

LAS ADAPTACIONES CINEMATOGRAFICAS COMO (POSIBLE) HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

DUNCAN WHEELER (University of Leeds)

CITA RECOMENDADA: Duncan Wheeler, «Las adaptaciones cinematográficas como (posible) herramienta pedagógica», *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXIV (2018), pp. 260-287.

DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/anuariolopedevega.257>>

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2017 / Fecha de aceptación: 4 de octubre de 2017

RESUMEN

Al igual que la casa de Habsburgo, la docencia del Siglo de Oro da la impresión de estar en perpetuo declive. En lugar de rasgarse las vestiduras, proponemos que es responsabilidad nuestra buscar una solución dentro de una cultura pos-literaria en el que, según las palabras de Robert Rosenstone [2006:4], el «desire to express our relationship to the past by using contemporary forms of expression, as well as the desire to appeal to a contemporary sensibility, sooner or later has to point us in the direction of the visual media». En la primera sección, trazamos una historia de la enseñanza de las obras del Siglo de Oro en la educación primaria y media en España para sugerir que tanto la docencia como la producción televisiva y cinematográfica del franquismo ha propagado una serie de prejuicios en cuanto al teatro nacional antes de pasar en la segunda sección a un análisis de las posibilidades que albergan los productos audiovisuales para salvaguardar la presencia del teatro áureo como piedra angular de una enseñanza democrática cabal a distintos niveles tanto en el ámbito nacional como internacional. Esperamos que la implementación de los productos audiovisuales funcione como un acercamiento a los estudiantes al teatro áureo a la vez que fomente el pensamiento crítico y brinde la oportunidad de desarrollar habilidades transferibles de comunicación.

PALABRAS CLAVE: adaptaciones; Siglo de Oro; pedagogía; cine; franquismo.

ABSTRACT

Just like the House of Habsburg, the teaching of the Spanish Golden Age appears to be in perpetual decline. Rather than bemoaning this state of affairs, I would like to suggest that it is our collective responsibility to look for solutions in the context of a post-literary culture in which, to use the words of Robert Rosenstone [2006:4], the «desire to express our relationship to the past by using contemporary forms of expression, as well as the desire to appeal to a contemporary sensibility, sooner or later has to point us in the direction of the visual media». In the first part, I will sketch a history of how Golden Age works have been taught in primary and secondary schools in Spain to suggest that the education system as well as television and cinematic adaptations from the Franco period have

generated a series of prejudices as regards the national theatre. This will pave the way in the second section for an analysis of the possibilities harboured in audio-visual production to safeguard the presence of Spanish classical theatre as a cornerstone of a holistic democratic education at different levels both at home and abroad. My hope is that the implementation of audio-visual media functions as a means for bringing Golden Age plays alive for students and, at the same time, stimulating their critical thinking and opportunities for the development of transferable skills.

KEYWORDS: adaptations; Golden Age; pedagogy; cinema; Francoism.

Al igual que la casa de Habsburgo, la docencia del Siglo de Oro da la impresión de estar en perpetuo declive. Las sucesivas reformas en la enseñanza primaria y media en España desde los cambios legislativos en materia educativa, puestos en marcha por el primer Gobierno de Felipe González, han otorgado un espacio cada vez más reducido al estudio de los textos clásicos. La enseñanza del Español en el ámbito anglosajón ha disfrutado de un auténtico boom en las últimas tres décadas: sin llegar al extremo de los Estados Unidos, donde existen más estudiantes matriculados de español que el doble de todas las demás lenguas extranjeras europeas juntas (Brown 2010:184), la lengua de Cervantes es la única que ha ganado terreno en el Reino Unido. Esto no ha garantizado, sino más bien al contrario, el protagonismo del Siglo de Oro. Con la excepción de la Universidad de Oxford y, en menor medida, Cambridge, los grados de español en las islas británicas han dejado de pertenecer al área más purista de la Filología. La sustitución de textos literarios por otros audiovisuales, tanto causa como consecuencia de la hegemonía de los Estudios Culturales, es ya una realidad.

Los profesores universitarios británicos no seguimos un plan de estudios nacional, pero sí tenemos cada vez más en cuenta las preferencias de la población estudiantil por la creciente mercantilización de la llamada educación pública. Pedro Almodóvar es indiscutiblemente el principal protagonista de las carreras de español, a su vez existen más cursos en los que se enseñan las películas de Iciar Bollaín que las obras de Calderón de la Barca, Cervantes, Lope de Vega o Tirso de Molina (Davis).¹ Por un lado, estoy a favor de la ampliación de los campos de estudio y de la superación de la reificación de la cultura supuestamente con mayúscula (que muy rara vez tuvo esa etiqueta en sus orígenes) pero,² por otro lado, como he cons-

1. Me gustaría dar las gracias al Dr. Davis por haber compartido este artículo conmigo antes de su publicación.

2. Como bien dice Jeffrey Knapp [2017:4-5], este es un buen argumento para el estudio comparativo de Shakespeare (y Lope, ¿por qué no?) y el cine: «Though few would now scoff at calling Shakespeare's plays art, many would have done so during Shakespeare's lifetime. Associating Renaissance drama with film broadens our conception of the drama, too, by helping us recognize the often self-confessed cheapness and vulgarity in Renaissance plays that their current cultural prestige belies».

tatado en otra ocasión «me parece más factible defender una tesis sobre Lope de Vega y después hacer investigaciones sobre Isabel Preysler que al revés» (Wheeler 2014b). En la universidad española, la asignatura pendiente es distinta. Aunque haya una marginación cada vez mayor de las Humanidades, la carrera de Filología sigue funcionando bajo el patronato de la tradición y la palabra escrita a pesar del hecho de que es perfectamente posible (tengo presentes ejemplos concretos de casi todas las universidades de primer rango) que un estudiante se embarque en un grado de Hispánicas sin haber leído nada más que un fragmento de una comedia. Puede que ocupe un lugar privilegiado dentro del ámbito universitario, pero la literatura dramática áurea no lucha en las mismas condiciones que el teatro isabelino: incluso si dejamos de lado la hegemonía de la lengua inglesa, no disfruta del mismo protagonismo en la enseñanza obligatoria española que su homólogo en los colegios e institutos, mientras que Shakespeare ocupa un lugar mucho más seguro que cualquiera de los grandes dramaturgos del Siglo de Oro en grados de estudios ingleses e hispánicos.

En lugar de rasgarse las vestiduras, proponemos que es responsabilidad nuestra buscar una solución dentro de una cultura postliteraria en la que, según las palabras de Robert Rosenstone [2006:4], el «desire to express our relationship to the past by using contemporary forms of expression, as well as the desire to appeal to a contemporary sensibility, sooner or later has to point us in the direction of the visual media». En la primera sección de este artículo trazamos una historia de la enseñanza de las obras del Siglo de Oro en la educación primaria y media en España para sugerir que tanto la docencia como la producción televisiva y cinematográfica del franquismo han propagado una serie de prejuicios en cuanto al teatro clásico, una deuda con el patrimonio nacional que no se ha llegado a amortizar con la llegada de la democracia. Una comparación entre las fortunas de Lope y de Shakespeare tanto en las aulas como en el séptimo arte dará pie a la segunda sección, que es un análisis más concreto de las posibilidades que albergan los productos audiovisuales para salvaguardar la presencia del teatro áureo como piedra angular de una enseñanza democrática cabal a distintos niveles tanto en el ámbito nacional como internacional. Ante una situación poco halagüeña, intentaremos identificar grietas de esperanza a través de adaptaciones lopescas para saldar el diagnóstico que Peter W. Evans [1990:vii] ofreció hace casi treinta años sobre la urgente necesidad de extirpar «mummified texts [...] to explicate

them and to allow them an integral, front-rank place in the curriculum of civilised establishments of education».

