

La lectura universitaria y los mitos de la alfabetización

ELOY MARTOS NÚÑEZ
Universidad de Extremadura
AITANA MARTOS GARCÍA
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN. LOS NUEVOS CONTEXTOS DE GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA LECTURA (POST)ACADÉMICA

Los asertos del libro de Bauman (2003) sobre los retos de la educación en la *modernidad líquida* son plenamente aplicables al mundo universitario, agravado aún más por los modos de producción del conocimiento (sistema de *ciencia-tecnología*, I+D, etc.) que se suponen connaturales a la Universidad, a diferencia de lo que ocurre en los ámbitos no universitarios. Ciertamente, el estereotipo de la universidad como una especie de templo de la ciencia regido por los postulados mertonianos ha dado paso a otras visiones, como las que representa la noción de *modo 2* (Gibbons-Nowotny, 1994), que suponen un cambio de óptica importante, por cuanto reconocen que la producción del conocimiento ya no es exclusiva de organizaciones jerárquicas permanentes, como las Universidades, desde ámbitos prefijados como las áreas de conocimiento o los departamentos.

Más bien, la complejidad actual permite que el conocimiento se genere en contextos dinámicos de aplicación, a menudo articulados desde la transdisciplinariedad y desde una heterogeneidad organizativa. Subrayando el carácter social, se habla igualmente de

responsabilidad social, de control social de la calidad y de la importancia de su contextualización. Otras teorías recientes (Etzkowitz, 2000; Luhman, 1998) abundan en esta misma multidimensionalidad al subrayar el necesario acoplamiento entre la “triple hélice” de la universidad, las instituciones gubernamentales y la industria.

Sea como sea, hemos de pensar que a esta crisis generalizada del papel de la educación en las sociedades modernas, y, por ende, del papel de la educación superior, se le superpone la crisis de las Humanidades y las Ciencias Sociales (Morin, 1994) vistas como contrapuestas al saber científico empírico, lo cual se traduce en un desvalor de aquéllas, por así decir constatable, cuando en muchas universidades se compara el peso relativo de áreas, titulaciones o facultades relacionadas con las ramas científico-técnicas o biosanitarias, con las que tienen que ver las Humanidades, la educación o la cultura letrada, en el sentido clásico de Chartier (1992).

Debemos también a Graff (1989) una de las reflexiones más lúcidas sobre lo que hemos llamado el mito o la mitificación de la alfabetización. Graff ha revisado el papel de la alfabetización y los estereotipos o mitos surgidos en torno a ella. Una de las ideas más persistentes es la atribución de cualidades superiores a la alfabetización en muy diversos ámbitos personales y comunitarios. Y esta visión optimista llegaba hasta el punto de equiparar la civilización al desarrollo de la escritura.

Graff (1989) puntualiza que la alfabetización es un factor capacitador pero que no predetermina por sí misma los avances sociales y culturales que se le atribuyen *ipso facto*. Esta hipervaloración de la alfabetización procede de diversas causas, matiza nuestro autor, ya que ni la escritura ni la imprenta por sí mismas, son «agentes de cambio». Tampoco puede decirse que sean habilidades que impregnen toda la sociedad y sus actividades de forma conjunta. Así, es un error común solapar de algún modo los conceptos de *alfabetización* y de *escolarización*, cuando éstos en absoluto garantizan que las adquisiciones escolares sean correctamente extrapolables en contextos no formales; es decir, que se genere un saber socialmente útil y productivo.

De hecho, la emergencia del paradigma del “emprendimiento” y más en concreto del emprendimiento universitario, a través por ejemplo de las *spin-off* (secuelas) es un síntoma de la disociación entre el saber especulativo y el saber práctico (tanto en forma de tecnología como de nuevas maneras de abordar los nuevos retos sociales y ambientales, por ejemplo) que demanda la sociedad. La concepción clásica de la universidad como un “museo” del saber, choca con esta visión más funcional de la universidad como una “fábrica” de conocimiento, en su más amplia acepción de laboratorio, taller, “semillero” de empresas y de proyectos. El colocar parques científico-tecnológicos al lado de los campus universitarios también delata el mismo problema de identidad de la universidad, y, por ende, del tipo de alfabetización o de lecturas que precisamente en esta sociedad postletrada, que no es simplemente una sociedad posttipográfica sino una sociedad global que, tal como describe Jenkins (2006), ha hecho de la convergencia de medios y de la cultura participativa una especie de universidad paralela.

La apelación de Jenkins (2010) a que los nuevos usuarios de la cultura popular, los jóvenes de la Generación Z, por ejemplo, ya socializados en Internet y, por tanto, “nativos digitales”, se comportan ante los textos como “cazadores furtivos” (*poachers*) o “piratas” de textos, revela en realidad un rasgo de la postmodernidad, tendente al “remix” (remezclado) y al reciclado. Tendencia que choca, como ocurre con wikipedia y tantos otros fenómenos impulsados en la cibercultura, con la idea clásica de “autoría” y su sacralización en el discurso académico. Si una bibliografía académica es en cierto modo un “mapa” de las referencias del autor, un “universo escogido”, entonces tendremos que convenir que el mundo actual y las teorías como las dimanadas de las ciencias sociales, retratan continuamente “hubs” i.e. entrecruzamientos, dialogismo (¿dialoguismo?) (Bajtín, 1974), y, por tanto, narrativas y contranarrativas (Bamberg, 2004).

Una de estas contranarrativas es la que enseña que, a pesar de las *rankings* (jerarquías) universitarias más tecnocráticas, los resultados de la alfabetización y también de la “calidad” de las universidades tienen mucho que ver con los parámetros de análisis;

por ejemplo, con las orientaciones previas que imprimen los llamados *sponsors* (padrinos) de la alfabetización (Brandt, 1998). No siempre las universidades van “por delante” de los cambios sociales y en la vanguardia del conocimiento.

