

# LA LECTURA EN LOS ACTUALES CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL: CLAVES DESDE LA FORMACIÓN LITERARIA

## READING IN CURRENT CONTEXTS OF SOCIAL EDUCATION: KEYS FROM LITERARY FORMATION

## A LEITURA NOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO SOCIAL ATUAIS: CHAVES DA FORMAÇÃO LITERÁRIA

Aurora MARTÍNEZ-EZQUERRO\* & Aitana MARTOS GARCÍA\*\*

\*Universidad de La Rioja, \*\*Universidad de Almería

Fecha de recepción: 13.XI.2018

Fecha de revisión: 19. XI.2018

Fecha de aceptación: 23.XII.2018

### PALABRAS CLAVE:

lectura  
educación social  
nuevas prácticas  
alfabetización  
ciudadana

**RESUMEN:** Las nuevas prácticas lectoras y culturales han dejado obsoletas las académicas: los retos de la educación social son, por tanto, múltiples y el más decisivo responde al mantenimiento de la *cultura letrada* clásica. La lectura, caracterizada actualmente por la hibridación de tradiciones, géneros y temas, necesita desarrollar una educación literaria social que enseñe claves intertextuales e intermodales para formar lectores expertos. Ahora bien, el mercado busca consumidores en esta diversidad social, los trata globalmente y crea productos de consumo en los que el canon de lecturas se asimila a una lista de ventas (superhéroes, lanzamientos de sagas o series televisivas, entre otros), que es considerada “modelo de prestigio” y, como tal, engullida en este festín de omnivorismo cultural. Y es que estas adhesiones forman parte de un engranaje de *marketing* que anula cualquier posibilidad de interpretación.

En este contexto, el formador debe hallar una fórmula que concilie una cultura inclusiva y una cultura de “calidad” con el fin de desarrollar el juicio crítico. Para la educación social la mejor manera de preservar el legado literario es instrumentar una competencia cultural que sepa valorar los grandes éxitos y las consagraciones como lo que son, esto es, productos de la mercadotecnia global. Lo relevante de la lectura es su poder de desarrollo personal y social. Una adecuada y necesaria instrucción -la educación social- permitirá formar ciudadanos críticos capaces de interpretar y, por ende, discernir.

CONTACTO CON LOS AUTORES: AURORA MARTÍNEZ-EZQUERRO. Universidad de La Rioja. E-mail: [aurora.martinez@unirioja.es](mailto:aurora.martinez@unirioja.es)

<p><b>KEY WORDS:</b> reading social education new practices people literacy</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> New reading and cultural practices have rendered traditional academic practices obsolete: thus, the challenges in social education are manifold, being the most decisive the one concerning the maintenance of classic <i>literate culture</i>. Reading, which is currently characterized by the hybridization of traditions, genres and topics, needs to develop a social literary education which can teach intertextuality and intermodality keys in order to train expert readers. That said, in this social diversity the market looks for consumers and treats them globally, creating products led by a catalogue of readings that reminds to a sales list (superheroes, launchings of sagas or television series, among others), considered a reputable model and devoured in this feast of omnivore culture. In fact, it all belongs to the gear assembly that is marketing, and wipes out any chance for interpretation. In this context, the educator should find a formula which can find a balance between inclusive culture and quality culture in order to develop critical judgment. Regarding social education, the best way to preserve literary heritage is to set out a cultural competence which can appraise greatest hits and new recognitions as what they actually are: global marketing products. The relevant aspect of reading is its power for personal and social development. A proper and needed training –social education– will enable the formation of critical citizens, capable of interpreting and, by extension, discerning.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> leitura educação social novas práticas alfabetização de cidadãos</p>	<p><b>RESUMO:</b> As novas práticas culturais e de leitura deixaram obsoletas às acadêmicas: os desafios da educação social são, portanto, múltiplos e o mais decisivo responde à manutenção da <i>cultura letrada</i> clássica. A leitura, caracterizada atualmente pela hibridação de tradições, gêneros e temas, precisa desenvolver uma educação literária social que ensine chaves intertextuais e intermodais para formar leitores experientes. No entanto, o mercado busca os consumidores nessa diversidade social, lida com eles globalmente e cria produtos de consumo em que o cânon da leitura é assimilado a uma lista de vendas (super-heróis, lançamentos de saga ou séries de televisão, entre outros), que é considerada “modelo de prestígio” e, como tal, engolida nesta festa do onivorismo cultural. E é que esses acessos fazem parte de uma engrenagem de <i>marketing</i> que anula qualquer possibilidade de interpretação.</p> <p>Neste contexto, o treinador deve encontrar uma fórmula que reconcilie uma cultura inclusiva e uma cultura de “qualidade”, a fim de desenvolver um julgamento crítico. Para a educação social, a melhor maneira de preservar o legado literário é implementar uma competência cultural que saiba valorizar os grandes sucessos e consagrações pelo que são, ou seja, produtos do marketing global. A relevância da leitura é seu poder de desenvolvimento pessoal e social. Uma adequada e necessária instrução –a educação social– permitirá formar cidadãos críticos capazes de interpretar e, portanto, discernir.</p>

## 1. Introducción

Las nuevas prácticas culturales y de lectura en el contexto de la modernidad líquida (transformación constante referida al fluido en el que vivíamos y que está “socavando la solidez de nuestras anteriores consignas, de aquello en que creíamos precisamente porque era consistente, porque tenía raíces”, Campos & García, 2017, 98-99) han dejado obsoletas las prácticas académicas o de gestión formativa en las cuales la lectura se ofrecía como una especie de “suplemento” para la instrucción y la participación ciudadana. A este respecto, Martos & Martos (2017) señalan lo siguiente:

Bauman ha incorporado a su reflexión el mundo de la cultura, pues educación y cultura no son ámbitos que hoy puedan ya separarse, al contrario, todo el mundo del emprendimiento social y de los movimientos ciudadanos han “refractado”, por así decir, sobre la realidad del aula, y eso no solo desde perspectivas como la de la educación social sino a nivel de prácticas concretas, del tipo de las comunidades de prácticas (Wenger, 2001) y otras (428).