EL SIGLO DE ORO Y LA ENSEÑANZA

Un estudio pormenorizado de la enseñanza del Siglo de Oro durante la democracia y la dictadura sigue siendo una asignatura pendiente. No obstante, no supone una hipótesis aventurada proponer que el arrinconamiento de los textos clásicos constituye un ejemplo paradigmático de la herencia de los pecados del padre por parte del hijo. Después de la didáctica férrea de la dictadura (hasta qué punto fue una enseñanza dictatorial en su conjunto constituye un debate de mayor envergadura) los nuevos tiempos dieron lugar a un nuevo concepto de relación pedagógica: «En el paradigma LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) el currículum no es el espacio para la transmisión de conocimiento, sino el momento de reconstruir el conocimiento de forma democrática» (Penalva Buitrago 2012:59). No es necesario compartir la visión algo apocalíptica de Javier Orrico [2014:41] que en la escuela española la literatura se ha «convertido ahora en un mero registro o lenguaje especializado entre otros muchos» para reconocer que no es casualidad que la antigua asignatura de lengua y la literatura españolas quedó obsoleta en 1990 en «el mismo momento en que se ampliaba la escolarización obligatoria desde los catorce hasta los dieciséis años» cuando «la denominación de la asignatura pasaba a ser la de lengua castellana y literatura» (Orrico 2014:35).

Cuando le preguntaron a Arturo Pérez-Reverte sobre la publicación de una versión escolar de la serie *Alatriste*, el autor comentó que había supuesto, «sin caer en los prejuicios imperiales del franquismo», una tentativa de «remediar la desmemoria y la ignorancia que produjo la LOGSE de Maravall [José María] y Solana [Javier]» (cit. en Mora 2001:38). Tampoco dista de ser casualidad que el director de la adaptación cinematográfica de *Alatriste* (Agustín Díaz Yanes, 2006) sea licenciado en Historia y esté casado con una profesora de secundaria. Según las palabras del cineasta «España es un país ahistórico que, teniendo una historia riquísima, parece que no interesa a nadie, en parte porque nadie la conoce [...] Creo que se debe a la Dictadura: creó tal división en el país que todavía es muy pronto para que la gente se reconcilie con su pasado» (cit. en Romero Santos 2014:80-81).

En su descripción de la enseñanza durante el primer franquismo, Ángel Luis Abós [2003:303] observa que el «hombre español del Siglo de Oro es ofrecido como ejemplo: heroico, virtuoso y movido únicamente por causas nobles y espirituales. La escuela es uno de los instrumentos privilegiados para propagar los ideales imperiales del régimen». Como dice Esther Martínez Tórtola [1996:68]: «El tema de los Reyes Católicos es una constante en todos los cursos del bachillerato franquista», y con la supuesta unidad de la patria representada por su matrimonio conyugal y dinástico «comienza el período hacia el que deben dirigir sus ojos los jóvenes que se están educando en la Nueva España» (Martínez Tórtola 1996:69). Dentro de este escenario, a la pluma más prolífica del Siglo de Oro le correspondió un papel importante, tal y como lo recrea Fernando Valls [1983:151]:

Por un decreto del 2-IX-1941 el Ministerio de Educación Nacional creaba el Centro de Estudios sobre Lope de Vega, con el fin de «contribuir a la vulgarización de la obra literaria de Lope de Vega con ediciones manuales, populares y económicas, que pongan al alcance de todos su producción lírica y dramática». También en la obra de Lope —y concretamente en su teatro— encontraron los ideólogos del franquista materia educativa, en este caso de «educación femenina»: el Hermano Orizana se preguntaba: «¿dónde podría verse expuesto con más galanura el amor conyugal, base de la familia, que en el lindísimo diálogo entre Casilda y Peribáñez?»

Ante este panorama, no es de extrañar que las obras más estudiadas fueran *Fuente Ovejuna* y *Peribáñez y el comendador de Ocaña*, que a su vez constituyeron la inspiración para las dos primeras películas basadas en la obra de Lope de Vega: *Aventura* (Jerónimo Mihura, 1944), una comedia que trata de una compañía teatral madrileña que viaja a un pueblo aragonés para representar *Peribáñez* en el que gran parte del humor deriva del contraste entre lo urbano y lo rural así como la replicación de la trama de los personajes de Lope en la vida de los actores de la película; y *Fuente Ovejuna* (Antonio Román, 1947). Por mucho que se puedan identificar subtextos subversivos en esta última película (Wheeler 2012:138-143), la obra fílmica constituye un ejemplo paradigmático del cine didáctico del régimen que encaja mejor con el modelo propagandístico difundido por José Antonio Maravall y José María Díez Borque que las propias obras de Lope (Wheeler 2018). No se puede divorciar el hecho de que dichas teorías llegaran a tener tanta influencia y una aceptación tan extendida de la manera en que

los clásicos fueron (re)presentados tanto en las aulas como en la escena y el lienzo de plata.

Cuando el PSOE llegó al poder en 1982, existió la necesidad acuciante de crear reformas educativas para acatar los valores de la Constitución democrática de 1978. F. Javier Mestre Marcotegui [2005:341], director de un instituto de enseñanza secundaria, ha afirmado que estas reformas «[s]e caracterizan por entender la escuela como un factor de nivelación social y la ven como el lugar para la formación en valores, en actitudes, en procedimientos...de modo que los contenidos conceptuales pasen a un segundo plano de importancia».³ Mientras el auge en la enseñanza del inglés y la normalización democrática dio pie a una «identification through Shakespeare with some of the issues (both aesthetic and moral) affecting other citizens of the European Community» (Gregor 2010:117), la primera reforma, la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) auspiciada en 1985 por José María Maravall (no es casual ni mucho menos que fuera hijo de José Antonio) casi expulsó de un plumazo al Siglo de Oro del currículum escolar. Según la descripción del gobierno del PSOE [1983:2]: «No refleja los principios de la LODE una ideología específica del Partido Socialista, sino ideas que puedan ser de general aceptación por cualquier ciudadano de mentalidad democrática y progresista». Por un lado, hay que reconocer que la creación del Festival de Teatro Clásico de Almagro y la Compañía Nacional de Teatro Clásico (CNTC) supusieron iniciativas de gran empaque. Por otro lado, no siempre lograron salir airosos de la mala herencia con la que les tocó lidiar. Según el diagnóstico de Andrés Amorós, «desde la escuela nos han presentado a los clásicos como una losa, la gente piensa sólo en el culto a la monarquía, al honor y a la religión, con lo que se ha conseguido una visión tópica del Siglo de Oro» (cit. en Beaumont 1979). Hubo más rechazo que reevaluación de las obras de Lope, una oportunidad perdida dadas las posibilidades de sacar lecciones sobre la dignidad del ser humano presentes en obras como *Fuente Ovejuna* y *Peribáñez*.

