

La escritura creativa y colectiva en el contexto de las nuevas prácticas culturales.

Creative and collective writing in the context of the new cultural practices.

Martín Guerrero Rodríguez, Alberto Eloy Martos García

Dto. De Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas. (Universidad de Extremadura)

Fecha de recepción 15-03-2012. Fecha aceptación 02-07-2012.

“Escribir no es sólo estar sentado en tu mesa contigo mismo, es escuchar el ruido del mundo. Cuando estás en la posición de escritor se percibe mejor el ruido del mundo, vas al encuentro del mundo”.

J. M. Le Clezio, Premio Nobel de Literatura

“Writing is not just to be sitting at your table with yourself, it is to hear the noise of the world. When you are in the writer’s position, the noise of the world is better perceived, you are going to meet the world”.

J. M. Le Clezio, Nobel Prize in Literature

Resumen.

Se plantea en este artículo el cambio profundo que, en la nueva cultura del siglo XXI, ha sufrido el concepto de creación colectiva, por influencia de Internet. Las redes sociales, la cultura participativa, la convergencia de los medios y otros factores han favorecido nuevos modos de expresión, al margen de la escritura académica o profesional, como ha sido el caso de la ficción-manía. Sobre el concepto de creación colectiva se está escribiendo mucho, a propósito de la épica y de otros temas literarios y debe ser “iluminado” a la luz de lo que Internet o los nuevos fenómenos, como el auge de las sagas fantásticas o la ficción-manía, están suponiendo. Así, lo que actualmente se denomina escritura colaborativa es en realidad un concepto que ha ido evolucionando de forma acompañada con las poéticas y las prácticas sociales de la lectura en los últimos tiempos. Revisamos los rasgos de estas nuevas prácticas y se analizan las implicaciones para la educación del siglo XXI.

Palabras clave: *Educación literaria; cibercultura; estrategias de enseñanza; ficción-manía; nuevos lectores; prácticas de lectura; escritura colaborativa; fans.*

Summary.

The deep change that, in the new culture of the 21st century, has suffered the concept of collective creation, under the influence of the Internet is proposed in this article. Social networking, participatory culture, the convergence of media and other factors have favored new ways of expression, apart from academic or professional writing, as it has been the case of the fan fiction. There is a lot of studies nowadays on the concept of collective creation, with regard to epic and other literary topics and should be “enlightened” in the light of what Internet or new phenomena, such as the rise of fantasy sagas or the fan fiction, are involving. So, what is currently referred to as collaborative writing is actually a concept that has evolved in a measured way with the poetic and social practices of reading in last times. We review the features of these new practices and examine the implications for the education of the 21st century

Keywords: *Literary Education; cyberculture; teaching strategies; fan fiction; new readers; reading practices; collaborative writing; fans.*

1. EL MARCO DE ESTUDIO: LA ESCRITURA EN LOS NUEVOS CONTEXTOS

Los nuevos entornos mediático y digital han cambiado profundamente el concepto antiguo de creación o escritura colectiva. Tradicionalmente, la alfabetización era tarea casi exclusiva de la escuela. En la actualidad los agentes alfabetizadores son múltiples, de modo que se ha hecho verdad el adagio de McLuhan, *el mundo es un aula sin muros*. Pero en este contexto de multi-alfabetización, es alto el peligro del exceso de información y del “ruido” por efecto de mensajes banales o inadecuados. La industria no es un agente alfabetizador “inocente”: difunde sus productos con mensajes orientados a un único fin, y con una tendencia a levantar “fetiches”, ya sean productos o dispositivos tecnológicos de moda.

Sin embargo, hoy hablamos de libre acceso al conocimiento, de nuevas formas de sociabilidad, de que el conocimiento no es algo que se pueda aislar de la emoción o de las prácticas sociales. La cultura letrada que se asienta sobre estas bases deberá tener en cuenta la dimensión colaborativa y cooperativa del conocimiento, y otros factores antes preteridos, como la empatía o la creatividad; por ello, los entornos favorables a la lectura y la escritura serán los auténticos caldos de cultivos de los genios del mañana, de los más capacitados para hacer las nuevas síntesis entre el legado que se recibe y la innovación.

Es lo que Internet fomenta como *inteligencia colectiva*. En cualquier caso, los nuevos modos de lectura y escritura están aún forjándose a través de prácticas culturales nuevas, así que lo que vemos es la “punta del iceberg”, hay mucho más que

aún tendrá que “hacerse visible”.

En la actualidad es usual que un joven de los llamados *nativos digitales* consulte cada día decenas de blogs de temas que le interesen, que esté en varias redes sociales, que incluso publique sus propios textos en un *fanfic* de moda, y que, además, se descargue libros de alguna biblioteca digital.

Además, la actual crisis económica y el derrumbe de las ideologías en las décadas precedentes acentúan aún más la sensación de que estamos ante un final de ciclo, ante un cambio de modelo, dando paso a prácticas culturales cada vez más abiertas.

Lógicamente, esto debe acarrear un cambio también en la enseñanza, en la cultura y en las políticas de juventud. Pero esto también nos lleva a ciertas encrucijadas. Según explica Roger Chartier (1993), la lectura entendida como *apropiación* implica un uso y unas prácticas alrededor de los objetos culturales dentro de un determinado contexto histórico. En su dimensión material, los objetos culturales —no solamente los libros— son producidos, transmitidos y apropiados.

Por tanto, no hay lecturas inapropiadas en el sentido clásico, por trabas morales o prejuicios, sino porque el sistema cultural las coloque en una posición marginal o periférica; la industria del entretenimiento ha colocado, por ejemplo, a las ficciones de fantasía —y a todos sus lenguajes y *artefectos*— en el epicentro de la “diversión de masas”, mientras que el artefacto cultural por excelencia, el libro, se estanca o crece sólo de forma relativa. La solución no está en la separación de estas prácticas, en la exclusión académica de esta ficción de fantasía, sino, justo al contrario, en *integrar o hibridar*.

