

Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo

Reading today's word or when reading becomes dialogue

José Antonio Caride

Universidad de Santiago de Compostela

Héctor Pose

Universidad de A Coruña

Fecha de recepción:

14/06/2015

Fecha de aceptación:

21/10/2015

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Lectura; Educación Social;
universidad; sociedad lectora.

Keywords

Reading; social education;
university; reading society.

Correspondencia:

joseantonio.caride@usc.es
hector.pose@udc.es

Resumen

El mundo necesita ser leído e interpretado con un triple propósito: contribuir a un mayor y mejor conocimiento de sus realidades cotidianas, diacrónica y sincrónicamente; activar procesos de cambio que permitan transformarlo, poniendo énfasis en valores e iniciativas congruentes con el desarrollo humano y el respeto a la vida en toda su diversidad; finalmente, promover prácticas educativas donde la lectura participe de sus enseñanzas, democratizando saberes y aprendizajes. Asumiendo que no hay educación con sentido y de los sentidos sin la lectura, el texto que presentamos construye su discurso en una doble perspectiva: en primer término, la que invoca el valor de las palabras y el leer como un quehacer formativo de amplios recorridos pedagógicos y sociales; en segundo lugar, la que ofrece parte de las respuestas dadas, a través de una indagación colectiva, por personas con diversos perfiles científicos, académicos y profesionales a una pregunta: ¿qué es leer el mundo hoy? Un interrogante que converge con el foro de lecturas "Ler o mundo hoxe..." iniciado en la Universidad de Santiago de Compostela, con el apoyo de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), como un tiempo y un espacio para darse a la escucha, a la lectura, al diálogo.

Abstract

The world needs to be read and interpreted with a triple purpose. Firstly, by diachronically and synchronically contributing to a greater knowledge of its everyday realities. Secondly, by activating processes of change. Thus, enabling us to transform it, by emphasising values and initiatives which are congruent with human development along with respect for life in all its diversity and complexity. Finally, to promote educational practices in which reading is part of its teaching thereby democratizing knowledges and learnings. Assuming that there is neither meaningful education nor education of the senses without reading, this paper builds its discourse on a double perspective. The one invoking – beyond praising and asserting – the value of words and the reading act itself as a training activity containing broad pedagogical and social road. And the one offering a part of the answers given by means of a collective inquiry carried out by people of different scientific, academic and professional profiles so as to respond to one particular question: *What does reading the world today mean?* This question converges with the Galician reading forum "Ler o mundo hoxe..." which commenced at the University of Santiago de Compostela, enjoying the support of the Network of Reading Universities, as a time and space for people to dedicate themselves to listening, reading and to dialogue.

Caride, J.A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.05

Introducción

El mundo necesita ser leído e interpretado. Persistimos en ese afán desde hace siglos, asociando la capacidad de leer a las viejas y nuevas miradas que procura la condición humana. De sí misma y de las realidades en las que inscribe –cerca o lejos– su cotidianeidad, sincrónica y diacrónicamente. Al fin y al cabo, sus concepciones las hacemos nosotros (García Carrasco, 2007): “podríamos decir que leer y comprender el mundo tiene mucho que ver con el modo en que hablamos, con la manera de contar las cosas; comprender y ser comprendido tiene mucho que ver con las maneras de conversar, constituye nuestra particular inteligencia narrativa [...] buena parte de lo que puede dar de sí cualquiera depende de lo que los demás entienden que se puede intercambiar con él” (p. 256).

Conviene recordar que leer no se reduce a decodificar signos gráficos, ni a trazar correspondencias entre grafemas y fonemas. Una condición necesaria pero no suficiente, ya que la lectura implica comprensión y, de una u otra forma, comunicación en base a significados, percepciones y representaciones sociales. Si toda práctica educativa implica una concepción del hombre y del mundo, la lectura participa al máximo de sus logros. En la reflexión y la acción, en la teoría y en el método (Freire, 1970, 1990): de un lado, permite que las personas puedan saber lo que realmente significa decir palabras; de otro, pone en relación lo que las palabras dicen con la transformación de la realidad. Al hacerlo se exige una relación de auténtico diálogo con el mundo, que comienza por reflejarse en cómo nos situamos y estamos en él.

Aun así, en cualquier acto de diálogo siempre hay que diferenciar, cuando menos, lo que se dice o expresa del decir mismo, como ya señalara Husserl (1996). El problema reside en que, si coincidimos con Lledó (1998) en que la realidad abarca todos los tiempos y todos los espacios, sus decires en las palabras son casi infinitos. Además, hay al menos dos opciones para el diálogo: en qué hacemos con nosotros

mismos, como reflexión y pensamiento íntimo; y el qué se abre a los demás. De ambos emergen nuestros particulares modos de estar y de ser en el mundo, siendo la educación uno de sus pilares más básicos. Lo expresa Lledó (1998), al considerar que la paideia es inseparable del diálogo, pues resulta evidente que “no hay educación si no se configura como lenguaje y no se realiza como diálogo” (p. 39).

Frente a todo ello, quienes leemos habitualmente tenemos la impresión de que nuestras sociedades han optado por desprenderse de la cultura de la palabra. La sensación es de que apenas se lee, siendo muchos los que alardean de tal actitud sin el menor atisbo de pudor. Podría incluso suceder que el desprestigio social de la lectura esté ocultando una incapacidad real para leer (Argullol, 2015), ante las exigencias que requiere su práctica: complejidad, memoria, lentitud, libertad o soledad; también, sin duda, motivación y tiempo puesto a su disposición, sin que se pueda obviar que la variable que más determina el potencial lector de la población reside en su nivel formativo.

Estudios recientes realizados en el contexto latinoamericano (Carlino, 2006; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; INJUVE, 2013; Granado y Puig, 2014) vienen constatando un escaso hábito lector, al que se añade una creciente y, en buena medida paradójica, desafección hacia la lectura por parte de los alumnos universitarios (Cassany y Moreno, 2008; Sánchez y Yubero, 2015), muchos de ellos, futuros docentes. La lectura voluntaria y por placer no suele figurar en los estilos de vida de bastantes de estos jóvenes. Un hecho preocupante, en el que confluyen dos circunstancias relevantes, pedagógica y socialmente: de un lado, que esto suceda en un ámbito académico que invoca el saber y sus enseñanzas, la reflexión y el debate argumentado de ideas; de otro, la naturaleza y alcance de los aprendizajes que promueven (o inhiben), especialmente en las Facultades de Ciencias de la Educación, con quienes están llamados a ser, profesionalmente, los futuros mediadores educativos y socioculturales (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Realidades que evidencian la

necesidad de atender con especial énfasis la formación del hábito lector y el desarrollo de la competencia lectora entre nuestros alumnos y alumnas, dentro y fuera de las aulas.

