

VOL. 21, Nº 2 (Mayo-Agosto, 2017)

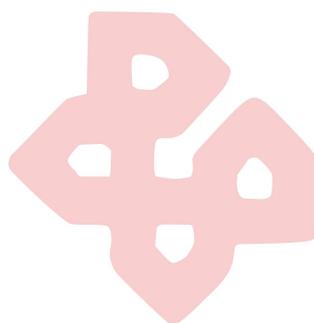
ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-639X

Fecha de recepción: 04/05/2015

Fecha de aceptación: 30/10/2015

LA LECTURA INCLUSIVA Y EL OMNIVORISMO CULTURAL COMO "DISOLVENTES" DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA

Inclusive reading and cultural omnivorism as "solvents" in the liquid modernity



Alberto Martos García¹ y Aitana Martos García²

¹Universidad de Extremadura

² Universidad de Almería

E-mail: aemargar@gmail.com, aitmartos@gmail.com

Resumen:

Se diagnostica el contexto cultural actual a partir de las nuevas corrientes y tendencias de consumo. Al hilo de la reflexión de Bauman sobre los retos de la educación en el mundo de la (pos)modernidad líquida, se subraya que educación y cultura son ámbitos interconectados, así como la importancia de la noción de inclusión y de omnivorismo cultural, con apoyo en las teorías de Petersen y de Bajtin. Frente a los elementos negativos y "disolventes" propios de la modernidad líquida, se propone poner en valor prácticas inclusivas y resignificadoras, particularmente la lectura y la escritura como ejes transversales de la acción educativa. En particular, se hace hincapié en la necesidad de generar lecturas inclusivas en base a las potenciabilidades del omnivorismo cultural, utilizados en la praxis educativa en tanto que elementos "antidisolventes" dentro del clima de la modernidad líquida. También se revisa la metodología de conciliar culturas (teoría del "anfibio cultural").

Palabras clave: inclusión, lectura y escritura, modernidad líquida, omnivorismo cultural

Abstract:

The current cultural context is diagnosed from the new trends and consumer trends. In line with the reflection of Bauman on the challenges of education in the world of liquid (pos)modernity, it is stressed that education and culture are interconnected areas, and the importance of the notion of inclusion and cultural omnivorism, supported theories Petersen and Bajtin. Against the negative and "solvent" liquid modernity own elements is proposed to inclusive and resignificant practices, particularly in order to reading and writing as keystones of educational action. In particular, it emphasizes the need to create inclusive readings based on cultural omnivorism potential used in educational practice as antisolvents factors within the climate of liquid modernity. Methodology to reconcile cultures (Cultural amphibian) is also reviewed.

Keywords: *cultural omnivorism, inclusion, liquid modernity, reading and writing*

1. Introducción

Bauman (2002) ha reflexionado sobre los retos de la educación en el mundo de la *modernidad líquida*, en el marco de los nuevos escenarios, como la globalización económica o la fragmentación social. Más recientemente, Bauman (2013) 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 práctica (Wenger, 2001) y otras. De ahí la importancia de la noción de inclusión cultural, de hecho, la separación clásica entra *alta* y *baja* cultura (*high culture* vs. *low culture*) ya no puede mantenerse en los términos tradicionales si se confronta con la cultura de masas, la cultura mediática o la cibercultura (Galindo, 2006). Tampoco es homologable a los términos en que Chartier (1994) describía la cultura letrada en contraposición a la cultura popular. Así, se produce una nueva colaboración entre la cultura letrada y la cultura digital, es decir, Internet. De hecho, Daniel Link (1997) subraya que la eclosión de la cibercultura está beneficiando a la cultura letrada en multitud de aspectos -desde las bibliotecas digitales hasta la proliferación de literatura electrónica que parte de los clásicos (Kerkhove, 1999), a diferencia del papel negativo que ejerce la cultura industrial o audiovisual de los medios masivos frente a la cultura escrita, a la que suplanta como "entretenimiento anestésico" (Kaplún, 1992).

Hoy se abren nuevas perspectivas en esta cultura posttipográfica (Giesecke y García, 2009) que surge al amparo de la revolución digital, y que ha dado lugar a tipologías como la de Prensky (2005) acerca de los nativos y los inmigrantes digitales. El paso de la oralidad y la cultura manuscrita a la cultura tipográfica tras la revolución de la imprenta es lo que posibilitó que surgieran lectores como D. Quijote que podía acceder a multitud de obras; no es que estuviera loco, aburrido u ocioso, sino tal vez son estas nuevas lecturas las que hace que le parezca menos interesante la caza o la hacienda, tareas típicas de un hidalgo. Y algo similar es lo que está ocurriendo con nuestros alumnos cuando cotejan lo que hay dentro de la cultura escolar, en particular la lectura académica, y los universos alternativos que se están

desplegando "fuera", en particular, la fascinación que ejerce Internet, el 3-D y tanto otros recursos heterocósmicos (Dolezel, 1999).

Dentro de esta efervescencia de la posmodernidad (Lyon, 1997) surge la interactividad de las redes, o la figura del *prosumidor* (Islas-Carmona, 2008), esto es, el internauta activo y curioso, que actúa como un "escribitor" (Gregory, 2013), se potencia así un uso de la Red que enlaza con las prácticas de la cultura letrada clásica, recordemos la imagen ilustrada de la República de la Letras, del ágora universal donde los "talentos" pueden discutir en un planteamiento cada vez más de literatura mundial transmitida sin duda por las ondas de las nuevas corrientes culturales (Moretti, 2000). Desde que Internet se está afianzando como una "inteligencia colectiva" en movimiento, se han suscitado todo tipo de prácticas y creaciones que conciernen directamente al mundo educativo, aunque aparezcan como prácticas de ocio o consumo cultural. Por ejemplo, Alberto Martos (2009b) describe el mundo del *fan-fiction* y las sagas, como 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.

