

IV. REFERENTES TEÓRICOS

IV.1. PERSPECTIVAS CIENTÍFICAS EN DEFENSA DEL CURRÍCULO INTEGRADO

IV.1.1. Reflexiones epistemológicas

IV.1.1.1. NOCIÓN DIDÁCTICA Y NECESIDAD SOCIAL DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Investigar en los procedimientos didácticos de experiencias interdisciplinares relativas a la creación literaria en las aulas es una tarea coherente hasta el pleonismo, pues implica tejer un modelo metodológico de pretensión interdisciplinar para una ciencia –la Educación Literaria- de índole interdisciplinar¹ que inicia en actividades artísticas de raíz asimismo interdisciplinar por obra de la imaginación.

Dicha investigación es también una tarea coherente con las necesidades de la civilización actual. La sociedad de la información genera a través de los avances tecnológicos un modo de trabajo en equipo más interactivo y descentralizado, que implica iniciativa y adaptación; y la mundialización de la economía plantea la libre circulación de capitales, bienes y servicios en un espacio sin fronteras. Se demanda una cultura de la innovación que supere el irracionalismo miope de los desconectados con la ética de la responsabilidad que se educa a partir de la comprensión del sentido del mundo y de la aprehensión de la realidad en su efectiva conexión, lo cual implica que en las instituciones educativas conviene dirigir la formación hacia la comprensión crítica y la creatividad para aprender a coordinar tal diversidad.

¹ Como bien infiere José M^a Quintana Cabanas, “La Didáctica es una ciencia operativa y, como tal, ha de basarse en los principios que le aportan otras ciencias.” J. M^a Quintana Cabanas, “La interdisciplinariedad en Ciencias de la Educación”, en E. López Barajas Zayas (ed.), *Integración de saberes e interdisciplinariedad*, Madrid, UNED, 1997, pp. 25-40, p. 37.

Nuestra sociedad demanda hoy más que nunca salir de la enseñanza escolástica de asignaturas fragmentadas. Y, como indica J. Delval, “La salida de esta situación hay que buscarla en prestar más atención al modo como se construyen los conocimientos, a facilitar que los escolares se entrenen en los procesos de comprensión y no en los resultados adquiridos. Las enseñanzas han de ser intergradadas, interdisciplinarias”.² La actividad de indagación interdisciplinaria, al estimular una diversidad de formas de pensamiento, aumenta las posibilidades de efectuar conexiones creativas capaces de generar con facilidad muchas ideas y de emplear diferentes perspectivas a fin de examinar si una idea es central para la producción creativa. Se precisa, pues, formar creadores, y no sólo gestores, del conocimiento a través de una educación hospitalaria, integradora de saberes en solidaridad con el otro al que necesito y ayudo en busca de un proyecto común.

La interdisciplinariedad no sólo atañe a una dimensión hermenéutica sino ante todo educativa y moral, pues contribuye a desarrollar valores individuales tan importantes como el afán de saber, de superación, apertura, autonomía, constancia, creatividad, crítica, curiosidad, esfuerzo, flexibilidad, humildad, iniciativa, laboriosidad, libertad, magnanimidad, optimismo, orden, paciencia, prudencia y responsabilidad; y valores sociales como la generosidad, colaboración, comprensión, igualdad, justicia, lealtad, participación, pluralismo, respeto, tolerancia y solidaridad.

En el ámbito de la enseñanza la interdisciplinariedad requiere una modalidad curricular acorde con sus señas de identidad. Si nos acogemos a la terminología estipulada por T. L. Lasley y M. A. Payne,³ podemos identificar tres tipos de estructura curricular:

- Currículum segmentado (yuxtaposición pluridisciplinar de materias).
- Currículum colaborativo (acercamiento entre contenidos de diversas materias).
- Currículum integrado (ausencia de territorialidad académica).

El modelo del currículo integrado es aquel que se corresponde con la noción de interdisciplinariedad, si por ésta se entiende, con M. Asensio, “el intento voluntario de integración de diferentes ciencias con un objetivo de conocimiento común”.⁴

² J. Delval, *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI, 1990, p. 62.

³ T. L. Lasley y M. A. Payne, “Curriculum models in teacher education: the liberal arts and professional studies”, *Teaching & teacher education*, nº 2, 1991, pp. 211-219.

En consonancia, el hecho de ofrecer en las páginas siguientes varias estrategias de integración curricular se debe a que es mi propósito subrayar la importancia que merece el uso de la metodología ofrecida en mi tesis con perspectiva plural y crítica que libre al lector de caer en formas totalitarias de integración y lo vuelva atento, según indica Georges Gusdorf,⁵ a las discordancias, las discontinuidades y los intervalos. Tengamos presente que el espacio investigado es complejo, un entramado de interacciones y contradicciones que necesita asumir la incertidumbre y aprender a detectar las ambigüedades. La interdisciplinariedad no es un objetivo perfecto ni alcanzado, sino perfectible y practicable en experiencias reales de trabajo en equipo donde se ejercitan sus posibilidades, problemas y limitaciones. Y su investigación requiere, como he razonado antes, personas inclinadas hacia la flexibilidad, la paciencia, la intuición, el pensamiento divergente, la capacidad de adaptación, la sensibilidad hacia las demás personas, la aceptación de riesgos, la agilidad en la diversidad... Personas, en suma, que suelen estar detrás de las revoluciones del conocimiento.

No hay que concebir la interdisciplinariedad como un objetivo abstracto, sino más bien como un movimiento continuo desencadenado por las necesidades de investigación científica hacia síntesis imaginativas y audaces.

IV.1.1.2. GENEALOGÍA DE LA EXIGENCIA INTERDISCIPLINAR

La exigencia interdisciplinar está inscrita en la descripción del conocimiento desde los orígenes del saber en Occidente. De acuerdo con la genealogía trazada por Gusdorf⁶, del *enkuklios paideia* que los sofistas griegos, patriarcas de nuestra pedagogía, transmitieron a los romanos y a través de éstos heredaron las instituciones universitarias medievales con el esquema de la *orbis doctrinae* articulado a partir del siglo XIII en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) como conjunto unificado que reúne letras y ciencias, surgió en el Renacimiento el humanismo

⁴ M. Asensio, “Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular”, *Cuadernos de pedagogía*, nº 149, 1987, pp. 81-85, p. 81.

⁵ G. Gusdorf, “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”, en L. Apostel y otros, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos-UNESCO, 1983, pp. 32-52.

⁶ Georges Gusdorf: “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”, cit..

tradicional que duró en el marco del colegio jesuita hasta que desgraciadamente en 1770 fue suprimido para mayor disgregación de los saberes.

En *Vigilar y castigar*⁷ Michel Foucault ha demostrado que la idea de las disciplinas como estrategia particular de control y organización sociales inició su despegue al final de la época clásica y ha adquirido su plena hegemonía en la época moderna. A pesar de los reclamos científicos interdisciplinarios, el sistema de las tecnologías disciplinarias se ha ido reforzando institucionalmente a través de premios y castigos de orden jerárquico. Se funda en la competitividad por escalar premios. Y el mayor de los castigos es la exclusión. Si uno cesa de hablar dentro del discurso de una disciplina, dejará de ser considerado parte de ella.

Ya en 1637, el pedagogo checo Jean Amos Komenski (Comenio) había denunciado la fragmentación del saber en disciplinas y proponía como remedio una pedagogía de la unidad (*pansophía*), pues pensaba que una verdadera ciencia no puede constituirse aisladamente, al margen de la comunidad interdisciplinaria del saber y de la acción. Esta preocupación unitaria también caracterizó el Siglo de las Luces en su proyecto enciclopédico de trabajar en equipo para el progreso armonioso del saber en beneficio de la humanidad y se propagó a los pensadores contemporáneos de la Revolución Francesa, entre quienes destaca el esfuerzo interdisciplinario de Destutt de Tracy por conducir el conjunto de las disciplinas del saber a principios comunes.

Siguiendo el ejemplo de la biblioteca de Alejandría o de la escuela de traductores de Toledo, surgen con el incipiente romanticismo instituciones que amparan enciclopedias vivientes. Así lo pronunció el gran historiador Michelet en su *Discurso sobre la unidad de la ciencia*:

“La ciencia pierde su atractivo más vivo, su principal utilidad, cuando considera las diversas ramas como extrañas entre sí, cuando ignora que cada estudio esclarece y fecunda a los demás. Las Musas son hermanas, nos dice la ingeniosa Antigüedad.”⁸

⁷ M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1986.

⁸ *Ibid.*, p. 37.

La Universidad de Berlín (1810), en el ambiente romántico de Jena, desarrolla tales inquietudes científicas al cultivar curricularmente la solidaridad orgánica entre todas las funciones del saber. Pero su saludable innovación educativa dura poco tiempo, pues a lo largo del siglo XIX el avance tecnológico fomenta la especialización y el positivismo cientifista con los que cada disciplina se aísla en su propio absoluto. Mal endémico de la enseñanza que todavía hoy pervive enquistado en las instituciones educativas.

Habrá que esperar a las teorías de Dewey sobre la imaginación como principio de investigación que atraviesa cualquier tipo de conocimiento de Ciencias y de Letras para reavivar la consideración de la creatividad como asunto interdisciplinar y de las instituciones educativas.

En la primera mitad del siglo XX, según Martin Landau,⁹ se muestran dos momentos interdisciplinares en el campo de las ciencias sociales:

- El primero comprende entre la Primera Guerra Mundial y los años treinta y se caracteriza por incorporar técnicas de investigación de las ciencias físico-naturales, hoy conocidas como metodologías cuantitativas. Los filósofos neopositivistas del Círculo de Viena, con su proyecto de una Enciclopedia de la Ciencia Unificada desarrollado en Norteamérica bajo la dirección de personalidades como Otto Neurath, Rudolf Carnap y Charles Morris, en su empeño unificador de la heterogeneidad epistemológica de las diversas áreas de conocimiento colonizaron las ciencias sociales con metodologías empíricas, lógicas y conductivistas dominantes en las ciencias físicas y naturales por ellos denominadas “behavioristas”.
- El segundo fue más propicio a unas ciencias sociales integradas y surge mediante el apoyo que prestan departamentos universitarios y de investigación a iniciativas interdisciplinares. Pero lo proyectado apenas llegó a la práctica y más que intercambio hubo yuxtaposición disciplinar.

⁹ M. Landau, H. Proshanky & W. Ittelson, “The Interdisciplinary Approach and the Concept of Behavioral Sciences”, en N. F. Washburne (Ed.), *Decisions: Values and Groups*, Nueva York, Pergamon Press, 1962, pp. 7-25.

Tratamiento especial merece la obra innovadora de J. Dewey así como las iniciativas epistémicas surgidas en la segunda mitad del Siglo XX, las cuales reseño a continuación.

IV.1.1.3. VIGENCIA ACTUAL DE LAS TEORÍAS DE JOHN DEWEY

Un intelectual destacado por su defensa de la interdisciplinariedad educativa fue John Dewey. Con sus teorías y acciones aquilatadas a lo largo de veinte años de estudio de filosofía, didáctica, escritura y servicio social, arremetió contra aquellos centros de enseñanza que obligan a trabajar al alumnado con una excesiva compartimentación de asignaturas, y su perniciosa “sobrecarga de fragmentos inconexos, sólo aceptados basándose en la repetición o la autoridad”¹⁰. Sin duda, fue un precursor de los ideales educativos actuales cuando postulaba a principios de siglo XX que **“La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior”**¹¹ y denunciaba que los contenidos del currículo escolar aparecen con frecuencia descontextualizados, alejados de “la vida” -el mundo existencial del alumnado-, y en consecuencia traicionan la auténtica razón de ser de la institución escolar: preparar a los ciudadanos y ciudadanas para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad, de una manera justa, responsable y solidaria.

Hace un siglo, la perspectiva pionera de John Dewey se enfrentaba a unas estructuras socioculturales sujetas a una política económica que fomentaba la fragmentación de los procesos de producción laboral, de acuerdo con la fórmula de F. W. Taylor que adquirió Henry Ford para su cadena de montaje en la industria automovilística, las cuales habían influido negativamente en el mundo de la enseñanza inculcándole un proceso de atomización de tareas de los sistemas educativos por el que sólo promocionan la despersonalización y obediencia a la autoridad.

Pero, por suerte, la economía del cambio de milenio tiende hacia otra forma de producción e interdependencia más descentralizada, atenta a nuevos mercados, a la

¹⁰ J. Dewey, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 159.

¹¹ J. Dewey, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 1967, p. 55.

formación permanente, a la reconversión laboral y al trabajo en equipo. Y ante esta globalización donde todo está interrelacionado desde la enseñanza urge promover las actitudes democráticas, solidarias y polivalentes antes señaladas por Dewey para hacer frente reflexivo a estas nuevas políticas laborales y ser motor de las transformaciones sociales. Por efecto, se deduce la necesidad de innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la propuesta del currículo integrador de los campos de conocimiento que faciliten una comprensión crítica de la realidad que subraye tanto contenidos culturales como el dominio de los procesos que son necesarios para alcanzar conocimientos concretos, y la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento (aprender a aprender) y las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea.

Si queremos que la estrategia organizativa y metodológica de la interdisciplinariedad no quede reducida a mero eslogan, hace falta desligarse de la concepción funcionalista del currículum definida a partir de necesidades administrativas y con prescripciones cerradas de antemano, y cultivar dimensiones procesuales que trasciendan el mero control de los objetivos preespecificados en beneficio del espacio ecológico entre todos, alumnos y profesores de distintas áreas y niveles. Se requiere para ello un profesorado investigador que, al mismo tiempo, trabaje en equipo para la igualdad de oportunidades y el desarrollo de dimensiones de todo ser humano, como la creatividad, es decir, la expresión personal y original propia del “pensamiento productivo”¹² (investigador), y no del pensamiento reproductivo (memorístico) afincado por aquel dominio positivista que siempre ha excomulgado actitudes divergentes del poder decisorio, tales como la imaginación, la intuición o la incertidumbre, que sin embargo resultan indispensables para la pura investigación.

IV.1.1.4. EL MÉTODO DE PROYECTOS DE WILLIAN KILPATRICK

Willian Kilpatrick¹³ formuló este método en 1918 con la intención de traducir el pensamiento de John Dewey sobre la “escuela activa” donde los niños puedan entrar en

¹² Recomiendo en este sentido la lectura del libro M. Wertheimer, *El pensamiento productivo*, Barcelona, Paidós, 1991.

¹³ W. H. Kilpatrick, « The Proyect Method », *Teachers College Record*, vol. 19, nº 4, pp. 320-335.

contacto con la sociedad en que viven y aprendan de la participación en experiencias de trabajo. Su procedimiento sigue cuatro pasos:

1. Decidir el propósito del proyecto.
2. Realizar un plan de trabajo para su resolución.
3. Ejecutar el plan diseñado.
4. Juzgar el trabajo realizado.

A este método se le objeta su conductismo, y por tanto defrauda las expectativas de pensamiento reflexivo y libertario ideado por Dewey de poner las cosas patas arriba para analizarlas en profundidad desde todas las perspectivas posibles y aventurar hipótesis resolutivas. Ello se debe a que Kilpatrick también asume las propuestas de Edward L. Thorndike sobre el aprendizaje por estímulo-respuesta, asociación behaviorista que promueve el automatismo irreflexivo.

Además, Kilpatrick también cae en el paidocentrismo desde el momento en que otorga al niño la última palabra a la hora de decidir qué proyecto es interesante para llevarlo a cabo. De ello se infiere el problema de temporalizar el plan de trabajo, ya que las experiencias educativas no podrían ser ordenadas de antemano.

IV.1.1.5. LOS PROYECTOS GLOBALIZADOS DE OVIDE DECROLY

La expresión “proyectos globalizados” fue acuñada por otro precursor de la interdisciplinariedad, el pedagogo belga Ovide Decroly¹⁴, con el objeto de dar nombre a una serie de experiencias interdisciplinares que fueron llevadas a cabo deliberadamente en etapas infantiles, dado que la percepción de tan pequeños receptores no es detallista o aislada sino sincrética, global.

Desgraciadamente, debido a que Piaget propuso que a partir de los trece años se iniciaba la etapa de las operaciones formales, donde el alumnado comienza a operar con razonamientos abstractos y a investigar de forma hipotético-deductiva, quienes preferían

¹⁴ O. Decroly, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, Desver, 1965.

estrategias más disciplinares lo utilizaron como argumento decisivo para no trabajar con metodologías globalizadas a partir de la adolescencia, porque se suponía que ya entonces los alumnos dispondrían de las estrategias cognitivas suficientes para relacionarlas y organizarlas fácilmente. Presuposición errónea que llevó al abandono de proyectos de trabajo globalizados en Educación Secundaria y a una progresiva especialización justificada por las orientaciones académica y profesional.

Piaget fue malinterpretado, pues él mismo era enemigo de la enseñanza compartimentada en asignaturas, fragmentación que achacaba a los prejuicios positivistas y que va en contra de las peculiaridades cognitivas del alumnado, cuya visión innata –subraya el pedagogo- es interdisciplinar,¹⁵ y su aprendizaje lo es por descubrimiento.

Decroly¹⁶ usó cuatro “centros de interés” en su plan didáctico dedicado a Educación Infantil y Primaria:

1. Ha de existir una idea eje que unifique y dé sentido a la globalidad.
2. Se ha de partir de un contacto con la vida cotidiana para estimular al niño con un trabajo espontáneo y continuado.
3. Ha de conectar con la vida social de modo legal y solidario.
4. Ha de promover el desarrollo integral de la individualidad infantil.

IV.1.1.6. LA TEORÍA DE LOS SISTEMAS DE L. BERTALANFFY

Una importante defensa del currículo integrado fue abanderada desde la teoría general de los sistemas, que es una ciencia de la “integridad”, según uno de sus promotores, L. Bertalanffy¹⁷, pues busca principios básicos interdisciplinarios. Se centra en exclusiva en la teoría de las regulaciones que ambiciona el control organizativo de cualquier cosa para la ultraestabilidad teórica.

¹⁵ Vd. J. Piaget, *A dónde va la educación*, Barcelona, Teide, 1975.

¹⁶ O. Decroly; G. Boon, *Iniciación general al método Decroly*, Buenos Aires, Losada, 1968, pp. 12-14.

¹⁷ Vd. L. Bertalanffy, *Teoría general de los sistemas*, México, FCE, 1980.

Cada elemento del sistema interacciona de diversas maneras con cada uno de los demás elementos. Así, entre los conceptos clave de esta teoría encontramos términos como *feedback*, entropía, isomorfismo, etc., que se erigen como principios básicos interdisciplinarios y, por consiguiente, dan pie a modelos generalistas.

Pero esta presunta teoría de una ciencia de las ciencias que se ampara en las nuevas aportaciones de la cibernética y, como tal, es tributaria de las ciencias lógico-matemáticas se enfrenta con la deconstrucción de sus bases supuestamente sistemáticas cuando, desde el teorema de Gödel, se descubre la incumplitud de la aritmética, ya que entonces incluso las matemáticas exigirían siempre la invención.

IV.1.1.7. LA INTERTEXTUALIDAD DE *TEL QUEL*

En el brioso ambiente parisino de la primavera de 1960 las nuevas tendencias culturales (antropología estructural, música serial, psicoanálisis lacaniano, crítica textual...) buscaron para sí una *expresión concertante* y autocrítica que los acogiese. Así nació *Tel Quel*, revista interdisciplinar al amparo de las ediciones Du Seuil, que más adelante publicarán en forma de libro la *Théorie d'Ensemble*¹⁸ del grupo. A ella se sumaron intelectuales de la talla de Barthes y Genette (1961), Foucault (1964), Derrida (1965) y Kristeva (1967), quienes transformaron los avances científicos de la lingüística estructural en una nueva teoría centrada en las prácticas significantes de los lenguajes con la sabia elección del discurso literario como centro de estudio, ya que concebían el “estilo” no como simple ornato del pensamiento del autor sino como un trabajo textual sobre el lenguaje cuyos resultados, imprevisibles, generan sentido.

En consecuencia, el sentido en literatura es siempre efecto del texto y la escritura, una *práctica intertextual*. E igualmente lo es la lectura, pues el lector, no menos que el escritor, conecta textos y los esclarece en sus mutuas resonancias. El texto no es un espacio donde se ensamblan sentidos inalterables, sino una máquina para cargar y transformar sentido.

¹⁸ VV.AA. *Théorie d'Ensemble*, Paris, Seuil, 1968.

La noción de “intertextualidad” fue fundada por Julia Kristeva con un talante netamente interdisciplinar. Para realizar sus análisis semióticos, en principio se valdría de las ciencias matemáticas, lógicas y lingüísticas con el fin de extraer modelos formales y conceptos; y de las ciencias sociales y filosóficas con el fin de extraer el lugar de que habla su investigación: síntesis deudora de múltiples saberes de los que toma prestados términos operativos, como son el formalismo ruso (el “dialogismo” bajtiniano), el psicoanálisis (la “significancia” freudiana) y la deconstrucción (la “différance” derridiana). La cooperación interdisciplinar le esclarece que con la capacidad de desplazamiento y condensación del lenguaje para *trasponer sistemas de signos diferentes con una nueva figurabilidad* aparece un nuevo sistema signifiante que rebasa la tradicional operación que resolvía la significación en dos aspectos, denotación del objeto y enunciación del sujeto, hacia una dimensión plural del texto, la intertextualidad.