Se lee para aprender, adquirir cultura, acceder críticamente al conocimiento, poder ubicarse en la sociedad y estar en disposición de entenderla para posicionarse en y ante el mundo como personas conscientes, autónomas, libres y responsables. Un conjunto de competencias básicas, generales o transversales a cualquier proceso formativo (González, 2006), a las que confiamos la posibilidad de que los estudiantes sean capaces de adquirir un nivel de lectura suficiente para gestionar y hacer uso de la información a la que acceden, inducida por las disciplinas que cursan o por su propia iniciativa. Incentivar la lectura crítica, alentando el gozo que proporcionan la literatura, el ensayo o la poesía, son –más que nunca– tareas imprescindibles.

Para hacerlo, uno de los principales referentes del alumnado universitario son –o deberían ser– los profesores y profesoras que lo forman, mostrando la máxima consideración hacia la lectura, visibilizando su aprecio por lo que aportan los libros para la adquisición y ampliación de conocimientos, prolongada –en el sentido más amplio del término– en su disfrute intelectual, (re)creativo y estético. El trato y consideración del profesorado hacia los libros, no tanto hacia los textos (artículos, libros o manuales) de las disciplinas que imparte, sino para con el ensayo, la ficción, la poesía, el teatro o mismo el comic, pueden y/o deben ser una parte consubstancial a su ejercicio profesional. Y, a partir de ella, ejercer una sugerente motivación hacia la lectura, dando ejemplo a sus alumnos (Bain, 2007). También, a través del diálogo abierto, la escucha atenta, la conversación o el contraste razonado de ideas, asociados al quehacer lector y a su disposición para compartir lo leído comprensivamente.

En estos propósitos inscribimos el foro de lecturas *ler o mundo hoxe...*, en clave pedagógica y social.

De la escritura a la lectura como búsqueda de sentido a lo que somos y hacemos

Si la interacción y el lenguaje humano sustentan la posibilidad de una racionalidad comunicativa (Habermas, 1985, 1987), ésta no puede sustraerse del diálogo ético-político intersubjetivo, del principio interactivo por excelencia; es decir, de lo que viene a ser el ideal de la comunidad universal de diálogo, para cuya articulación se presupone que entre el habla –la escritura y la lectura lo son– y el mundo social existe una dependencia recíproca. En ellas, la igualdad de oportunidades para exponer los propios puntos de vista y la libertad para expresarse, junto con el reconocimiento de los otros como interlocutores válidos, son las premisas de la situación ideal del habla, de la comunicación y de sus diferentes formas de manifestarse. Lamentablemente, tanto en la pretendida igualdad como en los espacios que habilita la libertad, crecen la exclusión y la opresión, admitidas por el propio Habermas (2012) al sostener que los humanos “constituyen una utopía realista en la medida en que no proponen más imágenes engañosas de una utopía social que promete la felicidad colectiva, sino que fundan el ideal de una sociedad justa en las instituciones de los estados constitucionales” (p.32).

La creación del hombre tipográfico, que trajo consigo la Galaxia Gutenberg (McLuhan, 1962, 2010), alentando la transición del texto manuscrito al impreso, le otorgaría a los avances producidos en los modos de leer y escribir el sentido de hacer partícipe a la humanidad de una nueva era, atrapados –y, paradójicamente, también liberados– por el poder de la palabra. Nada o muy poco se irá quedando al margen de su capacidad de mostrarnos y representarnos, siempre que la adaptabilidad del texto llegue a ser plenamente congruente con los contextos a los que nombra. Entre los márgenes de la creatividad y la destreza, la estética y la ética, la sintaxis y la semántica, la disposición moral y la habilidad técnica, la complacencia o la

crítica..., por aludir a algunas de sus fronteras conceptuales.

Dentro y fuera de ellas, las consecuencias psíquicas y sociales de los comportamientos lecto-escritores, no sólo sensitivas o materiales, han sido espectaculares, modificando las formas de comunicarse emocional y culturalmente. Además de inducir cambios en el mundo, también cambia cómo se perciben y representan sus circunstancias. Como recuerda Godelier (1990), analizando el papel del pensamiento en la construcción de las relaciones sociales, “al contrario que los demás animales sociales, los hombres no se contentan con vivir en sociedad, sino que producen la sociedad para vivir; en el curso de su existencia inventan nuevas maneras de pensar y de actuar sobre ellos mismos así como sobre la naturaleza que los rodea. Producen, pues, la cultura y fabrican la historia, la Historia” (p. 17).

Los seres humanos, para bien y para mal, somos los únicos que podemos contar historias, propias y ajenas. Si biológicamente tenemos fácilmente a nuestro alcance su oralidad, no sucede lo mismo con la escritura y la lectura, ya que el cerebro debe aprender a leer (Dehaene, 2007), poniendo en juego una serie de factores y procesos orientados al reconocimiento de las palabras escritas (Defior, 2014).

Escribir y leer es, en sí mismo, un hecho histórico. La evolución de quién y cómo somos es inseparable del proceso civilizatorio que se inicia con la tecnología de la escritura –que data de tres mil o tres mil quinientos años antes de Cristo, cuando los sumerios descubrieron en Mesopotamia el alfabeto fonético– y evoluciona, con mayor o menor intencionalidad hacia las interdependencias electrónicas, virtuales, radiales, comunicacionales, etc. que trajo consigo Internet... a la espera de lo que aún vendrá.

Desde entonces, nos damos a leer el mundo, convencidos de que pocas herramientas son tan poderosas como las que nos proporciona la interacción lectura-escritura para romper barreras entre las personas y los pueblos, los saberes y

sus (in)utilidades prácticas. Entre otras, las que –como advierte Ordine (2013)– hacen cada vez más difícil entender para qué pueden servir las artes. En los próximos años habrá que esforzarse para salvar de la deriva utilitarista “no sólo la ciencia, la escuela y la universidad, sino también todo lo que llamamos cultura. Habrá que resistir a la disolución programada de la enseñanza, de la investigación científica, de los clásicos y los bienes culturales. Porque sabotear la cultura y la enseñanza significa sabotear el futuro de la humanidad” (p. 111).

En última instancia, la cultura es la que nos habilita para el ejercicio de una ciudadanía activa, crítica y democráticamente fructífera (Cerrillo, 2005). Nos exige ser capaces de respetarnos mutuamente y de hacernos a la vida; es decir, de poder “leer en la cara y en el mundo” –palabras con las que el profesor García Carrasco (2007) titula uno de sus libros – con los andamiajes cognitivos, axiológicos, pedagógicos y sociales que requiere.

Como ya hemos expresado en otra ocasión (Yubero, Caride y Larrañaga, 2009), “cualquier sociedad que quiera educar a sus ciudadanos debe valorar la lectura en su justa medida. No se puede entender una sociedad educadora sin la lectura” (p. 15).

