

**UNIDAD VIII.I:**

**El humanismo de la imaginación: del texto al contexto**

M<sup>a</sup> Teresa Caro Valverde \*

1. **Literatura y vida**
2. **Genealogía de la imaginación pedagógica**
3. **Semiótica de la creatividad: la abducción**
4. **Bibliografía**

\* M<sup>a</sup> Teresa Caro Valverde es catedrática de Lengua y Literatura del Instituto *Manuel Tárrega Escribano*, de San Pedro del Pinatar, y profesora asociada de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# El humanismo de la imaginación: del texto al contexto

M<sup>a</sup> Teresa Caro Valverde

## I. Literatura y vida

La actitud académica de inculcar la necesidad de leer y escribir como un deber indispensable suele convertir la institución escolar en una fábrica de saber que requiere el esfuerzo por superar los múltiples obstáculos de programas y exámenes en una carrera competitiva con el otro donde sólo tiene cabida la funcionalidad. Allí, “comprender” es detectar lo que se espera de nosotros, y “ser inteligente” es tener tácticas para negociar tal comprensión. Atrapado por este juego de rol, el estudiante siente pánico a defraudar en el boletín de notas, y si fracasa, se siente segregado de la escuela que le ha enseñando esta nociva noción del aprendizaje, llevando como un estigma de su currículo vital ser un paria de la cultura.

Es motivo de reflexión el contraste de tal panorama institucional con respecto al proyecto educativo que John Dewey 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.”<sup>1</sup> En este sentido, la hipótesis que propongo para sanear una situación oficial tan deprimente consiste en introducir la “vida” en las escuelas, el contexto sociocultural de los aprendices en los programas educativos, lo cual requiere un humanismo tendente hacia una democracia incondicional que atienda a las nuevas tecnologías de la comunicación y que se base en lo foráneo de experiencias humanas que no se quedan estancadas en la custodia de la tradición sino que además apuestan por el trabajo de porvenir. Y pienso que el cultivo de la creatividad es un motor de interés estupendo para lograrlo, pues permite desplazar los métodos educativos de la especialización normativa a la investigación por la acción en contextos prácticos donde se aúnan aprendizaje y trabajo.

El temperamento creativo a menudo ha sido subestimado en nuestra sociedad de consumo, tan acostumbrada a resolver problemas instalados en la taquilla, en el despacho o en el sofá. Se nos vende la idea de lo artístico en tanto que excéntrico y ocioso y se le aparta de los Centros Oficiales como objeto, en todo caso, de una sola especialidad disciplinar. Sin embargo, lo cierto es que este temperamento comporta una metodología de estudio de incidencia netamente interdisciplinar en la medida que atañe a una actitud laboral ante la vida que dignifica el trabajo porque no se limita a enseñar la competencia de un oficio, sino que despierta la educación profesional como iniciativa y responsabilidad. La ausencia de Humanidades que estimen de este modo relevante el papel de la imaginación en la docencia es causa del desvalimiento académico ante la vida laboral futura. Como indica Sternberg, “uno de los problemas que se plantean en la cultura de las escuelas es que los estudiantes nunca aprenden de qué modo asumir riesgos que podríamos llamar sensibles, una capacidad que será necesaria en el caso de que hayan de desempeñar un trabajo auténticamente creativo”<sup>2</sup>. Ocurre a menudo que, ante situaciones imprevistas, al trabajador de poco le sirve su formación académica estándar y ha de reflexionar por sí mismo para solucionar los problemas suscitados. Por ello, se hace necesario reivindicar con Schön “la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre”<sup>3</sup>. Ese saber intuitivo para desenvolverse ante lo incalculable hemos de incorporarlo como un conocimiento práctico propio de la investigación. “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico”<sup>4</sup>. La imaginación sirve para construir nuevas teorías ante casos únicos, y atiende a la diversidad laboral no en el plano tipológico sino en el pragmático.

<sup>1</sup> J. Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Ediciones Morata, 2002, p. 222.

<sup>2</sup> R. J. Sternberg & T. I. Lubart, *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 64.

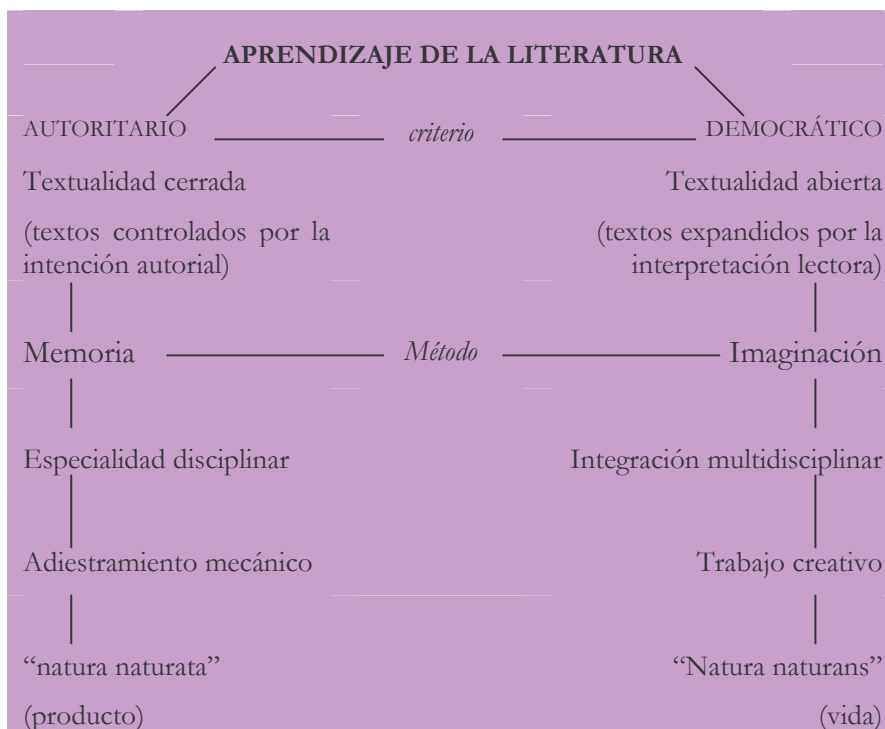
<sup>3</sup> D. A. Schön, *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 55.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 72.

En suma, preparar una metodología creativa para el uso del idioma es un acto de innovación educativa que permite:

1. Aprender a ser: ello significa explorar los talentos que, como tesoros<sup>5</sup>, están enterrados en cada persona. Así se contribuye desde la enseñanza al desarrollo global de cada ser humano para combatir la deshumanización del mundo vinculado a las tecnocracias.
2. Aprender a hacer: ello significa adquirir una competencia comunicativa que permita disponer de diversas habilidades de construcción textual para hacer frente a la diversidad de situaciones vivenciales y para adiestrar en el imprescindible trabajo en equipo.
3. Aprender a conocer: ello significa motivarse con la adquisición de cultura general como pasaporte para la educación permanente. El tratamiento filológico de los contenidos literarios por el ejercicio libre de la creación se convierte así en fuente viva de inquietud comunicativa.

