos muestra el ejemplo de cómo un texto literario, que se ha servido de una indicación musical para su configuración (*fuga per canonem*), es utilizado como base de una composición musical:

Forma musical → estructura de la obra literaria → composición musical

- LAS FORMAS MIXTAS

La pureza de las artes sostenida por las teorías clásicas y clasicistas desde Horacio hasta Lessing ha sido acogida de forma minoritaria, teniendo lugar en períodos de tiempo muy concretos; por el contrario, la concepción barroco-romántico-moderna considera la mezcla de las artes como una síntesis superior.

El estudio de las obras en las que se fusionan varias artes (ópera, oratorio, canción, cine, ballet, emblema, historia en imágenes-cómic) resulta ser un importante objetivo en el terreno que nos ocupa de las relaciones recíprocas de las artes. Se trata del apartado de mayor fecundidad del ámbito de la ciencia comparada de la literatura, frente a las investigaciones tematólogicas, frente al análisis de la transposición de elementos formales y temáticos y frente al estudio de los “talentos dobles”.

Sin embargo, el campo de estas formas mixtas en las que la literatura se reúne junto a otra u otras artes no ha sido apenas tratado por la ciencia literaria, debido principalmente a dos motivos. En primer lugar, podemos señalar la no exclusividad y supuesta inferioridad de la literatura en estas obras (letras de canciones, libretos de óperas...), factor que no atrae a los críticos. En segundo lugar, el crítico literario no dispone de la suficiente competencia musicológica o artística para abordar estas creaciones con el rigor necesario que los estudios requieren. Así, por

ejemplo, ha sido la musicología la ciencia que se ha ocupado del género de la ópera o del lied, pese a su componente textual analizable desde un punto de vista literario.

En este sentido, Schmeling (1984, p. 183) señala el insignificante tratamiento que reciben los textos que son interpretados por críticos no especializados. Para ello, menciona como ejemplo el libro del musicólogo Th. Georgiades de 1967, quien, al analizar los lieder de Schubert, realiza un estudio literario basado tan sólo en aspectos métricos. Por lo tanto, todo análisis de formas mixtas que pretenda ser científico y riguroso en sus diferentes campos artísticos, debe demandar una “sintetización de las categorías científico-literarias y musicológicas que corresponda a la unión de música y lenguaje en la canción artística”, tal y como podemos leer en la *Recepción de Eichendorff en el canto artístico* de Busse de 1975.

4.2. Intertextualidad

En sentido amplio, la intertextualidad es el conjunto de relaciones que acercan un texto concreto a otros textos. Este fenómeno se produce cuando un texto (hipotexto o subtexto) es reelaborado, recreado, evocado o mencionado en otro texto posterior (intertexto).

Martínez Fernández comenta la diversidad tipológica de la intertextualidad según autores (Gennette, Claudio Guillén, Plett, Pavlicic) y la falta de una delimitación concisa de ésta. Afirma que “el concepto empieza a servir para todo y parece necesario trazar líneas de fuerza, ejes o coordenadas precisas” (Martínez Fernández, 2001, p. 80). De esta manera, propone un esquema, partiendo de Quintana Docio, que es el que se utilizará en esta propuesta.

En el primer nivel, la intertextualidad puede ser verbal o no verbal, dependiendo de la naturaleza del subtexto.

En un segundo nivel, la intertextualidad verbal se ramifica en externa (intertextualidad) e interna (intratextualidad). La intertextualidad externa es la producida al relacionar textos de diferentes autores, mientras que en la interna se relacionan textos del mismo autor. Según la terminología de Quintana Docio, se trataría de “intertextualidad heteroautorial” frente a “homoautorial”.

En un tercer nivel, hablaríamos de intertextualidad endoliteraria, cuando se dan relaciones literarias, e intertextualidad exoliteraria, cuando, por el contrario, estas relaciones no son literarias.

Para ejemplificar estos niveles en una producción de signo musical-literario, se refiere la obra coral *Romancero gitano* Op. 152, de Mario Castelnuovo-Tedesco. En primer lugar, se trata de una intertextualidad verbal, ya que el subtexto remite a una obra de Federico García Lorca. El mecanismo intertextual afecta a obras de diferentes autores (Castelnuovo-Tedesco y Lorca), por lo que se da una intertextualidad externa. Además, estamos ante una relación endoliteraria, debido a la naturaleza literaria del subtexto.

A continuación, se exponen ciertas relaciones intertextuales que mantienen las creaciones musicales con las literarias.