Bravo (2009), relevante ensayista venezolano, en su recorrido por la historia de la lectura y de los dispositivos (técnicos, materiales, sociales, culturales, políticos y subjetivos) que la han hecho posible y que quizá estén dejando de sostenerla, pone de relieve cómo los hombres han escogido distintos medios para expresar o darle sentido a la vida dentro o fuera de sí mismos: el relato (la voz), el libro (la escritura) o el ordenador (la imagen), que acabaron siendo instrumentos con los que se privilegia en unas u otras visiones del mundo y de sus realidades; además de constituirse ellos mismos, en elementos fundamentales de la creación y difusión de lo que pensamos y sabemos. Por el libro, dirá, “el mundo se hace conocimiento” (Bravo, 2009, p. 84), poniendo énfasis en el impacto del texto impreso en la vida moderna,

convirtiendo lectores en ciudadanos, impulsando el nacimiento de la conciencia crítica y haciendo de la lectura una práctica de libertad y resistencia al poder. Aunque también en un instrumento al servicio del control y de los poderes (por ejemplo: de la escuela, a través de los libros de texto; de las iglesias, a través de sus catecismos o similares y de los estados, mediante sus textos legislativos).

Para el profesor Villanueva (2010), Director de la Real Academia Española (RAE), la imprenta –al situar las palabras en el espacio de un modo mucho más rotundo de lo que nunca antes lo hiciera el alfabeto por sí mismo– determinó una era de transformación de la conciencia humana; tan inacabada como imprevisible a tenor de lo que pueda deparar la que ya hemos dado en llamar *Galaxia Internet* (Castells, 2001), otorgándole un creciente protagonismo a los *webactors*. Una conciencia, diremos con Damasio (2010), a la que cabe atribuirle la portentosa aptitud de abrirnos a la inspección del mundo, por dentro y a su alrededor: sin ella – como motor incorpóreo que activa a los sujetos para ser testigos de lo que nos pasa– cesamos en el conocimiento de nuestra existencia y de la oportunidad de trascendernos en el pensamiento y en la acción social. Sentir como propias estas opciones es lo que permite asumir la responsabilidad sobre ellas, intelectual y emocionalmente. Gracias al lenguaje, que vehiculiza la escritura y la lectura, compartimos lo que el autor denomina el “sí mismo autobiográfico,” yendo de la narración del yo propio al de los otros. Ambas, escribir y leer, forman parte de la permanente búsqueda de sentido a lo que somos y hacemos.

Es verdad que buena parte de las aperturas que inducen, en un escenario más proclive a la mundialización de los mercados y a las apuestas del capitalismo neoliberal por las industrias culturales, subordinando la palabra a la imagen (Lipovetsky y Serroy, 2010), han convertido la edición en un artículo destinado al consumo de masas. Escritura y lectura son convocadas a actuar mucho más como mecanismos de distracción y entretenimiento que de implicación

o atrevimiento, como si ambas posibilidades fuesen incompatibles.

En opinión de Vargas Llosa (2012) esto sucede tanto en cuanto es un exponente más de la civilización del espectáculo: “no es por eso extraño que la literatura más representativa de nuestra época sea la literatura *light*, leve, ligera, fácil, una literatura que sin el menor rubor se propone ante todo y sobre todo (y casi exclusivamente) divertir [...]. La cultura en la que vivimos inmersos no propicia, más bien desalienta, esos esfuerzos denodados que culminan en obras que exigen del lector una concentración intelectual casi tan intensa como la que las hizo posibles” (p. 36). Es así, añade, como se irá propagando la resignación, la complacencia y la autosatisfacción; y, con ellas, el creciente distanciamiento de una convicción arraigada en el acto lector: que la literatura puede y debe ayudarnos a entender mejor la complejidad humana.

Nada decimos de lo que podría ser la lectura política de cada aspecto de la vida cotidiana, con las oportunidades que ofrece para leer a través del prisma ideológico las claves del mundo. La dimensión lectora –no sólo cuánto lee sino qué, cómo, por qué y para qué– de una sociedad es un indicador de la calidad de su educación y de sus valores (Ollero, 2005): “una sociedad que lee es una sociedad que reflexiona sobre sí misma, que profundiza sobre su realidad, que valora a sus creadores, que, en definitiva, tiene capacidad para construir un futuro mejor” (p. 6). Hay libros que han cambiado vidas; otros las han soñado o anticipado.

Los efectos de esta deriva se dejan notar en la confrontación que suele darse entre la inmediatez de la experiencia o de las vivencias atemporales inherentes a la lecto-escritura, entre la rapidez de la conexión hipertextual por las redes tecnológicas y la lentitud de las páginas llevadas por la mano, entre las letras que desvelan palabras y los iconos que las ocultan. Sin que lleguemos a superar la vieja falta de ilustración, o nos mueva el deseo de asociar el acto de leer a uno de los principales

baluartes de la cultura, “hemos convertido el analfabetismo (ahora lo llamamos funcional como si fuera algo nuevo) en un motivo de orgullo” (Pardo, 2014, p19).

Ya sea como argumento, pregunta o descripción, lo que está por ver es en qué medida los nuevos alfabetismos, a los que muestran un especial apego los lectores híbridos, multi o polialfabetizados, son capaces de facilitar la convivencia de las diferentes culturas del siglo XXI, que van desde el lector clásico, habituado al texto impreso, al lector digital, cibernético e hiperconectado, cuya conexión a la red “es vista como un multiplicador de las actividades y de las oportunidades [...] [convertida] en nuestra normalidad cotidiana” (Innenarity, 2015, p. 4). Sus mundos son otros, radicalmente distintos a los que heredamos las generaciones que sobrepasamos los veinte años, por lo que las lecturas que hacemos de sus realidades también están cambiando, o deberán hacerlo cuando “aumentan los diagnósticos que hablan de una verdadera dependencia provocada por el exceso de interpelaciones y la sobredosis comunicativa” (Innenarity, 2015, p. 4). Gil (2001) habla de una “desnaturalización lectora” que afecta a lo que se lee. Es decir, a qué, cómo y por qué se lee.

La lectura habita en el mundo y sus circunstancias

Aprender a disfrutar de la lectura es un hecho cultural, al que contribuyen distintos agentes educativos y sociales: la familia, la escuela, los medios de comunicación..., la sociedad en su conjunto, que la determina (Argüelles, 2009; Casati, 2015). Un proceso de complicidades y complejidades, sostenido en el tiempo, del que participan diversas estrategias y procedimientos en los que el valor de la lectura se transmite, en gran medida, por emulación (Ruggerio y Guevara, 2015). Si el profesorado universitario apenas lee o no comparte lo que lee –textos científicos, ineludiblemente, pero también obras de otros géneros que cita o menciona en su labor docente–, su actitud y la indiferencia que en ella se expresa acabará menoscabando

la calidad de sus enseñanzas, debilitando o limitando la formación lectora del alumnado..., desde la mimesis cotidiana (Ramírez, 2015).

