

***El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal***

***The Classic, Irreducible. Didactic Innovation of Multimodal Literary Creation***

**Maria Teresa Caro Valverde**

Universidad de Murcia

[maytecar@um.es](mailto:maytecar@um.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4363-0742>

**DOI: 10.17398/1988-8430.29.245**

**Fecha de recepción: 31/05/2018**

**Fecha de aceptación: 04/09/2018**



Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo* 29, 245-274.  
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>

**Resumen:** Este artículo responde a una investigación cualitativa que reconstruye la trayectoria didáctica de su autora sobre el tratamiento significativo de los clásicos de la literatura hispánica en las aulas de diversas etapas educativas. Tal investigación biográfico-narrativa se centra en su carrera docente en grupos de trabajo y proyectos donde ha coordinado la producción de libros de autoría discente en homenaje a escritores tales como Cervantes, Lorca, Cernuda y Rojas, desde un modelo de creación transmodalizadora de los clásicos en géneros y contextos nuevos que ha ido perfilando en sucesivos ciclos de investigación-acción, el cual ha recibido el respaldo institucional de varios premios nacionales en innovación educativa. Dicho modelo se fundamenta en una teoría pragmática de la educación literaria que profundiza en el valor irreductible del clásico desde una dinámica dialógica del proceso imaginativo donde interactúan lectura y escritura, el cual hunde sus raíces epistémicas en la conjunción coherente de conceptos de incidencia semiótica tales como la romantización del clásico, la ironía de la forma, la semiosis infinita, la *intentio lectoris*, la transtextualidad y el intertexto lector. Así se justifica al clásico por su pervivencia en la modernidad y se promueve su riqueza educativa desde el empoderamiento del aprendiz.

**Palabras clave:** clásicos hispánicos; didáctica; semiótica; lectura; escritura creativa.

**Abstract:** This article responds to a qualitative research that reconstructs the didactic trajectory of its author about the meaningful treatment of classics of Hispanic literature in the classrooms of various educational stages. This biographical-narrative research focuses on her teaching career in work groups and projects where she has coordinated the production of books of authorship in homage to writers such as Cervantes, Lorca, Cernuda and Rojas, from a model of evolutionary creation of the classics in new genres and contexts that have been outlined in successive cycles of research-action, which has received the institutional support of several national awards in educational innovation. This model is based on a pragmatic theory of literary education that delves into the irreducible value of the classic writer from a dialogical dynamics of the imaginative process where reading and writing interact, which has its epistemic roots in the coherent conjunction of concepts of semiotic incidence such as the romanticization of the classic, the irony of the form, the infinite semiosis, the *intentio lectoris*, the transtextuality and the reader intertext. Thus the classic is justified by its survival in modernity and its educational wealth is promoted from the empowerment of the apprentice.

**Keywords:** Hispanic Classics; Didactics; Semiotics; Reading; Creative Writing.

# I

## ntroducción

Este estudio se centra en la justificación epistemológica de la noción de *clásico* como obra *irreductible* por su pervivencia comunicativa. Tal noción proviene de la teoría literaria iniciada en el romanticismo alemán que siguieron destacados intelectuales españoles de principios de siglo XX, la cual ha guiado los talleres de creación colectiva con los clásicos hispánicos que, durante una década de mi vida laboral, he coordinado en colaboración docente con profesorado de diversas áreas de conocimiento desde una metodología de investigación-acción renovada en varios ciclos de intervención-reflexión. Una descripción sintética de sus hechos didácticos relevantes y de sus razones educativas correspondientes procura generación de conocimiento sobre el valor irreductible del clásico redivivo en las obras de estudiantes empoderados como autores de libros conmemorativos al respecto.

Tanto los razonamientos teóricos que avalan esta posición didáctica sobre el tratamiento significativo de los clásicos como el relato de las experiencias de investigación-acción desarrolladas durante cursos académicos sucesivos y aplicadas predominantemente a Educación Secundaria responden a la voluntad de desarrollo profesional en la ciencia pragmática sobre el objetivo de cultivar la educación literaria del clásico desde su recontextualización lectora y su transmodalización escritora en la imaginación de cada aprendiz, contando con la introducción de múltiples tipologías textuales y con su intertexto lector, pues todo ello produce empoderamiento de la voz discente a favor de su competencia como agente social y de la cohesión de la comunidad educativa en misiones compartidas.

## 1. La irreductibilidad por la lectura

Azorín escribió “Cervantes, irreductible” (Azorín, 1947: 137-140) con la voluntad de reflexionar sobre la pervivencia de los clásicos desde su mutación por la lectura. Considerado en su proceso comunicativo, el clásico es capaz de generar polivalencia incesante en los actos de lectura. Su clasicidad no es su imposición, sino su doblez incesante, su bucle sin empalizadas entre el adentro y el afuera, donde desde el autor hacia cada lector transita libre la humanidad profunda, tejida por cruces de sentidos incalculables. Por tanto, la irreductibilidad del clásico se prueba como fenómeno comunicativo en el sentido genuino que le otorga cada lector. Su textura crece en consistencia precisamente por las múltiples travesías de los imaginarios lectores donde, en cada acto, se origina de modo diferente. Y es por su tejido creativo polifónico como resiste a lo largo del tiempo respecto de las interpretaciones que pretenden cercar su significado en tesis unívocas y clausuradas. Allí escribía: “Cervantes estará donde lo imaginemos. La obra ha comenzado ya a caminar por el mundo; cualesquiera que hayan sido sus comienzos, el rumbo va a ser otro” (Azorín, 1947: 137). Y a propósito del *Quijote*:

Vamos, pues, a discutir. Estaremos discutiendo en tanto discurren los siglos.

¿Aliento o desesperanza? ¿Idealidad o realidad? ¿Don Quijote o Sancho? ¿Sentido oculto o manifiesto? El debate puede continuar. Unos dicen una cosa y otros dicen otra. La obra es tan resistente que lo soporta todo (Azorín, 1947: 138).