La intertextualidad muestra el texto como trasposición, por lo cual la palabra debe ser relacionada con el conjunto de los contextos para captar la reunificación de la lengua en una nueva combinatoria. De ello se desprende que la actividad de leer supone la escritura como reunión de reminiscencias de los textos leídos para trasponerlos en él.

Así que, el término que, con la intención de identificar el texto como mosaico de citas, fue formulado por J. Kristeva¹⁹ a partir del concepto bajtiniano de “dialogismo” entre textos, fue después aprovechado por G. Genette para sistematizar en *Palimpsestos*²⁰ su teoría de la transtextualidad, la cual proyecta la historia de la literatura desde premisas genealógicas; y fue reorientado por M. Riffaterre²¹ como transposición no sólo de elementos textuales sino también códigos culturales a través de la competencia literaria del lector.

Esta noción semiótica de talante interdisciplinar también hizo mella en ámbitos propiamente didácticos de la escritura creativa. Citemos por ejemplo los talleres cultivados en los años setenta por G. Rodari²² con vocación pedagógica hacia la infancia

¹⁹ Vd. J. Kristeva, *Semiótica*, Madrid, Fundamentos, 1978, 2 vols..

²⁰ Vd. G. Genette, *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*, Madrid, taurus, 1989.

²¹ Vd. M. Riffaterre, *La production du texte*, Paris, Seuil, 1979.

²² Cito como ejemplo un fragmento revelador extrapolado de su *Gramática de la fantasía*: “La imaginación del niño, estimulada a inventar palabras, aplicará sus instrumentos en todos los aspectos de la experiencia que provoquen su intervención creativa. Los cuentos sirven a las matemáticas, así como las

y por R. Queneau como experimentación revolucionaria para el 68 francés. En España contamos con las destacadas investigaciones de Antonio Mendoza Fillola, quien ha utilizado el concepto para desarrollar una metodología analítica de la literatura comparada con otras artes. Como él, también Pedro Guerrero Ruiz y yo misma²³ la practicamos porque permite –en palabras de Mendoza- “poner en relación diversas modalidades textuales y diversos tipos de creación que comparten aspectos comunes”²⁴ y porque “se da en todo tipo de modalidad discursiva, no sólo la literaria”.²⁵

Desde un enfoque hermenéutico, Antonio Mendoza ha extraído el concepto de “intertexto lector” para los estudios de Literatura Comparada donde la textualidad literaria muestra su carácter multicultural e interdisciplinar por efecto de la transversalidad comunicativa de todos sus componentes.

Por mi parte, uso la intertextualidad en prácticas creativas de iniciación a la escritura hipertextual para los estudios de Literatura Vinculada con cualquier otro tipo de texto y disciplina gracias a la transversalidad comunicativa antes teorizada por Mendoza que, a mi juicio, posibilita la literatura como espacio realmente “poético” (hospitalario y generador) del lenguaje. Es por ello que se observará tanto en la Proyección Científica como en el Modelo Didáctico de este Proyecto de Investigación la recurrencia citacional a las grandes personalidades de *Tel Quel* y de la Semiótica y la disposición tipológica de los esquemas interdisciplinares de mis proyectos creativos en forma acorde a la “expresión concertante” que originó la fuerza de su innovación.

IV.1.1.8. DIFUSIÓN DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD DESDE LA OCDE

La “interdisciplinariedad” es un término que surge en el ámbito universitario, como crítica a esta institución por la atomización de las enseñanzas en asignaturas aisladas e inconexas.

matemáticas sirven a los cuentos. Sirven a la poesía, a la música, a la utopía, a la labor política: en definitiva, al hombre entero, y no sólo al que crea fantasías” (p. 156).

²³ M^a T. Caro Valverde, *La escritura del otro*, Murcia, Universidad de Murcia, 1996.

²⁴ A. Mendoza, *La educación literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004, p. 201.

²⁵ *Ibid.*, p. 202.

En el año 1970, a raíz de un seminario celebrado en Niza sobre la interdisciplinariedad, bajo el patrocinio del Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza, representantes de diversos lugares y universidades pusieron de manifiesto el mal endémico que afectaba a los planes de estudio universitarios y expusieron las experiencias innovadoras que en sus respectivos países y centros se venían desarrollando. Acudieron intelectuales de veintiún países, entre quienes podemos citar a Leo Apostel, Guy Berger, Guy Michaud, Marcel Boisot, Eric Jantsch, Jean Piaget, etc.

Testimonio del encuentro es el importante trabajo detentado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico con el título *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités*, publicado en París hacia 1972, por mediación del Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza.

En este trabajo se compara la universidad tradicional con la moderna: la primera transmite una enseñanza abstracta, de saber antiguo, hierático y repetido, que demuestra la aceptación pasiva de unas parcelas académicas del saber, y que favorece el aislamiento y la competición; mientras que la segunda apuesta por una enseñanza viviente, de saber hacer concreto, renovado y descubridor que demuestra una reflexión epistemológica y crítica permanente, y que favorece la actividad e investigación colectivas reestructuradoras del conjunto institucional en conexión con la realidad social.

A partir de entonces, tanto la OCDE como la UNESCO convocaron seminarios y coloquios de carácter internacional con esta filosofía interdisciplinar.

IV.1.1.9. LA MENTALIDAD SOLIDARIA DE DARÍO ANTISERI

Darío Antiseri²⁶ plantea la interdisciplinariedad no como una disciplina sino como una mentalidad, un modo de trabajar que procura la comprensión global de los problemas, de la realidad en su complejidad. Esta mentalidad cercena la perniciosa raíz del diletantismo y de la competitividad en la escuela, con la sana tendencia a hacer ver

²⁶ D. Antiseri, *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*, La Coruña, Editorial Adara, 1972.

en el otro un colaborador, no un enemigo. Luego suscita el sentido de la solidaridad: “Es una escuela de democracia”.²⁷

Parte de las tesis epistemológicas de K. R. Popper con la intención de delimitar el campo de acción de la interdisciplinariedad como la actitud netamente investigadora, pues para resolver cualquier problema surgen “multiplicidad de tentativas efectuadas a partir de una pluralidad de sospechas o de esperanzas que se traducen lingüísticamente en hipótesis, y que si resisten el proceso de prueba pasan al rango de teorías científicas”.²⁸

En la historia de Occidente, la racionalización ha multiplicado las perspectivas y ha conseguido que las “cosas” sean objetos múltiples de otras tantas disciplinas. Y con la fragmentación el especialista se vuelve ciego al conjunto de la realidad. Se hace entonces necesario perseguir la reunificación del saber, para lo cual Antiseri formula unos principios fundamentales:

1. La interdisciplinariedad presupone cada una de las disciplinas.- La interdisciplinariedad precisa de la intervención de disciplinas claramente estructuradas en sus axiomas, en sus procedimientos de objetivación, en sus protocolos, en sus técnicas y en sus instrumentos. Pensemos en la orquestación y sus componentes.
2. Cada experto ha de salir de sí mismo y no considerar su punto de vista como el único válido, atento a causas reales.

En el mundo de la enseñanza, Antiseri defiende la interdisciplinariedad como imperativo ético practicable a partir de los “centros de interés” decrolyanos: Muchachos y profesores se interesan por un problema por los motivos más dispares (ej. La violencia, el divorcio, etc.). Atendiendo a ellos la escuela se convertiría felizmente en “centro productor y difusor de “una gramática de lectura” del mundo en que vivimos”.²⁹

²⁷ Ibid., p. 64.

²⁸ Ibid., p. 19.

²⁹ Ibid., p. 54.

IV.1.1.10. LA CODISCIPLINARIEDAD DE PROYECTO DE GUY PALMADE

Guy Palmade defiende la interdisciplinariedad como una vivencia -“La interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se *vive*”³⁰- propia de los espíritus curiosos, aventureros, amantes del descubrimiento, e intuitivos para captar relaciones que se escapan a la simple observación.

Por el hecho de implicar trabajo en equipo de diversas disciplinas para desarrollar la interacción, no es raro que tropiece en la experiencia grupal con particularismos, caciquismos, rigidez de las estructuras mentales, peso de la rutina, celos por parte de los conformismos con respecto a la innovación...; obstáculos que salen al paso de la acción interdisciplinar como manifestaciones de una resistencia epistemológica más profunda que Palmade localiza en dos facetas:

1. La “conglomeración” de disciplinas y las teorías conservadoras que les corresponden.

Las disciplinas reúnen teorías y técnicas de orígenes diversos sin interrogarse nunca verdaderamente sobre sus relaciones y las presentan implícitamente como unidad. Las teorías-doctrinas se imponen como una totalidad que no podría ponerse en duda: se asegura encerrándose en sí misma, excluyendo los problemas en que puedan surgir el interrogante. La disciplina muy a menudo no dice los problemas, y así conglera su saber en el silencio de la apatía teórica. Además, la profusión de razonamientos y datos hace más difícil mostrar los errores que en ellos se encuentran. La profusión juega, pues, un papel defensivo para propagar ideologías.

La instalación aparente de la teoría a nivel de lo general sirve, de hecho, para introducir y cubrir un cuerpo de concepciones restringido y tendencioso hacia el imperialismo.

2. La falta de realismo de las teorías las aboca a adversidades epistemológicas entre sí basadas en astucias argumentales y en la inconsciencia perentoria de sus características.

³⁰ G. Palmade, *Interdisciplinariedad e ideologías*, Madrid, Narcea, 1979, p. 17.

La unidad de las teorías-doctrinas es aparente: encubre posiciones divergentes y grupos de presión competitivos. Por ejemplo, aduce que “la doctrina “estructural-lingüística” reproduce en parte en su encarnación social el mismo sistema autoritario y jerarquizado, la misma cooptación rígida, que las disciplinas que se desarrollan en las instituciones académicas”³¹. En su opinión, esta teoría se aparta de la realidad cuando desatiende a la conducta y es cooperante con el conservadurismo y la privatización propios del neocapitalismo burgués.

En definitiva, Palmade diagnostica que a través del compactado, el englobamiento, el deslizamiento complementario, la imagen abusiva, la profusión compuesta... las ideologías modernas ofrecen una falsa imagen del hombre y se presentan como teorías ya constituidas de lo que debería ser el conocimiento interdisciplinar, volviendo entonces su desarrollo difícil o imposible debido a una triple dificultad:

- La interdisciplinariedad no presenta en sí misma la fácil unidad que aparece a menudo postulada por sus seguidores.
- Disciplinas conglomeradas no pueden producir más que una interdisciplinariedad conglomerada, es decir, sin gran valor teórico.
- Las ideologías en acción presentan ya, aunque el trabajo no está verdaderamente comenzado, doctrinas constituidas de lo interdisciplinar.

Palmade propone lograr un status científico para la vivencia interdisciplinar a través de la “codisciplinarización” productora de nuevos conceptos capaces de englobar los conceptos disciplinares y sus transformadores, manteniendo la originalidad y lo específico de cada una de las disciplinas implicadas. Y considera que ha de articularse en una dinámica que la ponga en marcha como proyecto haciéndose desde el reciclaje de experiencias anteriores y con una estructura moldeable por el colectivo que tiene la responsabilidad de llevarlo a cabo. Una vez que tal articulación se haya

³¹ Ibid., p. 164.

institucionalizado sobrevendrán las innovaciones por la necesidad de articular de otra forma las disciplinas en los procesos de producción y cooperación.

IV.1.2. Tipologías de agrupaciones entre disciplinas

IV.1.2.1. LA TIPOLOGÍA DE GUY BERGER

Guy Berger³² ha esbozado una clasificación interdisciplinar que aspira a cubrir un espectro total de manifestaciones desde un criterio de agrupamiento basado en la estipulación de oposiciones binarias a partir de la pertinencia de semas opuestos:

- Las de orientación teórica / las de orientación práctica.
- Las homogéneas (puramente teóricas o prácticas).
- Las de ciencias exactas / las de ciencias sociales.
- Las de ciencias sociales con alguna exacta como criterio o instrumento de rigor.
- Las heterogéneas o disímiles, para promover una formación más integral de las personas (ej. Teatro y Física, Matemáticas y Música, etc.).
- Combinatoria de metodologías.
- Las respetuosas con la naturaleza de cada disciplina.

IV.1.2.2. LA TIPOLOGÍA DE CESARE SCURATI

Por su parte, Cesare Scurati³³ plantea seis niveles según un orden creciente de interrelación:

1. Interdisciplinariedad heterogénea (suma enciclopédica de saberes disciplinares).

³² J. Berger, "Opiniones y realidades", en L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud, *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979, pp. 1-78, op. cit. pp. 28-29.

³³ C. Scurati y E. Damiano, *Interdisciplinariedad y didáctica*, A Coruña, Adara, 1977, pp. 27 y 28.

2. Pseudointerdisciplinaria (marco conceptual común para diferentes disciplinas).
3. Interdisciplinaria auxiliar (uso de metodologías de otras áreas para la propia).
4. Interdisciplinaria compuesta (colaboración para solucionar problemas sociales).
5. Interdisciplinaria complementaria (superposición de trabajo entre especialidades con un mismo objeto de estudio).
6. Interdisciplinaria unificadora (construcción de un marco teórico y una metodología de estudio comunes).

IV.1.2.3. LA TIPOLOGÍA DE PIAGET

Tan sencilla como diáfana es la clasificación ofrecida por Piaget,³⁴ cuyo criterio de agrupación es la propia modalidad sintáctica entre disciplinas:

1. Multidisciplinaria.- Ayuda de otras disciplinas para resolver problemas.
2. Interdisciplinaria.- Intercambios enriquecedores entre disciplinas.
3. Transdisciplinaria.- Construcción de un sistema total sin fronteras sólidas entre disciplinas.

No en vano en 1970 Piaget expuso esta tipología dedicada a la necesidad de encontrar mecanismos comunes a las diferentes ciencias en el Seminario que organiza la OCDE y el Ministerio de Educación de Francia sobre “Interdisciplinaria en las Universidades”, pues su intervención generó una estela de seguidores de sus valiosas indicaciones.

IV.1.2.4. LA TIPOLOGÍA DE ERICH JANTSCH

³⁴ J. Piaget, “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias”, en L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud, *Interdisciplinaria. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades*, México, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, pp. 153-171.

La clasificación de Jantsch³⁵ es la más divulgada. Se basa en la anterior clasificación de Piaget, a la cual añade dos modalidades debido a que incluye en dicho criterio sintáctico las posiciones de subordinación y yuxtaposición.

1. Multidisciplinariedad.- Yuxtaposición de materias diferentes.
2. Pluridisciplinariedad.- Yuxtaposición de disciplinas cercanas.
3. Disciplinariedad cruzada.- La materia importante determina lo que tienen que asumir las demás disciplinas. Postura anexionista.³⁶
4. Interdisciplinariedad.- Voluntad de crear un marco común de interdependencia entre las áreas, que facilita las transferencias de aprendizaje. Ello aumenta la motivación por el aprendizaje, ya que cualquier tema interesante para los alumnos es objeto de estudio, pero corre el riesgo de reducirse sólo a conocimientos de síntesis asumidos de manera mecánica y a no respetar ciertas jerarquías conceptuales y procedimentales para una mejor progresión del conocimiento.
5. Transdisciplinariedad.- Cooperación para construir un sistema total o macrodisciplina. Una teoría de los sistemas sería caso ejemplar.

IV.1.2.5. LA TIPOLOGÍA DE J. GARRIDO

J. Garrido³⁷ presenta diez modelos interdisciplinares de diseño imaginativo subclasificados en tres grupos según los sujetos a los que afecta su campo de acción, uno o varios, educador o educando:

1. Dentro de la misma disciplina:

Une diversos aspectos de un tema, estudiándolos en diversas lecciones. Sus tipos son:

³⁵ E. Jantsch, "Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación", en L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud, *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades*, cit., pp. 110-144.

³⁶ Podría pensarse, en parte, que ésta sería la postura trabajada en nuestros talleres, donde otras áreas se pondrían al servicio de la de Lengua y Literatura. Pero no sucede realmente así, pues no existe anexionismo ni rigidez jerárquica en nuestras propuestas, ya que la literatura, en su condición netamente democrática, lo soporta todo.

³⁷ J. Garrido, "Diez modelos interdisciplinares", *La Voz de la Escuela, La Voz de Galicia*, 30-X-92; 7-X-92; 14-X-92.

-*Fragmentado* (periscopio).- Cada profesor enfoca el problema dentro de un tema específico y con la visión particular de una disciplina.

-*Conectado* (vía férrea).- Cada profesor hace conexiones del problema con diversos temas o aspectos pero sin salirse de la disciplina.

- *Epicéntrico* (espiral).- Cada uno de los profesores estudia el problema desde diversas dimensiones y actividades para llegar al fondo del mismo.

2. Entre varias disciplinas:

Conecta el tema con dos o más disciplinas diferentes. Cada profesor puede tratarlo independientemente o poniéndose previamente de acuerdo. Sus tipos son:

-*Paralelo* (gafas).- Dos o más profesores estudian al mismo tiempo el tema, logrando al final una mejor y única imagen.

-*Superpuesto* (prismáticos).- Dos o más profesores se ponen de acuerdo para que uno explique una técnica que pueda aplicarse al tema que el otro explica.

-*Constelación* (telescopio).- Un tema parece simple, pero si se le aplica el telescopio aparecen ramificaciones para todas las disciplinas.

-*Metadisciplinar* (lupa).- Diversos profesores trabajan con distintas habilidades que luego, ampliándolas, les valdrán para todas las disciplinas.

-*Integrado* (caleidoscopio).- Sólo dándole vueltas al tema a través de las diversas disciplinas aparece una realidad nueva y distinta.

3. Dentro de la misma persona:

El educando debe ser capaz de interrelacionar los diversos aspectos que presenta un determinado problema. Sus tipos son:

-*Inmersión* (microscopio).- Todos los temas tienen un pequeño detalle que puede conectar con algún interés básico del alumno.

-*Prisma* (prisma de colores).- Cada vez que se le da vueltas al tema, aparece una nueva perspectiva.

IV.1.3. Estrategias procesuales

IV.1.3.1. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINAR IDEADO POR J. T. KLEIN

J. T. Klein³⁸ propone un proceso de intervención interdisciplinaria secuenciado en tres fases de trabajo, el cual puede resultar muy útil en el plano procedimental debido a su exposición sencilla y realista:

1. - Definir el problema.
 - Determinar los conocimientos necesarios.
 - Desarrollar un marco integrador y las cuestiones de investigación.

2. – Especificar los estudios concretos que van a emprenderse.
 - Reunir los conocimientos actuales y buscar nueva información.
 - Resolver los conflictos entre las diferentes disciplinas implicadas tratando de trabajar con un vocabulario común y en equipo.
 - Construir y mantener la comunicación con técnicas integradoras (encuentros y puestas en común, interacciones frecuentes, etc.).

3. – Cotejar todas las aportaciones y evaluar su adecuación, relevancia y adaptabilidad.
 - Integrar los datos obtenidos individualmente para determinar un modelo coherente y relevante.
 - Ratificar o no la solución o respuesta que se ofrece.
 - Decidir sobre el futuro de la tarea, así como acerca del equipo de trabajo.

IV.1.3.2. LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE RICHARD PRING

Son cuatro las dinámicas principales de integrar el currículo elucidadas por Richard Pring:³⁹

³⁸ J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, Detroit, Wayne State University Press, 1990, pp. 188-189.

1. Correlacionando diversas disciplinas:

Unas disciplinas necesitan de contenidos típicos de otras para superar obstáculos, y se hace necesario coordinar las programaciones para facilitarse mutuamente el trabajo.

2. Integrando a través de temas, tópicos o ideas:

Un interés común asocia las áreas sin afán de dominio entre sí.

3. Integración en torno a la vida práctica diaria:

Se tratan temas transversales, como la paz, las drogas, etc.

4. Integración significativa:

Integración curricular de disciplinas desde temas o investigaciones que decide el alumnado.

Además, propone otras formas de integración basadas en motivos diversos: a través de conceptos, de periodos históricos, de instituciones y colectivos humanos, de descubrimientos o inventos...

IV.1.3.3. EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS DE JURJO TORRES SANTOMÉ

Jurjo Torres⁴⁰ propone un diseño bien estructurado y completo, pero limitado a su visión sintagmática del asunto, ya que se focaliza sólo en motivos temáticos y su valor educativo se desarrolla en interesantes preámbulos de colegialidad corresponsable pero

³⁹ R. Pring, *Knowledge and Schooling*. Somerset. Open Books Publishing Ltd., 1976, pp. 103-111.

⁴⁰ Vd. J. Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata, 1994.

no en planes concretos de trabajo complejo con efectos sociales porque en su estudio la estructuración didáctica como tal de las tareas queda *in albis*. Es un diseño dado más a la instrucción institucional que a la creación experimental:

1. Diagnóstico previo:

a. El alumnado concreto:

- Sus capacidades y destrezas actuales.
- Su experiencia previa en el trabajo con unidades didácticas.
- Su experiencia previa con el tema o tópico.

b. La institución escolar:

- Sus normas.
- Sus recursos.
- Actividades previstas (excursiones ya plainificadas, para estimular el tópico...).

c. La comunidad local y sus recursos.

2. Diseño de la unidad didáctica:

a. Metas educativas:

- Conocimientos, procedimientos y valores en los que se quiere incidir.
- Áreas de conocimiento y experiencia implicadas.

b. Selección del tópico para investigar:

- La inmediata relación del tópico con la vida cotidiana de los niños y niñas.
- La contribución del tópico al desarrollo de conocimientos y destrezas dentro de la perspectiva del currículum integrado (de las diferentes áreas de conocimiento y experiencia) del nivel educativo de que se trate.
- El probable valor del tópico como preparación para la vida posterior a ese alumnado.
- Ventajas e inconvenientes de optar por un tópico determinado en vez de otro.

c. Elaborar un plan de investigación:

- Temas y subtemas del tópico.
- Elaborar la red del tópico.