Hasta ahora, los estudiantes apenas saben salir de la confusión de esta macrooferta que supone la cultura letrada clásica, la cultura de masas y todos los subproductos que cada día se ofrecen o renuevan el mercado. Por ejemplo, no es fácil que sepan trazar sus propios itinerarios o elecciones de lectura al margen de la propaganda o de las “insinuaciones” del mercado: a éste sólo le interesa vender, y no está en absoluto interesado especialmente en que los estudiantes indaguen o sean lectores activos y críticos, si ello no aumenta sus beneficios. La rebelión es, pues, posible. *Fahrenheit 451*, la obra maestra de Ray Bradbury, es una gran metáfora de todo esto: las personas-libro no son simplemente las que memorizan esos libros perseguidos por el totalitarismo, son las que se apropian de productos culturales no bendecidos por el sistema.

El libro clásico es un *artefacto cultural* de primer orden, que condiciona el mensaje de una determinada manera, mientras que el libro electrónico lo hará de otra. Si tuviera que ilustrarse con una analogía, usando la expresión de Z. Bauman (2005), el mundo digital tal vez se corresponda con la *modernidad líquida*: sus discursos fluyen como fluye la información en Internet, mientras que el libro tradicional no es un fluido sino algo sólido, compacto, que tiene un principio y un final tangibles, que se puede acotar perfectamente.

En cambio, el lenguaje hipertextual, los blogs, las narraciones seriales (como las sagas) o lo que ahora se conoce como *ciberliteratura* forman un *continuum* donde no hay un principio o un fin, sino que compete al lector el colocar las balizas, los “separadores”. En esto, se da la razón a la estética de la recepción cuando

subraya que la atribución de sentido no es un acto que depende del texto o de su autor sino de la interpretación del receptor, así, cada internauta se enfrenta a un itinerario singular, a un camino imprevisible para los otros.

Lo que pasa es que, tal como reitera Roger Chartier (1993), la Red está llena de *lecturas salvajes*, caóticas, de internautas abrumados por estímulos difíciles de procesar -y más si son lectores jóvenes-, y para estos casos es donde más debemos tender los puentes y visibilizar las conexiones entre la cultura letrada clásica y la nueva cultura digital y sus prácticas electrónicas.

Para abordar estos retos, es importante considerar emergencia de este lector multimedial, acostumbrado a una pluralidad de lecturas, lenguajes y soportes, que debe convertirse en un lector *polivalente*, o en un *lector experto* (Mignolo 2002).

El adolescente y el preadolescente tienen una especial inclinación por el mundo de los viajes, lo científico, el descubrimiento del yo y del mundo afectivo o sexual; es decir, encaja en su recepción todo aquello que tiene un sentido iniciático, de descubrimiento de una identidad personal y de unos valores, compartidos o no por la comunidad (de hecho, el componente de rebeldía es muy importante en estos héroes juveniles).

De ahí provendría el interés del joven por la llamada *ficción especulativa* (Ellison 1983) que aparentemente se aleja de la realidad, como es la novela histórica o de ciencia ficción, pero también porque comporta el viaje, como en *La Isla del Tesoro*, que aleja del mundo de los adultos. La Red lo que ha hecho es potenciar estas inclinaciones al multiplicar los medios y lenguajes. Lo que sí cambia

en el s. XXI es que este patrón iniciático se vuelve mucho más difuso y ambiguo, por ejemplo, los valores inherentes al esquema iniciático del cuento maravilloso son contestados o invertidos, es lo que vemos en el personaje Artemis Fowl (del autor irlandés Eoin Colfer), o a la hora de discutir sobre los contenidos cristianos/paganos de la saga de Tolkien o de las aventuras de Harry Potter.

2. NUEVAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN LOS NUEVOS ENTORNOS MULTIMEDIALES

En la exposición de resultados que se hizo en esta misma revista (A. MARTOS 2009), de la Tesis doctoral¹ que se leyó en la Universidad de Extremadura sobre Sagas y Fan Fiction, se describieron las nuevas prácticas de lectura más relacionadas con la cultura *fan* y la escritura colaborativa y multimedial.

Abordamos ahora más en detalle las implicaciones para la educación lingüística y literaria, retomando las tesis de Jenkins (2006) de que, en realidad, las prácticas de *fan fiction*, igual que los blogs o los juegos, eran síntoma de esta nueva cultura participativa y de convergencia que caracterizan la posmodernidad.

En todo caso, lo que se pone en valor no es el concepto mismo de *texto*, ni de *discurso* o ni siquiera de *intertexto*; más que intertextualidad o de discursividad, lo que subrayan estas aproximaciones es la noción de *interdiscurso* (Pêcheux 1969) en tanto que discursos heterogéneos que se superponen, a veces se contradicen, y donde suele ocurrir que emerja una formación discursiva dominante. Por ejemplo, la subcultura *gótica* se ha consolida-

do como una estética transversal donde la música y la moda han actuado de códigos dominantes, a pesar de la deuda que tiene este movimiento con la literatura gótica propiamente dicha, pues es evidente que los personajes *góticos* más conocidos de la cultura popular se han inspirado en fuentes literarias y folklóricas, desde el vampiro a otras personificaciones “sinietras”.

En realidad, la moda gótica es una especie de estética *manierista* que exagera los códigos y la retórica de los discursos vigentes, y los distorsiona con fines irónicos y paródicos, hasta el punto de mostrarnos el reverso, el *antitexto* más satírico.