Así pues, los retos de educación en la era de la modernidad líquida (Bauman, 2007) son múltiples,

aunque quizás el más decisivo de todos responde al de seguir manteniendo los principios esenciales de la *cultura letrada* clásica (Chartier, 2000), a saber, favorecer la *inclusión cultural* para que, a su vez, sea posible una alfabetización ciudadana crítica (Martos & Martos, 2014). En este contexto, no podemos retrotraernos a la realidad que nos rodea puesto que “La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., y abarca un amplio dominio de situaciones” (Martínez Ezquerro, 2016a: 34). La respuesta del mercado a esta *diversidad social*, a esta realidad de una colectividad cada vez más híbrida y mestiza, en sentido amplio, ha sido la de organizar cadenas de producción destinadas a una segmentación de audiencias. Es decir, ha considerado siempre a las personas y a las comunidades básicamente como consumidoras globales que es preciso atraer y “fidelizar”, y ha dejado en segundo plano consideraciones de otro tipo. Sin embargo, en la actualidad se aprecia una sensibilidad acusada hacia los temas relacionados con la igualdad, el medio ambiente y, en general, la calidad de vida, aspectos que en el mercado han sido desdeñados paulatinamente. Y es que el sector

mercantil, en una visión materialista y tecnocrática, ha ido relegando todo lo que concernía a las Humanidades en la educación, insensible a lo que no respondía a la lógica del beneficio inmediato.

Frente a esto, la escuela o la universidad, en principio “templos del saber” y enclaves alfabetizadores, tampoco han sabido contrarrestar estas tendencias “disolventes” de la modernidad líquida; pero es la propia sociedad la que ha situado en primer plano valores como los hábitos de vida saludable, la conciencia ecológica o la seguridad alimentaria, ámbitos muy relacionados con la lectura, aunque sea desde otras perspectivas o enfoques –como las nuevas corrientes educativas o la *Ecocrítica*, que “aúna los estudios de la literatura y del medio ambiente y ha desembocado en la creación de una escuela de crítica literaria dedicada al estudio de la representación del medio ambiente en las obras literarias” (Campos & García, 2017: 96)– que han centrado el énfasis en prácticas alternativas (aulas de la naturaleza o educación del consumidor, entre otras) y responden a la recuperación de la formación en valores, cualidades ya abordadas como ejes actitudinales en los primeros años de instrucción educativa, según indica Martínez Ezquerro (2017a):

Educar en valores constituye uno de los objetivos básicos para la íntegra formación [...] y debe abordarse transversalmente en las diversas etapas educativas. Sensibilizar a los alumnos [es fundamental y, de forma acorde,] nos planteamos otros fines educativos también capitales [...], como son: desarrollar la competencia literaria entendida no solo como comprensión y placer por la lectura sino también en aspecto potenciador de la creación [...], mostrar el sentido de los cuentos como identificación y ayuda personales, fomentar el hábito lector [...], la escucha y la expresión escrita, impulsar la toma de decisiones y la iniciativa, [...] y, al mismo tiempo, educar con espíritu crítico. En suma, se trata de abordar la formación desde una perspectiva íntegra (247-249).

En este contexto en el que los valores constituyen ejes importantes en ámbitos diversos, la mencionada ecocrítica ofrece otras lecturas, así en palabras de Campos & García (2017):

ha permitido entender las implicaciones invisibles de diversos elementos de la naturaleza como el agua, sus lazos con el día a día del ser humano, así como su valor transversal en los ámbitos educativo, cultural, turístico y económico. En efecto, la aproximación ecocrítica (Flys-Junquera, Marrero-Henríquez y Barrera-Vigal, 2010) formula un planteamiento en el cual todo se conecta con todo, adoptando en los estudios literarios un enfoque centrado en la Tierra y la

naturaleza (Glotfelty y Fromm, 1996). Existe, pues, un interés en aplicar el uso de conceptos ecológicos a las composiciones literarias, y entender que el espacio natural no es ni un simple tópico ni un decorado de fondo sobre el que se articula por ejemplo una novela (96).

Precisamente la dimensión social de la lectura abordada desde los *Nuevos estudios de literacidad* (Street, 2004) incide en su práctica socializada y en la escritura cooperativa, y evidencia que la lectura solitaria y aislada, ya sea en un sillón en casa o en una biblioteca, no es más que una de las modalidades fomentada desde la privacidad burguesa o la concepción del conocimiento como un saber vinculado a élites, esto es, la lectura entendida como un conjunto de prácticas sociales que cada comunidad (re)construye y categoriza. En la era en que Jenkins (2008) define la convergencia y la participación, y en que internet es considerada una inteligencia colectiva, los eventos letrados (Martos García, 2017) ofrecen la posibilidad de activar diferentes estrategias. Lo relevante es que se construyen sobre la “interacción de cerebros” y la conformación de una práctica social intencionadamente dirigida hacia la lectura (Campos, 2016) en el sentido en que Chartier (2000), Harari (2016) y otros autores la entienden, esto es, como debate, intercambio o comunicación en un plano no solo interindividual sino comunitario. En relación con esta afirmación y con la mencionada escritura cooperativa, hay que destacar la importancia que tiene una aplicación metodológica adecuada basada en la interrelación y retroalimentación lectora, valga el siguiente modelo que ofrece Martínez Ezquerro (2016b):

[E] *Método de cooperación interpretativa* tiene como finalidad que el lector desarrolle de forma compartida el conocimiento de la lectura abordada mediante la intervención en espacios de práctica colaborativa en los que el mediador estimula la reflexión conjunta. Esta técnica desarrolla la competencia interpretativa, esto es, la capacidad de comprender y reconstruir el sentido de una obra entendida como un tejido complejo de significación; asimismo, desarrolla los contenidos que corresponden a elementos vertebradores del currículum [...], como son las destrezas comunicativas orales y escritas, el conocimiento de la lengua y, de forma especial, la competencia en educación literaria (1).