Por estas razones, comparto el juicio de Ortega y Gasset a la hora de estimar que “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*”.<sup>6</sup> Es más, con el objetivo de introducir la vida en las escuelas a través del método de la creatividad se descubre que el área de Lengua y Literatura tiene algo mágico: nos convierte a todos en alquimistas de la única moneda del arte, la gratuidad. Como bien anuncia Daniel Pennac, leer es un placer de gratuidad y releer no es repetirse sino dar prueba de un amor infatigable. Los profesores que abren el apetito de leer no son los que inculcan programas por obligación curricular sino aquellos que ofrecen la lectura como regalo, sin pedir nada a cambio; aquellos que ponen en escena los actos de leer y atender sin juicios de valor, sin análisis de textos, sin información enciclopédica previa, para imaginar en libertad a ras de tierra bullente de vida. Es así como los textos cautivan: “La Fontaine, Molière... En une heure, ils perdirent leur status de divinités scolaires pour nous devenir intimes et mystérieux –c’est à dire indispensables »<sup>7</sup>. La reconciliación entre la lectura y la escritura viene ayudada por la mediación del profesor que pone en contacto al autor con el lector que reclama el texto para su contexto vital. La lectura literaria, por la apreciación subjetiva y la aportación de conocimientos que comporta, supone una transformación del lector, llamado a interactuar con el texto. Así que la manera más directa de acceder a la esencialidad de lo literario es disfrutar del goce estético participando en el juego de la creación de modo perceptivo e inventivo. Cuando damos a entender la necesidad de escribir recordando nuestros más oscuros deseos de comprender, entonces los libros se hacen grandes.



<sup>5</sup> Como bien titula Jacques Delors su libro, *La educación encierra un tesoro*, (Madrid, Santillana-UNESCO, 1996).

<sup>6</sup> J. Ortega y Gasset, “El Quijote en la escuela”, en *Obras completas*, vol. 2, Alianza editorial-Revista de Occidente, Madrid, 1983, pp. 273-306, cit. p. 279.

<sup>7</sup> D. Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992, p. 101.

Corresponde a la imaginación la facultad de abrir puentes de simpatía entre literatura y vida. Es más: la “vida” de la literatura está en las manos de aquel lector futuro capaz de intimar con el texto y renovarlo en su imaginario particular con otras perspectivas conformes a la experiencia del intérprete. Pero no entendamos esta iniciativa como cultivo de la literatura en tanto que bien cultural distintivo de ciertas sociedades, pues la pedagogía de “vida” que comporta excede a toda idea estatutaria que la sujete en los dominios de la norma lingüística como forma de identidad nacionalista o de consumo legible según los hábitos de la recepción capitalista. Antes bien, la “vida” de la literatura es un acto trascultural, un saco cervantino –siempre “roto”–, o por citar una hermosa letanía de Roland Barthes: “Para el escritor la literatura es esta frase que dice hasta la muerte: no empezaré a vivir hasta saber cuál es el sentido de la vida”<sup>8</sup>. El espacio literario es foro para el intercambio de ideas que no se apartan de la vida y la creatividad el método de su aprendizaje. Hemos recuperado la noción semiótica del espacio literario que pervive como incensante travesía de textos, acorde con la dinámica de la imaginación lectora que no sólo asimila la literatura, sino que la reescribe a su manera, de modo curiosamente muy cercano a lo que el mismo Cervantes elaboró con el uso de la parodia: una escritura desatada, que entretiene, que incorpora otras voces y hace, como de él dijo Ortega, “una metafísica del mundo como imaginación”<sup>9</sup>.

## 2. Genealogía de la imaginación pedagógica

Durante la primera mitad del siglo XVIII la Ilustración británica desarrolló para el arte y la filosofía una tendencia empirista que introdujo la noción de “gusto” al otorgar a la subjetividad del contemplador la facultad de determinar la belleza de la obra. Hablar de la belleza no como una propiedad del objeto sino como experiencia humana implica devolver a la imaginación su poder crítico<sup>10</sup>. El carácter netamente psicológico de tales investigaciones fue un pilar fundamental para el nacimiento de la estética moderna.

El “common sense” que caracterizó la escuela escocesa dieciochesca se aquilata en la consideración epistemológica, didáctica y moral de la facultad sensible que denominamos imaginación. El buen gusto se educa por vía de la contemplación placentera de la belleza que suscita la imaginación como facultad mixta de entendimiento y sensibilidad poderosísima porque es libre en el tiempo, pues, a diferencia de los sentidos, empíricamente no necesita de la presencia inmediata de los objetos, sino que puede recobrar percepciones pasadas a través del recuerdo, puede anticipar otros de modo subjuntivo, e incluso establecer asociaciones virtuales según sus propias reglas entre imágenes tanto de procedencia real como irreal. Y por obra suya puede ser educado no sólo el factor intelectual de la asociación estética en el ámbito del receptor, sino también su “sentido común” en solidaridad de gustos y moralidad con los demás. Además de procurar los placeres del gusto, la imaginación es una cualidad moral, pues sólo por ella cabe la capacidad de ponernos en lugar del otro, y distanciarnos así del interés propio. Por tanto, también procura el desinterés que caracteriza el buen gusto estético. De modo que así el “common sense” cobra sentido operativo como criterio para juzgar el arte: hace falta educarse en el ejercicio imaginativo del desinterés, pues no se trata de una categoría dada sino de una aspiración humana.

La filosofía estética del “common sense” dejó su sello en la poética romántica europea gracias al papel protagonista concedido a la imaginación. Esta transmisión es fundamental para comprender en profundidad la fisonomía romántica. Compartimos la tesis de L. Furst cuando afirma que contrariamente a lo que suele creerse, más que el sentimiento, lo que realmente distingue y confiere una nota propia al romanticismo, es la importancia que adquiere la imaginación por encima de las demás facultades del ser humano<sup>11</sup>. A la teoría escocesa sobre el poder contemplador de la imaginación (el Gusto) para percibir la belleza en el mundo, los románticos añadirán la teoría del poder productor de la imaginación (el Genio). No obstante, antecedente barroco de la segunda modalidad es la tradición del ingenio o agudeza mental, la cual posteriormente será desarrollada en profundidad por el grupo de Jena bajo el lema del *witz*. Con ánimo de moderación, la escuela escocesa aconseja

<sup>8</sup> R. Barthes, *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix-Barral, 1977, p. 170.

<sup>9</sup> Vd. J. Ortega y Gasset, *Epistolario completo. Oretaga-Unamuno*, Madrid, Revista de Occidente, 1987, p. 163.

José M<sup>a</sup> Pozuelo Yvancos ha observado esta complicidad en su ensayo “La mirada cervantina sobre la ficción” (Vd. J. M<sup>a</sup> Pozuelo Yvancos, *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis, 1993, pp. 15-62, cit., p 31).

