

FECHA DE RECEPCIÓN:

10/10/2012

FECHA DE ACEPTACIÓN:

6/02/2013

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Interdisciplinariedad; intertexto lector; Krausismo, *Quijote*.

KEYWORDS

Interdisciplinarity; intertextual reading; Krausism, *Quixote*.

M^a TERESA CARO VALVERDE

E-mail: maytecar@um.es

De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos

Hand in hand with Cervantes: modern reading of classics

M^a TERESA CARO VALVERDE, MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA
Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo delimita la innovación educativa de la competencia lectora basada en la interdisciplinariedad frente a las resistencias academicistas de la enseñanza disciplinar; reivindica la intervención epistemológica de la imaginación y del sentido en acciones comunicativas recontextualizadoras con la metodología del intertexto lector para modernizar el tratamiento de los clásicos en lecturas creativas y críticas de proyección hipertextual en las aulas; y revela que su genealogía semiótica-krausista-romántica sobre la modernidad del clásico por su pervivencia en el tiempo procede del reconocimiento del *Quijote* como la primera novela moderna del mundo por otorgar al lector su reinención infinita.

ABSTRACT

This paper defines the educational innovation of reading skill based on interdisciplinarity against academicism of disciplinary teaching; it claims epistemological intervention of imagination and meaning in re-contextualizing communicative actions with the methodology of intertextual reading to update the treatment of classics in creative and critical readings of hyper-textual projection in the classroom, and reveals that its semiotic-Krausist-romantic genealogy on the classic modernity because of its survival over time comes from the recognition of *Don Quixote* as the first modern novel in the world by providing the reader its endless reinvention.

Cómo citar este artículo:

Caro Valverde, M. T. y Gonzalez García, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 9, 89-106. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/124>

La competencia lectora: modelos academicistas e innovadores

El proyecto internacional de la educación basada en competencias tiene el objetivo de revitalizar el humanismo de la ciencia a través de la dinamización de la interdisciplinariedad desde una serie de capacidades básicas destinadas a interactuar curricularmente en el seno de cada una de las disciplinas. Pero sucede que su consecución no es fácil debido a las resistencias ideológicas de la sociedad tecnificada en que vivimos. A pesar de los esfuerzos institucionales por parte de la OCDE (2005) para construir y expandir una dinámica sólida de las competencias clave que procure progreso profesional y a pesar de los compromisos por parte de los organismos parlamentarios europeos para que discurran convenientemente las nuevas leyes de educación donde se requiere que las competencias básicas sean programadas y desarrolladas en los currículos oficiales de las etapas de Primaria y Secundaria, los resultados innovadores no son los esperados porque existe un problema de hondo calado en los sistemas y costumbres culturales: es la perduración de un neoconservadurismo que sigue imponiendo sus reglas conductivistas revestidas de pragmatismo y que frena dos procesos intelectuales indispensables de la verdadera formación competencial en las aulas: la metacognición y la investigación. El profesorado acostumbrado a controlar a sus alumnos con ejercicios de solución única desatiende ambos procesos y, por efecto, no promueve la activación de la mejor práctica educativa: el pensamiento reflexivo del aprendiz en sus facetas creativa y crítica (Bolívar, 2010, p. 74). Así que la solución a este atolladero empieza cambiando los hábitos docentes conductivistas por iniciativas de investigación-acción en el aula donde se aprenda a diseñar tareas que constituyan un desafío motivador para los discentes en la medida que su realización sea procesual y trate con problemas y contextos reales. A nuestro juicio, tal logro sería obra no tanto de comandancias pedagógicas sobre la organización escolar como de una reforma epistemológica más profunda que concierne a las relaciones entre pensamiento y lenguaje, en las cuales desempeña un papel fundamental el esclarecimiento de una metodología idónea de la competencia lectora que genere espacio educativo para la reflexión creativa y crítica.

Grosso modo, existen dos diseños metodológicos de la lectura: el controlador y el liberador. El primero se basa en la corrección para lograr la universalidad o el consenso, que homogeneiza y estabiliza el sentido en una verdad objetualizada y establece los límites entre lo decible y lo indecible. El segundo se basa en la vinculación para crear las condiciones de la pluralidad de sentido en una verdad recontextualizada que implica la facultad de comunicarse con el otro y de ensayar posibilidades de vida que proporciona la imaginación al pensamiento humano. Sucede que el primer diseño ha oprimido tradicionalmente al segundo en las escuelas degradando el estatuto epistemológico de la imaginación como subjetividad alucinada y mero pasatiempo. Pensamos que aquí radica uno de los problemas fundamentales con los que tropieza el

actual proyecto de educación en competencias básicas, pues ciertamente la imaginación es indispensable para activar la competencia lectora que reporta reflexión creativa y crítica, tal y como enuncia la máxima aristotélica “*nihil potest homo intelligere sine phantasmate*”. Son los defensores de la lectura controladora los que han querido confiscarla como *mimesis* que reproduce la realidad cuando su función genuina es la *poiesis* que genera intelectivamente conocimiento de mundo.

En cambio, defender el aprendizaje basado en tareas imaginativas libera la competencia lectora porque reconoce a sus agentes como seres humanos con su particularidad e incertidumbre, y no como piezas de ajedrez ni objetos de estadísticas. La estrategia para superar los cercos de la lectura controladora que cosifica a los aprendices como elementos descontextualizados debe ser precisamente la que por esencia define a la noción de ‘competencia’: ser capaz de hacer algo en contextos vitales. Al respecto son esclarecedoras las ideas de Maxine Greene (2005, p. 27):

Los profesores que sean suficientemente imaginativos como para tener presentes la heterogeneidad de la vida social y la llamada ‘heteroglosia’ (o multiplicidad de discursos) de lo cotidiano pueden sentir también un fuerte impulso a abrir caminos que conduzcan a mejores formas de enseñanza y de vida. Puede que también ellos, como hiciera John Dewey, se esfuercen por precisar unos fines que den un rumbo a sus actividades y por saber más claramente cuál es su misión.