Además, los *posts* o comentarios de *fans* acerca de un texto de éxito, o que congrega un interés especial, son vertidos en multitud de herramientas, desde foros a otros muchos soportes. Es verdad que esta nueva forma de "revisitar" estas obras, muchas de ellas ya clásicas, se hace desde unas "miradas" singulares, a menudo muy posmodernas; así, la secuencia temporal o de estilos no es, por ejemplo, lo que más preocupa, sino que se fomenta la yuxtaposición o la fragmentación, que vienen a ser señas de esta hipermodernización. La cultura clásica, por ejemplo, la mitología y la fantasía se convierten en objeto de culto (como las obras de Tolkien o Lewis, o los ciclos mitológicos en torno a Hércules y su *spin-off* Xena, vampiros...).

Por otro lado, la revolución de la sociedad de la información ha generado fenómenos no solo de producción masiva (industria del entretenimiento) sino nuevos códigos comunicativos, como los derivados de la *intermedialidad* y los *transmedia* (Scolari, 2009). Así, un *fan* de una saga o una franquicia de éxito no solo conoce el libro de referencia de ese universo narrativo, sino otros productos en varios lenguajes, el filme, la serie televisiva, el *anime*, mapas... y todo ello implica una reelaboración activa por parte de este, que debe "cruzar" hipermediáticamente los distintos formatos.

Efectivamente, los *nuevos modos sensoriales de lectura* configuran lo que se ha llamado el *sensorium audiovisual* (Idárraga, 2009), y se inclinan al exceso y a la saturación de estímulos, de forma que provocan las estrategias "defensivas" del receptor. Ello tiene que ver con la posmodernidad, con su estética *neobarroca* y también con la recreación de la *high culture* por las culturas populares, dando paso a lo que se ha llamado la estética *kitsch* (Olalquiaga, 2014). La moda conocida como subcultura gótica (Malpica, 2010) sería un compendio conocido de todo ello.

De este modo, los monstruos, máquinas y *cyborgs* participan de estos mismos excesos y causan una fascinación semejante. Inducen, pues, a una reacción cercana al patetismo, se trata de sufrir, de estar afectados. Lo que ha revolucionado Internet y las tecnologías digitales es el modo de construir y compartir este patetismo. Puesto que 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.

Y todo este arsenal de medios concierne a cómo instrumentar los *contenidos* y los *continentes* de la lectura, incluyendo también los materiales adaptados a situaciones específicas de distintos colectivos, como la llamada *lectura fácil* orientada a discapacitados (Carme, 2005). Porque, a fin de cuentas, Internet no es solo una tecnología sino un complejo *artefacto* cultural que se podría entender como una *prótesis multisensorial* (Martos y Martos, 2014), a través de la cual percibimos la realidad. La originalidad de la figura más o menos romántica del *cyborg*, que crea en sus inicios la ciencia ficción, es que pone en evidencia los conflictos básicos, la identidad, lo que somos, el sentido de nociones que afectan a lo humano: la sensibilidad, los afectos, la memoria... Todos los *gadgets* de los superhéroes, como *Batman, Iron Man*, etc., son prótesis parciales de este conjunto mayor, que los neurocientíficos han llegado a catalogar como *mente extensa* o *exocerebro* (Bartra, 2007), dicho de otro modo, nuestros pensamientos y modos de sensibilidad ya están "empaquetados", de alguna manera, "fuera".

La llamada *realidad aumentada* es un ejemplo de estos paquetes sensoriales que nos ofrece la cultura digital, se trata de mezclar objetos reales y virtuales con unos *scripts* concretos, que nos permiten coordinar objetos en 3D, vídeo, sonido e información de seguimiento de objetos. El objetivo básico es la interactividad, ampliamos nuestra percepción e interactuamos con todos los resortes a nuestra disposición en este nuevo entorno "híbrido". Esta técnica nos permitirá, por ejemplo, que de las páginas de los libros o de cualquier otro soporte "salgan" maquetas e imágenes en 3-D de los mundos o escenarios fabulados. En suma, suscribimos la afirmación de Guillermo Sunkel (2002) quien, citando a Martín Barbero (1999), subraya que son los jóvenes los que mejor encarnan este *sensorium audiovisual* pues ellos son:

“[...] sujetos dotados de una 'plasticidad neuronal' y elasticidad cultural que[...] es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los 'idiomas' del video y el computador” (1999, 35).

Lo cual, de acuerdo a este autor, requiere sentar las bases para una:

“[...] segunda alfabetización que nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo del audiovisual y la informática. Pues estamos ante un cambio en los protocolos y procesos de lectura, que no significa, no puede significar, la simple sustitución de un modo de leer por otro, sino la compleja articulación de uno y otro, de la lectura de textos y la de hipertextos [...]. Pues es por esa pluralidad de escrituras por la que pasa hoy la construcción de ciudadanos que sepan leer tanto periódicos como noticieros de televisión, videojuegos, video clips e hipertextos” (1999, 46).

Así pues, cabe pensar en que es urgente formar ciudadanos *polialfabetizados*, pero, siguiendo con este concepto del *sensorium* (Idárraga, 2009), atentos a las nuevos modos de lectura, al peligro de los discursos solamente tecnológicos y, en última instancia, a la necesidad de lecturas críticas que “deconstruyan” esa saturación sensorial que trata de ahorrar nuestros modos de percepción, y que vemos como tendencia difundida desde la industria del entretenimiento.

En síntesis, la *modernidad líquida* propia de la sociedad pos-industrial y posmoderna, en su sentido de disolución de todo lo "sólido" y por tanto de relativización, pone en cuestión los fines, los métodos y los contenidos mismos de la educación, y nos acerca a la imagen que Chartier (1994) da del lector abandonado a su suerte en Internet. Falto de referentes y de mediaciones (entendiendo precisamente al profesor y a otros agentes culturales como mediador privilegiado), el niño o el adolescente se encuentra ante un ambiente que permite las "lecturas salvajes", al margen de todas las normas y mediaciones, incluyendo el acervo acumulado en siglos de cultura oral o de tradición letrada. En realidad, la mercantilización creciente de la cultura promueve una *desescolarización de facto*, pero por motivos muy diferentes a los de los teóricos de la sociedad desescolarizada como Illic, Goodman, Holt o Reimer (Zaldivar, 2012). Si sustituimos a los educandos por consumidores, entonces la ecuación se simplifica, porque el acceso a la lectura se equipara al acceso al libro como mercancía, o bien el poder disfrutar de un espectáculo cultural se entiende en los términos de su coste y producción.