Pero en este contexto –paradójicamente– el relativismo axiológico obstruye el pensamiento crítico y, en consecuencia, disuelve estas comunidades de debate e intercambio. Así, por ejemplo, el canon de lecturas se asimila a la lista de ventas,

tal como enseña el éxito contagioso de la “cultura fan”. De ese modo, las franquicias, los “taquillazos”, los lanzamientos de sagas (Martos, 2006), las series o los superhéroes, entre otros fenómenos, crean modelos de prestigio para consumo cultural, y así se convierten en “nudos gordianos” que el formador o el animador de calle no sabe cómo “conjurar” para conciliar una cultura inclusiva y una cultura de “calidad” en la que se desarrolle el juicio crítico. De hecho, el entusiasmo de los fans es un valor positivo que tiene el contrapeso negativo de que sus adhesiones forman parte de un engranaje de mercadotecnia y nublan cualquier posibilidad de interpretación o distanciamiento frente a ese universo ficcional. Difícil resulta perfilar un lector o receptor homogéneo ante estos nuevos productos culturales, más bien se aprecia (o se aspira a) un receptor plural, precisamente, para explorar posibles continuaciones del productor. El universo de Tolkien, por ejemplo, ha sido el mayor exponente de este fenómeno: versiones mediáticas, mapas y atlas, universo expandido, etc., han servido para “con-formar” una multiplicidad de públicos. Lo mismo se ha observado en relación con la “ficción-manía”, que reescribe una obra exitosa en diferentes registros y claves (por ejemplo, el “fanfic gay”) y -en algunas ocasiones- con actitudes sorprendentes. Recordemos que *Avatar* (2009) generó una corriente de público que sintió depresión y nostalgia por el mundo prístino de Pandora. A este respecto, Martos & Martos (2017) puntualizan que el mundo de las sagas y la ficción-manía responde:

al prototipo de estas nuevas prácticas culturales, ya que la cultura fan y la narración continua son síntomas de una nueva mentalidad a menudo en contradicción evidente con la cultura académica. Por ejemplo, los aficionados a la ficción-manía en realidad son escritores amateurs, sus productos, los *fan-fics*, serían ejemplo de borradores de escritura, y los *beta readers* hacen el mismo papel del profesor: monitorizar el proceso para que el “escritor incipiente” resuelva sus problemas. Lo que varía radicalmente es el ambiente y el contexto, no ya porque recurra a plataformas digitales, sino por el sentido inclusivo; el *beta-reader* no es un “evaluador” sino una especie de “colega”, y los textos imitados son objeto de una apropiación creativa que elige el sujeto, dando lugar a reescrituras variadas y en distintos lenguajes, según los talentos y las preferencias personales (429).

Frente a la cultura académica, muy jerárquica y vertical, las nuevas prácticas culturales se sitúan más en los escenarios urbanos del “hub”, del encuentro colaborativo y nodal donde se generan iniciativas y plataformas heterogéneas. Banksy

y su *street art* serían una prueba de ello, con su lema: “Mejor fuera que dentro”. Ese “fuera”, en la cultura letrada, supone “des-academizar” en cierto modo, o sea, poner en valor los talleres, las rutas, las performances, en fin, todo lo que suponga entender la lectura como una práctica viva, en interacción con escenarios y públicos múltiples, abierta a la participación y a la convergencia con otros medios, tal como preconizaba Jenkins (2008).

## 2. Las buenas prácticas / las prácticas emergentes

Desde la perspectiva de los ya mencionados *Nuevos estudios de literacidad* (Street, 2004), en el paradigma de la lectura como actividad social las prácticas se entienden no solo como modelos eficientes, sino como otras prácticas de referencias que, tomadas de otros contextos, puedan ser extrapoladas por el educador o emprendedor. Los *eventos letrados* (Martos García, 2013) diseñados por estos emprendedores comienzan con una observación del entorno (alfabetización situada), si bien deben inspirarse en todo tipo de referencias atendiendo a la máxima “Piensa en global, actúa en local”. El punto de partida es el conocimiento profundo de los espacios de proximidad, es decir, hay que aplicar un enfoque corográfico, del área o del lugar compartido donde se pretende intervenir, ya sea un colegio, un barrio, una localidad o una zona más amplia. La globalidad se asegura cuando ese conocimiento es cotejado con las buenas prácticas procedentes de cualquier parte o cultura, en un mundo que es ya un “aula sin muros” (McLuhan & Carpenter, 1974).

Las prácticas emergentes en lectura y escritura (Martos Núñez, 2006) parecen ir unidas en los últimos tiempos al uso de las TIC, de los entornos virtuales (bibliotecas, webs, etc.) y de las redes sociales, que permiten el trabajo colaborativo, la creación de comunidades de aprendizaje, las estrategias de creación colectiva o el intercambio directo de experiencias, entre otros, con el fin de desarrollar acciones comunes en este entorno concreto. En particular, la narrativa hipertextual, la poesía cinética, la ficción interactiva, las historias generadas por programas informáticos, las performances literarias, la escritura *amateur*, los *fan fiction*, las novelas en forma de correos electrónicos, los mensajes SMS, etc., son ejemplos de prácticas emergentes de lectura y escritura electrónicas (Kerkhove, 1999), que se corresponden con un mundo radicalmente distinto a la cultura heredada del siglo XX. No es solo la sensación de que la cultura impresa haya perdido terreno entre los jóvenes a favor de la cultura mediática

y digital, es que han cambiado ciertos roles y percepciones básicas. En este sentido, Martínez Ezquerro (2017b) indica lo siguiente:

Si consideramos ciertas reflexiones que McLuhan (1969) aporta sobre las nuevas realidades culturales creadas por los medios informáticos, estamos de acuerdo en que la evolución histórica de las tecnologías ha supuesto un avance en relación con el desarrollo de la imprenta en contraste con la cultura oral. En estos momentos de “confluencia de formatos y de conocimientos” nos hallamos ante el enorme potencial que nos brinda la biblioteca cibernética; los “recursos híbridos” son afortunadamente complementarios. Nuestra forma de llegar al conocimiento es actualmente multidireccional frente a la linealidad que presentaba en épocas anteriores (270).

A pesar de ello, no hay que olvidar los aspectos negativos de esta corriente omnipresente de dispositivos digitales, de lectura conectada, etc., puesto que las competencias digitales no aseguran el dominio del resto de competencias; de manera específica, no se potencia la lectura crítica, aspecto clave si aspiramos a formar no solo un consumidor de productos o un usuario *informado*, sino un ciudadano responsable y con criterio propio en sus elecciones, que *conoce* y, aún más, *sabe*.

