

## Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid)<sup>1</sup>

Alterliteratures (The 100 Eyes of Literary Education in the Post-COVID Era)

ELOY MARTOS NÚÑEZ

Universidad de Extremadura

*España*

emartos@unex.es

(Recibido: 28-03-2021;  
aceptado: 31-05-2021)

Resumen. Necesitamos una visión panóptica (Foucault) y no sinóptica de la literatura y de la educación literaria en particular. Necesitamos “derribar” las categorías o fronteras más rígidas que perimetran el “centro” del canon y las llamadas literaturas periféricas, llenas de prejuicios y de una etapa en la historia de la educación anclada en los estereotipos de las literaturas nacionales o en el eurocentrismo que el pensamiento decolonial está desarmando de forma acertada.

Necesitamos visibilizar la diversidad y para ello integrar toda la riqueza de expresiones de la palabra artística, desde la oralidad ancestral, hasta la cultura escrita clásica o hasta la cibercultura, la cual ha desbordado los márgenes clásicos del ámbito de lo oral y lo escrito para adentrarse en el terreno de la multimodalidad, de todos los códigos concurrentes con la palabra que ahora más allá del teatro o del cine, se expresan también literariamente en los nuevos alfabetismos. Igual que hablamos de literatura dramática ahora hay que abrir el campo hacia la televisión, el *anime* y muchas otras expresiones audiovisuales del mundo digital.

El cambio es, que hemos desbordado no solo los márgenes de formatos de lectura (Chartier) sino de temáticas y géneros y lo que era una literatura “marginal” o “marginalizada” (como la LIJ) hoy se desplaza hacia el centro del universo literario-educativo. Es lo que hemos simbolizado con la figura del monstruo Argos Panoptes y la necesidad de los 100 ojos de la educación literaria, y de instrumentos didácticos, que hemos simbolizado en tres: compartir imaginarios, crear “brújulas” para itinerarios de lectura y promover metodologías alternativas.

Palabras clave: *alterliteratura; subalternidad; diversidad; educación de la mirada.*

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Martos Núñez, Eloy (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe* 24. [[www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)]  
DOI: 10.15645/Alabe2021.24.11

**Abstract.** A panoptic (Foucault) and not synoptic vision of literature, and of literary education in particular, is needed. This is in order to “tear down” the categories or rigid borders that surround the “center” of the canon and so called marginal literature, which is full of prejudices, and from a time in the history of education anchored in stereotypes of national literature or in eurocentrism that decolonial thought is correctly taking apart.

It is necessary to visualize diversity by integrating all the richness of expression from the artistic word, from ancestral orality, through classical written culture, and up to ciberculture, which has overcome the classical margins from the oral or written realm, to enter the terrain of multimodality. Of all the concurrent codes with the word that now, beyond theater or cinema, are also expressed literarily through new alphabets. In the same way that dramatic literature is discussed, now the field must be opened to television, *anime* and many other audiovisual expressions from the digital world.

The change is that not only the margins of reading formats have been overcome (Chartier) but also the themes and genres and what was a “marginal” or “marginalized” literature (like LIJ) today moves to the center of the literary-educational universe. This is what is symbolized with the figure of the monster Argos Panoptes and the need of the 100 eyes of literary education, and didactic instruments, which has been symbolized in three parts: sharing the imaginary, creating “compasses” for reading itineraries, and promoting alternative methodologies.

Keywords: *alterliterature; subalternity; diversity; education of the gaze.*

## 1. Introducción: las Visiones de las literaturas

En nuestra tradición cultural, tendemos a abordar las categorías estéticas como entes platónicos, universales dentro de su singularidad: hablamos así de la *pintura*, la *literatura* o el *teatro*, cuando lo cierto es que son creaciones de naturaleza plural *per se*, porque son construcciones culturales diversas que “ahormamos” bajo etiquetas engañosas. La confusión y los espejismos aumentan aún cuando al nombre le añadimos algún “apellido” o subcategoría, como literatura fantástica o infantil, que es objeto de eternos debates entre eruditos, los cuales podrían parecer ociosos si no fuera porque tras ellos subyacen representaciones y formas de pensamiento que luego por ejemplo el docente lleva al aula.

Así que la naturaleza de la literatura puede ser un problema de teoría estética, pero la naturaleza de la educación literaria es un problema social, que involucra a las generaciones de docentes y de niños y jóvenes que conviven en un mismo ámbito de intervención. Ha sucedido a propósito de muchas controversias, como la de qué entender como “clásicos” que, más allá del debate científico, arrastran importantes consecuencias cuando a partir de este se construyen cánones de lectura conforme a ciertas jerarquías. De este modo canon, experiencias estéticas y discursos hegemónicos en la literatura y/o en la educación se entretajan peligrosamente (Corrado, 2005), generando discursos que luego el pensamiento decolonial, feminista o antihegemónico en general (García Rivera y Martos Núñez, 2020) tienen que andar destejendo.

Una de estas preconcepciones propias de este contexto de la post-educación o de la postmodernidad pedagógica, es que lo importante es diseñar y validar ciertas competencias y adaptar estas al mercado de trabajo, de ahí que el lector común, la persona diletante, simplemente aficionada a leer, o la persona *polímata*, al modo de las figuras del Renacimiento, no son focalizados, e incluso este tipo de formación es eventualmente penalizable en el mercado laboral (Leung, 2014), precisamente porque serían sujetos que tendrían experiencias o itinerarios formativos en áreas dispares, frente a los candidatos más centrados en un perfil más compacto u homogéneo.

La realidad que defendemos es justamente la contraria: la percepción de la literatura en el contexto del s.XXI se tiene que abrir o nutrir de su aproximación a las otras artes (música, cine, plástica, artes del espectáculo...), y también al mundo de la comunicación audiovisual y por supuesto del universo digital. Hoy, por ejemplo, cabe hablar con toda naturalidad de todo lo que la narrativa transmedia puede aportar a la educación literaria (García y Bravo, 2019).

Es lo que desarrollaremos como la visión panóptica en sentido distinto al glosado por Foucault (Fernández, 2017), orientada no al control social sino abierta, translúcida, frente a la visión sinóptica, reduccionista y reclusa a ciertos espacios del saber dentro de la praxis social y educativa. Borges lo define bien en sus cuentos cuando utiliza la metáfora del desierto, lo infinitamente abierto, como cárcel. El saber, la palabra artística, el aula son ya en este mundo globalizado y tal como profetizó MacLuhan, un espacio sin muros,

un ágora universal. Por eso lo mejor no es hablar de los centros de poder clásicos, por como las metrópolis eurocentristas, sino de un mundo *polinuclear*.