2. Modernidad líquida en la educación y el concepto de *omnivorismo cultural*

En estos nuevos contextos y dentro del ámbito de la sociología del consumo, se acuñó la noción de "omnivorismo cultural" (Peterson, 1992), cuya posterior reelaboración ha venido a cuestionar en cierto modo las ideas de Bourdieu (1998) en relación a la diferenciación y jerarquización de los estilos de vida según la adquisición de capital cultural, por entender que estas obedecían a un momento en

que los hábitos de consumo eran diferentes a los de los ciudadanos actuales de las sociedades de modelo occidental. En efecto, las nuevas élites de estas se comportan cada vez más como *omnívoros* sociales, de forma que sus prácticas y estilos de vida no difieren ya tanto del resto de la sociedad, al menos del modo en que las élites ilustradas se diferenciaban de las clases subalternas.

Por citar un caso ilustrativo, Charles Perrault como erudito, frente al vulgo y las tradiciones populares (Soriano, 1975), que crea sin embargo el Imaginario más influyente de la cultura europea, los cuentos de hadas clásicos, versionados de mil maneras hasta la actualidad. Con todo, hoy una figura así no parece posible, en el sentido de que la "fantasía" ya no forma parte de una moda cortesana impulsada por un círculo reducido del llamado preciosismo (*le cabinet des fées*, Robert, 1982), sino que aparece como una especie de *trending topic*, como un tema de interés transversal que va desde las páginas de los académicos a la literatura más refinada, pasando por la producción industrial que representan por ejemplo las factorías de ficción de Hollywood o Disney, más todo la dimensión de videojuegos, *fan-fics* o *blogs*, que son precisamente enlazados por Jenkins (2008) como síntomas de la nueva cultura. El estudio de la estratificación social y el consumo cultural (Chan y Goldthorpe, 2007) revelan precisamente que los hábitos se están aproximando; así, la asistencia a espectáculos como la ópera, la música clásica o la visita a museos (turismo cultural) siguen en horas bajas, de forma que muchas personas catalogadas antes como "cultas" lo que hacen es simultanear esto con asistir a conciertos de *heavy metal*, o consumir cómic y anime, o se declaran *fans* de series ya de alcance universalizado, como *Juego de Tronos* o *Mad Men*. La cultura como aristocracia o consumo muy selectivo está en sus horas bajas, y ello nos lleva a este concepto del *omnivorismo* cultural.

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 univores*), y el individuo de clase baja que es identificado como ejemplo del mal gusto (*lowbrow univores*). 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 reafirman 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) sería un ejemplo sintomático de todo ello.

En cambio, en el ámbito de la alfabetización clásica, los estudiantes eran canalizados desde niños a reconocer un *canon* de lectura como parte de un subsistema cultural (Aradra y Pozuelo, 2000), que ellos no podían cambiar ni adaptar sino que estaba configurado básicamente a imagen de los docentes y de los académicos. Dicho canon era jerárquico y excluyente, primaba por ejemplo ciertos clásicos y hacía invisibles otros muchos géneros, por ejemplo, la ficción de aventuras, el terror, etc. Algo que ya le ocurrió a Julio Verne y a otros visionarios en

su época, pero que en el contexto de la sociedad actual ya no era posible mantener, porque la *industria del entretenimiento* ha usado muchos de estos textos *marginalizados* por la escuela como "cantera" de sus producciones. Hasta el punto de que los ciudadanos en general han adquirido educación literaria precisamente a través de las versiones cinematográficas de esos escritores, Stevenson, Conan Doyle, Salgari y un amplísimo etcétera. La paradoja es evidente: la llamada *subcultura gótica* (Malpica, 2010) es un movimiento juvenil de transgresión cuyos referentes de origen son claramente literarios -como el cuento gótico del s.XVIII-, pero estas fuentes son conocidas y consumidas a través de las mediaciones de sus versiones audiovisuales; así, Poe es leído realmente desde los comics o incluso a partir de sus poemas musicalizados, en la versión en los Simpsons y en otros muchos formatos.

Frente a los *omnívoros* o los *unívoros*, que por ejemplo están todo el día consumiendo música *pop* como única dieta cultural, también se ha acuñado el neologismo *poquívoros* (*paucívoros*, Chan y Goldthorpe, 2007) para describir aquellos que no siendo *unívoros* ni *omnívoros* consumen en todo caso un segmento pequeño de cultura, un conjunto de hábitos agrupados. Y también estarían los *inactivos*, que se sientan ante el televisor y renuncian a cualquier prácticas cultural.

En definitiva, la cultura actual ya no es un "templo del saber", sino que, impregnada de una implacable mercantilización, se parece más a un gran bazar (Amigo, 1998), y sus escenarios a un zoco igualmente universalizado, donde la dimensión económica y el *marketing* son esenciales. La generación de productos *transmedia* ha agravado de algún modo esta problemática, porque de un lado el libro o la lectura clásica han perdido el centro de la creación, ya no son sino un producto más entre varios y, por otro lado, la ficción ya no se concibe como algo acabado sino como un proceso siempre *in fieri*, de ahí la proliferación de sagas, series y franquicias que siempre están testando con el público el éxito de los mundos narrativos que se les presentan. La segmentación de la audiencia permite, además, promover todo tipo de propuestas y géneros, desde el *thriller* político (*House of Cards*) a las series de zombies. Todo ello contribuye enormemente al concepto de modernidad líquida, pues las creaciones son también delicuescentes, se diluyen en las nuevas modas y tendencias sin que aparezcan como referentes únicos y "sólidos".