<sup>10</sup> De manera precisa, Valeriano Bozal señala que la “relación sujeto-naturaleza es el marco problemático en el que se desarrolla la concepción del gusto”. (Cfr. V. Bozal, *El gusto*, Madrid, Visor, 1999, p. 34).

<sup>11</sup> Cfr. L. Furst, *Romanticism in perspective*, Londres, The Macmillan Press, 1979, p. 218. Cfr. También Maurizio Ferraris, *La imaginación*, Madrid, Visor, 1999, pp. 103-137.

complementar la ventaja de generar semejanzas inéditas que proporciona el ingenio con la virtud de discernimiento que trabaja el gusto si se desea realizar una sólida obra poética. Así se aprecia el placer de lo “pintoresco”, surgido ante la contemplación de aquello que, por su singularidad novedosa, merece ser pintado, ya que no sólo seduce los sentidos sino que estimula la imaginación.

En el primer tercio del siglo XIX la teoría de la comunicación literaria cambió de rumbo, pues en lugar de centrarse —como lo habían hecho los ensayistas escoceses del siglo precedente— en el punto de vista del contemplador que explora el lado empírico de los objetos artísticos decidió incidir en el punto de vista del creador de la obra de arte. Y fueron los propios poetas quienes intentaron generar una poética sobre el proceso de la escritura imaginativa. Este romanticismo nació por reacción contra el entendimiento neoclásico de la literatura como imitación de la naturaleza sometida a unos cánones más o menos rígidos de la belleza ideal. Su manifiesto fue el “Prefacio” que W. Wordsworth y S. T. Coleridge escribieron a sus *Baladas líricas* (1802). En 1798 habían viajado a Alemania, de donde volvieron cargados con las obras de Kant, de Schlegel, de Schelling y de Fichte. Con la lectura de la poética de la naturaleza surgida de Jena, los románticos ingleses dejaron de verla desde la superficie racionalista neoclásica, y comenzaron a imaginarla desde las profundidades del sentimiento y de lo onírico. El poder cognoscitivo hacia lo sensible que la estética escocesa había apreciado en la imaginación es retomado como un conocimiento visionario que trasciende incluso el mundo de lo sensible por vía de la introspección<sup>12</sup>. Implica agudizar los sentidos para educar la imaginación, esa intuición del genio creativo que transporta de lo finito a lo infinito.

Wordsworth y Coleridge distinguieron entre “imaginación” y “fantasía”. Por un lado, la fantasía es una actividad imitativa artificial por obra de la asociación memorística, pues tiene la capacidad de recordar, conectar y asociar a su gusto las imágenes internas para así completar representaciones ideales de un objeto ausente. Por otro, la imaginación es la facultad creativa que puede, en cambio, modificar la naturaleza para convertirla en algo sublimado, desmaterializado. Un discípulo suyo, Ruskin, atribuyó la transformación artística de lo natural obrada por la imaginación a una percepción visual retiniana más aguda y a una causa lingüística, donde la imagen ofrece el mismo poder conceptual que la palabra. Así que, como pensamiento visual, la imaginación del pintor puede abstraer las cosas particulares hasta convertirlas en pensamientos a través de la armonización de la sensación de lo percibido (externo) con su realidad esencial (interna). Esta actividad es incompatible con la imitación. La imitación engaña al no enseñar las cosas como son sino en su conveniente presencia artificial, mientras que la imaginación proporciona una visión orgánica del mundo capaz de provocar una revolución metafísica que disuelve las leyes de la dualidad cuerpo-alma y de causalidad<sup>13</sup>. Siguen a Schelling en la estimación de la poesía como *natura naturans*, principio dinámico copresente en las cosas y en la mente. El artista no debe copiar la *natura naturata* sino que ha de extraer la esencia que está dentro de la cosa. Inspirarse por el *Naturgeist* implica liberar el mundo interior, viviente y productor de vida; reconciliar, en suma, lo externo con lo interno.

La memoria es mecánica y la fantasía es pasiva como un espejo que repite simplemente o por transposición, y permite el poder agregativo y asociativo que actúa por yuxtaposición. En cambio, a la imaginación corresponde el poder de recrear por un proceso al cual Coleridge a veces aplica términos tomados de aquellas uniones físicas y químicas más alejadas, por lo íntimas, de la simple conjunción de cosas separadas impenetrables en que piensa, como si se tratara de ladrillos y argamasas, la filosofía mecánica. La imaginación es un poder sintético, permeable, combinatorio y fusionante, asimilable al proceso biológico por el cual el organismo convierte el alimento en su propia substancia. Dicho sea con otras palabras: la imaginación es esencialmente “vital”, engendra y produce una forma suya propia y sus reglas son las fuerzas mismas del crecimiento y la producción.

Como la madreselva, la metáfora vegetal se apodera de su teoría literaria con el ánimo de plantar cara a la filosofía mecánica-corpuscular imperante en el siglo anterior: autores, personajes, géneros poéticos, metro y lógica se metamorfosean en semillas, árboles, flores, corteza y savia para enmarañar de vida las geometrías muertas del conocimiento. Y, consecuentemente, con este fin su *Teoría de la vida* incorpora diversos conceptos de los Natur-Philosophen alemanes y de los descubrimientos de los fisiólogos dinámicos ingleses acerca del ciclo vital de los organismos: el primero, reconocer en el hecho de que la planta se origina en una semilla el principio de que el todo es primario y las partes, secundarias; luego, a diferencia del cuerpo inorgánico, donde el todo no es más que una colección de las partes, el cuerpo orgánico muestra el conjunto en todas las partes.

<sup>12</sup> Abrams denomina a esta experiencia artística “sobrenaturalismo natural” (Vid. M. H. Abrams, *Romanticismo: Tradición y revolución. El sobrenaturalismo natural*, Madrid, Visor, 1992).

<sup>13</sup> Vid. E. Wilson, *El castillo de Axel*, Madrid, Cupsa, 1969, p. 14.

El segundo, advertir que, si la planta crece, la productividad o crecimiento es el primer motor de todas las cosas vivientes. El siguiente implica que con el crecimiento la planta va asimilando a su propia sustancia los ajenos y diversos elementos de la naturaleza, y, por tanto, la mente ha de alimentarse de las imágenes de los sentidos para hacer crecer ideas unificadas con las causas germinales. El cuarto, admitir que una planta se hace a sí misma, es decir, su unidad procede *ab intra*, su forma es endógena y automotriz, y no como las formas mecánicamente predeterminadas desde fuera. Finalmente, se completa el crecimiento como una unidad orgánica, donde las partes, por muy afines o distantes que sean, vitalmente se interpenetran en función de un tercero superior. Así concibe la imaginación como un sistema autodesarrollado, constituido por una interdependencia viviente de las partes. Por ella, la invención literaria lleva consigo un proceso natural, no planeado e inconsciente por el que las cosas crecen.