- Distribución de los subtemas y tareas entre el alumnado.
- d. Recursos y materiales adecuados:
 - Localización de las fuentes de información necesarias.
 - Posibilidades de acceso a esa información e informantes.
- e. Agrupamiento de alumnas y alumnos:
 - Tareas de los distintos grupos.
 - Plan de trabajo de los grupos.
- f. Exigencias organizativas:
 - Organización espacial de alumnos y materiales para facilitar el trabajo grupal y con materiales diversos.
 - Organización temporal de los horarios y su flexibilidad.
- g. Realización y presentación de las conclusiones finales del trabajo realizado:
 - Reflexión sobre los problemas que surgieron y cómo se solucionaron.
 - Evaluación del proceso seguido.
 - Evaluación de las conclusiones y resultados alcanzados.

IV.1.3.4. EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS DE NURIA ILLÁN Y FULGENCIO PÉREZ

Su modelo se desprende de numerosas prácticas educativas realizadas a lo largo de seis años en la Cooperativa de Enseñanza “Monte-Azahar” de las Torres de Cotillas (Murcia)⁴¹ y se articula en torno a cuatro fases:

I. Selección del tópico

Surge de la ponderación del necesario equilibrio entre:

- El grupo-clase.- Ello supone considerar sus inquietudes, necesidades, niveles educativos e intereses.
- El centro de enseñanza.- Ello supone considerar su situación socioeconómica, sus recursos, el clima ideológico y la práctica educativa.

⁴¹ N. Illán Romeu y F. Pérez Serra, *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1999, pp. 36-42.

- El currículo.- Ello supone considerar el proyecto curricular, los materiales y la secuenciación didáctica.

Los tópicos seleccionados están sujetos a revisión constante, por la cual algunas unidades didácticas lograrán, por su pertinencia y adecuación, formar parte del Proyecto Curricular del Centro.

II. Determinación de objetivos

Es un largo proceso sujeto a cambios y revisiones debido a la consideración de los contenidos que se seleccionan, las actividades que se elaboran y la situación particular de los alumnos y centro a los que se aplican.

III. Selección de contenidos y su integración

Se trata de un trabajo denso e intenso que se inicia con la selección de contenidos por parte del profesor de cada una de las disciplinas y después transita hacia el análisis de las posibilidades de integración curricular, como consecuencia de un proceso de conocimiento compartido y posterior negociación de aquellos conocimientos que van a ser propios de la unidad didáctica integrada.

Después, el grupo parte de los contenidos propios de la unidad didáctica integrada para afrontar en coloquio la difícil tarea reflexiva de establecer a través de mapas conceptuales los núcleos de contenido integrado que serán ejes vertebradores de la integración de tareas y construcción de actividades que darán lugar al enlace efectivo entre el diseño y la acción. Su cooperación facilita aquí los instrumentos indicadores del nivel de competencia curricular de los alumnos y de los contenidos de evaluación formativa.

IV. Unidad didáctica en acción

Consta de tres secuencias:

-En la primera fase la atención se centra en presentar los contenidos a los alumnos dentro de un clima motivador.

-En la segunda fase los contenidos son trabajados por profesores y alumnos a través de un proyecto de trabajo que vehicula la integración del conocimiento y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-En la tercera fase se traslada lo aprendido a un contexto real por transferencia o generalización.

IV.1.3.5. LOS PROYECTOS DE TRABAJO DE FERNANDO HERNÁNDEZ Y MONSERRAT VENTURA

La labor de estos autores⁴² trasciende el planteamiento psicopedagógico de los “Centros de interés” decrolyanos por el de “Proyectos de trabajo” según lo ideado por Dewey y depurado por sus seguidores, por las siguientes razones:

-En los Centros de Interés las propuestas concretas las plantea el alumnado y la decisión sobre lo que se va a estudiar se toma por votación en clase. El profesorado procura que el tema elegido forme parte de la programación, tenga reflejo en los libros de texto y no se salga de la pauta que establece que, en cada nivel de escolaridad, hay que estudiar determinados temas. Apenas hay lugar para lo nuevo. El profesorado enseña de otro modo lo que sabe que el alumnado debe aprender. El Centro de interés ha de figurar en el programa del curso o bien se reconvierten los contenidos para acercarse a él. Una vez elegido, el profesorado suele aportar el material para su estudio y decidir las secuencias y las relaciones entre las diferentes fuentes de información que puede establecer el alumnado.

-En los Proyectos de trabajo las propuestas son conjuntas entre alumnado y profesorado y se deciden en atención al contexto vivencial (el interés, los otros Proyectos que ya se han trabajado, la historia del grupo...) y en atención a un guión de trabajo, en función de su necesidad, relevancia, interés y oportunidad.

En los proyectos de trabajo el profesorado será el guía y colaborador:

⁴² F. Hernández y M. Ventura, *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*, Barcelona, Graó, 2002.

- Especifica el hilo conductor, relacionado con el PCC.
- Busca materiales, con previa indicación de objetivos y contenidos.
- Estudia y prepara el tema, seleccionando información con criterios de novedad y planteamiento de problemas.
- Implica a los componentes del grupo, reforzando la conciencia de aprender.
- Subraya el sentido funcional del proyecto, destacando la actualidad del tema para el grupo.
- Mantiene una actitud evaluativa (qué saben, qué dudas surgen, qué cree el alumnado que ha aprendido).
- Recapitula el proceso seguido (se ordena en forma de programación, para contrastarlo y diseñar nuevas propuestas educativas).

Y el alumnado, por su parte, colabora investigando:

- En la elección del tema aporta criterios y argumentos y elabora un índice individual.
- En la planificación del tema colabora en el guión inicial de la clase.
- En la búsqueda de información participa contactando con diferentes fuentes.
- Trata la información interpretando la realidad, ordenándola y presentándola y planteando nuevas preguntas.
- Cubre los apartados del índice de modo individual y en grupo.
- Realiza un dossier de síntesis: hace el índice final de ordenación, incorpora nuevos apartados, y lo considera como un objetivo visual.
- Lleva a cabo la evaluación aplicando en situaciones simuladas los contenidos estudiados.
- Abre nuevas perspectivas planteando nuevas preguntas para otros temas.

Ambos, profesorado y alumnado comparten propuestas y buscan un consenso organizativo, contrastan la evaluación y la autoevaluación y plantean nuevas secuencias de trabajo. Es una nueva forma de aprender globalizadamente que el propio enseñante ha de ser el primero en incorporar a sus hábitos docentes.

IV.1.3.6. LA INDAGACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE MARIAN L. MARTINELLO Y GILLIAN E. COOK.

Los autores⁴³ siguen la premisa de J. Dewey sobre la capacidad del ejercicio de indagación interdisciplinaria para suscitar de modo inductivo un aprendizaje autónomo de cara a toda la vida, y declaran que su consecución depende de una nueva actitud educativa significativa e integrada (interdisciplinar), holística (orientada a teorías, leyes, problemas y preguntas con significado universal), indagadora (incita a los alumnos a explorar preguntas a través de variados tipos de investigación, a usar diversos recursos y a desarrollar sus procesos de pensamiento), y constructivista (capacita a los estudiantes para que desarrollen sus propios significados a través de los estudios que se les brindan y que se les estimula a desarrollar solos).

Consecuentes con tal premisa, plantean una amplia gama de estrategias docentes para dirigir, guiar y orientar la indagación de los estudiantes a través de los campos de estudio incorporados en el currículo en respuesta a las necesidades de alumnos y maestros y a las características de los contextos de enseñanza de signo democrático. Son destacables los siguientes:

I. Los hábitos mentales y procesos de pensamiento indagador interdisciplinar:

1. *Encontrar y delimitar el objeto de estudio.*- Cómo y cuándo formular preguntas y cómo definir los problemas para restringir o ampliar la búsqueda de información. Se suele comparar, contrastar y organizar.
2. *Formular buenas preguntas.*- Pensamiento y expresión claros, lógicos.
3. *Simplificar preguntas y problemas.*- Uso de sistemas de símbolos para esclarecer el significado de preguntas y problemas aislando las variables y enunciando predicciones e hipótesis.
4. *Estar atento.*- Hábito mental de agudeza perceptual que ajusta nuestra forma de observar los detalles, de tener una visión de conjunto y de recordar y concebir

⁴³ M. L. Martinello y G. E. Cook, *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 2000.

imágenes concretas y abstractas, sensaciones y símbolos. Influye en nuestra forma de percibir y reunir la información.

5. *Ver anomalías.*- Importante, pues permite reconocer y cuestionar nuestros supuestos.
6. *Pensar fluida y flexiblemente.*- Es contar con un pensamiento creativo que permita variaciones de un tema y cambios de paradigma. Permite ver desde distintas perspectivas.
7. *Hacer conjeturas.*- Razonamiento anticipatorio “Si... entonces” se vincula a la predicción (la corazonada), a la hipótesis y a relaciones causa-efecto, necesarios para la resolución de problemas y toma de decisiones.
8. *Diseñar demostraciones y experimentos.*- Necesita la habilidad de aislar y examinar posibles influencias en los hechos físicos, en las actitudes humanas y en nuestros pensamientos. Incluye la recolección y análisis de datos, la verificación y evaluación de los hallazgos.
9. *Buscar pautas.*- Es el impulso de ver relaciones, encontrar asociaciones y categorizar, inferir y generalizar, y ver el conjunto como algo más que la suma de sus partes. Importa la capacidad de síntesis.
10. *Usar modelos y metáforas, y pensamiento analógico.*- Uso de modelos de indagación basados en imágenes para comunicar lo intangible o lo que no ha sido completamente comprendido.

La analogía y la metáfora ponen en funcionamiento la capacidad de imaginar atribuyendo cualidades concretas y sensoriales a ideas abstractas. Luego esta retórica facilita el aprendizaje significativo, pues apelando a imágenes conocidas vuelve lo extraño familiar; y además apunta a favor de la epistemología de la metáfora como herramienta del indagador, ya que, por tratarse de medios para comunicar ideas complejas con claridad y síntesis, ayudan a descubrir formas de relacionar conceptos y a buscar pautas significativas.
11. *Encontrar soluciones elegantes.*- Valorar la estética como parte del pensamiento, lo cual requiere capacidad de síntesis y evaluación de ideas para superar complejidades artificiales.
12. *Correr riesgos.*- Dimensión afectiva que apuesta por la resolución de problemas y la invención que rompe con tradiciones establecidas.
13. *Cooperar, colaborar y competir.*- Dimensión emocional inherente al pensamiento muy enriquecedora porque trata los problemas desde distintos puntos de vista.

14. *Perseverar y tener autodisciplina.*- Núcleo de aprender a aprender. Sin el ejercicio de estos hábitos, la investigación no llegará lejos, será sólo un aprendizaje accidental.

II. Las etapas del proceso indagador:

1. *Formular preguntas.*- Orientadas claramente hacia lo que los niños quieren descubrir y organizadas en ejes temáticos ordenados lógicamente.
2. *Buscar recursos.*- Encontrar variados materiales aplicables a las preguntas seleccionadas.
3. *Organizar los hallazgos.*- Para descubrir los modelos que configuran.
4. *Interpretar los resultados.*- Saber leer las pautas de sentido halladas en los datos organizados.
5. *Hacer nuevas preguntas.*- Éstas serán a partir de los resultados obtenidos en las preguntas anteriores, y de mayor profundidad.

III. Los roles del maestro:

- 1) El maestro *director.*- Estructura y presenta.

Controla el currículo reflexionando minuciosamente sobre el proceso antes de comenzar el estudio con sus alumnos.

-Cuidará que las preguntas formuladas por los alumnos sean valiosas para la investigación (estructuradas en principales y secundarias).

Son cuestiones para sí mismo como:

-¿Se interesarán los niños por este tema?

-¿Este estudio se basa en lo que hemos aprendido con anterioridad?

-¿Podré encontrar recursos suficientes para que los alumnos exploren diversas preguntas y subtemas?

-¿Cómo podrán los niños, a través de este estudio, aumentar su conocimiento y sus habilidades de lectura, escritura, matemática, resolución de problemas, pensamiento crítico e indagación?

-Buscará los recursos necesarios (materiales) y tareas de exploración.

-Decidirá qué niveles deben alcanzar los alumnos en su estudio teniendo en cuenta su progreso en las exploraciones y las habilidades que pueden adquirir.

-Elegirá los métodos de evaluación.

2) El maestro *guía*.- Ejemplifica y estimula.

Comienza con sus propias ideas y solicita la contribución de los alumnos con vistas a sintetizar la serie de datos para planificar el estudio. Sus planes curriculares son mapas que guiarán la exploración que los niños efectúen de sus propios intereses, con los límites de las opciones señaladas por él.

-Usa el torbellino de ideas para contar con las ideas de los alumnos en la planificación

Son cuestiones para los alumnos como:

-¿Qué sabes sobre este tema?

-¿Qué te gustaría saber?

-¿Cómo podrías intentar averiguarlo?

-¿Qué tendrías que aprender acerca de este tema?

-Buscará recursos.

-Trabjará con los alumnos la elección de las actividades de aprendizaje.

-Acordará con los alumnos el procedimiento de evaluación, o bien les proporcionará diversos métodos de evaluación para que elijan. Usará el portafolio para la evaluación.

3) El maestro *mentor*.- Comparte y corrige.

Idóneo para los expertos en temática interdisciplinaria. “El maestro que asume este rol se convierte en un miembro más del equipo de investigación, ya que colabora con los alumnos en la identificación de los temas centrales respondiendo a las ideas de aquellos, sugiriendo formas de proceder e incluso participando en algunas de las investigaciones”.⁴⁴

-Los alumnos seleccionan el eje temático de estudio, establecen las preguntas para la exploración, buscan y organizan recursos y hallazgos, y determinan los criterios de evaluación del trabajo. Y el maestro será copartícipe en todos los torbellinos de ideas y estructuraciones pero atento tanto a la necesidad de descubrir una idea de significado universal que trascienda el eje temático concreto en estudio como al modo de entretejer las preguntas desde distintas perspectivas disciplinarias.

Las preguntas coimplicadas serían de este tipo:

- ¿Qué sabes acerca de este tema?
- ¿Qué nuevas preguntas te gustaría explorar?
- ¿Dónde irías a explorar estas preguntas?
- ¿Sabes cómo encontrar y utilizar los recursos? ¿Qué necesitas aprender?
- ¿Qué nuevo conocimiento piensas que aprenderás a partir de este estudio temático?
- ¿Qué nuevas habilidades crees que aprenderás en esta indagación?

IV. Requisitos para la elección de los ejes temáticos:

1. Ser adecuados al nivel de los estudiantes.
2. Ser abierto a amplias áreas de indagación.
3. Ser lo suficientemente familiar para evitar un extenso estudio preliminar.
4. Ser lo suficientemente variado para apelar a intereses diversos.
5. Ser apoyado por varios tipos de recursos accesibles.
6. Ser explorable a partir de una variedad de perspectivas.
7. Ser relacionado con el contenido requerido y con las habilidades que se tienen como metas y estándares.

⁴⁴ Ibid., p. 103.

V. Las principales habilidades de la indagación:

1. Formular preguntas.
2. Encontrar recursos.
3. Buscar indicios.
4. Registrar y organizar los datos.
5. Encontrar pautas significativas.
6. Sintetizar y presentar los resultados.

VI. Uso de materiales:

1. *Los libros de texto.*-

- Ventajas: presentan gran cantidad de material; sus ilustraciones son de buena calidad; están escritos para un determinado nivel de desarrollo; el texto tiene material complementario.

- Desventajas: no exploran profunda y detalladamente los conceptos y los temas; no comprometen a los alumnos con la indagación; están escritos para un público muy amplio y no satisfacen las necesidades y experiencias de un grupo específico de alumnos; los materiales complementarios a menudo evalúan en lugar de enseñar.

2. *Otros textos.*- Personales (cartas, diarios...), gubernamentales (actas, leyes, certificados...), comerciales (anuncios, catálogos, correspondencia...), parroquiales, educativos, directorios (guías telefónicas), diarios y revistas...
Conviene seleccionarlos en clase y trabajar con ellos

3. *Las bibliotecas.*- El profesor puede ayudar a los alumnos buscando material juntamente con ellos, enseñándoles a usar catálogos, índices y medios electrónicos, etc.

4. *Sitios geográficos.*- Su uso puede tener propósitos educativos y/o recreativos (museos, zoos, instalaciones deportivas, etc.)

5. *Los audiovisuales y la informática.*- Usar el procesador de textos o las búsquedas en la WWW, por ejemplo, abre la posibilidad de desarrollar las estrategias mentales de la creatividad, ya que estimula la intuición cinestésico-sensorial y conectiva para tratar con afecto y con revisión perfeccionista lenguajes simbólicos cargados de imágenes.

VII. Tipos de evaluación:

-La evaluación formativa proporciona a los estudiantes una retroalimentación que los ayudará a mejorar el aprendizaje futuro. Ha de primar sobre la evaluación acumulativa, que sólo mide en un momento determinado lo que se ha aprendido.

-El método alternativo del portafolio proporciona evidencia visible del progreso de los alumnos. Son carpetas de autoevaluación y reflexión crítica fechadas periódicamente acerca de sus trabajos y del aprendizaje que éstos reflejan. Su comunicación abre la posibilidad de la heteroevaluación entre compañeros.

-Es muy importante reflexionar sobre lo aprendido y compartir los productos con un público real y más amplio. A ello ayuda escribir y editar libros, efectuar representaciones dramáticas, hacer presentaciones orales, hacer murales y muestras pictóricas, danza, producciones musicales, grabaciones de vídeo...

-Los estudios interdisciplinarios suelen dar muchas oportunidades a los estudiantes para desarrollar esa rica forma de pensamiento que es la intuición, la cual de forma afectiva da sentido unitario a ideas inconexas, como destellos de inspiración.

IV.2. LA SEMIÓTICA DE LA CREATIVIDAD, BASE CIENTÍFICA DE MI INVESTIGACIÓN-ACCIÓN INTERDISCIPLINAR CON LOS CLÁSICOS HISPÁNICOS

“Las escuelas son como minas de diamantes para la semiótica”

Joe Kincheloe⁴⁵

IV.2.1. Facultad performativa y contextualizadora de la imaginación

“La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad”⁴⁶. El reconocimiento de las complejas tareas de la educación para la creatividad es, como nos recuerda Faure, uno de los actos de conciencia más fecundos de la psicopedagogía moderna. Tareas donde se incluye el afán por preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renunciar a insertarle en la vida real; la responsabilidad de transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; el cuidado por favorecer la utilización de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propia sin fomentar su egotismo; y la pasión por estar atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la creación es también un hecho colectivo.

La didáctica de la creación literaria constituye un potente modelizador cultural. Según aduce Cesarini, “La literatura es sentida como una de las formas en la que se representa lo imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran unas a otras”⁴⁷. Es desde esta perspectiva “performativa” (la pedagogía de un “acto de hacer”, diría Giroux⁴⁸) entre autor y sociedad como se produce la correspondencia solidaria capaz de sacar de la cárcel de ese pensamiento monológico e impositivo que tanto daño ha causado a los procesos de enseñanza-aprendizaje lo que Gardner consigna como “inteligencias múltiples”⁴⁹, es decir, el giro contextual de la creatividad que -en tanto que

⁴⁵ J. Kincheloe, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro, 2001, p. 238.

⁴⁶ E. Faure, *Aprender a ser*, Madrid, UNESCO, 1972, p. 229.

⁴⁷ R. Cesarini y De Federico, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, Loescher, Turín, 1988, p. 28.

⁴⁸ H. A. Giroux, *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Grao, 2001, p. 128.

⁴⁹ H. Gardner, *Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica)*, Barcelona, Paidós, 2001.

criterio didáctico- ofrece a cada alumno la oportunidad de desarrollar en la escuela su mundo lógico y afectivo⁵⁰, conjuntos tan palpablemente en el imaginario literario.

Abrir el currículo a los “gustos” de los alumnos es un cometido saludable y necesario para la democratización de la enseñanza, si realmente deseamos superar la dictadura cartesiano-newtoniana de la docencia que, esforzándose por separar al conocedor de lo conocido, al texto de su contexto, y a las ciencias de las humanidades, aplasta la interactividad comunicativa con la tara de ese “pantalón elástico de poliéster” (un solo estilo y una sola talla válida para cualquiera) con que J. L. Kincheloe⁵¹ lamenta simbolizar el currículo estandarizado en Norteamérica a las puertas del siglo XXI, abocado al fracaso escolar. Adecuado y consistente para la enseñanza democrática del idioma es dar cabida en nuestras aulas al ideal de la UNESCO que demanda una escuela para creadores, no para consumidores⁵². La lucidez de Ch. S. Peirce⁵³ nos ha iluminado su método didáctico: la imaginación usa el análisis (la inducción) y el entendimiento (la deducción) de la experiencia comunicativa para “vivirla” (la abducción: hablar y escuchar, leer y escribir).

Tal método semiótico apenas se ha trabajado en Didáctica de la Literatura con el rigor que merece, pues la creación no es pasatiempo o distensión en el aprendizaje de conceptos sino el *corazón* del área, y en la abducción tenemos un gran potencial pedagógico para la sociedad del siglo que estrenamos.

