

María Teresa Caro Valverde

# Clásicos modernos

Argumentos de  
investigación-acción  
para educar con  
la literatura



# Clásicos modernos

Argumentos de investigación-acción  
para educar con la literatura



María Teresa Caro Valverde

# Clásicos modernos

Argumentos de investigación-acción  
para educar con la literatura

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Clásicos modernos. Argumentos de investigación-acción para educar con la literatura*

---

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i "Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera" / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".



---

Primera edición: mayo de 2023

© María Teresa Caro Valverde

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19690-43-2

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Realización y producción: Octaedro Editorial

# Sumario

## I. EL COMENTARIO CRÍTICO DE LOS CLÁSICOS

1. El comentarista que cavila con las musas: la reflexión creativa y crítica . . . . . 11
2. Educar la argumentación en el comentario de textos: ciencia y creencia. . . . . 17
3. Educar la lengua con los clásicos: ciencia y creencia . . . . . 27
4. El vigor romántico de los clásicos en la educación literaria . . . . . 35

## II. ROMANTIZAR LA EDUCACIÓN LITERARIA CON ARGUMENTOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

5. El fuego de la imaginación ilumina las conexiones de la mente . . . . . 43
6. Aprendiendo de la literatura la semiótica de la intertextualidad . . . . . 47
7. Implicaturas crítico-emancipadoras del paradigma de la investigación-acción . . . . . 51

8. Programar tareas y proyectos implica colegiar la democracia . . . . .	59
9, Genealogía de los proyectos educativos interdisciplinarios . . . . .	69
III. CLÁSICOS MODERNOS EN LAS AULAS	
10. El clásico lo soporta todo: el arte de <i>La Celestina</i> . . . . .	79
11. Las clases de un clásico: <i>Arde La Celestina</i> . . . . .	87
Referencias bibliográficas . . . . .	103



# I. EL COMENTARIO CRÍTICO DE LOS CLÁSICOS



## El comentarista que cavila con las musas: la reflexión creativa y crítica

No en vano escribió George Steiner (2001, p. 140): «las soluciones son mendigos comparadas con la riqueza del problema». Gracias a la complejidad del problema, surge el principio creativo de la investigación, aquel en que el razonamiento humano juega especulativamente con sus facetas hasta que se producen asociaciones nuevas que dan la vuelta a dudas y a creencias, y originan una hipótesis que conjetura su mejor explicación; en el caso de la investigación-acción educativa, su solución. A este juego reflexivo del pensamiento científico Peirce (CP 6.461, 1908) lo llamó *musement*, cavilación con la musa: la libre asociación de la mente, la lógica de la abducción.

La lectura abductiva genera conocimiento reflexivo que enmudeja invención y crítica. Su carácter epistémico proviene de su manera cauta de interpretar los problemas textuales a través de comentarios que no emiten tesis fundacionales, sino conjeturas argumentadas. El comentarista tiene oficio investigador cuando recorre con atención detectivesca las cavilaciones de la experiencia creativa en busca de causas y soluciones a las incógnitas de la obra. Es entonces cuando se cruzan las pistas del texto con las creencias del investigador, que suscitan sentido regulado por el horizonte de sus expectativas científicas (Cooke, 2018).

El comentario abductivo pone la competencia comunicativa al servicio de la vida porque genera teoría original desde la reflexión sobre la práctica fenoménica de la lectura. El argumentario de dicha teoría es valioso e innovador en términos educati-

vos precisamente por dicha procedencia y porque, mediadas por la reflexión, cabe cultivar «práctica y teoría iluminándose mutuamente» (Freire, 2018, p. 149).

No obstante, en la mente de todo comentarista que afronta la obra en su densidad semiótica e intertextual no solo se dinamiza la invención de hipótesis, sino también el asentimiento de tópicos inventariados en sus ideas preconcebidas como creencias de sentido común heredado que, debido a su profundo enraizamiento, se presuponen sin ser cuestionadas en su valor real. Por ello, Ortega y Gasset (1940, p. 19) escribió sobre las creencias: «No son ideas que tenemos, sino ideas que somos». También Peirce era consciente de la importancia capital de las creencias en la configuración de los proyectos humanos: «Nuestras creencias guían nuestros deseos y dan forma a nuestras acciones» (Peirce, 2007, p. 38). Hábitos y tendencias se derivan de creencias profundas y ocasionan problemas en el conocimiento humano cuando este se mantiene firme en su *locus*, o centro único, satisfecho de la creencia que supone verdadera, pues ello puede ahogar la chispa que enciende la indagación: la duda. Así sucede con el afincamiento pertinaz en la teoría y la práctica del comentario de textos en un modelo transmisivo de pensamiento único (el del autor del texto) que expele el criterio y la argumentación personal del lector intérprete (Caro Valverde, De Vicente-Yagüe Jara y Valverde González, 2018).