Con la frase “La obra es tan resistente que lo soporta todo” el ensayista se refería a la fuerza pasionaria de la literatura que no queda cercada por las clasificaciones discriminatorias y conclusivas sino que se libera por las interpretaciones infinitas que proliferan desde su emisión de sugerencias personales en el espacio inclasificable de la incertidumbre que llamamos “vida”. El verdadero clásico seduce las pupilas porque estas se miran en él y aprenden a deleitarse en su fondo irreductible. Provoca apasionamiento en los lectores futuros porque la obra del autor ha crecido pasionariamente, soportando todo.

Esta idea del clásico se remonta al temperamento de los poetas románticos de Jena que teorizaron sobre la infinitud del arte y la experiencia de lo sublime como aquello que detenta misterio no revelado. Jean François Lyotard subraya esta condición: “le sentiment sublime n’est que l’irruption, dans et à la pensée, de ce sourd désir d’illimitation” (Lyotard, 1991: 75). La obra sublime es aquella cuya comprensión promete sentidos infinitos que no puede abarcar la inteligencia que pretende clausurar el significado en la intención autorial; antes bien, su comprensión lectora mantiene siempre abierto el horizonte de expectativas de entendimientos nuevos. Es emblemático el fragmento 20 del *Lyceum* escrito por Friedrich Schlegel (1994: 49): “Un texto clásico nunca debe poderse comprender totalmente. Pero aquellos que son cultos y que se cultivan deben siempre querer aprender cada vez más de él”. Los clásicos se asocian así con la naturaleza misma en su vertiente vital más prodigiosa, aquella que, siendo inmensa como el océano o la oscuridad, despierta en la imaginación humana la conciencia del infinito.

Gracias al arraigo de las teorías krausistas introducidas en España por Sanz del Río en el ideario de los intelectuales más destacados de la Institución Libre de Enseñanza, la teoría romántica de la imaginación y de los clásicos literarios valorados a la luz de la tradición reciclada en nuevos contextos receptivos entró en la cultura de este país con perfil revolucionario frente a la enseñanza inquisitorial imperante desde varios siglos atrás. Giner de los Ríos, Ortega y Gasset y Azorín, entre otros pensadores, mostraron desde sus respectivas disciplinas una serie de criterios unánimes al respecto por defender un proyecto pedagógico y cultural de carácter significativo y libertario que desmantelaba los argumentos academicistas de la gestión dictadora del conocimiento:

Da grima leer las insulseces que acerca de los autores llamados clásicos se repiten diariamente [...]. La apología suplanta a la crítica, la admiración a la duda, la duda a la negación. Censurar a los maestros equivale a suicidarse, porque los maestros son impecables. Restos de una herencia colectiva que nos hace ver perfecto lo que ha sido consagrado con el tiempo (Azorín, 1963: 161).

En coherencia con dichas ideas críticas se hallan también las que, como principios de actuación, en su ensayo “Pidiendo un Goethe desde dentro” manifestó Ortega y Gasset:

No hay más que una manera de salvar al clásico: usando de él sin miramientos para nuestra salvación —es decir, prescindiendo de su clasicismo, trayéndolo hacia nosotros, contemporaneizándolo, inyectándole pulso nuevo con la sangre de nuestras venas, cuyos ingredientes son nuestras pasiones... y nuestros problemas. En vez de hacernos centenarios en el centenario, intentar la resurrección del clásico resurgiendo en la existencia (Ortega y Gasset, 1983: 44).

El clásico sobrevive como libro desconcertante por ser espejo que no imita ni parafrasea lo perfecto sino que poetiza e inventa en lo cambiante. Su impulso revolucionario se basa en la productividad polilógica desprendida de esta transferencia donde lo otro habita en lo uno (Kristeva, 1974). El clásico genuino expande amor con el otro en su particularidad irreductible. Los clásicos concentran así la

literariedad en el entredós creativo de los sueños, esa zona intermedia entre el deseo y la experiencia que es matriz de la imaginación donde se juega el sentido más allá de lo unívoco, a favor del diálogo democrático, con la soltura que le otorga hacer depender la escritura del derecho plural de la lectura.

El saber azoriniano de los clásicos aboga por justificarlos en el valor que le otorga la posteridad: es la lectura incesante la que escribe el clásico. El clásico se va haciendo paulatinamente: si tiene la virtud de conectar con la sensibilidad de sus lectores, su rostro va cambiando conforme lo leen las generaciones venideras. Tal es el papel creativo la “ironía de la forma” que Walter Benjamin (1989: 124) conceptualizó como “momento objetivo de la obra”, el espíritu del arte (creación y crítica incesantes), el cual va más allá de la ironía de la materia literaria elaborada por la intención del autor, pues la ironía de la forma sobrevive reflexivamente en el intercambio imprevisible que supone cada lectura que no es aquiescente sino que ella misma tiene poder de reescritura de la obra en un continuo que podría ser identificado con las nociones de hipertextualidad o transtextualidad (Genette, 1989). Este saber, por un lado, pone en entredicho el tópico que inscribe al clásico en el canon desde el principio de autoridad en tanto que obra intencional que se conserva como monumento verbal del pasado cultural y, por otro lado, reivindica para la educación la fuerza irreductible de la imaginación con el discernimiento que también Ortega y Gasset (1961: 392) advirtió en su ensayo “*El Quijote en la escuela*” entre *natura naturans* (vida creadora) y *natura naturata* (vida mecánica).

Llevada al espacio de la educación literaria, la *natura naturata* corresponde a un entendimiento de la literatura como producto de autor, textualidad cerrada en el control de la lectura destinada a rescatar la *intentio auctoris*. El clásico es concebido así como la rememoración de una obra antigua. En cambio, la *natura naturans* se expande en un entendimiento de la literatura como producción rediviva en la lectura, textualidad abierta a la generación de sentidos

nuevos por vía de la reflexión interpretativa y creativa nacidas de la *intentio lectoris* (Eco, 1992: 124-128) que dialoga profunda e igualitariamente con la *intentio auctoris* desde su experiencia personal y su imaginación libre.