Tal como ocurre con la población y los asentamientos urbanos, entenderemos mejor que, por seguir con el ejemplo europeo, la literatura francófona africana (Sagano-gó, 2008) haya creado su propio espacio y cosmovisión, donde por ejemplo el animismo cobra la importancia que no tendría en las literaturas europeas (Ruiz, 2014). Con ello además se revelan las conexiones “invisibles” con la literatura latinoamericana cuando aborda igualmente temáticas como el espiritismo caribeño (Sarró, 2007). Ette (2019) lo ha plasmado cuando habla de la *transarrealidad* de las literaturas del mundo, y sitúa a Latinoamérica entre Europa África, Asia y Oceanía. Por consiguiente, estamos ante una visión panorámica, panóptica, que rebasa el enfoque de la literatura circunscrita a un Estado, una nación o un continente hegemónicos, para hablar en plural de toda esta literatura compartiendo un espacio circum-atlántico.

Expresado todo esto a través de un símbolo, los 100 ojos del monstruo mitológico Argos Panoptes (Guarino, 2006), transformado en pavo real, sirven de metáfora heurística para ilustrar la pluralidad de la literatura y de la lectura. En efecto, la polioftalmía de Argos Panoptes no debe interpretarse solamente en términos de un monstruo vigilante sino también de un modo más racional, como el que ve todo y siente curiosidad por todo, y que se semeja por tanto a la conducta de un héroe civilizador (Ibáñez, 2006). Muchos ojos y un cuerpo es justo al revés de lo que le pasa a las Grayas mitológicas, tres cuerpos y un solo ojo, por tanto, como subraya Ibáñez (2006: 268) la monstruosidad de Argos Panoptes es un ropaje fabulado de esa extralimitación de poderes o visiones de esta figura. Al igual que acabamos de hacer con el concepto de “panóptico”, los 100 ojos son también esas “poliventanas” abiertas al mundo que Borges describió como el Aleph.

En consecuencia, enseñar literatura no es solo activar la competencia lectora individual a partir de un texto dado, sino que es también la capacidad de (re)conocer estos múltiples “hilos” y conexiones entre los textos y las literaturas del mundo, y, al igual que Penélope, destejer los discursos hegemónicos al tiempo que vamos armando otros discursos contrahegemónicos que busquen mostrar la diversidad y pluralidad. Esto no es solo un postulado académico, sino, a la luz de las demandas de la educación y la literatura en la era poscovid, parece una obligación ética del docente, quien debe ser consciente de su papel en la lucha contra la subalternidad o a favor de la igualdad o el medio ambiente (García y Martos, 2020). Y estos no es que sean valores coyunturales surgidos al abrigo de los ODS, son fruto del propio diagnóstico que hace Eagleton (2003) del deficiente papel de la teoría literaria a la hora de abordar los grandes temas de la Humanidad que más pueden involucrar al lector común.

Por otro lado, la lectura no es tampoco una adquisición o desempeño individual; tiene una dimensión colectiva que han puesto en evidencia los llamados *Nuevos Estudios de Literacidad*, de modo que uno aprende todo ese bagaje literario a través de una determinada tradición letrada (Chartier, 2018), la cual se nutre a su vez de determinados “eventos letrados”. No es igual oír una versión de Cenicienta en un cuentacuentos tra-

dicionales, o en uno de esos ámbitos ancestrales del trabajo de mujeres, como los filandones asturianos (Zarracina, 1964) que a través de una de las versiones edulcoradas y totalmente distorsionadas de Disney o de otras productoras modernas, que han terminado por convertir al personaje popular en franquicias de marcas de zapatos, al socaire de la versión de Perrault.

Erudición y tradiciones populares siempre terminan dándose la mano, como diría Marc Soriano (1975). Pero lo cierto es que estos perfiles diferenciales de cada tradición letrada en cada país/época (piénsese en la recepción de la Biblia en países protestantes/católicos desde el Renacimiento) acaban por poner en cuestión esta uniformidad del hecho literario. Máxime cuando se relaciona con aspectos como ideología, propaganda y otros sesgos, y debemos, por poner un ejemplo, reconocer la “veta” carnavalesca o erasmista de muchos de nuestros grandes clásicos, como el *Lazarillo de Tormes* o el propio Quijote. Como Bastián en *La Historia Interminable*, el lector común tiene ante sí una “Mina de las Imágenes”, en forma de múltiples capas de un discurso literario universal, que cada lector puede ver “en la oscuridad de su mina” a fin de encontrar sus propias experiencias auténticas, misteriosas, divertidas, es decir, sus sueños. Precisamente la educación literaria busca modular contenidos y formas para distintos colectivos; como ayudarles a explorar dándoles pistas como la citada del erasmismo, o brújulas para itinerar por los textos, o espátulas para sacar “lascas” significativas, pues no tenemos formas perfectas, platónicas, sino más bien grandes conjuntos, placas o pizarras que es preciso preparar en láminas delgadas.

Siempre hemos defendido la lectura extensiva y el trabajo con fragmentos precisamente por la necesidad que tenemos de (re)integrar textos a partir de la lectura, entendiendo que esto no es solo potestad de un editor o de un antologista, sino parte de este trabajo consustancial a quien se inicia en la literatura y a su mentor. En palabras de Martos García (2016):

La lectura sería, pues, como el hilo de Ariadna que se desenrolla para llegar al centro del laberinto, que es el tesoro mismo, y que está custodiado siempre por nuestros fantasmas y pesadillas. Queremos realzar con esto que ningún camino es seguro del todo, ninguna verdad es evidente o diáfana; todo debe ser pasado por la experiencia, construido y repensado, como preconizan los cognitivistas y el propio método científico. La lectura escolar, el canon literario explicado o la filosofía en la escuela tratan de allanar ese camino con simplificaciones y reducciones que tienden a omitir esta parte de “escarbar en la mina de las imágenes”. La cartografía del conocimiento es, pues, como los mapas del tesoro; y el profesor, como los oráculos antiguos, dan indicaciones, pistas o claves para localizar las “gemas” del saber. Pero lo importante es que no hay un camino lineal o simple, sino que más bien hay un descubrimiento del camino como un itinerario hodológico (Lewin, 2013), que se delimita desde una intención meditada, como se hacía en las peregrinaciones. Curiosamente, los círculos de estudio que cultiva el bahaísmo se parecen en su funcionamiento a las actua-

les comunidades de aprendizaje que practican la lectura dialógica (Martos García y Martos García, 2016: 176)

Una gran parte de las dificultades de este camino que deben co-emprender alumno y docente, se refiere a lo que Brandt llama los “patrocinadores de la alfabetización”, esto es, a los sesgos o estereotipos que *nolitis volis* se tratan de inculcar a los alumnos.