Tal y como afirma Elaine Showalter [2003:87] en relación con la literatura dramática en las aulas: «[...] of all teaching techniques, performance can be the most active and student-centred, and can lead to engaged intellectual discovery of

3. Para un acercamiento a las reformas educativas de la época socialista, véase: Marín [2015]; Pérez Fernández [2009:97-108] y Espigado Tocino y Cabrera Montoya [2016].

the text». Si hubiera estado más de moda el estudio de las adaptaciones teatrales, televisivas y cinematográficas, habría sido más factible actualizar el estudio de la comedia para adaptarse a los nuevos tiempos. Dudo mucho que sea casualidad que los directores de las Jornadas asociadas a los principales festivales de teatro clásico (Felipe Pedraza Jiménez en Almagro y Germán Vega en Olmedo) ejercieran de profesores de instituto antes de ganar las cátedras universitarias. Antonio Serrano, el gran impulsor de las Jornadas de Teatro Clásico de Almería, hizo montajes estudiantiles mucho antes de que dicha tendencia se pusiera de moda.⁴ La tónica general durante los años ochenta, no obstante, fue que los planes de estudios tanto de historia como de literatura solamente otorgaran un lugar menor al Siglo de Oro, y la exposición de los alumnos a obras de Lope fue condicionado generalmente por factores concretos (como la afición y buena disposición de profesores determinados o la inclusión ocasional de una comedia en la Selectividad).

Durante la misma época, Shakespeare tuvo más protagonismo en los planes de estudios británicos (en la enseñanza media) aunque dentro de un esquema bastante más elitista. Los efectos de una marcada distinción entre la docencia académica y la formación profesional que caracterizó la enseñanza en el Reino Unido fueron todavía evidentes durante los años ochenta y hubo una clara correlación ideológica con la fijación textual, lo cual reprodujo el concepto de lo que el director Jonathan Miller [1986:20] acuña como «some sort of quantum of intrinsic meaning». Durante esos años, no se dio cabida a la contingencia de la recepción ni consideración de los condicionantes materiales en la puesta en escena bajo ninguno de los reinados isabelinos. Según el análisis de Alan Sinfield [1994:168] sobre el criterio de asesoramiento durante el gobierno de Margaret Thatcher: «The combination of cultural deference and cautious questioning promoted around Shakespeare in GCE seems designed to construct a petty bourgeoisie which will strive within limits allocated to it without seeking to disrupt the system». El punto de inflexión llegó en 1992 con la implementación de un currículum nacional que implicó, por primera

4. En una publicación de 2011, Serrano [2011:125] explica los orígenes de las Jornadas de Almería de la siguiente manera: «Nacieron hace 28 años. Surgieron en el Departamento de Literatura de la entonces Universidad Laboral y hoy IES Sol de Portocarrero; y nacieron porque los profesores del Departamento comprendimos que una obra de teatro no se puede enseñar o estudiar si no se ve; que era y es insuficiente localizar unas estrofas, analizar unos personajes o conocer un argumento. Supimos que el teatro es “para verlo” y no solo “para leerlo”. Y de esa inquietud y esa premisa nacimos».

vez, que el estudio de sus obras supusiera una piedra angular de la enseñanza de todos los estudiantes de primaria y secundaria (Gilmour 1996).

La renovación de la pedagogía de Shakespeare va aparejada con un nuevo énfasis en el estudio de la puesta en escena de los clásicos dignificado por la colaboración activa de la Royal Shakespeare Company. Con la mezcla de bonhomía y motivos interesados que la han caracterizado desde sus inicios, se involucraron de manera activa en el desafío de hacer sostenible este nuevo programa educativo con el desarrollo de actividades dirigidas a alumnos de todos los niveles y de distintos entornos desde los primeros años de escolarización en un contexto donde existía la presión de un gobierno de derechas poco proclive a las subvenciones, donde el cartel de «no hay billetes» no era precisamente el pan de todos los días. Este nuevo contexto pedagógico combinado con la invención de los VHS y luego los DVD hizo que, por primera vez, las adaptaciones cinematográficas dejaran de ser proyectos suicidas durante la década de los años noventa (Rosenthal 2007:xxi). Kenneth Branagh fue el gran impulsor de esta tendencia, pero fue *William Shakespeare's Romeo + Juliet* (Baz Luhrmann, 1996) la que se convertiría en la primera adaptación cinematográfica de una obra de Shakespeare que se rentabilizó de forma considerable (Holland 2000:xvii).

Como afirma Pauline Adarnek [1997:14], «To Luhrmann, television is the chorus of our lives» y la clave del éxito de la película reside, según Loehlin [2000:121], en «its effective plundering of youth culture and its aggressive marketing toward a teenage audience». Había opiniones para todos los gustos y, para echar mano de un resumen elocuente de Robert Nery [1997:36]: «*William Shakespeare's Romeo + Juliet* is high energy, triumphantly vulgar, a gaudy bricolage. If you seek earnest reserve or understatement, you won't find it here. The film is as far from the beige good taste of Kenneth Branagh's *Much Ado About Nothing* (1993) as Memphis furniture from Ikea». En España, tanto los críticos como el público demostraron una clara preferencia por el supuesto buen gusto del marido de Emma Thompson. Si las reseñas vapulearon la naturaleza adolescente de una cinta con Claire Danes y Leonardo DiCaprio,⁵ el hecho de que fuera uno de los pocos territorios en el mundo donde más espectadores pagaron una entrada para

5. En un reportaje desde el Festival de Berlín, un disgustado Ángel Fernández-Santos [1997] observó cómo «[c]ompletó la jornada una ridícula versión californiana, de las llamadas de estilo *marachi*, de *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare».

ver *Mucho ruido y pocas nueces* en vez de *Romeo y Julieta* podría sugerir que la reverencia hacia el teatro clásico siguió siendo la tónica general y que los adolescentes nacionales no se mostraron tan cautivados por los amantes suicidas de Shakespeare en tono posmoderno.⁶ Dichas preferencias se ubicaron claramente dentro de una tendencia más amplia, la cual ha sido descrita por Sally Faulkner [2013:278] de la siguiente manera: «the Spanish middlebrow film, dating from 1970s on, responds to social mobility off screen through the advent of a socially—and culturally— aspirant middle-class audience».

La gran impulsora de esta especie de cine con ínfulas culturalistas había sido Pilar Miró en su faceta gestora, y fue la antigua Directora General de Cinematografía la que propuso enmarcar a un autor del Siglo de Oro dentro de los valores de la pretendida cultura universal, puesto que *El perro del hortelano* (Pilar Miró, 1996) constituyó la primera adaptación cinematográfica lopesca que llegó a ser un auténtico éxito de taquilla. Se presentó como un equivalente español de la película más exitosa de Branagh o de *Cyrano de Bergerac* (Jean-Paul Rappeneau, 1990) con Gérard Depardieu. Según la directora (cit. en Costa 1996): «En España [...] estamos muy mal educados y tendemos a despreciar nuestra cultura. Como forma de expresión universal, el cine es el vehículo perfecto para dar a conocer nuestro patrimonio cultural». Aunque *El perro del hortelano* haya tenido cierta repercusión en las aulas universitarias a nivel internacional (García de la Rasilla 2006), la falta de un mercado internacional para películas basadas en las obras de Lope o sobre el Siglo de Oro supone un gran obstáculo: dentro de un contexto en el que la gran mayoría de las películas españolas están pendientes de subvenciones de una forma u otra, las películas históricas suelen ser caras y es muy difícil amortizar los gastos con la taquilla nacional por mucho éxito que tengan. *Alatriste* batió los records de presupuesto de películas nacionales y contaba con la presencia de una estrella internacional (Viggo Mortensen), pero los productores no llegaron a vender el producto a tantos mercados como habían pronosticado. La adaptación fílmica de las aventuras del antihéroe de Pérez-Reverte fue, sin embargo, el ejemplo más exitoso de una moda pasajera por la cual los productores de los canales televisivos privados (obli-

6. He extraído las cifras correspondientes de la base de datos de la Filmoteca española (<<https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cine/industria-cine/base-datos-peliculas-calificadas.html>>) y del base de datos EDI, disponible en la sala de lecturas del BFI de Londres. Consulta del 11 de noviembre de 2017.

gados por ley a invertir en el cine nacional) optaron por el cine histórico (Wheeler 2014a:217-226).