La ausencia de referencias lectoras dificulta explicar y comprender las contradicciones del mundo, aportando respuestas a por qué las cosas funcionan de la manera que lo hacen (Bravo, 2009; Innenarity, 2013). Aludimos no sólo al mundo que tenemos, sino al que deseamos o debiéramos tener, ya que los libros y sus autores inventan mundos alternativos como una forma de imaginar o interpretar realidades que les atraen o preocupan. Inconformes, buscamos como lectores las zonas sombrías, las aristas y los resquicios de nuestras realidades para acomodarnos en ellas minimizando sus incertidumbres. También lo hacemos para apuntar, desde la creatividad emergente o la crítica social, otros modos de vivir y convivir con el propósito de que puedan ser más acogedores, justos y equitativos.

Habitar el mundo desde la lectura supone experimentar la obra escrita en toda su magnitud: preguntarnos con inquietud cívica y científica acerca de la viabilidad de otros mundos posibles, asumiendo el desafío de mejorarnos (Caride, 2009). Según García Carrasco (2007), “la competencia de la mente para la lectura del mundo, que fue eficazmente preparada por toda la energía moduladora de la evolución, se vio beneficiada e impulsada, a partir de las exigencias adaptativas, por la competencia insólita de poder leer en las caras de los demás. La evolución constituyó la fuerza que llevó a la hominización; la capacidad de ponerse en el lugar del otro constituye el fundamento del proceso de humanización... desde ese momento, el valor de la humanidad no se mide con criterios de lucha por la vida, sino de ingenio para conseguir lo que todos los humanos puedan dar de sí” (p. 447).

Planteamos un reto que siempre podrá encontrar cobijo en la escritura y las lecturas que propicia. Estas permiten decodificar, interpretar, cambiar o renovar la mirada, aprender a pensar e, incluso, a renombrar la realidad,

dándonos la oportunidad de volvernos agudamente críticos y modestamente creativos. Desde la apertura hacia el otro, en un diálogo franco y fluido, posibilitan trazar hipótesis que expliquen causas, proporcionen soluciones y anticipen dificultades (Bloom, 2011); en definitiva, buscar respuestas a preguntas importantes o estimular la curiosidad (Bain, 2007). Deletrear el mundo existente y sus alternativas, abriéndose a otras perspectivas y puntos de vista, aún a riesgo de desbaratar las certezas más arraigadas, modificando los esquemas de conocimiento-aprendizaje previos. Desde el convencimiento de que la lectura es una de las actividades creativas más humanas, el desarrollo cognitivo y emocional de cada estudiante ha de potenciarse de tal manera que esté en condiciones de leer el mundo (Marina, 2010; Rocha y Vega, 2011).

Si un universitario lee por gusto “no sufrirá la lectura por obligación” (Argüelles, 2015, p. 20). Animarles a que lo hagan con satisfacción presupone facilitar su acercamiento a la lectura recreativa y a la posibilidad de comentar las lecturas (Sánchez y Yubero, 2015). La implicación de las universidades y sus políticas institucionales para crear tales espacios y oportunidades, es vital (Robles, 2013). Desde las bibliotecas o los servicios que se responsabilizan de la proyección y extensión universitaria, desde la iniciativa colectiva de sus centros y departamentos, los grupos de investigación y los equipos docentes, y/o a través del compromiso individual sus profesoras y profesores. Muchas de las que conocemos son experiencias puntuales, asistemáticas e inestables (Elliot, 2009), “intrínsecamente insuficientes” (Carlino, 2006, p. 22), que requieren de una mayor y mejor planificación, ya que promover la lectura y la escritura creativa es una tarea inexcusable de la educación integral del alumnado universitario (Sánchez y Yubero, 2015). Hoy, como nunca antes sucediera, obligados a conciliar imágenes y palabras.

Para el crítico literario norteamericano Birkerts (1999), el futuro de la lectura en la era electrónica incorpora más preguntas que

respuestas, entre la inquietud y el desasosiego de lo que considera que podrán impactar las nuevas tecnologías en la condición humana, distorsionando su ubicación en la realidad, fragmentando las identidades y erosionando la profundidad de nuestra razón de ser. Cuestiones con las que apela directamente a la educación y al quehacer cultural. En su opinión “estamos renunciando a la sabiduría, cuya consecución ha definido durante milenios el núcleo mismo de la idea de cultura; a cambio nos estamos adhiriendo a la fe en la red” (p. 293).

Ni tanto ni tan poco. Las actividades convencionales –muchas de ellas nacidas y perpetuadas por los sistemas escolares– del habla, la escritura o la lectura puestas al servicio del conocimiento, han ido dando paso a nuevos procedimientos de aprendizaje, invocando la utilización de otros lenguajes y códigos culturales. Sus artefactos tecnológicos de comunicación, no sólo por lo que transmiten (mensaje), sino por los recursos que emplean (medio), son también elementos culturales en los que las personas pueden dejar de ser receptores pasivos (objetos de atención) para convertirse en emisores activos (sujetos de la acción).

Las llamadas alfabetizaciones múltiples muestran la densidad e intensidad de la cultura interactiva. Sugieren otras formas de expresar las ideas o los saberes a través de las palabras, los sonidos o las imágenes (Jenkins, 2008). Lo que se trata es de leer en ellos, ya que lo importante es lo que cuentan o transmiten, no tanto su forma o sus soportes. Su esencia más sustancial son las palabras, lo demás –como se ha demostrado históricamente– es sólo un estado transitorio o pasajero.

La convivencia del papel con las pantallas no tiene por qué suponer que las potencialidades de la lectura, hecha sobre textos impresos, claudiquen ante el incesante –innegable e imparables– rol socializador de los viejos y nuevos medios de comunicación de masas, aunque a menudo lo hagan apelando a su uso personal o individual, como sucede con los ordenadores (personales). Una situación en la que lo cultural

favorece que coexistan dinámicas o hechos heterogéneos y hasta contradictorios. Todo lo que nos acompaña desde hace décadas está destinado a hacerlo todavía durante bastante tiempo como el libro en papel o los profesores motivados, “elementos clave de la resistencia a la colonización digital” (Casati, 2015, p. 151).

Sucede con la misma lectura. Como recuerdan Yubero y Larrañaga (2010): “aunque leer es una conducta individual, posee un significado social y cultural. Por ello, el comportamiento lector no puede analizarse, exclusivamente, desde variables individuales, siendo imprescindible un análisis de la cultura y de los valores que los sujetos poseen. Esto implica, necesariamente, introducir una dimensión social vinculada a las normas y creencias que marcan las pautas de comportamiento y también las de su conducta en relación con la lectura” (p. 9). Es en ellas donde podrán conciliarse los múltiples modos de escribir y leer el mundo. De ahí la importancia de la educación y su consideración como una actividad que va mucho más allá de una tarea instrumental o mecánica.