Por ejemplo, el modelo de educación literaria basado en las literaturas nacionales (Núñez y Campos F.-Fígares, 2005) se asentó en la hegemonía y consolidación de los Estados europeos a partir del s.XVIII y en la idea napoleónica de que era el Estado (y no ya la Iglesia u otros sectores) quien debía “patrocinar” la educación (Brandt, 1998), y, por ende, dictar las normas. Todavía hoy, el ecosistema escolar de la lectura se inspira en algunos de estos estereotipos: la Administración debe “tutelar” los cánones de lectura, que se organizan a menudo desde criterios identitarios/territoriales. Salvo excepciones, se priva a los alumnos de la experiencia de la literatura como un depósito de la diversidad cultural de la Humanidad, por más que en teoría (por ejemplo, a partir de los ODS), se habla de igualdad o de combatir la subalternidad. Por ejemplo, la injusticia o el sufrimiento son experiencias universales, como lo son el agua o la contemplación de un paisaje soriano, y ambos planos, textos o ficciones de los mares del Sur de Tusitala, o el poemario de Antonio Machado, deben formar parte de esa Mina de las Imágenes donde cada lector pueda escharbar.

Lo cierto es que el enfoque identitario o ideológico que subyace a las leyes educativas de las últimas décadas se ha demostrado incapaz de crear consensos que en el aula o bien que generen las mismas actitudes positivas o incluso de entusiasmo que vemos en los visitantes de la *Comic Com* de San Diego.

Sin duda, el *frikismo* (Rifà, 2020) no es una simple anécdota ni puede reducirse a una subcultura juvenil. Lo cierto es que las nuevas generaciones han impulsado unas prácticas y unas actitudes al margen totalmente de la cultura *mainstream*, y que se ha ido manifestado a través de fenómenos que hoy la comunidad académica ha tomado en serio, como el *fanfiction* y las sagas, aspectos sobre los que desde la Universidad de Extremadura se publicaron los primeros estudios en el ámbito de las sagas y la ficción-manía (Martos García, 2009).

En suma, crisis del autor tradicional, de los géneros tradicionales, emergencia de nuevos lectores, editoriales independientes y cultura *indie...*, síntomas todos de este concepto de *alterliteratura*.

También la terminología ha ido cambiando con los años: se ha hablado de literatura *marginal*, literaturas de *kiosco*, *subliteratura*, *paraliteratura*, *novela popular*, literatura *periférica*, literatura *indie*, subalterna... (Modonesi, 2002), avatares todas de la noción alterliteratura.

Santa y Figuerola (2020) reproducen el argumentario tradicional que había que “rebajar” estas expresiones a los *arrabales* de la literatura, al poner el énfasis en la orientación hacia el consumo y en los clisés de géneros archiconocidos como las novelas rosa.

Pero hoy ya no es posible contraponer consumo de masas a literatura de calidad: no en vano se habla ya de *best-seller* culto o de *best seller* de calidad (Viñas, 2009). Éxito de público y de ventas y calidad literaria constituyen un binomio aún lleno de enigmas y que dan pábulo más bien a documentar los criterios cambiantes sobre el canon (Viñas, 2009; Ibarra y Marín, 2019). Moretti (2000) habla a este respecto de una literatura mundial, transnacional, cuyo ingente número de obras obligaría al experto no ya a un expurgo, como en el Quijote, sino a una actitud más abierta, por ejemplo, a centrarse no solo en unas pocas obras presuntamente “sublimes” sino a entender los patrones o regularidades que se producen en esta literatura de ámbito mundial.

Tampoco debe entenderse esto en términos exclusivamente técnicos o cuantitativos. Precisamente el enfoque del pensamiento decolonial o para combatir la subalteridad lo que haría es visibilizar estas capas “ocultas” o soterradas que son precisamente las que han emergido en las últimas décadas (o siglos) como literatura de la infancia, de la mujer, de las minorías étnicas, o mezclando estos ámbitos, por ejemplo en los países en desarrollo.

Aparece así una dimensión geopolítica que justifica la alterliteratura. La ya aludida visión estrecha y hegemónica de las literaturas nacionales –que aorillaban o volvían “invisibles” otras expresiones literarias legítimas– está dando hoy paso, por fortuna, a una literatura transnacional que desborda el ámbito de un país, un continente o una lengua, para comunicarse en espacios más amplios, como el espacio circum-atlántico entre Europa, África y América, anteriormente glosado.

Hoy hablamos, pues, de espacios geopolítico-literarios, de ámbitos circum-atlánticos o circum-pacíficos, donde se citan o coexisten, de forma híbrida, lenguas, etnias, naciones y culturas (di)símiles (Campos F.-Fígares 2020). Es lo que vemos en la fachada atlántica americana, si la recorremos desde Canadá y USA, pasando por el Caribe y nos adentrándonos en el rico mundo de la literatura sudamericana: lo que veremos es un arrabal de lenguas y también de imaginarios.

También ha mudado el status del lector. De los nuevos lectores, cabe decir que frente al lector clásico meditativo hay que hablar de un lector “moviente” (Santaella, 2004), atento a las mezclas de lenguajes y señales que vemos en las ciudades y por todos lados; un lector hiperconectado, que se implica en el universo compartido, al modo de los videojuegos, que es ubicuo, capaz de visitar distintas propuestas narrativas, a través de dispositivos o aplicaciones. Es decir, de un lector que ya no solo lee la historia sino que es capaz de re-vivirla en primera persona por diversos medios, como en la serie *El Ministerio del Tiempo* (Rueda y Coronado, 2016).

Este lector activo, *moviente* (con total movilidad física, informacional y comunicacional), capaz de manejarse en distintas pantallas y dispositivos que tiene a su disposición, este lector que tiene una atención irremediamente parcial y continua, que es multitarea y ubicuo (omnipresente en redes sociales) está adaptado perfectamente para *seguir un itinerario multimodal*, como ocurre con las llamadas constelaciones literarias. En realidad, todas las mutaciones de la lectura de que habla Chartier han venido acom-

pañadas de una ampliación de públicos lectores, como lo han sido el público infantil/juvenil, las mujeres, las clases populares y hoy, si seguimos los postulados poscoloniales, las minorías étnicas que están poniendo en cuestión el eurocentrismo.

Es revelador que la metonimia entre la vista o los ojos y el conocimiento sea común en la mitología, no en vano hablamos del tercer ojo en la mitología hindú o sabemos que los griegos pintaban ojos en sus barcos con una finalidad apotropaica. El poder mágico de los ojos tiene su máximo exponente en Medusa y en el *gorgoneion*, usado en el mundo helénico como amuleto capaz de anular o petrificar a cualquier persona.

Por añadidura, como veíamos antes, los 100 ojos de Argos Panoptes se aplican al pavo real como expresión de la belleza máxima, y aparece en símbolos como el Malak Taus, “el ángel del pavo real”, que cristianos y musulmanes vinculan a Lucifer para justificar la persecución a los yazidíes. El pavo real se nos aparece así como un símbolo de luz, o incluso de esa hiperestesia con que los decadentes del Modernismo caracterizaban a la literatura; de hecho, el pavo real podría pasar por una imagen propia del modernismo o de los poemas de Rubén Darío, por sus connotaciones de colorido, lujo o refinamiento.