Por tales razones, es necesario deconstruir las creencias docentes para reflexionar sobre el «currículo oculto» (Torres, 1991) que sigue subyaciendo en la mentalidad docente como instrucionismo intelectualista (Domínguez, 2016) que impide el desarrollo del «currículo integrado» (Torres, 2000), aun cuando este comenzó a trabajarse en España hace más de un siglo desde la Institución Libre de Enseñanza, y en los albores del siglo XXI ha encontrado fuerzas renovadas entre los ideólogos del pensamiento complejo para la educación en comunidades de aprendizaje (Morin, 1994; Fullan, 1993).

El comentario de los clásicos se halla precisamente en el vértice de esta cuestión, pues la insistencia actual en su ejercicio logocéntrico se presta a una radiografía sociocrítica del racionalismo mimético de sus modelos canónicos biempensantes basados en creencias neoliberales para sujetar las fuerzas del cambio democratizador de la educación en el redil de lo convencional o estan-

darizado; espacios donde, en lugar de la creación y la crítica, priman la utilidad y la competición en la *performance* consumista de productos (Ball, 2017). Por desgracia, sucede a escala internacional que el uso político de la noción educativa de competencias es, como indica Angélique del Rey (2010, p. 9), «un processus néolibéral tendant à plaisir, plutôt que l'éducation au service de l'homme, le petit d'homme à éduquer au service des besoins de l'économie». He aquí la «riqueza» del problema. La solución adviene por una competencia auténtica: la conciencia crítica entrenada en la acción y la teoría educativas que viven de pensar libremente con palabras.

La sociedad del conocimiento dispone del espacio hipertextual para brindar sin reservas la proliferación del comentario crítico personal. Pero sabemos por experiencia que el hipertexto es como un fármaco: según su empleo, puede obrar como medicina o como veneno. Su trato sano proviene de un cambio en los modos de lectura y escritura hacia la democracia (Landow, 2009, p. 384). Su trato enfermizo proviene de doblar su complejidad a la reiteración consumista de patrones ideológicos por la masa social que expulsa lo original como sospecha alocada y enjaula la imaginación en escaparates de moda (Aparicio, 2015) donde triunfa el discurso capitalista del hedonismo en lo trivial (Lipovetzky y Serroy, 2014, p. 94):

El capitalismo artístico marcha sobre los raíles de un *crossing-over* generalizado entre estilo y negocio, moda y mercancía, arte y moda: su modo de funcionamiento es transestético, transgenérico, transjerárquico. [...] Ya no hay grandes discursos del arte, ni finalidad ontológica, ni sentidos profundos. Se tiene la sensación de que triunfa la arbitrariedad individual, la chuchería superflua, la escalada de superofertas, la novedad por la novedad, el espectáculo puro.

La inteligencia artificial acopla bien sus tecnologías computacionales a dicha lógica de consumo puesto que se modela con diseños previos, su arquitectura es mimética y se gestiona con almacenaje de memoria, ejecución de órdenes y selección de datos masivos por algoritmos de relación. En cambio, la inteligencia humana se modela en un proceso evolutivo personal, su arquitectura es creativa y aprende de modo heurístico con experiencias donde genera conocimiento nuevo en contextos

auténticamente imprevisibles gracias a las proteicas conexiones neuronales de su cerebro (Merzenich, 2013). En consecuencia, aunque ambas inteligencias se desenvuelven conectivamente con retroalimentación infinita, conviene tener presente esta diferencia fundamental entre la lógica sistémica (holística y mutable) del hipertexto mental y la lógica sistemática (cerrada y controlable) del hipertexto digital. La reivindicación imaginativa de los clásicos se libera humanamente cuando estos son renovados en la modernidad desde la proyección crítica y la vitalidad innovadora de la creación humana, pero se apresa maquínicamente cuando estos son exhibidos desde programas estandarizados y productos miméticos.

No obstante, como la naturaleza misma del hipertexto es asociativa, el mundo educativo debería aprovechar su fenomenología para emprender experiencias científicas y artísticas sanas que salven el escollo que la lógica reproductiva en la instrucción académica con proyectos de lógica renovadora que vuelvan ecológicamente a lo natural, el *ethos*, el pensamiento humano genuino en su desenvoltura singular y comunitaria, religando sinergias con la tradición y con la otredad de modo hospitalario y responsable.

El término *competencia* no proviene de *competir*, sino de *competere*. No es cuestión de enfrentamiento, sino de incumbencia. Su acción es inclusiva, no excluyente; dialogante, no dirigente. Se atiene a la cultura imprevisible y situada de la vida, no al culto del canon establecido. Así, el flujo del hipertexto mental se desenvuelve resolviendo tareas educativas complejas y situadas en vínculo significativo con el mundo del aprendiz y con circunstancias cambiantes. Por ello, en el horizonte educativo de las competencias y la hipertextualidad recobran vigencia las teorías de Paulo Freire sobre la literacidad como quehacer colectivo para reivindicar libertad de cátedra y empoderamiento discente individualizando el plan de estudios, tal y como discierne Villalobos (2004, p. 351):

El hipertexto permite el objetivo, antes solo anhelado, de individualizar el plan de estudios. El «plan» se convierte en personal para cada educando en la medida en que navega de una lexía a otra. La estructura del hipertexto es dialogante: en lugar de dictar, sugiere un posible trayecto.