Lope (Andrucha Waddington, 2010), una especie de *Shakespeare in Love* (John Madden, 1998) a la española, tuvo muchos problemas de producción y se enfrentó al obstáculo de que no se puede esperar tanto conocimiento por parte del público de la obra del Fénix de los Ingenios como de Shakespeare. Según el coguionista Ignacio del Moral, el director brasileño quitó parte del humor —hasta cierto punto recuperado en el libro que se basa en la película y firmado por Verónica Fernández [2010]— que en la propuesta original: «El resultado fue una película demasiado solemne, oscura y sin magia que, además, dio unos rendimientos de taquilla más bien modestos, muy por debajo de las expectativas que el proyecto había despertado». ⁷ El *biopic* se centra en la experiencia del «primer Lope» (Carmona 2016), y el desenlace da pie a una secuela que nunca se hizo realidad por la decepcionante acogida de la primera entrega junto al fin del breve *boom* de las películas históricas españolas de alto presupuesto.

Por un lado, es improbable que se estrene una adaptación lopesca de la talla de *El perro del hortelano* durante los próximos años. No obstante, la distribución y exhibición tienen igual o incluso más importancia que la producción. Siempre me ha parecido, por ejemplo, que el canon del cine español que enseñamos ha estado condicionado excesivamente por la disponibilidad de los títulos concretos en VHS y DVD. El monopolio de TVE durante los años sesenta y setenta hizo posible que hasta siete millones de espectadores vieran adaptaciones dentro del espacio teatral *Estudio 1* de títulos de Lope como *La dama boba*, *Peribáñez* o *La viuda valenciana* (Palacio 2005:14 y 70; véase el artículo de Fernández en este mismo número). Incluso con la presencia de Aitana Sánchez Gijón, esperar una cifra así habría sido quijotesco cuando *Estudio 1* volvió en 2010 con una adaptación de *La viuda valenciana*, pero, por otro lado, el libre acceso a episodios en línea hacía viable una aplicación didáctica que ni la tecnología ni los métodos docentes hubieran permitido con anterioridad. Tenemos a nuestro alcance en estos momentos un archivo ingente de recursos audiovisuales que hubiera sido imposible imaginar incluso hace una década, y esto creó nuevas oportunidades y desafíos para la recuperación y enseñanza de productos televisivos y cinematográficos basados en la vida y obra de Lope de Vega.

7. E-mail de Ignacio del Moral al autor, enviado el 27 de abril de 2013.

Las siguientes secciones ofrecen ejemplos concretos para demostrar la hipótesis de que no hemos sacado suficiente provecho del patrimonio audiovisual para conseguir fines docentes.

¿CORRECCIÓN O COLABORACIÓN? LA ACADEMIA, LA PEDAGOGÍA Y LOS MEDIOS

Cierta hostilidad mutua entre los profesores y los profesionales teatrales se manifiesta en la siguiente afirmación tajante de las memorias de Adolfo Marsillach [2002:465], el primer director de la CNTC: «preferíamos que se escandalizase Domingo Ynduráin a que bostezara un estudiante». En pleno siglo XXI, Manuel Iborra [2011:139-140] observó con una picaresca perplejidad el hecho de que algunos profesores universitarios hubieran dicho en el estreno que no llegaron a entender lo que estaban diciendo los personajes en su versión fílmica de *La dama boba* mientras que, según el director, los alumnos de once años de origen humilde de un colegio en Chiclana (Cádiz) lo entendieron perfectamente.⁸ El matrimonio entre el mundo académico y la gente del teatro y del cine sigue siendo en muchas ocasiones de conveniencia mutua, en el que las reticencias y auto-defensa de ambas partes no siempre han dado los mejores frutos en cuanto a la creación de herramientas pedagógicas.

Ha corrido demasiada tinta sobre la fidelidad, y los profesores solemos pecar de autoproclamados vigilantes de la lengua cuando la supuesta corrección filológica solo es uno y no necesariamente el más importante de los factores a la hora de poner en marcha y juzgar una puesta en escena o una película. En lo que sigue a continuación, ofrecemos una breve descripción de actividades pedagógicas sobre la comedia que están ya en marcha; posteriormente proponemos algunas sugerencias sobre cómo y por qué se podrían emplear de una manera más eficaz las versiones cinematográficas y televisivas. Nuestro punto de partida es que un espíritu de colaboración en vez de corrección es imprescindible para que el Siglo de Oro tenga más protagonismo tanto en la sociedad como en el ámbito pedagógico actuales. Incluso cuando hay cosas por matizar, esta actividad en sí puede formar parte de ejercicios

8. Para un análisis riguroso y comprensivo de los cambios realizados por Iborra, véase Noble-Wood [2015].

pedagógicos en un contexto donde, por ejemplo, hay muchas introducciones infantiles a Picasso, pero relativamente pocas dedicadas a nuestros autores del Siglo de Oro. Una de las pocas excepciones que confirma la regla es la insólita figura de Rosa Navarro Durán, que ha preparado versiones infantiles a partir de textos como el *Quijote* o *Lazarillo de Tormes* dentro de una serie llamada «Clásicos contados a los niños». La catedrática de la Universidad de Barcelona describe su labor de la siguiente manera: «Quiero acercar a los niños a nuestra gran literatura que ahora no está a su alcance. Además como no está como lectura obligatoria en los planes de estudio, la única forma para que no se pierda nuestro patrimonio cultural es hacer que los niños puedan leer estas obras maravillosas».⁹ Por desgracia, hasta la fecha en la serie no se ha incluido ninguna obra lopesca, y con honrosas excepciones (por ejemplo un montaje de *La dama boba* de la Compañía Pie Izquierdo), hay una falta de iniciativas para suscitar el interés por el dramaturgo nacional más prodigioso entre los más pequeños. Como consecuencia, Shakespeare le hace competencia desleal con las múltiples versiones infantiles (tanto en castellano como en inglés), y un sinnúmero de iniciativas para inspirar la curiosidad entre el futuro público en el Reino Unido.

De ahí, por ejemplo, que en una introducción titulada *What's so special about Shakespeare*, el autor Michael Rosen [2016:131-132] recomiende lo siguiente:

If any part of this book has grabbed your attention, if there's anything about Shakespeare and what he wrote that has made you stop and wonder, then don't leave it at that. You could hire a video of one of the Shakespeare films. Perhaps a theatre near you is putting on one of the plays. Why not go? But before you do, you could find one of those books that tell the story of the play. If you read it before you go, it might help you to concentrate. If you're studying Shakespeare at school, it's great to get a chance to act out some of it — even just one short scene.