## 2. Historia de vida, *natura naturans*

Las teorías y las buenas prácticas educativas con los clásicos de la literatura hispánica que se refieren a continuación están presididas por la reivindicación de la *natura naturans* o naturalidad dinámica de la comunicación literaria en pensamiento y palabra. En ellas se ha manifestado la natural “muerte del autor” como un acto de fecundidad para la lectura creativa, de un modo semejante a la elocuente cita bíblica del Evangelio según San Juan, 12, 24 “si el grano de trigo no cae en la tierra y muere, queda solo; pero si muere, lleva mucho fruto”. La muerte del autor razonada por Roland Barthes (1987), promotor clave de la teoría del hipertexto, afirma que, cuando el autor entrega la obra a los lectores, esta se reescribe diferente en cada encuentro, como también que la constitución misma de tal autor y obra es gracias a reescrituras previas y que, por tanto, no existe propiedad sino conexiones en travesía que son fruto de la colectividad. La frase de Azorín (1998: 698) “No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad” maximiza tal experiencia natural de su comunicación literaria y concuerda con la teoría de Barthes sobre el “texto-lectura” (Barthes, 1987: 36) como intertexto que conecta los razonamientos del autor con los del lector a través de su filtro de simbología social.

Las intervenciones didácticas de creación literaria multimodal en homenaje a los clásicos hispánicos que he coordinado en mi vida laboral son coherentes con esta teoría irreductible del clásico literario, pues he procurado en todas ellas que la obra conectase con la vida singular de cada alumno a través de su reinención imaginativa personal crecida en la madeja de conexiones de su intertexto lector



(Mendoza, 2001). Presento aquí la panorámica de tal investigación biográfico-narrativa con la legitimidad cualitativa que le confiere esta construcción de conocimiento en la acción educativa desde una perspectiva vivencial de carácter autobiográfico basada en la rememoración (Schutze, 2007; Martins, 2008; Goodson, 2015), que cuenta con antecedentes recientes donde el propio investigador narra su autobiografía profesional, como es el estudio de Manuel Area “De la enseñanza presencial a la docencia digital: Autobiografía de una historia de vida docente” (Area, 2018). Esta atiende a hipótesis basadas en creencias epistemológicas del *ethos* del investigador así como, sobre todo, a la experiencia de aprendizaje discente y docente en contextos auténticos donde los modelos educativos se tejen con los hilos venidos de la singularidad diversa de las personas y las situaciones reales en diacronía, de sus cruces complejos a través de los que se forma el sentido. Tales son el lugar y la actitud de la investigación en la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 47).

En las historias de vida personales, debido a la autoetnografía que las habita (Feliu, 2007), no hay lugar para patrones conductistas basados en programas de control cerrado y dicotómico, pues la dinámica de esta investigación basada en la experiencia funciona por el “con” y no por el “contra”, por la competencia y no por la competición, por la significatividad fenoménica y no por el dictado academicista, por la reflexión en la acción y no por la acción irreflexiva, por los sentidos libres que abren el hecho de educar y no por los significados miméticos que lo cercan entre tecnocracias y dogmas, por la interrogación que indaga y no por el imperativo que sentencia. En suma, cabe delinear que esta metodología crece en la innovación con la voluntad curiosa del detective que en las marañas descubre reciprocidades y en las incógnitas soluciones, no desde el hábito forense de analizar diseccionando para determinar un informe final según un molde paradigmático. Como bien expresa Ferrarotti (2007: 37), “El verdadero desafío que las historias de vida arrojan a la investigación social es más bien para verse en la tentativa de tomar,

expresar y formular la “pulpa”, por así decir, lo vivido cotidiano, de las estructuras sociales, formales e informales”.

Con tal naturaleza, las historias de vida aportan a la educación “un giro metodológico necesario” hacia el estudio profundo de hechos desde un aprendizaje implicado con la vida (Ortí, 2015: 121). En efecto, estas se despliegan en la descripción holística de experiencias específicas y auténticas y no hacia la generalización, la medición o el instruccionismo (Moriña, 2017: 31). Para organizar la información narrativa al respecto, en este artículo se ha seguido la conveniencia metodológica de categorizar los temas de acuerdo con los hitos testimoniales de su evolución diacrónica y en su decurso procesual se ha procurado mostrar la coherencia del mensaje en sus cualidades (lógica, congruencia, suficiencia y credibilidad), a fin de que la complejidad de su poética educativa ofrezca holismo orgánico y sentido social. En atención a estas recomendaciones metodológicas, refiero seguidamente mi intervención laboral a favor de un tratamiento significativo de los clásicos en las aulas.

### **3. Trayectoria profesional innovadora: imaginar con los clásicos**

#### **3. 1. Con Don Juan Manuel**

El conocimiento educativo de los clásicos en su irreductibilidad significativa advino a mi carrera profesional gracias a mi estancia como profesora de Lengua castellana y Literatura en el Instituto de Educación Secundaria “Poeta Julián Andúgar” de Santomera (Murcia), cuyo departamento de Lengua castellana y Literatura contaba con un equipo docente vocacional al que vino la idea común de hacer una actividad de creación literaria colectiva para el Día del Libro, consistente en recoger todas las moralejas de *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel y brindárselas al alumnado de todos los grupos del centro que cursaban segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria con el propósito de que cada cual escogiera la moraleja que más le gustaba por su mensaje humano para su vida.

Después leyeron el relato clásico del que procedía tal moraleja a fin de reconocer su argumento, abstraer sus ideas e interpretar su sentido. Y seguidamente les invitamos a inventar un cuento donde traspusieran su valor moral con libertad narrativa para modificar argumento, tiempo, espacio y personajes, con la misión de insertar coherentemente la moraleja escogida en su final.

Cada alumno leyó sus cuentos en la asamblea de clase y fueron ellos mismos quienes, cuando se les indicó la voluntad de publicar en un libro una selección de los mismos, decidieron por votación las producciones más logradas. Las ilustraciones de los cuentos del libro las realizaron otros compañeros de clase. Todo en este libro era obra artística de su fantasía moral y de un trabajo procesual de conformación de su discurso donde los conceptos narrativos se habían convertido en herramientas estratégicas puestas al servicio de su expresión personal. Con el mismo orgullo que Don Juan Manuel firmara su obra lo hicieron los numerosos adolescentes que allí estrenaron autoría publicada en un libro de papel con ISBN. Y el profesorado de aquel departamento nos convertimos en un equipo editorial improvisado que abrió las tareas del aula a la recolección de fondos para subvencionar el proyecto, a la toma de decisiones con la imprenta y a la organización de una Feria del Libro en la plaza de aquel pueblo donde en el día señalado se vendió su tirada de 300 ejemplares en apenas dos horas. *Cuentos con Moraleja* (Alumnos de ESO, 1997) fue una experiencia de investigación-acción de asunción espontánea en la que descubrimos otro modo de tratar con los clásicos: mirándonos en ellos como en un espejo. No fue un homenaje reverente, sino de encuentro gozoso porque esta iniciativa innovadora fue compartida de modo muy natural por toda la comunidad educativa.