Mientras que por la fantasía se demuestra el talento (la facultad de apropiarse y aplicar el conocimiento de los otros), por la imaginación se demuestra el genio (el poder creador y autosuficiente). De las dos será la imaginación la que permita salvar la distancia entre el objeto y el sujeto gracias a la contemplación, de modo que el acto de percibir el mundo coincide con el propio autoconocimiento del sujeto: “la imaginación primaria es propia de toda percepción humana, es una repetición de la mente infinita del acto eterno de creación en ese infinito que yo soy. La imaginación secundaria es el eco de la primera y coexiste con el poder de la conciencia; se diferencia de la primera sólo en el grado y en el modo en que opera: disuelve, difumina y disipa”<sup>14</sup>. Esa capacidad de abstracción de las imágenes en la bruma disolvente de lo imaginario creativo es, a su juicio, la causa del conocimiento superior donde se superan los contrarios y tiende espacio a la identidad entre sujeto y objeto.

La poderosa teoría romántica de la imaginación halló eco en España en un movimiento ideológico nacido en la segunda mitad del siglo XIX y aplicado al mundo de la educación: el krausismo. Éste seguía la idea del conocimiento como un todo orgánico integrador de las distintas ramas del saber, una visión unitaria de la ciencia formulada por Fichte y seguida, entre otros, por Krause<sup>15</sup>. Los krausistas, encabezados por Sanz del Río, se afincaron en una institución docente de carácter privado donde proponían poner en práctica las ideas de reforma educativa que el sistema oficial de la Restauración no aceptaba: la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos como iniciativa burguesa liberal, aconfesional y comprometida con la superación del atraso cultural del país. Y desde allí consiguieron difundir su novedosa pedagogía de acceso a la cultura a pesar del muro que les suponía la imposición de la metodología positivista en la ciencia experimental e inductiva y el ataque frontal de una corriente católica defensora a ultranza de los razonamientos escolásticos neotomistas, que logró desposeerlos de sus cátedras acusándolos de filósofos abtrusos y antinacionales. Prejuicio injusto y desproporcionado, ya que sus presuntos laberintos filosóficos anunciaban en realidad un cabal “estilo de vida” que, según explica López Morillas<sup>16</sup>, cree en la reforma de las humanidades y es partidario de una tradición científica del país legada por el Siglo de Oro.

Giner de los Ríos opinaba que la centralización era uno de los problemas hispanos heredados desde el siglo XVII e incompatibles con la libertad<sup>17</sup>. Su punto de referencia era el concepto de organismo acuñado por Kant, desarrollado estéticamente por los románticos alemanes e ingleses, y luego utilizado por Krause y sus discípulos con el mismo propósito que sus antecesores: para fundir la multiplicidad en unidad, sin destruir aquella. Su idea era restaurar España mediante acciones culturales donde la literatura ocupaba un lugar destacado. Pero, como es sabido, este proyecto pedagógico cargado de ideología liberal que fuera gestado a pesar del cerco de la Restauración, se amamantara en las proximidades del Novecentismo y encontrara breve cuna en la política de la Segunda República, muy de madrugada fue cercenado por la guerra civil y aplastado con la losa del olvido franquista.

La visión genealógica de los profundos y desdichados avatares de aquel ímpetu creativo para la enseñanza inspira, más que un comentario elegíaco, una crítica deconstructiva de las rémoras presentes de tal centralización con el ánimo de volver a construir sobre firme nuevas travesías para la creación literaria en las aulas a fin de atender a la diversidad con tareas comunes y libres. Así que es hora ya de que en la madurez de la democracia española nos desliguemos de los lastres metodológicos y legislativos de esa enseñanza mimética y

<sup>14</sup> Cfr. S. T. Coleridge, *Biographia Literaria*, vol. I, Oxford, ed. de J. Shawcross, 1954, p. 202. Hay traducción española en edición de E. Egevicz, Barcelona, Labor, 1975.

<sup>15</sup> Sobre este concepto de ciencia y su recepción en España, vid. en especial Juan López-Morillas, *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*, Madrid, F.C.E., 1980, pp. 89-91.

<sup>16</sup> “Todos ellos creen en la perfectibilidad del hombre, en el progreso de la sociedad, en la belleza esencial de la vida” (Cfr. J. López-Morillas, *El krausismo español (Perfil de una aventura intelectual)*, cit., p. 208).

<sup>17</sup> Cfr. J. López-Morillas, *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Alianza, 1988, p. 110.

memoriosa imperante en nuestros hábitos de estudio a través de tantos absolutismos pasados; hora de que reivindicemos la soberanía popular de la educación, su verdadero humanismo, capaz de poner la erudición al servicio de la creación y de relativizar la lógica como una de las modalidades imaginativas, y no a la inversa, como es habitual en los planes curriculares cuya organización temática, especialmente en el ámbito literario, todavía sigue proponiendo asuntos conceptuales como centro de atención didáctica.

“Da grima –teorizaba Azorín en *Anarquistas literarios*– 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”<sup>18</sup>. El valiente juicio azoriniano coincidía con las teorías krausistas afincadas en la Institución Libre de Enseñanza<sup>19</sup> que proponían la escritura artística a partir del reciclaje de la tradición, pues lo clásico no se justifica por la consagración, sino por la vitalidad; y como la vida, es transformación. De ahí que, con buen tino pedagógico, declarase: “La buena imitación de los clásicos consiste en apartar los ojos de sus obras y ponerlos en lo por venir; ellos lo hicieron así. No imitaban a sus antecesores: innovaban.”<sup>20</sup>

Hemos de reconsiderar las ideas azorinianas sobre la retórica del texto clásico insertas en la coyuntura tanto de su genealogía krausista y romántica como de su proyección innovadora, ya que iluminan aspectos forjadores de la nueva pedagogía de la literatura que basa el porvenir de la escritura en lo que hoy conocemos como “hipertextualidad”. Nótese que Azorín, cuando acudía a tales libros, no pensaba en influencias entre autores, sino en el porvenir de la reescritura que conecta intertextos. Por ello, lo que retorna a sus papeles no es lo mismo, sino lo otro de lo mismo, la lectura de la escritura, lo moderno de lo clásico. Y la experiencia creativa que opta por la recontextualización de la tradición está “rediviva”<sup>21</sup>, porque 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<sup>22</sup> de los lectores futuros como texto realmente atractivo. “No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad”<sup>23</sup>.

Esta paradójica intelección azoriniana conduce hacia la motricidad retórica de su mundo literario: la incorporación de figuras. En *Tomás Rueda* –libro que dedica a Giner de los Ríos, de cuyo magisterio confiesa Azorín haber comprendido el amor a los clásicos– anota: “Los clásicos son solidaridad y sensibilidad. Con ellos nos sentimos solidarios con el ambiente y las cosas que nos rodean, y sentimos que, a través del tiempo, sus estados espirituales son los mismos que los nuestros”<sup>24</sup>. Su teoría literaria propone la creación a partir de la especulación. Azorín es el espejo literario de Martínez Ruiz. Y a su vez, Azorín se refleja en múltiples personajes.

