

Barroco, hoy: propuesta didáctica de enseñanza literaria en el aula del siglo XXI

FRANCISCO RAMOS AGUDO
UNED



Resumen: En pleno siglo XXI, es necesario que los profesores de literatura reflexionemos sobre el adecuado planteamiento de aquello que queremos transmitir, más allá de exponer una serie de contenidos en sesiones magistrales. El presente artículo plantea, desde los postulados de la educación literaria y el protagonismo que esta confiere al alumno como lector activo que construye sus propios significados, un acercamiento didáctico al Barroco mediante una selección de tópicos y textos literarios que entroncan con la experiencia cultural de los estudiantes, buscando resucitar a los clásicos del siglo XVII en la más inmediata actualidad.

Palabras clave: Barroco, educación literaria, didáctica, lectura, competencia

1. BARROCO, HOY



Por todos es sabido, o debiera serlo, que «no hay maestro que no pueda ser discípulo» (Gracián, 1938: 175). Esta máxima, uno de los tantos aforismos atribuidos a la figura clave del claroscuro literario barroco que representa Baltasar Gracián, no ha perdido su vigencia pese a la pátina de cuatrocientos años que la recubre; capa que, por qué no decirlo, parece nublar la claridad de tantos y tantos profesores no tan longevos. No en vano, triste es que debamos recordar, aun en pleno siglo XXI, que la actividad laboral de un profesor de literatura no debiera limitarse

únicamente a exponer una serie de contenidos en sesiones magistrales, prescindiendo de toda búsqueda de adecuación metodológica que, mediante una diversidad de estrategias, materiales y recursos, permita al docente en cuestión conectar con sus estudiantes de hoy en día: existen más, y mejores, formas de transmitir la pasión por las bellas letras. Los tiempos cambian, y con ello las prácticas culturales, conocimientos previos e intertextos lectores (Mendoza, 2006) de nuestros alumnos, por lo que si queremos que el aprendizaje de estos sea realmente significativo, hemos de acotar la distancia que existe entre sus fines formativos y nuestro propio universo docente. Hemos, pues, de aprender de nuestros alumnos para poder enseñarles; y el mejor espacio para ello no es sino el propio compartido por todos esos actores: el hoy, el mundo que nos rodea.

Junto a ese interés por ese hoy que es siempre todavía, como ya advirtiera el menor de los hermanos Machado, la enseñanza literaria está ligada a cierta máxima ciceroniana: «*Historia magistra vitae*». Todo acto de lectura, toda recepción pasiva, reproductiva y productiva¹ de cierta manifestación artística está alimentada, en mayor o menor medida, por la búsqueda de posibles respuestas para el incierto presente que nos brinda el pasado. No en vano, defendemos que:

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

Si bien considero que esta actitud sobre la lectura artística es extrapolable a toda obra, figura, movimiento, si hay una época a la que podemos reconocerle una absoluta y descarada actualidad, es el “período barroco”. Puede resultar sorprendente realizar una afirmación así de un movimiento cuya defunción fue firmada hace más de trescientos años; mas, ¿no supuso tal etapa un momento histórico de crisis socioeconómica que recuerda a lo observado

¹ «La *recepción pasiva* incluye a la mayoría anónima y silenciosa de los lectores que no comunican a la opinión pública su experiencia receptiva; la *recepción reproductiva* es la de la crítica, el ensayo, el comentario, etc., que colaboran en la transmisión de una obra literaria; por fin, la *recepción productiva* es la de aquellos escritores que estimulados por determinadas obras, literarias o de otro tipo, crean una nueva obra de arte» (Martínez Fernández, 1997: 194).