### 3. 2. *Con Miguel de Cervantes*

La investigación-acción fue el método diacrónico que, suscitado por la reflexión, conformó el modelo de buenas prácticas educativas de estos proyectos de innovación con los clásicos, pues retomamos la experiencia inicial de *Cuentos con moraleja* en ciclos posteriores dedicados a proyectos sobre otras obras y autores relevantes de la literatura española, y por esta vía los docentes implicados hemos incorporado un desarrollo profesional realmente valioso para nuestras creencias y metodologías (Parra, 2002). En efecto, la grata vivencia del curso anterior y la ilusión por indagar en nuevas posibilidades didácticas de tal aprendizaje significativo de los clásicos, nos impulsó hacia un nuevo ciclo de investigación-acción que en el curso académico 1997-1998 encontraba en el 450 aniversario del nacimiento de Miguel de Cervantes motivo de homenaje literario. Esta vez decidimos que dicho emprendimiento se convirtiera en un proyecto de formación colegiado a través de la inscripción de sus participantes como grupo de trabajo con reconocimiento institucional por el Centro de Profesores y Recursos correspondiente en la Región de Murcia. También, sin saberlo conscientemente, a través del diseño colaborativo de tareas emancipadoras, sentamos bases de lo que poco años después se difundiría como enfoque educativo basado en competencias (Casanova, 2012: 39).

En el proyecto *Imaginar con Cervantes* (Alumnos de ESO, 1998) trabajamos con alumnado de los IES de Santomera y de San Pedro del Pinatar de la Región de Murcia. Aquí cuadruplicamos el número de tareas del proyecto anterior: “Cartas a Cervantes” reveladoras de las expectativas discentes sobre la educación literaria, “Creaciones sobre refranes y sentencias de *El Quijote*” donde elaboraron cuentos, romances, ensayos y cómics desde su perspectiva interpretativa y conocimientos inclusivos en diálogo con las raíces folclóricas de la obra, “Galería de personajes cervantinos” que fueron retratados con voluntad ekfrástica (Guerrero, 2008) de la imagen al

texto y viceversa, y “Textos periodísticos” donde entre la noticia y la entrevista personajes y autor eran tema de actualidad anecdótica. La modernización del clásico en la imaginación de los estudiantes fue, además, una oportunidad para reflexionar didácticamente sobre los testimonios expresados en la experiencia literaria. Por ejemplo, en “Cartas a Cervantes” los estudiantes apelaron al clásico con actitud más amistosa que reverente, y esta iniciativa reveló sus inquietudes críticas hacia esta área de conocimiento, como bien deja escrito Eva María Tárraga, alumna de 3º de ESO:

Aquí, donde tenemos los pies sobre la tierra, tienes un pequeño problema porque la gente se está olvidando cada vez más de ti y de lo importante que has sido en la literatura. Solo te recuerdan como “el señor ese manco que escribió el *Quijote*”. [...] Aquí los jóvenes necesitamos a alguien que consiga aumentar nuestra imaginación porque desgraciadamente nadie nos ha preguntado por nuestros gustos para engancharnos a la lectura (Alumnos de ESO, 1998: 47-48).

Nuevamente, el equipo docente trabajamos los cometidos editoriales pertinentes y este libro vio la luz el 23 de abril, Día del Libro, a través de una feria ubicada en la plaza del Ayuntamiento de las localidades de los IES referidos, y al amparo de una Semana conmemorativa de la obra cervantina. En la promoción del libro y de los actos culturales fue fundamental la colaboración discente. La redacción posterior de la memoria educativa correspondiente a la experiencia innovadora de *Imaginar con Cervantes: La creación literaria en el aula* (Caro et al., 1998) constituyó un ejercicio de depuración de un modelo didáctico de tratamiento significativo de los clásicos perfeccionado en las experiencias sucesivas a esta. Por dicho modelo inicial obtuvimos el 2º Premio Nacional a la Innovación Educativa 1998 otorgado por el Ministerio de Educación español.

### **3. 3. Con Federico García Lorca**

En 1999, con motivo del centenario del nacimiento de Federico García Lorca, desde la colegialidad de ambos IES y los

Centros de Profesores y Recursos correspondientes a sus localidades, el equipo de trabajo promovimos su homenaje con un taller de escritura creativa de textos teatrales en un acto para alumnado de segundo ciclo de ESO, ya fuera inspirándose en las propias obras lorquianas o bien en los motivos que inspiraron poemas y dramas del literato granadino (noticias periodísticas, tópicos y técnicas teatrales, cine, folclore, etc.). Así pues, los estudiantes aprendieron de primera mano la profunda belleza de su arte de expresión libre y auténtica que supo experimentar con la tradición popular estilizándola en símbolos surrealistas (Alumnos de ESO, 1999).

La primera parte del libro, “La inspiración de Lorca”, ofrece trabajos discentes de transmodalización genérica del relato y de la prensa al texto teatral, donde inventaron múltiples dramas en un acto a partir de una sola narración breve -técnica procedente de *Ejercicios de estilo* de Queneau (1991)- y de cualquier elemento periodístico (una fotografía, una noticia, un anuncio, etc.). En cambio, la segunda parte del libro, “Lorca como inspiración”, ofrece textos resultantes de tres tareas: en la primera exploró las posibilidades reversibles de la *ekfrasis* a través de la acotación escénica lorquiana produciendo imágenes discentes a partir de tales textos del autor o bien a través de acotaciones discentes desde dibujos lorquianos para el caso; en la segunda compusieron obras de teatro en un acto desde una selección de poemas lorquianos; en la tercera completaron el drama inacabado *La viudita* y lo representaron en el salón de actos de sus respectivos ayuntamientos.