### 1.1 El ejemplo de Cenicienta

Este mismo impulso de plasmar el lujo y las modas del siglo (en concreto, el preciosismo) es lo que llevó a Perrault a alterar la versión arcaica de *Cenicienta* en una versión sesgada hacia los complementos, el vestuario, el peinado y, cómo no, el inefable zapato de cristal que, vía Disney, se ha convertido en un estereotipo del cuento cuando lo que sabemos es, que el título añadido por Perrault de *Cendrillon ou la pantoufle de verre*, no deja de ser una especie de broma y un ejemplo de cómo modificando un solo elemento prosopográfico damos un sesgo distorsionador al cuento.

En consecuencia, la *Cenicienta* de Perrault viene a transformarse en una dama a la moda, pasiva y “delicada”, favorecida por una “madrina que era hada”, en tanto que la *Cenicienta* de Grimm conserva rasgos arcaicos y, paradójicamente, muchos más actuales según nuestro contexto de recepción. Salta, corre, decide ella y se muestra en definitiva como una atleta y una mujer empoderada. Tampoco intercede por sus hermanas cuando sufren el terrible castigo y, su conexión con las semillas, los pájaros o el fuego del honor, nos habla no de un mundo servil, como subraya Perrault en sus trazos, sino del ámbito propio de la hechicera (Caro Baroja, 1969) que tan bien describiera Gimbutas (1974) como avatar de la Diosa Madre.

Hoy sabemos por los estudios desde la antropología y desde la perspectiva de género que la prosopografía de la mujer como bruja con rasgos monstruosos (véase como ejemplo de esta instrumentalización de la tradición el hada Carabosse con su verruga, Malthête, 1990), está relacionada con la degradación de la mujer que la mentalidad patriarcal aplica a las representaciones femeninas.

Asistimos, pues, a visiones no ya ligeramente divergentes, como a menudo ocurre con las versiones de cuentos o leyendas, sino con versiones de una misma fabulación que da pie a lecturas absolutamente contrapuestas. La versión de Perrault sesga el cuento



hacia la moda, los complementos, el mundo cortesano, mientras que la versión de Grimm nos habla de saberes y poderes aún anclados en la naturaleza (v.gr. la vara de avellano), y por tanto más susceptibles de una lectura ecocrítica y/o feminista.

Al fin y al cabo la hermenéutica subraya esta naturaleza visionaria de la lectura, puesto que estos saberes y mecanismos que componen la competencia lectora solo son plenamente funcionales cuando saben extraer el “potencial de sentido” que atesora un texto, según la hermenéutica de la recepción. Entender la imaginería de un texto literario (*La luna vino a la fragua con su polisión de nardos...*) es pasar de ese estado de desconcierto al de esclarecimiento, propio de la reducción o normalización de un texto estético.

La teoría y crítica literaria han descrito profusamente los mecanismos retóricos y cognitivos con los que al autor y el receptor *re/de/construyen* los significados, pero todo se puede resumir en eso, un proceso de esclarecimiento, de iluminación, de abrir los ojos o la visión del receptor a una interpretación que rebasa lo pautado o el sentido aparente, literal. El episodio quijotesco de la cueva de Montesinos es ejemplar a este respecto, porque nunca sabemos cuando estamos ante la imaginación desbocada de D. Quijote o ante el relato fiel de un universo imaginario, de una “subcreación” no menos cargada de verdad, como diría Tolkien.

En este contexto, volvemos a la *Cenicienta* de Grimm o a la Penélope odiseica (Campos F.-Figares y Martos García 2017), y recuperamos la visión del texto como trenzado, y a la lenta tarea que hace la *hilandera/araña* para crear la urdimbre y tejer o destejer lo que hoy los informáticos llamarían “nodos de información”. La literatura es el arte de la palabra que trenza mentiras, espejismos, falsos recuerdos merced a un pacto enunciativo o ficcional del texto con el lector. Por tanto, esta importancia de la visión nos lleva a una dimensión hermenéutica como base de la educación literaria, que es lo que nosotros subrayamos como “educar la mirada” y, a la par, la visión como iluminación o revelación, lo cual nos conduce a la perspectiva emocional o numérica, en línea con la literatura como *epifanía*, usando el término que Joyce aplica a sus relatos (Bowen, 1981).

Es en el fondo lo mismo por lo que abogaban los formalistas de *desautomatizar la percepción*, solo que esto no se debe solo a un impulso lúdico o poético, como el de los surrealistas o dadaístas; aquí está en juego también el promover visiones alternativas, como defienden los modelos poscoloniales, que nos hagan descubrir en los textos cosas que han pasado desapercibidas, como la naturaleza, la mujer o, en general, todo lo que llamamos “subalternidad” (Darder, 2019). A este respecto Spivak (1988) se preguntaba si pueden hablar los subalternos: hoy, en un mundo globalizado y “sufriente” por las sucesivas calamidades que lo azotan, es una demanda ética insoslayable.

Ya aludimos a que Eagleton (2003) denunciaba la falta de compromiso de la teoría literaria con todo este mundo de sufrimiento, como ocurre ahora con la pandemia, y por eso promover la empatía, los valores o hablar no ya de entender todos estos mecanismos de competencia lectora o de recepción de un texto sino de hacer una lectura desde la “precariedad” en función de los distintos “hábitats” de ese lector común (Lahire, 1993) nos ayuda a entender estas visiones alternativas que se salen de las corrientes hegemónicas, del *mainstream* literario y abogan por una visión crítica.

## 2. El poder de los Imaginarios

La idea de imaginario (Castoriadis, 1983) no es solo sociológica, los imaginarios son esas telas gigantescas de araña, esos nodos que construyen y expanden universos ficcionales completos, como ESDA, a poco que encuentren un “nicho” adecuado. La pandemia del coronavirus, por ejemplo, ha disparado el consumo de series con propuestas ficcionales y temáticas muy diferentes: otra vez los 100 ojos de Argos Panoptes. La información fluye, no ya bajo la imagen o analogía del texto-tejido, sino del *texto-fluido*, como ríos o flujos de imágenes, de los cuales las sagas, las series, los superhéroes u otras figuras o géneros son buena muestra.

Todo ello hace más necesaria que nunca una hermenéutica sutil (Beuzot, 2000) avezada y capaz de discriminar las “voces de los ecos”, que diría Antonio Machado. En este mismo *viaje hacia la lucidez* está también la educación pospandémica. No solo ha cambiado la visión, la percepción y representación de la lectura (y por tanto de la literatura) como un medio para “pasar el tiempo” en el confinamiento o de autoexpresión en las redes al margen de los canales oficiales (*booktubers*), está cambiando la esencia misma del proceso educativo. A este respecto, Fernández Anguita (2020) subraya el poder “educador” que ha tenido el virus, y lo ejemplifica en el paso del *aula-huevera* a la *hiperaula*. Por ejemplo, el modelo *IXIXI* (un profesor, una asignatura, un aula) ha saltado por los aires y se están buscando fórmulas alternativas tanto en la gestión académica como en un planteamiento metodológico que lleve más a una co-docencia (2020) efectiva.