Obviamente, se propiciarán ámbitos idóneos para que la imaginación reflexiva se expanda en las aulas siempre que existan profesionales reflexivos como los que Greene ha reivindicado: aquellos que, interesados más por las acciones que por la conducta, escuchan a sus estudiantes dispuestos a ver las grandes cosas que entre sí comunican en sus situaciones diversamente vividas. No hay duda de que es cuestión de seguir la línea del ‘aprender haciendo’ abierta por Dewey hace un siglo y retomada por Schön (1992, p. 89) en los años ochenta:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar.

De modo complementario a los diseños metodológicos referidos, existen dos tipos de experiencia lectora: la consumista y la sentida. En la primera, el lector acepta el acto de la comunicación lectora desde la lógica de la mercancía, rica en estímulos y pobre en experiencias, pues se apropia de las lecturas como quien archiva recuerdos que acumula sin que le afecten ni transformen. En la segunda, el lector mezcla lo que sabe con lo que es, lo que pasa y lo que le pasa, y vive así la lectura como ‘producción de sentido’. La lectura sentida es una

apetencia interior que despierta la curiosidad, motor primero del fomento de la investigación. Cervantes es un ejemplo perfecto, pues afirmaba leer de todo, incluso los papeles tirados en la calle, persuadido de que de cualquier cosa podía aprender provechosamente para su propia vida. Es por ello que, por nuestra parte, defendemos el fomento de la lectura no desde la cantidad de obras leídas sino desde la relación significativa de los lectores con cada obra en particular. Pensamos que, más que el archivo de obras consumidas por el aprendiz, a la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe interesarle la generación de sentido que las obras producen en él. Al respecto, coincidimos con Jorge Larrosa (1996, p. 19) en que “en la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha”. En efecto, a diferencia de la Filología —que principalmente se interesa por el texto—, la Didáctica de la Lengua y la Literatura se interesa sobre todo por la relación con el texto, ya que constituye una ciencia social que ha crecido desde un enfoque comunicativo de la lengua y que, en coherencia, tiene la oportunidad de postular una proyección semiótica de la noción de ‘competencia’ como uso social de interpretación y producción textual. A ello añadimos la conveniencia de que tome en consideración ética la recomendación añadida por Larrosa, consistente en promover la lectura que ‘escucha’, es decir, la relación atenta y hospitalaria con los textos, que los acoge y opina sobre ellos con respeto reflexivo y sin manipularlos a su antojo, lo cual, por desgracia, hace aquella lectura de ‘apropiación’, mercantilista y pirata, que por sistema reduce lo ajeno a su imagen, prejuicios y necesidades.

Quien interpreta la noción de competencia como aprendizaje para la vida encauza su tratamiento didáctico hacia la innovación interdisciplinar si entiende la vida como un proceso de recontextualización incesante e incalculable y, en coherencia, opta por un modelo liberador y sentido de la lectura que, por su propia naturaleza, es integrador (Delval, 1990, p. 62). Pero quien sobrentiende el aprendizaje para la vida como asunto del futuro profesional de los discentes (sobrevivir ganándose la vida en un entorno vital) lógicamente retrocederá hacia los viejos patrones escolásticos y burgueses de la lectura controladora y consumista, que son los responsables del mantenimiento de los currículos segmentados en disciplinas estancas y de su pernicioso sobrecarga de contenidos inconexos y de procedimientos reproductivos por obediencia a la autoridad del maestro o del manual de estudio. Importa delimitar bien los motivos que fundamentan tales posiciones a fin de que el profesorado que las emplea sea consciente del perfil epistemológico que las sustenta y pueda elegir con lucidez reflexiva entre trabajar proyectos educativos basados en competencias de voluntad interdisciplinar o trabajar costumbres instructivas basadas en habilidades exclusivamente disciplinares. Y, en el caso de escoger la vía innovadora, con vistas a que no reconvierta los planes de progreso educativo sobre competencia lectora en su retroceso maniqueo, conviene que no olvide esta frase diametralmente lúcida de John Dewey (1967, p. 55) que

resume nuestro propósito crítico: “La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior”.

La actitud profesoral que dogmatiza el deber de leer y de escribir es la que convierte la institución escolar en una fábrica de saber que requiere el esfuerzo por superar programas y exámenes en competición con los demás y que solo valora el éxito. En su frenético ritmo, ‘comprender’ significa captar el modelo que se debe acatar, y ‘ser inteligente’ es mostrar astucia para negociar en provecho propio los términos de dicha comprensión. Ocurre entonces que el estudiante no se siente responsable de su aprendizaje y ve como una amenaza el fracaso que podría mostrar en el boletín de notas, con la consiguiente defraudación de sus familiares y la posible segregación de la carrera de su promoción social. Este retrato todavía guarda parecido con el que hizo Michel Foucault en su ensayo *Vigilar y castigar* (1986) sobre la enseñanza habilitada en las instituciones penitenciarias de siglos pasados. Por desgracia, sigue presente en no pocas mentes docentes la idea de las disciplinas como estrategia particular de control y de organización social. A pesar de los reclamos científicos interdisciplinarios venidos en el siglo XXI de los poderes públicos vigentes, como son las oportunas publicaciones del Consejo de Europa para que el EEES sea una realidad viable en las aulas y la adaptación de la LOE a la evaluación de diagnóstico transversal en las competencias básicas que son trasunto de las competencias clave enunciadas por la OCDE, sin embargo, el sistema de las tecnologías disciplinarias sigue resistiéndose al cambio con actitudes escépticas y pervive institucionalmente a través de premios y castigos (becas y exclusiones) de orden jerárquico. Entre las rendijas de la sana idea educativa de ‘competencia’ o capacidad personal se infiltra la pernicioso idea empresarial de ‘competitividad’ por escalar premios, que tiende a colocar, más que la educación al servicio del hombre, el pequeño hombre como sujeto educable al servicio de las necesidades de la economía (Rey, 2010, p. 9). Entonces ‘educar’ no es abrir caminos, sino gestionar acciones.