En efecto, el panorama descrito por Bauman (2002) sobre los retos de la modernidad líquida en la educación pone el énfasis sobre conceptos tales como la impaciencia, la saturación de la información o la volatilidad de métodos contenidos. A estos factores del entorno educativo hay que añadir otros elementos del clima cultural que vivimos desde hace algo más de una década: *fragmentación*, *posmodernidad*, *convergencia de medios* y *participación* (Jenkins 2008). Todo ello conforma un "magma" de creaciones y significaciones (Castoriadis, 1999) en que las culturas mediáticas y las creaciones populares vienen interaccionando y creando nuevas corrientes culturales. En los próximos diez años cabe esperar una explosión de ámbitos tales como las redes sociales o los nuevos "artefactos" educacionales (Sánchez y Ormaechea, 2011), que sin duda superarán los actuales formatos de móviles, tabletas o portátiles. Sea cual fuere la evolución, lo cierto es que la *brecha digital* no es fácil de ser superada, y que las competencias puramente técnicas sobre

dichos aparatos o tecnologías tampoco garantizan que se produzca una auténtica *competencia cultural* (Hayes, 2014), apoyada en niveles mensurables de lectura crítica (Cassany, 2006), actitud de empoderamiento o de otras habilidades que definirían el perfil de un ciudadano con capacidad crítica.

En este sentido, 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 prestigiadas socialmente (Barton y Hamilton, 2000), pero que en absoluto deben impedir que afloren las otras prácticas vernáculas, por usar la terminología de *los nuevos estudios de literacidad*.

La diferencia con la literatura o el arte clásico, entendido para ser contemplado o disfrutado a distanciar, es lo que se ha llamado la dimensión "ostensiva": ahora son manifestaciones para ser "jugadas", interpretadas, dramatizadas, como en un juego de rol o un videojuego. Es una lectura y una escritura *performativas*, propia de las culturas juveniles (Reguillo, 2004), que persigue ciertos comportamiento y que entiende, como en el teatro primitivo, que el arte es un ritual, una "concelebración". La afinidad de todo esto con el carnaval es evidente, pero ya no se trata del carnaval clásico que analizara Bajtin (1974): la plaza pública del pueblo es el mundo entero, el "aula sin muros" de McLuhan (1974) y las transgresiones, provocaciones o códigos invertidos ahora se dirigen no a una sola ideología dominante (la Iglesia medieval, por ejemplo) sino a un conjunto de poderes y expresiones, es decir, participan de la fragmentación propia de nuestra cultura.

Los jóvenes, a través de prácticas como el *fan fiction*, los juegos de rol o las redes sociales, evidencian un tipo de lectura y escritura que ya no se resigna a estar "frente al texto" sino "en" o "dentro" del texto, de ahí que Martos (2008) hable de "con-fabulación" en el doble sentido de fabulación colaborativa, y de confabulación como conspiración, como identidad de grupo que se quiere contraponer al mundo adulto.

Además, la influencia de la llamada Posmodernidad (Harvey y Eguía, 1998) dan un "aire barroco" a muchas manifestaciones en la Red, se reelaboran y se reciclan materiales de distintas procedencias, y desde luego se buscan síntesis arriesgadas. No se puede decir, por tanto, que haya una sola tendencia, sino multitud de tendencias, sin duda Internet es un auténtico laboratorio en efervescencia, lleno de peligros pero también de oportunidades. La *web 2.0* y, en general, la interactividad, las nuevas herramientas, el mundo de lo instantáneo, el periodismo digital, la revolución de dispositivos como los móviles, todo ello está refundando un

nuevo territorio, mucho más complejo e incierto si se compara con la irrupción de la imprenta o de los medios audiovisuales analógicos.

En todo caso, la Cibercultura (Lévy, 1998) no se puede entender sin los cambios tecnológicos que se han venido sucediendo en las últimas décadas. La cultura digital ocupa hoy lo equivalente a la revolución de la imprenta y de toda la cultura tipográfica que promovió una difusión masiva de documentos. Hoy los "artefactos" relacionados con la lectura y la escritura están cambiando de forma rápida la relación con el usuario, a pesar de que el libro impreso, por su ergonomía, siga ocupando un papel preferente; desde el bolígrafo digital que empiezan a usar los estudiantes a los móviles como aparato multi-función, en realidad la cultura digital está suponiendo "otra vuelta de tuerca", al automatizar tareas, diccionarios o servicios que antaño costaban una gran cantidad de trabajo y de tiempo.

Así, los procesadores de textos o los paquetes de *software* ya se han convertido en gestores de información. Pero lo principal es que han dejado obsoletos los antiguos códigos de clasificación y jerarquización de textos, y que se está produciendo una coexistencia del libro en papel y del texto electrónico, tal como reitera Chartier (1994). De todos modos, parece claro que Internet es la auténtica imprenta del s.XXI, y que en torno a la Red se están reconfigurando todas las funciones de edición, distribución o consumo de contenidos, impulsadas además por unos cambios tecnológicos que favorecen un desarrollo exponencial de los mismos. Tampoco debemos llamarnos a engaño: la clave no está en los nuevos "artefactos culturales" (Martos, 2009a), en los dispositivos tecnológicos, en la multitud de herramientas puestas a disposición de los internautas: la clave está en las prácticas de lectura y escritura, en los contextos, atribuciones y representaciones acerca de los procesos de categorización, juicio crítico y puesta en acción a través de una praxis educativa.

3. Conclusiones

El colorario de todo esto es que estamos ante una cultura híbrida y mercantilizada, algo así como una gran superficie de productos y servicios, donde lo más importante es, claro, educar al consumidor, esto es, que tenga sus propios criterios, a saber, su "lista de la compra" lo cual implica que sepa reconocer sus propias demandas y necesidades.