• INTERTEXTUALIDAD EXOLITERARIA: TEXTOS NO-LITERARIOS

Siguiendo la clasificación realizada por Martínez Fernández, se comenta el tipo de intertextualidad exoliteraria acuñada bajo el enunciado de textos no-literarios. Los subtextos que configuran este grupo son las plegarias religiosas, los anuncios publicitarios, los prospectos médicos, los recetarios de cocina, la prensa escrita, los ensayos, los tratados técnicos y científicos, pero también las canciones. Son subtextos no-literarios que se convierten en intertextos literarios, poetizándose al ser insertados en un contexto literario, alejado de su original función o utilidad.

En este sentido, Martínez Fernández se refiere al poema "Conchita Piquer" de Vázquez Montalbán, donde encontramos letras de las canciones de la cantante y del himno requeté. También Benjamín Prado inserta en un poema la letra de una canción, sirviéndose del *verbum dicendi* "dice" para introducirla de forma explícita:

Y como dice

Delmore Schwartz en una canción de Lou Reed, en nuestros
sueños comienzan nuestras responsabilidades.

[...]

Y Lou Reed también dice

que si cierras la puerta

tal vez la noche dure para siempre

(Martínez Fernández, 2001, p. 178)

• INTERTEXTOS MARCADO Y NO-MARCADOS

Los intertextos marcados son aquéllos que aparecen explícitamente ante el receptor. Se sirven de marcadores convencionales, como epígrafes,

notas al pie, cursivas, comillas, para indicar y explicar su procedencia al receptor, quien puede, por tanto, reconocerlos fácilmente.

Por el contrario, los intertextos no-marcados o implícitos no presentan ningún rasgo manifiesto que los identifique como cita. Es aquí donde entra en juego la competencia del lector u oyente, ya que el reconocimiento del mecanismo intertextual va a depender por completo de ella.

Pongamos el ejemplo de la canción insertada por Federico García Lorca en *Mariana Pineda*, al final de la escena octava de la segunda estampa. Se trata de la canción del “Contrabandista”, cuyo autor es Manuel García, creador de la escuela belcantista española. En este caso, vemos cómo la autoría de la canción es expresada por Lorca en su obra teatral de manera explícita, siendo advertida la intertextualidad por el lector sin ningún problema, al mostrarse en forma de intertexto marcado.

(Se sienta y empieza a cantar la canción del ‘Contrabandista’, original de Manuel García; 1808.)

Yo que soy contrabandista
y campo por mis respetos
a todos los desafío
pues a nadie tengo miedo.
¡Ay! ¡Ay!
¡Ay muchachos! ¡Ay muchachas!
¿Quién me compra hilo negro?
Mi caballo está rendido
¡y yo me muero de sueño!
¡Ay!
¡Ay! Que la ronda ya viene
y se empezó el tiroteo.
¡Ay! ¡Ay! Caballito mío,
caballo mío, careto.
¡Ay!
¡Ay! Caballo, ve ligero.
¡Ay! Caballo, que me muero.
¡Ay!
(García Lorca, 1954, pp. 756-757)

En cuanto al intertexto no-marcado, se analiza un ejemplo musical con hipotexto también musical: el primer movimiento de la segunda so-

nata para piano de Charles Ives, titulada *Concord, Massachussets, 1840-1860*. Se trata de una obra enmarcada en la corriente experimentalista americana del siglo XX, en la que su autor ha utilizado el procedimiento compositivo de la cita o "collage". A lo largo de su audición, podemos comprobar que el texto A o texto perteneciente a la tradición es la 5^a Sinfonía de Beethoven y que el correspondiente subtexto lo conformarían las cuatro primeras notas del movimiento inicial, el conocido tema de la llamada del destino. Este subtexto, al ser insertado como intertexto en la sonata de Ives, en un nuevo contexto musical e histórico-temporal, se ha recontextualizado, adquiriendo valores nuevos.

Ives no ha indicado, sobre la partitura, en ninguna de las apariciones de la reelaboración del motivo, la procedencia de su fuente, por lo que nos encontramos ante un tipo de intertexto no-marcado. Este fenómeno, pues, no es reconocible por cualquier oyente, sino tan sólo por un oyente poseedor de una aceptable competencia musical. No sólo es preciso el "conocimiento" de la famosa sinfonía de Beethoven, sino también el "reconocimiento" de ésta en la sonata, pues el tema beethoveniano ha sufrido elaboraciones de tipo tonal, modal, dinámico y textural, no presentándose de forma literal.