Los padres, por ejemplo, denuncian en la prensa que los profesores no dan clases en estos nuevos modelos *on line*, porque realmente para ellos el dar clase es el modelo presencial clásico y no sospechan siquiera que haya otras formas de interacción didáctica, mucho más trabajosas a menudo que la clase magistral. Tampoco se libran de la incertidumbre (Ramos et.al, 2020) los docentes, es la tónica general. En el caso de la educación literaria se arrastra además la crisis de la disciplina, a tumbos entre la visión historicista o textocéntrica de décadas pasadas: al recurso de enseñar historia de la literatura, figuras literarias o géneros, ahora se suma un nuevo positivismo que se centra en promover algunas habilidades de lectura estandarizadas. Pero justamente el marco de la diversidad que la educación social ha puesto de relieve, y también los estudios de subalternidad (Spivak, 1988) a que venimos aludiendo, lo que nos obliga es a des-estandarizar las estrategias de iniciación a la literatura.

Ballester (2015) habla de pluralidad metodológica, de acercamientos desde lo intercultural, la geografía o el cómic, y todas ellas son perspectivas que se validan en la práctica, en los contextos de intervención, que es lo que diferencia la teoría de la literatura, como campo abierto de paradigmas, a la praxis docente/didáctica, que nos impele a tomar decisiones conciliatorias o eclécticas. Una de ellas es, como veremos, apostar por los itinerarios de lectura.

Otra apuesta sin duda arriesgada es ir más allá de la literariedad verbal, lo cual nos lleva a una visión aún más panorámica, en que no solo incluimos textos de todos los

estratos literarios, sino otros discursos conexos, como es el mundo del cine, el cómic, etc. En realidad, es algo que ya se venía haciendo cuando dábamos el salto de la literatura dramática, es decir del estudio solo de textos, a su visión como espectáculo, como performance. Se ha dicho que el teatro es una máquina de producir signos y algo similar cabe decir del cine y de los otros discursos aludidos. Con lo cual estamos volviendo a la idea de Barthes de reinstaurar la lengua en el estudio natural de la semiótica, la vida de los signos en la comunidad.

Y es algo insoslayable porque los alumnos, antes de leer una obra, a menudo ya han visto alguna versión en cine, TV o cómic, que les ha provisto de una cara concreta (un actor/actriz del *Star System*) que sin duda condiciona o sesga luego la lectura literaria. Se producen así lecturas cruzadas, como ya ocurrió con *Frankenstein* y sus versiones fílmicas. Volvemos, pues, a la necesidad de una lectura sutil, pues la lectura de estos filmes de serie B agota la idea de un monstruo “patoso” y tosco, cuando Mary Shelley le dotó de una sutileza que le ha convertido en precedente de los *ciborgs* modernos. Es decir, los grandes temas de la inteligencia artificial y los robots, que vemos en *Blade Runner* o en la ficción fantástica moderna ya estaban prefigurados ahí: qué es el alma humana, qué es ser humano, o si es lícito que un ser dotado de poderes superiores los ejerza sin freno moral alguno (como en los filmes de mutantes). Estas dudas hamletianas jalonan la creación de Shelley y forman parte de esta lectura sutil a que debemos aspirar con nuestros alumnos, porque la fruición estética está también en este esclarecimiento tras el desconcierto inicial.

Lo cierto es que la realidad de la literatura no son los libros *per se*, aunque el formato códice haya sido prevalente en la historia de la lectura, al menos en la cultura occidental. Las historias enhebradas que conforman el patrimonio inmaterial, por ejemplo, el *folktale* y sus distintas modalidades (cuento, mito, leyenda, etc.) forman un *continuum*, un repertorio amplio. Vansina (1966) ya trazó una morfología del “testimonio” y distinguió entre textos libres y textos cuajados, es decir, distintas formas de literariedad. Los mensajes literales se caracterizan por el impulso de una función poética que los troquela, mientras que en el texto libre parece discurrir por cauces más flexibles, como le ocurre a la leyenda. En todo caso, textos y discursos son parte de esta idea de “flujo”, de “corriente”, de “trascuro” o “discurso”, palabra en el tiempo, sellada con marcas lúdico-estéticas.

Los antropólogos arrojan dudas sobre el ser humano como un ser predispuesto al trabajo, sino más bien hacia el juego (Huizinga, 1955). Harari (2014) subraya a este respecto que la revolución cognitiva fue catapultada por el poder de las *narraciones* y el *chismorreo* como constructores de identidad y de cohesión social. En esa etapa la humanidad no fantaseaba de manera muy distinta a como lo hace un niño hoy. Tenía visiones, percepciones, “amigos imaginarios”. Los chamanes desarrollaron un pensamiento a partir de estos contactos con el ultramundo, que hemos descrito como animismo, polidemonismo, etc. La prosopografía no era de dioses con nombres y atributos formados sino la de espíritus que eran la emanación de la tierra, del bosque, el agua... lo que hoy llaman las

*ecologías animadas*, formas genéricas o terioantrópicas. Hadas, sirenas, etc., así en plural, en colectivo, la “encantamenta”, que encarnan formas múltiples que además tienen facilidad de cambiar de aspecto.

Las mitologías se conforman por vía de los sacerdotes y las élites, en corpus o en cánones cerrados, se perfilan los dioses, se distribuyen los panteones, aunque según Brelich cabe adivinar las cosmovisiones de las clases populares en estas elaboraciones populares. Ya el propio Pausanias advertía de esta multiplicidad de los cultos según los lugares, incluso referidos a un mismo dios.

Los imaginarios son eso, un conjunto trabado de imágenes o representaciones. Castoriadis (1983) habla metafóricamente de *magma de significaciones*. Pero más que como lava caliente los imaginarios se transmiten como el chisporroteo de unas estrellas fugaces o de fuegos artificiales que brillan en el cielo y que se cruzan e interpenetran, y brillan con distinta intensidad o distinta duración.

Lo primero es reconocer que los imaginarios son “racimos” de imágenes que se transmiten como ondas en un estanque. El impulso, como el de nuestra lanzada, es siempre obra de una fuerza misteriosa, como lo es la creación de una novela. Una vez se lanza esa piedra, lo que importa es la recepción, las ondas que se levantan.

Así pues, tenemos dos fuerzas distintas, *centrípetas* y *centrífugas*. La primera es la que los psicólogos infantiles llaman *paracosmos* (García Rivera, 2004); las fantasías son urdidas de forma consistente, tienden a un mundo completo, y en esa compleción entran diversas informaciones escalonadas: geografía, cronología, razas, nombres, etc., todo tiende a “amueblar” ese universo narrativo.