Por su parte, Chartier retrató la encrucijada cultural de nuestro cambio de milenio, razonando que el futuro del hipertexto digital abría dos caminos en disyuntiva: su uso monopolizador traería espacios compartimentados y solipsistas; su uso humanista podría encarnar el proyecto de la Ilustración de dar voz al pueblo. Reconoció en el primer camino el academicismo controlador que sigue reduciendo las TIC a reportes informativos como si todavía no hubiéramos abandonado la web 1.0, mientras que señaló el segundo camino como un tránsito de la acción crítica que libera la expresión del pensamiento plural, sin la cual las ventajas educativas y culturales de las webs 2.0 y 3.0 son nulas. Cabe citar sus palabras para redondear la diana problemática del hipertexto en este proyecto promotor del discurso crítico en las aulas (Chartier, 2000, p. 18):

El rol del crítico se reduce y se multiplica a la vez. Se multiplica en el sentido de que todos los lectores pueden convertirse en críticos. Este era el sueño de la Ilustración y, tal vez, era ya el del siglo XVII: ¿por qué no podría estimarse que cada lector es capaz de criticar las obras, más allá de las instituciones oficiales, de las academias, de los eruditos?





# Índice

## I. EL COMENTARIO CRÍTICO DE LOS CLÁSICOS

1. El comentarista que cavila con las musas: la reflexión creativa y crítica . . . . . 11
2. Educar la argumentación en el comentario de textos: ciencia y creencia . . . . . 17
3. Educar la lengua con los clásicos: ciencia y creencia. . . . . 27
4. El vigor romántico de los clásicos en la educación literaria . . . . . 35

## II. ROMANTIZAR LA EDUCACIÓN LITERARIA CON ARGUMENTOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

5. El fuego de la imaginación ilumina las conexiones de la mente. . . . . 43
6. Aprendiendo de la literatura la semiótica de la intertextualidad . . . . . 47
7. Implicaturas crítico-emancipadoras del paradigma de la investigación-acción . . . . . 51
8. Programar tareas y proyectos implica colegiar la democracia . . . . . 59

9. Genealogía de los proyectos educativos interdisciplinarios . . . . .	69
--	----

### III. CLÁSICOS MODERNOS EN LAS AULAS

10. El clásico lo soporta todo: el arte de <i>La Celestina</i> . . . . .	79
La simiente de la ironía. . . . .	79
El argumento de la telaraña: la <i>philocaptio</i> . . . . .	82
11. Las clases de un clásico: <i>Arde La Celestina</i> . . . . .	87
Aprender el arte lecto-escritor: comentarios críticos, transmodalización creativa . . . . .	87
La llama, la hoguera, las brasas. . . . .	92
Referencias bibliográficas . . . . .	103

Si desea más información  
o adquirir el libro  
diríjase a:

**[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)**

## Clásicos modernos

Argumentación en investigación-acción  
para educar con la literatura

*Clásicos modernos* es una monografía científica –vinculada al proyecto I+D+i PGC2018-101457-B-I00– que interesa a todo educador persuadido de la autenticidad formadora de la literatura clásica para cualquier edad y disciplina. Su clave es la reflexión inventiva que parte de la argumentación del comentarista capaz de idear teoría original sobre la práctica fenoménica de su lectura significativa y que se expande en el mundo educativo con proyectos de investigación-acción que renuevan el enfoque de la Institución Libre de Enseñanza en el siglo XXI.

Ello da un giro innovador al humanismo literario en los escenarios democráticos donde el desarrollo integrado de competencias implica la emancipación de cada persona que aprende pensando libremente con discursos de acción social. Frente al vacío consumo de artefactos y modas triviales, los clásicos nos llaman con sinergias íntimas y perdurables donde nace su modernidad. Obras como *La Celestina* arden en las pupilas de los lectores que las reinventan hoy enamorados de su verdad y su misterio. No es el canon impuesto, sino el hipertexto crítico y creativo el que las romantiza en las aulas, pues, en palabras de Azorín: «No han escrito las obras clásicas sus autores. Las va escribiendo la posteridad».

**María Teresa Caro Valverde** es doctora en Filología Hispánica y doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, profesora titular de la Universidad de Murcia y catedrática de Educación Secundaria. Ha sido directora del Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia y miembro colaborador de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Por su coordinación de proyectos de innovación educativa con los clásicos hispánicos, fue galardonada con el II Premio Nacional del Ministerio de Educación a la Innovación Educativa y con el I Premio Multimedia y el Premio Especial del Jurado de la Fundación Santillana. Es investigadora principal del Grupo Internacional «Didáctica de la Lengua y Educación Literaria» (EC1-01), autora de numerosas publicaciones científicas en revistas de impacto, de treinta libros y de otros tantos proyectos educativos, entre los que destaca el liderazgo de dos proyectos I+D+i centrados en argumentación y comentario de textos multimodales.