Es de estimar cuánto dista tan nefasto balance de la capacidad lectora sometida a una visión empresarial de la escuela con respecto al hermoso proyecto educativo que Dewey (2002, p. 222) diseñó a principios del siglo pasado para la sociedad democrática —“construir un plan de estudios que haga del pensamiento una guía de la práctica libre para todos y que haga del ocio la recompensa de aceptar la responsabilidad del servicio más que un estado de excepción respecto a él”. Para sanear este problema, sostenemos la hipótesis de introducir la vida en las escuelas con el cultivo de la lectura liberadora, que —como diría Daniel Pennac (1993, p. 28)— nos convierte a todos en alquimistas de la única moneda del arte, la gratuidad.

La educación literaria desde la epistemología de la imaginación y el sentido

La célebre frase cervantina de que la literatura es un saco roto donde cabe todo nos recuerda la virtud de convergencia interdisciplinar que procura el espacio literario y la imaginación que lo hace posible. Gracias a ello, la competencia literaria participa, por su esencia transversal, de todas las ventajas de la educación en competencias básicas, pues permite desarrollar valores para la vida personal, integrar conocimientos de diversas procedencias, aprender de modo estratégico y contextualizado y evaluar holísticamente. No obstante, no quisiéramos reducir estas frases oportunas a vanos ‘clichés’ separados del territorio cercano de los niños y los jóvenes, protagonistas reales de las reflexiones aportadas en este artículo. Sus necesidades y ritmos de aprendizaje, sus cualidades y sus preferencias, deben pulular en nuestra mente cuando los educadores pensamos vocacionalmente en abrir caminos para sus vidas. De lo contrario, el artefacto del ‘cliché’ sustituiría la visión orgánica del aprendizaje basado en competencias por procedimientos gestores de ejercicios estipulados con férreos cronogramas de cumplimiento curricular y de alumnos modulados como capital humano en función de su eficacia controlada. En cambio, sostenemos que la competencia literaria disipa tales peligros desde la óptica de la educación que pretende despertar el cultivo de la imaginación de los aprendices en sus actos comprensivos y expresivos de intención literaria, pues valora lo humano y lo diferente y promueve un encuentro con lo otro desde lo propio local e histórico. Junto a la empatía, la imaginación literaria cultiva la proyección personal y la búsqueda de un sentido propio desde la libertad.

La consideración generalizada de la literatura como un lenguaje falso frente a la verdad de la razón científica es otro escollo que debe salvar la educación literaria en las aulas. Dicho tópico ha provocado desde antiguo el que las masas populares la usasen como fantasía de escape de los problemas cotidianos y la elite culta la encriptara en el poder autoritario y mercantil de los libros para legitimar la propiedad intelectual, la originalidad y el concepto de texto completo según la intención del escritor.

Pero como la literatura tiene vida imaginativa para superar este cercado de su sentido, ella misma ha sobrevivido a dicha coerción con su libertad de movimiento entre textos que le reporta su genuino comportamiento hipertextual. Sirven como ejemplo los grandes clásicos de la literatura y, entre ellos, proponemos de nuevo como modelo el caso del *Quijote* cervantino, creado por su autor como un tapiz irónico trenzado semánticamente con hilos de todas las novelas en boga de su época y recreado por sus lectores a través de los siglos desde los contextos receptivos más variopintos del mundo para alimentar su riqueza expresiva desde la libertad del perspectivismo. Extraemos, pues, criterios educativos de la relación con los clásicos por estimar que «es la literatura la que también ilumina a la didáctica para que las propuestas de

aprendizaje significativo no se reduzcan a simples clichés, sino que florezcan según la diversidad del alumnado y desde procesos de lectura que tienden hacia la escritura libre, imaginativa, en conexión con la vida personal» (González García, 2009, pp. 14-15). Tal es la virtud de la literatura condensada en sus obras de mayor expresión artística.

Así que se puede afirmar que los clásicos son hipertextos irónicos tanto en el tiempo de la escritura como de la lectura, pues también sucede que los hilos de la obra leída se recombinan con aquellos venidos del intertexto lector de cada persona que la asume en su imaginación, y el tapiz que forman en cada caso es siempre diferente. Por tanto, atendiendo a la dinámica comunicativa de la obra literaria, su literariedad misma es su vida, es decir, su capacidad de remodelación incalculable a merced de las lecturas, lo cual Walter Benjamin (1988, p. 127) ha denominado 'ironía de la forma' por constituir "el intento paradójico de construir en los propios productos ya formados, aun a través de una demolición". Se discierne así que la sociabilidad entre textos que hoy la semiótica denomina 'intertextualidad' no debe reducirse al plano semántico de la pervivencia de tópicos como isotopías en torno a las que giran multitud de obras, sino que debe contemplarse, en toda su amplitud retórica, desde el plano textual mismo, es decir, desde la pervivencia del texto en sus lecturas donde trafica sintácticamente con otros textos gracias a la ironía de la forma concebida por Benjamin como la infinitud formal del arte en la totalidad de las obras.

La literatura verdaderamente 'clásica' no necesita el marketing consumista con que las políticas burguesas intentan controlar el canon de lecturas, tampoco la imposición escolar donde se pretende encorsetar sus obras libres en reglas académicas. Lo único que ha necesitado es tiempo para demostrar que siguen existiendo lectores apasionados con ella que insuflan vida nueva a sus palabras. En coherencia, los clásicos reclaman una competencia lectora diferente al mero placer de la evasión burguesa y a la identificación y repetición meticulosa de palabras e intenciones ajenas como triste eco del viejo narcisismo escolástico. Antes bien, los clásicos discurren como agua que sacia la sed de conocimiento de cada persona, y su lectura comprensiva debe encauzarse hacia la generación de sentido en las expectativas significativas del lector singular. Entendemos la idea de 'sentido' según la definición ofrecida por Vigotsky (1991, p. 333) en *Pensamiento y Lenguaje* como:

La suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas de sentido, la más estable, coherente y precisa.