Son, pues, discursos con una recepción activa, recreadora, que “revisita” y reutiliza el texto desde otros posibles ángulos, desmembrándolo si es preciso, en un marco de *lenguaje total* y de *intermedialidad*. Es decir, el universo de un *fan* no es un universo del todo consistente, hay siempre una pugna entre posiciones distantes, porque precisamente personajes como las lamias, vampiros o iconos culturales como *El cuervo* permiten lecturas más o menos *light*. La inestabilidad emocional de públicos como el juvenil permite, precisamente, recorrer este camino en una dirección o en otro, o, dicho de otro modo, permite empatizar con emociones suaves, románticas o socialmente aceptadas (el llamado *kitsch* rosa) o bien con otras muchos más extremas, como las vinculadas al *ciberpunk*, y, en el caso que nos ocupa, la estética derivadas de las *horror movies*, de los asesinos psicópatas en serie y de otras formas de contracultura.

En todo caso, reconocer estas nuevas modalidades de discurso es ayudar a visibilizar estas prácticas marginales que, sin

embargo, están presentes en amplios sectores de la juventud, que han interiorizado estos *interdiscursos* como *marcas identitarias*, lo cual a veces se confunde con el tema de las tribus urbanas. De hecho, los perfiles borrosos entre estos grupos (*emo*, *dark*, *góticos*...) denotan que estamos ante unos *interdiscursos intercambiables*, que conciernen a la música, vestimenta, gestualidad, ficciones o imaginarios, etc.

Esta prevalencia de las modas audiovisuales en la juventud actual parece ir, aparentemente, en detrimento de la lectura y la escritura asociadas a la llamada *cultura escrita*, a los clásicos, del mismo modo que a los jóvenes actuales parece interesarles poco la pintura o la música culta. Sin embargo, como bien dice V. Verdú, “la cultura bulle en la red y donde, desde el *net-art* a las nuevas fórmulas narrativas, desde el *rap* o los *graffiti*, constituyen un sistema en el que la instrucción y el pensamiento crítico tienen mucho que hacer”². Por tanto, nunca se ha leído o se ha escrito tanto como ahora, y nunca, por esto mismo, ha sido más necesaria la figura de un mediador que impida lo que Chartier llama la *lectura salvaje*, o, en otras palabras, el caos que se deriva de una lectura hipertextual sin rumbo ni centro.

El profesor debe, pues, manejar estas perspectivas integradores de códigos, lenguajes, discursos e interdiscursos. Aunque sepa que el libro y todo su entorno cultural han perdido la *centralidad* que mantuvo hasta hace unas pocas décadas. Porque hoy por analfabeto no se entiende sólo el que no sabe leer o escribir en una página, sino, cada vez más, el que queda fuera de la alfabetización digital: manejo del *Messenger*, *Bloggs*, *chats*, *buscadores tipo Google o Kartoo*, etc.

De la misma manera, las películas y series de televisión, sea de actores de “carne y hueso” o bien hablemos de las creaciones de la animación japonesa, empiezan a tener otras vías de difusión, de manera que es posible encontrar reseñas o comentarios de historias que ni siquiera han llegado al mercado de un país. Por ejemplo, hay aficionados que en sus páginas traducen los textos de japonés a español de una novela o serie no distribuida aquí, permitiéndonos con ello conocer su existencia. Es lo que se conoce como *Fansub*³.

Por tanto, en la actualidad la escritura y lectura en medios electrónicos son una realidad incuestionable, y su peso aumentará aún más en los próximos años/décadas, de ahí la necesidad de definir su papel y relacionarlo con el nuevo rol que está adquiriendo la lectura multimedia (literatura, cine, tv, publicidad, etc.), dentro de lo que podríamos llamar *cibercultura*.

Internet, por tanto, no se limita a ser un almacén inmenso de información o una herramienta poderosísima, sino un interdiscurso emergente, cuyas prácticas (desde el *email* al blog, desde las comunidades virtuales a los foros) están configurando nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicación. En este sentido, la *lectura y escritura multimedia* está adquiriendo carta de naturaleza en todos los ámbitos del saber, por ejemplo, en las bibliotecas públicas y escolares, enfocados antes como “centros de conocimiento” y ahora más como centros de creación y participación.

En definitiva, aparece la emergencia de este *lector multimedial*, acostumbrado a una pluralidad de lecturas, lenguajes y soportes. En paralelo, las experiencias de escritura colaborativa o colectiva en

la Red se multiplican; la proliferación de creaciones colectivas en la red es enorme desde los años 90⁴. Una fórmula con éxito, que de algún modo se relaciona con la ficción-manía, es la que se ofrece como continuación de un fragmento inicial escrito por un autor de éxito. Se invita a los lectores a participar en ese proyecto colocando su nombre al lado de maestros de prestigio. En España ha habido a la par un *debate teórico*, propiciado por autores como Laura Borrás, José Luis Orihuela o Domingo Sánchez-Mesa⁵, y diversas y variadas iniciativas de escritores y creadores que han tratado de relacionar estos dos mundos de la literatura y la cibercultura, hasta el punto de que la proliferación de creaciones colectivas en la red se ha disparado desde los años 90.

En pocas palabras, la creación colectiva o compartida de una obra literaria es una de las revoluciones que encierra la cibernovela, pero hay más caminos de innovación. Es el caso de autores que no ofrecen su obra para una continuación por otros, sino que la entregan como acabada pero con unas características muy especiales: integrando elementos multimedia ausentes en cualquier obra literaria en formato libro.

3. HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE CREACIÓN COLECTIVA

El concepto de *creación colectiva* ha hecho “correr ríos de tinta”, a propósito de la épica y de otros temas literarios. No es nuestra intención abordar aquí ese asunto en todos sus ángulos, pero sí “iluminarlo” a la luz de lo que Internet o nuevos fenómenos, como el auge de las sagas fantásticas o la ficción-manía, están suponiendo. Así, lo que actualmente

se denomina *escritura colaborativa* es en realidad un concepto que ha ido evolucionando de forma acompasada con las poéticas y las prácticas sociales de la lectura en cada momento histórico.