Este allanamiento del terreno hace que tanto las películas como las producciones de la Royal Shakespeare Company o el Globe ya cuenten con un nutrido público potencial, que suelen cuidar al máximo, mientras que las adaptaciones cinematográficas suponen un elemento clave en *Shakespeare Lives*, una iniciativa del Instituto Bri-

9. Cita procedente de la siguiente entrevista, a la cual se puede acceder a través de *YouTube*: <<https://www.youtube.com/watch?v=z-QR0AU7f8Q>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.

tánico para promocionar al genio de las letras inglesas tanto dentro como fuera del Reino Unido con consejos sobre cómo implementar ejercicios pedagógicos basados, por ejemplo, en el perfeccionamiento de las habilidades de audición a través de las películas.¹⁰ El hecho de que el DVD de *La dama boba* se comercializara sin subtítulos es síntoma de una falta de directrices más específicas. La versión escolar de *Lope* se limitó a quitar algunas escenas de sexo para que fuera apta para todos los públicos en vez de ofrecer discursos didácticos más concretos, aunque los productores organizaron algunas actividades en institutos.¹¹

Los centros de enseñanza media o, mejor dicho, ciertos institutos suponen un público significativo para la Compañía Nacional de Teatro Clásico. Los grupos escolares tienen acceso prioritario a la sede en Madrid los martes y los miércoles. A nivel anecdótico, el primer montaje suyo que vi fue en el curso 2002-2003 cuando estaba trabajando como auxiliar de conversación en el I.E.S. Tirso de Molina (durante bastante tiempo el único instituto de Vallecas que ofreció la posibilidad de cursar el bachillerato) y acompañé a los alumnos a ver el montaje de *Peribáñez* dirigido por el entonces director de la Compañía, José Luis Alonso de Santos. Hoy en día, los alumnos de tercero de ESO y primero de Bachillerato de este instituto van al Teatro de la Comedia como suplemento a sus clases sobre la comedia en las aulas. Por desgracia, no todos, ni siquiera un porcentaje significativo de la población estudiantil española fuera de Madrid, tendrán la oportunidad de ver una representación de la discutiblemente llamada Compañía Nacional en directo y es una pena que no haya fondos suficientes para hacer *streaming* o grabaciones profesionales para que se exhiban en cines por la Península. Esto significa que un público ovetense o malagueño, por ejemplo, tiene la oportunidad de ver obras de Shakespeare o de la ópera de Nueva York pero no de Lope en un centro comercial local.

Aunque el caso del independentista Josep Abad, que sugiere en un informe encargado por el ayuntamiento de Sabadell que quiten una calle con el nombre de Lope de Vega (junto con otras de Calderón de la Barca, Goya y Unamuno) por ser emblemáticos de un «modelo pseudocultural franquista» (Ribalaygue 2016), es, por fortuna, un esperpéntico caso singular, no se puede negar que tanto los dramaturgos nacionales del Siglo de Oro como la Compañía estatal encargada de su

10. Véase: <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ideas-using-shakespeare-film-practise-listening>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.

11. E-mail del productor Edmon Roch al autor, enviado el 2 de agosto de 2017.

difusión no levantan ni el mismo entusiasmo ni las mismas reticencias en distintos sitios. Cuestiones sociopolíticas aparte, hay que reconocer que el contenido multimedia de la página web de la CNTC ha hecho grandes avances en los últimos años junto con el canal de *YouTube* donde se puede visionar, por ejemplo, un tráiler de la producción de *Fuente Ovejuna* de la Joven Compañía de Teatro Clásico rodada en una terraza.¹² Por un lado el estilo, que viene directamente de la estética de la publicidad, corre el riesgo de herir la sensibilidad de los más puristas pero, por otro lado, emplea un lenguaje audiovisual reconocible para los adolescentes. Sin lugar a dudas, programas televisivos como *Águila roja* (2009-2016), *Isabel* (2011-2014) o *El Ministerio del Tiempo* (2015-) han desempeñado una labor mucho más importante que el cine o el teatro para acercar a los adolescentes españoles al Siglo de Oro durante los últimos años. Para aplicar una observación más general de Rosenstone [2006:4] a la situación local: «To leave them out of the equation when we think of the meaning of the past is to condemn ourselves to ignore the way a huge segment of the population has come to understand the events and people that comprise history».

Un capítulo de la primera temporada de *El Ministerio del Tiempo* dedicado a nuestro autor se basó en la intervención de algunos funcionarios que han de volver al Siglo de Oro para evitar que embarque en una de las naves de la Armada Invincible que no volverá de las costas inglesas; como bien dicen José Carlos Rueda Laffond y Carlota Coronado Ruiz [2016:91-92], la narrativa «emphasizes the need to read “our classics” and justifies the need to prevent the writer’s premature death (the central conflict of that episode) to avoid the devaluation of the Spanish cultural icon». La popularidad fue tal que «Lope de Vega se convirtió en *trending topic* en Twitter durante 24 horas, algo más común para comentar las últimas acciones de las estrellas de fútbol» (Breden 2015:114; véase los artículos de Breden y Fernández en este mismo número). Los productos audiovisuales de esta índole constituyen un auténtico filón para los profesores de secundaria, pero la optimización del rendimiento didáctico exige la aplicación efectiva de lo que el experto en pedagogía Christopher Winch [2017:154] caracteriza como las herramientas básicas de la «interpretation of the formal curriculum into a form suitable for the design of programmes

12. Véase: <<https://www.youtube.com/watch?v=kM3MktEcuYk>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.

and schemes of work, textbooks and teaching materials and lesson plans». Es precisamente la necesidad de materiales de esta índole junto a la popularidad del cine y la realidad de lo que Laura R. Bass y Margaret R. Greer [2006:xii] denominan como «the prevailing presentism of today's students and the linguistic and cultural difficulties of comprehending the *comedia*» que han dado pie a unas iniciativas mías en la Universidad de Leeds.

Desde 2013, he coordinado las asignaturas de segundo curso de grado de cine hispano y literatura española. El desfase en cuanto al número de matrículas es extraordinario: he compartido con 245 alumnos conocimientos sobre *Te doy mis ojos* (Iciar Bollaín, 2003) y 99 (y habrían sido muchos menos si no hubiera sido por los estudiantes Erasmus) sobre el Fénix de los Ingenios. Tal contexto ofrece el telón de fondo para un nuevo componente de evaluación dentro del programa de *Spanish Theatre and Literature*. La asignatura arranca en el presente con el estudio de una obra teatral contemporánea (suele ser *La estanquera de Vallecas* de Alonso de Santos) y hacemos una cronología inversa para acabar con *Rinconete y Cortadillo*. En las clases sobre la novela ejemplar de Cervantes, echamos mano de recursos audiovisuales, desde clips de la *Cervantina* (una coproducción teatral entre la CNTC y Ron Lalá), hasta la emblemática serie de TVE de 1981 basada en la vida y obras del escritor del *Quijote*. El primer año que introduje la nueva unidad de asesoramiento, invité a la doctora Noelia Iglesias Iglesias para que diera una charla titulada «Las posibilidades pedagógicas de los clásicos del Siglo de Oro». Además de ser actriz y futura directora de las Jornadas de Teatro Clásico de Almería, el expediente de la ponente incluía una amplia experiencia en la enseñanza de los textos áureos a estudiantes de instituto, universitarios y a gente de la tercera edad. A través de una presentación de PowerPoint detallada con recursos interactivos (que he podido seguir empleando en años subsiguientes) explicó la presencia/ausencia de las obras clásicas dentro del sistema escolar español en el contexto de los planes de estudios y los retos que deberían asumir tanto el profesorado como el alumnado junto algunos ejemplos de ejercicios que funcionan como buenos recursos didácticos.

Tanto la CNTC como la Fundación Siglo de Oro complementan los vídeos en las respectivas páginas web con cuadernos pedagógicos y guías docentes. Funcionan muy bien para que los profesores y alumnos interesados estén mejor informados antes y después de asistir a las funciones, pero, especialmente en un contexto

donde, como hemos comentado antes, una síntesis del estudio de literatura y lengua puede resultar en la frecuente negligencia o por lo menos denigración del estudio de las letras clásicas como literatura,¹³ es imprescindible preparar planes de clase y ejercicios que los profesores puedan emplear en sus aulas de una manera rigurosa, pero con facilidad. Esto supone la base para que los estudiantes lo lleven a cabo: tienen que elegir y estudiar una obra teatral por su cuenta, y siguiendo el modelo de los recursos de la Royal Shakespeare Company,¹⁴ exigimos que elaboren un plan para una clase sobre una obra del Siglo de Oro que se pueda impartir en una clase real a base de un montaje teatral o de una adaptación fílmica (se ha incluido el criterio y la hoja de corrección como apéndice de este artículo). Durante la elaboración de la tarea, hay seminarios donde retomamos el debate ensayado en una discusión anterior sobre *Rinconete y Cortadillo*, o sobre la defensa de la ficción y la justificación aristotélica entre la verdad histórica y la verdad poética para debatir la legitimidad del hecho de que la película *Lope* obedezca a «el objetivo de trasladar al público no tanto la biografía del dramaturgo como la leyenda que le envuelve» (Carmona 2016:125). Enmarcamos este debate en relación con consideraciones contemporáneas de hasta qué punto los medios audiovisuales y la literatura suponen dos regímenes de conocimiento distintos. En esta línea, la presencia de estudiantes de múltiples nacionalidades se traduce en una clara ventaja porque nos permite escuchar ejemplos de obras y figuras distintas en contextos heterogéneos.