El concepto de *omnivorismo* cultural debe llevar a otros de gran interés en el aula: un *currículum integral* de lecturas (García Rivera, 2004), esto es, inclusivo, que incorpore diferentes estratos (la literatura escrita, es decir, los clásicos, la literatura tradicional, la cibercultura...), y, específicamente, una actitud constructiva de "conciliar" dichas culturas, esto es, de reconocer, al modo de Cervantes o Rabelais (Bajtín, 1974), que conciliar significa en este caso llegar a ser una especie de "anfibia" cultural" (Möller, 2000), esto es, poder ser lo mismo un fanático de lo digital que leer libros impresos. De hecho, los profesores también somos "anfibia culturales" en el sentido de que nos encontramos a mitad de camino entre dos espacios

culturales, entre dos semiosferas (Lotman, 2000), y eso es importante porque este diálogo bajtiniano entre las culturas que encarnan distintas generaciones es "iluminador", de hecho, "revisitar" la mitología clásica desde los mitos juveniles, los superhéroes o el universo marveliano ofrece al profesor multitud de instrumentos y claves que el alumno no tiene, y que va a agradecer como forma de "desencadenar" un proyecto de trabajo (por ejemplo, ¿por qué la máscara?).

Igualmente, el concepto de *gourmet* al que debe aspirar toda educación estética debe pasar por eso precisamente, probar diferentes experiencias, desde las más simples o toscas, o incluso grotescas (si nos referimos a los zombis antes mencionados), sin contradicción con el disfrute de otras creaciones supuestamente más refinadas o complejas, Kafka, Proust...

Una lectura crítica es hoy combatir los estereotipos, las lecturas "tóxicas", las manipulaciones, y ser capaz por tanto de deconstruir textos dominantes en nuestra cultura, como lo está siendo el discurso por ejemplo del culto a la violencia que impregna los productos de ficción que diariamente consumen nuestros alumnos. Analizar todos estos elementos, *des-piezar* los grandes iconos y modas, ahora promovidas desde Internet, es tarea de la llamada *literacidad crítica*. Esto no debe llevar a una confrontación inútil entre la concepción clásica de la cultura y las nuevas formas culturales, entre la cultura letrada y la cibercultura, que deben convertirse en aliadas gracias a la acción inteligente y consorciada de grupos y comunidades. Como bien indica Keith Sawyer (2011), la innovación no vendrá de genialidades aisladas sino de aplicar "pequeños y constantes cambios". Por ejemplo, esa tarea cotidiana que propugna Dennet (1995) de "aprender a desaprender", y que encuentra en la escuela su marco ideal.

Mirar y repensar estos nuevos escenarios y prácticas culturales puede ayudarnos en esta tarea, para la cual se requiere una síntesis audaz: revalorizar cognitivamente la cultura digital y mediática en que estamos inmersos, para que no sea simplemente un contenedor de entretenimiento inducido, y a la vez, actualizar la cultura letrada, creando pasarelas y caminos de comunicación entre ellas. El trabajo crítico pasa por reconocer que estos textos alternativos de la cultura juvenil, en la actualidad, se presentan como *antitextos*, y sus escenarios, como *anti-ambientes*, es decir, tienen una carga contestataria que podemos aprovechar con fines educativos, y no dejar solo en una "pose", como ocurre con la subcultura gótica, contribuyendo así a una renovación constante. Por poner dos ejemplos, las tertulias dialógicas y los talleres de escritura creativa serían prácticas en esta dirección. Todo ello, por cierto, en clara convergencia hacia tendencias de vanguardia en la novela "cultura", como la autoficción.

Necesitamos, pues, reformular todos estos conceptos apelando a una *resiliencia* educativa (Garrido y Sotelo, 2005): la *desescolarización* (Illich, 1985) hoy debe ser vista como una forma de repensar la escuela que sirva de contrapeso a todas esas fuerzas "disolventes" de la modernidad. Tiene que luchar contra el relativismo absoluto, tiene que promover valores positivos, tiene que fomentar ciudadanos "omnívoros", particularmente en lectura, lo cual significar generar

ambientes favorables a la lectura y a la escritura en tanto que instrumentos catalizadores de éxito educativo y social. Esta visión holística supera lo que pueda entenderse como una perspectiva curricular. La lectura y la escritura, en el sentido amplio que venimos preconizando, debe ser transversal e impregnar la vida misma de un centro educativo.

Peterson relaciona el omnivorismo cultural con la amplitud del gusto y el nivel del gasto (Peterson y Rossman, 2008), cuyo colorario es evidente: tras las etiquetas como *antiguo*, *moderno*, *folk* o *pop*, hay un amplio muestrario de prácticas que el profesor debe ayudar a los jóvenes a resignificar. De modo análogo, incrementar el gasto en implementar medios que favorezcan la difusión cultural es un factor evidente, en el caso nuestro, las bibliotecas y mediatecas, acompañadas, claro, de personal y de medios de dinamización.

Por otro lado, el *omnivorismo* cultural, que tiene una dimensión en principio positiva, también puede acarrear actitudes no tan deseables, como la de una cierta *voracidad* cultural, ligada al mismo principio de modernidad líquida, donde todo es objeto de consumo rápido, y de hecho esto se acompaña con el perfil *multi-tarea* de las nuevas generaciones interactivas (Bingué y Sádaba, 2009). Sin embargo, la lectura crítica y deconstructiva (Derrida, 1986) requiere un nivel de reflexión y profundidad más bien parecida a una "digestión lenta", contraria a los excesos de un consumo voraz. Además, como crítica a esta categoría de Peterson, se ha dicho que una cosa es el gusto y otra el consumo cultural, y que de hecho un individuo puede tener un actitud entusiasta hacia un tipo de productos en particular y otra puramente de consumo hacia otras.

Obviamente, los matices son variados, y de hecho hay autores como Lahire (2008) que desautorizan las generalizaciones porque dan más valor a las disonancias o idiosincrasias individuales, lo cual a su vez entra en conflicto con uno de los postulados de los *nuevos estudios de literacidad* (Barton y Hamilton, 2000), que defienden la dimensión social en la creación de los lectores. Lo importante, a nuestro juicio, es el concepto de *anfibia cultural* (Möller, 2000) que hemos glosado a propósito de Bajtin. Cuando decimos que Cervantes o Bajtin frecuentaban a la vez la cultura popular y la cultura humanista, está claro que lo hacían de distinta manera o con distintas fuentes, solo hay que oír lo que dice Sancho Panza y lo que dice D. Quijote para entender que detrás de la retórica de cada uno hay también formas diferentes de categorizar y organizar la realidad. Así, un adolescente *fan* de una serie no cataloga esta ficción del mismo modo que una lectura académica, aunque formalmente sean las dos narraciones construidas según esquemas similares. El uso o la *pragmática* confiere, pues, sentidos diferentes. Como diría Eco (1997), el *fan* sobreinterpreta la ficción que es objeto de culto, mientras que para él una lectura escolar es solo una tarea académica desvinculada de sus intereses personales.