Una conciliación que Martos García (2015) asocia –metafóricamente– a la navegación por materiales de lecturas múltiples, que propician las distintas vías culturales alfabetizadoras, “entre, por ejemplo, la oralidad, el libro escrito y la lectura digital, en todas sus variantes, desde el hipertexto hasta el *ebook*” (p.12). En su opinión:

Solo conciliando de manera coherente estos mundos tan heterogéneos sería posible practicar una didáctica inclusiva que lleve a una participación activa en la cultura escrita en sentido global, pues no olvidemos que gracias a Internet, a los chats o a los emails, los jóvenes han redescubierto la escritura en todas sus potencialidades (p. 12).

Otra cosa es que la escritura se esté diluyendo en banalidades, obviando dos de las principales misiones que también cabe asignarle en su transferencias a la lectura: de un lado, la que centra la mirada en los errores y horrores del mundo; de otro, la que se preocupa y ocupa de sus consecuencias en las personas y sus entornos socioambientales.

La lectura como Educación Social

No hay educación con sentido y de los sentidos sin la lectura. Su convergencia amplía las fronteras de la cultura y la ciencia, la tecnología y la investigación, la tradición y la innovación, las artes y la creatividad. En su vínculo interesado y pedagógicamente interesante, las sociedades se proyectan más humanísticamente agrandando o generando el pensamiento crítico. Las prácticas educativas y lectoras se fortalecen mutuamente dando argumentos a los futuros educadores, al ser elementos intrínsecos a su formación académica y profesional. Aunque no exclusivamente, la posibilidad de conocer y emocionarse podrá encontrarla el alumnado, que pronto se verá mediando entre personas y valores culturales, en el libro. El lector que tiene sed de educarse es como el educador que ha de tener sed de leer.

El desempeño profesional, cuando trata de aunar la investigación y la docencia, requiere poder tratar las realidades que nos circundan, al menos en una doble perspectiva: de un lado, la que se orienta a conocerla e interpretarla; de otro, la que se da la oportunidad de imaginarla y transformarla. En ambos propósitos sitúan sus aportes quienes narran el mundo real o lo anhelan de otro modo. Con la ayuda de sus textos, plasmados en una variada gama de géneros y estilos literarios, podemos entretenernos y dotarnos de una “fuente extraordinaria para el estudio de aquellos factores que transformen el pensamiento, la estética y la historia” (Morales, 2015, p. 55). Como Ovejero (2012) lo hizo en los territorios científicos de la Psicología Social, entendemos que también la Pedagogía Social y otras Ciencias Sociales y de la Educación, pueden desplegar sus preocupaciones, ámbitos y programas de acción, a través de los textos de ficción. Las desigualdades socioeconómicas como generadoras de exclusión se expresan nítidamente en el ensayo *El hambre* de Martín Caparrós (2014); el valor de la memoria individual, como referente colectivo, en la novela gráfica *Ardalén* de Miguelanxo Prado (2013), o la escritura como alternativa al duelo de *La isla del padre* de Fernando Marías

(2015); por no volver la mirada hacia las dualidades del idealismo visionario y el realismo socarrón que late en *Don Quijote de la Mancha*, la vida en los correccionales en *Oliver Twist*, los retratos sociales en *La máquina del tiempo*, o la ironía histórica en *Un mundo feliz*.

Como hemos afirmado en otra ocasión, “la Pedagogía-Educación Social debe contribuir a generar procesos de cambio y transformación social” (Caride, 2005, p. 39), siendo la lectura un soporte clave para la articulación de sus iniciativas en el conocimiento, la reflexión y la acción, a los que contribuye democratizando el saber y la toma de decisiones. Lectura y Educación Social, coincidiendo en su empeño por despertar conciencias críticas, van indisolublemente unidas. Ambas, con el protagonismo que cabe atribuirles a quienes comparten sus prácticas, están en condiciones de interrogar el mundo y desvelar en qué aspectos este ha de ser cooperativamente mejorado.

Del leer de otros, al escribir propio. Formalizar una descripción, describir un caso, diseñar un proyecto o relatar una experiencia, mejoran cuando están abonados por la lectura. Sintaxis, vocabulario, sistematización y organización de las ideas, originalidad en la redacción son logros que acrecientan su calidad si las personas leen. Lejos de conseguirlo, quienes nos dedicamos a la docencia universitaria constatamos un deterioro progresivo –y cada vez más generalizado– de cómo escribe el alumnado, de lo que son un claro exponente sus trabajos académicos, ya sean exámenes, informes de prácticas, Trabajos de Fin de Grado o de Máster. Recordemos que los textos escritos han de estructurarse en torno a temas o contenidos; pero sólo la escritura fija el lenguaje y lo acomoda al control de unas determinadas reglas gramaticales. Esto ha de ejercitarse ya que requiere la capacidad de transformar los estímulos que recibimos en una ordenación secuenciada de palabras.

La dificultad que manifiestan para expresar sensaciones, hechos o comentarios críticos por escrito es palpable; con la práctica cotidiana del

hábito lector, tales déficits expresivos se minimizarían de modo considerable. Activar su afán por leer, motivándolos y concienciándolos para que adopten una actitud personal y profesional de estima hacia la lectura, representa un desafío pedagógico para quienes acompañamos su formación, estando ahí, cordiales y sin moralizaciones ni imposiciones (Argüelles, 2009). Una misión que favorecen el diálogo y el libre deseo, pues la amable conversación con otros al albur de la buena lectura, educa (Slavin, 2003). Es nuestra decidida apuesta por la palabra escuchada y leída.

¿Qué es leer el mundo hoy? Respuestas a una indagación colectiva

Con el propósito de ahondar en los significados inherentes a este quehacer pedagógico, formulamos un interrogante –¿qué es leer el mundo hoy?– a un diversificado conjunto de académicos, científicos, literatos (escritores y editores), técnicos y gestores culturales, profesionales de la enseñanza, , etc., a la que dieron respuesta –entre los meses de noviembre de 2014 y abril de 2015– a través del correo electrónico, 24 personas (de las que indicamos las iniciales de sus nombres y apellidos) que desarrollan su labor en distintos escenarios de la geografía española. Presentaremos sus aportes contextualizando sus respuestas en diálogo con nuestro propio discurso.

El objetivo, más propio de una indagación reflexiva que de una investigación en sentido estricto, no fue otro que buscar argumentos con los que consolidar y renovar el foro de lecturas que venimos promoviendo desde los inicios del año 2014 en el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidad de Santiago de Compostela (con profesores e investigadores de la Universidad de A Coruña), con el apoyo de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL); iniciativa en la que nos detendremos más adelante. Complementariamente, intentábamos darnos la oportunidad de proyectar en otros contextos la desafiante tarea que supone

construir una sociedad lectora-educadora (Yubero, Caride y Larrañaga, 2009).