Ha habido entregas muy variopintas y de muy distintos niveles pero muchas de las mejores han seguido el patrón establecido por Rex Gibson [1998:149], según el cual el estudio de las películas shakespereanas se basa en la comparación de versiones distintas, la consideración de lo que se ha perdido (y ganado) en relación con el texto y el fomento del pensamiento original a través de la petición de otras posibilidades para la filmación de escenas concretas. En la mayoría de estos trabajos se habían hecho averiguaciones previas sobre el servicio «a la carta» de RTVE, y dos incluyeron una discusión de cinco minutos, «Historia de nuestro cine», en la cual la presentadora y un invitado hablan de la naturaleza tendenciosa de la adaptación

13. Para una discusión de cómo y por qué este fenómeno ha afectado, por ejemplo, la edición de textos clásicos, véase Rey Hazas [1998].

14. Tales recursos están disponibles en: <<https://www.rsc.org.uk/education>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.

franquista de *Fuente Ovejuna*.¹⁵ Esto dio pie a una discusión más global sobre la naturaleza ambivalente de una obra que se puede caracterizar como revolucionaria y conservadora a la vez, además de tratar con fragmentos de la película de Antonio Román junto con cuestiones sobre otras maneras posibles de rodar escenas como la vuelta de Laurencia al pueblo después de una posible violación. Otro proyecto hacía una comparación de dos versiones de *La viuda valenciana* hechas para *Estudio 1* en 1975 y en 2010 para desarrollar actividades acerca del comentario académico de Lisa Vollendorf [2005:3] que afirmaba: «Spain's long seventeenth century (1580-1700) should be recognised as a foundational period for women's intellectual and educational history».

Aunque varios de los proyectos pecaron de falta de rigor (fechas incorrectas, lugares comunes de la leyenda negra, etc.), también es verdad que otros no tuvieron suficientemente en cuenta su(s) posible(s) público(s). Así, por ejemplo, uno aplicó la teoría feminista de Toril Moi a su lectura de la adaptación cinematográfica de *La dama boba* de Manuel Iborra. Una cita muy académica de dicha autora hubiera funcionado bien dentro de un ensayo tradicional pero no en un PowerPoint para estudiantes.¹⁶ Dado que muchos de los alumnos matriculados en esta asignatura pasarán el curso siguiente como auxiliares de conversación en España, es imprescindible que aprendan a valorar la importancia del receptor en cualquier acto de comunicación. Las adaptaciones cinematográficas y televisivas no son ni una panacea ni una traición en sí, y en cuanto a la enseñanza del Siglo de Oro hemos intentado dar ejemplos concretos para demostrar cómo y por qué deberíamos buscar parámetros evaluativos que van más allá de la fidelidad para considerar cómo y en qué contextos se puede sacar mejor provecho de su existencia con la esperanza de que funcione como un acercamiento de los estudiantes al teatro áureo a la vez que fomente el pensamiento crítico y brinde la oportunidad de desarrollar habilidades transferibles de comunicación.

15. La discusión sobre la adaptación de *Fuente Ovejuna* de Antonio Román está disponible en: <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/historia-de-nuestro-cine/historia-nuestro-cine-fuenteovejuna-presentacion/3585194/>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.

16. La cita fue la siguiente: «[...] patriarchal oppression consists of imposing certain social standards of femininity on all biological women, in order precisely to make us believe that the chosen standards for "femininity" are *natural*. Thus a woman who refuses to conform can be labelled both *unfeminine* and *unnatural*. It is in the patriarchal interest that these two terms (femininity and femaleness) stay thoroughly confused. Feminists, on the contrary, have to disentangle this confusion, and must therefore always insist that though women undoubtedly are female, this is no way guarantees that they will be feminine». (Moi 2002:64).

CONCLUSIÓN

No supone ninguna novedad afirmar que el modelo de enseñanza humanístico está en crisis y es muy posible que esté a punto de caducar. Vivimos una época no solamente de la cultura sino de la enseñanza del espectáculo en la cual no es infrecuente que haya que luchar más por defender la presencia en las aulas del Fénix de los Ingenios que de la última pareja de Mario Vargas Llosa. En una reseña lacerante pero bien razonada de un libro publicado por la Modern Language Association de los Estados Unidos sobre la enseñanza de las novelas del llamado *boom* latinoamericano, Dominic Moran [2017:730] describe «a series of largely depressing snapshots of current teaching methodologies and practices employed in Hispanic Studies departments across the United States», aunque hace una excepción en un capítulo de David William Foster que, según el profesor de Oxford [2017:731], «is so radical (or so hopelessly démodé—it amounts to the same thing) that I was surprised it was included: rather than reaching for the Lego or DVD collection, he recommends that students majoring in Spanish acquire some books». La existencia de lecturas obligatorias en las que Lope todavía tiene una presencia destacable (Brown 2010:77) para doctorandos estadounidenses garantiza, al menos, la supervivencia de la literatura y el Siglo de Oro dentro de la comunidad académica del otro lado del charco, si bien la hiperespecialización cada vez mayor que caracteriza a los estudios de posgrado en el Reino Unido está resultando en una generación de jóvenes investigadores y de profesores sin apenas formación en literatura clásica escrita en castellano. En principio, ocupó un lugar privilegiado dentro del sistema universitario británico: doctor por Oxford, titular de una de las cátedras más antiguas del Reino Unido en el departamento de Estudios Hispánicos más grande del país de una carrera que atrae a bastantes estudiantes. La realidad, no obstante, es que la libertad de cátedra no me excluye de las exigencias del mercado que se han agudizado de una manera feroz desde 2012, cuando las matriculas subieron hasta 9.000 libras esterlinas anuales.