⁵⁰ Uno de los primeros investigadores que resaltó la necesidad de “establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía” fue M. H. Lacaú en su obra *Didáctica de la literatura creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1978, p. 27.

⁵¹ En su estudio *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente* (Barcelona, octaedro, 2001), J. L. Kincheloe despliega una lúcida deconstrucción de las resistencias pedagógicas que la escuela norteamericana muestra hacia un planteamiento sociocognitivo y contextualizador que el autor propone como saneamiento democrático de la enseñanza. Sus ideas son afines a nuestras expectativas.

⁵² J. Delors (*La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-UNESCO, 1996) ha coordinado una comisión internacional destinada a la reflexión sobre la educación en el siglo XXI: para paliar ese mal de siglo que es la desorientación social y crisis de valores se convierte en un tesoro si se desarrolla a lo largo de toda la vida como un proyecto de formación personal en cooperación con los demás. Nuestra apuesta por la creatividad se siente solidaria de su frase “la Enseñanza Secundaria es eje de toda una vida” (p. 141).

⁵³ Recomiendo la lectura de T.A. Sebeok y J. Umiker-Sebeok, *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación* (Barcelona, Paidós, 1994) pues relaciona de modo original y clarificante los métodos detectivesco y semiótico, donde el escritor espía el arte de la detección con una mezcla de imaginación y realidad que está en franca sintonía con la perspectiva didáctica que he ido conformando en mis talleres de creación literaria con los clásicos hispánicos. El método compartido, y muy poco utilizado en el mundo de la enseñanza, es la abducción. Para una revisión del concepto véase A. Herrero, *Semiótica y creatividad (La lógica abductiva)*, Madrid, Palas Atenea, 1998.

Corresponde a la imaginación la facultad de abrir puentes de simpatía plurales y multiformes entre literatura y vida. Es más: la “vida” de la literatura está en las manos de aquellos lectores futuros capaces de intimar con el texto y renovarlo en sus imaginarios con otras perspectivas conformes a sus experiencias. Rodari nos recuerda que de ello deriva su esencia interdisciplinar cuando afirma: “la función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es esencial tanto para los descubrimientos científicos como para el surgimiento de la obra de arte; es, en definitiva, condición necesaria de la vida cotidiana.”⁵⁴

IV.2.2. El hambre de los clásicos: del canon al hipertexto

“¿Cómo despertar la imaginación? Si hay algo en la vida de subido valor, es la imaginación. La imaginación es la prenda más exquisita con que cuentan los humanos. La imaginación propulsa el progreso, crea las artes y pone amenidad en el trato social. 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 la lectura del *Quijote* o de *Eugenio 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. Demos de comer intelectualmente a los niños; démosles de comer de todo.”⁵⁵

⁵⁴ G. Rodari, *Gramática de la fantasía*, cit. p. 155.

⁵⁵ Cfr. Azorín, “El arte de leer”, en *Estética y política literarias*, en *Obras completas*, vol. IX, Madrid, cit., pp. 1160-1164, p. 1163).

A mi juicio, Azorín fue uno de los más lúcidos pensadores sobre el valor pedagógico de los clásicos de la literatura en la modernidad. Obsérvese que propone la lectura de los novelistas clásicos como valioso incentivo para educar desde la infancia el espíritu de investigación. Con sentido crítico no exento de temperamento romántico en éste y otros ensayos denunció aquellos muchos estudios que equivocadamente hacían apología de los Grandes Maestros como seres impecables y consagrados por el tiempo.

¡Cuántas veces han sido los clásicos maltratados en las escuelas que los esgrimen como bandera o los repudian como complot conservador! Desde una didáctica carcelaria se les ha vampirizado hasta dejarlos como idílicas momias blancas y occidentales de una tradición cultural supuestamente uniforme y estable que pone murallas de distinción infranqueable frente al caos de las literaturas emergentes y marginales. Y del otro lado, ciertas resistencias ideológicas agresivas y de mente estrecha los han apedreado como a estandartes de las maldades “bienpensantes” del poder. Tiene razón José María Pozuelo cuando expone al respecto que los defensores de la gran tradición hacen flaco servicio a la lectura de los autores que la forman al imponer la justificación de las Humanidades como un estudio propoedéutico encaminado a educar a los alumnos en las grandes producciones del pensamiento y en la estética que se predica universal y de cuya constitución variable y selección, muchas veces convencional, no se habla, dado que la inserción de los clásicos en el canon occidental ha sido siempre forzada:

“No es discutible sólo esa universalización en el cronotopo ideológico y muy controvertido que conocemos como Occidente, sino el principio de unidad que se supone a esa tradición situando a Homero junto a Virgilio y Shakespeare, heredero de ambos, y a Cervantes en la misma estirpe de clásicos en una continuidad sin solución o fisuras. Es una evidencia que ni Shakespeare ni Cervantes fueron admitidos sin resistencias notables en tal canon, ni sus obras arrancaron de un lugar homogéneo para con los valores supuestos a la tradición clasicista; antes al contrario actuaron y actúan como potencialidades fuertemente subversivas para con el orden literario establecido en su época, y conservan, como los debates continuos críticos están revelando, iguales potencialidades subversivas.”⁵⁶

⁵⁶ J. M^a Pozuelo Yvancos y R. M^a Aradra Sánchez, *Teoría del canon y literatura española*, Madrid, Cátedra, 2000, p. 67.

Antecedente de una revisión crítica del complot político que promueve el canon curricular de los clásicos en los centros escolares es el artículo de René Jara y Jenaro Talens, “Comparativismo y semiótica de la cultura. Función de la crítica y reanonización”.⁵⁷ Los autores apuntan que la historia literaria se articula alrededor de tres conceptos básicos que se ofrecen como si hubiesen surgido de forma natural, borrando sus implicaciones histórico-ideológicas:

- El valor de la tradición como modelo.- De ello deriva la aceptación del carácter normativo de la retórica clásica.

- La noción de nacionalidad.- Ello alimenta la concepción de la historia de la literatura como correlato artístico de la historia política de una comunidad nacional, uniendo la idea de nación y de lengua dominante.

- La presunción de que la historia tiene un sujeto central, de carácter individual.- Por ello se suele periodizar y abordar el fenómeno literario tomando como punto de partida de referencia la noción de autor.

Aceptar el canon literario desde tales preámbulos supone aceptar esta distorsión epistemológica y educativa. Así que Jara y Talens proponen, no la iconoclastia de tales nombres, sino una reanonización de los mismos desde preámbulos más democráticos y sociológicamente documentados.

En este sentido innovador, cabe introducir replanteamientos interdisciplinares y multiculturales que den cabida en la docencia a textos de la literatura clásica, universal, y a otros más próximos a los discentes en los tiempos y en el contexto, incluidos textos de la “otra literatura” (infantil, de masas, cómic, canciones...). Debido a que las fronteras entre los diferentes discursos artísticos son cada vez más difusas (cine, vídeo, pintura, música), se puede aprovechar esta conexión de los diferentes lenguajes como canal de motivación e interdisciplinariedad.

⁵⁷R. Jara y J. Talens, “Comparativismo y semiótica de la cultura. Función de la crítica y reanonización”, en *Eutopías*, III, nº 2-3, 1988, pp. 5-18.

Por mi parte, suscribo el alegato azoriniano de cultivar los clásicos como alimento de la imaginación porque no está ni de un lado ni de otro del enfrentamiento dialéctico entre poder y resistencia, sino que aspira a una actividad lectora que trasciende las contradicciones a través de un reconocimiento de la innovación desde la trayectoria de la genealogía que la justifica. Su posición coincidía con las teorías krausistas afincadas en la Institución Libre de Enseñanza⁵⁸ que proponían la escritura artística a partir del reciclaje de la tradición. De ahí que, con buen tino pedagógico, Azorín 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.”⁵⁹

Hemos de reconsiderar las ideas de Azorín 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 él, 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 es la lectura de la escritura, lo moderno de lo clásico. Y la experiencia creativa que opta por la recontextualización de la tradición está “rediviva”*⁶⁰, 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 retóricos⁶¹ de los lectores futuros como texto realmente atractivo. “No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad”.⁶²

⁵⁸ Para una reseña de esta filiación Vd. E. I. Fox, *La invención de España*, Madrid, Cátedra, 1997, pp. 47-49 y 137.

⁵⁹ Cfr. Azorín, *Antonio Azorín*, en *Obras completas*, vol. I, cit., p. 1080.

⁶⁰ Vid. Azorín, *Los clásicos redivivos. Los clásicos futuros*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1945.

⁶¹ 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).

⁶² 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).

Esta paradójica intelección conduce hacia la motricidad retórica de su mundo literario: la incorporación de figuras. En *Tomás Rueda* –libro que dedica al más reconocido representante de la Institución Libre de Enseñanza, 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”.⁶³ Su teoría literaria propone la creación a partir de la especulación solidaria. No olvidemos, por ejemplo, que Azorín es el espejo literario de Martínez Ruiz, y a su vez, se refleja también en múltiples personajes de la intrahistoria española.

La recomendación azoriniana de la voracidad lectora de clásicos interesa por sus beneficiosos efectos didácticos a la hora de modificar el triste panorama epistemológico en que se había afincado el canon tradicional hasta provocar la crisis actual de las Humanidades. Azorín propone “leer de todo”. Y esa pasión omnívora es la que realmente despliega el ánimo de indagación interdisciplinar en nuestros días. En la era tecnológica el estudioso de la literatura ha de situarse, como indica Jenaro Talens⁶⁴, frente a los nuevos sentidos de la relación literatura-ciencia, literatura-ideología y cultura de masas, literatura-medios de producción escrita, etc.

Ciertamente, lo que importa hoy, más que refugiarse en la formulación perfilada de métodos asépticos, es salir al paso del control institucional de la lectura, quienes deciden qué lecturas y cómo han de ser leídas, el lado político de la epistemología.

En Norteamérica, el reclamo de los clásicos se presta a la formulación de posiciones conservadoras como la de Allan Bloom,⁶⁵ quien, al percatarse a través de un informe de la Universidad de Harvard de las grandes lagunas culturales y literarias del ciudadano medio americano provocadas por la fuerte atomización cultural que trae la especialización, recomienda la vuelta a los Grandes Textos de la Literatura en cursos no especializados que conecten el currículum de las ciencias humanas, sociales y

⁶³ 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.

⁶⁴ J. Talens, “El lugar de la Teoría de la Literatura en el lenguaje electrónico”, en D. Villanueva (coord.), *Curso de Teoría de la Literatura*, Madrid, Taurus, 1994, pp. 129-143.

⁶⁵ A. Bloom, *The Closing of The American Mind*, Nueva Cork, Harcourt Brace, 1987.

naturales con los principios de la tradición liberal democrática, a través de cómo esos principios se habían fraguado en las grandes obras de la literatura.

En la misma línea de investigación está el “informe Bernheimer”, editado con el título *Comparative Literatura in the Age of Multiculturalism*,⁶⁶ donde la Literatura Comparada promociona la interdisciplinariedad examinando prácticas discursivas y producciones culturales complejas, en sus contextos no sólo retóricos, prosódicos o formales, sino también ideológicos, culturales e institucionales. Como su criterio de conexión y discernimiento es la traducción, recomienda estudiar literaturas de lenguas diferentes y conocer lenguas clásicas como vía de acceso hacia antiguas literaturas arábigas, europeas o asiáticas.

Bernheimer investiga no sólo la creatividad y el significado literarios, sino también la formación de los conceptos de nación y las resistencias y acomodos respecto a la hegemonía cultural, y por supuesto renueva el canon tradicional incorporando a su programa lecturas no canónicas, así como nuevos soportes de difusión cultural de masas. Los academicistas le critican la amplitud interdisciplinar de su comparativismo, que disuadiría al estudiante de la asimilación de los saberes tradicionales y lo convertiría en un *amateur* del conocimiento. Pero el sentido indagador, solidario y crítico que fomenta bien merecen el trabajo ocasionado.

De Azorín y sus predecesores románticos aprendemos que si la esencia de lo clásico es lo moderno no tiene sentido preservar, como hace Harold Bloom⁶⁷, el *canon* literario por el criterio exclusivo de su fuerza estética y al margen de la socialización. Antes bien, sabemos que la canonicidad literaria proviene no de la preservación sacralizadora sino de la supervivencia democrática del texto en tratamientos cambiantes y movedizos. Desde una perspectiva hermenéutica, F. Kermode⁶⁸ ha indicado en este sentido que es la continuidad de atención e interpretación el criterio de la canonicidad de un texto, puesto que su lectura incansable en pluralidades interpretativas es la que lo aquilata en la tradición y lo transforma sin destruirlo. Por mi parte, y tras los pasos didácticos de Azorín, inclino el criterio hacia el plano escritural que revela la literariedad retórica de la literatura. Y nado

⁶⁶ Bernheimer, *Comparative Literatura in the Age of Multiculturalism*, Baltimore, The John's Hopkins University Press, 1995.

⁶⁷ H. Bloom, *El canon Occidental (La escuela y los libros de todas las épocas)*, Barcelona, Anagrama, 1995.

⁶⁸ F. Kermode, *Formas de atención*, Barcelona, Gedisa, 1988.

como pez en el agua con los estudios deconstructivos de Roland Barthes, siempre atentos a la interdisciplinariedad intrínseca de la literatura. En ese breviario deslumbrante que es *Crítica y verdad* anotó “para devolver la obra a la literatura es precisamente necesario salir de ella y acudir a una cultura antropológica”.

El canon mira desde el presente hacia el pasado y en su reconstrucción crítica isomorfiza los acontecimientos reduciendo lo imprevisible a predecible, lo casual a descubrimiento, y pauta así el resultado como si fuese un proceso, que somete lo producido por originalidad al eje de la regularidad. La creatividad, en cambio, mira del presente hacia el futuro y desencadena los actos cognoscitivos de la investigación.

Son precisamente los clásicos los que, por ser textos sin clausura de sentido, se desgajan de los cánones que los constriñen y crecen en lecturas creativas. Los clásicos deconstruyen la cultura de la identidad en la que se asientan las monologías academicistas que pretenden mitificarlos (cosificarlos), se revelan como agentes del cruce de culturas y modelos de obra de la interdisciplinariedad y despiertan la pasión del conocimiento, la indagación. No son las épocas las que interrogan a los clásicos, sino al revés, como dice Steiner: “El clásico nos interroga cada vez que lo abordamos. Desafía nuestros recursos, conciencia o intelecto, de mente y de cuerpo...”⁶⁹

IV.2.3. La actividad literaria, foro intercultural

No entendamos la facultad socializadora de la imaginación como cultivo de la literatura en tanto que bien cultural distintivo de ciertas geografías. Nada más lejano de mi propósito, pues la pedagogía de “vida” o performatividad que comporta la acción literaria 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, esa “vida” de la literatura es un acto trascultural, un saco cervantino siempre “roto”. Luego más que de Literatura o de clásicos específicamente hispánicos” deberíamos proceder al estudio de una literatura intercultural entre pueblos y artes, tal y como nos muestran aquellas investigaciones que trabajan la intersección estética de tópicos y mitos con el objetivo de desarrollar en el

⁶⁹ G. Steiner, *Errata. Examen de una vida*, Madrid, Siruela, 1998, p. 32.

ámbito estudiantil el horizonte de expectativas señalado por Jauss⁷⁰ donde se comprende la historia a través del entramado de las manifestaciones artísticas y la ideologías que comportan.

Y sobre todo deberíamos reivindicar la atención a la literatura como foro intercultural que desde sus orígenes literarios nos ha mostrado la propia relación entre la oralidad y la escritura, la cual –según las teorías de Ong⁷¹ y de Havelock⁷²–, se expande por una dinámica hipertextual en su elaboración (textos entramados a partir de otros textos sin dueño que transforman diacrónicamente los usuarios) y por una pujanza hipermediática en su difusión (textos cantados, representados o leídos), hasta el frenazo que en su evolución supuso el esfuerzo de la filología decimonónica por confiscar su funcionamiento entre los muros de un canon literario a imitación escolar de la filología helenística. En un contexto hipertextual, las trasposiciones oral y escrita de la imaginación artística provocan el que sobre el criterio de autoría que surgió paralelo a la imprenta prime el criterio de colaboración que las identifica en su encarnadura.

La moderna consideración de la literatura como un lenguaje falso frente a la verdad de la razón científica provocó que las masas populares la usasen como fantasía de escape de los problemas cotidianos y la élite 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 no es la vaca sagrada del silencio sino el potro salvaje de la lengua que monta la imaginación transgresora de las bardizas antitéticas que construyen el corral de lo razonable, su brío verbal trae de cualquier parte el trote repetido de la oralidad: los comentarios, los desdoblamientos, los sedimentos culturales⁷³. El aura se disipa en la red.

⁷⁰ Las teorías de Jauss son especialmente valiosas para el mundo de la Didáctica precisamente porque afirman el poder histórico de la literatura que promueve el cultivo de lo humano. Como él, pienso que por una semiosis interdisciplinar “es posible salvar el abismo que se abre entre literatura e historia, entre conocimiento estético y conocimiento histórico, cuando la historia de la literatura no se limita a describir de nuevo el proceso de la historia general en el espejo de sus obras, sino que, en el curso de la “evolución literaria”, descubre aquella función *formadora de la sociedad* en el sentido propio, que correspondía a la literatura que competía con otras artes y poderes sociales en emancipar al hombre de sus ataduras naturales, religiosas y sociales”. H. R. Jauss, *La literatura como provocación*, Barcelona, Península, 1976. p. 211.

⁷¹ W. Ong, *Oralidad y escritura*, México, F.C.E., 1987.

⁷² E. A. Havelock, *La musa aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1996.

⁷³ Marcos Marín indica que el comportamiento hipertextual de la escritura ya se evidenciaba incluso en el paso del rollo de papiro a la hoja de pergamino y al códice que permitía la citación o remisión a otros textos. (Vd. F. A. Marcos Marín, *Informática y Humanidades*, Madrid, Gredos, 1994, p. 313).

Reza 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”.⁷⁴ 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”.⁷⁵

IV.2.4. Visión holística de la habilidad escritora

La metodología semiótica de la abducción, que necesita de la reciprocidad entre escuela y vida, entre escritura y lectura y entre método y actitud para conferir a la imaginación el protagonismo que merece en el proyecto del libro infinito y libre, es la que favorece la educación literaria necesaria para plantear la creatividad interdisciplinar y sus efectos interculturales. Proporciona lo que Giroux entiende como “el concepto de escritura en su doble vertiente de proceso interdisciplinario y de epistemología capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente”.⁷⁶ Su trayecto difiere de las instrucciones conductistas que obligan hacia una visión “atomista” de la habilidad escritora, es decir, un aprender a escribir y aprender a leer; antes bien, se encamina hacia la enseñanza de la literatura en proceso que proporciona una visión *holística*⁷⁷ de la habilidad escritora, es decir, un escribir para aprender y leer para aprender: verbalizar, visualizar, descubrir, comunicar y comprender... para comunicarse en redes de solidaridad. Perspectiva que debe estar en estrecha conexión con el mundo cultural en el que se desenvuelven nuestros jóvenes creadores. Con la reflexión sistemática sobre sus hechos cabe plantear tareas de remodelación conducentes a generar materiales de uso didáctico dirigidos al profesorado a fin de solventar los problemas diagnosticados.

⁷⁴ R. Barthes, *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix-Barral, 1977, p. 170.

⁷⁵ J. Ortega y Gasset, *Epistolario completo*. Ortega-Unamuno, Madrid, Revista de Occidente, 1987, p. 163.

José M^a Pozuelo Yvancos ha observado esta complicidad en su ensayo “La mirada cervantina sobre la ficción” (J. M^a Pozuelo Yvancos, *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis, 1993, pp. 15-62).

⁷⁶ H.Y. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 104.

⁷⁷ L. Björk e I. Blomstand, *La escritura en la Enseñanza Secundaria (Los procesos del pensar y del escribir)*, Barcelona, Graó, 2000.

IV.2.5. De la lingüística saussureana a la semiótica de Ch. S. Peirce

El enfoque semiótico en el que se despliega el marco teórico de mi método no se corresponde con el que estableciera a principios del siglo XX Ferdinand de Saussure, según el cual el texto tiene un sistema autónomo de significación, sino con el formulado décadas antes por Charles Sanders Peirce, que analiza y describe las condiciones necesarias para que los actos, los hechos y los objetos funcionen como signos.

Saussure fue un especialista en sánscrito y lenguas indoeuropeas y su *Curso de lingüística general* procede de los apuntes recopilados hacia 1910 por sus alumnos en la Universidad de Ginebra. Su labor innovadora consistió en trasladar el centro de atención de la historia de la lengua a la concreción sincrónica de la misma como si de un juego de ajedrez se tratase, estructurado por sus elementos correlativos y diferenciales, que funcionan significativamente en el seno social. De este modo las ciencias humanas, en lugar de documentar sucesos podían investigarlos como sistemas de significado.

Fue hacia 1968 cuando la vida intelectual europea se hizo eco de la innovación epistemológica del padre de la lingüística y del estructuralismo. Su método estructural pasó a convertirse entonces en modelo de teorización de la vida social y cultural.