De partida, para algunas de las personas de la muestra, la pregunta que formulamos “*es muy compleja*” (IC), “*encarna una sinestesia*” (JP), o plantea varias dudas “*¿existe el mundo o la lectura que hacemos del mundo?*” (JV) y “*¿realmente es legible el mundo hoy?*” (JAS). Intuíamos tal dificultad, pero la mayoría de los participantes asumieron el reto, dando innegables muestras de inteligencia y sensibilidad. El mero hecho de pensar la cuestión, ha generado lecturas bien diversas y enriquecedoras. Así, para alguno “*es igual de relevante que leer el mundo en cualquier época*” (EL) o para otro “*es tener constancia de la diversidad social, económica, histórica, cultural, etc., de nuestras sociedades y de la dificultad de establecer cánones de lectura o interpretación eurocéntricos*” (MPR). La diferencia, en efecto, radica entre un modo de vida occidental y opulento, “*en el cual el libro, la lectura y la educación han pasado de ser una necesidad y una vía para la ascensión social a un estilo de vida con bibliotecas que a la joven ciudadanía comienzan a importar poco*” (MPR) y otro mundo que lucha por descubrir en cada página una oportunidad de formación o de creatividad que “*les aleje del hambre, el subdesarrollo y la carencia de oportunidades*” (MPR). Tal es así que incluso se nos recomienda tomar conciencia desde qué perspectiva leemos el mundo, pues “*cada mirada representa una posibilidad de lectura siempre parcial que convive con otras muchas*” (JV).

Coincidiendo con esta línea de pensamiento, “*la Modernidad ha traído consigo fenómenos que, cuando menos, problematizan la presunta legibilidad del mundo actual*” (JAS). Las tradiciones religiosas, filosóficas, literarias, etc., sobre las que se asentaba el sentido del mundo, han ido mutando, hibridando o perdiendo vigencia. En cambio, predomina una explicación científica en la que prima la constatación o la conexión casual del mundo, pero no “*la aprensión de su sentido*” (JAS). Ante esto, se propone el acto de leer como un código que ayude a descifrar el por qué de las cosas desde un “*espíritu crítico, capaz*

de descifrar entre las líneas de los sucesos y de cómo éstos son narrados” (MA).

Leer “*no es más virtud que el respirar*” (JLBV); algo así “*como subir a una colina, para ver más lejos*” (FS). Dos respuestas que implican compromiso, un mayor grado de estar y ser como ciudadanos del mundo para adoptar un posicionamiento crítico y transformador. Es un “*acto de resistencia e incluso rebeldía*” (JCGF) contra modos de vivir que se alimentan de lo efímero, lo apresurado, lo útil y lo ruidoso. Es plantar cara a la postración generalizada que arrastra la abrumadora ola de lo que es comúnmente aceptado, en un acto radicalmente ético, que no moral. Es “*revelar las injusticias y desigualdades, sin ignorarlas*” (MA). Más aún: leer el mundo supone establecer “*una relación dialéctica con escribir el mundo*” (MA).

Podrá suceder que el pseudolector actual haya sido alfabetizado en la escuela y, en muchos casos, desarrollado su formación académica y profesional en la Universidad; pero no está en condiciones ni tiene la voluntad del leer. No poner límites a la sorpresa, al asombro o a la incredulidad, son condiciones exigidas por la lectura. De ahí que para algunos de los encuestados, la previsibilidad y los excesivos formalismos que caracterizan nuestros sistemas educativos, choquen frontalmente con procesos orientados a dar un giro conceptual, epistemológico y antropológico a los significados que laten en la lectura del mundo hoy, poco dados a ser evaluados con las rúbricas de las manufacturas conocidas. Debemos renovar el diálogo pedagógico y didáctico con la lectura. Muchos de los que observan críticamente los actuales sistemas de enseñanza así lo manifiestan.

La nueva educación –se refleja en una de las respuestas– “*requiere de fluidez de ideas, flexibilidad de perspectivas, singularidad de respuestas, competencias para establecer nuevas relaciones, visión socio crítica, utilización de lenguajes diversas*” (JLG); una tarea en la que ha de estar la lectura. Implica un aprendizaje, “*pues no dominar la mecánica de la lectura dificulta la*

comprensión del significado" (JV). Saber leer sí, pero también y sobre todo, saber qué leer. La lectura es un hábito –o una buena costumbre, podría decirse– y el buen gusto también lo es. Requieren tiempo para construirse, poniendo en valor sus consecuencias prácticas en la vida cotidiana de la gente.

Porque leer el mundo es disponer de claves para interpretarlo, tomar conciencia de lo mucho que hay por leer: herramientas que puede y debe aportar la educación a través de sus *"múltiples agentes, contextos y pedagogías"* (MV), yendo más allá de asumir acríticamente la realidad o de *"consumir sin más los resúmenes de las lecturas del mundo que hacen otras personas"* (FT). Ante la diversidad, *"es necesario conocer los distintos códigos comunicativos para poder entenderlo"* (JV). De ahí la importancia que tiene insistir en la adopción de políticas activas de alfabetización lectora (Yubero, Caride y Larrañaga, 2009) en una sociedad que *"por desgracia, son procederes de una amplia mayoría, el que el mundo les resulte indiferente"* (FT).

Porque *"leer es preocuparse y ocuparse del mundo, en compañía"* (PO). Una expresión de un anhelo que se erige por voluntad propia en una propuesta de acción para el pensamiento. Y todo desde *"la certeza de que el mundo no existe, existe la lectura que hacemos del mundo"* (JV). Esto implica, a nivel personal, curiosidad, discernimiento y también prudencia a la hora de extraer conclusiones: *"a nivel social, el diálogo como contraste de pareceres, la toma de decisiones colaborativa y la asunción de responsabilidades solidaria. Evitar cualquier forma de 'ombligismo narcisista' y ampliar el horizonte de las inquietudes"* (FT). La tarea parece inabarcable en la sociedad de la información que conocemos, caracterizada por la ingente cantidad de datos que maneja y genera, *"susceptibles de múltiples y antagónicas explicaciones que, además, están en permanente evolución"* (FT).

A tenor de lo expresado, cabe preguntarse sobre si la lectura contribuye –o no– a la sensibilización social, al aprendizaje de la vida, al enriquecimiento de la experiencia o al análisis

de las realidades que la contornan; es decir, al educar. Y, más aún, a la formación de quienes serán los futuros educadores y educadoras, al ser ésta una de nuestras preocupaciones iniciales. En las respuestas de algunas de las personas interrogadas, parece claro: *"los autores y autoras, sus obras, se adaptan como nadie al mundo, porque es su propio mundo. Todas las realidades cotidianas se pueden encontrar en la literatura"* (EL). Porque *"lo que define a la lectura no es el soporte, sino la insatisfacción con lo real, la necesidad de informarse, el deseo de saber, la rebeldía contra nuestra condición"* (MB).