### 3. Los jóvenes como público: consumo cultural y lectura crítica

Duarte (1996) plantea el aspecto nodal de la cuestión cuando describe los ejes juveniles de la lectura entre las “bestias a desenmascarar” y los “sueños”. Ciertamente, los imaginarios adolescentes (Efrón, 2010) son tributarios de muchos de los estereotipos fomentados por ficciones de sentido claramente capitalista, y las nuevas utopías aparecen como “nebulosas” en un mundo que es más bien distópico. En este contexto Blanes (2018) se cuestiona si *Juegos del Hambre* (2008) no será la revolución televisada, esto es, una performance mediática, al modo de *Gran Hermano*. Esta ficción y otras (*Millenium*, *Avatar*...) promueven lo denominado “modelos de mujeres fálicas” (Bernárdez, 2012: 92), que son propias de un postfeminismo mediático. Es verdad que estos nuevos públicos emergentes están modelando el consumo cultural, que pasa ya por la figura del *prosumidor* o lo que Peterson (2005) caracteriza como *omnivorismo cultural*, según indican Martos & Martos (2017):

Peterson (2005) establece una casuística entre unívoros y omnívoros de la cultura de élite y de la cultura popular, pero esto es solamente aplicable de

forma nítida en los extremos, esto es, el individuo de clase alta que tiene gustos “exquisitos” (*highbrow unívoros*), y el individuo de clase baja que es identificado como ejemplo del mal gusto (*lowbrow unívoros*). Lo habitual es que las conductas oscilen en una escala de grises, de opciones intermedias. Las modas audiovisuales y todo el mundo de internet impulsan un interés a menudo superficial por distintas manifestaciones culturales, por ejemplo, el zen, el coaching, el ecologismo..., lo cual lleva a reafirmar una creciente segmentación de públicos y, en línea con la modernidad líquida, un aumento de la relativización referida a los gustos, aficiones o hobbies. La customización o personalización de mitos y lecturas [“tuneo”, en la expresión de Martos, 2006: 63] sería un ejemplo sintomático de todo ello (430).

Todo esto ofrece una estrecha relación con la nueva cultura de la igualdad, con la sociedad del emprendimiento y la movilidad social. En el fondo, los hábitos culturales se han hecho tan híbridos y mestizos como la sociedad misma. En realidad, no hay omnívoros o bien “unívoros” sino gente que consume un pequeño segmento de cultura, una audiencia formada en torno a una serie de hábitos compartidos, como ocurre con los fans. Si todo esto es así, la educación estética y literaria se acerca cada vez más a la educación del consumidor; pero según la hermenéutica analógica (Beuchot, 2000), estamos presos de una serie de estereotipos que nos permiten acceder, por ejemplo, a la *sutilidad* del universo simbólico. Ficciones como *Los Transformers*, *Los Vengadores* y otras más nos presentan una neoépica con una galería de héroes descritos de forma banalizadora y grosera, son pastiches en que dioses como *Thor* o *Loki* hacen equipo con *Hulk* o el *Capitán América*, por no mencionar el fetichismo de los robots que ha reducido el temprano mito del autómatas a un combate pugilístico y de exhibición de armas. El modelado de los jóvenes como “rebeldes sin causa” sigue lógicamente esta dinámica que segrega y margina, e incluso los criminaliza (Martos & Martos, 2017):

la conducta de los jóvenes ante los nuevos medios se entiende a partir de nociones tales como fragmentación, aleatoriedad, inmediatez, instantaneidad, no secuencialidad, desjerarquización, velocidad o hedonismo (Efrón, 2010), la recepción por separado, la innovación aislada, ligada a una inspiración individual o a una genialidad momentánea, dejan de tener sentido. Internet es cada vez más el reino de la inteligencia colectiva, de los “genios en grupo”, y por tanto la Red se está convirtiendo en una prótesis sensorial que “premastica” todo ese arte cada vez más globalizado que consumimos (430).

Los *influencers* y los *youtubers* –por citar un fenómeno– que comentan libros son ejemplos de esta tendencia de consumo “enlatado”; el lector y/o receptor tiene tanto donde elegir que “delega”, en cierta manera, en estas personas la preselección. El riesgo es evidente: apenas se aprecia contacto directo con estas fuentes, por ejemplo, los clásicos. Internet se ha convertido en esa inteligencia colectiva, en esa mente extensa o *exocerebro* (Bartra, 2007) que ofrece todas las informaciones necesarias sin plantearse su fiabilidad. Como en el *Quijote*, en el episodio del expurgo de la biblioteca del hidalgo, se hace necesario “descartar” o desechar ciertos subproductos, esto es, obras estereotipadas, “tóxicas”, en suma, de ínfima calidad. Es preciso, por tanto, entrenar al joven para reconocer esos estereotipos.

La fragmentación y la saturación de información tienen, sin embargo, un aspecto positivo; permiten una lectura distante y/o distanciada de muchas obras, una pre-lectura que se sirve simplemente de unos pocos datos que nos atraen o rechazan dichos productos. Por ejemplo, la etiqueta “terror” o, más si cabe, “zombie” concita o repele a determinados receptores. Precisamente las obras de mayor calidad, por su densidad, requieren de un etiquetado complejo, véase el filme *Prometheus* (2012), por ejemplo, que ya es un indicador. Nos obligan, por tanto, a usar criterios variados y eclécticos: una obra de terror, pongamos por caso, puede no estar exenta de aspectos filosóficos, e incluso un género truculento puede revestir un simbolismo más sutil (la serie *Walking dead*, estrenada en 2010). Volvemos así al tema de la hermenéutica y el simbolismo como dimensiones esenciales para “deconstruir” estas ficciones que tanto influyen en la juventud (Reguillo, 2004).

#### 4. La empatía con la naturaleza y la reivindicación de lo mágico

Admitida por la comunidad científica la trascendencia de conceptos como la *inteligencia emocional*, las *inteligencias múltiples* y, en definitiva, el peso de lo *emotivo* en el aprendizaje social, se debe poner el énfasis en la idea de *empatía* (Marroquín, 2002); de hecho, no es importante solo el aprehender un imaginario literario, conociendo sus claves y convenciones (por ejemplos, el imaginario de Tolkien), sino compartirlo porque eso genera un espacio de intercambio, de “con-fabulación” que es, en suma, la cultura fan (Martos García, 2008).