Peirce fue un intelectual americano versado en conocimientos multidisciplinarios, que iban desde la lógica, pasando por asuntos astronómicos y geodéticos, hasta la erudición clásica, idiomática y filosófica. Pero ante todo, su mente fue muy prolífica y original: produjo más de diez mil páginas impresas y su creatividad ideológica fue tanta que, además de ser considerado el padre del pragmatismo, fue el fundador de la semiótica, ciencia de las semiosis posibles para la cual él mismo se juzgaba -con la humildad del genuino investigador- un “pionero o más bien, un patán”. Incluso antes que Bajtín, tuvo la genialidad de entender que necesariamente el pensamiento se halla en signos y tiene forma dialógica.

Durante décadas del siglo XX, el modelo saussureano ha modalizado los estudios de las ciencias humanas desde las premisas de una semiótica de la

comunicación testamentaria que se centra en el estudio de los significados y los procesos usados por los productores de signos para obtener reconocimiento ajeno, y limita el campo de trabajo de la lectura al 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 de los lenguajes humanos, el patronaje operativo de Saussure se descubre dictatorial⁷⁸ e inútil y recobra vigencia la opción metodológica peirceana porque abre otro modo comunicativo mucho más solidario y vital: la semiótica de la semiosis infinita, que incluye dialógicamente todos los usos y comportamientos que se convierten en significantes por el hecho de ocurrir en un contexto socializado, y –lo más importante- accede a la lectura como proceso ininterrumpido de producción/transformación de sentidos a partir de su entramado de inscripción.

IV.2.6. Leer para escribir: el “texto-lectura” de R. Barthes

Desde este nuevo enfoque semiótico, interesa aprovechar en el ámbito de la educación literaria⁷⁹ la intervención de lo que Roland Barthes, lector y escritor omnívoro de agudeza semiótica y crítica difícilmente parangonable, ha denominado “*texto-lectura*”⁸⁰.

Barthes entiende que el texto-lectura es 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.

⁷⁸ Un estudio docente y crítico de los efectos nocivos de la ideología cartesiano-newtoniana en la las teorías culturales de la modernidad es el libro de J. Kinckeloe, *Hacia una revisión del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro, 2001.

⁷⁹ Véase la lectura del estudio de Antonio Mendoza Fillola, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004.

⁸⁰ R. Barthes, *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987; cp. “Escribir la lectura”, pp. 35-38, op. cit. p. 36.

La moral del recto sentido deductor de lo que el autor ha querido decir deja paso ahora a 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.

Sé por experiencia docente que quien usa la imaginación en las aulas como instrumento didáctico contribuye a despertar en sus alumnos esa mirada despierta y reminiscente que provoca el texto-lectura teorizado por el ensayista francés, mirada que considero germen de lo que cabalmente se entiende por inteligencia: la asociación de similitudes producida por un trabajo de interrelaciones contrastadas para ordenar la representación.

El enfoque didáctico “poético” es aquel que estimula la capacidad creadora en la enseñanza-aprendizaje por interacción intertextual de lenguajes e hipertextual de escritores y lectores. El texto-lectura es pura y pacífica facultad de diálogo significativo que descubre la **semántica textual como estructura abierta**, según la definió Roland Barthes en *S/Z*, como “redes semánticas que actúan entre sí sin que ninguna pueda imponerse”⁸¹: **“redes semánticas” de enlace hipertextual de implicación libre**. De este modo, **la mimesis interactúa con la poiesis**, pues ya no es simple imitación de los modelos, sino una cita personal con sus textos, que los convoca para **recontextualizarlos** en la trama de la vida de quienes leen creativamente.

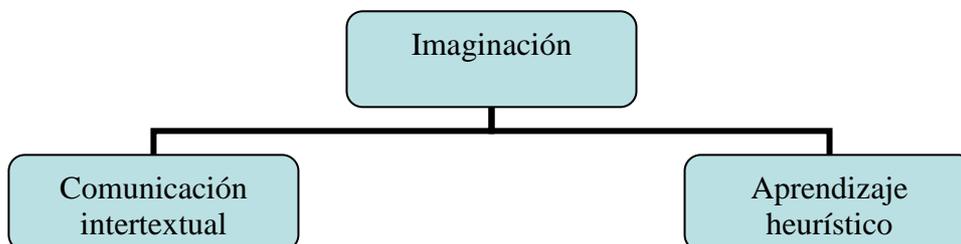
IV.2.7. Comunicación intertextual, aprendizaje heurístico

El espacio simultáneo e interactivo de lo imaginario es la literatura, aquella retórica del texto artístico que entrelaza iconos y letras⁸² 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

⁸¹ R. Barthes, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970, p. 11.

⁸² José M^a 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)”. (J. M^a. Pozuelo Yvancos, *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Càtedra, 1998, p. 70).

descubrimiento personal (aprendizaje heurístico⁸³) 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 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 hipertextual⁸⁴ de la pervivencia de la literatura en los nuevos contextos de lecturas anacrónicas y en los nuevos intertextos de escrituras anafóricas.

La intertextualidad 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

⁸³ Amando López Valero recupera el término "heurístico" para este tipo de aprendizaje (A. Lopez Valero, y otros. *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*, Universidad de Almería, 1999, p. 120).

⁸⁴ Uso el término "hipertextualidad" según la definición otorgada por G. Genette en su estudio *Palimpsestos (la literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus, 1989, p. 14.

diría Austin⁸⁵, se hacen cosas con palabras, es decir, se ponen los conceptos gramaticales al servicio de su cultura heredada en interacción con su vida cotidiana.

IV.2.8. Provecho didáctico de la abducción peirceana

Destaco como médula del cuerpo teórico de mi tesis una de las nociones más interesantes y desaprovechadas de la semiótica peirceana: la abducción, sinónimo del proceso sónico que concibo como motor mental de la creatividad. CH. S. Peirce define la “abducción” como “**creatividad racional**”⁸⁶ y la conceptualiza como *un proceso de conocimiento donde la iconicidad es ilusión del discurso y no su ilustración posterior*.⁸⁷ Peirce expone, por tanto, que el saber, al menos el saber creativo, no es tanto una topología como una tropología, ya que concede a lo imaginario un poder transpositor (lo trópico) de aplicabilidad extraordinaria, capaz de producir hendiduras y

⁸⁵ J. L. Austin, *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

⁸⁶ Ch. S. Peirce, *Semiotica*, Torino, Einaudi, 1980, p. 210. Selección y compilación a cargo de M. A. Bonfantini. Bonfantini es especialista en la abducción peirceana. Vd. M. A. Bonfantini, *Le semiosi e l'abduzione*, Milan, Einaudi, 1987.

El término “abducción” no procede de la lógica sino de la biología, pues alude al movimiento muscular que quiebra el topos de la simetría corporal en función de atrapar algo externo. De ahí el sentido coloquial de “abducir” como “raptar”, abrir un cuerpo sobre algo externo.

En la tradición lógica, el término ha sido sinónimo de la “apagogé” aristotélica, la “reducción”. Para los griegos, en un contexto judicial “apagogía” significaba el juicio sumarísimo efectuado sobre alguien sorprendido *in fraganti* al cometer un delito grave; y en un contexto retórico la prueba apagógica se refería a las demostraciones *ad impossibile*. Aristóteles llamaba también “apagogé” a dos fenómenos lógicos relativos al silogismo: la reducción de cualquier silogismo a la forma canónica y también el valor sólo probable de algunos silogismos.

De esta última acepción parte Peirce, cuando plantea la abducción como un modo en el cual el silogismo ordinario puede ser invertido. Por esta vía hará de la abducción la forma desencadenadora de los procesos inferenciales hipotéticos en casos problemáticos. Para estos casos las leyes o hipótesis viejas resultan absurdas, y la abducción resulta así una creación, pues ofrece una ley nueva o una nueva relación entre leyes anómalas y casos.

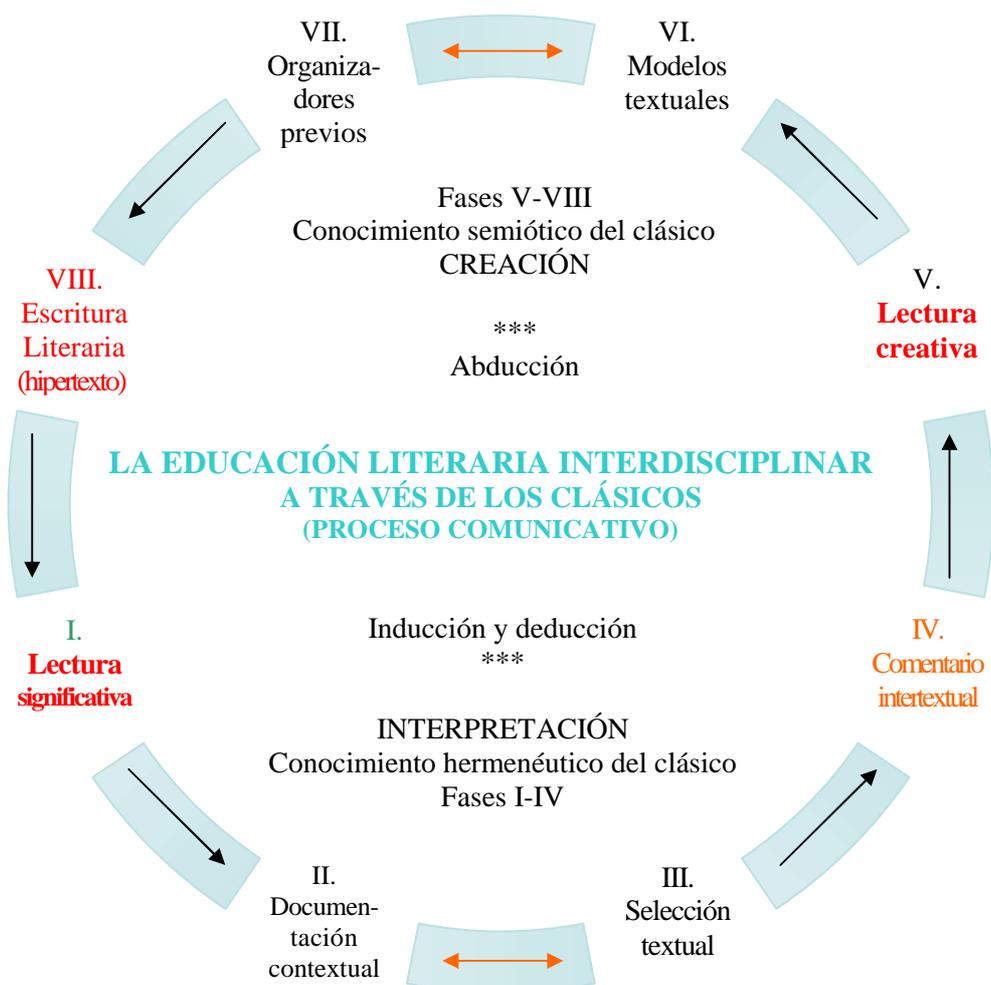
Si los pasos de la deducción son 1) regla - 2) caso - 3) resultado, y los de la inducción son 1) caso - 2) resultado - 3) regla, en la abducción serán 1) resultado - 2) regla - 3) caso. Luego en un proceso de descubrimiento creativo aquello que viene a ser explicado de forma nueva, el dato problemático, se contempla como resultado de la aplicación de una supuesta ley (hipotética, abducida) a un caso, es decir, como consecuente lógico a un antecedente proporcionado por esa ley.

⁸⁷ Ángel Herrero relaciona la abducción peirceana con la apreciación expresada por Wittgenstein en *Matemáticas sin metafísica* (Venezuela, Universidad Central, 1981, p. 56) sobre la facultad de la imagen para predecir: “No juzgamos a las imágenes, sino por medio de ellas. (...) Se podría decir que es la representación (la imagen) la que nos enseña”. (Vd. A. Herrero, *Semiótica y creatividad (La lógica abductiva)*, cit., p. 38).

La imagen de un acróstico puede ayudar a comprender el proceso abductivo, el cual desenmascara la imagen cuando la interpreta reconociendo la otra figura escondida en la dada, de forma que así la nueva figura se ve “antes” que la vieja, es raptada, abducida en ésta. Y el acto de esta doble vinculación (el desenmascaramiento de algo en algo, la “atrapalogía”, detenerse en lo nuevo atrapado) evidencia el golpe de ingenio, la agudeza que Freud calificó como “witz”, humor afectivo que precede y genera al lenguaje simbólico.

desplazamientos en lo simbólico (lo tópico) para abrirse paso en lo real como un proyecto de metamorfosis permanente. Luego la abducción es la forma lógica del intercambio comunicativo. Por ella la verdad regresa a la poesía. Este nombre semiótico peirceano designa la experiencia del “rapto creativo”, el cual 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).

Por mi parte, he sacado provecho didáctico de la abducción peirceana para el cultivo de la experiencia hipertextual de los clásicos en las aulas según los pasos secuenciales que reseño en el siguiente diagrama de flujo del **círculo comunicativo de la educación literaria**:



La búsqueda de interacción entre el motivo literario y las disciplinas implicadas depende de la idoneidad didáctica de cada actividad, pero se recomienda anudar convergencias en el mayor número posible de los momentos comunicativos que trae esta rueda de trabajo procesual, desde la lectura significativa hasta la escritura de los hipertextos. En todos ellos se ha de procurar que los enunciados sean subsidiarios de la enunciación, es decir, que los conceptos, valores y procedimientos disciplinares se vean involucrados en usos comunicativos- imaginativos del idioma por parte de los alumnos.

El proceso de la educación literaria interdisciplinar, por tanto, ha de seguir un circuito metodológico que necesariamente ha de partir del propio contexto de la enunciación gracias al contacto directo de los estudiantes con el texto clásico a través de **la lectura significativa** (Fase I) que implica un **reconocimiento de lo mismo en lo otro**. Paso inicial de importancia capital a la hora de educar en actos realmente comunicativos, pues mirándose en el clásico como si fuese un espejo de uno mismo, el estudiante ya no es un simple gestor de actividades sino una persona alentada por la curiosidad de conocer mejor al otro que reconoce y, en cierto modo, se le parece.

El siguiente paso viene a corresponder a esta curiosidad. Lo afirman las fases II y III del proceso, que aportan los materiales necesarios para iniciar la actividad del conocimiento hermenéutico del clásico a través de documentos informativos y de una selección de enunciados del mismo. Su aportación se adaptará a las necesidades didácticas, bien por vía de la propia investigación del alumnado o bien por instrucción docente, y por dosificación temporal bien correlativa y simultánea o bien sucesiva en progresión (II-III) en inversión (III-II).

En todo momento se evitará que tales datos sean simples objetos positivistas de asimilación memorística. Antes bien, serán orientados hacia la activación de habilidades procedimentales derivadas del campo de operaciones del intertexto lector. Adviene así la fase IV, el comentario intertextual. La actividad interpretativa de los textos clásicos se activa por medio de procedimientos analíticos de línea inductiva (caso-resultado-regla), como es el caso de los típicos comentarios filológicos donde los textos imaginativos son objeto de la disección denotativa de su estructura connotativa, o bien de línea

deductiva (regla-caso-resultado), que utiliza los textos como ilustración adecuada a reglas y conceptos previos y de consecuente solución sintética.

No obstante, si deseamos investigar creativa e interdisciplinariamente con el eje de movimiento de la literatura, debemos desbrozar el círculo vicioso y cerrado de la interpretación monológica que malogra los textos, los problemas y las hipótesis en simples ejercicios de comprobación de reglas e intenciones homologadas. Insisto, en consonancia con la línea de Educación Literaria iniciada por Antonio Mendoza, en que ello se consigue introduciendo en el comentario la misma estrategia que dinamiza la lectura significativa: el **intertexto lector**, la implicación activa del acervo cultural de los receptores en el acto hermenéutico. Por este procedimiento, el conocimiento científico no se inculca ya desde doctrinas reductoras de referentes experimentales, sino que se introduce desde reflexiones procedentes de usos humanos y plurisignificativos de la cultura. Así que, en consonancia, el proceso educativo ha de circular por medio de comentarios que vinculen conscientemente textos y disciplinas y despierten la inteligencia indagadora y conectiva.

El umbral por el que se cruza de la descodificación a la condificación de los mensajes literarios sucede en el acto que denomino **“lectura creativa”** (fase V). Noción que me iluminaron los ensayos de Roland Barthes acerca del texto-lectura: aquél que, por su entramado hipertextual de implicación semántica libre, despierta la cita personal, la recontextualización vital de su enunciado, el acto mental poético míticamente conocido como “inspiración”.

No debemos frenar el rodaje de la inspiración clausurando la lectura como simple acto descodificador de intenciones autoriales o de intersecciones cotejables entre textos (influencias o interferencias), porque la lectura existe desde y para la escritura. Y la comprensión adquiere sentido comunicativo cuando se expande hacia la expresión y ésta a su vez se recicla en nuevos actos comprensivos.

La lectura significativa va adquiriendo fuerzas renovadas conforme avanza la descodificación inductiva y deductiva, pero sus proporciones comunicativas crecen enormemente cuando entra en el terreno de la creación. Es el momento de la **codificación abductiva**: ese momento inventivo que implica un **descubrimiento de lo**

otro en lo mismo. La abducción es el acto más productivo del conocimiento porque abre el apetito investigador: nuestro cuerpo intelectual se abduce sobre algo externo que nos atrae por su encanto inaugural y la verdad que promete entrañar, por su “poesía”.

Las mentes creativas son aquellas capaces de ver organicidad armónica allí donde por lo común se ven anomalías, de atribuir sentidos infinitos a lo que por norma sólo se atribuye tautología. Y seducidas por la promesa sublime de este “raptó” imaginativo o prefiguración hipotética que reporta la abducción a la lectura significativa, las mentes creativas convierten el estudio en una indagación en la ciencia escarpada de lo problemático o hacia la alta belleza de las formas artísticas.

Educación de mentes creativas no es trabajo individualista confinado al Parnaso ni a las Musas porque no consiste en coronar de auras distinguidas a los elegidos por el laureado don divino del Genio. Educación de mentes creativas es asunto de todos y para todos, porque todas las personas somos copartícipes del don humano de pensar con la imaginación. Aquellas actitudes docentes comprometidas con filosofías semióticas interdisciplinarias atentas a los lenguajes de la imaginación le prestan grato servicio si llevan a la práctica proyectos de colaboración de alcance descodificador y codificador de la comunicación creativa.

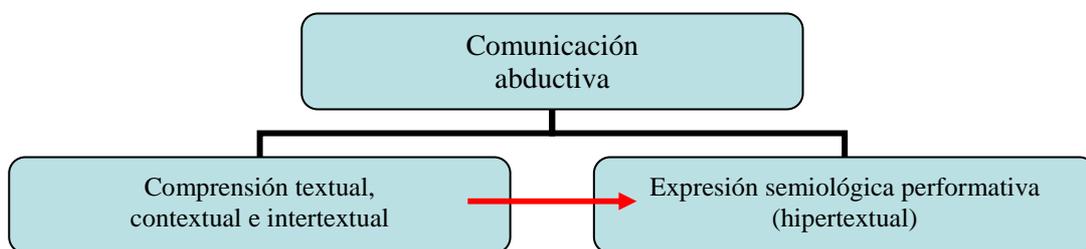
La abducción dinamiza la lógica apelativa de la comunicación. La lectura creativa se estimula desde el momento en que se propone a los estudiantes la tarea de recrear libremente a los clásicos, es decir, el cometido de transformar imaginativamente lo mismo en otra cosa vinculada con el intertexto lector de quien está llamado a escribir. A partir de entonces, la lectura de documentos literarios e interdisciplinarios procederá en función de una indagación personal que los usará como organizadores previos y modelos textuales de imitación productiva (fases VI y VII, de suministro y temporalización semejantes a las fases paralelas II y III) de su empresa codificadora de nuevos hipertextos a partir del referente hipotextual. El suministro y temporalización de estas fases codificadoras (VI y VII) sigue libertades semejantes al de las fases descodificadoras paralelas (II y III).

La fase final (VIII), redacción de textos de intención literaria que constituyen nuevos hipertextos a partir del hipotexto clásico, es, por tanto, resultado de la interacción entre épocas, textos, disciplinas... cuyo radio de acción gira gracias al hecho

de haber puesto desde el principio del proceso los enunciados al servicio de la enunciación. Partir del acceso a contenidos procedimentales (usos comunicativos textuales y contextuales) para asimilar a través de la práctica los contenidos conceptuales y funcionales oportunos (la asunción reflexiva y operativa de los conceptos lingüísticos y literarios en función de habilidades provechosas) y contar como criterio hermenéutico y abductivo con el intertexto lector es lo que ha hecho posible que los contenidos decretados se puedan trabar y escalonar en un taller de comentario de texto y contexto hacia la creación literaria de inspiración intertextual y resultados hipertextuales. 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.

De hecho en este diagrama de flujo procesual podría introducirse el suplemento de una nueva fase (IX) relativa a las posibilidades de expansión intercultural de la lectura y la escritura inscritas por la dinámica de los hipertextos en foros de encuentro presencial o telemático.