en los medios de comunicación de hoy en día? ¿Acaso no hallamos un correlato contemporáneo a las relaciones de poder en la Corte que definían las estructuras sociales del siglo XVII? ¿Y no sigue siendo la nuestra una sociedad de crecientes contrastes, tal y como lo fuera aquella encabezada por reyes de alta alcurnia merced a sus validos? Por otra parte, ¿no es la apelación a lo visual, a los sentidos, una característica inherente a sendas épocas barroca y actual? Estaremos de acuerdo en que vivimos inmersos en una cultura de la imagen² (o, mejor dicho, de lo audiovisual) que nos mantiene en una constante interacción con estímulos que buscan mover nuestras emociones; una experiencia estética que, como recordaremos, está ya muy presente en una etapa barroca donde reina lo aparente y contradictorio, lo espectacular, lo sensorial (Maravall, 1975). Toda propuesta didáctica actual, pues, debería amalgamar cuantos soportes fuera posible (texto, imagen, video, sonido, etc.) para reforzar la predisposición del alumnado a construir su aprendizaje, fusionando así tradición y actualidad, ayer y hoy.

A la presentación desde un punto de vista didáctico de unas líneas de pensamiento que bien conoce nuestra sociedad, así como fundamentalmente a la difusión de la expresión artística como plasmación de las mismas, dedicamos las páginas subsiguientes. Con ellas, con esta breve aproximación, no pretendemos sino contribuir, desde un humilde punto de vista, a facilitar el acercamiento a ese universo de infinitas posibilidades que supone la literatura desde un compromiso que, creo, compartimos cuantos afirmamos poseer vocación docente:

Los que hemos tomado en su día la decisión de convertir en trabajo aquella chispa de identificación estética con los textos literarios tenemos la obligación de defender no tanto un territorio personal, que sería la enseñanza de la Literatura, cuanto la idea de que es un instrumento imprescindible para la formación de los ciudadanos en múltiples aspectos [...] en un sentido plural y democrático, por supuesto, no rígido y preceptista (Villanueva, 1994: 97).

² En estas palabras se resume, quizás, la base cultural de nuestros tiempos: «¿Quién puede soportar una imagen más? Y ¿quién podría vivir sin una imagen más?» (González de Ávila, 2006: 302).



2. COMPETENCIA LECTORA-LITERARIA, EDUCACIÓN LITERARIA: NOTAS MÍNIMAS

¿Enseñar literatura? Sí, pero no de cualquier manera. Los postulados historicistas otrora reinantes han perdido vigencia en un siglo en el que la educación se estructura en torno al desarrollo de competencias: la capacitación para el uso de recursos cognitivos que nos permita afrontar diversas situaciones. En el ámbito literario que nos concierne, este concepto ha sido concretado bajo los términos de educación literaria o competencia lectora-literaria (Mendoza, 2004; Sanjuán, 2011; Caro & González, 2013). Las fuentes bibliográficas citadas desarrollan con más claridad estas breves notas sobre una concepción de la didáctica de la literatura caracterizada por su promoción de una lectura liberadora, y no controladora, del texto literario. No en vano, recordamos que este no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado que, necesariamente, ha de ser plural (Barthes, 1973). El carácter liberador de la lectura, pues, refiere a la capacidad que el alumno debe desarrollar para disfrutar en la recepción del texto y construir significados adecuados en torno al mismo. Este objetivo, esta lectura autónoma liberadora, no es sino una consecuencia de un proceso de capacitación de habilidades lectoras que bebe de postulados pedagógicos constructivistas y cognitivistas (Piaget, Vygotski, Ausubel), así como de la Estética de la Recepción (Iser, Jauss, Kristeva). Sucintamente, podemos sintetizarlo en estos puntos:

- En línea con la individualización de la enseñanza, el alumno es el protagonista del aprendizaje en tanto que lector activo. Con ello, pretendemos contrarrestar la tradicional promoción de una lectura controladora donde el discente recibe una interpretación de un texto considerada, de forma errónea, universal y homogeneizada (Caro & González, 2013).
- El texto literario representa el eje vertebrador a partir del cual se organiza toda actividad didáctica. De este modo, aspiramos a que los alumnos desarrollen la capacidad de reconocer ciertos discursos como literarios³ en tanto que actualizan permanentemente los saberes que componen la competencia literaria.

³ “El texto literario es una concreción discursiva con intencionalidad estética, y cobra sentido mediante la actividad del lector competente (actualización lectora) que le confiera sentido” (Mendoza, 2004: 72).