Al contrario, como Diógenes con su famosa lámpara, necesitamos iluminar los profundos cambios en la gestión de la información y en el “alumbramiento” de los procesos de conocimiento y empoderamiento por los que deben pasar los individuos y las comunidades. Diógenes tampoco usaba una lente potente sino un simple candil que daba luz sobre lo cercano, lo cual nos remite al postulado etnográfico, tan querido por los *Nuevos Estudios de Literacidad* (Barton y Hamilton, 2000), de hacer *visible lo invisible*.

En esta misma línea, el saber académico ya no es el saber *libresco*, ni hay compartimentos estancos entre la palabra oral y la escrita, la lectura y la escritura, o la alfabetización y el hipertexto o los transmedios. Todo forma parte de la gigante máquina semiótica, si entendemos -siguiendo a la Escuela de Tartu- nuestro legado de identidades como una memoria cultural viva, donde conviven todas las lenguas, dialectos y artefactos culturales. Análogamente, en época del Quijote, el humanismo impregnó la cultura, hasta el punto de que la palabra escrita, y más tarde impresa, se extendió a muchos semiletrados e iletrados mediante procedimientos orales, tenemos el famoso caso del Quijote difundido gracias a la lectura en voz alta.

Así pues, lejos de las simplificaciones, el universo de los sectores sociales competentes en lectura y escritura se va complejizando según cada contexto y momento histórico. La historia de la lectura y la escritura proporciona casos ilustrativos, por ejemplo, la vinculación creciente de las prácticas de escritura con los aparatos administrativos y de poder, como se ha argumentado que el Imperio de Felipe II se gestionaba sobre todo desde de un gran circuito de registro de documentos.

Por tanto, cualquier etnografía de la escritura pone en evidencia los desfases o desniveles entre unos usos y otros, o la presencia de las llamadas *escrituras personales y populares*, y el distinto perfil que imprimen las distintas instituciones implicadas en la circulación de estos textos.

La casuística histórica enseña que se dan distintas circunstancias y condicionantes que relativizan y matizan el valor de la lectura y la escritura en cada contexto. En las sociedades emergentes la alfabetización se ve como un componente esencial del *empoderamiento*, de la autonomía del individuo y de las colectividades.

En cierto paralelismo, la ciencia “post-académica” tiene su correlato en la “lectura post-académica”, si entendemos por ésta aquella *lectura letrada*, por continuar con el concepto de Chartier (1992), que no renuncia a incidir no sólo en conocer mejor el mundo sino en promover una ciencia universal y al margen de prejuicios, barreras o exclusiones, en el espíritu de la llamada República de las Letras de la Ilustración (Martos, 2010). Si descubrir los talentos propios es lo que debe guiar la educación según la teoría de las *inteligencias múltiples* de Gardner (2005), y si sólo la promoción del talento en un contexto favorable hará avanzar la ciencia, no se entiende entonces que la lectura y escritura académicas se reduzcan a un ámbito meramente instrumental, convertidas en poco más que en un entrenamiento en el metalenguaje de las disciplinas involucradas.

La complejidad de los retos que la sociedad moderna afronta, por ejemplo el *medio ambiente*, requiere sin duda de un pensamiento holístico, complejo, irreductible a un solo nivel o paradigma de conocimiento; por citar un ejemplo muy pertinente, si deseamos conocer los problemas del agua, bien a escala del planeta o bien en cualquier país, no puede esto instrumentarse exclusivamente desde la perspectiva tecnológica o de la gestión del agua, porque eso constituiría una perspectiva unidimensional. Más allá de ésta, la historia, la antropología, las tradiciones, las artes y todo un sinfín de aspectos ecoculturales vienen a conformar una realidad híbrida y compleja, difícil de indagar desde presupuestos del *modelo 1*, y mucho más abordable en cambio desde estos nuevos presupuestos y desde la filosofía del *modo 2*. Todo ello se debe traducir en instrumentar en forma de nuevos espacios de encuentro, que no cabe reducir a simples foros o cooperaciones entre investigadores de distintas áreas sino, sobre todo, a generar ámbitos transdisciplinares de interacción; es decir, espacios letrados (Bartlett, 2002).

LA INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR DE LA LECTURA

Nadie pone en duda que la lectura sea una realidad poliédrica susceptible de ser estudiada desde paradigmas e instrumentos de numerosas disciplinas y campos de conocimiento

Según A. Vivas (2013:343), el concepto de transdisciplinariedad debe plantearse en el sentido de crear espacios nuevos para una investigación más allá de las disciplinas (Nicolescu, 2002). El enfoque multidisciplinar estaría relacionado con el abordaje de un tópico de investigación desde varias disciplinas a la vez, a diferencia del enfoque interdisciplinar, más volcado hacia la transferencia de los métodos de análisis de una disciplina a otra. De todos modos, las investigaciones transdisciplinares y las disciplinares no son antagonistas, sino complementarias a las investigaciones multidisciplinarias e interdisciplinares. No solamente la psicopedagogía o la didáctica de la lengua, también la historia cultural (la historia de la lectura en particular), la filología, la semiótica, las neurociencias y otras muchas materias iluminan este concepto complejo. El propio debate terminológico (alfabetización, literacidad, literacia, etc.), en el que ahora no podemos entrar por razones de espacio, sí es un síntoma claro de la amplitud de enfoques, que legitima que un experto pueda hablar de competencias de lectura y escritura (Teberosky, 1990) al igual que otro, desde otras perspectivas, como la de los Nuevos Estudios de Literacidad, hable de evento letrado para describir una práctica social de la lectura.

El problema en la Universidad es que nos enfrentamos a unas culturas híbridas, que en este caso han de integrar lo que es la cultura letrada clásica, los saberes asociados a la Academia, vehiculados hasta hace poco por la vía preferente de la cultura escrita, al ámbito de los nuevos alfabetismos y de la revolución de la sociedad de la información. De ahí, el concepto inclusivo de transliteracidad como una forma de interactuar a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios de comunicación, lo cual supone un conocimiento integrador de lenguajes y medios, desde la oralidad a la escritura, desde lo analógico a lo digital, desde los soportes clásicos, empezando por el libro, a los repositorios y

medios especializados por los que circula la información científica. En todo caso, la competencia digital o el impulso hacia una alfabetización informacional no asegura *per se* que el universitario alcance, digamos, la excelencia en la lectura.