En sus orígenes debió de darse este mismo proceso. Las hordas primitivas fantasearon, pero debieron contar sus historias en torno a sus ancestros, a los antepasados, cuyas acciones o avatares pudieron aún impregnar sus conductas. Los difuntos seguían interactuando de alguna manera, y surgió así el concepto de alma, como prolongación de esos espíritus familiares. Surgió así ese imaginario de los fantasmas y espectros, que acuden al plan profano para darnos profecías (Macbeth) o pedirnos venganza, esto es, reparación de algún acto impuro (Hamlet).

De hecho, un etnógrafo cántabro, Constantino Cabal acertó de lleno cuando vio tras las hadas, duendes y toda la pluralidad de númenes el trasfondo de estos espíritus familiares. Es algo patente en la versión de Grimm de *Cenicienta*, mucho más arcaica, que coloca de ayudante a la madre difunta, mientras que la versión mucho más adulterada de Perrault no duda en asignar esta función a una madrina “que pasaba por ahí”.

La mitología viene a ser un reverso perfecto de la literatura, como fábrica de historias o de ensoñaciones, si se quiere, y la mitología comparada es algo equiparable a la literatura mundial en su complejidad y dispersión, como diría Moretti. Ciertamente, la mitología está poblada de símbolos, como lo están los textos literarios, y la primera lección es siempre superar la lectura aparente. A. Clarke, el gran narrador de 2001. *Una Odisea del Espacio*, nos sitúa en *El fin de la infancia*, ante la equivocidad de las representaciones humanas, pues evidentemente la percepción de los Superseñores puede ser traumática o

chocante para la humanidad (Goldman, 1987). Lo sigue siendo hoy cuando de las imágenes culturalmente transmitidas de Dios, el diablo, los ángeles caídos, etc. se han formado no solo imaginarios sino religiones, sectas, iglesias o comunidades, beligerantes las unas con las otras.

Un ejemplo revelador sería el citado ángel del pavo real, Malak Taus (Asatrian, 2003), de los yazidíes, equiparado por cristianos e islamistas con el diablo, cuando en el yazidismo sí se entronca esta figura con Lucifer pero como ángel caído que finalmente se reconcilia con Dios.

La iridescencia del pavo real explica este símbolo, es representación de la apoteosis de la luz y el color, y por tanto una puerta hacia lo invisible numinoso. Según la mitología, los ojos de las plumas del pavo real eran los 100 ojos de Argos Panoptes, el gigante decapitado por Hermes. Por tanto, el pavo real como prosopografía del ángel es una representación zoomorfa pero que, como en las hadas, se vuelve hacia la *isotopía de la luz*, de los *ojos como metonimia del conocimiento*. También ha sido relacionado con aspectos psicodélicos, afrodisíacos y alquímicos.

Estos aspectos “chocantes” o inquietantes han sido tratados largamente en el folclore cuando nos presentan, como muestra, a las lamias y otros númenes, como seres poderosos pero, por ejemplo, con patas de cabra o de ganso. Es lo mismo que *El fin de la infancia*, las representaciones infantiles de los seres humanos no pueden aceptar que estos extraterrestres tengan ese aspecto.

En realidad, la percepción de la lamia con pata de cabra como algo amenazante tiene mucho que ver con estos símbolos naturales que estudian los antropólogos y psicólogos, pero también con una tradición cultural que Bajtin estudió, el nacimiento de lo grotesco y con el sentimiento de lo numérico como pavor. Los Titanes de la mitología primitiva (pero también de la cibercultura) serían un buen ejemplo de ello.

El Imaginario filosófico y literario, como Platón y Dante, siempre han equiparado belleza y virtud, entendiendo por belleza armonía, contención, equilibrio, proporción, según una visión andrópica. El macho cabrío se ha igualado al diablo por los rasgos que lo alejan de este ideal estético-filosófico. Claridad vs. Oscuridad, Decoro vs. Desorden.

El estereotipo de la ciencia ficción sobre los *aliens* ha sido a menudo la de seres grotescos, con ojos de insecto o bien como pulpos con ojos y babas, y el cine comercial no ha hecho más que incrementar estas representaciones. Tal vez, como aparece en la narrativa de Bradbury sobre los marcianos o de S. Lem sobre *Solaris*, lo que se desprende de la narrativa de Clarke (Beatie, 1989) es la intención última de poner un espejo colectivo a los seres humanos para que ellos vean en los *aliens* lo que quieren o temen ver. O como comenta Samuelson (1973), tal vez como una forma de superar esa condición humana y sus esclavitudes para integrarse en una forma superior de existencia (*Oversoul*), que tanto recuerda a alguna de las ideas del poshumanismo.

Esa ambivalencia se perfila perfectamente en el ángel del pavo real, objeto sublime de temor y de veneración según se mire. Más allá de la literalidad del icono o del signo, la hermenéutica analógica de Beuchot (2000) nos invita a hacer *lecturas sutiles* y

a “escudriñar” entre todos los ejes sintagmáticos y paradigmáticos de estos símbolos. El ángel del pavo real es lo más cercano al ave fénix en su inmortalidad, y es vecino pues a la simbología del fuego, base del zoroastrismo.

Sin duda, de todo esto se desprende que Clarke quiso significar con esta forma grotesca de los Superseñores la imagen primordial de la alteridad, algo que la serie *South Park* ejemplificó también al representar lo divino como una rata. La saga *Godzilla el señor de los Monstruos*, encarna igualmente el arquetipo de la *Potnia Theron* no en la forma apolínea de la Diana griega sino en el monstruo radiactivo surgido de los *kaiju-eiga* japoneses (Brophy, 2000), rodeado de otros monstruos (“titanes”), no menos desmesurados y estrafalarios, creaciones todas kitsch que compiten con producciones de culto como el filme *La parada de los monstruos* de 1932.

Pero todo esto evidencia de qué modo se contaminan los imaginarios, algo inexorable si pensamos que los imaginarios se prolongan en un espacio-tiempo distinto, y por tanto sus “frecuentadores” pueden mezclar, inventar principios o precuelas de cualquier parte, alterar finales y sacar en fin otros hilos narrativos (*spin off*, *reboot* ficcionales, etc.). Las historias ya no son un libro formato códice sino un *continuum*, una saga, una especie de archi-guión susceptible de adaptarse a formatos multimodales y de encarnarse en multitud de performances o cuerpos que las jueguen o las encarnan.

Enciclopedias como *TVtropes* permiten rastrear esta multitud de hilos y avatares. ¿Qué queda de la unicidad, singularidad o individualidad del mensaje literario creado por grandes genios? Pues son, diríamos, esas chispas que orientan la visión del cielo estrellado (Hollow, 1983).

Así pues, los imaginarios de la pandemia son catastrofistas, distópicos y teñidos de antropocentrismo. Personifican al virus y a otras plagas como agentes malévolos, crueles, y por tanto les atribuyen una especie de maldad muy cercana a la humana. La literatura sobre epidemias, como la de Camus y las modernas ficciones de zombis infectados, recrea esta apoteosis o pánico que ya viéramos en las danzas medievales de la muerte.