Por un lado, es cierto que ciertas universidades tradicionales siguen apostando por asignaturas exclusivamente dedicadas al Siglo de Oro (aparte de Oxford y Cambridge, destacan Durham, Nottingham y Queen's University Belfast). Por otro lado, esto constituye cada vez más la excepción en lugar de la norma y muchos estudiantes británicos tendrán su primer contacto con una obra del Siglo de Oro en

una asignatura dedicada al cine. La asignatura de Sally Faulkner de la Universidad de Exeter, «Volver: Screening the Past in Spanish Cinema», que da cabida tanto a *El perro del hortelano* de Miró como a *También la lluvia* dirigida por Iciar Bollaín, es un buen ejemplo de este nuevo paradigma. Cuando entregué un borrador de este artículo a modo de charla en el último congreso de la Asociación de Hispanistas de Gran Bretaña e Irlanda (AHGBI) este levantó algunas suspicacias y el que fuera presidente de la Asociación me acusó de tener cierta paternalismo con la enseñanza practicada en España a la vez que, con una ironía casi cervantina, hizo oídos sordos a varios españoles allí presentes que estaban de acuerdo conmigo sobre el análisis de la lamentable coyuntura docente del Siglo de Oro en la enseñanza media. Aunque existe el peligro de caer en la trampa de las falsas arcadias (véase por ejemplo López Medel, 1984; Salvador 2012), más propias de Don Quijote que de su progenitor, y especialmente perniciosas en una sociedad postdictatorial como la española, hay que reconocer que uno de los principales escollos para la supuesta modernización de la enseñanza primaria y media en España fue la importación precipitada, irreflexiva y anacrónica de modelos didácticos foráneos. Es imprescindible que tales errores no se repitan en la universidad pública en la que las facultades de Magisterio son casi las únicas que se encuentra en pleno auge.¹⁷ La implementación del plan Bolonia en la universidad española dentro de una cultura en la que la palabra escrita ha ido ocupando un lugar cada vez más secundario hace que el dirigismo pedagógico de un currículum orientado hacia lecturas ingentes, tradicionalmente correspondientes a los grados de Filología Hispánica, se esté quedando obsoleto. La migración (a veces voluntaria, a menudo forzada) de muchos jóvenes filólogos bien formados a departamentos de Magisterio es un buen augurio; les corresponde buscar nuevas maneras de cumplir con el precepto horaciano de deleitar enseñando a Lope en todos los niveles educativos españoles. En cuanto a la educación superior, la cuestión es si la implementación de tácticas como las aquí descritas sirven para mantener el Siglo de Oro vivo en la universidad o, justo al contrario, si es un simulacro de enseñanza que obstaculiza la implementación de asignaturas dedicadas a la literatura áurea. Sería engañoso por mi parte no reconocer que la inclusión de los productos audiovisuales en mis clases ha sido hasta cierto punto fruto del pragma-

17. Así, por ejemplo, hay por lo menos una tesis defendida sobre la pedagogía del teatro del Siglo de Oro (Pérez Fernández 2009).

tismo. La propia universidad británica ha creado unas estructuras por las cuales va a ser cada vez más difícil justificar la presencia de clases sobre el Siglo de Oro y que, en vez de lamentarlo, por muy terrible que sea, hace falta buscar soluciones y nuevos modelos de una manera no reactiva, sino proactiva.

ANEXO

SPPO2690: Spanish Literature and Theatre

School Resource Marksheet

Student numbers:

First marker:

First marker's grade score:

Moderator:

Agreed grade score:

Resource topic:

A 1 st class resource (70-75) will meet all of the following criteria:	
It will show a comprehensive understanding of the chosen text, as well as of appropriate modern-day iterations (e.g. in film, television or theatre) in their corresponding socio-historical contexts.	
Its understanding of the text will be informed by academic research, drawing critically on a range of appropriate sources and links to where both students and teachers can find more information.	
The classroom activities will show an awareness of the demands of the Spanish curriculum, will be appropriate for a single class period, and will display the creativity necessary to appeal to students.	
It will be presented professionally and with a bibliography. It needs to be 1,000 words long (bibliography excluded). You can choose the format you feel is best, but you might want to keep the RSC Schools' resources discussed in class in mind as an appropriate model.	

A high 1st class presentation (76+) will meet one or more of the criteria particularly well.

A high 2:1 class presentation (65-69) will meet three of the criteria and one partially.

A low 2:1 class presentation (60-64) will meet two of the criteria and two partially.

A 2:2 class Presentation (50-59) will fail to meet three of the criteria.

A 3rd class Presentation (40-49) will be characterised by poor research, a failure to assist teachers in the use of primary materials in class, poor classroom activities, and will be characterised by poor and/or incomplete presentation.

Comments:

The best features of this presentation:

To improve in the future:

BIBLIOGRAFÍA

- ABÓS, Ángel Luis, *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*, Foca, Madrid, 2003.
- ADARNEK, Pauline, «Baz Luhrmann's *William Shakespeare's Romeo + Juliet*», *Cinema Papers* (febrero de 1997), pp. 10-14.
- BASS, Laura R. y Margaret R. GREER, «Preface to the volume», en *Approaches to Teaching Early Modern Spanish Drama*, eds. L.R. Bass y M.R. Greer, MLA, Nueva York, 2006, pp. xi-xii.
- «Base de datos de películas calificadas», *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2017, en línea, <<https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cine/industria-cine/base-datos-peliculas-calificadas.html>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.
- BEAUMONT, José F., «La escena española, del olvido a la renovación», *El País* (29 de septiembre de 1979), en línea, <https://elpais.com/diario/1979/09/29/cultura/307404016_850215.html>. Consulta del 1 de noviembre de 2017.
- BREDEN, Simon, «El Lope era un figura: fingiendo la verdadero», en *Approaches to Teaching Early Modern Spanish Drama*, ed. C. Cascajosa, Léeme Libros, Madrid, 2015, pp. 107-114.
- BROWN, Joan L., *Confronting our Canons: Spanish and Latin American Studies in the 21st Century*, Bucknell University Press, Lewisburg, 2010.
- CARMONA, Alba, «Lope de Andrucha Waddington: una biografía del Fénix para el lienzo de plata», *Hipogrifo*, IV 2 (2016), pp. 123-134.
- COMPAÑÍA NACIONAL DE TEATRO CLÁSICO, «Teaser *Fuente Ovejuna* - Joven Compañía Nacional de Teatro Clásico», Youtube, 2017, en línea, <<https://www.youtube.com/watch?v=kM3MktEcuYk>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.
- COSTA, Pedro, «Pilar Miró obtiene el máximo premio en el festival de Mar del Plata», *El País* (17 de noviembre de 1996), p. 34.
- DAVIS, Stuart, «The study of the discipline: Hispanic literature and film in UK Spanish degrees», *Journal of Romance Studies*, en prensa.
- ESPIGADO TOCINO, Gloria y Blas CABRERA MONTROYA, eds., «Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013)», *Historia y Memoria de la Educación*, III (2016), en línea, <<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/16245>>. Consulta del 3 de noviembre 2017.
- EVANS, Peter William, «In preface», en *Conflicts of Discourse: Spanish Literature in*

- the Golden Age*, ed. P.W. Evans, Manchester University Press, Manchester, 1990, pp.vi-viii.
- FAULKNER, Sally, *A History of Spanish Film: Cinema and Society (1910-2010)*, Continuum, Londres, 2013.
- FERNÁNDEZ, Verónica, *Lope*, Temas de Hoy, Madrid, 2010.
- FERNÁNDEZ-SANTOS, Ángel (1997) «Tim Burton ataca con una divertida pandilla de marcianos completamente terrestres», *El País* (23 de febrero de 1997), en línea, <https://elpais.com/diario/1997/02/23/cultura/856652401_850215.html>. Consulta del 1 de noviembre de 2017.
- GARCÍA DE LA RASILLA, Carmen, «Teaching Golden Age Theater Through Filmic Adaptations», en *Approaches to Teaching Early Modern Spanish Drama*, eds. L.R. Bass y M.R. Greer, MLA, Nueva York, 2006, pp. 69-75.
- GIBSON, Rex, *Teaching Shakespeare*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- GILMOUR, Maurice, «Shakespeare in the secondary school», en *Shakespeare for All in Secondary Schools*, ed. M. Gilmour, Cassell, Londres, 1996, pp. 5-8.
- GREGOR, Keith, *Shakespeare in the Spanish Theatre: 1772 to the Present*, Continuum, Londres, 2010.
- GRUPO EDEBÉ, «Clásicos contados a los niños, Rosa Navarro Durán», Youtube, 2008, en línea, <<https://www.youtube.com/watch?v=z-QR0AU7f8Q>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.
- HISTORIA DE NUESTRO CINE, «Fuenteovejuna, presentación», RTVE, 2016, en línea, <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/historia-de-nuestro-cine/historia-nuestro-cine-fuenteovejuna-presentacion/3585194/>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.
- HOLLAND, Peter, «Foreward», en *Shakespeare, Film, Fin de Siècle*, ed. M. Thornton Burnett, Macmillan Press, Houndmills, 2000, pp. xii-xiv.
- IBORRA, Manuel, «Lope y el cine», en *Arte nuevo de hacer teatro en este tiempo*, eds. F. Doménech Rico y J. Vélez Sainz, Ediciones del Orto, Madrid, 2011, pp. 135-140.
- KNAPP, Jeffrey, *Pleasing Everyone: Mass Entertainment in Renaissance London and Golden-Age Hollywood*, Oxford University Press, Oxford, 2017.
- LIMA, Chris, «Ideas for using Shakespeare on film to practise listening», British Council, 2016, en línea, <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ideas-using-shakespeare-film-practise-listening>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.