Al contrario, la saturación de información puede actuar en el sentido de incrementar la sobrecarga cognitiva (Flowers y Hayes 1996), ante la cual sólo cabe “entrenar” al sujeto con automatismos o estrategias que potencien su eficiencia lectora. Todo este proceso para promover lectores *polialfabetizados* genera una “dialéctica intrincada pero indispensable” (Piscitelli 2009). La llamada *migración digital* (Vilches, 2001) también crea en la universidad ciertos desajustes y desconciertos, sobre todo cuando tratamos de fomentar el carácter transversal y holístico de la lectura (post)académica.

Los elementos fortuitos o inesperados de un hallazgo o descubrimiento (*serenpidity*) son más habituales y trascendentes de lo que se piensa, hasta el punto de que Umberto Eco juzga como serendipia el hallazgo de América por Colón. Estos descubrimientos no son tan accidentales como parece, se insertarían más bien en dinámicas o prácticas como las que el situacionismo o la teoría de la Deriva (Debord, 1976) propugnan, y son en suma una apelación al ingenio y la creatividad humana, que no deben “encajonarse” en parámetros demasiados cerrados.

LA NECESIDAD DE LA CONTROVERSIA

La praxis cultural de las últimas décadas y fenómenos como el mencionado de la migración digital han disparado el consumo, pero no así el debate intelectual con suficientes garantías. La prueba de ello es que el ensayo ha ido languideciendo si se le compara con otros géneros como la narrativa, y que las editoriales universitarias, en general, publican títulos que se acomodan preferentemente a los saberes disciplinares y a los trabajos académicos habituales, como las tesis doctorales.

En cambio, el debate *lato sensu*, está más vivo en los medios de comunicación, especialmente a través de entrevistas y reseñas

que generan titulares o frases rotundas, y por ello mismo siempre inexactas. Citando un ejemplo reciente muy revelador, tenemos reseñas en periódicos del libro del profesor israelí N. Harari (2014) *De animales a dioses: breve historia de la Humanidad*, como el titular del periódico La Vanguardia de Barcelona, del 23 de Octubre de 2014 que reza así: “Los ricos vivirán indefinidamente y los pobres se contentarán con drogas y juegos”). En el artículo se desglosan con más detalle alguna de las tesis del autor, por ejemplo el papel decisivo que jugaron los imaginarios (la habilidad para contar historias) en la revolución cognitiva que “disparó” hace 70.000 años al *homo sapiens*, aunque esto no forma parte del titular.

Casi al mismo tiempo, en el diario El País de Madrid se publica la reseña de la autobiografía de Richard Dawkins (2014), y se ponen como titular estas declaraciones del biólogo “No eduquen a los niños en dioses ni hadas”. En ambos casos, vemos que la selección, procesamiento y recuperación de la información es algo más que una operación documental, pues no sólo extrae una información genérica sino que se vierten juicios de valor o aproximaciones cuando menos discutibles, aunque se adornen de un discurso científico *ad hoc*. El caso es que ambos autores formulan asertos que “se meten” más allá de su “territorio disciplinar”, lo cual es una prueba de la pertinencia del concepto de *modo 2* y de la imperiosa necesidad de enseñar la controversia como modo de lectura dialógica y conciliadora a la vez entre ámbitos de conocimiento a veces contrapuestos.

Lo cierto es que las dos afirmaciones requerirían ser matizadas y discutidas con algo más del espacio de un “teletexto” o una página de un diario, y que una lectura dialógica es también una forma de deconstrucción de estereotipos o puntos de vista muy cerrados.

Así, para Harari y otros, el cultivo de la imaginación no es una simple patraña para que los niños sean engañados con falsedades absolutas o pierdan el tiempo; probablemente Dawkins sólo sabe hacer una lectura literal de esos mitos, y, claro, no encaja con la lógica más elemental la historia del Arca de Noé ni otras muchas, eso es algo sabido también desde una óptica literaria, educativa o psicosocial. Pero esto es un pobre criterio para invalidar las poten-

ciabilidades del mundo de los imaginarios y la fabulación, aunque también es una forma de contralectura, a veces muy saludable.

Sucede acaso que ambas son, de algún modo, perspectivas “reduccionistas”, pues ni las Humanidades pueden estar al margen de los conocimientos y corrientes científicas (pensemos en el creciente peso de las llamadas Humanidades Digitales, Galina-Russell 2011), ni las ciencias pueden tampoco desprenderse del aspecto social, histórico o ético de los modos de producción científica, por no hablar de los “puentes” que deben tenderse para entender realidades como ésta, que nos ocupa de un modo más omnicomprendivo. Las neurociencias serían un buen ejemplo al respecto, pues un neurocientífico seguramente nos podría describir de forma más abarcadora el papel de estas historias, de hecho se ha llegado a hablar del “gen de Dios” (Hamer, 2006).

Por tanto, los parámetros clásicos y los propios paradigmas científicos están siempre en continua revisión (Lakatos, 2007) y es difícil, especialmente en las Ciencias Sociales, un paradigma dominante, capaz de vertebrar todo el conocimiento en torno a un objeto de estudio; ni mucho menos, de establecer una ortodoxia única que legitime toda una axiología, por ejemplo, en el campo de la educación o de la intervención social. La disparidad de criterios, de escuelas, de corrientes, involucra no sólo a la comunidad científica sino a todos los agentes sociales, ya que cada ciudadano se encuentra en diferentes situaciones (*v.gr.* como padre, como enfermo, como consumidor) donde se enfrenta a criterios en el mundo de la educación, la sanidad o el consumo. La llamada Extensión Universitaria no se limitaría solamente al modo de difusión, más o menos “light”, se refiere a un campo más amplio de emprendimiento universitario (Kantis, 2002).

¿Qué falta entonces para convertir todo este “ruido” en conocimiento, o la charlatanería en un debate con fundamentos más sólidos? En sintonía con lo que Morin (1994) y Chartier (1992) preconizan, debemos conciliar ambas culturas, la tecnología y las humanidades, la tradición, o sea la memoria cultural, y la innovación y la modernidad; en suma, la ciencia como sistema con su rasgo de autoconformación o *autopoiesis* (Luhman, 1998) pero tam-

bién el entorno o ambiente social, cultural e histórico del que se nutren todos los seres humanos.