El sentido da vida al lenguaje: las palabras van dirigidas a alguien y son de alguien. En consecuencia, no hay palabras neutras, tampoco exclusivamente propias, pues el yo existe gracias a su diálogo con un tú al que corresponde. De modo que las teorías de Vigotsky concuerdan con las expuestas por su

contemporáneo Bakhtin (1981, p. 276) sobre la imaginación dialógica como fundamento polifónico de la pervivencia de las culturas en eventos comunicativos donde miles de hileras viven entretejidas en diálogos de sentido socioideológico en perpetuo movimiento. El sentido, al igual que el diálogo, no puede detenerse, pues una respuesta preludia una nueva pregunta. Existe, pues, una diferencia entre ‘sentido’ y ‘significado’. El significado corresponde a los elementos factuales deducibles de la literatura de un texto, mientras que el sentido incluye la operación interpretativa, imprevisible, debido al ‘otro’, el contexto creciente. En la lógica del sentido, lo importante no es hablar *de* la obra, sino *con* la obra. Es el encuentro de dos discursos. Luego entonces el autor es un interlocutor con el cual sus lectores discuten ‘valores humanos’. La educación de la literatura no ha de limitarse, pues, a formar lectores competentes en la captación de los intersticios estilísticos y metatextuales, sino que también debe ofrecer propuestas metodológicas de encuentro intertextual con las obras. Los estudios semióticos de Bakhtin y de sus discípulos Kristeva, Genette y Todorov han sido los precursores de esta línea de investigación. Lejos de forzar la lectura, de imponer una aproximación erudita hacia los textos, la intertextualidad propone significaciones que serán actualizadas de manera singular por cada lector.

Nuevamente es Cervantes quien ilumina la teoría y educación literarias, pues no en vano Harold Bloom (2005, p. 96) dejó escrito sobre su clasicidad: “Shakespeare nos enseña a hablar con nosotros mismos, pero Cervantes nos enseña a hablar unos con otros”. La actualidad interpretativa del *Quijote* procedente de su IV Centenario se manifiesta en esta línea derivada del dialogismo bajtiniano, donde el centro de interés no son la intención y el estilo del autor, sino las instancias comunicativas del texto. De su modernísima poética, hemos aprendido a teorizar y educar en torno a hipertextos en redes de correspondencia donde la herencia del clásico se vuelve infinita, pues la hipertextualidad consiste en el arte de “hacer lo nuevo con lo viejo” (Genette, 1989, p. 495) y su tarea es inagotable.

Muchos de los nuevos interlocutores del *Quijote* son escritores. Tenemos a uno de sus mejores exponentes en Carlos Fuentes, quien, precisamente el 23 de abril de 2005 (fecha emblemática por ser el Día del Libro del mencionado Centenario) publicó en *El País* un hermoso discurso titulado “Elogio de la incertidumbre” que hurga con lucidez sobrecogedora en las instancias de lectura liberadora y sentida de su tejido narrativo:

Así como en la novela de Cervantes entran y salen de las historias los protagonistas y los narradores, los historiadores y los traductores, así entran y salen *los lectores*.

De ser lector de textos anteriores, don Quijote se transforma de esta manera en autor de un nuevo texto cuya vida depende del *siguiente* lector de la novela de Cervantes.

Porque el lector sabe algo que no conoce el autor: el lector conoce el futuro.

Nosotros somos parte del futuro que no conoció Cervantes: somos la actualidad legible de la novela *Don Quijote* (Fuentes, 2005, p. 166).

El ensayo de Carlos Fuentes aporta conocimiento muy valioso a este estudio sobre la modernidad de los clásicos. Parte de una lectura erasmista del *Quijote* porque quiere afirmar la doble verdad del texto que genera incertidumbre lectora y busca argumentos de autoridad en la propia novela: su escenario omitido, su género multiplicado, su autor escamoteado y con herencia infinita en sus lectores y su onomástica burlona. El razonamiento llega a tres conclusiones parciales: la esencia moderna de la novela es babélica, la esencia moderna de la comunicación literaria reside en el libro leído desde la relación especular, y lo clásico es moderno por la lectura. De ellas deriva, a su vez, sus conclusiones finales sobre la responsabilidad del lector ante el mensaje cervantino: la primera incurre en aprender a verse en el espejo de épocas pasadas, la segunda en aprender a verse en el espejo de la actualidad de un mundo en devastación y un futuro incierto, y la tercera en aprender a verse en el *Quijote* porque este clásico ofrece una didáctica sobre la competencia existencial necesaria para la vida actual y porque los actos imaginativos del mundo suscitan conocimiento democrático de la verdad: “Novela próxima a todos los tiempos y al nuestro mismo porque nos demuestra que sólo se acerca a la verdad quien no trata de imponer su verdad” (Fuentes, 2005, pp. 170-171). Tal es la incertidumbre que proviene de la reversibilidad de quien lee el mundo en su realidad traviesa.

La educación literaria de los clásicos: del krausismo al romanticismo

De las aportaciones más valiosas sobre la modernidad de los clásicos ofrecida en el IV Centenario del *Quijote* retrocedemos hacia las ofrecidas en el III Centenario respectivo en busca de su genealogía. Los intelectuales que hacia 1905 escribieron acerca de la lectura de los clásicos también merecen especial interés en este estudio porque ya entonces abogaban por una pedagogía humanista de la cultura a través del ejemplo cervantino. Sus ensayos mostraban ideas procedentes de una concepción romántica del arte que habían recibido en las clases magistrales de los grandes profesores del movimiento krausista que, tras la estela que dejó Sanz del Río a mediados del siglo XIX, encontraron nuevo cobijo en la Residencia de Estudiantes y en la Institución Libre de Enseñanza fundada por Giner de los Ríos (Fox, 1997, pp. 47-49). Aquellos pusieron en entredicho no pocas tesis enciclopédicas de numerosos cervantistas, como la célebre de Menéndez Pelayo sobre un Cervantes intuitivamente genial e intelectualmente vulgar debido a su secularización. En materia de historia de la literatura, allí donde los partidarios de la Restauración solían ver contradicciones los profesores españoles partidarios del Krausismo veían correlatos. Los primeros defendían el conocimiento cultural de los clásicos como culto a su canon desde un punto de vista imperialista que se jacta de la complicidad influencia-modelo y segrega lo diferente por amenazador de la propiedad de autor, mientras que los segundos investigaban