Por citar un caso, en las novelas clásicas, teníamos continuaciones *autógrafas*, esto es, cuando el autor retomaba una fábula, pero también continuaciones *alógrafas* (Besson 2004), como el segundo tomo de Avellaneda sobre el Quijote, juzgadas siempre como algo malicioso y agresivo. Es decir, era una práctica unida al concepto de falsificación, a la intención de apropiarse de algo con fines ilícitos. Dentro de la “mitología” romántica sobre la noción de “genio”, parecería que sólo la genialidad de un autor podría asegurar la consistencia de un universo de ficción, que los lectores podrían compartir, pero sólo de forma pasiva. La *ficción-manía* ha demostrado lo contrario, los universos de ficción son potenciales *textos continuos* que arrancan, sí, como textos discontinuos, acotados, pero que en seguida puede derivar hacia diferentes ramificaciones.

La literatura en Internet, en el amplio sentido de la palabra, o bien la literatura electrónica, en el sentido más específico de literatura generada desde/para la red y el multimedia, son cuestiones que pueden y deben ser abordadas convenientemente, en un nuevo marco conceptual, que es el que describe Landow (1997) al examinar la convergencia o confluencia de la teoría crítica y de la tecnología precisamente en el concepto de *hipertexto*.

De hecho, algunos hablan de *creación colectiva*, pero nosotros preferimos sustituir este concepto tan “escurridizo” por el de *hipertextualidad alógrafa*. Siguiendo la propia “poética” del hipertexto, un

texto puede ser comentado o “revisitado” en múltiples claves, lenguajes y formatos, para parodiarlo, completarlo, modificar algo sustancial (los finales, por ejemplo), ilustrarlo (*fan art*), etc.

Las Sagas Fantásticas (Martos García, 2008) se prestan especialmente bien a las relaciones textuales múltiples (intertextualidad, paratextualidad, etc.) definidas por Genette (1989), pues al fin y al cabo son megaestructuras, es decir, conjuntos narrativos (*ensembles romanesques*, en terminología de A. Besson 2004) muy amplios y, por tanto casi unos *megatextos*, en los que necesariamente se producen relaciones de todo tipo.

Las sagas, o el ciclo, como las llama la profesora Besson, es su campo de trabajo (2004) y no es casualidad que sea la ficción fantástica y, en particular, la que más se relaciona con la narración serial, donde más se evidencien estos principios.

De hecho, las TIC y el auge del género fantástico (por ejemplo, las sagas) están evidenciando prácticas de lectura y escrituras emergentes⁶, donde “el texto continuo”, la narración serial, la transfuncionalidad (Richard Saint Gelais 1999), los *fanfics*, los *blogs* y otra serie de fenómenos concurrentes están aflorando como síntomas de un nuevo paradigma donde el lector, la escritura libre o la nueva “imprenta universal” en que ha convertido Internet ponen en cuestión los conceptos clásicos de obra, autor o género.

Anne Besson actualiza lo que Genette llamaba la *escritura alógrafa* y pone de relieve la importancia de la *creación colectiva*, tal como ocurre en Internet en los círculos de *fan fiction*, y ya desde luego el concepto de obra como texto acotado se pone en cuestión cuando hablamos de *megaestructuras* como las sagas fantás-

ticas, cuyos “cierres” (Lázaro Carreter 1992) se van creando según dinámicas nuevas que, además, han atender la ramificación de estos relatos en distintos lenguajes y soportes (cine, televisión, *man-ga*, videojuegos...).

La ficción fantástica y las TIC parecen, por lo que estamos viendo, el escenario ideal de estas nuevas “transtextualidades”, la propia composición de las sagas como una serie de libros o “entregas”, con sus precuelas, secuelas y su tendencia a ser escrita por varios autores (que es la forma más simple de entender la escritura alógrafa), abre interrogantes sobre los conceptos clásicos de *obra* y *autor*, y a ello está contribuyendo su implicación, como decimos, con prácticas alternativas como el *fanfiction* o los *blogs*.

Sobre el fundamento de conceptos como *transfuncionalidad* (R. Saint-Gelais 1999) o *transmedialidad* (Jenkins 2006) debemos indagar los *nuevos modos de lectura* apropiados para estas narraciones seriales, volcados hacia una lectura multimedial y extensiva, más cercana desde luego a las prácticas de lectura hipertextual en Internet, que se ha comparado al *surfing*, y a la poderosa influencia de la industria del entretenimiento y su producción, cada vez más programada, de “inter-medios”.

La escuela tiene que entender que el *blog*, el *fanfic* o el videojuego son síntomas de esta nueva cultura de la participación (Jenkins), y que puede y debe utilizarlos en provecho de la promoción de las personas y de su libertad. Así pues, en estas prácticas paralelas (que bien podrían ser entendidas como antitextos o antidiscursos por lo que tienen de manifestaciones al margen de lo que el mercado, el canon o las instituciones académicas auspician) vemos un sincretismo de estos nuevos fe-

nómenos: convergencia de nuevos y viejos lenguajes y reflujos de éstos. En efecto, cada vez son más los casos de *blogs* o relatos de *fanfics* que luego “saltan” a la letra impresa (son recuperados por la cultura académica, se podría decir también).