Para los sociólogos, el punto de mira es establecer una tipología del receptor cultural, pero para el educador el problema es más bien instrumentar esta información, este *input*, digamos, de cara a unas adquisiciones que se pretenden conseguir, un *output*. Lo positivo del concepto de omnivorismo cultural es que no

deslegitima *a priori* ningún objeto cultural, por llamarlo así, sabiendo que el canon literario es a fin de cuentas una construcción y una herencia cultural (Aradra y Pozuelo, 2000). Partiendo, pues, de eso que llamamos un *canon textual* amplio -la literatura universal, si nos referimos a la literatura específicamente, y el corpus textual en uso, cuando apuntamos a las competencias comunicativas en general-, lo que se preconiza es que la "dieta lectora" de un estudiante debe pasar por numerosas y diversificadas *experiencias de lectura*, y eso es lo que ponderamos como lectura inclusiva. También propugnamos el papel del profesor o mediador como el profesional que es capaz de transformar esos "textos crudos", sin marcas ni elaboración alguna, en "textos cocidos", preparados o aderezados de algún modo, por seguir la analogía. Precisamente, como antes hemos recalcado, la noción de "anfibio cultural" permite entender al profesor, más que al alumno, como intermediario, como agente de una convergencia que lleve al encuentro de culturas diferentes, a experimentar lecturas cruzadas y, en última instancia, a compartir espacios, físicos o mentales, de interacción, que es lo que hacen los juegos de rol y otras actividades típicamente juveniles.

Es importante la dimensión social de la lectura, porque no basta con que un alumno sea un "ratón de biblioteca", un lector (in)formado y experto (Martos, 2012), y otro actúe más bien como un iletrado o un lector inactivo. Quizás tenga que ver la locura de Don Quijote con el hecho que no tenga enfrente lectores de su talla para compartir y relativizar sus propias interpretaciones, es decir, crear una lectura dialógica. Del mismo modo, un lector iletrado, como es el propio Sancho, se activa y se refina en contacto con otro lector más avezado, según se aprecia en la misma obra. La taxonomía de lectores, pues, debería hacerse en función de las propias redes de lectura que han ido construyendo a partir de sus experiencias, y ahí más items, más lecturas no significa necesariamente mejores. Por eso no debemos seguir manteniendo tópicos, como el número de lecturas como pauta didáctica; estudios con enfoques cualitativos, como el de Joëlle Bahloul (1990) y su trabajo de índole sociológica sobre los "lectores precarios" cuestiona abiertamente las preconcepciones sobre ellos, que de hecho son la mayoría de los adolescentes. Lo que la juventud evidencia es una nueva axiología y una nueva "mirada" sobre la lectura, que explica esta paradoja de que en apariencia lean poco en un entorno inundado y saturado de textos.

Pero igual que la lectura en voz alta suplía en el Renacimiento a la cultura libresca a la hora de transmitir el Quijote por pueblos y plazas, la co-referencia de estas ficciones, con las versiones que aparecen en distintos lenguajes, está supliendo la consulta a la fuente de origen. Es por ello que, sin haber leído la novela original de Stevenson o de Mary Shelley, todos los adolescentes pueden reconocer el patrón narrativo de *La Isla del Tesoro* o de *Frankenstein*. Ciertamente, el hipertexto, un cómic o un filme no son clones de la obra literaria, pero sí son una expansión posible de un mundo inventado, en forma múltiple: *hiperficción*, *cine*, *anime*, *performance*, *videojuegos*... (Gaggi, 1998; Gee, 2004). El creciente peso mayor del lector está quitando cierto "estrellato" a los autores, a los "genios" del canon clásico para dejarlo en manos del público de recepción, pero eso es inevitable. La estética de la

recepción nos enseña de los vaivenes de la interpretación de una obra en distintas etapas culturales, y eso forma parte también del valor añadido de una obra o de un clásico, que los estereotipos adelgazan y caricaturizan. Las prácticas de *fan fiction* son otro ejemplo al respecto: los jóvenes escriben de lo que les gusta, y siguen componiendo series o sagas de ficción, aun cuando la editorial o la productora las hayan clausurado, tal como ocurrió con *Star Trek*.

La lectura inclusiva y el omnivorismo cultural tienen sentido en un mundo dominado por lo que Even-Zohar (1990) denomina *polisistemas* culturales, que van del centro a la periferia, y que entran a menudo en conflicto, es decir, se consideran como marginales manifestaciones que luego en la práctica son de gran interés para el alumno. Su equivalente, en la lectura, son las actitudes de *comer* o devorar libros, como D. Quijote, que se entusiasmaba con todo lo que leía y pretendía llevarlo a la práctica al instante, es decir, era un lector entusiasta, compulsivo. En cambio, la *lectura excluyente* y el *univorismo* se parecerían a esta distopía que Bradbury describió en *Fahrenheit 451*, que es quemar libros, y que podemos utilizar como elemento de reflexión para un plan lector en el aula. En la práctica, la *modernidad líquida* hace como en el libro de Cervantes, descataloga, por así decir, textos que pasan a formar parte de un depósito de libros -llamado a menudo biblioteca-, pero que no son incorporados a la cultura viva de una comunidad. Formar lectores que contrarresten los disolventes de este universo líquido, es, como decimos, resignificar y reapropiarse (Martos García, 2011) de los textos desde una didáctica renovadora.