en el conocimiento cultural de los clásicos como cultivo de su don tradicional reciclado en nuevas lecturas y escrituras apasionadas con su legado y solidarías con las intervenciones que enriquezcan su transmisión y su pervivencia. Precisamente con motivo de sus reflexiones sobre la introducción del *Quijote* en la escuela, José Ortega y Gasset (1983b, 279) supo expresar lúcidamente esta diferencia de propósitos:

No es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans*, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y la civilización, a la vida mecánica, a la *natura naturata*.

Ortega y Gasset, Azorín, Machado y Américo Castro, entre otros, proclamaban con perspectivismo existencialista la mentalidad prismática de Cervantes y su adhesión al principio de doble verdad como condición subjetiva primordial del ser humano figurado en la locura paródica del caballero manchego, y tenían un cometido unánime resumido por Anthony Close (2005, p. 250) en la frase coral “Como no reavivemos a los clásicos, dotándolos de un significado moderno, morirán en la seca aridez de los museos”. A estos intelectuales debemos la consideración de los clásicos como ejemplos de autenticidad humana para la regeneración educativa del país. Es así como fueron pioneros de una propuesta de lectura literaria donde se invita al lector a interactuar con el texto, a disfrutar de su goce estético y a modernizar las obras recreándolas desde sus nuevos contextos receptivos. En *Anarquistas literarios*, Azorín (1963, p. 161) criticaba las insulsas enseñanzas que sus contemporáneos repetían acerca de los autores llamados “clásicos, basadas en una apología irreflexiva, en una devoción incompatible con el sentido crítico de la duda. Por ser clásico, la mayoría consideraba a Cervantes intocable, y por tanto erróneamente se juzgaba como perfecto lo consagrado con el tiempo”. En cambio, cuando Azorín acudía a tales libros ya fuera para inventar una estampa poética o para escribir un ensayo, no pensaba en influencias entre autores, sino en el porvenir de la reescritura que conecta textos. Por ello, lo que retorna a sus papeles es la lectura de la escritura, lo moderno de lo clásico. Azorín poetizó y teorizó sobre la experiencia literaria vitalista que apuesta por la recontextualización creativa de la tradición impelido por la tesis romántica aprendida de los clásicos, a saber: si un texto artístico es genuino no se debe tanto a su condición originaria como a su originalidad, es decir, a la fuerza superviviente por la que sigue interactuando en los campos retóricos de los lectores futuros como texto realmente interesante. También Ortega y Gasset (1983a, p. 44) extrajo conclusiones actitudinales sobre el porvenir de la lectura de los clásicos que indirectamente apoyan la voluntad azoriniana de estilizarlos para regenerar su vida: “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”. Sus ideas románticas inspiradas en el magisterio de Goethe también siguen vigentes en nuestros días, pues pro-

ponen un aprendizaje para la vida concebida hacia el porvenir y una lectura intercultural de la relación entre hombre y mundo abierta hacia la riqueza de posibilidades que otorga la convivencia (Caro Valverde y González García, 2009, p. 41).

99

Asimismo, las ideas de Ortega sobre la ironía expresadas en *La deshumanización del arte* se aproximan a las expresadas por Benjamin (1988, pp. 122-127) en *El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán* sobre la ironía de la forma, donde la obra está a merced de las lecturas y posee, por ello, su momento objetivo, que proviene del espíritu del arte y no de la voluntad del poeta. También Ortega atribuyó al artista la voluntad de invitar al espectador a contemplar un arte que es, esencialmente, la burla de sí mismo. Ortega pensaba que, más que al conciencialismo, esta facultad irónica corresponde a la propia forma artística: “Nunca demuestra el arte mejor su mágico don como en esta burla de sí mismo. Porque al hacer el ademán de autoaniquilarse a sí propio sigue siendo arte, y por una maravillosa dialéctica, su negación es su conservación y triunfo” (Ortega y Gasset, 1983c, p. 282).

Las reflexiones de Azorín, de Ortega y de Benjamin siguen siendo hoy un reclamo innovador porque se refieren a un aspecto esencial e incuestionable de la literatura: su condición retórica hipertextual. Y el descubrimiento de esta experiencia fue teorizado por primera vez como máxima categoría estética del arte por Friedrich Schlegel tras meditar sobre la sabiduría que el *Quijote* puso en sus manos como libro de sociabilidad absoluta que invita al amable lector a modernizar su obra conforme a su humor particular y que concita en sus letras los textos, registros y personajes más diversos:

Una teoría de la novela debería ser ella misma una novela, que pusiese en forma fantástica cada tonalidad eterna de la fantasía, y que embrollase otra vez el caos del mundo de la caballería. Entonces los personajes antiguos vivirían en nuevas figuras; entonces la sagrada sombra de Dante resurgiría de su mundo subterráneo, Laura pasearía celestial ante nosotros, Shakespeare y Cervantes entrecruzarían familiares coloquios, y Sancho bromearía de nuevo con don Quijote (Schlegel, 1984, p. 137).

Son diálogos que hacen de la novela una composición poética mixta, mezcla incalculable de géneros y obras entrelazados que expresan lo infinito del arte, la creación misma. Con este proyecto imaginativo aprendido de los clásicos se refieren los románticos alemanes a la novelización o romantización del mundo. Y el reconocimiento de sus teorías contribuye a confirmar la validez de los proyectos de educación literaria donde la lectura reclama reflexión creativa y crítica.