- El contacto directo con textos desarrolla en los alumnos, además de su competencia literaria, una competencia lectora en la que entran en juego cuantos referentes, saberes, etc. conforman el intertexto lector de los alumnos: la amalgama de sus lecturas previas y nuevas, considerando así sus conocimientos previos.
- Es pertinente que, señalado el carácter sensorial predominante en el Barroco, se intercalen junto con los propios textos complementos visuales o audiovisuales, en aras de una mayor comprensión y familiarización con la época y un aumento de los referentes y saberes que fundamentan las diversas lecturas de los alumnos.
- Del intertexto lector y las expresiones artísticas de diversa índole señaladas, de esa conexión entre lo conocido y el texto en cuestión, nace el acceso al significado: la comprensión e interpretación del texto. Se trata, pues, de una relación interactiva entre el lector y el propio texto mediatizada por el propio docente; quien tratará de fomentar que las diversas interpretaciones sean argumentadas con cierta coherencia.
- Dado que el período abordado en esta propuesta es el Barroco, abundan acotaciones históricas a lo largo de la misma⁴ para mayor inteligibilidad por parte de los alumnos. Asimismo, insistimos en que la significatividad es reforzada por la confrontación de textos literarios con correlatos artísticos contemporáneos con los que establecer comparaciones, así como con la propia actividad de (re)creación literaria en el aula.
- La construcción propia de significado durante y tras la lectura, desde una vertiente formativa y placentera, constituye la meta última de la recepción lectora y, en definitiva, de la educación literaria (Mendoza, 2004).

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA

Partiendo del marco teórico expuesto previamente, y aun al margen de fines más generales como la asimilación de estrategias metacognitivas, el

⁴ Insistimos en que el éxito formativo reside en la anhelada complementariedad metodológica reclamada desde la investigación e innovación educativas. Rechazar toda referencia histórica sería un grave error.



trabajo colaborativo o el desarrollo integral, esta propuesta persigue que el alumno logre:

- Comprender la complejidad de la crisis socioeconómica y el pensamiento crítico del siglo XVII español (contrastes, tensión, luchas de poder, desengaño) a partir de hechos históricos y manifestaciones artísticas donde se da cuenta del mismo; fomentando así el establecimiento de correlatos temático-expresivos entre el Barroco y la actualidad.
- Conocer las principales manifestaciones artísticas de la etapa, incluyendo toda práctica cultural que enfatice el carácter visual, sensorial, espectacular del Barroco.
- Identificar en los textos literarios elementos temáticos y estilísticos que los identifican como pertenecientes a la cultura barroca (melancolía, desengaño, innovación, polifonía, etc.) y contrastarlos con manifestaciones culturales de otras épocas.
- Asimilar y distinguir la importancia que las novedades introducidas en sendos géneros poético, prosaico y teatral en el Barroco español tuvieron para el desarrollo ulterior de la literatura no solo a nivel nacional, sino también en el plano internacional.
- Fomentar en los alumnos una recepción no solo pasiva, sino también reproductiva y productiva (creativa), de las obras de autores del momento como Quevedo, Góngora, Gracián, Lope de Vega, Calderón o Cervantes, reforzando su permanente actualidad.

4. CONTENIDOS Y METODOLOGÍA: SECUENCIACIÓN Y BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

A partir de la fundamentación teórica y los objetivos propuestos, la selección de contenidos realizada es decididamente ambiciosa con vistas a un mayor público potencial⁵; contemplando, asimismo, diversos niveles de de-

⁵ No obstante, es de recibo señalar que la base de este artículo reside en el diseño de una unidad didáctica para alumnos de 3º de ESO, proyecto realizado como Trabajo de Fin de Máster defendido en Abril de 2014.



sarrollo por parte de los alumnos. Las sesiones fijadas a partir de una estimación de la complejidad de tales contenidos y las propias actividades de aprendizaje no suponen, no obstante, sino una orientación que hemos de seguir con cierta flexibilidad, ya que variarán en función del contexto en el que desarrollemos la unidad; propuesta cuyo eje vertebrador procedemos a describir.