Al igual que los proyectos anteriores, el desarrollo didáctico de las tareas contó con organizadores previos y modelos textuales que, por encauzar el flujo de su aprendizaje significativo de los estudiantes, favorecieron su actividad transtextual usando la imaginación y un conocimiento estratégico de los géneros en transmodalización, de acuerdo con las teorías semióticas de Genette (1989) sobre literatura en segundo grado.

También publicamos el libro *Se abre el telón de la mano de Lorca* (Alumnos de ESO, 1999) que recoge sus obras creativas, para lo cual recibimos ayuda económica ministerial. Además de la pertinente Feria del Libro, realizamos un viaje literario a Granada que culminamos con la donación de nuestra obra a la colección bibliográfica de La Huerta de San Vicente y con la lectura de poemas ante los barrancos de Víznar.

### 3. 4. *Con Fernando de Rojas*

El homenaje a *La Celestina* advino en el V centenario de su edición *princeps* con un proyecto que siguió la estela de los anteriores culminando en el libro de creación literaria *Arde La Celestina* (Alumnos de Educación Secundaria, 2000), con la Feria del Libro y el viaje literario correspondiente por tierras salmantinas y toledanas, en cuya topografía tomó notas Fernando de Rojas para ubicar los escenarios verosímiles de la obra (Rubio, 1985). En Talavera de la Reina, ciudad donde Rojas había sido alcalde y reposan sus restos, alumnos y profesores de *Arde La Celestina* fuimos recibidos con honor por el alcalde contemporáneo, quien agradeció nuestro libro y nos obsequió con la edición conmemorativa de dicho centenario.

Esta es, junto al *Quijote*, clásico irreductible por excelencia de las letras hispánicas porque ambos rezuman arte de un realismo que no se afinca en la costumbre sino en el desasosiego de la encarnadura que impreca al pasado su crisis presente y apostrofa correspondencia al porvenir. *La Celestina* sigue siendo rabiosamente actual porque es un clásico inclasificable por el canon, ya que entra en batalla con sus veredictos. Tal es su ironía integral, desde el autor que atribuye a otro la “prima entretalladura” de su obra, hasta el género que, como carnaval, no se integra en la novela ni en el drama, pasando por la ironía verbal, actancial y contextual que ubica el drama en la *philocaptio* de una telaraña. Tal es también su celestinesca, la proliferación de versiones dispares y de contiendas hermenéuticas

todavía no resueltas. Una obra obrándose que, por su verdad y su secreto, convierten la lectura de sus páginas en una experiencia apasionante (Caro, 2004).

Todo el profesorado del departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Manuel Tárrega Escribano participamos en este proyecto y su alumnado de ESO y de Bachillerato leyó íntegramente el clásico en castellano moderno vertido por Camilo José Cela (Rojas, 1989). Con organizadores previos y modelos textuales (una guía de lectura interpretativa de la obra y herramientas de análisis y construcción de tipologías textuales diversas) trabajamos con voluntad pragmática la comprensión del sentido autorial de la obra en su contexto de producción y la expresión de su sentido lector en su contexto de recepción quinientos años después. Frente a la dinámica academicista de la enseñanza mimética de los clásicos que se limita a reconstruir su significado explicando su topicalización inmanente e intencional y concluyendo con la constatación de la tesis descrita por el propio autor, *La Celestina*, por ser arte provocativo, nos instaba hacia la educación literaria dialógica con el clásico que se aviva en la construcción del sentido del texto interpretando su comunicación profundamente interactiva con la otredad de textos y perspectivas. Del análisis de su entramado insólito y complejo emanaban hipótesis críticas e inventivas que motivaban a los alumnos como los casos enigmáticos atraen a los detectives y despiertan su inteligencia por vía de la deliberación y la perspicacia.

Esta motivación también fue evidente en el grupo de trabajo del proyecto, pues durante el curso 1999-2000 multiplicamos las acciones didácticas para replicar los 16 actos de la *Comedia* de 1499 que organizamos con la metáfora evolutiva del fuego. Así pues, *Arde La Celestina* muestra el frenesí del *Carpe diem!* en este tríptico evolutivo:

- “La llama” surgida de la herencia (preñada en los elementos paratextuales e intertextuales que preceden a la obra –citas cultas y refranes incrustados en el texto; datos e ideas de diversos prefacios



del autor a la obra-), que desarrolla un cuadro de cinco actos donde hay romances que relatan el conflicto en versos acrósticos, escenas teatrales que proyectan los papeles perdidos de un inicio posiblemente anterior a la obra, fábulas moralistas y narraciones que amplían la verdad de citas cultas y populares.

- “La hoguera” donde resplandece la vivencia del texto en proceso (crecida en los diálogos del drama). Allí el amor, las máscaras y la muerte brillan en la quema de sonetos y canciones de amor; en cómics chistosos de apartes en el diálogo de contraste con descripciones de los grabados trágicos que ilustraban el facsímil; en acotaciones que se atreven a sintetizar toda la escenografía de la obra en un diseño de vanguardia: en noticias del asesinato de Celestina, instancias de los criados pidiendo clemencia por su crimen, entrevistas a Fernando de Rojas y honras fúnebres a los difuntos personajes en forma de esquelas y epitafios.

- “Las brasas” o pervivencia de su fortuna en cita con el futuro. Guardan hoy el calor de *La Celestina* con ensayos “al rojo vivo” sobre la vigencia de la obra; guiones cinematográficos a partir de adaptaciones literarias del clásico en nuestro siglo; teatro en un acto sobre el papel de la alcahueta en el entorno de los *mass-media* y los “rescaldos” metafóricos de un glosario estrafalario que cierra el tríptico de fuego literario con acepciones medievales de signo burlón como “*Vulto*: papel que desempeñará el profesor en clase, cuando los institutos tengan dinero para programar bien los ordenadores” (Caro, 2006: 313).

De la reflexión docente sobre la intervención didáctica efectuada surgió el propósito de redactar en forma de libro su memoria evolutiva provista de la metodología y los materiales empleados: *Las clases de un clásico: Arde La Celestina* (Caro, 2000) fue avalado con entusiasmo por el Centro de Profesores y Recursos y editado por la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia.