Desde el punto de vista cognitivo, los psicólogos Hayes y Flowers (1981) han descrito un conocido modelo de descripción de los procesos de escritura, que en realidad descompone estos procesos en tareas que el sujeto debe activar de forma competente: debe “pragmatizar” el mensaje (esto es, entender sus coordenadas comunicacionales), debe activar su memoria a largo plazo y ciertos patrones básicos (“map story”), debe textualizar o discursivizar estos esquemas narrativos y, finalmente, debe revisar los desempeños y ajustarlos a la situación retórica. Estos mecanismos no son lineales sino recurrentes, pueden incidir en cualquier momento y reabrir el ciclo, alterando todos los elementos.

Cuando hablamos de “escritura colectiva” nos referimos a un proceso en que no elabora o modifica el texto una sola persona sino varias, y por eso los cambios se pueden producir a diferentes niveles. El entorno vital de una novela fantástica puede no ser la lectura silenciosa y privada sino una performance, recreación o

cosplay (fiesta de disfraces), y, al modo rodariana, un “continuidador” de un mismo universo de ficción puede “recombinar” a su manera los elementos de la fábula, introducir otros nuevos o alterar las líneas de intriga. Es más, cuando los universos de ficción se “fosilizan”, es decir, generan corpus o cánones ficcionales que acotan de forma más precisa la trama y los personajes, surge casi siempre la tentación más o menos posmoderna de exagerar, parodiar, ironizar, en definitiva, de desviarse del modelo.

Todo ello nos lleva al citado concepto de Bajtin de “*polifonía*” y de “*dialogismo*”: los interdiscursos son múltiples y se entrecruzan continuamente. Los profesores, como modelos de lengua ante sus alumnos, pero también como modelos de experiencias lectoras, aglutinan esta misma diversidad. Por ejemplo, el amplio caudal de experiencias de escritura que suelen estar presentes en un profesor se acredita en medios como el *blog* de profesores⁷, que aglutina, de forma ecléctica, medios tradicionales con otras herramientas de comunicación y recursos *on line*, y que subraya el papel del componente social, no sólo a la hora de la llamada escritura colaborativa como parte esencial del universo discursivo del sujeto:



Todo ello forma parte, pues, de un universo social amplio, donde la finalidad de la lectura y la escritura no es a menudo estético sino funcional y referida a situaciones o escenarios muy concretos. Pero esto nos enseña también que debemos focalizar la alfabetización no de forma descontextualizada sino en sus respectivos entornos culturales: hogar, colegio, trabajo, etc., y no perder de vista que en cada uno de estos dominios hay estructuras y pautas cambiantes, pero en cada una de estas *comunidades de práctica* el alumno debe ser “competente”, desde el punto de vista comunicativo, social y cultural. Saber escribir, por ejemplo, puede obedecer a diferentes necesidades pragmáticas en cada caso y son valoradas también de distinta forma, por ejemplo, la ortografía de la palabra o la frase es distinta en un mensaje *sms* que en un texto expositivo académico.

Porque, en todo caso, estos dominios no son compartimentos estancos predelimitados e impermeabilizados unos respecto a otros (Barton y Hamilton 2000), sino que debemos “trasvasar” unas prácticas de un contexto a otro, puesto que al fin y al cabo dichos entornos no son ámbitos cerrados sino que vienen a ser producidos por esas mismas prácticas, por ejemplo, las prácticas de lectura y escritura pueden ser *in-apropiadas* en ciertos contextos familiares, es decir, fuera de contexto (por poner un ejemplo extremo, una chabola) o convertirse en apropiadas en el sentido literal de ser objetos de apropiación, por ejemplo, la lectura de cuentos en voz alta de los padres a los niños a la hora de dormir, etc.

La alfabetización ciudadana o “para la vida” sería, pues, una síntesis de alfabetizaciones, que integraría, como se aprecia en el esquema adjunto, una serie de

alfabetizaciones básicas, de una *literacia de información* (la capacidad de buscar información y de aprender de forma autónoma) y de una serie de herramientas (*tools*), teniendo en cuenta que, cada vez más, todas estas prácticas alfabetizadoras se simultanean y solapan, incluso, en contexto real y/o virtual, pues la Red es el “otro espacio” en el que cada vez vivimos y nos comunicamos más.

La sociedad de la información presenta nuevas necesidades, de forma que hay que añadir al alfabetismo verbal “de siempre” los alfabetismos visual, digital o informacional, suscribiendo así lo que ya enuncia Julie Croiro en el propio título su trabajo: *Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias*.

Los estudiantes del siglo XXI deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones que los nuevos contextos sociales, mediáticos y virtuales están demandando, de ahí la necesidad de integrar las TIC, con todo lo que ello implica, en el currículo y, en general, en el cuadro de competencias de la persona “letrada” o persona alfabetizada moderna, como se le quiera llamar. En esta perspectiva integradora, la educación literaria no es un plus o una “estación de llegada” sino una fuente privilegiada para poder manejar los interdiscursos, pues la complejidad de modas como la gótica, según hemos comentado, se entiende mucho mejor desde sus referencias literarias, y no desde la “aparatosidad” de la cosmética, la música o la gestualidad.

4. CONCLUSIONES

En efecto, los datos hasta ahora expuestos nos permiten corroborar la hipótesis de que manifestaciones como la Ficción-manía son síntomas de una nueva práctica cultural de relectura y reescritura, capaz de operar en varios sentidos o direcciones, todas convergentes hacia un mismo punto. Pues a pesar de que en las sagas y la ficción-manía vemos que interfieren planos muy distintos -desde la mitología y el folklore “antiguos” a la más “rabiosa” actualidad de los superhéroes y lanzamientos del mercado de la industria del entrenamiento-, lo cierto es que son textos que pueden ser “apropiados” por diferentes públicos. Así pues, el punto en común es un receptor participativo, capaz de asimilar estos elementos dentro de una cultura de la fragmentación, del *zapping*, de la aceleración y el materialismo.

Por eso para autores como Chartier (1993), la práctica de la ficción-manía vendría a ser un claro exponente de lo que él llama lectura *salvaje*, en bricojale, dispersa, hiperacelerada.