En este sentido, son eminentemente instructivas las observaciones didácticas que dejó plasmadas en el ensayo titulado “El arte de leer”, de las cuales reproduzco un fragmento revelador sobre la correlación antes mencionada entre literatura y trabajo investigador:

“Hombre sin imaginación es hombre inerte. Desde la niñez ha de ir desenvolviéndose tan precioso don. Las lecturas novelescas son las que incrementan la imaginación. En un niño inteligente, pronto de lo novelesco literario se pasará a lo novelesco real, científico. El mundo es una pura novela. Tiene tanto interés la Naturaleza –campos, mares, cielo– como la más apasionante novela. Lo importante es ver en la Naturaleza, ver y sentir, el interés que nos cautiva en la novela. Un niño despierto, vivo, que vea interés en la novela, que lea novelas, que se interese en

<sup>18</sup> Cfr. Azorín, *Anarquistas literarios*, en *Obras completas*, vol. I, Madrid, Aguilar, 1963, p. 161.

<sup>19</sup> Para una reseña de esta filiación Vd. E. I. Fox, *La invención de España*, Madrid, Cátedra, 1997, pp. 47-49 y 137.

<sup>20</sup> Cfr. Azorín, *Antonio Azorín*, en *Obras completas*, vol. I, cit., p. 1080.

<sup>21</sup> Vid. Azorín, *Los clásicos redivivos. Los clásicos futuros*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1945.

<sup>22</sup> Entiendo “campo retórico” según la definición de Stefano Arduini: “depósito de los medios antropológico-expresivos universales y ligados a una cultura que da forma al lenguaje”. (Cfr. S. Arduini, *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*, Murcia, Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2000, p.62).

<sup>23</sup> Cfr. Azorín, “Nuevo prefacio” a *Lecturas españolas*, en *Obras completas*, vol. II: cit., pp. 533-535, p. 534. Esta tesis es asociable con lo escrito por Novalis: “Con la literatura clásica pasa como con la Antigüedad; propiamente no nos ha sido dada –no está presente–, sino que debe ser producida por nosotros. Sólo mediante el estudio diligente e imaginativo de los antiguos surge para nosotros una literatura clásica –que los propios antiguos no tenían”. (Cfr. Novalis, *Schriften*, 2 vols. Berlín, 1901, p.69 y s. Citado por W. Benjamín en *El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán*, Barcelona, Península, 1988, p. 162).

<sup>24</sup> Azorín, “Postfacio que pudiera ser prefacio”, en *Tomás Rueda*, Alicante, Instituto de cultura Juan Gil-Albert, Diputación de Alicante, 1994, pp. 165-168, p. 168.



la lectura del Quijote o de Eugenia Grandet o de El amigo Manso, pronto se interesará en la novela del campo, del cielo y del mar. No pongamos límites a las lecturas de los niños. Las únicas restricciones lícitas son aquellas que marcan la separación entre la materia áurea y la materia vil. No es lo mismo una novela de Cervantes, de Balzac o de Galdós que una novela de un autor ínfimo.”<sup>25</sup>

También Ortega y Gasset se aproximaba a las expectativas pedagógicas de Giner de los Ríos cuando redactó una serie de reflexiones entre Dilthey y Goethe, de las cuales 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, 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”<sup>26</sup>. Tal noción del aprendizaje significativo del clásico le había sido revelada por el ejemplo de Goethe. Así que, de igual manera, tras los pasos del romanticismo, Azorín rechazó la pedantería erudita y reclamó la lectura creativa de los Grandes Maestros, y Ortega siguió la rebelión contra toda divinización de la cultura, puesto que ésta sólo es justificable ante el hombre sirviéndole para ser. Ambos exaltaron la imaginación como el factor intelectual que hace progresar la cultura: el adulto que, como los niños, “novela su vida”, es científico, inventor, cuando toma la Naturaleza como asunto novelesco.



Por tanto, defender el humanismo de la imaginación implica acceder al texto desde el contexto de la recepción. Luego ya no interesa la crítica literaria descriptiva empeñada en la línea conclusiva de la demostración, sino la crítica dialógica, abierta a un proceso colectivo de intercambio semiótico. Si hubiésemos ampliado este recorrido genealógico a otros países donde ha existido mayor expansión científica interdisciplinar durante el siglo XX, habríamos descubierto que las reflexiones epistemológicas que voy a desplegar en el epígrafe si-

<sup>25</sup> Cfr. Azorín, “El arte de leer”, en *Estética y política literarias*, en *Obras completas*, vol. IX, Madrid, cit., pp. 1160-1164, p. 1163).

<sup>26</sup> Cfr. J. Ortega y Gasset “Pidiendo un Goethe desde dentro”, en *Goethe-Dilthey*, Madrid, Alianza Editorial, 1983, pp. 13-46, p. 44.

guiente en torno a las expectativas didácticas de la semiótica de la comunicación hipertextual<sup>27</sup> también se alimentan de la poética romántica de la imaginación, y son pues una manifestación avanzada de su genealogía.

### 3. Semiótica de la creatividad: la abducción

El enfoque semiótico en el que se despliega este módulo de formación del profesorado no se corresponde con el saussureano, según el cual el texto tiene un sistema autónomo de significación, sino con el formulado por Charles Sanders Peirce, que analiza y describe las condiciones necesarias para que los actos, los hechos y los objetos funcionen como signos. Durante décadas del siglo XX, el primero ha modalizado los estudios del área de Lengua y Literatura desde las premisas de una semiótica de la comunicación testamentaria que se limita a estudiar los significados y los procesos usados por los productores de signos para obtener reconocimiento ajeno, y accede a la lectura como acto de descodificación de los significados ofrecidos a través del objeto como manifestación de la supuesta voluntad de un supuesto autor. En cambio, en la coyuntura cultural del cambio de milenio donde se manifiesta cada vez más el reclamo de un uso hipertextual e intercultural del área, el patronaje operativo de Saussure se descubre dictatorial<sup>28</sup> e inútil y cobra vigencia la opción metodológica peirceana porque abre otro modo comunicativo mucho más solidario y vital: la semiótica de la significación, que incluye todos los usos y comportamientos que se convierten en significantes por el hecho de ocurrir en un contexto socializado, y accede a la lectura como proceso ininterrumpido de producción/transformación de sentidos a partir de su entramado de inscripción.