La lectura creativa en Educación Primaria y Secundaria: intertexto lector e interdisciplinariedad

De la teoría krausista sobre el tesoro inagotable de la literatura se deriva una gran ventaja didáctica: el hecho de apostar por la materialización de un proyecto de educación interdisciplinar de la literatura donde con la lectura

y la escritura creativas se compaginen clásicos y modernos. Ello implica la consideración de la literatura no como un ornato del lenguaje, sino como ese *saco roto* cervantino donde cabe todo. De este modo, la literatura tiene el poder lúdico de constituirse como eje transversal de la formación integral de los alumnos, donde se pueden conciliar conocimientos humanos de diversa procedencia (cotidiana, científica, etc.) y desde diversos tratamientos genéricos.

Frente a la enseñanza de la literatura que todavía arrastra el prejuicio escolar de leer a los clásicos por el deber de acatar memorísticamente un valor formativo impuesto como modelo totalizante —cuyo estudio suele desmotivar a los alumnos—, queremos replantear de forma motivadora el tratamiento didáctico de acceso a los clásicos como un don gratuito: el atractivo de reconocerse imaginativamente en ellos de modo significativo y plural, ya que su función artística integra los más variados saberes, según hemos advertido en las observaciones provenientes de los románticos y de los krausistas a la luz de su lectura cervantina.

La educación literaria interdisciplinar es, pues, el criterio metodológico innovador de justo reclamo con el que abordamos la lectura modernizadora de los clásicos. El caso del *Quijote* procura, además, materiales ingentes porque fue tejido con el humor que multiplica los enfoques de la realidad y con el amor por el mundo y los elementos que lo forman. A ello se añade su pedagogía de la disidencia, de acuerdo con las razones de Pedro Guerrero Ruiz (2006, p. 27) sobre el personaje central en su enajenación del mundo real y sobre la prestancia de la novela a las más variadas interpretaciones y prolongamientos en otras artes, como la música, el cine y el teatro.

No obstante, somos conscientes de que aquellas palabras que Cervantes puso en boca de Sansón Carrasco sobre sus lectores populosos —“Los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran; y, finalmente, es tan trillada y tan leída y tan sabida de todo género de gentes, que apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: ‘Allí va Rocinante’” (Cervantes, 2001, pp. 652-653)— hoy en día han perdido vigencia tanto en el campo de la lectura aficionada como en el de la escolar. Es cierto lo que afirma Ciriaco Morón (2007, p. 11) acerca del lector aficionado —“Lee lo que se lee a su alrededor; generalmente los libros de última moda y los más accesibles. No es fácil que busque un libro clásico. Un aspecto fundamental de la actual crisis de las humanidades es que hemos dejado de existir en la atmósfera de los clásicos”— como también lo es la aseveración de Antonio Mendoza Fillola (2006, p. 56) sobre su recepción escolar —“Hay que admitir que para un lector escolar y actual, el *Quijote* resulta una obra compleja, de escasa amenidad, y de muy relativo interés para muchos de sus posibles lectores, de modo que muy posiblemente no pasen de ‘manosearla’, sin llegar a disfrutarla, es decir sin llegar a su entendimiento y comprensión, como señala Sansón Carrasco”—. La causa de la falta de afición reside en que los clásicos no están de moda y apenas reciben promoción editorial —si bien, con motivo de su IV Centenario, se han publicado no pocas ediciones impresas y digitales adaptadas al lector infan-

til y juvenil, que pueden ser consultadas en el artículo de Alfaro y Sánchez García (2006) “La lectura obligatoria del *Quijote* en las escuelas: análisis de las ediciones escolares”. Y la causa del desinterés escolar procede de que los clásicos son leídos por imposición, de modo distante –conceptual e historicista–, y apenas se les acerca en ediciones y lecturas que ofrezcan vínculos realmente motivadores para los aprendices, empezando por el primero de todos, que señaló el mismo Cervantes, la amenidad en atención a la diversidad de pareceres y sensibilidades: “Procurad también que, leyendo vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla” (Cervantes, 2001, p. 18).

Por nuestra parte, hemos contribuido a la motivación lectora de los clásicos en el mundo escolar por medio de talleres literarios donde se ha trabajado la lectura significativa desde la metodología del intertexto lector teorizada por Mendoza Fillola (2001) y la escritura de hipertextos desde la metodología que el propio Cervantes practicó en su novela como género hospitalario con la diversidad de géneros y de contextos. El lector encontrará en la tesis doctoral de M^a Teresa Caro *Los clásicos redivivos en el aula* un estudio global sobre el modelo de investigación-acción interdisciplinar desarrollado en sus clases con los clásicos desde un proceso educativo que denomina ‘lectura creativa’ por implicar no solo archivo o comentario sobre el texto, sino también su transformación dialógica, ya que

Conduce la inducción y la deducción hacia la ‘abducción’, es decir, anima a leer para escribir: gracias a la invención de textos a partir de la imitación libre de los clásicos en nuevos contextos de recepción inherentes a los alumnos, el clásico se vuelve moderno por abducción-síntesis intuitiva e inspiración intertextual (Caro, 2006, p. 16).

En ella refiere los numerosos talleres de creación literaria que coordinó durante la década 1996-2005 donde los alumnos de varios Institutos de Educación Secundaria y Colegios Públicos de la Región de Murcia conocieron y recrearon las obras maestras de Cervantes, el Infante Don Juan Manuel, Federico García Lorca, Fernando de Rojas, Calderón de la Barca y Luis Cernuda, y las difundieron en forma de libros: *Imaginar con Cervantes*, *Cuentos con moraleja*, *Se abre el telón de la mano de Lorca*; *Arde la Celestina*; *Calderón en el Romea*; *Donde habite Cernuda* y *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)* (Caro Valverde, 2006, pp. 10-77). En relación con las obras maestras inventaron hipertextos transmodalizados en otros géneros literarios y paraliterarios para los que previamente se realizaron tareas lecto-literarias que demostraron que la literatura se disfruta en el aula cuando comprender no se limita al plano analítico del enunciado sino que trasciende al plano comunicativo de la enunciación a través de la voluntad de correspondencia.