El visionario y disidente Charles Bukowski (2013) escribía en un poema: "siendo muchacho dividí en partes iguales el tiempo/ entre los bares y las bibliotecas" y, más adelante: "si tenía un libro o un trago entonces no pensaba demasiado en otras cosas/ los tontos crean su propio paraíso". Mordacidad que esconde una gran verdad: separar lo material y lo espiritual, lo instintivo y lo intelectual, y todas las otras topografías de Bajtin (arriba/abajo, superior/inferior...) es un modo de rebajar la densidad o el espesor de un texto, de "aguarlo" en suma para que, como dice Calvino (1992), ya no sirve para lo que es esencial en un clásico: hacernos interrogantes capaces de fascinarnos y subyugarnos una y otra vez, como viene ocurriendo hace siglos con *Hamlet*, *D. Quijote* o *La Divina Comedia*. La hermenéutica es importante porque un texto significativo es valioso por su capacidad de hacer preguntas, interrogantes nuevos, es la base de la formulación de Calvino. Hay que rescatar los conceptos de Julia Kristeva (*significancia*, no solo el significado), capacidad del texto de jugar y producir muchos otros sentidos (1978); eso se ve en las sagas y series, cuyo sentido se ramifica, hasta el punto de verse en la necesidad de crear nuevos productos (*spin-off*) o de "recargar" la historia (*reboot ficcional*, Martos y Martos, 2013).

La necesaria tolerancia y apertura hacia otras culturas y discursos no puede obviar que debe hacer unos valores y ámbitos de consenso, como son el respeto a la propia identidad o la beligerancia contra la violencia de género, y en general contra toda violencia. Incluir todas las formas culturales en una gran *polifonía*, es promover una escuela bifronte, que preserva y renueva a la vez su memoria cultural, estando abierta a su legado y a su futuro. No es una opción táctica más, sino la constatación

del postulado del gran maestro Menéndez Pidal: *lo que no es tradición es plagio*, esto es, lo que no ha sido (re)significado, es un *fake*, un *mash-up* (Dornaletche y Gil, 2011), un implante, una imitación más dentro del gran bazar de la modernidad líquida. *Rechace imitaciones*, podría decirse, pero el problema es que a menudo el estudiante no sabe discernir ni tiene criterio para elegir. El reto está en educar con itinerarios de lectura que sean subyugantes, atrayentes, nuevos, pero a la vez que integren las manifestaciones culturales citadas, lo oral, lo escrito, lo digital, lo transmediático, y que se pueda plasmar en diferentes niveles (Corral, 2007).

En realidad, la hostilidad o escepticismo (*biblioclasmo*) hacia los libros y la lectura en general no es una práctica nueva, existió en el pasado bajo la forma de quemarlos o censurarlos (De la Flor, 1997), y hoy reviste formas contradictorias. Por un lado, tenemos la tendencia hacia el *libro único* o bien hacia formas de *pensamiento único*, que bajo la globalización pretende troquelar la mente de los alumnos, y que prolifera en manuales, *best-sellers* y textos omnipresentes gracias a cuidado *marketing*. Por otro lado, tenemos un mercado casi selvático, exuberante, que produce un sinfín de títulos y de puntos de venta, pero en un contexto a la vez de unas Humanidades desacreditadas, de un profesorado poco apreciado y de la creciente sensación de la inanidad de la lectura a la hora de "estar en el mundo", como diría Heidegger (1993). En otras palabras, abocados a estar en medio de unas lecturas tan invisibles como la carta robada del cuento de Poe -cuyo enigma ya no sirve para crear interrogantes sino para entretener o subir audiencias adormecidas e inaccesibles, por el precio- o irrelevantes para la mayoría de la comunidad educativa.

La escuela es, en esta tesitura, el último enclave, -o si se quiere seguir usando la analogía "líquida"- el último faro o islote de alfabetización capaz de resistir a este *tsunami* de una posmodernidad líquida. Sin duda, la mercantilización creciente de la cultura y su impacto socioeducativo está haciendo no solo que la escuela sea el último reducto de este aprendizaje "liberal y dialógico" (Oakshott, 2009; Bajtin, 1974), sino que se pueda trasladar a ella lo que decía el viejo adagio medieval, "la ciudad hace libres a los hombres" (Cooke, 1988), frente a los movimientos de la última década cuasi de *refeudalización* y de concentración de poderes, si se observa la ofensiva de las grandes corporaciones y las prácticas abusivas cada vez más cotidianas. Utopías (Sloterdijk, 2003) que, con todo, no podemos abandonar como guía de un trabajo responsable en las aulas dentro de lo que irónicamente V. Verdú (2003) ha denominado capitalismo de ficción.

4. Referencias bibliográficas

Amigo, R. (1998). El resplandor de la cultura del bazar. *Razón y Revolución*, 4, 1-13.

Aradra Sánchez, R. M^a., y Pozuelo Yvancos, J.M. (2000). *Teoría del Canon y Literatura Española*. Madrid: Cátedra.

- Bahloul, J. (1990). *Lectures précaires: étude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000) La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139.
- Bartra, A. (2007). *Antropología del Cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1973). El narrador, *Revista de Occidente*, 129, 301-333.
- Blanco, G. R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1-15.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bringué, X., y Sádaba, C.C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica.
- Bukowski, C. (2013). *Erecciones, eyaculaciones, exhibiciones*. Barcelona: Anagrama.
- Calvino, I. (1992). *Por qué Leer los Clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Carme, M. (2005). La lectura fàcil: una eina d'inclusió social. *Bibliodoc: anuari de biblioteconomia, documentació i informació*, 47-63.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Editions du Seuil.
- Chan, T. W., y Goldthorpe, J.H. (2007). Social stratification and cultural consumption: The visual arts in England. *Poetics*, 35(2), 168-190.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Cooke, P.H. (1988): Modernity, posmodernity and the city, *Theory, Culture & Society*, 5(2-3), 487-489.
- Corral, R. (2007). Itinerarios de lectura (y escritura). En J.J. Saer y R. Piglia (Ed.), *Entre ficción y reflexión* (193-205). México: El Colegio de México.