Falta, pues, un debate científico y social en el más amplio sentido de la palabra, falta articular y promover la “controversia” como modo habitual de generar y comunicar conocimiento dentro del ámbito universitario, no sólo, como el caso que nos ocupa, para educadores y/o biólogos, sino para todos los ciudadanos, pues los temas señalados conciernen a todos, son parte esencial de la alfabetización ciudadana, que tiene derecho a conocer, por seguir con el mismo ejemplo, contenidos del darwinismo lo mismo que nociones propias de la narratología. La literacidad crítica muestra a través de ejemplos como éstos que el elemento clave no es sólo la revolución de los soportes; es decir, la revolución digital o el cambio de las estructuras organizativas, sino también una cierta mutación en las mentalidades. Y, en particular, en el papel axial de la formación en lectura, no simplemente por promover competencias que lleven a la excelencia sino como vehículo o cauce de estas nuevas axiologías. Lo acabamos de ver al cruzar dos disciplinas diferentes: un lector no informado no sabrá juzgar con criterios las diferentes opiniones, rotundas cada una, de Harari y de Dawkins.

Por tanto, la alfabetización académica como herramienta que subyace al contexto académico (Carlino, 2010) es un elemento instrumental lo mismo para responder a las demandas del entorno académico que para generar conocimientos nuevos y aprender a aprender; así, al poner el énfasis en una dimensión *heurística*, lo importante no es lo sabido ya sino el proceso de construir, indagar y descubrir por parte del propio académico o estudiante.

LAS NUEVAS DEMANDAS

En efecto, insiste Bauman (2007), que un gran error es confundir, en educación, el proceso con el producto. Algo análogo ocurre en el terreno de los textos, en el discurso de la palabra entendido como unos desempeños concretos que se acotarían en forma de determinadas producciones textuales. También el conocido modelo

de Flower y Hayes (1996) subraya que la escritura tiene una naturaleza procesual que genera, en niveles como el académico, una gran saturación o sobrecarga cognitiva.

Ciertamente, los “cruces” entre Humanidades y Ciencias son también fruto de los nuevos contextos, así al relacionar literatura con física (Martos, 2007) se vincula específicamente con textos e Internet con el concepto de *fluido*, en tanto comunicación o circulación que fluye y pone en cuestión los conceptos “sólidos” tradicionales, tendentes a ahorrar la lectura a un producto acotado –el libro–, a un único espacio –la biblioteca– o bien a un único soporte –el impreso–, en lugar de entenderlo como un proceso en continua (re) creación y movimiento. También la metáfora líquida impregna el espacio de Internet, descrito como un “océano de información”, y sus herramientas como “navegadores”, con lo que se produciría toda una convergencia entre la teoría, la informática y los nuevos paradigmas científicos.

Por otra parte, Bauman (2007) ha ido extendiendo esta analogía, dado su valor heurístico, a diversos ámbitos más allá del estudio filosófico y sociológico, como es en particular la educación. De ahí la constatación del malestar de la educación en el mundo, por ejemplo, el papel en cuestión de los docentes, o los conflictos de intereses en cuanto a las instituciones, y las leyes educativas. Todo ello se expresa en una serie de retos cada vez más acuciantes y de síndromes como el de la creciente “impaciencia”, en paralelismo con la obsesión del “metraje”, de acotar los tiempos y medidas del aprendizaje académico en formas cada vez más cuantificables (créditos ECTS).

De hecho, las titulaciones y materias se enuncian con fichas y registros cada vez más exhaustivos, pero no podemos predeterminar qué parte de ese conocimiento está mediado o impedido por el nivel de alfabetización que traen los alumnos. Es verdad que el dominio de las competencias de lectura guarda una correlación admitida por todos los estudios con el éxito académico y profesional. Ahora bien, el marco teórico y empírico de esos aprendizajes es multidimensional y requiere un tratamiento “holístico”. Así, el concepto amplio de “cultura escrita” en su aplicación a la Universidad incide a la vez

en varios ejes fundamentales que requieren una revisión profunda: competencias lectoras, alfabetización múltiple, nuevas prácticas de lectura y escritura, aprendizaje a lo largo de la vida, formación permanente de los docentes, bibliotecas universitarias, extensión universitaria, planes lectores en las universidades, proyectos de intervención o promoción de entornos o ambientes “letrados”...

Las convenciones académicas son también fuente de perplejidad, pues lo que nació para canalizar y universalizar el pensamiento científico, a menudo sólo sirve para ahorrar y crear clisés, como ocurre con las referencias y citas. Si la bibliografía es como el mapa de un territorio científico, ¿cuántas veces se anima a los universitarios a explorarlos con el espíritu de un libro de Salgari? La ciencia y las artes tienen que conocer muy bien “el legado” del que parten para reescribir sobre esta herencia (*palimpsesto*, Genette 1989); por tanto, fomentar la controversia y el repensar las categorías y principios debería ser un motor importante, aunque esto no sea precisamente el tipo de indicadores al uso. Fomentar ambientes favorables a la lectura y la escritura, lo que según la Unesco es un principio de la educación de calidad, no debe confundirse en la universidad con dotar de bibliotecas y herramientas de documentación para obtener trabajos académicos.

Se hace preciso unir estos diferentes ámbitos en estudios e investigaciones que indaguen la pluralidad de estas prácticas de lectura y escritura en los entornos académicos, profesionales y sociales específicos de la Universidad, y que aporten criterios de cara a políticas coordinadas de actuación, optimización de recursos y elaboración de catálogos de buenas prácticas en esta materia. Veamos algunos posibles temas de estos posibles estudios comparativos de las prácticas de lectura y escritura en entornos universitarios

1. Cartografías de la lectura de los campus universitarios. Ecosistemas y dominios de la lectura.
2. Alfabetización académica: lectura y escritura académica. Cursos cero y talleres internivelares de lectura.
3. Observatorios de la lectura en el ámbito universitario.