En suma, el método abductivo atiende a estas necesidades educativas porque consiste en usar la lengua y la literatura con tendencia hacia la creatividad. Muestro los usos abductivos correspondientes a la consecución de tales objetivos en el siguiente esquema:



La descodificación del texto así como la pre-comprensión y comprensión de texto y contexto en conexión con el intertexto lector que funda la interpretación desemboca en la

codificación semiológica (verbal e icónica, oral y escrita) performativa⁸⁸ del hipotexto clásico recontextualizado en nuevos hipertextos. Luego el cultivo de la creatividad en el aula por vía de una comunicación abductiva implica activar la interactividad entre textos y contextos en tres planos de trabajo compañero entre lectura y escritura que transforman el saber en saber hacer:

1. El comentario de textos.- la lectura abraza a la escritura por un doble proceso:
 - El análisis de las estructuras
 - La reflexión sobre los intertextos

2. El arte de la detección.- la lectura abraza a la escritura por un doble proceso:
 - La búsqueda y análisis detectivesco de documentación compleja⁸⁹
 - La formulación de hipótesis

3. La creación de textos.- la escritura abraza a la lectura por un doble proceso:
 - De abstracción, o síntesis intuitiva
 - De conexión, o inspiración intertextual

Desde tal perspectiva holística se puede cultivar de manera plena 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 Primaria y Secundaria acerca de la comprensión y producción de mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y *creatividad* en castellano y la consiguiente reflexión sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de éste a la organización de los propios pensamientos.

⁸⁸ Rescato el término “performativo” de Austin, cit., relativo al valor 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 Cajas Rojas del MEC, op. cit., p. 13).

⁸⁹ 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

IV.2.9. La creatividad colectiva, cultura de la convivencia

Quien desde el área específica de Lengua y Literatura decida poner en práctica la metodología de creatividad abductiva debería dinamizar en la actividad cotidiana 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. En el modelo didáctico que sigue a este marco teórico ofrezco una serie de recursos al respecto.

Convendría también cuidar que se contemplen en la programación didáctica de los Departamentos la posible publicación de textos creativos y la inclusión de viajes literarios, con vídeo y fotos de recuerdo.⁹⁰ 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. Obsérvense, como ejemplos, los viajes literarios organizados por mi parte como una actividad recurrente y fundamentada en los talleres con los clásicos hispánicos que he coordinado, tal y como reseño en los antecedentes y procedimientos de investigación de este proyecto.

IV.2.10. Educar en la heteroglosia: Humanismo y democracia

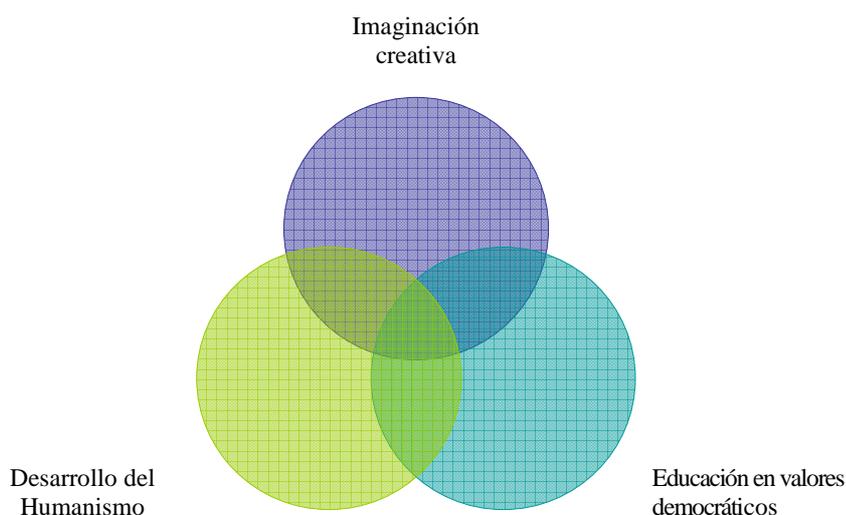
El método abductivo implica un tratamiento destacado de los contenidos actitudinales como criterios subyacentes a la metodología didáctica, ya que la formación de la creatividad abre la puerta a la educación en valores democráticos que son habilidades emocionales para el mundo de las relaciones humanas. 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”.⁹¹ 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

⁹⁰ Gloria García Rivera aconseja preparar estrategias didácticas para conectar estrechamente tales rutas literarias con sus referentes textuales. G. García Rivera, *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1995, p. 51.

⁹¹ F. G. Lucini, *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya, 1994, p. 13.

ámbitos (espacios de relación) y se observa entonces la experiencia humana: todos los problemas que ataja la educación en valores 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”⁹².

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 trataran, 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.



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

⁹² A. López Quintás, *Inteligencia creadora (El descubrimiento personal de los valores)*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1999, p. 25.

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 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 Bajtín⁹³ 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”.⁹⁴

IV.2.11. Obras interdisciplinares con medios informáticos

Por las máquinas no muere el hombre. El tiempo va dando la razón a la tesis de David Crystal⁹⁵ sobre el impacto que Internet ejerce en el lenguaje: en lugar de dar razón al temor generalizado de que su influencia sería perjudicial, y la ciberhabla se impondría como tecnojerga homogeneizada en detrimento de las normas y de la creatividad, al revés de lo temido, Internet está haciendo posible una *impresionante expansión lingüística para la*

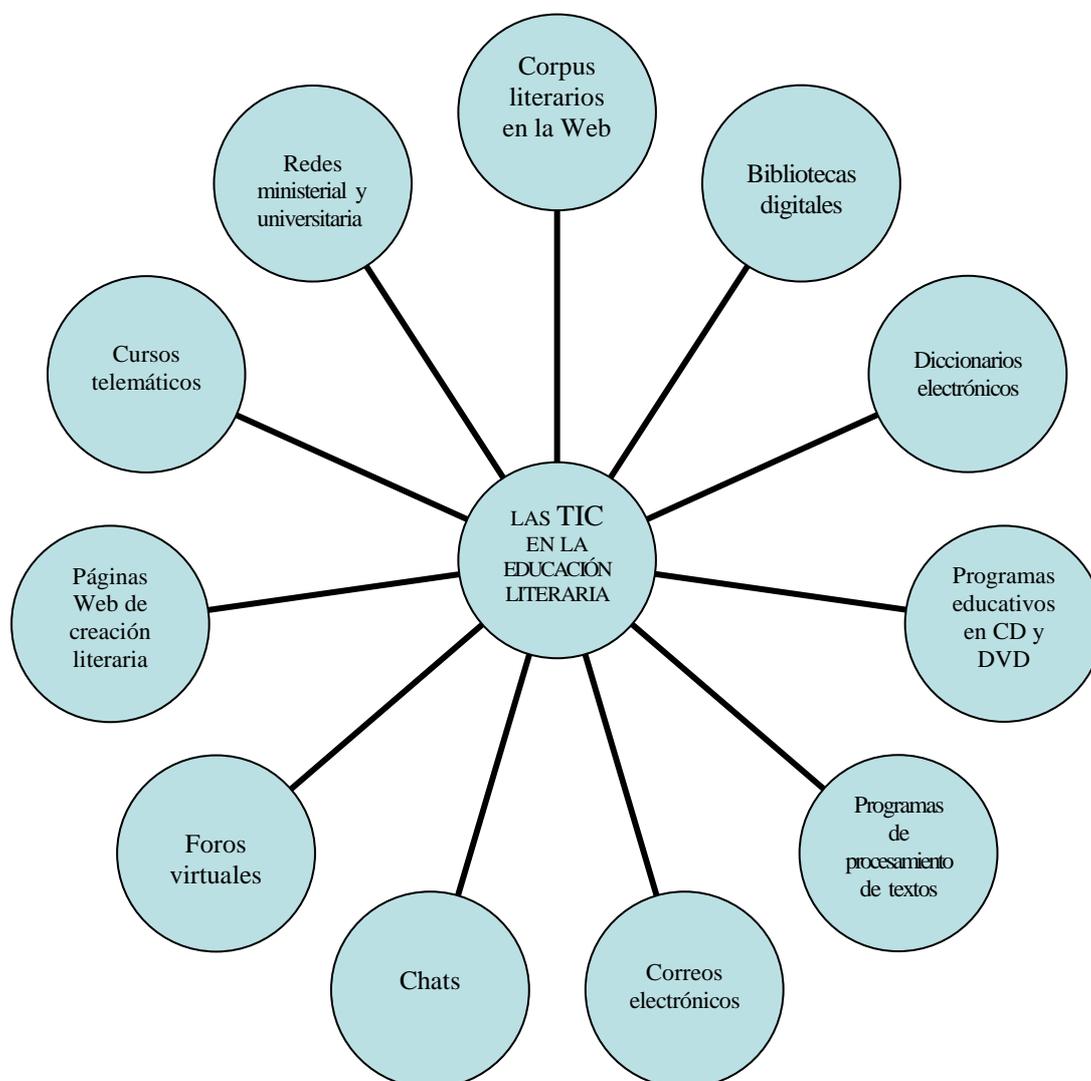
⁹³ M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin, 1981, pp. 5-14.

⁹⁴ 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.

⁹⁵ “No me parece que Internet sea la muerte de las lenguas, sino al contrario. Veo cada uno de los contextos en que se utiliza el habla de la Red como un espacio en el que se enriquece enormemente cada lengua individual” (Cfr. D. Crystal, *El lenguaje e Internet*, Madrid, Cambridge University Press, 2002, p. 276).

creatividad personal y la interactividad que es clave de la integración social. “Quizá –indica M. L. Martinello- la más perdurable contribución que la tecnología pueda hacer al aprendizaje deriva de su estímulo a la creación”.⁹⁶ Ciertamente, la realidad virtual construida por la informática interpela a modalidades de pensamiento simbólicas, intuitivas, afectivas y basadas en imágenes que son propias de actividades creativas. Si repasamos sus procedimientos comunicativos, advertiremos el *estado investigador* que implica y su indudable *inventiva escritural*, motivos por los que también he incluido su variada tecnología como estrategias de trabajo del modelo didáctico que propongo seguidamente a esta proyección teórica del método interdisciplinar:

IV.2.11.1. TECNOLOGÍAS HIPERMEDIA PARA LA INDAGACIÓN Y LA INVENTIVA



⁹⁶ M. L. Martinello & G. E. Cook, *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*, cit., p. 225.

I. *Búsquedas en la Web:*

Enseñar a los alumnos a buscar en la WWW significa ayudarlos a que aprendan a efectuar asociaciones y a vincular ideas en jerarquías conceptuales, y familiarizarlos con útiles procedimientos de búsqueda, directorios y herramientas de referencia.

Entre los muchísimos *corpus literarios* ubicados en Internet se han de recomendar la Biblioteca Virtual Cervantes de Alicante y la Red de Centros y Archivo Virtual de la Edad de Plata por su enorme digitalización de documentos importantes de la cultura española. Sobre corpus de propósito general hay dos de la Academia (el sincrónico CREA y el diacrónico CORDE) que permiten búsquedas en profundidad de cualquier fecha y procedencia geográfica. Asimismo, es ingente la cantidad de portales educativos dedicados a recursos literarios. El más destacado de nuestro país es EDUCARED, pues contiene los fondos de los proyectos de innovación patrocinados por el MEC.

No menos interés comporta iniciar a los alumnos en búsquedas bibliográficas a través de las *bibliotecas digitales* (los OPAC), que constan de catálogos cuyos progenitores de papel descansan en las salas de consultas de bibliotecas reales. Están controlados desde bases de datos y son accesibles por motores de búsqueda. Conservan libros que no serán nunca publicados, obras de papel que se pueden leer en la pantalla del ordenador, copias en soporte magnético...

Experimentar en salas de ordenadores de los centros de enseñanza la búsqueda de organizadores previos y modelos textuales como recursos de lectura orientados hacia el taller de creación literaria es una actividad muy recomendable para incrementar el *aprendizaje heurístico y significativo* del alumnado.

II. *Búsquedas en CD. El juego de los diccionarios electrónicos:*

Hay numerosos materiales didácticos en CDROM y DVD susceptibles de consulta escolar, pero posiblemente los más densos y recurrentes sean los diccionarios electrónicos, ya que por su riqueza de formatos (texto, imagen, sonido o vídeo), y por sus modelos de trabajo

con las bases de datos (ya sea “relacional” entre un objeto y los valores que tiene para una misma propiedad, ya sea “hipertextual” por estar organizados por red de nodos que a su vez pueden remitir a otros enlaces) constituyen una potente herramienta de consulta que, con imaginación, se presta a convertir sus múltiples posibilidades de búsqueda y organización de entradas (alfabética; asistida por comodines, patrones y filtros; relacionada semánticamente por sinonimia, antonimia o familias léxicas; entramada en anagramas y en abreviaturas) en un recurso educativo muy útil para realizar prácticas creativas con el idioma.

José Antonio Millán,⁹⁷ responsable de la edición digital del DRAE, informa sobre el mismo: el “diccionario “inverso” (útil para hacer búsquedas de elementos morfológicos gramaticales y semánticos); los “comodines” (para explorar la estructura morfológica y fonológica); el “árbol de lenguas” (proporciona información etimológica que, en combinación con el recurso de la “búsqueda múltiple”, permite cruzar distintas lenguas de origen para ver, por ejemplo, cuál ha aportado más vocabulario sobre un determinado asunto). A partir de su señuelo no es difícil proponer tareas de intención literaria como, por ejemplo, “jugar a la poesía con la morfología” usando la función de “diccionario inverso” para construir rimas poéticas.

III. *Uso estilístico de los programas de procesamiento de textos:*

Los programas de procesamiento de texto permiten a los estudiantes convertirse en estilistas de su propia redacción gracias a la facilidad que les reportan para crear muchos borradores de sus trabajos escritos, corregirlos a medida que se lleva adelante el proceso de escritura, e incluso maquetarlos según normas de edición.

Cada vez más recurre a esta tecnología en los talleres de creación con los clásicos, debido a la consecuente implicación corresponsable del alumnado en la evaluación formativa que contrae su ejercicio y en los asuntos de edición del libro conjunto.

IV. *Correos electrónicos para la cooperación informativa y evaluativa:*

⁹⁷ J. A. Millán, « La enseñanza de la lengua y el uso del medio digital », en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, monográfico sobre *Nuevas tecnologías y enseñanza de las lenguas*, abril-mayo-junio de 2000, nº 24, Año VII. pp. 29-38.

El envío de correos electrónicos por medio de circulares permite mantener informados a los alumnos sobre asuntos educativos de interés. En los cursos de formación a distancia es un recurso didáctico imprescindible. También en la docencia universitaria se va imponiendo su uso a pasos agigantados gracias a la implantación de la infraestructura informática de los Campus Virtuales. Sin embargo, en Educación Primaria y Secundaria este recurso todavía se explota poco.

Con respecto a los talleres de creación literaria que desarrollo en las aulas de Secundaria, aunque su uso sea todavía esporádico, resulta efectivo el envío de documentos como archivo adjunto a tales correos, y muy interesante es utilizarlo para la corrección de documentos creativos, ya que dicha actividad puede convertirse por este medio en un *trabajo colectivo*, pues cuando se trabaja en red, cabe compartir por correo electrónico las producciones creativas y servir de críticos, unos de otros, ofreciendo respuestas y elaborando preguntas para una *retroalimentación constructiva*.

V. *La creatividad vanguardista de los chats:*

El uso de los chats no corrompe sino que amplía la educación lingüística, pues, al tratarse de una conversación por medio de la Web en forma escrita y tiempo real con la intervención de dos más personas que no guardan turno de palabra sino que actúan con el impulso de la idea y con un galimatías gráfico revelador de la coloquialidad y el juego de máscaras de los tecnopresentes, se puede decir que son actos de vanguardia social que deconstruyen los presupuestos tradicionales de la dinámica de la comunicación.⁹⁸

El caos expositivo procedente de la polifonía y vértigo teatral de escenas con entradas y salidas continuas de usuarios cuyos encuadres kinésicos e identificativos a menudo se desconocen y que cambian inmediatamente de tema y saturan el texto de imitación de registros orales (exclamaciones, escritura fonética, repeticiones...) y ciberculturales (extranjerismos y terminología informática), a fin de cuentas, es, como bien dictaminan M^a

⁹⁸ Tal es el juicio expresado por E. Jonsson, *Electronic Discourse –On Speech and Writing on the Internet*, D-course of English, Department of Communication and languages, en www.ludd.luth.se/user/jonsson/D-essay/electronicDiscourse.html, 1997.

Helena Araujo y Silivia Melo, “*un uso deliberadamente informal, económico y creativo*”⁹⁹ de la lengua, un reto de estilo “avariento, veloz y minimalista” que hace más expresivo, atractivo y lúdico un tipo de discurso enclavado entre la diversión y la subversión.

Dada su creatividad lingüística y su enorme repercusión social, se ha de investigar en la didáctica de nuevos modelos heurísticos para el aprovechamiento de su potencial comunicativo. En concreto, el libro *Más de cien mentiras* surgido del Seminario Telemático “Entre clásicos y modernos: proyecto de creación literaria interdisciplinar” que he coordinado en el curso 2004-2005 recoge una jocosa actividad literaria de alumnos de ESO que usa como género o pacto ficcional la simulación de un chat entre Torrente y Sabina.¹⁰⁰

VI. Intercambios didácticos a través de foros virtuales:

Los foros virtuales de intercambios didácticos interesan por su carácter popular, su enfoque interaccionista y su facultad de modulación de estudios conjuntos, gracias a las polémicas de argumentación que pueden suscitar. Se pueden emplear para promover vínculos interculturales en materia educativa relacionada con la creatividad, como ocurre en el foro abierto en el Proyecto “Calderón en los Grandes Teatros del Mundo” del que soy coordinadora, cuya ubicación electrónica se localiza en la dirección <http://boards3.melodysoft.com/app?ID=Calderonenelromea>.

Los foros disponen espacios libres para la expresión plural y subjetiva de cualquier duda o necesidad ocasionada en dinámicas de formación en este sentido, como ocurre en el foro abierto en el Seminario Telemático “Entre clásicos y modernos: proyecto de creación literaria interdisciplinar” donde tratamos de modo sucesivo los siguientes asuntos: la presentación de los participantes, la motivación de los alumnos, el intercambio de materiales, la evaluación de los resultados de la actividad, los sistemas de financiación del libro, la previsión de la Semana del Libro, la posibilidad de un encuentro intercultural y la valoración final del seminario.

⁹⁹ M^o. H. Araujo y S. Melo, “Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas”, en C. López Alonso y A. Séré (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, p. 58.

¹⁰⁰ Es el texto de Noelia Giménez Cutillas, Elena Pérez Bernabé, Noelia Tárraga Pardo y María Jesús Teruel Mínguez, “Cuidado con la nicotina”, en Alumnos y Profesores de Educación Primaria y Secundaria, *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)*, cit., pp. 256-260.

VII. Manejo y creación de escritos de intención literaria por vía de Internet:

Promover el manejo y la creación de escritos de intención literaria por vía de Internet¹⁰¹ es una actividad absolutamente consonante con las aspiraciones hipertextuales e interdisciplinarias de este Proyecto, puesto que Internet es un sistema de difusión de saber descentralizado que necesita el encuentro colectivo entre personas que comparten el mismo interés por un tema de coloquio.

Entre otras muchas ventajas, leer prensa en la red, recibir por correo electrónico revistas electrónicas (“fanzine”) o bien “newsletters” sobre información diversa, participar en talleres literarios en la red¹⁰² y en foros de “newsgroup” literarios donde colgar las propias producciones al respecto o incluso trabajar en equipos de escritura creativa colectiva cuya estructura arbórea permite ir incorporando continuaciones a la narración tal y como se hacía en la antigua literatura oral... Todo ello es índice indiscutible de que la informática no provoca la muerte de la fabulación ni de los géneros literarios.

Considero en este sentido que la versión digital de nuestro libro *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, ubicada en la página Web de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia (<http://www.educarm.es/calderonnelromea>), es un valioso exponente para educar en la integración ya que, a diferencia de los trabajos de imprenta, deja la página abierta a nuevas incorporaciones textuales en cuyo reto creativo no existe el fracaso escolar, sino la singularidad del aprendizaje.

¹⁰¹ Recomiendo en este sentido el portal “El racó del clic” porque no sólo ofrece información actualizada sobre eventos educativos y centenares de aplicaciones solidarias y altruista, sino también un software de libre distribución para crear diversos tipos de actividades educativas multimedia.

Para quienes desean iniciarse en la creación de páginas Web literarias desde guías impresas, pueden acudir a las siguientes publicaciones: *Creación de páginas web en html*, de Patrick Carey (Madrid, Paraninfo, 2002); y Paul M. Summitt, *Creación de páginas Web con FrontPage* (Madrid, Anaya Multimedia, 1997).

También puede encontrarse una guía rápida de diseño y elaboración de un sitio Web dirigido a educadores en el área de Humanidades en el artículo de Patricia Hernández Salazar, “La formación de usuarios de tecnologías de información: un prototipo para humanistas”, en *Scire: Representación y organización del conocimiento*, vol. 9, nº 2, 2003, pp. 169-186. Parte de un enfoque constructivista y para su instrucción usa mapas conceptuales.

¹⁰² Por ejemplo, en la red se pueden visitar, entre otros muchos, el “taller literario Cauce de Nalón”, coordinado por Benigno Delmiro Coto en Asturias; “Estudios y recursos literarios”, mantenida por J. A. Serrano; “Expoescritores”, dirigida por Mercedes Cortázar, desde Atlanta; “Interzona”, espacio de la Universidad de Extremadura; “La máquina del Tiempo”, dirigido por Hernán Alejandro Isnardi; y “Texto Sentido”, creado por Juan Antonio Calzadilla, desde Caracas.