- LOEHLIN, James N. «“These violent delights have violent ends”: Baz Luhrmann’s millennial Shakespeare», en *Shakespeare, Film, Fin de Siècle*, ed. M. Thornton Burnett, Macmillan Press, Houndmills, 2000, pp. 121-136.
- LÓPEZ MEDEL, Jesús, *Libertad de enseñanza, derecho a la educación y autogestión*, Fragua, Zaragoza, 1984.
- MARÍN, Vincent, «La difícil puesta en marcha de la Constitución: el caso paradigmático de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación», en *Ayer y hoy: debates, historiografía y didáctica de la historia*, eds. J.C. Colomer Rubio, J. Esteve Martí y M. Ibáñez Domingo, Asociación de Historia Contemporánea, Universitat de València, Valencia, 2015, pp. 160-163.
- MARSILLACH, Adolfo, *Tan lejos, tan cerca: mi vida*, Tusquets, Barcelona, 2002.
- MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther, *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Tecnos, Madrid, 1996.
- MESTRE MARCOTEGUI, F. Javier, «Premisas y antecedentes de la actual revolución educativa: el caso de la Educación Secundaria en España», *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, XXXVIII (2005), pp. 337-349.
- MILLER, Jonathan, *Subsequent Performances*, Faber & Faber, Londres, 1986.
- MOI, Toril, *Sexual/Textual Politics*, Routledge, Nueva York, 2002.
- MORA, Miguel, «Se publica la serie *Alatriste* en edición escolar», *El País* (24 de mayo de 2001), p. 38.
- MORAN, Dominic, «Teaching the Latin American Boom», *Modern Language Review*, CXII 3 (2017), pp. 730-731.
- NERY, Robert, «*William Shakespeare’s Romeo + Juliet*», *Cinema Papers* (febrero de 1997), pp. 36-38.
- NOBLE-WOOD, Oliver, «A silly little thing called love: foolishness, farce, and fancy in Manuel Iborra’s *La dama boba* (2006)», en *Connecting Past and Present: Exploring the Influence of the Spanish Golden Age in the Twentieth and Twenty-First Centuries*, ed. A.M. Kahn, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2015, pp. 187-209.
- ORRICO, Javier, «La lengua y la literatura españolas en la España de la LOGSE», *Claves de la razón práctica* (diciembre de 2014), pp. 35-43.
- PALACIO, Manuel, *Historia de la televisión en España*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- PENALVA BUITRAGO, José, «El modelo docente en el paradigma LOGSE o de la jibariización del profesor», en *Compromiso docente y realidad educativa: retos para*

- el maestro del siglo XXI*, eds. R. Sánchez García y A.M. Ramos García, Síntesis, Madrid, 2012, pp. 45-64.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, Julián Jesús, *La motivación en la educación secundaria obligatoria: estudio y tratamiento interdisciplinar a partir de una obra teatral española del Siglo de Oro*, Universidade da Coruña, La Coruña, 2009, Tesis.
- PSOE, *LODE: Aprender en libertad*, PSOE, Madrid, 1983.
- REY HAZAS, Antonio, «*El caballero es sueño o el futuro de nuestros clásicos*», *La Revista de libros* (septiembre de 1998), en línea, <<http://www.revistadelibros.com/articulos/el-teatro-barroco-el-caballero-de-olmedo-y-la-vida-es-sueno>>. Consulta del 1 de noviembre de 2017.
- RIBALAYGUE, Diego, «El alcalde de Sabadell: “Machado se queda”», *El Mundo* (15 de agosto de 2017), en línea, <<http://www.elmundo.es/cataluna/2017/08/15/5992c90fe2704ee55d8b462d.html>>. Consulta del 1 de noviembre de 2017.
- ROMERO SANTOS, Rubén, *La pistola y el corazón: conversaciones con Agustín Díaz Yanes*, Tecmerin, Madrid, 2014.
- ROSEN, Michael, *What's so special about Shakespeare*, Walter Books, Londres, 2016.
- ROSENSTONE, Robert A., *History on Film / Film on History*, Longman and Pearson, Harlow, 2006.
- ROSENTHAL, Daniel, *100 Shakespeare Films (BFI Film Guides)*, British Film Institute, Londres, 2007.
- ROYAL SHAKESPEARE COMPANY, «Education», Royal Shakespeare Company, 2017, en línea, <<https://www.rsc.org.uk/education>>. Consulta del 11 de noviembre de 2017.
- RUEDA LAFFOND, José Carlos y Carlota CORONADO RUIZ, «Historical science fiction: from television memory to transmedia memory in *El Ministerio del Tiempo*», *Journal of Spanish Cultural Studies*, XVII 1 (2016), pp. 87-101.
- SALVADOR, Gregorio, *El destrozo educativo*, Unisón, Madrid, 2012.
- SERRANO, Antonio, «Las jornadas de Almería», en *Arte nuevo de hacer teatro en este tiempo*, eds. F. Doménech Rico y J. Vélez Sainz, Ediciones del Orto, Madrid, 2011, pp. 123-125.
- SHOWALTER, Elaine, *Teaching Literature*, Blackwell, Oxford, 2003.
- SINFIELD, Alan, «Give an account of Shakespeare and education, showing why you think they are effective and what you have appreciated about them. Support your answers with precise references», en *Political Shakespeare: Essays in*

- Cultural Materialism*, eds. J. Dollimore y A. Sinfield, Manchester University Press, Manchester, 1994, pp. 158-181.
- VALLS, Fernando, *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Antoni Bosch, Madrid, 1983.
- VOLLENDORF, Lisa, *The Lives of Women: A New History of Inquisitorial Spain*, Vanderbilt University Press, Nashville, 2005.
- WHEELER, Duncan, *Golden Age Drama in Contemporary Spain: The «Comedia» on Page, Stage and Screen*, University of Wales Press, Cardiff, 2012.
- WHEELER, Duncan, «Back to the future: repackaging Spain's troublesome past for local and global audiences», en *(Re)viewing Creative, Critical and Commercial Practices in Contemporary Spanish Cinema*, eds. D. Wheeler y F. Canet, Intellect, Bristol, 2014a, pp. 205-233.
- WHEELER, Duncan, «Julio Iglesias, el embajador universal», *JotDown* (agosto de 2014b), en línea, <<http://www.jotdown.es/2014/08/julio-iglesias-el-embajador-universal/>>. Consulta del 1 de noviembre de 2017.
- WHEELER, Duncan, *La puesta en escena del teatro áureo, ayer, hoy y mañana*, Reichenberger, Kassel, 2018 (en prensa).
- WINCH, Christopher, *Teachers' Know-How: A Philosophical Investigation*, Wiley-Blackwell, Oxford, 2017.