Desde este nuevo enfoque semiótico, interesa aprovechar en el ámbito de la educación literaria<sup>29</sup> la intervención de lo que Roland Barthes ha denominado “*texto-lectura*”<sup>30</sup>, es decir, aquel texto que se lee levantando la cabeza, despertando sugerencias en el receptor: es el intertexto que asocia la razón del autor con lo que el lector entiende tras pasar por la rejilla de la simbología social que comporta la lectura, con sus códigos y estereotipos. La moral del recto sentido deductor de lo que el autor ha querido decir deja paso ahora la consideración simbólica de lo que el lector entiende por asociación con su mundo. Ello se logra por efecto de esa capacidad del ser humano para trazar congruencias entre la palabra y la imagen que denominamos imaginación. Quien la usa en las aulas como instrumento didáctico, contribuye a despertar en sus alumnos esa mirada despierta y reminiscente que es germen de lo que entendemos por inteligencia: asociación de similitudes producida por un trabajo de interrelaciones contrastadas para ordenar la representación. Podemos desaprovecharla abandonándola en la trastienda del pasatiempo o en el cuarto oscuro del desvarío, pero también podemos tallarla positivamente como instrumento capaz de reajustar el orden de las impresiones, puesto que su analítica tiene —en palabras de Michel Foucault— “el poder positivo de transformar el tiempo lineal de la representación en espacio simultáneo de elementos virtuales”<sup>31</sup>. El espacio simultáneo e interactivo de lo imaginario es la literatura, aquella retórica del texto artístico que entrelaza iconos y letras<sup>32</sup> en el circuito expresivo-comprensivo de la comunicación, y su ejercicio invita al alumno a construir su aprendizaje en sociedad, es decir, a basar la adquisición de conocimientos en el descubrimiento personal (aprendizaje heurístico<sup>33</sup>) estimulado por un clima de cooperación con sus compañeros y profesores.

La simpatía por los textos literarios es obra de la imaginación lectora que los ajusta a su mundo. Cuando esta correlación de sugerencias afines se convierte en analítica, la imaginación se despliega como taller

<sup>27</sup> A los interesados en seguir un recorrido genealógico sobre la incidencia de las teorías del Romanticismo alemán en la semiótica del siglo XX especializada en la teoría-acción de la intertextualidad les remito a mi estudio *La escritura del otro* (Cfr. M<sup>a</sup> T. Caro Valverde, *La escritura del otro*, Murcia, Universidad de Murcia, 1999).

<sup>28</sup> Un estudio docente y crítico de los efectos nocivos de la ideología cartesiano-newtoniana en las teorías culturales de la modernidad en tanto que disocian al conocedor de lo conocido, al texto de su contexto, y a las ciencias de las humanidades, y en consecuencia aplasta la interactividad comunicativa con la tara epistemológica de la verdad única, es el libro de J. Kinckeloe, *Hacia una revisión del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro, 2001.

<sup>29</sup> Recomiendo en este sentido la lectura del estudio de Antonio Mendoza Fillola, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004.

<sup>30</sup> Barthes, R. *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987; cp. “Escribir la lectura”, pp. 35-38, op. cit. p. 36.

<sup>31</sup> Foucault, M. *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1984, p. 76.

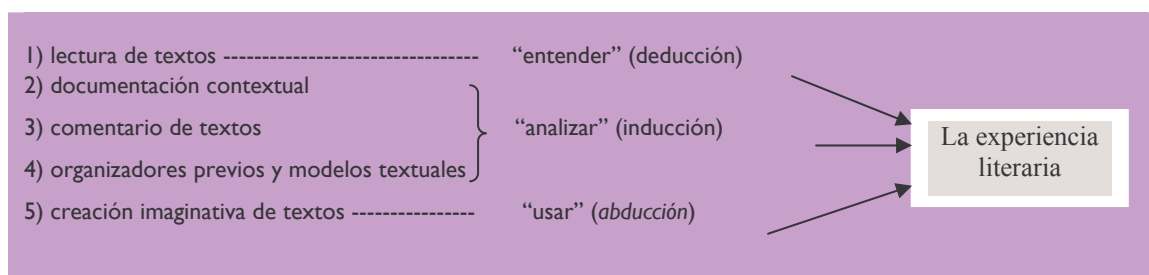
<sup>32</sup> José M<sup>a</sup> Pozuelo ha observado que “la peculiaridad estructural del texto artístico (y literario) es que junto a su carácter textual (delimitado, estructural, jerarquizado) se da también cierta capacidad icónica o figurativa (frente al carácter convencional de los signos de la lengua)”. (vd. Pozuelo Yvancos, J. M<sup>a</sup>. *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Càtedra, 1998, p. 70).

<sup>33</sup> Amando López Valero recupera el término “heurístico” para este tipo de aprendizaje (vd. Lopez Valero, A. y otros. *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*, Universidad de Almería, 1999, p. 120).

que cuida el reajuste coherente de las similitudes por medio de una técnica intertextual destinada a transformar al lector en otro escritor que hace evolucionar el sentido del texto del individualismo pretendido a la socialización que lo justifica. Efectivamente, el trasiego intertextual fomenta la creatividad por transformación de los textos asimilados y teje un planteamiento hipertextual<sup>34</sup> de la pervivencia de la literatura en los nuevos contextos de lecturas anacrónicas y en los nuevos intertextos de escrituras anafóricas. La intertextualidad<sup>35</sup> se perfila así como la dinámica cognitiva fundamental de nuestro trabajo con la imaginación, trascendencia textual que se alimenta del poder que los escritos tienen de dialogar con las vidas de los lectores.

La facultad de comunicarse en red reclama un diseño democrático de la educación literaria afianzado en el diálogo como estrategia básica del aprendizaje significativo, para que los docentes motivemos a los discentes a expresarse, a sentirse integrados como personas con voz en el mundo escolar, objetivo palpable cuando, como diría Austin<sup>36</sup>, se hacen cosas con palabras, es decir, se ponen los conceptos gramaticales al servicio de su cultura heredada en interacción con su vida cotidiana.

Cultivar un método de escritura creativa basado en el planteamiento semiótico peirceano de la textualidad que actualiza los libros en nuevos contextos significativos implica apostar por el ideal de la UNESCO que demanda una escuela para creadores, pues aprender a lo largo de toda la vida es una tarea que requiere en los jóvenes cultivar su esencia vital: la juventud que es alegría de descubrir, cuestionar e imaginar, es decir, el juego de “desaprender” las rutinas para aprender a ser, a crear y, sobre todo, a convivir con los demás<sup>37</sup>. A esta curiosidad CH. S. Peirce la llama “abducción”<sup>38</sup>: un proceso de conocimiento donde la iconicidad es ilusión del discurso y no su ilustración posterior. El raptó creativo esconde una promesa que impulsa a la imaginación a usar el análisis (la inducción) y el entendimiento (la deducción) de la experiencia comunicativa para “vivirla” (la abducción: hablar y escuchar, leer y escribir). Sus pasos secuenciales son:



Desde tal perspectiva se puede cultivar el uso idiomático de la lengua (la comunicación donde cabe expresarse y comprender a los otros) en atención a los objetivos mínimos del MEC dispuestos para la Educación Secundaria en los Decretos 1007/1991, de 14 de junio y 3473/2000, de 29 de diciembre, a saber: “Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y *creatividad* en castellano (...) y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de éste a la organización de los propios pensamientos”; “interpretar y producir con propiedad, autonomía y *creatividad* mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso” (La cursiva es mía). En suma, el método abductivo atiende a estas

<sup>34</sup> Usamos el término “hipertextualidad” según la definición otorgada por G. Genette en su estudio *Palimpsestos (la literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus, 1989, p. 14.