El progreso hacia una sociedad justa y solidaria se sustenta, asimismo, a juicio de Waal (2011), en una gestión inteligente de los impulsos altruistas, “prosociales” o de cooperación. Abram (1996),

uno de los más renombrados estudiosos de la ecología y el lenguaje, lo asocia a una necesidad de repensar los vínculos entre conocimiento, lenguaje y cosmovisión desde unas bases etnográficas, en su caso. Así, supera el antropocentrismo y el eurocentrismo al estudiar el chamanismo de Bali y su pensamiento acerca del animismo que, al igual que en África, Siberia y otras partes del mundo, no es un vestigio de supersticiones sino una forma de organizar el conocimiento del mundo con categorías alternativas que, según el citado investigador, conecta con las nuevas demandas “ecosociales” de nuestro tiempo porque lo que es visto por las culturas indígenas como maravilla es lo que nosotros entendemos por naturaleza. La clave estaría en una comprensión simplista de estas axiologías trasladada a estas culturas, por ejemplo, la contraposición espíritu/materia. En palabras de Abram (1996):

la función ecológica de un chamán, su rol como intermediaria o intermediario entre la sociedad humana y la tierra, no es siempre obvio [...]. Vemos al chamán siendo llamado para curar un miembro enfermo de la tribu de su insomnio, o quizás tan sólo para localizar algunos bienes perdidos; somos testigos de cómo entra en trance y envía su conciencia a otras dimensiones buscando y ayuda. Sin embargo, no deberíamos apurarnos tanto en interpretar estas dimensiones como “sobrenaturales”, ni como reinos enteramente “internos” a la psique personal del practicante. Pues es probable que el “mundo interno” de nuestra experiencia psicológica occidental, como el cielo sobrenatural de la creencia cristiana, se originaron en la pérdida de nuestra reciprocidad ancestral con el territorio vivo. Cuando las presencias animadas con quienes hemos evolucionado durante muchos millones de años son repentinamente consideradas como teniendo menos significado que nosotros mismos, cuando la tierra generadora que nos parió es definida como sin alma [...], entonces esa otredad salvaje con que la vida humana siempre había estado entretejida debe migrar, ya sea hacia un cielo suprasensible más allá del mundo natural, o sino hacia el cráneo humano mismo, el único refugio permitible, en este mundo (25).

Territorio a la vez sensorial y psicológico, esto es, tierra sensual y animada que teje hilos sutiles de interacción entre todos los seres. *Ecología animada* (no tierra sin alma, como dice el texto) o *geomitologías de la pertenencia* (Harmanşah, 2007) que nos señalan el vínculo entre el entorno y las personas que lo habitaron. No tiene sentido hablar de “Naturaleza”, al margen de lo humano, sino de “Paisaje cultural”, paisaje modelado por la huella de quienes viven y vivieron. Ahora

podemos entender mejor la relación entre la magia y los rituales iniciáticos, que se basan en el fondo en el protocolo para aprender, hacer frente a la adversidad, “leer” correctamente los signos del mundo, esto es, adiestrarse en la “sutilidad”, en el poder de expandir la mente.

La Naturaleza nos “habla” (Guimarães, Barbosa & Fonseca, 2004) de muchas maneras: el rumor del agua, los montes que tiemblan, la tormenta que estremece los cielos... Hemos perdido en gran medida esa capacidad mitopoética de ver y oír la Naturaleza sin las veladuras de un pensamiento materialista. De ahí la propensión hacia la fantasía en todos sus géneros y corrientes, como una apertura hacia estos nuevos mundos que apenas se vislumbran. Sin embargo, esta imaginación a menudo queda roma por los estereotipos interesados en nuestra cultura moderna. Un caso emblemático lo constituyen las distopías, que han aflorado como muestras de imaginarios catastróficos o como prefiguraciones de los propios cambios que la Humanidad tendrá que afrontar, siguiendo la teoría de Asimov (1986) acerca de la ciencia ficción. Pero lo que ofrecen como *literatura del cambio*, lo que observamos en las ficciones sobre robots o *cyborgs*, o zombies, no son más que las pesadillas derivadas del posthumanismo y del capitalismo que se recrean con relatos sobre fines del mundo provocados por guerras nucleares, desastres climáticos, virus, pandemias, ataques de zombies, etc. Así, el filme *Cuando el destino nos alcance* (1973), basado en una novela de Harry Harrison, anticipó la extinción de la humanidad por problemas de superpoblación, cambio climático y corrupción política.

Podemos argumentar, pues, que bajo el caparazón de relatos fantásticos se esconden auténticos retratos realistas, y carecen de esa capacidad chamánica de bordear y ensanchar las fronteras del conocimiento. La idea de la muerte como espantajo, festival de vampiros o zombies coincide justamente con la visión de repulsión que inunda la sociedad europea tras los terrores del Milenio, de la peste y de otros fenómenos de impacto social. Lo importante es que lo macabro es ajeno a las raíces del cristianismo y a las del chamanismo, de modo que esa sobredosis de violencia, sangre, truculencia, destrucción y cadáveres no puede ser más que el “asustajóvenes” de la cultura de los siglos XX y XXI, ensoñaciones que paralizan lo que debieran ser proyectos de (re)construcción social. En otras ocasiones la “espoleta” del cambio no es una realidad humana sino algo sobrevenido: ahí tenemos todo lo relativo al encuentro con alienígenas o seres del espacio, y su impacto en la sociedad. *El fin de la infancia*, de Arthur C. Clarke (2000) y su adaptación en serie televisiva (primera

emisión, en 2015) es un ejemplo de las paradojas que se producen, pues los “superseñores” o extraterrestres acaban con todas las guerras, pero su acción va encaminada a la mutación y desaparición de la Humanidad en su estado actual.