Índice de contenidos	Sesiones
1. El siglo XVII. Historia cultural y objetividad cronológica	1
2. Diferencias sociales. La Corte como espacio de poder	2, 3
3. Los contrastes de la cultura barroca y su expresión artística	4, 5
4. Síntesis artística barroca: literatura, imagen y espectáculo	6, 7
5. Sobre la expresión literaria en el Barroco	8, 9, 10,
5.1. Entre poetas anda el juego: novedad y tendencias	11, 12, 13,
5.2. Prosas barrocas	14, 15
5.3. El gran teatro del mundo	
6. La gran novedad de la novela: Quijote, hoy	16, 17, 18

A estas dieciocho sesiones, hemos de añadir una sesión inicial en la que realizar un test de conocimientos previos y facilitar una guía de la unidad, de modo que podamos analizar las necesidades individuales de cada alumno y estos puedan ser conscientes del eje que va a seguir su proceso de aprendizaje; así como se consideran tres sesiones para el repaso de los contenidos tratados, la prueba de evaluación final y un análisis en plenaria de los resultados de aprendizaje, siendo veintidós en total. Es conveniente, no obstante, solapar con otras unidades las sesiones inicial y final, así como no olvidar la flexibilidad y apertura relativa que deben imperar sobre todo plan de acción previsto (Medina & Salvador, 2002). Así, centrándonos en aspectos concretos, desde la necesidad de poseer un discurso histórico que exhiba nuestro interés por lo simbólico, su interpretación y la construcción de su representación (Burke, 2006) y represente fielmente el *continuum* que supone la literatura, en esta propuesta partimos de un referente cronológico acompañado de imágenes sobre los principales hechos acaecidos en Europa y España en

el siglo XVII. Tal documento⁶ no se presenta como objeto de memorización, sino como herramienta auxiliar que da cuenta de la extraordinaria carga de complejidad de un siglo en el que confluyen lo histórico y transhistórico a la vez (Rodríguez De la Flor, 2002).

Con el inicio de la segunda sesión, y con ello el segundo bloque de contenidos, se procede a la apertura de un portfolio, así como a la entrega de una guía acerca de su uso, en el que deberán trabajar la expresión escrita acerca de los diversos contenidos que se vayan trabajando, reforzando la centralidad de los alumnos. Estos, a lo largo de dos sesiones, descubren las relaciones de poder que definen la “época barroca” y sus clases sociales a partir del condicionamiento socioeconómico decadente en el que se van forjando; y, ¿qué mejor que recurrir a titulares periodísticos de la actualidad para que los alumnos sean conscientes de la realidad barroca que, al igual que Andreño, están viviendo y viendo? Los alumnos contemplan dos realidades con ciertas similitudes, así como entran en contacto con textos que describen los entresijos de la Corte y su importancia como factor de codificación artística:

¡Oh Corte, que alargas las esperanzas de los atrevidos pretendientes, y acortas las de los virtuosos encogidos, sustentas abundantemente a los truhanes desvergonzados y matas de hambre a los discretos vergonzosos!
(Cervantes, 1984: 74)

Las sesiones cuarta y quinta continúan incidiendo en los contrastes que definen la cultura barroca y, sobre todo, su expresión artística; razón por la que aumentamos ya la exposición directa ante imágenes y textos, en los que han de reconocer una serie de tópicos y elementos retóricos presentados previamente. La locura del mundo, el mundo como laberinto, encrucijada o la caducidad de lo humano son ideas que se plasman a través de hipérbolos conceptistas, calambures, llamadas a la verbosidad, alegorías: ideas que los estudiantes son invitados a (re)construir, aceptando así el desafío de la obra de arte:

Fue sueño ayer; mañana será tierra.
Poco antes nada y poco después humo.

⁶ Los materiales a los que a lo largo de este artículo se hace alusión pueden ser obtenidos a partir del contacto con el autor de estas líneas, quien estará encantado de facilitar la propuesta que sustenta las mismas.