<sup>35</sup> Con la intención de identificar el texto como mosaico de citas, el término fue formulado por J. Kristeva a partir del concepto bajtiniano de “dialogismo” entre textos, y fue aprovechado por G. Genette para sistematizar en *Palimpsestos* su teoría de la transtextualidad, la cual proyecta la historia de la literatura desde premisas genealógicas. También merece ser destacada la orientación que le da M. Riffaterre, puesto que lo entiende como transposición no sólo de elementos textuales sino también de códigos culturales a través de la competencia literaria del lector. En España, A. Mendoza Fillola ha utilizado el concepto para desarrollar una metodología analítica de la literatura comparada con otras artes, pero el uso que más se aproxima a nuestros intereses es la escritura creativa cultivada por G. Rodari con vocación pedagógica hacia la infancia y por R. Queneau como experimentación revolucionaria para el 68 francés.

<sup>36</sup> J. L. Austin, *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

<sup>37</sup> En este sentido, Francisco Menchén Bellón ha generado una escuela tendente a la creatividad denominada “ioeista” porque se basa en el modelo IOE (Inteligencia, Originalidad, Expresión), donde son protagonistas la intuición y la imaginación como inteligencia vinculada al inconsciente. (Vd. F. Menchén Bellón, *Descubrir la creatividad (Desaprender para volver a aprender)*, Madrid, Pirámide, 1998).

<sup>38</sup> Un estudio de esta teoría peirceana aparece en A. Herrero, *Semiótica y creatividad (La lógica abductiva)*, Madrid, Palas Atenea, 1988.

necesidades educativas porque consiste en usar la lengua y la literatura con tendencia hacia la creatividad. Los usos abductivos correspondientes a la consecución de tales objetivos son:

1. Escuchar: comprensión de texto y contexto
2. Hacer: expresión semiológica (verbal o no, oral y escrita, constantiva y performativa<sup>39</sup>)
3. Especular: reflexión crítica sobre el sentido comunicativo

En consecuencia, el cultivo de la creatividad en el aula implica activar la interactividad entre textos y contextos en tres planos de trabajo que transforman el saber en saber hacer:

1. La creación de textos.- la escritura abraza a la lectura por un doble proceso:
  - de abstracción, o síntesis intuitiva
  - de conexión, o inspiración intertextual
2. El comentario de textos.- la lectura abraza a la escritura por un doble proceso:
  - el análisis de las estructuras
  - la reflexión sobre los intertextos
3. El arte de la detección.- la lectura abraza a la escritura por un doble proceso:
  - la búsqueda y análisis detectivesco de documentación compleja<sup>40</sup>
  - la formulación de hipótesis

Poner los enunciados al servicio de la enunciación implica partir de los contenidos procedimentales (usos comunicativos textuales y contextuales) para asimilar los contenidos conceptuales y funcionales (la asunción reflexiva y operativa de los conceptos lingüísticos y literarios en función de habilidades provechosas). De este modo, los contenidos decretados se pueden trabar y escalonar en un taller de comentario de texto y contexto hacia la creación literaria de inspiración intertextual. Así se juntan saberes previos y conocimiento por la comprensión, dialogan ideas ajenas con juicios propios y críticos por haber atendido a los diferentes contextos de emisión y recepción y se aprecia la artesanía de las palabras en la expresión de las vivencias.

Deberíamos dinamizar en la metodología del aula el uso creativo de los géneros orales y escritos y la recurrencia a la historia de la literatura por vía genealógica e interactiva. Convendría también cuidar la publicación de los textos creativos y la inclusión de viajes literarios, con vídeo y fotos de recuerdo<sup>41</sup>. Su contextualización motiva y transforma la vivencia creativa en cultura de la convivencia, donde los contenidos no son ya fríos significados denotativos y unívocos sino cálidas significaciones connotativas y vivas, sentidos correlativos.

El método abductivo implica un tratamiento destacado de los contenidos actitudinales como criterios subyacentes a la metodología didáctica, ya que la formación de la creatividad abre la puerta a la educación en valores democráticos que son habilidades emocionales para el mundo de las relaciones humanas. Los atraviesa un ánimo común: “el gran reto del desarrollo del Humanismo, es decir, ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos”<sup>42</sup>.

Me adhiero a la elucidación de Alfonso López Quintás acerca de la reciprocidad entre creatividad y valores como proceso vital que nace cuando se descubre la distinción entre objetos y ámbitos (espacios de relación) y se observa entonces la experiencia humana: todos los problemas que ataja la educación en valores

---

<sup>39</sup> Rescato los términos “constantivo” y “performativo” de Austin, cit., relativos al valor testimonial y transformador de las palabras. No en vano la idea vigotskiana de que el lenguaje regula la conducta propia y la ajena aparece citada en el currículo de nuestra área: “en el intercambio social, el lenguaje nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza y, de esta manera, influir sobre las otras personas, regulando y orientando su actividad al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar la nuestra” (R.D. 1345/1991, en Cajs Rojas del MEC, op. cit., p. 13).

<sup>40</sup> Un sugerente trabajo sobre la yuxtaposición de los métodos detectivesco y semiótico es el ensayo de Thomas A. Sebeok & Jean Umiker-Sebeok, *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, Barcelona, Paidós, 1994. Relaciona a Holmes con Peirce en ese acto de penetración o “razonar hacia atrás” que es la “sugestión abductiva” por la que se adoptan hipótesis sorprendentes y novedosas que serán calculadas en sus posibilidades por la deducción y probadas en la experiencia inductiva. Además, dicha búsqueda acostumbra a los alumnos a tratar con situaciones complejas, a menudo inciertas o ambiguas, que la enseñanza tradicional siempre había rechazado como rarezas imposibles de ubicar en el estrecho corsé de la lógica gramatical.

<sup>41</sup> Gloria García Rivera aconseja preparar estrategias didácticas para conectar estrechamente tales rutas literarias con sus referentes textuales. Cfr. G. García Rivera, *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1995, p. 51.

<sup>42</sup> Vd. F. G. Lucini, *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya, 1994, p. 13.

tienen su causa en la falta de respeto a que lleva el egoísmo. Los egoístas reducen todo a la condición de objetos como elementos de su dominio o medios para sus fines; y “el reduccionismo es el gran antagonista de la creatividad porque depaupera la vida humana al imposibilitar su encuentro”<sup>43</sup>. En cambio, la creatividad se incrementa cuando el saber sirve para colaborar en la conformación de una sociedad más justa y solidaria. Allí crece el lenguaje como apelación al otro en busca de respuesta. Y ofrecida desde este ámbito la literatura apela al artista y el lector se siente íntimo suyo, tratándolo como una persona, no como un objeto. Entonces, como si de cartas se tratasen, los libros dialogan con las vidas de sus lectores, transforman al lector y se dejan transformar por él, para que a partir de ese amor a la cultura heredada nos elevemos a lo mejor de nosotros mismos.