4. Participación y visibilidad de las prácticas culturales relacionadas con la lectura y la escritura en la Universidad. Vida académica y vida cultural, catálogo de eventos letrados en la universidad, asociacionismo y voluntariado.
5. Lectura y Universidad digital. La lectura en entornos digitales: nuevos dispositivos, nuevas formas de edición, nuevos lectores. E-Lectura: competencias técnicas y competencias críticas.
6. Formación permanente del Profesorado universitario en lectura y escritura.
7. Multiliteracidad y lecturas en el ámbito universitario: interrelaciones entre lengua materna, segunda y/o extranjera.
8. Lectura y Pautas de Estudio en la Universidad. Formación extracurricular. Planes de alfabetización digital y Plan Lector en las Universidades.
9. Aulas, bibliotecas, CRAI y otros espacios “letrados”: tipologías y prototipos.
10. Habilidades de lectura/escritura y empleo. Transferencias hacia sectores emergentes del mercado laboral: patrimonio, industrias de la lengua, gestión de la información, comunicación, turismo, animación sociocultural, etc. Cultura emprendedora y creación de empresas relacionadas con la lectura y la escritura.

LAS REDES UNIVERSITARIAS TEMÁTICAS COMO EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS

La lectura se caracteriza en muchas universidades por su invisibilidad; es decir, es algo que se rutinariza en forma de lecturas académicas y que está en repositorios o “contenedores” de todo tipo, pero que más allá de estos automatismos no forma parte de la vida académica más que de un modo excepcional o testimonial. El consumo de las bibliotecas universitarias arroja resultados parecidos a los de una plataforma de televisión: la segmentación de audiencias es total, y en cada facultad apenas si se lee lo que les concierne;

de hecho como ya dijera U. Eco acerca de las fotocopias, ni siquiera hay una lectura canónica reflexiva de cada materia; igual que con la comida rápida, la impaciencia y las prisas llevan a optimizar el tiempo, a trabajar prácticamente con sucedáneos como los apuntes.

En este contexto tan volátil donde lo que importa es la tarea cercana, crear redes temáticas sobre literatura, derecho, medio ambiente u otros temas, siempre supone apostar por un valor de continuidad y de colaboración más allá de lo individual y lo local. La Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) (universidades-lectoras.org) surgió en España en 2006 a raíz de unos encuentros que se produjeron no en el ámbito universitario sino en el Palacio de Congresos de la ciudad de Badajoz, adonde acudieron más de mil personas para practicar un ejemplo de evento donde se paseaba por diferentes espacios, se oían charlas académicas o se participaba en performances. Este modelo de lectura “peripatética”, tan común a las ferias del libro, no dejaba de ser singular aplicado a Universidades donde la lectura se seguía viendo como algo auxiliar e interno, supeditado a programas y titulaciones y desconectado del entorno extra-académico, de la ciudad, y de la necesidad de “aplicar” esos conocimientos a demandas concretas.

Por tanto lo que subyace a este modelo de la RIUL es lo que Valdunciel (2013) subraya como la necesidad de pasar de un modelo donde la lectura y la escritura son sobre todo una herramienta de tipo cognitivo para gestionar información, a otro en donde se reivindica la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura, orientadas a descodificar y problematizar discursos. Es una visión que incentiva capacidades o procesos para que el lector, el estudiante, pueda posicionarse como sujeto crítico ante la realidad.

Aunque al inicio estas universidades de RIUL se apoyaron en Facultades como Letras o Pedagogía, pronto pudimos constatar que en cualquier universitario anidaba un lector no sólo de su materia disciplinar sino de muchas otras cosas más, y este espíritu transversal y omnicomprendivo alentó que en 2007 se firmara un convenio marco entre 13 universidades españolas y portuguesas. Lo que queremos indicar con estos datos es que el principio de contextualización, el

de “ágora” (audiencias heterogéneas) y el de comunicación inversa, al ser un movimiento surgido de abajo arriba, desde los profesores a los Rectorados, ilustra bien la “*importancia de la educación*” para el futuro de nuestra sociedad y la necesidad de que se promueva lo que Oakeshott (2009) llama la “voz del aprendizaje liberal” que pone el énfasis no en los contenidos o las técnicas sino en fomentar la maneras de interrogarnos sobre las cosas que nos importan. De modo que se hace necesario desplazar el énfasis, y no hablar tanto o demasiado sobre la “educación”, la “tradicición” o los “sujetos”, y sí ocuparse, más bien, de “aprendizaje”, “herencia”, “voces” y “conversación”. Dicho de otro modo, un saber no orientado solamente a los productos sino a los procesos, y aquí hay una crítica al consumismo y a la fungibilidad de la vida líquida, empezando por el mercado y sus veleidades, por las modas y otros factores distorsionantes. Machado lo expresaba así: hay que saber distinguir las voces de los ecos.

Si como dice Italo Calvino, un clásico es alguien que nos sigue planteando interrogaciones, la Universidad debe recurrir continuamente a los clásicos (Calvino, 2012). Para Oakeshott (2009) la cultura no es un conjunto de creencias, de percepciones o de actitudes, y sin duda no es un cuerpo de conocimientos o un “canon”, sino una variedad de “lenguajes” de comprensión; que no consiste en un conjunto de “grandes libros” sino más bien en las conversaciones que se mantienen con una herencia. En una “cultura” hay una serie de “voces” diferentes, y cuando se aprende se adquiere acceso a ellas. Hay un lenguaje de la política, de la economía, del arte, de la literatura y de la filosofía, en donde aprender consiste en adquirir la habilidad de sumarse a esas conversaciones. Esto no obsta, por otra parte, para que se produzcan las conexiones de la “triple hélice” (Etzkowitz, 200) entre lo académico, lo institucional y el mundo económico.