En el caso de que no se perciba la cita, el texto, ya sea musical o literario, no conseguiría su propósito, es decir, el diálogo entre la tradición y el nuevo texto resultante. Se podría decir que el fenómeno de la intertextualidad no existiría como tal desde el momento en que no hay ningún receptor capaz de advertir la relación.

En ocasiones, no será imprescindible su reconocimiento para la comprensión global y general de la obra, ya que la relación intertextual ocuparía una mínima parte; aunque, sin duda, esta sección no resultaría todo lo significativa que el autor pretendía, perdiéndose parte de su significado. Sin embargo, otras veces, la comprensión del mecanismo intertextual es necesaria para el sentido de la obra.

- EL PARATEXTO: TÍTULOS INTERTEXTUALES

Uno de los cinco tipos de relaciones transtextuales que Genette³ (1989) establece es la paratextualidad, que consiste en la relación que el texto mantiene con su paratexto. Los elementos que constituyen este parate-

3 Genette señala cinco tipos de relaciones transtextuales en su obra *Palimpsestes. La Littérature au second degré*: intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad.

to son, además del título, el subtítulo, el prefacio, las advertencias, las notas marginales, los epígrafes y las ilustraciones.

Se podría considerar al título como una prelectura que forma un horizonte de expectativas en el lector. Con frecuencia, los creadores acuden a la tradición literaria, musical o plástica para titular sus obras. Allí encuentran versos, ideas e incluso títulos anteriores que aprovechan con diferente actitud: respetuosa, de homenaje, irónica, lúdica, polémica, etc.

A continuación, se señalan algunas obras literarias que se nutren del campo musical en la configuración de los títulos y, de igual forma, obras musicales que recurren a la tradición literaria.

Uno de los poemas de *La realidad y el deseo* de Luis Cernuda se titula "Luis de Baviera escucha *Lohengrin*", aludiendo aquí el poeta a la ópera *Lohengrin* de Wagner. Vemos cómo, en este caso, se ha utilizado el título musical como elemento configurador dentro de otro título mayor.

En cuanto a las obras musicales con títulos intertextuales, podemos referirnos a las óperas del argentino Juan José Castro tituladas *La zapatera prodigiosa* y *Bodas de sangre*. Son títulos extraídos en su literariedad, sin variación alguna, que dialogan con las obras teatrales de Federico García Lorca.

El título de la obra para piano *Suite bargamasque* de Debussy proviene de un verso del poema *Clair de lune* de Verlaine ("Votre âme est un paysage choisi / Que vont charmants masques et bergamasques...").

La obra *Romancero gitano* de Mario Castelnuovo-Tedesco ha utilizado el título de la obra correspondiente de García Lorca. Por otra parte, los títulos de las secciones que lleva la obra musical remiten a la obra lorquiana *Poema del cante jondo*: 1. *Baladilla de los tres ríos*, 2. *La guitarra*, 3. *El puñal*, 4. *Procesión – Paso – Saeta*, 5. *Memento*, 6. *El baile*, 7. *Crótalo*.

Mario Castelnuovo-Tedesco escribió también una obra para voz y guitarra titulada *Platero y yo* (Op. 190), con clara alusión a la obra literaria juanramoniana.

En estas obras se advierten desde el primer momento asunciones, negaciones y réplicas con la tradición cercana o lejana. Los creadores se apropian de la tradición, reelaborando lo recibido en un continuo diálogo intertextual.

5. “Lecturas de concierto”⁴: Ejemplo didáctico de relación intertextual

A continuación, se expone un ejemplo didáctico, que ilustra la teoría presentada anteriormente y su consecuente posibilidad de aplicación al aula de Literatura y Música. En nuestra práctica docente, se deben diferenciar aquellas actividades dirigidas a un alumnado u otro, según el área que se imparta; pues el alumnado de Literatura debe partir de sus intereses musicales para profundizar en la materia literaria y el alumnado de Música necesita activar su cultura literaria para estudiar a los compositores.

La generación literaria y musical del 27

La música y la literatura eran dos ámbitos artísticos íntimamente ligados en los inicios de la década de los años veinte. Numerosos creadores desarrollaron en esta época su trabajo en las dos direcciones, bien a través de obras que contemplaban las dos artes, las llamadas ‘formas mixtas’, los proyectos comunes de tipo dramático, o bien mediante la dedicación a ambos campos de manera independiente.