En los objetivos generales de la Educación Secundaria siguen presentes valores actitudinales tan necesarios como la formación coherente y esforzada de la propia personalidad e) de 1991; f) de 2000), la educación para la convivencia que se basa en el espíritu democrático de solidaridad y respeto con las diferencias culturales (f) de 1991, g) de 2000), la consideración de que la tradición enriquece al individuo (h) en ambos), el valor de los derechos y deberes de los ciudadanos (g) de 1991, i) de 2000), el valor ecológico de la naturaleza (e) de 1991, j) de 2000), la estimación del futuro científico y tecnológico en maridaje con la formación humanística (j) de 1991 y k) de 2000), el cultivo del conocimiento histórico sensible al multiculturalismo (k) de 1991, l) de 2000) y la formación en valores sanitarios (l) de 1991, m) de 2000).

La formación en valores demanda una alfabetización en segundo grado que ilumine los textos en complementariedad con los contextos. Con el propósito de que los jóvenes encuentren en la enseñanza ese “tesoro” para la vida, debemos proyectar la educación hacia el desenvolvimiento social donde se hace necesaria la educación en valores democráticos. Los textos literarios son vía de educación moral y cívica en el respeto por todas las manifestaciones humanas tanto en su lado histórico donde la voz del autor da testimonio del contexto sociocultural como en el lado estético donde se cultiva la formación armónica del Humanismo.

Pero pienso que dicha recurrencia no es algo imprevisible sino que emana de su idónea ubicuidad en el cuerpo del método. De entrada, es importante concienciar a los alumnos de que un idioma es una manifestación de la tradición y la cultura que es nuestro patrimonio. Para construir el futuro, hemos de agradecer antes nuestro pasado: hemos de educar en la *heteroglosia*, término empleado por Bajtín<sup>44</sup> como exposición de las formas en que los vestigios de los lenguajes utilizados en diversos momentos de la historia moldean el lenguaje de determinada cultura. Y la literatura es su expansión más humana. Como escribe Vargas Llosa, “el vínculo fraterno que la literatura establece entre los seres humanos, obligándolos a dialogar y haciéndolos conscientes del fondo común, de formar parte de un mismo linaje espiritual, trasciende las barreras del tiempo. La literatura nos retrotrae al pasado y nos hermana con quienes, en épocas idas, fraguaron, gozaron y soñaron con estos textos que nos legaron y que, ahora, nos hacen gozar y soñar también a nosotros. Ese sentimiento de pertenencia a la colectividad humana a través del tiempo y el espacio es el más alto logro de la cultura y nada contribuye tanto a renovarlo en cada generación como la literatura”<sup>45</sup>.

## 4. Bibliografía

- ❖ Abrams, M. H. (1992), *Romanticismo: Tradición y revolución. El sobrenaturalismo natural*, Madrid, Visor.
- ❖ Arduini, S. (2000), *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*, Murcia, Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ❖ Arnaldo, J. (ed.) (1987), *Fragmentos para una teoría romántica del arte*, Madrid, Tecnos.
- ❖ Austin, J. L. (1971), *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*, Buenos Aires, Paidós.
- ❖ Azorín, (1945), *Los clásicos redivivos. Los clásicos futuros*, Buenos Aires, Espasa—Calpe.
- ❖ (1959–1963), *Obras completas*, 9 vols., Madrid, Aguilar.
- ❖ (1994), *Tomás Rueda*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil—Albert, Diputación de Alicante.
- ❖ Bakhtin, M. (1981), *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin.
- ❖ Barthes, R. (1977), *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix—Barral.

<sup>43</sup> A. López Quintás, *Inteligencia creadora (El descubrimiento personal de los valores)*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1999, p. 25.

<sup>44</sup> M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin, 1981, pp. 5-14.

<sup>45</sup> M. Vargas Llosa, “Literatura, vida y sociedad”, en A. Cortina (coor.), *La educación y los valores*, Madrid, Argenteria-Biblioteca Nueva, 2000, pp. 119-135, op. cit., p. 123.

- ❖ Barthes, R. (1987), *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Benjamín, W. (1988), *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán*, Barcelona, Península.
- ❖ Bozal, V. (1999), *El gusto*, Madrid, Visor.
- ❖ Caro Valverde, M<sup>a</sup> T. (1999), *La escritura del otro*, Murcia, Universidad de Murcia.
- ❖ Coleridge, S. T. (1954), *Biographia Literaria*, vol. I, Oxford, ed. de J. Shawcross.
- ❖ Cortina, A. (coor.) (2000), *La educación y los valores*, Madrid, Argenteria–Biblioteca Nueva.
- ❖ Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana–UNESCO.
- ❖ Dewey, J. (2002), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- ❖ Ferraris, M. (1999), *La imaginación*, Madrid, Visor.
- ❖ Foucault, M. (1984), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- ❖ Fox, E. I. (1997), *La invención de España*, Madrid, Cátedra.
- ❖ Furst, L. (1979), *Romanticism in perspective*, Londres, The Macmillan Press.
- ❖ García Rivera, G. (1995), *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- ❖ Garrigues, P. (1995), *Poétiques du fragment*, Paris, Klincksieck.
- ❖ Genette, G. (1989), *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus.
- ❖ Herrero, A. (1988), *Semiótica y creatividad (La lógica abductiva)*, Madrid, Palas Atenea.
- ❖ Kinckeloe, J. (2001), *Hacia una revisión del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ López–Morillas, J. (1980), *El krausismo español (Perfil de una aventura intelectual)*, Madrid, F.C.E.
- ❖ (1988), *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Alianza.
- ❖ López Quintás, A. (1999), *Inteligencia creadora (El descubrimiento personal de los valores)*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- ❖ Lopez Valero, A. y otros. (1999), *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*, Universidad de Almería.
- ❖ Lucini, F. G. (1994), *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya.
- ❖ Menchén Bellón, F. (1998), *Descubrir la creatividad (Desaprender para volver a aprender)*, Madrid, Pirámide.
- ❖ Mendoza, A. (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto–literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- ❖ Ortega y Gasset, J. (1983), *Obras completas*, Madrid, Alianza Editorial–Revista de Occidente.
- ❖ (1983), *Goethe–Dilthey*, Madrid, Alianza Editorial.
- ❖ (1987), *Epistolario completo. Oregate–Unamuno*, Madrid, Revista de Occidente.
- ❖ Pennac, D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- ❖ Pozuelo Yvancos, J. M<sup>a</sup> (1993), *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis.
- ❖ (1998), *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Càtedra.
- ❖ Sebeok, T. A. & Umiker–Sebeok, J. (1994), *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Schön, D. A. (1998), *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1997), *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Wilson, E. (1969), *El castillo de Axel*, Madrid, Cursa.