Coincido con Elena Capri en que los medios informáticos “proporcionan nuevas posibilidades expresivas que nacen de la interactividad, realizando sueños y posiciones teóricas de escritores y lingüistas que, a su aparecer, fueron acogidas con reacciones escépticas, irónicas o asombradas.”¹⁰³ A través de Umberto Eco¹⁰⁴, Capri cita la teoría de Mallarmé sobre la necesidad de un libro compuesto de hojas sueltas combinable de tal forma que la semiosis fuera infinita, obra abierta como “obra en movimiento” *ante litteram*. La Web, que enlaza páginas distintas con motores de búsqueda, bien podría figurar el sueño mallarmeano. Es más, la dinámica hipertextual no sólo modifica e incrementa el alcance de la poética literaria sino también el canon de los géneros literarios según nuevos gustos estéticos, puesto que son los lectores quienes fundan ahora tales premisas como ejes provisionales de redes interconectadas.¹⁰⁵

VIII. *Los entornos de formación a distancia:*

Los *entornos de formación a distancia* son artefactos cognitivos como cursos y seminarios telemáticos que juntan en un interfaz común recursos como chats, foros, bibliotecas virtuales, mensajería electrónica, etc., con la finalidad de elaborar situaciones de aprendizaje a distancia efectivo y tutelado al que pueden acceder alumnos de muy diversas procedencias y con flexibilidad horaria de acceso.

A quienes hemos preparado entornos de este tipo se nos denomina “conceptores pedagógicos”¹⁰⁶. Nuestro oficio consiste en plantear las etapas o módulos sobre los que

¹⁰³ E. Capri, « Re(d)escritos : prensa, teatro, novelas digitales... », en C. López Alonso y A. Séré (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, cit., pp. 77-91.

¹⁰⁴ U. Eco, *Opera Aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Milán, Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas, 1962, p. 47.

¹⁰⁵ Vd. C. Moreno Hernández, *Literatura e hipertexto: de la cultura manuscrita a la cultura electrónica*, Madrid, UNED, 1998.

¹⁰⁶ Término procedente de Jean Jacques Quintin y Christian Depover, “Diseño de entornos de formación telemáticos a distancia: algunos puntos de referencia metodológicos”, en C. López Alonso y A. Séré (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, pp. 159-176, cit. p. 163. Consúltense también en este sentido : -P. Bordeleau, *Apprendre dans des environnements pédagogiques informatisés*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, 1994.

-C. Depover, M. Giardina, y P. Marton, *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*, Paris, L'Harmattan, 2000. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/depover/default.htm>.

-EASI-ISAE, *Formation des auteurs à la conception d'un produit pédagogique multimédia interactif*, Université de Derby, 1999, <http://mediamatch.derby.ac.uk/french/menu.htm>

-D. Gilbert, *La conception d'un site web éducatif*_(version 4), Québec, Université Laval, 2002. <http://aptic.ulaval.ca/guidew3educatif/>

se deben tomar las decisiones que modelarán progresivamente la formación que deseamos poner en funcionamiento. Nosotros elegimos el modelo y la estructuración de aprendizaje, precisamos el contexto receptivo en el que se ha de situar la herramienta de formación, e inscribimos dicho entorno en un proceso de validación continua.

Personalmente, he sido formadora de formadores en el Seminario Telemático “Entre clásicos y modernos: proyecto de creación literaria interdisciplinar” que he impartido en el curso 2004-2005 desde el sitio web que me ha proporcionado el CPR Murcia II, cuya dirección electrónica es <http://www.cprmurcia2.com/telematico>. Más adelante relataré este trabajo como uno de los procedimientos de investigación de mi tesis.

IX. *Acercamiento interdisciplinar entre Informática y Humanidades:*

Interesa resaltar que *la correlación idónea entre Informática y Humanidades se produce a través del desarrollo de proyectos interdisciplinares*. Comparto con Julia David la tesis sociológica de que “la auténtica integración de las NTIC en las Humanidades se basa en: (1) el desarrollo de nuevos métodos científicos de acercamiento interdisciplinario; y (2) el desarrollo de entornos computacionales que sirvan de base para nuevos marcos educativos.”¹⁰⁷

En efecto, el cambio en el enfoque profesional no sólo está absorbiendo nuevos métodos en las asignaturas humanísticas sino que también esta desdibujando los límites entre disciplinas. Surgen nuevos campos interdisciplinarios como las Ciencias de la Documentación o la Informática Humanística que deben ser fomentados a nivel internacional antes de anclarse firmemente en las estructuras nacionales.

-F. Henri y K. Lundgren-Cayrol, *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001.

¹⁰⁷ J. David, *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*, Madrid, Cátedra, 2005, p. 54.

Conviene tener presente la perspectiva científica de aprendizaje para toda la vida que ofrece la COMISIÓN EUROPEA, *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. Véase también “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” (<http://europa.eu.int/comm/education/life/index.html>).

Entre otras citas sobre infraestructuras a nivel internacional que sirven de apoyo a la integración de las NTIC en las humanidades, Julia David destaca la ALLC (Asociación de Computación Literaria y Lingüística) interesada en la educación, <http://www.allc.org/>, así como aquellas redes universitarias que promueven el desarrollo de iniciativas encaminadas a fomentar la integración de la computación en las disciplinas humanísticas: ELSNET (European Network of Excellence in Human Language Technologies, <http://www.elsnet.org>, foro europeo dedicado a las tecnologías del lenguaje humano, cuyo papel es poner en contacto a los diferentes agentes dentro del área para promover la explotación óptima de los recursos humanos e intelectuales existentes, a través de estructuras (comités, grupos de interés), acciones (talleres, escuelas de verano) y servicios (páginas web, listas de e-mail, boletines...). Esta red de excelencia es financiada por el programa europeo de Tecnologías del Lenguaje Humano (<http://www.hltcentral.org/>).

La disposición al cambio en la enseñanza de las humanidades es real en muchas instituciones europeas y norteamericanas, pero éste debe venir apoyado por medidas infraestructurales y financieras a nivel internacional que aseguren la cooperación y la eficacia. Y además, los agentes sociales deberían cooperar para hacer los recursos humanísticos accesibles a aquellas regiones menos desarrolladas; ya que me consta por propia experiencia que ciertos proyectos educativos interculturales no han sido llevados a cabo satisfactoriamente por precariedad de medios informáticos: desgraciadamente, el profesorado de Latinoamérica interesado en participar en el proyecto “Calderón en los Grandes Teatros del Mundo” no pudo hacerlo porque apenas había salas de ordenadores en sus Centros de Enseñanza. Ellos mismos se comunicaban con nuestro equipo de trabajo a través de correos electrónicos enviados desde cibercafés.

Por parte del Ministerio de Educación y Ciencia se está gestionando desde la Agencia Española de Cooperación Internacional una serie de programas y actividades educativas y culturales de tipo multilateral (desde el Consejo de Europa, la OCDE y la UNESCO) y de tipo bilateral mediante Convenios en determinados países. Y de modo especial, se realizan en los últimos años programas educativos en el seno de la Unión Europea y en cooperación con Iberoamérica.

En este último caso, desde las Aulas Mentor (más de 300 centros de acceso público con equipamiento informático en red situados en centros de formación de

personas adultas, Ministerios, ONG'S y centros penitenciarios) se procura impartir cursos por Internet de formación básica para adultos en Tecnologías de la Información y programas de alfabetización en países como Honduras y Nicaragua. PAEBA es el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos que apoya proyectos educativos para el desarrollo de formación cualificada en Iberoamérica en torno a estas necesidades elementales en el cultivo de las Humanidades y la Informática.

La Agencia Española de Cooperación Internacional también promueve ayudas para la realización de proyectos conjuntos de investigación y docencia en el marco del Programa Intercampus de Cooperación interuniversitaria entre España e Iberoamérica; si bien todavía no se han normativizado iniciativas semejantes en los niveles educativos de Educación Primaria y Secundaria, de modo que la cooperación entre tales organismos resulta mucho más difícil de lograr.

IV.2.11.2. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN ENTORNOS HIPERMEDIÁTICOS

Apostar por una educación literaria en los entornos hipertextuales sucintos a los *mass-media* implica planificar no tanto tareas de enseñanza (instrucción explícita del docente) como tareas de aprendizaje (exploración y autodescubrimiento por parte de los alumnos) donde se trabaje el idioma de modo estratégico, abierto y situacional, en convergencia cooperativa de los esfuerzos de los distintos agentes implicados. Ello requiere innovar varios aspectos fundamentales:

I. *Nuevas estructuras organizativas en los centros:*

Implica abandonar la idea de Centro de enseñanza como único depositario del saber y asumir la idea de trabajo en redes institucionales.

II. *Nuevo tipo de alumnado:*

Implica contar con discentes más preocupados por el proceso que por el producto, preparados para tomar decisiones y elegir su ruta de aprendizaje.

III. *Nuevo modelo de docente:*

Implica orientar, mediar y tutorizar los actos cognitivos de los alumnos.

IV. *Un vínculo diferente con la información:*

-En la lectura:

- Ruptura de la linealidad.
- Mayores relaciones entre leer y escribir.
- Acceso a información visual, sonora y animación.
- Acceso a referencias bibliográficas.
- Acceso a una polifonía de voces.
- Control del enfoque o principio organizador.
- Acceso a mayor cantidad de información y posibilidades de ordenación.
- Mayor acercamiento al autor.

-En la escritura:

- Colaboración intertextual.
 - * Gracias al sistema de nodos que implica la estructura hipertextual.
- Aumento del trabajo en borrador.
 - * Gracias a la facilidad para cortar, copiar y manipular información permite al adolescente una mayor proximidad experimental con el lenguaje, y de revisión de textos, ayudados de materiales en la Web como los diccionarios y otros recursos metalingüísticos.
- Escritura en colaboración.
 - * Gracias a la posibilidad de:
 - Consultar en la red textos de otros autores.
 - Compartir el proceso de escritura de un mismo texto mediante consultas y revisiones permanentes a través de la red.
 - Intercambiar versiones digitales de un texto con el fin de que otro autor lo edite y modifique.

- Realizar cadenas de montaje de un texto en función de un acuerdo previo y con el fin de lograr una edición en conjunto.
- Mayores facilidades para la edición.

*La creación de páginas Web es un recurso económico que permite pensar en un contexto escolar que promueva la socialización de las producciones de los alumnos.

V. *Una oportunidad de trabajo interdisciplinar:*

El hipertexto telemático permite solventar problemas de colaboración interdisciplinar como la disposición de tiempos comunes para el encuentro laboral y de recursos para solventar el trabajo entre docentes fuera del aula.

VI. *Una invitación al trabajo cooperativo:*

Como bien indica Silvia Andrea Contín, “el aprendizaje en contextos hipertextuales implica altos niveles de desjerarquización y colaboración sociocognitiva entre personas de distintos niveles de desarrollo lingüístico y comunicativo.”¹⁰⁸ Así que permite trabajos de interculturalidad entre centros, entre profesores y entre alumnos y profesores para intercambiar documentos, coeditar y redefinir en forma cooperativa los proyectos de estudio.

VII. *Una ruta multimedia de acceso al conocimiento:*

Interesa contar con información multimedia que acompañe al texto literario como un incentivo para motivar la profundización en su conocimiento. La red Internet cuenta actualmente con numerosas páginas literarias en soporte hipertextual; y en el mercado se encuentran también trabajos en CD-ROM de gran valor para las clases de literatura.

VIII. *Un desafío espacio-temporal:*

¹⁰⁸ S. A. Contín, “Internautas del idioma: ¿Cómo desarrollar la competencia hipertextual en los adolescentes?”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, abril-mayo-junio de 2000, n° 24, Año VII, pp. 59-71, cit. p. 69.

Por vía de la informática hoy es posible pensar en la aspiración escolar a promover actos tendentes a la Interculturalidad en un contexto mundial. Pero no olvidemos que animar al multiculturalismo es ante todo una tarea educativa consistente en integrar perspectivas. La tecnología es tan sólo un aditamento.

IX. Perseverancia en el aprendizaje:

Ante todo, y precisamente porque -como aduce Ciriaco Morón Arroyo- “las Humanidades han estado siempre en crisis porque son disciplinas interdisciplinarias, de autocrítica y sin resultados prácticos inmediatamente visibles”,¹⁰⁹ hace falta perseverancia para asumir tal crisis o encrucijada disciplinar como síntoma de su carácter, y transitar por la cultura, ya sea escuchando, leyendo o escribiendo, siempre como un aprendiz.

IV.2.12. Plan curricular integrador

Tradicionalmente, el modelo dominante de organización curricular ha sido el lineal disciplinar, que en la mayoría de casos ha acabado configurándose como un curriculum puzzle a modo de colección de contenidos muy aislados unos de otros y todos de pretensiones universalizadoras. La estipulación de su marco educativo la han controlado agentes externos que apenas dejaban margen de decisión a docentes y discentes para seleccionar y organizar los contenidos. Así, por imposición y costumbre, el conocimiento académico ha sido descontextualizado de la realidad social, económica y política que lo problematiza. Se ha usado la lección magistral como preservación de la autoridad y dogma profesional y se han relegado a segundo plano dimensiones educativas como la investigación, la discusión y la reflexión de los estudiantes, tan necesarias en una cultura que no es cúmulo de *a priori* universales sino una permanente construcción sociohistórica a merced de flujos cruzados de contextos muy diversos. Luego la pretendida “objetividad”, consenso y neutralidad del currículum compartimentado en disciplinas, procede de su propio aislamiento académico y ausencia de confrontación con otros campos de estudio, y de la imposición memorística de sus contenidos encapsulados en dosis diarias de cincuenta

¹⁰⁹ C. Morón Arroyo, *Las humanidades en la era tecnológica*, Oviedo, Ediciones Nobel, 1998.

minutos docentes, cuya inflexible organización apenas ofrece espacio a las actividades culturales y experimentales dentro y fuera del aula.

Los escollos de la Ley General de Educación de 1970 provienen del lastre oculto de dicha metodología en sus propósitos estructuralistas que, centrándose en programas formalistas no educaba al alumnado ni en la captación de nexos entre distintas asignaturas ni en la resolución de cuestiones prácticas ligadas al entorno social. Con la intención de solucionar este problema, en la década de los noventa el Gobierno del Estado español ha ido publicando desde el Ministerio de Educación y Ciencia una serie de Leyes, Decretos y Órdenes que ponen en marcha una reforma educativa desde bases epistemológicas más sensibles a las nuevas aportaciones de la Pedagogía, la Psicología cognitiva, la Sociocrítica, la Semiótica y la Pragmática, y conforme a los ideales de la UNESCO, tendente a la organización de currículos integrados desde una serie de facultades innovadoras del perfil de las instancias educativas:

- 1) La disponibilidad por parte de los Centros de Enseñanza de colegialidad para proyectar su identidad educativa en el PEC gestionado por el Consejo Escolar.
- 2) La disponibilidad por parte del profesorado de formación didáctica a través de los CPR y de currículos flexibles para programar en consecuencia con la realidad del aula y con iniciativas de cooperación e innovación educativas.
- 3) La disponibilidad por parte de los alumnos de estrategias docentes para el desarrollo de su aprendizaje desde actitudes constructivistas de investigación personal que le valgan para toda la vida.

A la LOGSE corresponde el inicio de una descentralización curricular con la puesta en marcha de un Sistema Educativo distribuido por etapas, ciclos y cursos engarzados a través de objetivos comunes y temas transversales; contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales trabajados de forma interrelacionada y adecuados al alcance de tales objetivos y temas; propósitos solidarios como la atención a la diversidad y a la interculturalidad; y desafíos de actualización tecnológica, que atañen a todas las áreas; y evaluaciones dialógicamente incardinadas al proceso de formación global; todo lo cual permite amparar la producción de iniciativas

interdisciplinarios en un sostenimiento curricular comprensivo y propenso a generar métodos activos centrados en el aprendizaje significativo del alumnado a través de prácticas expresivas y creativas. Avances expresos en su Diseño Curricular Base, primer nivel de concreción curricular que, con ciertas modificaciones estructurales, ha retomado la LOCE, todavía vigente en el Estado Español.

La LOGSE y la LOCE disponen además, de otros dos niveles de concreción curricular adaptativos de lo prescrito al contexto de los Institutos de Enseñanza: el Proyecto Curricular de Centro, elaborado por los equipos docentes y aprobado por el Claustro de profesores, que reúne los proyectos curriculares de las etapas que, de acuerdo con el Diseño Curricular Base, concretan las estrategias y secuencias de intervención didáctica para asegurar la coherencia de su práctica docente en función del contexto peculiar de su centro; y las Programaciones de aula elaboradas por los profesores para organizar la inserción de unidades didácticas concretas.

Pero sucede que en la actualidad confluyen en las prescripciones ministeriales del Currículo los ideales interdisciplinarios e interculturales de la UNESCO con los intereses de mayor especialización disciplinar y funcional promovidos por demandas profesionales de grupos empresariales de las sociedades más industrializadas. A los primeros, defensores de la función liberalizadora de la educación, les reservan sólo la declaración de buenas intenciones de los objetivos generales de etapa y los preámbulos reformistas que llenan los prólogos infinitivos de Leyes y Decretos; mientras que a los segundos, promotores de la fiscalización bancaria de la educación, les otorgan el designio imperativo de especificar los objetivos y criterios de evaluación de cada ciclo así como la secuencia de contenidos delimitados en bloques dentro de cada área y asignatura particularizada de acuerdo con epígrafes de comandancia exclusiva.¹¹⁰ Luego, a efectos prácticos, la pretendida formación integral y democrática que hace libre al ser humano a través de un enfoque comunicativo de la educación practicable a partir de estrategias de investigación-acción en el aula retrocede ante criterios conservadores de posesión y rentabilidad burguesa pragmáticamente justificados por el

¹¹⁰ Carlos Lomas y Andrés Osoro, en su estudio "La educación lingüística y el currículo de *Lengua Castellana y Literatura* en la enseñanza secundaria" (en C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1996, pp. 25-66) ya denunciaban hace diez años el desfase estructural existente entre la formulación de los objetivos generales y la de los contenidos específicos, mucho más conservadores éstos últimos que los primeros y rectores prácticos del uso curricular por parte de los enseñantes. Desconexión que, efectivamente, se ha ido acentuando en su evolución posterior.

desarrollo de habilidades funcionales según el ideal “propedéutico” de la futura inserción social del estudiante en estudios superiores y en el ejercicio profesional. Así que tristemente ya es demasiado frecuente que los jóvenes a la hora de realizar elecciones entre materias optativas lo hagan pensando no en la vocación personal sino en la pronta obtención de un puesto de trabajo o en la expectativa de mejores salarios.

No obstante, la administración sigue dejando la puerta abierta a reformas democráticas cuando informa que el cumplimiento de las disposiciones curriculares específicas ha de ser flexible con respecto a su contexto de aplicación. El hecho de que en las órdenes ministeriales más recientes se incorpore a la Educación Secundaria la capacidad de realizar programaciones de aula, como ya se venía haciendo desde años atrás en Educación Primaria, implica otorgar al profesorado libertad de actuación responsable en su compromiso legal de planificar reflexivamente tanto los procedimientos didácticos como la generación de materiales adecuados a las necesidades de formación del alumnado y a la posibilidad de estipular adaptaciones curriculares integradas y, si el clima laboral es propicio a la colaboración, trabajos de carácter interdisciplinar.

Así que la conversión del currículo en un espacio integrador se convierte entonces en cuestión de compromiso y responsabilidad profesional en el aula. Y será especialmente efectivo en aquel profesorado que, conociendo los márgenes de la legalidad que ampara su trabajo, acepte el desafío austriano de hacer cosas con palabras, y oriente las disposiciones curriculares hacia la confección de lo que Breen denomina “programas procesuales basados en tareas”¹¹¹ con la intención de promocionar actos didácticos cooperantes con equipos docentes y conseguir que tales propuestas investigadoras sean plasmadas en las programaciones de aula, de Departamento y, de ser exitosa y continuada la experiencia, en el Proyecto Curricular de Centro. Desafío coherente con las razones didácticas de mi Proyecto, puesto que los programas procesuales plantean como objetivo primero el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y conceden importancia fundamental a los procedimientos; pero desafío tampoco exento de dificultades, como se

¹¹¹ M. Breen, “Contemporary paradigms in syllabus design”, en *Language Teaching*, 20/2 y 20/3, 1987. Traducción al castellano en los nº 19 y 20 de *SIGNOS, Teoría y práctica de la educación*. Tras sus pasos giran los de Carlos Lomas expresos en *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1996.

verá en las observaciones del siguiente apartado. En cualquier caso, el principio de cooperación comunicativa ayuda a su consecución plena.

Es por ello que no faltan los reformadores¹¹² que achacan el fallo de las buenas intenciones de la LOGSE a los hábitos académicos de no pocos profesores que prefiere el camino fácil del libro de texto y sus programaciones de aula prefabricadas en los cuadernos para el profesorado sucintos al manual antes que la ardua tarea de elaborarlos por cuenta propia en función de metodologías innovadoras y en atención a los contextos receptivos; de forma que con su actitud tradicionalista seguirían acogiendo programas proposicionales ligados metodológicamente a aquella enseñanza dictatorial de lo que el sector crítico de la educación denomina *curriculum oculto*.