El caso intertextual que se va a comentar es la obra musical del compositor Salvador Bacarisse Chinorria, titulada *Tres nanas de Rafael Alberti* para canto y piano u orquesta, op.20(II)a y b. Tal y como se deduce de la lectura del título, se observa una relación de paratextualidad, haciendo referencia a uno de los cinco tipos de relaciones transtextuales referidos por Genette (1989).

Salvador Bacarisse conoció a Alberti en 1930. Mauricio Bacarisse, primo del compositor, y Alberti recitaban poemas de *Mitos y Marinero en tierra*, respectivamente, en *Unión Radio*, cuyo director artístico era el compositor. Bacarisse recreó en dos de sus composiciones la obra literaria de Alberti. En primer lugar, en 1935 puso en música tres de las nanas de Alberti contenidas en *Marinero en tierra*, en la obra musical que es objeto de análisis didáctico de este apartado. En segundo lugar, en 1963

4 Mediante este título, se pretende hacer un guiño al libro coordinado por Mendoza (2000) que lleva por título *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. De su análisis y lectura se desprende la oportunidad didáctica en el campo de la Literatura de la comparación entre las artes plásticas y la literatura misma, incluyéndose tan sólo un ejemplo musical en la secuencia de Marco. En este apartado, nuestro título va referido a la relación música-literatura.

compuso *Canción del hombre nuevo* para canto y piano, op.133, cuyo texto toma de la canción 37 (“Creemos el hombre nuevo”) de *Baladas y canciones del Paraná*.

Otros músicos de la Generación del 27 que mostraron su interés por la obra del poeta y que tomaron sus versos para la creación de obras musicales fueron Ernesto Halffter y Gustavo Durán. El primero compuso en 1924 “Mi corza”, utilizando como base el poema de *Marinero en tierra* con el mismo título de Alberti. La obra de Durán “Si me fuera, amante mía” de 1933, pone en música el segundo poema de “Hacia las tierras altas”, primera parte de *La amante*; esta vez, el título musical alude al primer verso del poema de Alberti. Los análisis de estas obras músico-literarias se encuentran en Heine (1995).

NANA DEL NIÑO MUERTO

BARQUERO yo de este barco,
sí, barquero yo.

Aunque no tenga dinero,
sí, barquero yo.

Rema, niño, mi remero.
No te canses, no.

Mira ya el puerto lunero,
Mira, miraló.

(Alberti, 1972, p. 37)

2

I
El vino muerto

Canto molto

Piano

Por-que - no yo de es-té barco, sí, barquero

yo; barquero yo. Aun-que no ten-ga dime-no,

sí, barque-ro yo; bar-que - no yo; sí, bar-que - no yo.

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "El niño muerto" by S. Bacarisse. The score is written on five systems of staves, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The lyrics are in Spanish and are written below the vocal lines. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The lyrics are: "Re - ma, ni - no, ni re - me - no; re - ma, no te can - sea, no. Mi - ra ya el pue - to lu - me - no, mi - ra, mira, miralo. Mi - ra ya el pue - to lu - me - no. mi - ra, mira, miralo. que - no yo de esta bar - ca, si, bar - que - ro yo; bar - que - ro yo. bar - que - ro yo." The score is marked with "Animando un poco" and "rit. un poco". The piano accompaniment features chords and arpeggiated figures. The score ends with a double bar line.

1. Bacarisse, S.: "El niño muerto" de *Tres Nanas de Rafael Alberti*, para canto y piano, Op.20. Autógrafo (M-71-A). Partitura facilitada de manera desinteresada por la Fundación Juan March.

Actividades

- Señala las diferencias entre el texto de la “Nana del niño muerto” de Alberti y el puesto en música por Bacarisse: ¿Utiliza Bacarisse la forma original del poema en su composición? ¿Introduce alguna modificación? ¿Repite versos con respecto al original? Comenta con qué fin crees que el compositor ha realizado estas variaciones.
- Observa el fraseo y cadencias musicales. ¿Coinciden con la organización por estrofas del poema de Alberti?
- ¿Cuáles son las principales palabras del poema? ¿Cómo son reelaboradas estas mismas palabras en el texto musical? ¿Hay algún parámetro musical que las destaque frente a las otras? ¿Respeto Bacarisse la intención literaria de Alberti?
- ¿Qué fórmula rítmica de acompañamiento utiliza Bacarisse? Comenta si tiene alguna relación con la información que da el título de los versos de Alberti: *Nana del niño malo*.
- Las nanas de Alberti no han sido tan sólo objeto de reelaboración por parte de Salvador Bacarisse, sino que se encuentran también en la obra de Antón García Abril de 1933 titulada *Tres Nanas* (“Nana de la cigüeña”, “Nana de la negra flor”, “Nana del niño malo”). Fíjate además que de las tres nanas de ambos compositores, dos coinciden entre las siete escritas por el poeta (“Nana de Negra-flor” y “Nana del niño malo”). Escúchalas y compara las re-creaciones de ambos músicos sobre una misma base literaria.
- ¿Qué relación tuvo Bacarisse con Alberti? ¿Compuso más obras utilizando los versos del poeta?
- Cita algún otro ejemplo musical en el que la obra de Alberti sea utilizada como referente de una creación artística posterior.
- Bacarisse no sólo recreó musicalmente los versos de Alberti, sino que la obra de otros muchos escritores fueron la base textual de sus composiciones. Cita algunas de éstas acompañadas de su referente literario.