La supervivencia individual o de grupo es el imaginario que se impone, a pesar de que la propia expresión “vida eterna” es un oxímoron, al menos tomado como supervivencia del individuo. Lo que sí sabemos, por la ciencia y por la memoria cultural, es de la supervivencia como comunidad, como especie.

El conflicto entre individualismo y colectivismo (más o menos gregario) está en la base de muchas de estas respuestas a la pandemia. Incluso los negacionistas no son más que el sector habitual de las lecturas disidentes o heterodoxas que se producen en toda sociedad, y que, en este afán de uniformizar, a menudo se criminalizan.

### 3. Conclusiones

Podemos concluir que hace falta una visión alternativa “panorámica”, en el sentido panóptico antes indicado, que dé cuenta de la diversidad de las expresiones literarias, diacrónica y sincrónicamente, y subraye el papel del docente como mediador capaz de encauzar las experiencias del lector común en los distintos “archipiélagos” literarios, desde la literatura canónica a las literaturas periféricas, la LIJ, la literatura oral/tradicional, etc.

Necesitamos poner en positivo los conceptos de *margen*, *borde* y otros semejantes como formas de acceder a creaciones que están hablando de identidades múltiples y de fronteras permeables. Lo *marginal* no es ya *a fortiori* lo de inferior calidad o lo sub-cultural sino justamente lo fronterizo, que puede generar sin duda creaciones nuevas y de singular interés, de lo cual tenemos numerosísimos ejemplos.

De este modo, los consabidos conceptos de *centro* y de *periferia* en el canon se pueden desplazar eventualmente, al compás de los cambios socioliterarios. Es lo que simboliza la figura del monstruo Argos Panoptes y sus 100 ojos para “otear” todo el horizonte literario (y no solo unas cuantas obras/autores, por excelentes que sean) con ayuda de instrumentos didácticos apropiados, tales como compartir imaginarios, crear “brújulas” para itinerarios de lectura o bien promover metodologías de coleccionismo literario, en el sentido de “crear hilos” o conexiones entre los textos, valorando cada uno no por separado sino en conjuntos más amplios, al igual que hace un coleccionista en filatelia. En efecto, el coleccionismo es un paradigma de referencia si pensamos al profesor como un bibliófilo que conoce muchos textos y es capaz de sugerir y proporcionar a sus alumnos “pistas” y “brújulas” para moverse en estos laberintos textuales. Las antologías, como compilación y (re)integración de textos, son un buen material de trabajo.

En consecuencia, hay que saber enseñar a emparejar datos vinculadas a la literatura en toda su diversidad, mediante enfoques conectivistas, como son los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias bien fundadas (Rovira, 2019), pues no se tratan de simples asociaciones, sino de articular agrupamientos significativos.

Necesitamos también guías de lecturas elaboradas por un equipo para un grupo de alumnos, con fines concretos y pragmáticos: resiliencia, o respeto a la diversidad, por ejemplo. En esta misma línea, debemos promover el reconocimiento de identidades fronterizas y de pertenencias plurales, comprendiendo la diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria (Martínez et.al., 2017).

A tenor de todo lo expuesto, cabe ponderar el enfoque transnacional para crear un corpus de lecturas adecuado para la iniciación a la(s) literatura(s), que es el objetivo primordial de la educación literaria. Podría objetarse que los “saltos” de una literatura a otra a podrían impedir una lectura intensiva (propia del estudio de unas pocas obras maestras, tal como se hacía en el curriculum del antiguo BUP) pero sería dentro de una perspectiva muy unifocal y limitada, y deja fuera la apertura a otros discursos y realidades del mundo actual. Por ejemplo, una alternativa es hacer *catálogos de itinerarios*, no solo guías de lectura de obras concretas, sino catálogos de emparejamientos literarios y

también multimodales, creando pasarelas, canales, conductos o corredores de una obra a otra, si valen esas metáforas.

Y no solo de lo clásico a lo moderno, puede ser al revés: una joya, el anillo único de Tolkien nos permite ir hacia atrás a los amuletos o joyas de textos románticos (“La ajorca de oro”), donde vemos que la joya es también el atributo de la divinidad que hace enloquecer, y de ahí por tanto a los mitos y leyendas más ancestrales, como el *Tesoro de los Nibelungos*. En esta misma dirección, debemos buscar nexos nuevos, por ejemplo, *El fin de la infancia* puede parecer la precuela de *La ciudad y las estrellas*, pues nos habla de una tierra moribunda, distópica.

En suma, hay que des-estandarizar, promover la diversidad, lo híbrido, y (re)contextualizar conforme a los postulados del pensamiento decolonial, promoviendo miradas cercanas e imaginarios hermanos. Todo ello no puede hacerse con una visión localista, nacional o territorial de la literatura, sino con una visión panorámica, panóptica, que por otro lado se puede conciliar, como venimos defendiendo, con el estudio de los imaginarios más cercanos, empezando por nuestro entorno inmediato y ampliando los círculos, hasta llegar, en nuestro caso concreto español, al ámbito de lo europeo y de lo *circumatlántico*, esferas en las que se situaría la casi total pluralidad de voces de la literatura en español.

Pero también cabría hablar de nuestro folclore y de nuestra literatura en clave de lo *mediterráneo-africano*, ámbito que se olvida a menudo cuando al reivindicar el legado de Roma no se percibe que esta fue en realidad más una entidad *pan-mediterránea* que europea, en el sentido actual de la CEE, y que por tanto las preconcepciones también limitan o modelan nuestras percepciones y representaciones de la herencia literaria, vista desde esta perspectiva panóptica que preconizamos. Precisamente nuestro legado árabe o sefardí, el folclore común con otras riberas del Mediterráneo o la obra iluminadora de Juan Goytisolo y de otros autores que siguen hurgando en nuestras “señas de identidad” son un buen argumento para ampliar la mirada.

Mirada que implica, insistimos, abrir espacios, considerar no los textos por separado sino en sus conexiones múltiples y aplicar una visión comparatista, que se preocupe menos por los “apellidos” de las expresiones literarias (género, nacionalidad, lengua incluso) para caminar en la dirección propia de lector *polialfabetizado, híbrido y anfíbio* de Piscitelli, que es el lector común del futuro. La tarea didáctica a abordar se puede resumir en pocas palabras: hay que educar (ampliar) la mirada *estético-literaria* en nuestras aulas con la inteligencia astuta de Ulises y (des)tejer el *canon* a partir de estos nuevos mimbres con la audacia y tenacidad de Penélope.