Los casos citados constituyen solo algunos de la compleja y actual “madeja” de “hilos” ficticiales que son objeto de atención, especialmente por los jóvenes. Por citar otro ejemplo, desde el éxito del universo ficcional de Tolkien, la fantasía épica ha derivado en una veta importante de *literatura de acción* con ropajes varios: futurista, ambiente medieval o bárbaro, escenarios urbanos propios de la novela negra, interacción con otras razas o *aliens*, etc. Éxitos como *Blade Runner* (1982), *Alien* (1979) o *Prometheus* (2012) fusionan varios de estos subcódigos, y ponen en valor todo lo que de hibridación tiene la literatura del siglo XXI. Ciertamente, el reciclaje es a menudo la base de esta mixtura y constituye el signo propio de la posmodernidad en que nos hallamos instalados. Los valores exotéricos y esotéricos se solapan de tal manera que las lecturas plurisignificativas (sentido literal vs. sentido figurado) y el consumo febril de ficciones truculentas y violentas no impiden que afloren ciertos símbolos relevantes, tal como ocurre con algunas sagas y sus superhéroes/superheroínas, que Harari (2016) ha resumido acertadamente con el sintagma “Homo deus”. En palabras de Topuzian (2013):

Dominique Maingueneau sostiene que, hoy en día, los vínculos intermediales están mucho más relacionados con estrategias de difusión, circulación y comercialización de los productos artísticos y culturales, que con la elaboración o constitución efectivas de esos productos en sí mismos, es decir, con su articulación formal entendida como modo de presentación del objeto. [...] El libro, y con él la literatura, no desaparecen, pero entran en un nuevo sistema. El éxito de la serie de los Harry Potter es indisoluble del éxito de las películas y de los juegos de video correspondientes. [...] La Literatura provee de guiones e imágenes a los medios, que pueden reciclarlas en juegos de video, en videoclips, en series televisivas, en películas: recorridos de una Literatura transformada en monumento, inmenso reservorio de argumentos para una producción multimediática que suscita ella misma, como ‘producto derivado’, una producción literaria, en una espiral sin fin (303-304).

En todo caso, asistimos a la percepción de un “fin de ciclo”, a un ambiente milenarista en el que tienen sentido todas las ficciones apocalípticas aludidas, la literatura del cambio y la necesidad de una acción liberadora y/o reparadora. Volvemos, pues, al andamiaje más esencial, lo que Campbell

(1959, 25) llamaba el *monomito*<sup>1</sup>, estructura mitológica universal, que subyace no solo en el cuento o mito clásico sino en todas estas ficciones de la (pos)modernidad. Enseñar a los educadores esta base de la arquitectura del mito es la base para que encuentren en otros referentes importantes (*Juego de Tronos*, primera emisión en 2011; *El Señor de los Anillos*, 2001; *El mago de Oz*, 1939; etc.) estos mismos patrones y arquetipos narrativos. Tanta diversidad, desde el punto de vista del receptor, se nos presentaría como una pluralidad de “señales de radio” que cada uno puede sintonizar o conectar en diferentes frecuencias pues sus capacidades le permiten localizar diversas emisiones y canales. La experiencia lectora o la del oyente es la que lleva a sintonizar unos u otros, de forma que adquiere familiaridad con algunos.

En este juego retórico al que aludimos con la radio, a veces el canal se concentra en torno a ciertos componentes, determinado tipo de música, información, etc. La percepción del oyente parte de que un canal concreto posee esos elementos que desea encontrar y así tiene un público preferente, pero esto se hace de forma dinámica: los canales ganan o pierden oyentes, surgen otros nuevos... Siguiendo con la analogía, la estación de radio es, en cierto modo, el centro educativo y sus estrategias –lo que abarca la didáctica–, y los lectores son posibles radioaficionados; teniendo en cuenta que no solo educa el colegio –el entorno inmediato–, podemos considerar que el mundo entero emite señales. De este modo, las variedades de públicos, situaciones e iniciativas se acompañan con la ley de la oferta y la demanda, y con las nuevas corrientes culturales, es decir, con los otros ecosistemas copresentes de la lectura. A modo de ejemplo, los programas municipales de animación a la lectura o eventos como la *Noche en Blanco* (creada en París en 2002, ha sido extendida a otras capitales y grandes ciudades europeas, y su objetivo es acercar la creación artística contemporánea a todas las personas) constituyen iniciativas que visibilizan otros modos de difusión de la literatura al margen de las enseñanzas regladas. Subyace, por tanto, en estas actividades el espíritu de inclusión social y cultural, según Martos & Martos (2017):

los conceptos de inclusión social y cultural (Blanco, 2006), junto con otras ideas conexas como la inclusión digital, suponen una nueva manera de concebir la cultura y de integrar en ellas actuaciones más eficientes sobre el entorno y el propio patrimonio y memoria cultural, que aumenten el empoderamiento y la autoconciencia de las comunidades. Al poner en valor la participación y la colaboración, las expresiones culturales marginales o periféricas adquieren

ahora protagonismo, porque forman parte de ese panorama plural que se quiere destacar. Lo mismo ocurre, en concreto, con la cultura escrita, que se expresa en multitud de situaciones, contextos y formas, y no solo en los que han sido acuñados por la cultura académica tradicional, es decir, el canon o las prácticas culturales prestigeadas socialmente (Barton y Hamilton, 2004), pero que en absoluto deben impedir que afloren las otras prácticas vernáculas (429).

A la luz de estas afirmaciones, se hace prioritario asentar una pedagogía de la diversidad susceptible de lograr una inclusión social y cultural, acorde a la realidad que ofrece la sociedad.

## 5. Conclusiones

Podemos preguntarnos si la lectura es actualmente un “pegamento social”. La educación de la sociedad plantea a la educación literaria una aparente paradoja. De un lado, se habla del *autotelismo* del discurso literario (Topuzian, 2013), que subraya su autonomía, pero también ofrece cierta “inutilidad” en la medida en que se hace a la literatura auto-referencial, es decir, *in-útil* desde el punto de vista de su aplicación a la realidad. Sin embargo, las diversas corrientes postestructuralistas y la misma teoría de la recepción han corregido esta poética de la “torre de marfil” al destacar que hasta la propia hermenéutica literaria requiere de una comunidad interpretativa, esto es, de un conjunto de co-lecturas en interacción, entre sí, pero también en relación con su entorno cultural más amplio. Esto hace que algunos autores amplíen el problema a su *dimensión intermedial*, esto es, a la pintura, el cine, el teatro, etc., como campos de elaboración artística propios del siglo XXI en donde lo literario se hibrida con otras artes y tecnologías. Ya Chartier (2000) reseñó la disolución de los géneros textuales clásicos propios del formato “códice” para llegar a un nuevo umbral, el texto digital, que se puede entender como la “no forma”. La literatura no desaparece, se engasta en el nuevo sistema que se manifiesta en sus nuevas estrategias de difusión/comercialización, y así ofrece material que se vende en diferentes formatos o medios (juegos de vídeo, series televisivas, etc.). Todas las producciones multimediáticas que genera la convierten en “literatura transformada”, en realidad forma una espiral creada por el producto derivado, la producción literaria y la difusión mediática (Topuzian, 2013: 304).