6. Conclusiones

En las líneas anteriores, se ha presentado un nuevo modelo didáctico en la enseñanza de la Literatura y la Música: el comparativismo entre las

producciones musicales y literarias Esta innovadora metodología docente ha sido propuesta con el fin de hacer frente al problema de la desmotivación lectora y auditivo musical del alumnado, que sufren actualmente los docentes de estas dos áreas en cualquiera que sea el nivel o la etapa impartida.

Se han dado las claves básicas de aplicación, así como los objetivos y demás aspectos teóricos vinculados con el comparativismo y el fenómeno de la intertextualidad en música y literatura. Finalmente, el caso del comparativismo en la generación literaria y musical del 27, mediante las obras de Salvador Bacarisse y Rafael Alberti, pretende ejemplificar las ideas expuestas.

Ahora el testigo pasa al profesorado, al cual se invita a incorporar a su práctica docente los aspectos interdisciplinares referidos, aplicados debidamente al nivel del alumnado. Éste debe tener en cuenta ante todo el binomio “qué/cómo”, es decir, qué es lo que quiere conseguir y cómo lo va a llevar a la práctica:

- La música como estrategia de explotación didáctica para desarrollar la formación lecto-literaria.
- La literatura como estrategia de explotación didáctica para desarrollar hábitos de escucha musical.

Todavía resta al profesorado una ardua tarea en la reconducción del proceso de enseñanza. Este artículo pretende abrir una puerta hacia la investigación interdisciplinar músico-literaria en el campo de la Didáctica de la Literatura y Didáctica de la Música.

Referencias bibliográficas

- Alberti, R. (1972). *Poesía (1924-1967)*. Madrid: Aguilar.
- Bacarisse, S.: *Tres Nanas de Rafael Alberti*, para canto y orquesta (o piano), Op.20. Autógrafo (M-71-A), Madrid, Fundación Juan March.
- Copland, A. (1975). *Cómo escuchar la música*. Méjico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- García Lorca, F. (1954). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- González Martínez, J.M. (2006). Resultado creativo de la convergencia estructural entre las formas musicales y literarias. *Imafronte*, 18, 19-27.
- Guerrero Ruiz, P. (2004). *El comparativismo ekfrástico como modelo de educación literaria*. Trabajo de investigación. Universidad de Murcia.

- Heine, C. (1990). *Catálogo de Obras de Salvador Bacarisse*. Madrid: Peninsular, Fundación Juan March.
- (1995). Las relaciones entre poetas y músicos de la Generación del 27: Rafael Alberti. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, 26, 265-296.
- Martínez Fernández, J.E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- (coord.), (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Nattiez, J.-J. (2002). Relato literario y “relato” musical. En S. Alonso (Comp.), *Música y literatura. Estudios comparativos y semiológicos* (pp. 119-127). Madrid: Arco/libros.
- Schmeling, M (1984). *Teoría y praxis de la literatura comparada*. Barcelona: Alfa.
- Villanueva, D. (1994). *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus.
- Weisstein, U. (1975). *Introducción a la Literatura Comparada*. Barcelona: Planeta.
- Wellek, R. y Warren, A. (1981). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.
- MEC (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria*. (B.O.E. núm. 293, de 8/12/2006, pp. 43053-43102).
- MEC (2007). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. (B.O.E. núm. 4, de 4/1/2007, pp.474-482).
- MEC (2007). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. (B.O.E. núm. 5, de 5/1/2007, pp. 677-773).
- MEC (2007). *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (B.O.E. núm. 18, de 20/1/2007, pp. 2853-2900).
- MEC (2007). *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. (B.O.E. núm. 266, de 6/11/2007, pp. 45381-45477).