CONCLUSIONES

Reconocer los peligros de la modernidad líquida implica saber navegar o nadar por ella sin diluirse en ella, por así decir. La Universidad,

a diferencia de la política o de la industria, es una institución estratégica donde se puede alentar una conciencia y una sensibilidad más amplias, a menos corto plazo y que cumplan con los principios antes citados. El denominado *modo 2* de producción del conocimiento implica un modelo más participativo, contextualizado y vinculado a procedimientos más heurísticos de generación del conocimiento, que encaje mejor con las nuevas corrientes culturales, donde, por ejemplo, se demanda una lectura más transdisciplinar de ámbitos tan distintos como la arquitectura, el turismo, el medio ambiente, el paisaje o la ciudad, lo que implica la colaboración entre geólogos, geógrafos, historiadores, antropólogos, artistas, etc. (Ojeda, 2013). Por tanto, la transición deseable no es solamente hacia una universidad multialfabetizada con un importante peso en la alfabetización informacional (Pinto, 2008) sino que estas nuevas literacias y estos nuevos alfabetismos debieran fomentar una visión holística de los procesos que estudian las ciencias y de sus contextos sociales. Debemos recuperar los conceptos de *polifonía* y *dialogismo* de Bajtin (Zavala, 1991), a fin de entender la pluralidad de manifestaciones a las que estamos asistiendo y el *juego dialógico* entre las distintas concepciones, tecnologías y sectores o ámbitos implicados, desde los académicos hasta la sociedad civil en su amplio sentido.

Roger Chartier (1992) ha analizado magistralmente estas mutaciones que van desde la cultura impresa, con el concepto de libro y de canon de lecturas –que acotaba de forma precisa los soportes, géneros y usos del texto escrito– a la cultura electrónica, que ha supuesto una revolución profunda de todas estas prácticas. El texto electrónico o la lectoescritura electrónica no son sólo *nuevas literacias* que corresponden a nuevos alfabetismos: suponen mutaciones trascendentales en lo relativo a las prácticas de lectura, escritura y aprendizaje, pues fomentan formas como la lectura fragmentaria o la lectura social conectada, que se corresponden con la visión de Internet como una inteligencia o mente colectiva. “Desfragmentar” toda esta información-mosaico que recibe un universitario tanto del entorno académico como de la información a través de los medios o las redes sociales, supone priorizar la literacidad crítica a través de estrategias alternativas (Cassany, 2008).

Internet y la sociedad de consumo audiovisual son ya, de facto, el territorio de lo que Chartier (1992) llama lecturas *salvajes*, y también podríamos llamar lecturas *tóxicas*, o incluso adictivas. La violencia y el sexo forman parte de esta ambientación. Cierto que la influencia de la llamada Postmodernidad le da un “aire barroco” a muchas manifestaciones en la Red, pues se reelaboran y se reciclan materiales de distintas procedencias, lo cual a menudo genera confusión. 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 “líquido”, un archipiélago de espacios múltiples al cual la Universidad no es indiferente. En este océano de información, las Universidades serían, pues, *faros de la Alfabetización* para estos nuevos Ulises, condenados en parte a deambular por recintos universitarios hasta obtener una oportunidad en el mercado de trabajo. Si la educación es algo permanente, este “pasaje” será siempre positivo si la Universidad no traiciona su propio nombre de ofrecer una formación integradora.

Una conclusión básica es que, siguiendo la primitiva idea de la Ilustración, hay que conciliar Ciencias y Letras, Artes y Oficios, a través de una visión global o transdisciplinar. Actualmente, a partir de la formulación de la llamada “Tercera Cultura” (Brockman, 1996) se aprecia una necesidad de buscar una síntesis entre las Humanidades y las Ciencias Sociales, de un lado, y la Ciencia y la Tecnología, del otro. Aparentemente, el mundo globalizado –Internet en particular– es hoy como esa gran plaza carnavalesca que preconizaba Bajtin (1978) en tanto que expresión de la cultura popular, porque circula en ella la libre expresión, la inversión de valores, la crítica más feroz y también la “identidad líquida”. Es verdad, Internet promueve la cultura carnavalesca del doble, la duplicidad de identidad, con el sistema de *nicks* y de identidades virtuales en redes; es así como el internauta elige quién quiere ser, su avatar, como en *Second Life*. La Red no es, pues, un gran depósito de información; se configura más bien como un

gran zoco, un gran mercado, donde la gente, la mercancía y los “artefactos” fluyen permanente, en un ciclo continuo, como el de la fiesta, dado que la Red no tiene una identidad cultural o nacional concreta, por ejemplo, no se somete a ninguna forma de calendario o festividades unitarias. También la sociedad actual es cada vez más diversa y heterogénea.

Como en todo zoco, los cuentacuentos y sus fábulas no pueden faltar. La red está llena de juegos y de historias, los dos elementos universales por los que circula el pensamiento simbólico, lo que se ha dado en llamar mitologías de Internet, leyendas urbanas desvinculadas de lugar y referente, suspensión de credibilidad, cibertextos de uso básicamente lúdico, etc. Lo que importa son los flujos, ya no hay un autor unidireccional y receptores pasivos, hay “escrilectores”, autoría cooperativa y colectiva. La llamada *República de las Letras*, que duró desde Erasmo hasta la Ilustración, representa para algunos un intento de establecer una comunidad europea. Hoy la República de las Letras o la Ciudad Letrada del siglo XXI pueden ser el mejor esbozo de una comunidad mundial basada en la tolerancia, el acceso al conocimiento, el igualitarismo social y el compromiso con ciertos valores “filantrópicos” de alcance universal. La síntesis ya se ha iniciado al sacar las ciencias y las artes de las instancias académicas y llevarlas a la “calle”, al mundo especular/espectacular de Internet y a otras formas participativas de acceso al conocimiento, como las comunidades de práctica (Wenger, 1998).

En cualquier caso, la modernidad letrada o lo que Olson (1999) llama “la mente letrada” es aquella que reconoce el valor social de la lectura y la escritura y crea activamente “comunidades textuales”, destinadas a re-pensar (pensar es formar, actualizar y revisar las creencias) y a re-imaginar nuestros propios pensamientos y a participar de ciertos discursos, entre ellos el de la ciencia (Nowotny, 2013). En este sentido, dice Olson (1994), volverse letrado es “compartir un paradigma”, tal como vemos en la ciencia, pero también en los aficionados a la Fantasía, con su capacidad de generar comunidades, clubes, convenciones, etc.; esto es, para indagar a partir de unos presupuestos. Olson concluye con un principio es-

clarecedor: la mente es un artefacto cultural formado y modelado en contacto con los productos de las actividades letradas; así, la cultura letrada no se restringe a lo antiguo o a lo erudito sino que es un acceso al mundo interno, a nuestros pensamientos, es pensamiento del pensamiento. Ahí radica su dificultad pero también sus posibilidades: leer/escribir para pensar y pensar para leer/escribir. De una u otra carrera, lo importante es la *formación de esta mente letrada y crítica*.