¡Y destino ambiciones y presumo
apenas punto al cerco que me cierra!

Breve combate de importuna guerra,
en mi defensa soy peligro sumo,
y mientras con mis armas me consumo,
menos me hospeda el cuerpo que me entierra.

Ya no es ayer; mañana no ha llegado;
hoy pasa y es y fue, con movimiento
que a la muerte me lleva despeñado.

Azadas son la hora y el momento
que a jornal de mi pena y mi cuidado
cavan en mi vivir mi monumento.

(Quevedo, 1998: 7)

Por otra parte, la presencia de estos tópicos conecta con la síntesis artística que se advierte en el Barroco: esto es, la persuasiva plurisensorialidad que inunda cada rincón de esta babélica y laberíntica época. Por ello, en las sesiones seis y siete de esta programación los alumnos son expuestos ante diversos materiales (un documental temático, titulares deportivos en los que se emplean recursos estilísticos) sobre las que se elaboran actividades de reflexión, así como se les pide seleccionar varias obras barrocas de su agrado (literaria, pictórica, arquitectónica o escultórica) y justificar su elección en su portafolio. Con ello, se pretende familiarizar a los alumnos con el período estudiado y reforzar su predominio como verdaderos protagonistas del aprendizaje (Medina & Salvador, 2002) que ellos mismos han de construir con nuestra ayuda. Tal asimilación del clima cultural barroco posibilita el desarrollo por parte de los aprendientes de su competencia lectora; y, por eso, el núcleo de esta propuesta recae sobre el análisis de la expresión literaria en el Barroco en sendos formatos, poético, novelesco y teatral. Así, hasta ocho sesiones se prevén para un intenso contacto con textos barrocos, comenzando por descubrir la estética de la dificultad («Lo que es para los ojos la hermosura, y para los oídos la consonancia, eso es para el entendimiento el concepto», Gracián, 2001: 51) y sus líneas culterana y propiamente conceptista a través de la conocidísima contienda que entablaron Góngora y Queve-

do: punto álgido de innovación estética y morbosa atracción para el público lector. Tras descubrir tales cruces poéticos y encargar a nuestros alumnos sonetos, cual *Violante*, para el desarrollo de su creatividad, sintetizamos las líneas más representativas de la prosa del momento: picaresca, novela corta, novela dialogada, línea moralizante... Por supuesto, densos autores con Gracián no suponen sino una breve invitación a su posterior descubrimiento una vez los alumnos posean un intertexto lector más amplio y maduro; y, sin embargo, existen puntos de gran contenido formativo sobre los que merece la pena detenerse:

«Saber vivir es hoy el verdadero saber», advierte Gracián, lo que equivale a postular un saber, no en tanto que contemplación de un ser sustancial, esto es, no en tanto que conocimiento último de tipo esencial del ser de una cosa, sino entendido como un saber práctico, válido en tanto que se sirve de él un sujeto que vive. Para Gracián y los barrocos, vivir es vivir acéchanamente entre los demás, lo que nos hace comprender que ese «saber» gracianesco se resuelva en un ajustado desenvolvimiento maniobrero en la existencia: «Es esencial el método para saber y poder vivir» (Maravall, 1975: 137)

La dramatización en el aula posee un potencial didáctico de gran calado: razón por la que, desde la asimilación de la doble dimensión literaria y sobre todo, espectacular del teatro, así como del condicionamiento económico que se exacerba en la España del Siglo XVII⁷, es de obligada visita el acceso a las tablas barrocas (¿solo en término metafóricos? Alcalá o Almagro pueden resultar más formativos que cualquier docente). De este modo, uno de los aspectos más llamativos es el planteamiento antinormativo que el Fénix de los ingenios formula para su comedia nueva (no exento, no obstante, de detractores como el propio Cervantes): ruptura de las tres unidades, nacimiento de la tragicomedia, variedad métrica, etc.