## Referencias bibliográficas

- Asatrian, G. y Arakelova, V. (2003). Malak-Tāwūs: El ángel pavo real de los yezidis. *Irán y el Cáucaso*, 1-36.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Beatie, B.A. (1989). Arthur C. Clarke y el encuentro alienígena: los antecedentes del “fin de la infancia”. *Extrapolación*, 30 (1), 53.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM.
- Bowen, Z. (1981). Joyce and the epiphany concept: a new approach. *Journal of Modern Literature*, 9(1), 103-114.
- Brandt, D. (1998). Sponsors of literacy. *College composition and communication*, 49(2), 165-185.
- Brophy, P. (2000). Monster Island: Godzilla y ciencia ficción / terror / fantasía japonesa. *Estudios poscoloniales: cultura, política, economía*, 3 (1), 39-42.
- Campos Fernández-Fígares M. y Martos García, A. (2017). El ciclo de Penélope y su universo expandido: aproximación a la recepción del mito y reescrituras textuales en la era digital. *Tonos digital* 33, 1-19.
- Campos Fernández-Fígares, M. (2020). Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE. *Porta Linguarum* 34. 39-53. DOI: <http://doi.org/10.30827/portalin.voi34.16732>
- Caro Baroja, J. (1969). *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza editorial.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 1). Barcelona: Tusquets.
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita* (Vol. 302653). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Corrado, O. (2005). Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones. *Revista Argentina de Musicología*, (5-6), 16-44.
- Darder, A. (2019). *Descolonizing Interpretive Research: A Subaltern Methodology for Social Change*. Londres : Routledge.

- Eagleton, Terry (2003) *After Theory*. New York: Basic Books
- Ette, Ottmar (2019). La transarrealidad de las literaturas del mundo. Latinoamérica entre Europa, África, Asia y Oceanía. *Letral: revista electrónica de Estudios Transatlánticos*, 21, págs. 65-112
- Fernández Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia: Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa*, 7(10), 15-32.
- Fernández Guerrero, O. (2017). Poder y panoptismo en el segundo Michel Foucault. *Philosophos-Revista de Filosofía*, 22(2), 187-187.
- García Rivera, G. (2004). Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos). *Primeras noticias. Revista de literatura*, (207), 61-70.
- García Rivera, G. y Bravo Gaviro, A. (2019). Narrativa transmedia y textos tradicionales para la educación literaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 161-178.
- García Rivera, G. y Martos Núñez, E. M. (2020). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico. En *Entre la lectura, la escritura y la educación: Paradigmas de investigación en didáctica de la literatura y la lengua* (pp. 183-201). Madrid: Narcea.
- Gimbutas, M. (1974). *The gods and goddesses of old Europe: 7000 to 3500 BC myths, legends and cult images* (Vol. 4). Univ of California Press.
- Goldman, S.H. (1987). Vagando en laberintos perdidos, o La infeliz vida de Arthur C. Clarke *El fin de la infancia* en la academia. *Fundación*, 21.
- Gurarino, R. (2006). Argos Panoptes: entre lo humano y lo divino. *Koinòs lógos»: homenaje al profesor José García López*, Murcia, 397-404.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hollow, J. (1983). *Contra la noche, las estrellas: la ciencia ficción de Arthur C. Clarke*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. 3ª Edición en español. Madrid: Alianza Editorial. Traducción de 1955.
- Huntington, J. Del hombre a la supermente: El mito del progreso de Arthur C. Clarke. *Arthur C. Clarke*, 211-22.

- Ibañez Chacón, Á. (2006). Argo Panoptes: sobre la monstruosidad de los guardianes. *Paideia*, 61, 255-274.
- Ibarra, N., y Marín Martí, F. (2019). Cultura de masas y formación de lectores: el best-seller en la educación literaria contemporánea. en Campos Fernández-Fígares, M. y Quiles Cabrera, M.C. *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación*. Madrid: Visor, 155-166.
- Lahire, B. (1993). Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, 17-26.
- Leary, DJ (1973). Los fines de la infancia: escatología en Shaw y Clarke. *The Shaw Review*, 67-78.
- Leung, MD (2014). ¿Diletante o renacentista? Cómo el orden de las experiencias laborales afecta la contratación en un mercado laboral externo. *American Sociological Review*, 79 (1), 136-158.
- Malthête, J. (1990). Il était une fois... la fée Carabosse. 1895, *revue d'histoire du cinéma*, 7(1), 73-83.
- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J., e Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 29, 155.
- Martos García, A. E. M. (2009). Introducción al mundo de las sagas. *Puertas a la lectura*, (6), 1-243.
- Martos García, A., y Martos García, A. (2016). Analogías heurísticas de la lectura y sus implicaciones para la formación docente. *Perfiles educativos*, 38(154), 174-190.
- Modonesi, Massimo (2002). *Subalternidad*, Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Sociales.
- Moretti, F. (2000). Conjeturas sobre la literatura mundial. *New Left Review*, 3, 65-76.
- Morreo, Carlos (2012). El postsubalternismo o la teoría de las políticas de la teoría de John Beverley, SUR/versión, 2.
- Núñez, G. y Campos Fernández-Fígares, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.

- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353.
- Rifã, J. P. (2020). Adolescentes y lectura: un binomio fantástico. *Claraboia*, (16).
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (29), 275-312.
- Rozwadowski, H. M. (2012). Arthur C. Clarke and the Limitations of the Ocean as a Frontier. *Environmental History*, 17(3), 578-602.
- Ruiz Paradiso, S. (2014). Religiosidade na literatura africana: a estética do realismo animista/religiosity in african literature: the aesthetic of animist realism. *Estação Literária*, 13, 268-281.
- Saganogo, B. (2008). Evolución de la literatura africana de expresión francófona: de la oralidad a la escritura. *Estudios de Asia y África*, 43(2 (136), 487-499.
- Samuelson, D. N. (1973). "Childhood's End": A Median Stage of Adolescence? *Science Fiction Studies*, 4-17.
- Santa, À., y Figuerola, C. (2020). Introducción. La literatura popular española: balance y perspectivas/La littérature populaire espagnole: bilan et approches. Belphegor. Littérature populaire et culture médiatique, (18-2).
- Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*. Sao Paulo: Paulus.
- Sarró, R. (2007). Cómo los pueblos sin religión aprenden que ya tenían religión: notas desde la costa occidental africana. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, (23), 103-122.
- Slusser, G.E. (1977). *Las odiseas espaciales de Arthur C. Clarke* (Vol. 8). Wildside Press LLC.
- Soriano, M. (1975). *Los cuentos de Perrault: erudición y tradiciones populares*. Madrid: Siglo XXI España.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988) ¿Puede hablar el subalterno? en Nelson, C. y Grossberg, L. *El marxismo y la interpretación de la cultura*. Eds. Urbana, IL: University of Illinois Press, 271-313.

- Vansina, J. y Llongueras, M. M. (1968). *La tradición oral* (No. 306 V3). Labor.
- Viñas Piquer, D. (2009). *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario*. Barcelona: Ariel
- Waugh, R.H. (1990). El lamento de las parteras: Arthur C. Clarke y la tradición. *Extrapolación*, 31 (1), 36.
- Zarracina, D. G. N. (1964). Filandones y esfoyazas: el filandón. *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*, 18(51), 63-88.