La clave está, en sus propias palabras, “*cómo se pasa de esta lectura salvaje de objetos no canónicos o no reconocidos como lectura a la tradición letrada*”, cómo se concilia esta paradoja de jóvenes que no leen en un mundo inundado de textos, no sólo libros en ambientes la escuela o la biblioteca, sino en otros ámbitos, el kiosco, la Red, la pantalla...

El especialista francés lo argumenta con claridad: “...*porque leer una revista de motos es leer. Y leer a Shakespeare es leer...*” y, en todo caso, Chartier acierta plenamente cuando nos da las claves de lo que podemos hacer: “*no debemos, como a veces lo hizo la escuela, esta-*

blecer una cultura absoluta y considerar, descalificar en sí mismas estas prácticas de lectura...” Lo que es la tarea común de la escuela, los profesores, los periodistas, es proponer vías para que se desplace esta lectura salvaje, inmediata, espontánea, en la dirección de una lectura enriquecida con valores estéticos, morales...

Es decir, un *currículum integrador* para el aula y una mediación inclusiva (cf. Cerrillo 2004), pues el mediador de lectura debe hacer un trabajo con todos estos recursos y para todos estos potenciales lectores y ciudadanos.

Porque la realidad es que la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela a lo largo de la historia, casi nunca (salvo periodos concretos, como la aportación que hacen los institucionistas al respecto (Gabriel Nuñez 2006) ha fomentado la creación de textos:

“El mayor problema era pasar de una alfabetización de la lectura y escritura que es casi universal a lo que se puede llamar letrismo. Porque la categoría de iletrismo puede tener diferentes sentidos. Se ha utilizado para identificar esta población de lectores y escritores que no son analfabetos, pero que tienen un control muy restringido de la lectura y de la escritura, leyendo en voz alta para entender el sentido del texto y escribiendo sólo en forma fonética.

Más allá de esto, el letrismo es una capacidad insuficiente para comprender las realidades culturales que pasan a través de la escritura en el mundo contemporáneo...En Europa hay una población importante que alcanza al 10 o 12 por ciento de personas que saben leer y escribir pero no con la competencia que les permite controlar la escritura para comunicarse con los otros, con el Estado

o la administración. Leen con mucha dificultad textos muy formales e idénticos unos de otros. Ahí se ve un fracaso de la escuela. Porque escribir es a la vez trazar letras y escribir es también domar la escritura, componer, razonar y allí reside la dificultad. No viene sólo de las debilidades de los métodos pedagógicos sino también de la inserción de la escuela en un mundo que la desborda y que hace difícil ciertos aprendizajes”

Por tanto, la ficción-manía, en cuanto que promueve la escritura libre y colaborativa, puede llegar a ser un aliado en esta tarea educativa, no un adversario. La escuela no es una isla, y debe aprender de lo que las otras comunidades virtuales, en este caso los cultivadores de *fanfics*, ya vienen haciendo bien, al menos si lo juzgamos en términos cuantitativos y emocionales (los *fans* escriben mucho y se divierten con ello).

A la inversa, la escuela puede y debe influir sobre la familia y la comunidad, “perdidas” a menuda en el discurso de la banalidad de los medios. Entender la ficción-manía y la lectura de sagas no como un producto marginal es también interesarse por lo que hace la gente en relación a los textos, por cómo se los apropian, y eso es particularmente interesante en el caso de los textos que tienen como fin la producción de un efecto estético.

Entonces estamos relacionando la educación literaria con las otras prácticas alfabetizadoras, múltiples, que se dan en el sociedad, y estamos, claro, relativizando un canon que, por venir de donde viene, de una escuela históricamente elitista, no es conocido por amplias partes de la población.

El texto literario no está aislado de un tejido de prácticas que lo hacen posible,

de ahí la importancia de fomentar esta educación literaria, de los talleres (A. López Valero 2003), que hoy, eso sí, deben integrar estos textos singulares que vemos en los *Fanfics*, orientados hacia la multimodalidad y hacia la *ostensión*, es decir, textos que conjugan lo verbal con lo icónico o multimedia, o textos que se prestan a ser “jugados”, en el sentido amplio de la palabra (esto es, desde la dramatización al videojuego).

Sólo así saldremos del callejón sin salida que nos lleva bien hacia las formas de lectura erudita que no llegan a la mayoría, o el otro extremo, el analfabetismo o iletrismo, según los matices que le queramos dar, pero que en la práctica supone el abandono, la opacidad para estos sectores respecto a la lectura y la escritura, como herramientas de conocimiento y (auto)expresión del mundo.

En resumen, sólo la didáctica es capaz de ofrecer pautas para hacer viable, como decía Chartier, el pasaje de esta lectura espontánea o “salvaje” de objetos no canónicos o no reconocidos como lectura a la tradición letrada. Él no está de acuerdo con que la solución sea simplemente la *alfabetización informacional* o el inundar las aulas de ordenadores y multimedias, sigue pensando que la apropiación de textos implica aprendizaje, clasificación, organización..., en suma, inducir un orden dentro del aparente y caótico desorden de la Red.

Por ejemplo, una carta no es un libro, no es una ficha, no es un diario, no es una revista y todo esto se hace más complicado en el texto electrónico, que borra las diferencias porque hay un objeto único, el ordenador. Por consiguiente, la figura clave sigue siendo la del profesor, la del *mediador* de lectura, que es quien debe

guiar este proceso, hoy mucho más complejo, porque la paradoja que antes decíamos es real: jóvenes que no leen en un mundo inundado de textos. De hecho, las aportaciones de esta orientación pueden encaminarse, pues, en varias direcciones, complementarias entre sí:

1. La ampliación del concepto de texto y de práctica letrada. Así, todo tipo de soporte comunicativo, y no sólo lo verbal, puede ser un texto (objetos, gestos e imágenes incluidos), porque en la vida real la comunicación verbal y no verbal también están integrados casi siempre. Y la idea de que una práctica letrada no es sólo una crítica textual, lo es también un comentario informal entre lectores o la reescritura de un texto admirado por un escritor novel, o alguien que no se reconoce a sí mismo como escritor pero que se divierte haciéndolo.