### **3. 5. Con Pedro Calderón de la Barca**

En 2001 ideamos un nuevo ciclo de investigación-acción en el que queríamos avanzar desde el anterior proyecto disciplinar en el área de Lengua Castellana y Literatura hacia expectativas interdisciplinares en colaboración con otras áreas de conocimiento de la etapa de Educación Secundaria. El centro de interés fue el IV centenario del nacimiento de Pedro Calderón de la Barca y este proyecto, gracias a los buenos resultados prácticos de los anteriores, cobró importante multidimensionalidad y colegialidad interinstitucional, pues se animaron a participar 25 profesores de cuatro IES de la Región de Murcia, los cuales nutrieron el encuentro de 17 disciplinas: Administración y Finanzas, Dibujo, Educación Compensatoria, Electrónica, Filosofía, Física y Química, Geografía e Historia, Inglés, Integración, Latín, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Psicología, Religión y Tecnología. A todos nos reunía la misión de homenajear al clásico en comunidad cercana al mundo cotidiano. Tal es el emblema del teatro Romea que aparece en el título del proyecto. Se aprovechaba así el argumento dado por el propio Calderón de que el teatro es una fábrica donde caben todas las artes (Curtius, 1984).

Dada su envergadura, fue necesario realizar un plan de desarrollo profesional basado en coloquios donde, en conformidad con lo dispuesto para los proyectos reglados por la Consejería de Educación de la CARM, hubo reuniones formales en equipos de trabajo con la debida convocatoria de asuntos y acta de acuerdos en un clima de diálogo coordinado y democrático. Por tanto, tras el diagnóstico inicial de necesidades y experiencias previas, procedimos sucesivamente al diseño cooperativo del proyecto, a su visado institucional y a un seminario de formación metodológica sobre la programación y resolución de las tareas, su evaluación y las indicaciones pertinentes para construir entre todos el libro de creación literaria correspondiente y para darle difusión cultural en la Semana del Libro y en el viaje literario al Corral de Comedias de Almagro y al

Madrid de los Austrias. A continuación, funcionaron los grupos de trabajo de cada especialidad en la preparación y desarrollo de tareas con el apoyo de monitores del área de Lengua Castellana y Literatura que habían participado en proyectos previos y les orientaron en la confección y el manejo adecuados de los organizadores y los modelos textuales para optimizar la lectura interpretativa y la escritura procesual de los trabajos creativos, así como su valoración e inserción en los capítulos del libro *Calderón en el Romea* (Alumnos y profesores de Educación Secundaria, 2001). La retroalimentación del proceso formativo, así como su seguimiento y evaluación, se hicieron en corresponsabilidad interdisciplinar y los participantes tuvieron la oportunidad de dar transferencia de conocimiento de sus tareas integradas en una experiencia innovadora en comunidad de aprendizaje del holismo educativo (Domínguez, 2016) a través de jornadas educativas en el Centro de Profesores y Recursos, de Congresos internacionales sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura y de publicaciones científico-técnicas puntuales.

El pacto de ficción del teatro Romea cohesionó la estructura lógica del libro: En la fachada principal se situó la maquetación web del libro por alumnado de Electrónica. En vestíbulo de entrada están los carteles de los dramas calderonianos hechos en Dibujo desde todas las etapas educativas. En la taquilla se hallan composiciones colectivas de estudiantes de Administración y Finanzas sobre el precio de las entradas y la informatización de sus manuscritos. En el lienzo del aire que ocupa el techo consta la redacción de cartas imaginarias, familiares y de viaje hecha por los jóvenes desde Psicología, Integración y Educación Compensatoria. En las gradas se encuentran “Autos sin sacramento”, donde con las ideas de Copérnico y Galileo desde Física y Química en 3º de ESO se crearon obras de un gran teatro del mundo alegorizado. En el palco Monserrat Caballé”, vinculado al departamento de Cultura Clásica, se ubican narraciones mitológicas clásico-modernas que correlacionan a Calderón con Ovidio. En el palco José María Roderó aparecen romances de leyenda basados en el tópico del honor. En el palco Francisco Rabal el

departamento de Geografía e Historia promovió en 4º de ESO descripciones de los retratos pictóricos de los bufones de la Corte de Felipe IV obrados por Velázquez. En el Palco Real leyeron correlativamente *El sitio de Breda* y *La rendición de Breda* y dramatizaron su escena. En el anfiteatro platea discurren ensayos éticos y filosóficos sobre valores en *El alcalde de Zalamea* y dilemas de *La vida es sueño*. En butacas Matemáticas ligó teoremas con poemas en métricas y geometrías ingeniosas del Barroco (acrósticos, jeroglíficos, caligramas y laberintos). En la orquesta se inventaron partituras y parodias musicales desde 1º y 3º de ESO basándose en letras de entremeses calderonianos. En el telón de boca se encontraron Shakespeare y Calderón a través de cómics y gags escritos en inglés que captan la tragedia con sentido del humor. En el proscenio desde Religión se escribieron salmos al Autor soberano del Mundo, actualizando el género bíblico en nuevos contextos democráticos. En la tramoya Tecnología presenta una memoria de apariencias y carros de comedias para *La mojiganga de la muerte*. En el escenario, finalmente, Lengua Castellana y Literatura, desde diferentes niveles, promovió “Adivinanzas, enigmas y jeroglíficos” para los entremeses calderonianos con campos semánticos que esconden referentes, “crónicas de un pueblo” con noticias rescatadas del propio municipio de los estudiantes y “Cuento con el diablo” con relatos oníricos que, intertextualizando a Quevedo, Kafka, Amenábar y Sabina, exorcizan el mal en defensa de la dignidad humana. En todos los casos los aprendices fueron protagonistas que mantuvieron con Calderón un trato entre iguales y el profesorado aprendimos el oficio mediando al servicio de ambos.