De ser así, la lectura se transforma en competencia, como la oralidad o la escritura, imprescindibles para socializarse en los oficios de la ciudadanía. Abre *"un horizonte de entendimiento acerca de quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos"* (MC) (MM). Una apertura, en definitiva, que consiste en *"abrirnos a ver el mundo con otros ojos, a las grandes preguntas que dan sentido a nuestra existencia desde un punto de vista global"* (MC) y que *"nos ayuden a descifrar las claves de las relaciones humanas que marcan los comportamientos vitales"* (SY).

Otras respuestas ponen énfasis en los objetivos y en el proceder metodológico que podrá posibilitar su logro: *"hay que ser diestros en la lectura"* (SY), *"tenemos que aprender a leer"* (QA), a *"interpretar"* (ACR). Y la educación debiera ir en este sentido: *"hacia la construcción de otras maneras de mirar"* (GJM), *"abrir el texto-mundo a miradas que rompan con la clausura que nos envuelve"* (NG), permitir *"entender la vida de los otros"* (QA). Leer el mundo debería ser darle sentido a la vida desde un corazón inteligente: desde el razonamiento, el análisis, la reflexión pero sin dejar al margen las emociones: *"sin las pequeñas pasiones que alumbran nuestra mirada"* (GJM). Nuestra tarea como docentes consiste en fomentar y desarrollar las competencias lectoras que estimulen cognitivamente a nuestros alumnos y alumnas. Pero no solo: leer también reside en *"tener siempre presentes los afectos que nos sostienen y configuran: aprender a leer la emoción en el otro y en uno mismo"* (ML).

Leer el mundo hoy, como foro de lecturas va pues, en el buen camino. Es una señal institucional explícita, necesaria, consciente, estratégica para dar visibilidad a la lectura (Casati, 2015). Procura intensificar el encuentro dialogado, de forma que se pueda acceder a saberes, personal y colectivamente contruidos, a otras lecturas –textos o libros– por las que no se acostumbra a transitar por los circuitos académicos, exceptuando algunos títulos o centros. Intenta “escuchar la realidad circundante en sus múltiples manifestaciones, en todas las formas de textualidad, desde la óptica y preocupaciones de los diversos saberes, pues todo expresa y todo informa sobre el mundo que vivimos” (ML). Al mundo, desde los libros.

Conclusiones: Un tiempo y un espacio para darse a la escucha, a la lectura y al diálogo

Con el objetivo fundamental de crear y mantener un diálogo abierto con las realidades del mundo y sus diferentes modos de leerlo, el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y la Red de Grupos de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento (RINEF-CISOC) en la que participan investigadores/as de las tres Universidades gallegas, con el apoyo de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), viene promoviendo desde los primeros meses del año 2014 un “Foro de lecturas” con la denominación “Ler o mundo hoxe...” [leer el mundo hoy...]: un tiempo y un espacio para darse a la escucha, a la lectura y al diálogo con una decidida vocación pedagógica y social.

Tal y como señala Bauman (2013), la cultura en nuestra modernidad líquida trata de seducir; intenta crear necesidades nuevas, evitando el sentimiento de satisfacción en la clientela, o dar respuesta a las ya existentes. Idear de forma incesante productos que atraigan a la persona a su conocimiento y experimentación, alimen-

tando las ansias de consumir más, sea cual sea su textura. Desde nuestra propuesta, lo intentamos con la mayor honestidad posible. Lo hacemos yendo del espacio íntimo y personal, al compartido que representa la comunidad universitaria, a un ágora pública de encuentros y saberes: un lugar cálido e inclusivo, donde conocernos y reconocernos en la pluralidad de los conocimientos científicos que protagonizan sus actores y en las propuestas lectoras que movilizan. Todo ello con el convencimiento de que no es posible tener voz propia, si antes no se ha oído hablar a otros (Cassany, 2009).

Estas son las zapatas pedagógicas que sustentan la iniciativa “Ler o mundo hoxe...”, identificando la lectura como un pretexto que desvela textos y contextos a los y las jóvenes en formación. Con el amparo de quien escribe, prolongado en el apoyo entusiasta y hasta admirado de quienes leen, en múltiples direcciones y formatos: desde lo analógico a lo virtual; de lo local a lo global y a la inversa; con una mirada pedagógica y social que se abre a todas las ciencias y a la vida, el foro nace con la intención de tender puentes transitables a los diversos modos de hacer inteligible el mundo.

No se apela tanto a la cantidad o calidad de las lecturas que se realicen, como a la disposición a compartirlas. Una práctica socioeducativa y cultural sustentada por el compromiso ético de facilitar el contraste de criterios y pareceres en el seno de una institución que se define por lo que hace pero, sobre todo, por cómo lo hace. Las formas también transmiten valores, acostumbramos a decir. Y realizamos un elogio del encuentro (Petit, 2008) y del lenguaje cálido (Bain, 2007), con la esperanza de que fructifiquen en el esfuerzo organizativo y en su capacidad de convocatoria. En definitiva, llamando a la implicación y a una participación activa de los responsables académicos, las Facultades e Institutos de Investigación, los Departamentos, los grupos de investigación, del profesorado, del alumnado, del personal de servicios, de empresas vinculadas al sector del libro en cualquiera de sus facetas, de autores/as, críticos culturales, bibliotecarios/

as, investigadores en formación e interesados en general. Invocando la lectura, y en este caso con el formato de un foro, son sinergias a las que las universidades deben prestarse institucionalmente. Nos ejercitamos en ellas.

La primera edición tuvo lugar el 20 de marzo de 2014¹. El escritor Luí Sepúlveda, un activista de la ternura, abrió el turno de palestras ante una platea entregada a su verbo sugerente y emotivo. “Leer la vida desde la literatura” era su título, la hora y media que empleó en la conversación fue su tiempo. Tras la atenta escucha, surgieron con naturalidad, las intervenciones de los asistentes. El diálogo como primera consecuencia del estar cerca de la obra y el decir del creador literario. El agradecimiento mutuo, del escritor y del que lee, la segunda. La sensación de haber vivido una experiencia inolvidable y gratificante, llenó los comentarios de quienes participaron en ella. El stand de una librería independiente, mostrando libros de Luí Sepúlveda, que el autor singularizó con sus dedicatorias, ampliaron el éxito de la propuesta; poco después partió hacia otros destinos, convencidos de que volveremos a encontrarnos dándonos a la lectura.