2. La necesidad de ciertos “anclajes” a la hora de entender estas nuevas lecturas y escrituras, por ejemplo, la literatura de ciclo, también llamada despreciativamente *paraliteratura*, se ha centrado en la noción de género y la saga es un ejemplo al respecto, pues ya sea en su versión de libro impreso o en todos sus otros avatares, hemos visto que las sagas tienen unos ciertos patrones, que provienen de su propensión a configurar *paracosmos*, su naturaleza de texto “continuo”, etc. La saga sería, pues, un tipo más o menos estable de discurso que se acomoda bien a una práctica tan revolucionaria como la ficción-manía.

En todo caso, se puede corroborar que estas nuevas prácticas fomentan la participación exploratoria y lúdica del lector/espectador, que indaga y busca lo que más le interesa, unas veces siguiendo la corriente y otras actuando contra la

establecida. Es un lector que se apropia del universo de ficción en cuestión, un “cazador de textos” (Jenkins 2006) que a menudo ensaya nuevos procedimientos, como la escritura colaborativa, con software o aplicaciones web⁸ pensadas para crear historias con otras personas de forma compartida, como en las comunidades digitales.

Resumiendo, es una nueva forma de comunicación que parte del *lector activo* (del texto escrito o audiovisual) admirador de la saga literaria o audiovisual, que va a ser capaz de comentarla y (re) escribirla, y, en esa medida, se va a convertir en un recurso potencial –a menudo sin querer– de promoción. La base es que uno puede elaborar, desde la creación de este movimiento creativo y comunicativo, un episodio para la televisión, guión para el cine o cuento para su publicación en una web.

La industria, lentamente, ha ido asimilando estas prácticas y ha utilizado los recursos que han partido de ellas para vender mejor sus productos. Es el caso que hemos comentado de los *Artbooks* o libros de arte, ilustraciones de los *fans* cuyo objetivo es servir como referencia para la saga.

El examen de los distintos tipos de Fanfics nos indica que hay diversidad de lenguajes, desde las historias puramente verbales al Fan Art; que son múltiples las fuentes, desde la literatura al cine o la TV; y que también hay acuñados ciertos procedimientos de construcción de Ficción-manía, como por ejemplo (re)crear historias emparejando personajes, como Hermione y Harry, o si queremos acudir a un crossover, entre personajes de sagas distintas.

Los gustos de los jóvenes vienen modelados, por tanto, por muy diferentes factores. Julián Pindado (2006) ha puesto el énfasis en cómo los productos de terror y suspense, los contenidos televisivos como las series y los *talk shows* (v.gr. *Diario de Patricia*) acaparan las aficiones de este lector errático o anárquico, que tiene, pues, unas aficiones dispersas, y nos ponen en cuestión la idea de una identidad estable o única entre estos grupos.

Si algo caracteriza a estos usuarios es su “nomadismo”, la permanente atracción por lo nuevo, y eso se ve en los *fanfics*, las sagas de reciente lanzamiento van a desplazando a las otras, y sólo un grupo de “clásicas” resisten este impulso.

El resultado es una estratificación por edades, formatos y contenidos; dicho de otro modo, lo que hemos comentado como *rating*. En este sentido, el comportamiento comercial de una saga depende de muchos factores. La recepción de una obra puede arrojar índices no muy altos, como ocurrió inicialmente con *El Señor de los Anillos*, y luego precipitarse como una especie de *tsunami*, y en esto sí que los *fans* tienen un papel multiplicador.

De hecho, sí hay, visto de forma muy genérica, una correlación entre el número de *fans* dedicados a un autor/obra y su éxito comercial, lo cual no indica siempre una relación de causa-efecto, pero sí un cierto encadenamiento, es decir, el mantenimiento en candelero de esa obra y de sus índices de venta sí tiene que ver con la actuación de los *fans*.

Además, no se trata sólo de que espontáneamente los *escriectores* opinen y manden sus recreaciones por escrito (tipo cuento, guión, novela por capítulos, etc.) o dibujos a la web que albergue estos pro-

ductos, bien sea la web oficial u otras. Es que las sagas producen lo que se llama el *companion* o libros de acompañamiento, guías, mapas, apéndices y todo un sinfín de documentos explicativos, que obviamente no sólo guían a un lector potencial o inicial sino que alimentan toda esta necesidad de saber del público aficionado al *fan*. El Premio Nobel de Literatura, J.M. Le Clezio, afirma que escribir es *escuchar el ruido del mundo*, y leer es como interrogar a éste. El papel activo que Le Clezio personifica en el artista es el que corresponde a estar atento a todas las señales, y, saberlas “interrogar”, hacerse preguntas.

La consecuencia para el mundo de la comunicación es obvia: ampliar las experiencias alfabetizadoras es contribuir a esa nueva *ecología de la comunicación*, pero también guiar ésta hacia una orientación inclusiva y que potencie la socialización y, en particular, la alfabetización en todas sus dimensiones y la puesta en valor de la educación lingüística y de la educación literaria.