Al igual que la cultura escrita eclipsó en cierta forma la oralidad y sus producciones parafolclóricas, actualmente la propia cultura literaria escrita está impregnada de esta textualidad (trans)mediática (Scolari, 2009). Las “pasarelas” son ya tan



amplias y “concurridas” que es muy difícil imaginar ciertos autores –clásicos o modernos– sin los correlatos de difusión masiva de sus textos escritos (E. A. Poe o los grandes novelistas de aventuras constituyen solo un mínimo ejemplo).

La segunda paradoja emana de que, a pesar de la preterición de las Humanidades en la educación –entre ellas, la literatura–, las nuevas demandas sociales crean la necesidad de repensar la literatura como una intervención en lo social, al modo de Sartre puesto que, aun cuando se opine que la literatura habla siempre de sí misma, es cierto que ante los retos de la exclusión, la empatía, la búsqueda de una vida saludable, el deseo de un mundo justo y solidario..., los citados argumentos literarios tienen cuando menos un sentido parabólico. Esto es, se infieren valores justo donde los textos parecen esconderse en una especie de “pirueta autorreflexiva”. Por ejemplo, la *Égloga III* de Garcilaso, desarrollada a orillas del Tajo y protagonizada por cuatro ninfas, puede interpretarse en clave ecocrítica y en comparación con sus correlatos en el arte occidental (*locus amoenus*) muestra un discurso alternativo defensor del medio ambiente que activa, a su vez, competencias culturales (Quiles, Palmer & Rosal, 2015), clave para la educación ciudadana (la preservación de memoria y patrimonio). Este es el nexo entre pasado, presente y futuro, el momento en que seleccionamos, por ejemplo, ninfas, sirenas u otros personajes del imaginario para proyectarlo en nuestra realidad.

El fin de la literatura, tal como la hemos conocido, es directamente proporcional al “despliegue” del mercado y a la convergencia de medios (Jenkins, 2008). Para la educación social –y para otros ámbitos– la mejor manera de preservar el legado literario es instrumentar una competencia cultural crítica que reconozca que los grandes éxitos (sagas, series, superhéroes, etc.) y las consagraciones están en manos del mercado y sus franquicias. La deconstrucción, las corrientes alternativas o las actuaciones desde la literatura comparada (Link, 1997) son como gotas en un desierto artificial y controlado. Es, por tanto, de suma importancia estudiar el consumo cultural y las nuevas prácticas, así como el perfil y los gustos juveniles de la posmodernidad, ellos van a tener que definir nuevos espacios, si bien cualquier ensoñación libertaria deberá abstenerse de un contenido ideológico o político concreto (Fernández Mallo, 2010). Relativizar, pues, las lindes entre “alta cultura” y “cultura popular”, entre lo que este autor llama *pop* y *afterpop*, es una tarea imprescindible. La literatura, el arte en general, es ecléctico y se aleja en estos momentos de la pureza formal, es más, incorpora recursos gráficos, sonidos, música y variantes

hipertextuales, pensemos en las narraciones que circulan por la web, muchas de ellas escritas por admiradores de sagas novelescas o de películas que se apropian de sus elementos narrativos para dotarlos de vida propia ajustada a sus intereses particulares.

En un contexto semejante, la *sutilidad* nos impele a una doble necesidad: entrenar en la hermenéutica y en la literacidad crítica porque esta es la que nos permite una lectura sutil. Y a su vez, la *sutilidad* se relaciona con la alfabetización ciudadana, con el interpretar mensajes políticos o publicitarios, que manipulen. La lectura no solo tiene un poder de desarrollo personal sino también social. En ese sentido, compartir imaginarios (García Rivera, 2004) es una manera eficaz de generar ese “pegamento social” que hace más cívicas y socializadas las comunidades humanas. Lo apreciamos en el modelo de las comunidades fan. Es más, estos pueden ser los nuevos fines específicos que alcance la cultura literaria en contextos para colectivos concretos. Ciertamente, los imaginarios no son inocuos, pueden ser no solo divertidos o aburridos, sino beneficiosos o perniciosos. La lectura crítica, el mediador como lector experto, la hermenéutica, la práctica del debate y de la duda sistemática, ocupan ahí su lugar con el fin de canalizar en lo posible esta pléyade de ficciones y creaciones mediáticas.

Se hace preciso, en consecuencia, actuar como seres híbridos, “anfíbios” culturales (Bajtin, 1974), polivalentes, en el sentido de conseguir fusionar la cultura letrada clásica con la de las nuevas formas emergentes. Por ejemplo, la llamada lectura de *surfeo* encaja no tanto con la lectura veloz sino con el modo selectivo de la búsqueda en *Google* propia de las lecturas hipertextuales. Se aprecia un movimiento de una información a otra en función de un hilo conductor prefijado. En el método clásico de las concordancias ya estaba, de algún modo, la “minería textual” pero los modernos métodos y el software de análisis del discurso permiten reconstruir la arquitectura de los textos con métodos que resultan heurísticos y más eficientes que los clásicos. Así pues, concluimos afirmando que la literatura plural y polifacética actual presenta una hibridación de tradiciones, géneros y temas que requiere una educación literaria que proporcione las necesarias claves intertextuales e intermediales, así como las herramientas hermenéuticas para poder interpretar estas ficciones con el ideal de llegar al lector experto o a la *sutilidad* (Beuchot, 2000), según la hermenéutica analógica.