Y, cuando he de escribir una comedia,
encierro los preceptos con seis llaves;
saco a Terencio y Plauto de mi estudio,
para que no me den voces (que suele
dar gritos la verdad en libros mudos),

⁷ Investigadores bourderianos ubican en este el nacimiento del primer campo literario español (Gutiérrez, 2005).



y escribo por el arte que inventaron
los que el vulgar aplauso pretendieron,
porque, como las paga el vulgo, es justo
hablarle en necio para darle gusto

(Lope de Vega, 2006: 47)

Por supuesto, la espectacularidad que pretendemos transmitir precisa del empleo de material audiovisual para reforzar la efectividad en el aula de nuestros planteamientos sobre dos de las figuras más representativas del momento: Lope de Vega y Calderón de la Barca. A partir de estos, vamos reforzando el carácter protagonista del alumnado hasta concluir con una representación, o lectura dramatizada, por parte de este, en grupos, de algunos de los fragmentos de alguna de las obras expuestas en las sesiones precedentes. La importancia o significatividad de esta actividad se verá reflejada en la evaluación posteriormente descrita.

Tras explorar el teatro, no podemos olvidar ya en las sesiones dieciséis, diecisiete y dieciocho el trabajo sobre un punto esencial en la historia de la literatura universal: la paradigmática creación de Miguel de Cervantes. No obstante, presente en el aula durante siglos y no por ello siempre exitosa, planteamos un acercamiento a la vitalidad del Quijote a partir de su permanente actualidad: esto es, a partir de iniciativas creativas, de la pervivencia del clásico en el saco roto de sus hipertextos (Caro & González, 2013). Por ello, abogamos por comenzar presentando documentos como el particular currículum vitae de Miguel de Cervantes elaborado por el argentino Federico Jeanmarie, para posteriormente pasar a la introducción de la serie de televisión infantil que llevara las aventuras del caballero a la pequeña pantalla y, tras enfrentarnos a una serie de fragmentos textuales de la propia obra, relacionar los mismos con algunas de las muchas tiras cómicas que Antonio Fraguas o Forges, reconocido lector de la obra, ha realizado a lo largo de su trayectoria, o diversas adaptaciones musicales del mismo, entre otros materiales. Con ellos no pretendemos sino reforzar lo que constituye la base de mi propuesta didáctica: la educación literaria, un proceso de progresiva complejidad que procure el disfrute de los sucesivos niveles de lectura para la adecuada formación de unos hábitos lectores que desarrolle espíritus críticos. Al fin y al cabo, ¿qué es la literatura sino un universo libre que invita a disfrutar y pensar, tal y como el construido en torno a Alonso Quijano?



5. EVALUACIÓN

Toda propuesta didáctica, aun tratándose de un breve esbozo como el que estas líneas constituyen, debiera aspirar a instaurar una metodología evaluadora de carácter continuo, individualizado y cualitativo. Por ello, planteamos un análisis diferenciado de aquellos elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuestión: los alumnos, la unidad en sí (diseño, metodología, materiales y recursos didácticos) y el profesor. Solo mediante la comparación del análisis diferenciado de cada uno de estos componentes lograremos hacer de la evaluación un instrumento significativamente formativo. De este modo, planteamos la evaluación de los alumnos a partir de cuatro instrumentos: combinación que contribuye a la objetiva pluralidad de esta rúbrica aplicada a los alumnos.

Plantilla de participación	Portfolio	Representación teatral	Prueba final
25%	25%	10%	40%
Calificación numérica en cada ejercicio (0-10); finalmente, suma de los porcentajes			

Como hemos apuntado, no solo los discentes han de ser objeto de evaluación, sino que es necesario crear además instrumentos que analicen críticamente la propia puesta en práctica de una unidad didáctica y al propio guía del proceso de construcción de conocimiento que pretende la misma: el profesor. En el primer caso, el cuestionario se antoja como una opción interesante siempre y cuando excede el ámbito de lo meramente cuantitativo y permita recoger aspectos cualitativos. Por esta razón, es también recomendable el empleo de un diario como mejora de la tan necesaria para todo docente práctica reflexiva: esto es, el desarrollo de «un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intensivo y voluntario» (Perrenoud, 2004: 46). Finalmente, proponemos que sean los propios alumnos los que evalúen la actuación de su profesor, en tanto que estos conocen de primera mano sus estrategias de enseñanza, características discursivas, fortalezas y debilidades. Mediante un cuestionario cerrado, los alumnos realizarán una valoración anónima sobre la actuación de su profesor para poder exponer, con total libertad, su punto de vista respecto al planteamiento didáctico que este realizara a lo largo de las veintidós sesiones apuntadas.