A su participación se dio continuidad con una mesa redonda: “Leer el tiempo, leer el espacio”. La conformaban un ex parlamentario europeo, Camilo Nogueira; una escritora, Anxos Sumai; y una periodista cultural y bloguera, Montse Dopico. Desde la historia, el oficio y los días o la crítica literaria, intentamos que se visualizasen otros modos de leer los hechos y desafíos que nos conforman como comunidad histórica. La lengua y cultura gallega, en un permanente ejercicio de mestizaje e hibridación como todas las culturas vivas, mediando entre lo local y lo global, como fermento para la creación escrita. También para la responsabilidad social que las Universidades tienen adquirida con su lectura.

Con esta intencionalidad se convocó el segundo foro, en diciembre de 2014. Ha girado en torno a las músicas, a los sentimientos de gozo y reconforto privado que las melodías producen en las sensibilidades de quienes las aprecian y

vivencian colectivamente. Como diría Manguel (2004), “leer y vivir son actos privados que tienen lugar en público” (p. 11). Aleccionados, buscamos las cercanías que posibilitan las salas pequeñas, arremolinados en torno al verbo. Sin lumbre pero con el calor humano que, no hace mucho tiempo, destilaban los encuentros con referentes de nuestras letras y el pensamiento José Luis Aranguren, Agustín García Calvo, Carlos Casares, María Zambrano, José Luis Pinillos o José Luis Sampedro.

Fernando Bayón, melómano e investigador adscrito al Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, habló y dialogó con los asistentes sobre la ópera y su literatura. Nos condujo con su atinado verbo y la acertada selección de fragmentos operísticos a disfrutar del *bel canto* y sus nudos con la historia. Con su palabra vibró el auditorio: un concierto de referencias literarias cautivó a los presentes que, como si de un recital musical se tratase, pidieron otra, otra, otra...

Ideamos próximas ediciones: la primera de ellas, con trayectos transoceánicos, permitirá “leer el mundo hoy... con letras ambientales”, a finales de octubre de 2015 en la Universidad Autónoma de Puebla (México), con la colaboración de las Universidades de Guanajuato, Guadalajara, Juárez Autónoma de Tabasco, la Autónoma de Baja California, la Veracruzana... a las que se añaden, de uno u otro modo, los apoyos de la Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA-México), la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), junto con la editorial Kalandraka-México. Todas con la mirada puesta en la sostenibilidad, las políticas integrales hacia el medio natural y humano, la educación y lo ambiental..., vitalizada por la lectura y las letras ambientales.

Habrán otras. Las lecturas del y sobre el mundo, sean cuales sean, siempre tendrán el sentido de una tarea inacabada.

Notas

1 Pueden consultarse dichos programas en la web: www.usc.es/gl/investigacion/grupos/sepa_interea

Referencias

- Argüelles, J. D. (2015). Por una universidad lectora. En E. Ramirez (coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 15-29). México: UNAM.
- Argüelles, J. (2009). *Si quieres...lee*. Madrid: Fórcola.
- Argullol, R. (2015). Vida sin cultura. *El País*. Recuperado de <http://elpais.com/elpais/2015/03/02/opinion/>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bloom, H. (2011). *Anatomía de la influencia. La literatura como forma de vida*. Madrid: Taurus.
- Bravo, V. (2009). *Leer el mundo: escritura, lectura y experiencia estética*. Madrid: Veintisiete letras.
- Caparrós, M. (2014). *El hambre*. Barcelona: Anagrama.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2009) (coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casati, R. (2015). *Elogio del papel. Contra el colonialismo digital*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. y Moreno, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>
- Cassany, D. (2009) (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Cerrillo, P. C. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario, 53-61.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Defior, A. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 25-44.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lectura: la nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*. París: Odile Jacob.
- Elliot, J. (2009). Barriers to extracurricular Reading promotion in academic libraries. *Reference and User Services Quarterly*, 48 (4), 340-346.
- Freire, P. (1970). The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 40 (2), 205-225. [Edición en castellano: Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós Ibérica, 63-83].
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- Gil, E. (2001). El destino lector. En *La educación lectora*. Madrid: Fundamentos (pp. 12-26).
- Godelier, M. (1990). *Lo ideal y lo material*. Madrid: Taurus.
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI, Revista de Educación*, 8, 175-188.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de

- libros que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 93-112. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.03
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2012). *La constitución de Europa*. Madrid: Trotta.
- Innenarity, D. (2015). La libertad como desconexión. *El País-ideas* (Bienvenido al mundo 24/7), 24 de mayo, p. 4.
- Innenarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie. Piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Barcelona: Paidós.
- INJUVE (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Jenkins, J. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo: respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Lledó, E. (1998). *Imágenes y palabras*. Madrid: Santillana-Taurus.
- Marías, F. (2015). *La isla del padre*. Seix Barral: Barcelona.
- Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Anagrama.
- Martos García, A. E. (2015). Navegando por materiales de lecturas múltiples: Pearltrees como modelo de práctica inclusiva. *Educació Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 59, 11-23.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press [edición en galego: *A galaxia Gutenberg: a creación do home tipográfico*. Santiago de Compostela: Universidade - Fundación BBVA, 2010].
- Morales, M. I. (2015). El reto de la formación transversal en la universidad: lectura, escritura y nuevas tecnologías. En E. Ramírez (coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 49-74). México: UNAM.
- Ollero, L. C. (2005). Presentación. *Revista de Educación*, número extraordinario, 5-7.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Barcelona: Acontilado-Quaderns Crema.
- Ovejero, A. (2012). Lo que la Literatura puede aportar a la Psicología Social, *Ocnos*, 8, 7-20. doi: 10.18239/ocnos_2012.08.01
- Pardo, J. L. (2014). Experiencia y lectura. *El País-Babelia*, p. 19.
- Petit, M. (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prado, M. (2013). *Ardalén*. Barcelona: Norma editorial.
- Ramírez, E. (coord.) (2015). *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: UNAM.
- Robles, S. (2013). Buenas prácticas de lectura y escritura. En E. Martos y M. Campos (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 82-84). Madrid: RIUL, Santillana.
- Rocha, G. y Vega, L. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega (ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres* (pp. 101-161). México: UNAM. Facultad de Psicología.
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Ocnos*, 13, 25-42. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sánchez, S. y Yubero, S. (coords.) (2015). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Slavin, R. E. (2003). Cada niño, un lector: éxito para todos. En A. Marchesi y C. Hernández (eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 303-317). Madrid: Alianza.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

Villanueva, D. (2010). Prólogo. En M. MacLuhan, *A galaxia Gutenberg: a creación do home tipográfico* (pp. 9-67). Santiago de Compostela: Universidade -Fundación BBV.

Yubero, S., Caride, J. A. y Larrañaga, E. (coords.) (2009). *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. doi: 10.18239/ocnos_2010.06.01