En este contexto complejo, y en conexión con los desafíos de la universidad para una gobernanza democrática (Carrizo, 2004), es preciso articular estrategias fundamentadas para convertir las salas de aulas en “espacios letrados”, con lectores expertos; es decir, competentes desde el punto de vista cognitivo y social. Estamos en una época donde es muy necesaria esta *síntesis de literacias*. Por ejemplo, el uso pautado de la visualización y de mapas cognitivos, en suma, de la visualización, es un ejemplo de integración de estos nuevos paradigmas, porque los alumnos pueden (de) construir la historia y mapear de forma colaborativa. En suma, pueden superar las preconcepciones (Dennet, 1995) y construir sus propias lecturas, apoyados en la figura mediadora del profesor.

Sin duda, convertir las aulas en “salas (post)letradas”, cartografiar la lectura o hacer oír la polifonía de los textos –siguiendo además la máxima *zen* de prestar atención como forma previa de la “iluminación” – son retos que contribuirán seguramente a resaltar el valor de los clásicos en el sentido amplio (Calvino, 2012), a mejorar la educación superior, y a hacer de la lectura un motor de cambio y progreso de nuestra sociedad. Por consiguiente, se han de dar todos los pasos (Quiles, 2009) para crear un flujo continuo desde el ámbito académico, como un universo de convenciones, hasta la creatividad personal y colectiva. Dicho de otro modo, tenemos que “rebajar”, por así decirlo, el peso abrumador de la narrativa clásica del discurso académico, y conciliar la cultura letrada, al modo en que Chartier la documenta, con un gran número de corrientes contemporáneas que desbordan claramente (en ámbitos como las ciencias sociales) los paradigmas clásicos.

Lo relevante no parecen ser ya los nudos, las categorías o los elementos tomados por separado –las disciplinas– sino las “conexiones”, que son los pilares de la cognición (Cobos, 2005). Y, en este sentido, hay que subrayar el punto de vista contundente de Graff (1989): la única alfabetización que cuenta es la que se utiliza. Por tanto, dotar de sentido a la lectura y escritura académica es algo más que hacer un ejercicio escolástico para acreditar diplomas y grados. Estamos en una encrucijada que tal vez pudiera definirse a nivel textual como un gran “palimpsesto cultural”, todo textos y paradigmas que se reescriben sobre otros, y ni siquiera sabemos a ciencia cierta qué protocolos de investigación deben aplicarse para ciertos problemas emergentes, como la crisis ambiental y, en concreto, el agua. El modelo clásico de *gestión del agua* ya nos predefine ésta como un “recurso”; es decir, como un simple instrumento a nuestro alcance. Conectar esta visión con otras, donde el agua no es ya un instrumento sino un “agente” o un sujeto si se quiere –como en la ecocrítica– puede crearnos los nexos que necesitamos para conciliar tecnología y humanismo, ciencias experimentales y ciencias humanas, dentro de la concepción holística que caracterizó a las universidades clásicas. Este ejemplo es un caso ilustrativo de cómo diversas fuentes y alfabetizaciones, desde las fuentes narrativas a los informes, noticias o testimonios de todo tipo, pueden alumbrar conceptos nuevos, como en este caso la cultura del agua. Las nuevas oralidades, la lectura y escritura electrónicas como olas inestables del océano de información que es Internet, el mundo fascinante y avasallador de la imagen, todo ello nos sitúa ante nuevos retos que deben llevarnos a reconceptualizar la historia de la alfabetización como un flujo de continuidades y de contradicciones que se suceden.

La mente letrada de Olson (1999) ya no se construye sobre la configuración de una subjetividad en interacción con ciertos soportes y ambientes, sino en conexión con una inteligencia colectiva, que es Internet y su entorno, y con nuevas sociabilidades. Todo lo cual nos debe llevar, como decíamos aludiendo a Oakesshot (2009), a una alfabetización sintética, y que trasciende a artefactos y competencias, tomadas por separado. Es el aprendizaje “liberal”

en el sentido etimológico, de la libertad, del pensamiento disidente, como garantía de que las universidades no contribuirán a esos futuros distópicos con que las fabulaciones cotidianas nos entrenan para un porvenir más inseguro, pobre y estéril en todos los sentidos. Como la lámpara de Diógenes, desde la realidad cercana, el cometido de una ciencia (post)académica es ayudar a generar estos nuevos modos de producción del conocimiento. Como bien arguye Graff al hablar del mito de la alfabetización, ésta no es el problema más grave ni la solución principal, pero sí sería un factor crítico si se articula con un sistema capaz de transformar las ideas en actos, de forma individual y colectiva.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1974), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Barcelona: Barral Editores.
- Ball, P. (2004), *Critical mass: How one thing leads to another*. Macmillan.
- Bamberg, M., & Andrews, M. (Eds.) (2004), *Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense* (Vol. 4), John Benjamins Publishing.
- Bartlett, L. & Holland, D. (2002), "Theorizing the space of literacy practices", en *Ways of Knowing Journal*, 2 (1), 10-22.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000), Literacy practices. Situated literacies: Reading and writing in context, 7, 15.
- Bauman, Z. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001), *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*, McGraw-Hill International.

La enseñanza de la lectura...