6. EN RESUMEN

A lo largo de estas líneas, hemos trazado una breve propuesta didáctica que, por supuesto, no anula otras aproximaciones al estudio de la literatura barroca en diversos niveles de lectura. Creemos posible que diversos alumnos puedan comprender la complejidad económica y social del siglo XVII, tan a menudo tildado de crítico, decadente, laberíntico. Creemos viable una aproximación a la condición espectacular y sensorial de las expresiones artísticas concebidas en tal época que, como la actual en que vivimos, reposa sobre una diferenciación social más que evidente. Y, fundamentalmente, creemos viable el objetivo de desarrollar un pensamiento crítico, autónomo, a través de su plasmación artística: a partir de las novedades que merced al ingenio y el afán de experimentación de la poesía, de la aguda prosa, de la antinormativa comedia lopesca y el gran drama calderoniano. En otras palabras, creemos viable formar en su condición integral al alumno a través del medio que mayor potencialidad ha tenido durante tantos años para promover conocimiento y disfrute de manera simultánea: la lectura literaria. De nosotros, profesores, depende que el carácter formativo de las bellas letras continúe surtiendo efecto en nuestra sociedad: luchemos por la vigencia de la aserción que reza que «la imaginación literaria cultiva la proyección personal y la búsqueda de un sentido propio desde la libertad» (Caro & González, 2013: 94).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland (1973), *Le plaisir du texte*, París, Seuil.
- BURKE, Peter (2006), *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós.
- CARO, M^a Teresa & GONZÁLEZ, María (2013), «De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos», en *Ocnos*, 9, págs. 89-106.
- CERVANTES, Miguel de (1984), *Novelas ejemplares II*, Madrid, Cátedra.
- GONZÁLEZ DE ÁVILA, Manuel (2006), «La (a)cultura(ción) de la imagen», en *Signa*, 15, págs. 301-323.
- GRACIÁN, Baltasar (1938), *El Criticón*, III, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.



- (2001), *Agudeza y arte de ingenio*, Madrid, Castalia.
- GUTIÉRREZ, Carlos (2005), *La espada, el rayo y la pluma. Quevedo y los campos literarios y de poder*, West Lafayette, Purdue University Press.
- MARAVALL, José Antonio (1975), *La cultura del Barroco*, Barcelona, Ariel.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, José Enrique (1997), «De la influencia literaria a la huella textual», en *Exemplaria: revista internacional de literatura comparada*, 1, págs. 179-200.
- MEDINA, Antonio & SALVADOR, Francisco, (2002), *Didáctica General*, Madrid, Pearson Educación.
- MENDOZA, Antonio (2004), *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectora-literaria*, Málaga, Aljibe.
- «El intertexto lector», en *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, II, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, págs. 93-124.
- ORTEGA Y GASSET, José (1983), *Goethe, Dilthey*, Madrid, Alianza.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*, Barcelona, Graó.
- QUEVEDO, Francisco de (1998), *Un Heráclito cristiano, Canta sola a Lisi y otros poemas*, Barcelona, Crítica.
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, Fernando (2002), *Barroco: representación e ideología en el mundo hispánico (1580-1680)*, Madrid, Cátedra.
- SANJUAN, Marta (2011), «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia», en *Ocnos*, 7, págs. 85-100.
- VEGA, Lope de (2006), *Arte nuevo de hacer comedias*, Madrid, Cátedra.
- VILLANUEVA, Darío (1994), «Literatura Comparada y Enseñanza de la Literatura», en *Actas del IV Simposio de Actualización científica y didáctica de lengua y literatura españolas*, Málaga, págs. 97-103.