- De la Flor Adánez, F.R. (1997). *Biblioclasmo: por una práctica crítica de la lecto-escritura*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Dennet, D. (1995). *La conciencia explicada*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1986). Jacques Derrida: leer lo ilegible. *Revista de occidente*, 62-63, 160-182.
- Dolezel, L. (1999). *Heterocósmica: Ficción y Mundos Posibles*. Madrid: Arcos Libros.
- Dornaletche Ruiz, J., y Gil Pons, E. (2011). *Mash-ups, re-cuts y fake trailers: manifestaciones mediáticas del consumidor contemporáneo*. En I. Bort, S. García, y M. Nuñez. (Ed.), *Nuevas Tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital contemporánea, Actas del IV Congreso Internacional sobre análisis filmico*. (pp. 1034-1044). Madrid: Ediciones de Ciencias Sociales.
- Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Efrón, G. (2010). *Jóvenes: entre las culturas cibernéticas y la cultura letrada*. Buenos Aires: FLACSO.
- Even-Zohar, I. (1990). *Polysystem Studies, Poetics Today*, 11(1), 9-26.
- Gaggi, S. (1998). *From Text to Hypertext: Decentering the Subject in Fiction, Film, the Visual Arts, and Electronic Media*. Philadelphia: U. of Penn. Press.
- Galindo, J. (2006). *Cibercultura: un mundo emergente y una nueva mirada*. México: CONACULTA e Instituto Mexiquense de Cultura.
- 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.
- Garrido, V. M., y Sotelo, F.D.P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.
- Gee, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* (J. M. Pomares, Trad.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Giesecke, M., y García, F. (2009). En busca de ideales educativos posttipográficos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 29-46.
- Gregory, S.W.G. (2013). ¿Experto, intelectual o "escribitor"?: sobre la dificultad de ser escritor literario hoy en día. *A Contracorriente*, 10(2), 287-323.
- Harvey, D., y Eguía, M. (1998). *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hayes, A.G. (2014). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.

- Heidegger, M., y Rivera, J.E. (1993). *Ser y Tiempo (rustica)*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Idárraga Franco, H.F. (2009). *Sensorium e internet, una aproximación al fenómeno tecnológico desde la obra de Walter Benjamin* (Tesis de Doctorado). Universidad Javeriana Pontificia. Bogotá.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz/Planeta.
- Islas-Carmona, J. O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad The Prosumer: The Communicative Agent of the Ubiquitous Society. *Palabra clave*, 11(1), 29-39.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kaplún, M. (1992). El entretenimiento como necesidad. *Comunicación*, 77-80, 20-31.
- Kerkhove, D. (1999). *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica 1*(v. 25). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lahire, B. (2008). The Individual and the Mixing of Genres: Cultural Dissonance and Self-Distinction. *Poetics* 36(2-3), 166-188.
- Lévy, P. (1998). Sobre la cibercultura. *Revista de Occidente*, 206, 13-31.
- Link, D. (1997). Literaturas comparadas, estudios culturales y análisis textual: por una pedagogía. *Filología* 30, 5-13.
- Lotman, I.M. (2000). *La semiosfera* (Vol. 3). Valencia: Universitat de València.
- Lyon, D. (1997). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Malpica, A.G. (2010). Las tribus góticas. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social Disertaciones*, 3(1), 324-347.
- Martín Barbero, J. (1999). Recepción de medios y consumo cultural: travesías. En Sunkel, G. (coord.), *El Consumo Cultural en América Latina* (pp 2-26). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martos García, A. (2008). El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular. *Espéculo*, 40.
- Martos García, A.E. (2009a). Tecnologías de la Palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *Relatec, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 8(2), 15-37

- Martos García, A.E. (2011). "Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction)". *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 4, 1-23.
- Martos García, A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en/desde el Quijote. *Ocnos*, 5, 55-68.
- Martos García, A.E. (2009b). *Introducción al mundo de las sagas*, Badajoz: Universidad de Extremadura.
- 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.M. (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 5, 13.
- Martos Núñez, E., y Martos García, A. (2013). La noción de reboot ficcional y las nuevas configuraciones cibertextuales. En J.A. Cerdón-García., R. Gómez-Díaz y J-A. Arevalo. (Eds.), *Documentos electrónicos y textualidades digitales* (pp. 247-264). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martos, E. y 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.
- McLuhan, M., y Carpenter, E. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- Möller, C. (2000). Algunas notas sobre la convergencia en el libro I de Gargantua y Pantagruel de François Rabelais. *Tiempos Modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, 1(1), 1-7.
- Moretti, F. (2000) Conjeturas sobre la literatura mundial, *NLR* 3, 68.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Olalquiaga, C. (2014). Sagrado kitsch. *Revista Kaypunku*, 1(1), 89-105.
- Peterson, R.A. (1992). Understanding Audience Segmentation: From Elite and Mass to Omnivore and Univore. *Poetics* 21(4), 243-258.
- Peterson, R.A. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics* 33(5-6), 257-282.
- Peterson, R.A., y Rossman, G. (2008). Changing arts audiences: capitalizing on omnivorousness. En S.J. Tepper, y B. Ivey. (Eds.), *Engaging art: the next great transformation of America's cultural life* (pp. 307-342). New York: Routledge.
- Prensky, M. (2005) In Educational Games, Complexity Matters, Mini-games are Trivial - but "Complex" Games Are Not - An important Way for Teachers, Parents and

- Others to Look At Educational Computer and Video Games. *Educational Technology*, 45(4), 22-28.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Estudios de juventud*, 64(4), 49-56.
- Robert, R. (1982). *Le conte de fées littéraire en France: de la fin du XVIIe à la fin du XVIIIe siècle*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Sánchez, J.S., y Ormaechea, S.L. (2011). *Investigaciones educomunicativas en la sociedad multipantalla*. Madrid: Fragua.
- Sawyer, R.K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Scolari, C.A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606 .
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- Soriano, M. (1975). *Los cuentos de Perrault: erudición y tradiciones populares*. Madrid: Siglo XXI.
- Sunkel, G. (2002). Una mirada otra. La cultura desde el consumo. En Mato, D. (comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 1-13). Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Verdu, V. (2003). *La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- Zaldívar, J.I. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación*, 1(1), 28-57.