En tales intervenciones didácticas entraron en juego varias modalidades dialógicas de lectura que presentamos a continuación. Se advierte previamente que en todas opera la metodología del ‘intertexto lector’ teorizado por

Antonio Mendoza Fillola (2001, 104), porque en él “se integran y se combinan las aportaciones personales y las resultantes de un aprendizaje específico”. Por tanto, es factor indispensable en la construcción de la coherencia semántica durante el proceso de comprensión-interpretación textual, pues por él aprenden a reconocer los rasgos genéricos del texto y cuentan con su mundo personal, de suerte que su lectura se vuelve lúdica y significativa. Placer especialmente gozoso cuando, buscando en el texto lo concerniente a su mundo, el lector se conmueve ante lo imprevisible. He aquí las modalidades de lectura que habíamos anunciado:

- La *lectura recreativa* oral y en grupo, donde la experiencia se vuelve relajada y placentera y crea el espacio de motivación necesario para la relación significativa con el texto. Esta debe ser indefectiblemente la primera acción didáctica como principio saludable para el fomento de la lectura (Charmeux, 1992) y para la consolidación de hábitos lectores (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002, p. 83), pues los textos que más cautivan son los que se ofrecen como un regalo porque incitar al agradecimiento y al apetito de conocer, más aún si son leídos en voz alta con expresividad y gusto por transmitir (Pennac, 1993, p. 79).
- La *lectura comentada* por medio del coloquio, donde se promueve la comprensión a partir de las inferencias espontáneas de los lectores y se despliegan con naturalidad las manifestaciones interculturales.
- La *lectura atenta* por medio de una guía docente para orientar la consulta de los aspectos relevantes del texto. El análisis de rasgos históricos y genéricos de la obra literaria será más provechoso si se realiza pensando en la genealogía de su dinámica hipertextual que en la mera detección de datos.
- La *lectura intertextual*, que excita la imaginación para conectar textos con iniciativa personal y para postular el trasvase de géneros con voluntad de crear un espacio de experimentación —como ocurre con la relación ekfrástica (Guerrero Ruiz, 2008) entre texto e imagen— de acuerdo con la poética de lo literario propuesta por Genette, según el cual los textos no son literarios por naturaleza sino que devienen literarios por las condiciones que les depara el gusto cooperante del lector en su relación estética con la obra. Luego el carácter intencional de un texto importa menos que su carácter estético a la hora de determinar su literariedad (Genette, 1991, p. 39).
- La *lectura creativa*, donde se lee para escribir desde la libre poetización del referente y con el apoyo estratégico de modelos textuales y de organizadores previos para facilitar la redacción o para promocionar la invención desde la conjunción de diversos factores de provisión interdisciplinar. Al abrir puertas a la generación de nuevos intertextos, la lectura creativa culmina el proceso sociocomunicativo de la metodología intertextual, pues “Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto” (Kristeva, 1969, p. 235).

A través de todas las modalidades reseñadas se va forjando una modalidad de lectura que crece en correspondencia con los pasos cognitivos del intertexto lector y es, por ello, cohesión transversal para el logro de la competencia lectora: la *lectura interpretativa*, cuya acción compleja prepara sus bases en la formulación de expectativas y la elaboración de inferencias con respecto al texto que permiten la construcción de hipótesis de su significado y el reconocimiento de la intencionalidad de su autor, así como dan lugar al espacio reflexivo de la conciencia crítica con respecto a la comprensión semántica lograda. Los textos que más estimulan la interpretación son aquellos que se basan en recreaciones debido a la palpable presencia de otros textos en el mismo, lo cual incita a pensar en alternativas a partir de sus encrucijadas de significado y forma.

A nuestro juicio, son textos intensamente intertextuales no solo los clásicos con nombre de autor sino también los clásicos de tradición oral. De hecho, muchas veces los primeros beben de los segundos, como ocurre con la ingente paremiología del *Quijote* y su deuda argumental con respecto al “Romance de Bartolo”, del que extrajo la idea de un hidalgo que se volvía loco leyendo novelas de caballería. Pensamos también que la formación reflexiva del alumnado en la retórica de la creación literaria contribuye a mejorar su pensamiento crítico sobre las condiciones comunicativas de la obra que lee. Así ocurrió con la parodia cervantina de los libros de caballerías, que impelía en todo momento hacia la lectura crítica que implica el roce entre lo que debiera ser haber sido un caballero y lo que era en la novela. La lectura interpretativa está presente incluso en la lectura creativa como juicio de discernimiento a la hora de planificar las ideas que surgen al paso de la invención y a la hora de evaluar los resultados a partir de las relecturas finales de la propia obra con la finalidad de mejorarlos pensando en su lector futuro (Cassany, 1993, p. 19). Tal es el vínculo reflexivo que las une: la creatividad proporciona asuntos de juicio a la crítica por obra de la invención intertextual y la crítica proporciona a la creatividad la regulación necesaria para hacer su comunicación más efectiva en coherencia, cohesión y adecuación discursivas.

Nuestra experiencia organizativa de trabajos de lectura creativa destinada a modernizar los clásicos en las aulas de Primaria y de Secundaria nos permite sistematizar dos procedimientos de flujo interdisciplinar, dado que su sistema curricular, aunque todavía no es integrado (a pesar de la iniciativa de cohesión que se pretende con la transversalidad de las competencias básicas), sí puede ser colaborativo con la iniciativa convergente de los educadores: son el trabajo de apoyo complementario entre disciplinas y el trabajo de varias disciplinas en torno a un centro de interés. Si son pocas las disciplinas implicadas, recomendamos el primer procedimiento; pero, si son muchas, seguir la conocida línea de trabajo globalizador de los centros de interés es más viable porque el acoplamiento es más sencillo. Y al profesor que se dedique a guiar a los estudiantes sobre el empleo de los organizadores previos y los modelos textuales que preparan las tareas creativas le recomendamos que no olvide el motor

teórico de este tipo de trabajos: la consideración del texto literario como punto de encuentros múltiples, ya que los textos—encrucijadas abren la mano a una imitación creativa, y no reproductiva, donde el alumno tiene algo que decirnos; comunicación que constituye el objetivo central de la educación literaria.