Posteriormente, coordiné el proyecto *Echar Redes al genio: Calderón en el Romea* con dos objetivos: por un lado, convertir el libro publicado en papel al formato hipermedia publicado en la Web y en CD-ROM ataviado además con la sección “Homenaje pedagógico” y materiales audiovisuales complementarios; por otro lado, ofrecer la memoria didáctica de su sistema de composición, la metodología empleada y su rentabilidad educativa en otro libro de título homónimo

del proyecto (Caro, García, Sánchez y Soto, 2003). Por estos proyectos incardinados recibimos el Premio Nacional Multimedia y el Premio Especial del Jurado en el XXV Concurso de Experiencias Educativas del Grupo Santillana. Estimulados por el galardón, decidimos fomentar la transferencia de conocimiento de nuestra obra colectiva en la Web con el proyecto conjunto de investigación e innovación educativa *Calderón en los Grandes Teatros del Mundo* donde colaboraron profesorado de los IES implicados en *Calderón en el Romea* y del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia. Las sinergias generadas dieron más visibilidad y provecho a su modelo didáctico interdisciplinar en los países de habla hispana.

### 3. 6. *Con Luis Cernuda*

En 2002 coordiné el proyecto interdisciplinar *Donde habite Cernuda* entre las áreas de Geografía e Historia y de Lengua Castellana y Literatura por querer tratar las dos dimensiones, la realidad y el deseo, de la poesía de Luis Cernuda en el centenario de su nacimiento. Participó alumnado de segundo ciclo de ESO y de Bachillerato, que lo leyó con la actitud que aquel reclamó en su poema “A un poeta futuro” (Cernuda, 1985: 212): “No de la letra vieja, mas del fondo / vivo en tu entraña”. El alumnado dialogó con el sentido crítico y estético del autor en 18 tareas organizadas con la simbología del espacio biográfico cernudiano (“Sevilla”, “Madrid”, “El exilio”) en su dimensión exterior o historiográfica e interior o poetológica (“El amor”, “La quimera”, “El olvido”). Cultivaron “Aleluyas de una vida” (viñetas con pareados), “Paseos literarios”, “Homenaje por soleares”, “Misiones pedagógicas” y “El recuerdo” del exiliado, así como el amor “A la poesía” becqueriana, “A los amigos” de la Generación del 27 y “Al amor”, ángel terrible de placeres prohibidos, y el olvido “de un verso, “De una carta” o “De una esencia”, y la quimera “Del alma infantil” en *Ocnos*, del baudeleriano “Demonio, hermano mío” y de “Cine, siempre” que inspiró muchas de sus composiciones. Como el

criterio organizativo fue temático y no genérico, los alumnos tuvieron la oportunidad de elegir las modalidades expresivas a su gusto. También el profesorado de ambas áreas se apoyó mutuamente en su pericia disciplinar a la hora de revisar los trabajos discentes. Entre otros recursos, aprovechamos la página web conmemorativa de la Residencia de Estudiantes y las visitas culturales realizadas en Murcia al respecto.

El libro *Donde habite Cernuda* (Alumnos de Educación Secundaria, 2003) gozó de la Feria del Libro y de viaje literario a Sevilla, cuna del poeta. También distribuimos ejemplares del mismo por todos los IES de la Región de Murcia, y elaboramos la memoria didáctica *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda* publicada por la Consejería de Educación y Cultura de dicha Región (Caro, 2003).

### **3. 7. Con *Quijote* y *Sabina***

*Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)* fue el proyecto interdisciplinar emprendido en el IV centenario de la novela cervantina para realizar una confabulación pública contante y cantante donde las mentiras tejen verdades sin altares. Participaron 16 docentes de cuatro colegios y siete institutos de la Región de Murcia. Los formé en el seminario “Entre clásicos y modernos: proyecto de creación literaria interdisciplinar” y en equipo ideamos y aplicamos las tareas literarias, seleccionamos textos, maquetamos archivos y produjimos paratextos del libro subvencionado por los ayuntamientos de tales centros (Alumnos y profesores de Educación Primaria y Secundaria, 2005). Por sus páginas desfilan invenciones de su mixtura: microrrelatos, obras de teatro llevadas a escena, monólogos al estilo del Club de la Comedia, vídeos, fotos, viñetas, ensayos, cartas, poemas, dibujos, canciones, narraciones, *storyboards*, noticias, chats, chistes literarios con *false friends*, dramatizaciones, hipótesis fantásticas como la de Quijote y Sancho haciendo tablas en el

gimnasio de Sabina o refracaciones como aquella que dice “Ojos que no ven, lágrimas de plástico azul”, y sendos juegos de la oca sobre ambos personajes pergeñados por alumnado para obrar un taller de cuentos. Tal elasticidad remeda al *Quijote* como novela de novelas bien avenida con cualquier lector (Cervantes, 2001: 18).

Además de las correspondientes Ferias del Libro y de un viaje por la ruta del *Quijote* y por el Madrid castizo que lo vincula con Sabina, el alumnado difundió su obra en radio y televisión. Joaquín Sabina nos envió un vídeo con sus felicitaciones y agradecimiento y nos dedicó la canción final de su concierto en Murcia. Música y literatura se corresponden aquí como aspas de molino de binomio coherente, pues también Joaquín Sabina cree que “Don Alonso Quijano sigue aquí / Provocando a los vivos que están muertos” (Sabina, 2005). Su épica errante y errónea nos recuerda que aprender tiene mucho de viajar con la locura a cuestas, apoyarse en la desmesura y cultivar el humor compasivo.

## Conclusiones

La trayectoria profesional rememorada autobiográficamente da sustento pragmático e identitario al objetivo del cultivo profesional de la educación literaria del clásico desde una didáctica creativa de la lectura recontextualizadora y de la escritura transmodalizadora en multimodalidad textual y de perspectivas discentes. Ello demuestra que, al ser reciclados por los hipertextos de los estudiantes, los clásicos se revelan como obras jóvenes en su pujanza vital. Se confirma así la creencia docente en la influencia decisiva de la metodología dialógica como presidencia de la dinámica de los proyectos comentados vehiculando el pensamiento constructivo de los aprendices en un clima democrático, rasgo de calidad propio del liderazgo distribuido (Spillane, 2006).

El hecho de haber protagonizado la coordinación prolongada del conjunto de proyectos de innovación educativa referidos en este artículo permite deducir lógicamente como aspecto constante de interés en la didáctica de los clásicos actualizados en el aula que haber planteado una relación entre iguales de tipo humanista entre el autor clásico y cada lector en particular ha desacralizado aquella textualidad, la ha sacado de sus goznes canónicos lanzándola hacia la afirmación creativa de las sinergias imprevisibles y transformables. Ya no funciona el modelo monológico tradicional donde debía imperar el principio de autoridad propio de la instrucción literaria sino la modelización dilógica donde trabaja lo que denomino el “principio de posteridad” (Caro, 2015: 316) que da razón de ser a la educación literaria.