## Referencias bibliográficas

- Abram, D. (1996). *The spell of the sensuous: Language and perception in a more than human world*. Pantheon: New York.
- Asimov, I. (1986). *Sobre la ciencia ficción*. Barcelona: Edhasa.
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge. Versión española del primer capítulo: "La literacidad entendida como práctica social". En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (109-139). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bartra, A. (2007). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bernárdez Rodal, A. (2012). Modelos de mujeres fálicas del postfeminismo mediático: Una aproximación a *Millenium*, *Avatar* y *Los juegos del hambre*. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 47, 91-112.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM/Itaca.
- Blanes, J. P. (2018). Los juegos del hambre: ¿será la revolución televisada? *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 13, 1-32.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, M. (2016). Clubes de lectura e interculturalidad. En Martínez Ezquerro, A. & Campos Fernández-Figares, M. (Eds.), *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (153-165). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Campos, M., & García, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecolectura: literatura juvenil e imaginarios del agua. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (2), 95-106.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa. Clarke, A. C. (2000). *El fin de la infancia (Childhood's End)* (trad. Luis Domènech). Barcelona: Minotauro.
- Duarte, K. (1996). Ejes juveniles de lectura, para desenmascarar las bestias y anunciar los sueños. *Revista Pasos*, 6, 31-47.
- Efrón, G. (2010). *Jóvenes: entre las culturas cibernéticas y la cultura letrada*. Buenos Aires: FLACSO.
- Flys-Junquera, C., Marrero-Henríquez, J. M., & Barella-Vigal, J. (Eds.). (2010). *Ecocríticas*. Madrid: Iberoamericana. García Rivera, G. (2004). Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos). *Primeras noticias. Revista de literatura*, 207, 61-70.
- Glottfelty, C., & Fromm, H. (Eds.). (1996). *The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology*. Georgia: University of Georgia Press. Guimarães, A. P., Barbosa, J. & Fonseca, L. C. da (2004). *Falas da Terra. Natureza e Ambiente na Tradição Popular Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: breve historia del mañana*. Barcelona: Debate.
- Harmanşah, Ö. (2007). 'Source of the Tigris'. Event, place and performance in the Assyrian landscapes of the Early Iron Age. *Archaeological dialogues*, 14 (2), 179-204.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, J. (1939). *Finnegans Wake*. Nueva York: Viking Press. Inc.
- Kerkhove, D. (1999). *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Link, D. (1997). Literaturas comparadas, estudios culturales y análisis textual: por una pedagogía. *Filología* 30, 5-13.
- Mallo, A. F. (2010). *Postpoesía: hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Anagrama.
- McLuhan, M. (1969). *La galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus*. Madrid: Aguilar. McLuhan, M. & Carpenter, E. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- Marroquín, M. (2002). La empatía redimensionada: la compleja evolución de un concepto. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60 (117), 421-433.
- Martínez-Ezquerro, A. (2016a). Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad. En Martínez Ezquerro, A. & Campos Fernández-Figares, M. (Eds.), *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (33-65). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martínez-Ezquerro, A. (2016b). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, 14, 1-20.
- Martínez-Ezquerro, A. (2017a). Creación literaria e integración de discapacidades en el ámbito docente. *Tejuelo*, 25, 245-275.
- Martínez-Ezquerro, A. (2017b). Leyendística patrimonial: de la tradición al ámbito digital. En *Patrimonio y Creatividad. Miradas Educativas* (254-274). Valladolid: Editorial Verdéis.

- Martos-García, A. (2008). *El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular. Espéculo, 40*. Recuperado de [https://webs.ucm.es/info/especulo/m\\_amo/amo\\_4.html](https://webs.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html) (consulta: 18/10/2018).
- Martos-García, A. (2013). Eventos letrados. En Martos Núñez, E. & Campos, M. (Coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura (247-250)*. Madrid: Santillana.
- Martos-García, A. E. (2009). *Introducción al mundo de las sagas*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Martos-García, A. & Martos-García, A. (2017). La lectura inclusiva y el omnivorismo cultural como “disolventes” de la modernidad líquida. *Profesorado, 21 (2)*, 427-445.
- Martos-Núñez, E. (2006). “Tunear” los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 2*, 63-77.
- Martos-Núñez, E. & Martos-García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 26 (1)*, 119-135.
- Peterson, R. A. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics 33 (5-6)*, 257-282.
- Quiles, M.ª C., Palmer, Í. & Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir: el descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Estudios de juventud, 64 (4)*, 49-56.
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication, 3*, 586-606.
- Street, B. (2004). *Los nuevos estudios de literacidad*. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (81-107)*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Topuzian, M. (2013). El fin de la literatura. Un ejercicio de teoría literaria comparada. *Castilla. Estudios de Literatura, 4*, 298-349.
- Waal, F. de (2011). *La edad de la empatía: lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*. Barcelona: Tusquets.

## Nota

- <sup>1</sup> N. A.: La palabra *monomito* se ha tomado de Joyce, *Finnegans Wake* (Nueva York, Viking Press. Inc. 1939), p. 581.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez-Ezquerro, A., Martos, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. [Reading in current contexts of social education: Keys from literary formation] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 33* 31-43. DOI:10.7179/PSRI\_2019.33.01

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Aurora Martínez-Ezquerro.** Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas, Universidad de La Rioja. E-mail: [aurora.martinez@unirioja.es](mailto:aurora.martinez@unirioja.es)

**Aitana Martos García.** Edificio Científico Técnico III Matemáticas e Informática (CITE III), Planta BAJA, Despacho 32. Universidad de Almería E-mail: [amartosg@ual.es](mailto:amartosg@ual.es)

## PERFIL ACADÉMICO

**Aurora Martínez-Ezquerro.** Profesora titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas (Universidad de La Rioja). Cuenta con numerosas publicaciones vinculadas a la educación lingüística y literaria (patrimonio integrado, currículum, lecturas de la naturaleza, atención a la diversidad, etc.), al estudio léxico-semántico -principalmente dialectal- y a la retórica aplicada. Ha coordinado y formado parte de diversos proyectos nacionales e internacionales. Ha obtenido premios, como el de investigación, *Ciudad de Calahorra*, o el de crítica literaria, *Pájaros de Cuento*, de la Editorial Everest.

**Aitana Martos García.** Ejerce como profesora Contratada Doctora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Ponente en numerosos Congresos, ha recibido Becas y Premios (Premio Nacional de Licenciatura, Beca Euroditions, etc.), y participado en diversas investigaciones internacionales. Es autora de numerosos artículos y publicaciones relativas a líneas de investigación en Ciencias Sociales: Lectura, Bibliotecas, Imaginarios del agua, Educación Literaria, Documentación, Nuevas Tecnologías, Literatura Infantil, etc.