Desde esta posición, consideramos que es indispensable la proposición de tareas híbridas y procesuales que estén abiertas a la transferencia de conocimiento en nuevos contextos que permitan la convergencia interdisciplinar entre disciplinas y en el seno de cada disciplina que contemple en sí misma la incidencia de las demás. Y postulamos que el espacio transversal de la literatura iluminado por el *Quijote* es idóneo para hacer viable dicha propuesta. No en vano de esta novela clásica depende el nacimiento de la literatura moderna en el mundo gracias a su parodia realista de los sucesos fantásticos, a su reivindicación de los avatares cotidianos del mundo, a su profundo análisis psicológico del fondo humano y a su complejo entramado de narradores, referentes e ideologías para volver incalculable la experiencia lectora. Los lectores de su época la acogieron como una obra alegre y divertida, los del siglo XVIII dieron culto a su maestría estilística, los del siglo XIX conmemoraron su perspectivismo romántico y realista con una estela de grandes novelistas seguidores de su arte en el mundo, y los del pasado siglo y el actual, hijos de la tecnología y la globalización, investigamos la pervivencia del clásico cervantino en el saco roto de sus hipertextos. Así lo han hecho nuestros alumnos cuando, de la mano de Cervantes, a su libro más querido le han dedicado cartas, poemas, canciones, cuentos, películas, cómics, retratos y entrevistas donde han mirado al autor a la altura de los ojos y con las máscaras amables de la invención les han confesado sus gustos, sus aficiones, sus creencias, sus miedos y sus incertidumbres. Por haber procurado este encuentro entre el contexto de los clásicos y el de sus lectores en la actualidad, en nuestros talleres contamos con numerosas experiencias donde se demuestra que la literatura es hospitalaria con todas las edades y las capacidades por diversas que sean, y que su recursividad, entregada al futuro de las lecturas, es inagotable. Como bien escribió Marthe Robert (1975, p. 10) en *Lo viejo y lo nuevo*, “las aventuras de Don Quijote no están terminadas, pues al realizar su primera ‘salida’ para ordenarles a los libros que descendan hasta la vida, lo que arrastraba detrás de él era a toda la literatura”.

En definitiva, abogar por la lectura moderna de los clásicos implicar beneficiarse de las iniciativas creativas y críticas donde la interdisciplinariedad tiene justificación metodológica por constituir un ámbito de trabajo cognitivo indispensable para que la educación en las capacidades humanas hoy denominadas ‘competencias’ no se malogre en los cepos de la enseñanza competitiva. Cuando se pone al servicio de la imaginación liberadora y sentida, la educación literaria integra el humanismo entre las competencias útiles para afrontar la vida moderna: no aliena al alumno, antes bien le invita a socializar con su territorio cercano; no busca la elite ni el módulo segregativo, sino la atención a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje; no automatiza la

asimilación de saberes, sino que la convierte en un acto personal que repudia los uniformes.

Referencias

105

- Azorín (1963). *Obras completas*. vol. 1, Madrid: Aguilar.
- Bakhtín, M. (1981). *The dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Benjamin, W. (1988). *El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán*. Barcelona: Península.
- Bloom, H. (2005). Don Quijote después de cuatro siglos (27-2-2005). En VV.AA., *El país de Don Quijote* (pp. 89-98). Madrid: Punto de lectura.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Caro Valverde, M. T. *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria, 2006)*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>.
- Caro Valverde, M. T. y González García, M. (2009). Valor educativo de la pedagogía romántica de la naturaleza en los escritos estéticos de Ortega y Gasset. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética.*, 6, 25-34. Recuperado de: <http://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/91511/88211>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervantes, M. de, (2001). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Crítica.
- Close, A. (2005). *La concepción romántica del Quijote*. Barcelona: Crítica.
- Charmeux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: CEAC.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- (2002). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fox, E. I. (1997). *La invención de España*. Madrid: Cátedra.
- Fuentes, C. (2005). Elogio de la incertidumbre (23/4/2005). En VV.AA. *El país de Don Quijote* (pp. 157-172). Madrid: Punto de Lectura.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*. Madrid: Taurus.
- (1991). *Fiction et diction*. Paris: Seuil.

- González García, M. (2009). *Educación con el Quijote: del canon al hipertexto*. Murcia: Editum. Recuperado de <http://edit.um.es/library/docs/books/educar-con-el-quiote.pdf>.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Guerrero Ruiz, P. (2006). El Quijote, pedagogía de una disidencia (Investigación de Educación Literaria). *Multiárea. Revista de Didáctica*, 1, 27-44.
- (2008). *Metodología ekfrástica de la creación literaria*. Murcia: DM.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura (Estudios de literatura y formación)*. Barcelona: Laertes.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con el lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2006). Cervantes, editor del Quijote. Una secuencia didáctica para el aula: lectores en busca del primer editor del Quijote. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 1, 55-90.
- Morón Arroyo, C. (2007). En el núcleo de la lectura. *Ocnos*, 3, 7-20. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/172>
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>.
- Ortega y Gasset, J. (1983a). *Goethe-Dilthey*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1983b). *Obras completas*. Vol. 2. Madrid: Alianza editorial-Revista de Occidente.
- (1983c). *Obras completas*. Vol. 3. Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Robert, M. (1975). *Lo viejo y lo nuevo*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Rey, A. de (2010). *À l'école des compétences. De L'éducation à la fabrique de L'élève performant*. París: La Découverte.
- Schlegel, F. (1994). *Poesía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas*. Vol. 2. Madrid: Visor.