Así pues, el clásico se convierte en tal no por inmanencia que convierte las recreaciones en paráfrasis de un modelo digno de imitación, sino por *pervivencia*, la trama de sus encrucijadas lectoras por las que sobrevienen sentidos nuevos a la obra. Con otras palabras, su irreductibilidad es el gesto de su vivacidad hipertextual tejida en el diálogo entre lectura y escritura, donde la obra adquiere consistencia en su anudamiento con la otredad con pretensiones de naturaleza holística. Y este poder suyo para seguir siendo interesante es precisamente su fuerza. De ahí que en otros estudios haya definido el clásico precisamente por su modernidad (Caro y González, 2013).

El conjunto de los proyectos referidos en este estudio son vivo ejemplo de auténtica investigación-acción educativa donde del uso emana la reflexión que va perfeccionando producciones previas con retos innovadores. Mi observación participante como coordinadora de los mismos y el testimonio reiterado diacrónicamente que me ha sido transmitido por parte del profesorado que igualmente ha participado en dichos proyectos con los clásicos hispánicos y ha colaborado en la elaboración de las memorias de los proyectos citados permite concluir desde la posición autoetnográfica de responsabilidad personal sobre los procesos que he descrito que el logro del objetivo señalado en la



introducción de este artículo ha reportado una experiencia de desarrollo profesional en didáctica de la creación literaria multimodal desde el empoderamiento y el aprendizaje significativo y cooperativo de importancia tal que ha hecho crecer nuestra vocación personal hacia la docencia innovadora y el discernimiento del valor humano de la educación literaria.

## **Bibliografía**

Alumnos de Educación Secundaria (2000). *Arde La Celestina*. Murcia: IES Manuel Tárrega Escribano.

Alumnos de Educación Secundaria (2003). *Donde habite Cernuda*. Murcia: CPR Torre Pacheco-IES Manuel Tárrega Escribano.

Alumnos de ESO (1997). *Cuentos con moraleja*. Murcia: IES Poeta Julián Andúgar.

Alumnos de ESO (1998). *Imaginar con Cervantes*. Murcia: IES Poeta Julián Andúgar-IES Manuel Tárrega Escribano.

Alumnos de ESO (1999). *Se abre el telón de la mano de Lorca*. Murcia: IES Poeta Julián Andúgar-IES Manuel Tárrega Escribano.

Alumnos y profesores de Educación Primaria y Secundaria (2005), *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Alumnos y profesores de Educación Secundaria (2001). *Calderón en el Romea. El Gran Teatro de la Creación*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>.

Azorín (1947). *Con Cervantes*. Madrid: Espasa-Calpe.

Azorín (1963). *Obras completas. Vol. I*. Madrid: Aguilar.

Azorín (1998). *Lecturas españolas*. En *Obras escogidas, tomo II*. Madrid: Espasa.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Benjamin, W. (1989). *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán*. Barcelona: Península.

Caro, M. T. [Coord.] (2000). *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Caro, M. T. [Coord.] (2003). *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Caro, M. T. (2004). *Teoría de la pasión literaria al hilo de La Celestina*. Murcia: Universidad de Murcia.

Caro, M. T. (2006). El taller con los clásicos literarios: del texto al architexto. En M. E. García (Coord.). *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Vol. 2* (págs. 303-334). Murcia: Servicio de

Publicaciones de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Caro, M. T. (2015). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (págs. 313-328). Madrid: Ediciones Pirámide.

Caro, M. T. *et al.* (1998). *Imaginar con Cervantes: la creación literaria en el aula*. Obtenido 24 enero 2018, desde <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83037>.

Caro, M. T., García, M. E., Sánchez, C. y Soto, J. (2003). *Didáctica y uso de Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*. Murcia: CPR Torre Pacheco.

Caro, M. T. y González, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 9, 89-106.

Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: la Muralla.

Cernuda, L. (1985). *La realidad y el deseo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Cervantes, M. de (2001). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Crítica.

Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar en la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Curtius, E. R. (1984). La teoría del arte en Calderón y las artes liberales. En *Literatura europea y Edad Media latina*. Vol. 2 (págs. 776-790). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 43-76. Obtenido 20 enero 2018, desde <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.001>.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las Ciencias Sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 15-40.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Barcelona: Taurus.

Goodson, I. (2015). Exploring history and memory through autobiographical memory. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 262-285. DOI: 10.5944/hme.1.2015.13350

Guerrero, P. (2008). *Metodología ekfrástica de la creación literaria*. Murcia: DM.

Kristeva, J. (1974). *La révolution du langage poétique*. Paris: Seuil.

Liotard, J. F. (1991). *Leçons sur l'Analytique du sublime*. Paris: Galilée.

Martins, E. (2008). Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. *Revista Antíteses*, 1 (1), 17-30. Obtenido 5 de febrero 2018, desde

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Accedido en 05/08/2013.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.

Ortega y Gasset, J. (1961). *El espectador III*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ortega y Gasset, J. (1983). Pidiendo un Goethe desde dentro. En *Goethe-Dilthey* (págs. 13-46). Madrid: Alianza Editorial.

Ortí, A. (2015). Historias de vida como cambio metodológico. *Fòrum de recerca*, 20, 117-128. Obtenido 12 febrero 2017, desde <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2015.20.9>.

Parra, C. (2002). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125.

Queneau, R. (1991). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.

Rojas, F. (1989). *La Celestina*. Barcelona: Ediciones Destino.

Rubio, L. (1985). *Estudios sobre La Celestina*. Murcia: Universidad de Murcia.

Sabina, J. “El *Quijote* visto por Joaquín Sabina”. *El Semanal de La Verdad*, 30/1/2005.

Schlegel, F. (1994). *Poesía y filosofía*. Madrid: Alianza.

Schutze, F. (2007). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1 and B.2.2 INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum. Obtenido 5 febrero 2018, desde <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>.  
Accedido en: 30/03/2014.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.