- Benjamin, W. (1973), "El narrador", en *Revista de Occidente*, 129, 301-333.
- Besson, A. (2004), *D'Asimov à Tolkien, cycles et séries dans la littérature de genre*, París: CNRS Editions.
- Brandt, D. (1998), "Sponsors of literacy. College", en *Composition and Communication*, 49(2), 165-185.
- Brockman, J. (1996), *La tercera cultura*, Barcelona: Tusquets.
- Calvino, I. (2012), *Por qué leer los clásicos*, (Vol. 19), Siruela.
- Carlino, P. (2010), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Biblos.
- Carrizo, L. (2004), "Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática", en *Reencuentro*, (40), 1-15.
- Cassany, D., & Morales, O. A. (2008), "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos", en *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Disponible el en: 22/12/2014 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf.
- Castoriadis, C. (1999), *L'institution imaginaire de la société*, París: Éditions du Seuil.
- Chakrabarti, B. K., Chakraborti, A., Chatterjee, A. (2007), *Econophysics and Sociophysics Trends and Perspectives*, Berlin: Wiley-VCH.
- Chartier, R. (1992), *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- (1993); *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid: Alianza.
- Cobos, P. L. (2005), *Conexionismo y cognición*, Madrid: Pirámide.

- Dawkins, R. (2014), *Una curiosidad insaciable: Los años de formación de un científico en África y Oxford* (Vol. 5), Grupo Planeta.
- Debord, G. (1976), *La sociedad del espectáculo*, Madrid: Castellote editor.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980), *Capitalisme et Schizophrénie 2*, Mille Plateaux, Paris: Minuit.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000), "The dynamics of innovation: from National Systems and 'Mode' 2 to a Triple Helix of university–industry–government relations", en *Research policy*, 29 (2), 109-123.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996), "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*, Buenos Aires: Lectura y vida.
- Galina-Russell, I. (2011), "¿Qué son las humanidades digitales?", en *Revista digital universitaria*, 12(7), 3-10.
- García, A. E. M. (2009), "Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura", en *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8(2), 15-37.
- Gardner, H. (2005), *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós.
- Genette, G., & Prieto, C. F. (1989), *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Madrid: Taurus Ediciones.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994), *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage.
- Graff, H. J. (1989), "El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales", en *Revista de educación*, 288, 7-34.
- Graves, R. (1948), *La Diosa Blanca*, Madrid: Alianza Editorial, edición de 1983.

- Hamer, D. (2006), *El gen de Dios*, Madrid: La Esfera de los Libros.
- Harari, Y. N. (2014), *De animales a dioses: Breve historia de la humanidad*, Barcelona: Debate.
- Hessels, L. K. & Van Lente, H. (2008), “Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda”, en *Research policy*, 37(4), 740-760.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence culture: Where old and new media collide*, NYU press.
- Jenkins, H., & Tatjer, A. C. (2010), *Piratas de textos: fans, cultura participativa y televisión*, Paidós.
- Joyanes, L. (1997), *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*, Madrid: Mc.Graw-Hill.
- Kantis, H., Postigo, S., Federico, J., & Tamborini, F. (2002), “El surgimiento de emprendedores de base universitaria: ¿en qué se diferencian? Evidencias empíricas para el caso de Argentina”, en *RENT XVI Conference, Barcelona, España*.
- Lakatos, I., & Zapatero, J. C. (2007), *Escritos filosóficos, 1: La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid: Alianza Editorial.
- Lotman, Y. (1979), *Semiótica de la cultura*, Madrid: Cátedra, 1979.
- Luhmann, N. (1998), *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* (Vol. 15), Anthropos Editorial.
- Mansilla, R. (2003), *Introducción a la econofísica*, Madrid: Sirus, 2003.
- Martos Núñez, E. (2006), “Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura”, en *Ocnos*, 2, 63-77.
- (2010), “De la República de las Letras a Internet: de la Ciudad Letrada a la cibercultura y las tecnologías del S. XXI”, en *Alabe*, 1 jun 2010.

- Martos Núñez, E. y Fernández Fígares, M.C. (2013), “Textos y fluidos”, en *Diccionario de nuevas formas de lectura y Escritura*, Madrid: Santillana, 643-645.
- Morin, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa, 1994.
- Niculescu, B. (2002), *Manifesto of transdisciplinarity*, SUNY Press.
- Nora, P. (1984-1993), *Les lieux de mémoire*, París: Gallimard.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. T. (2013), *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*, John Wiley & Sons.
- Oakeshott, M. (2009), *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires/Madrid: Katz editores S.A.
- Ojeda Rivera, J. F. (2013), “Lectura transdisciplinar de paisajes cotidianos, hacia una valoración patrimonial. Método de aproximación”, en *Revista invi*, 28 (78), 25-75.
- Olson, D. R., & Willson, P. (1999), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Editorial Gedisa.
- Paris A. (1993), *Sociophysics: Chaos and Cosmos in Nature and Culture Hardcover*, en Nova Science Publishers, 1993.
- Pinto, M., Sales, D., & Osorio, P. (2008), *Biblioteca universitaria CRAI y alfabetización informacional*, Gijón: Trea.
- Piscitelli, A. (2009), “Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable”, en *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (2009): 71.
- Quiles, M^a. C. (2009), “Prácticas de escritura en la Educación Superior: del ámbito académico al lenguaje creativo”, en E. Martos y T. Rösing (Eds.), *Prácticas de lectura y escritura*, Passo Fundo: Universidad de Passo Fundo, 55-75.

La enseñanza de la lectura...

- Sloterdijk, P. (2000), *Normas para el parque humano*, Madrid: Siruela
- Teberosky, A., & Kaufman, A. M. (1990), “Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita”, en *Lectura y Vida*, 11(2), 23-27.
- Valdunciel, M. E. M. (2013), “La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior”, en *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (8), 7.
- Vásquez Rocca, A. (2006), “Peter Sloterdijk. Esferas, helada cósmica y políticas de climatización”, en *Debats*, 94 (2006), 6-13.
- Vilches, L. (2001), *La migración digital*, Madrid: Gedisa.
- Vivas Moreno, A. (2013), “Investigación transdisciplinar en Lectura y Escritura”, en *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Martos Núñez, E., & Campos Fernández-Figares, M., Madrid: Santillana, 343-345.
- Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge university press.
- Zavala, I. M. (1991), *La posmodernidad y Mijail Bajtin: una poética dialógica*, Espasa Calpe.