Sin embargo, hay que ver el asunto no desde la entelequia de los despachos sino desde la encarnadura de las aulas. En la sociedad actual es compleja y muy difícil la consecución real de una educación democrática de calidad. Tienen razón los profesionales que se quejan de la precariedad y desazón de tener que ejercer cada día y hora tras hora una docencia que paradójicamente se quiere integradora e individualizada ante grupos masificados que generan problemas de disciplina y de adaptación curricular provocada no sólo por la disparidad de niveles dentro de clase sino también por la creciente presencia en la misma de alumnado procedente de países diversos, con las necesidades urgentes de implementación idiomática e intercultural que su educación comporta. Por experiencia saben sobradamente que el libro de texto dista mucho de bastar como instrumento educativo, que apenas les vale la formación académica recibida en la Universidad ni las metodologías funcionales asumidas por tradición docente, y que los materiales de trabajo convencional se han quedado anticuados en menos de una década de vorágine tecnológica. Saben que, si desean responder al horizonte de expectativas socioculturales del siglo XXI, necesitan cooperar con otros departamentos -y en especial con el de Orientación sobre asuntos de Integración, Educación Compensatoria y orientación psicopedagógica y profesional-, para generar estrategias laborales y materiales conjuntos operativos en el complejo contexto del aula. Saben también que necesitan actualizar su formación metodológica, científica y

¹¹² Véase al respecto el juicio de L. González Nieto (“Planificación de la enseñanza de la lengua: del currículum a la programación de aula”, en *Actas del III Simposio Regional sobre literatura culta y popular en Andalucía*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, 1998, pp. 115-130, cit. p. 115).

tecnológica y que a menudo recurren a los Centros de Profesores y Recursos del profesorado donde realizar cursos relativos a tales demandas pedagógicas.

Ciertamente no aprendimos en la “carrera” universitaria estrategias pedagógicas con las que afrontar las problemáticas suscitadas por esta realidad tecnificada y multicultural del cambio de milenio. Hasta finales del siglo XX en el sistema universitario ha primado una enseñanza de tipo conceptual basada en la instrucción ejemplar y un aprendizaje a menudo reducido a la memorización de temarios y entrega puntual de presuntos trabajos de investigación que no servían de instrumento de evaluación formativa porque solían carecer de correcciones procesuales. Sin embargo, este sistema habrá de cambiar institucionalmente cuando hacia 2010 entremos en los planes de estudios convergentes en el Espacio Europeo de Educación Superior, donde el sistema de créditos ECTS hará primar una educación desplegada en torno a sistemas de aprendizaje procesual y autónomo.

Y ya centrados en el ámbito de los Institutos de Enseñanza Secundaria, para realizar programaciones de aula realmente educativas que promuevan el conocimiento por lo que es –una construcción social en circunstancias actuales-, es necesario contemplar el currículo imprimiéndole al sentido pragmático propuesto por Austin un sentido crítico que procede de la voz de profesores y estudiantes dispuestos a que su actual ingeniería tecnocrática de aplicación de una metodología de predicción y control sea transformada en el nuevo lugar democrático que debería corresponderle a la investigación científica genuinamente humanista.

Por tanto, para trascender los motivos por los que Giroux se lamentaba en este sentido –“en lugar de promover la reflexión crítica y la comprensión humana, el modelo de currículum dominante acentúa la lógica de la probabilidad como definición última de la verdad y del significado”¹¹³- conviene ser críticos con respecto a las metodologías educativas que hoy conviven en el aula:

- La *estructural-funcionalista* tiene la virtud de poner el acento en la transmisión de normas y valores desde un modelo sociológico positivista que se erige como engranaje del funcionamiento social. Pero prefiere antes la estabilidad de ideas

¹¹³ H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 56.

que su dinámica problemática, luego reduce así la actividad estudiantil al mero conductivismo de la recepción pasiva y condena la actividad investigadora que procede a través de controversias como mero fallo de socialización. Su ideal es, parafraseando a Huxley, mostrar una “escuela feliz” al margen de las presiones sociales, cuyo conocimiento es apreciado en consenso con su valor instrumental en el mercado. Promueve, en definitiva, la conformidad social y frena las iniciativas creativas para concederse un sentido a sí misma.

- La *social-fenomenológica* centra su interés en las interacciones del aula y los encuentros sociales. Así el significado se construye por la intersubjetividad que lo libera del absolutismo y objetivismo pretendidos por las metodologías normativas. Así también los alumnos participan en la construcción del conocimiento a partir de tareas educativas y los profesores desarrollan un currículo que les induce a revisar los axiomas metodológicos a partir de las prácticas reales. Pero, al concentrarse en el micronivel de la enseñanza, tiene el peligro de caer en un relativismo cultural, ya que carece de constructo indagador para discernir cómo la ordenación sociopolítica influye y costra los esfuerzos individuales y colectivos por desarrollar conocimiento y significado.

En consecuencia, estimo que la propuesta de una metodología de trabajo interdisciplinar honesta con la sociedad a la que va dedicada ha de basarse necesariamente en un constructo teórico coherente y crítico tanto en sus premisas ideológicas como en su plan de actuación docente. Si, por mi parte, no hubiera introducido la proyección teórica de la metodología didáctica que propongo en esta tesis, hubiera reducido su construcción discursiva a la simple presentación conductivista de un patronaje didáctico de interacción disciplinar, e incurriría entonces en los reduccionismos que deploro en la metodología estructural-funcionalista y que temo en el uso irreflexivo de las prácticas interactivas en las aulas.

Pero actuar con sentido *crítico* no significa solamente captar los defectos y logros de las planificaciones metodológicas ajenas, sino ante todo significa situarse en la *crisis* mimética, en la encrucijada donde la imitación obedientemente adormilada en los modelos consolidados por hábito o tradición es espoleada por otras travesías innovadoras a las que hemos de prestar atención consecuente con la actitud

investigadora de permanente revisión de la propia práctica docente a la luz de los objetivos acordes con el prontuario intelectual de la filosofía educativa de la cual hemos decidido responsabilizarnos.

A la luz del enfoque semiótico que sustenta la proyección teórica de la metodología que diseño en estas páginas advierto que el currículo de Educación Secundaria habilitado en la Región de Murcia ofrece distintos grados de innovación, según los bloques de contenidos que trate en sus epítomes. En lo tocante al área de Lengua Castellana y Literatura, por tratarse de un espacio hospitalario con el encuentro interdisciplinar, voy a referir mi juicio crítico sobre sus insistencias y resistencias temáticas por orden de aparición de tales bloques.

El bloque 1 (“Comunicación”) se centra en la competencia comunicativa. Carga el acento en las producciones escritas y descuida el tratamiento semiótico de los elementos no verbales (cinéticos y proxémicos) de la comunicación oral y la alusión sociolingüística a las desigualdades culturales en la pragmática de los diversos registros de habla, lo cual ocasiona un planteamiento de la oralidad que adolece de la posibilidad de establecer contenidos procedimentales con su diversidad actitudinal (el multiculturalismo).

El bloque 2 (“Estudio de la lengua”) se centra en la reflexión metalingüística. Se incluyen términos como “texto” y “contexto”, “adecuación” y “cohesión textual”, procedentes de la interesante lingüística promovida por T. van Dijk, que da un paso de gigante desde los antiguos estudios de exclusividad morfosintáctica hacia una moderna noción supraoracional del discurso. Pero se detiene sólo en la inmanencia funcional, pues tampoco aquí se hacen presentes expresiones como “variación contextual” o “comunidad de habla”.

El bloque 3 (“Técnicas de trabajo”) se centra principalmente en el discurso específico de las TIC y los *mass-media*, y da pie curricular para la innovación educativa ligada a la promoción de actividades interdisciplinares como las emprendidas por mi parte en el taller de creación literaria *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*.

El bloque 4 (“Literatura”) se centra en el discurso específico de la literatura. Es el más tradicional de todos. Se le concibe como un modo de comunicación específico del hecho lingüístico que expresa el mundo personal, es fuente de goces estéticos y producto

sociocultural que se enmarca en un contexto sociohistórico, por lo que la educación literaria ha de interpretar y producir textos literarios y de intención literaria valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.

Con otras palabras, se aborda este bloque básicamente bajo un prisma filológico historicista y estilístico que da la mano a un análisis funcional de los textos sin contar con los pluriformes valores pragmáticos de las obras literarias ni con los factores socioculturales que condicionan su producción y recepción estética; desfase que estimo incoherente con respecto a la orientación general del currículo, donde la competencia literaria ha de ser ante todo lectora-escritora.

Tal perspectiva academicista dificulta, pues, la práctica democrática del idioma que ha de reivindicarse en la Educación Secundaria: plantear procesos de investigación elemental que permitan comprender los contextos originales de producción y recepción de textos literarios.

Los criterios de evaluación se presentan como tareas para capacitar a los estudiantes en aspectos metalingüísticos y metacomunicativos. Muy pocos se refieren a actividades de uso. Por tanto, se tiende más a la observación normativa de los textos que a la valoración de sus contextos de emisión y recepción. Y los contenidos actitudinales son apenas contemplados. En lo literario, aunque el currículo da libertad de abordaje metodológico, sin embargo es severo con los criterios de evaluación: identificar el género textual, y en un plano enciclopédico su autor, obra y movimiento literario. Este estancamiento teórico en un positivismo oculto que por imponer un discurso nacionalista lacera la lengua libre de la literatura constituye un serio problema curricular dada su incongruencia con el talante innovador del resto de bloques de contenidos y el desaprovechamiento del enorme caudal educativo que comporta la experiencia literaria si se la trabajara desde hipótesis que la reconduzcan hacia su esencia comunicativa, democrática y artística. En el modelo didáctico que sigue a esta proyección teórica expondré la opción curricular con que sostengo su poder de integración codisciplinar en esta tesis.

IV.2.13. Consejos para solucionar problemas habituales en los grupos de trabajo interdisciplinar

La formación y desenvolvimiento de equipos docentes de carácter interdisciplinar es una actividad de gran complejidad debido a la desestabilización laboral que comporta la introducción de su heterogeneidad en programas curriculares poco dados a tales aventuras. Es por ello que, de acuerdo con las consideraciones de Guy Palmade acerca de las causas de la resistencia epistemológica a la interdisciplinariedad (véase apartado IV.1.1.10), estimo relevante destacar en el desenlace de este capítulo las principales dificultades que suelen salir al paso en el ejercicio de la interdisciplinariedad y creo conveniente añadir las estrategias de superación en cada caso:

1. Cuando la planificación inicial de actividades suscita el desconcierto por tratarse de una simple miscelánea o agregación de asignaturas que proceden de formulaciones sin nítida orientación común y del forzamiento de encuentros difícilmente asociables, entonces peligra el progreso natural de los grupos de trabajo interdisciplinar.

En el momento de idear una actividad interdisciplinar hay que buscar el *concierto inicial* a través de la idoneidad y coherencia de las disciplinas implicadas con respecto al tema de estudio. Es importante adecuar las áreas necesarias a los motivos de cooperación. Así, por ejemplo, en los talleres que he desarrollado con los clásicos hispánicos en un caso fue estupendo que sólo desde Geografía e Historia y Lengua y Literatura trabajáramos correlativamente la Realidad y el Deseo de la poesía cernudiana, mientras que en otro caso, por tratarse de un trabajo convergente en torno al teatro calderoniano como espectáculo total, el proyecto permitió la cooperación de un lujoso palmarés de áreas de Ciencias y Letras.

Además, en este sentido propongo la hipótesis de que el ámbito de la literatura es por naturaleza interdisciplinar y democrático, y que por tanto se abre hospitalaria, como el eje de una rueda, al cultivo hipertextual de cualquier radio de trabajo. Hasta el presente, he escogido los clásicos debido a la escritura intertextual y la lectura polisémica que avalan; pero cualquier otro motivo puede servir, armónicamente gestionado, como motivo de encuentro común. En los trabajos que he coordinado, siempre he buscado criterios lógicos y organizativos a partir de la imaginación.

Grandes metáforas han sido nuestro estandarte epistemológico: en *Calderón en el Romea* lo fue el homenaje al clásico desde las múltiples ubicaciones de dicho teatro, pues cada disciplina estaba en la que le correspondía por derecho semántico; en *Donde habite Cernuda* lo fue el complot de los espacios exterior e interior de la poesía cernudiana; y en *Más de cien mentiras* lo ha sido el planteamiento de la mentira como sinónimo de la ficción que confabula a Quijote y a Sabina como síntomas del diálogo que congenia lo antiguo y lo moderno.

2. Los prejuicios, las rutinas y los bloqueos iniciales del profesorado ante iniciativas interdisciplinarias son evidentes en frases como “es muy utópico” (por presuponer mucho tiempo para su ejecución), “es peligroso” (por romper la marcha cotidiana de clase), “no estamos acostumbrados” (comodidad laboral, estancamiento en didácticas exclusivamente teóricas), “no nos es necesario” (resistencia a la innovación de la investigación-acción en contextos teórico-prácticos), “no me siento preparado” o “quizá no nos tomen en serio” (falta de autoestima profesional).

La invitación a tales iniciativas, si viene respaldada por la institución educativa o por trabajos previos de solución manifiesta en este sentido, seguramente contará con mayor número de adeptos.

En la coordinación hace falta un temperamento ilusionado y consecuente con el proyecto que estimule y transmita tales actitudes al profesorado implicado. No obstante, el clima de respeto a las inhibiciones antes reseñadas es fundamental, ya que en los grupos interdisciplinarios, debido a su experimentabilidad y necesidad permanente de cooperación con los compañeros y con alumnos que necesitan de su entusiasmo, conviene que trabajen personas realmente motivadas en el proyecto, convencidas de su filosofía y animadas a la colaboración incondicional. Nunca podrá prosperar el proyecto si se apoya en coacciones o imposiciones, o si colabora profesorado que ante todo pretende el éxito exclusivo de su disciplina.

3. La disponibilidad de normativas vigentes, de horario y de espacio para distribuir tareas condicionan la evolución de tales proyectos.

Por un lado, la planificación de los proyectos debería prever de antemano tales asuntos para hacer rentable su desarrollo en los contextos donde van a ser aplicados. Incluso tomar nota de los efectos reales de su aplicación –logros, limitaciones y errores- también es una buena medida reflexiva para planificar proyectos ulteriores.

El hecho de contar con instituciones como los Centros de Profesores y Recursos dedicados a la promoción de actividades de innovación educativa y formación permanente del profesorado es un importante apoyo institucional que promueve acondicionamientos espacio-temporales, asesoramiento pedagógico y normativo y reconocimiento de créditos oficiales para el desarrollo de tales proyectos ya sea por vía de grupos de trabajo, seminarios o cursos. Sin duda, tal ha sido mi experiencia en conexión con el CPR Mar Menor y el CPR Murcia II.

Estimo que la tecnología informática puede contribuir de modo efectivo a la solución de los problemas derivados de espacio y tiempo desajustados entre los participantes. Por ejemplo, ha sido por obra del planteamiento concienzudo de un seminario telemático en el CPR Murcia II como he podido coordinar las numerosas actividades del libro *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina, confabulados)* donde intervienen miembros de las comunidades educativas de cuatro Colegios y siete Institutos de zonas geográficas de la Región de Murcia muy distantes entre sí, salvando escollos de horario común entre centros y áreas por medio de encuentros virtuales en la Web (foro, chats, y correos electrónicos de modalidad diversa).

En la intranet educativa de los CPR y de Universidades son cada vez más los cursos telemáticos que se ofrecen, con un temario acabado, tutorías a través chats o correos electrónicos, y con un sistema de evaluación basado en la realización de test o en el envío de trabajos temáticos. En cambio, la modalidad especial del seminario telemático que he coordinado –el primero que se ha realizado en la región murciana- consiste en ir creando paso a paso un cuerpo didáctico interdisciplinar original entre todos los participantes contando con un ochenta por ciento de las sesiones de encuentro de tipo virtual, ya que sólo hemos tenido siete sesiones presenciales de cara al necesario coloquio en la toma de decisiones comunes sobre las sucesivas actividades propuestas en el mismo. El hecho de llegar a buen término es quizá el mayor logro de este trabajo tan ambicioso como aventurero.

4. La propia interdisciplina marca un ideolecto o lenguaje propio de cada grupo profesional.

Conviene plantear un vocabulario común de trabajo metodológico para el mutuo entendimiento y rigor expresivo de las áreas participantes en el trabajo. Por mi parte, en el mencionado Seminario telemático he suministrado oportunamente dos módulos de formación con el método y metalenguaje necesarios en el trabajo cooperativo del proyecto.

5. La discriminación que marcan ciertos miembros por su posición académica o por su mayor o menor implicación en el proyecto produce resentimientos que minan la armonía del grupo.

Ello se contrarresta con el fomento de la empatía, la reciprocidad y la confianza entre los componentes del equipo. Es básica, en este sentido, la comunicación interprofesional y la actitud proclive a trascender la propia individualidad en función de la cooperación en las necesidades colectivas en un clima de respeto y tolerancia.

6. Es importante tener presente que la formación humana de los alumnos es la que justifica la proyección disciplinar de nuestro trabajo. El que éstos muestren animadversión por las propuestas innovadoras es un índice de que la aplicación en el aula encuentra resistencias y déficit educativos.

Es imprescindible actuar en el aula con el afán de fomentar un aprendizaje significativo que llegue a la mente y al corazón de los discentes. Importa mucho crear un clima de confianza en las propias capacidades de los alumnos no penalizando sus errores, porque ello sirve de punto de arranque para reflexionar y reestructurar el conocimiento y mantener la atención.

Del mismo modo cuidemos no provocar aburrimiento por saturación o exceso de tiempo en la propuesta de trabajo, o por pasividad de los alumnos en el trabajo. Al revés, la acción interdisciplinar ha de propiciar que los alumnos activen su capacidad de investigación y de opinión comprometida con las ideas. Rellenar

fichas o tratar tópicos sin cuestionarse su importancia es trabajo baldío. Ayuda, en cambio, dejar que el alumno elija entre fuentes de información que le permitan decidir en la dimensión que desarrollará la actividad y, ante todo, que la relacione con su realidad personal.

7. La dificultad de difundir los trabajos interdisciplinarios realizados a través de publicaciones proviene de la falta de información sobre asuntos de edición en el mundo de la enseñanza y, sobre todo, de la falta de infraestructura económica suficiente para sufragar los gastos derivados de ello.

Si bien las instancias encargadas de incrementar la atención a la diversidad y a la innovación se implican cada día más en sacar a la luz por medio del servicio de publicaciones en formato impreso de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia los trabajos profesionales más meritorios realizados al amparo de los CPR, ya sea monográficamente o por medio de reseñas conjuntas, también hay que tener presente que existe un espacio virtual en la intranet de Educarm preparado hacia la visibilidad de cuantas páginas web educativas de interés deseen ofrecer sus materiales a la comunidad educativa en general.

No obstante, si se trata de investigaciones incipientes que precisan entre sus objetivos educativos de la publicación de los trabajos didácticos logrados, existen otras vías de subvención como la reserva de pequeñas partidas de financiación en los fondos de los Departamentos implicados siempre y cuando los presupuestos sean espartanos. Y si son más costosos siempre se puede acudir a las aportaciones de las obras culturales de las Cajas de Ahorros o a los apoyos crematísticos de las Consejerías de Educación y Cultura de los Ayuntamientos de la localidad donde se ubica el Centro de Enseñanza. Personalmente, tengo la suerte de contar desde hace años con la cumplida generosidad del Excelentísimo Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar pronta a subvencionar íntegramente el pago de los muchos libros de creación literaria que llevo realizados con los alumnos de esta localidad desde 1998.

De cualquier manera, si se desea publicar la obra realizada, es una exigencia ineludible que ésta muestre coherencia estructural en todos sus aspectos epistémicos y pragmáticos y esmero en su presentación formal. Luego en los patronajes previos

de trabajo habría que contar con un módulo de formación en pautas de edición tales como maquetación tipográfica y de página maestra, inclusión por supraordenación de trabajos realizados por los alumnos en cada actividad y previsión de elementos paratextuales y de sistemas de financiación en imprenta.

Mucho más económico y al alcance de todos los interesados está la posibilidad de adquirir formación desde el Proyecto Plumier sobre construcción de páginas Web donde incluir los mencionados trabajos maquetados y supraordenados; o bien de cooperar interdisciplinariamente con el Departamento de Electrónica o con el personal especialista en informática que proporcionan los CPR en la consecución formal dicha tarea. Tengamos presente que hay numerosos espacios virtuales gratuitos donde incluirlos, empezando por el mencionado “Educarm” por parte de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia; y además se puede enlazar su dirección electrónica a otros tantos servidores temáticos que le dotarán de mayor visibilidad en las rutas de navegación especializada.

8. Un planificación excesiva del currículum integrado que además no introduzca elementos de contraste con la práctica de tareas interdisciplinares, tal y como argumenta Jacobs,¹¹⁴ va en detrimento del circuito de investigación-acción que éste genera, ya que es la acción didáctica la que ilumina nuevas reflexiones y toma de decisiones.

En materia interdisciplinar, conviene dejar margen en el organigrama de trabajo para contrastar tanto la planificación curricular destinada a la docencia como incluso la planificación del proyecto de investigación con nuevas incidencias didácticas realizadas o bien surgidas al paso de la investigación-acción, pues sin lugar a dudas el contraste con la práctica mejora su diseño teórico. Tal ha sido mi experiencia en la presente investigación y también la de otros autores en proyectos similares.¹¹⁵

¹¹⁴ H.H. Jacobs, *Interdisciplinary curriculum: desing and implementation*, Alexandria, Assotiation for Supervision and Curriculum Development.

¹¹⁵ Nuria Illán y Fulgencio Pérez, coordinadores de un programa piloto que atiende a la diversidad por medio del diseño de un currículo integrado, también subrayan que el juego dialéctico entre el diseño de planificaciones y su contraste en la práctica fue vivido por su grupo de trabajo hasta el punto de llegar a “construir su proyecto curricular a partir del desarrollo de unidades didácticas integradas”. (Vd. N. Illán Romeu & F. Pérez Serra (Coords.), *La construcción del proyecto curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1999, p. 25).