NOTAS

1. Véase la Tesis Doctoral de MARTOS GARCÍA, A.E. *Las Sagas Fantásticas Modernas y la Ficción-Manía: Lenguajes Literarios, Plásticos, Multimediales y sus Repercusiones Didácticas* (Universidad de Extremadura, 2008, inéd), donde se propuso *Ficción-manía* en lugar del anglicismo, por los argumentos esgrimidos, a saber, fan no es una palabra inglesa sino castellana de raíz latina y *Fan* es una contracción de *fanaticus* (el que cuidaba un lugar sagrado), y tiene un origen religioso (de *fanum*, templo, de donde viene *pro-fano*). Recogida parcialmente en el libro *Introducción al mundo de las Sagas*, UNEX, 2009.
2. V. VERDÚ (2010) “Melancolía del fin”, artículo en *El País*, 21 ENE 2010.
3. Guía del Fansuber en <http://sigt.net/archivo/guia-del-fansuber-by-kazka.xhtml>
4. http://www.iturnet.es/revista/del_boletin_e_de_iturnet.htm
5. Véase una síntesis en los materiales del Curso Literatura, prensa y cine organizado por el C.A.P. de Getafe y celebrado en la Universidad Carlos III de Madrid (febrero-marzo de 2006), digitalizados en <http://www.lasombradelmembrillo.com/litredjac2006.htm>
6. Véase el artículo de MARTOS E. “Tunear los libros. Fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura” en *Revista OCNOS*, nº 2, Universidad de Castilla La Mancha.
7. Véase el caso de María Mejías, <http://eledemaria.blogspot.com/>.
8. Por ejemplo, **Glypho**, escritura colectiva de historias: <http://www.genbeta.com/archivos/2005/11/14-glypho-escritura-colectiva-de.php>.

BIBLIOGRAFIA

- APARICIO CASADO, B. *Mouras, serpientes, tesoros y otros encantos. Mitología popular gallega*. Cadernos do Seminario de Sargadelos, 80. Sada: Edicións do Castro. 1999.
- Bajtin, M. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores. 1974.
- _____. *Teoría y estética de la novela: trabajos de investigación*. Madrid: Taurus. 1989.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2005.
- BARTON, D. y HAMILTON, M. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge. 2000. Versión española del primer capítulo: “La literacidad entendida como práctica social”. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames ed. 2004. p. 109-139.
- BESSON, A. *D’Asimov à Tolkien Cycles et séries dans la littérature de genre*. Paris: CNRS Éditions, (CNRS Littérature). 2004.
- Bernstein, M. “Patterns of hypertext”, [en línea], disponible en: <http://www.eastgate.com/patterns/Print.html>. Fecha de consulta: 14-12-2011.
- BORRÀS CASTANYER, L. *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC. 2005.
- CALABRESE, O. *La era Neobarroca*. Madrid: Cátedra. 1989.
- CAFIERO, M., MARAFIOTI R. y TAGLIABUE, N. *Atracción mediática. El fin de siglo en la educación y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Biblós. 1997.
- CARDETE J. A. *La literatura en la red: recursos pedagógicos y edición electrónica*. 2006.
- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Paidós Ibérica: Barcelona. 1999.
- _____. *Tras las líneas*. Anagrama: Barcelona. 2007.
- CERRILLO, P. *Valores y lectura: estudios multidisciplinares*. Pedro Cerrillo Torremocha (coord.), Santiago Yubero Jiménez, Elisa Larrañaga Rubio. Universidad de Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 2004.
- CHARTIER, R. «Intellectual History or Socio-Cultural History. The French Trajectories». En: Kaplan, S.L y La Capra, D. (eds.) *Reappraisals in Modern European Intellectual History*. Cornell University Press. 1982.
- _____. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad. 1993.
- DELEUZE, G Y GUATTARI. *Mil mesetas*. Barcelona: Paidós. 1998.
- ECO, U. *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen. 1977.
- ELLISON, H., comp. *Visiones peligrosas II*. Barcelona: Martínez Roca, (Super ficción, 83). 1983.
- ENCABO FERNÁNDEZ, E. y JEREZ MARTINEZ, I. (2007): “E. R. Eddison y J. R. R. Tolkien: dos clásicos de la Literatura infantil y juvenil. De Demonland a Gondor y de Withchland a Mordor. Un paseo didáctico a través de sus mapas”. En: *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*. Pedro César Cerrillo Torremocha (coord.), Cristina Cañamares Torrijos,, 2007, 554-1, p. 489-496.
- ESTRADA S. *Los fanáticos reescriben sus obras predilectas en la Red*. Clarín. Buenos Aires, 2008, p. 50.

- EVEN-ZOHAR, I. "Polysystem Studies". *Poetics Today*, 11, nº 1 (volumen monográfico). 1990.
- GENETTE, G. *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. 1989.
- GÓMEZ TRUEBA, T. "Creación literaria en la Red: de la narrativa posmoderna a la hiperficción". *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 2002. nº. 22.
- GOMEZ YEBRA, A. "Literatura Fantástica". *Primeras Noticias*. Revista de literatura, 2006, nº. 221, p. 21-34.
- GUBERN, R., *El eros electrónico*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A. 2000.
- GROS SALVAT, B., *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa. 2003.
- HAVELOCK, H. *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós. 1996.
- HAYES, J., FLOWER, L., SCHIVVER, K., STRATMAN, J. y CAREY, L. "Detection, diagnosis, and the strategies of revision", *College Composition and Communication*, 1986, nº 37, p. 16-55.
- JAMESON, F., *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1991.
- JENKINS, H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press. 2006.
- _____. *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press. 2006.
- LANDOW, G. P. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Tr. Patrick Ducher. Barcelona: Paidós. 1995.
- _____. *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós. 1997.
- LÁZARO CARRETER F. Diccionario de términos filológicos. Madrid: Nueva Biblioteca Románica Hispánica. 2008.
- LÁZARO, F. y CORREA, E. *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra. Vigésimo novena edición revisada y ampliada). 1992.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. *Heurística de la comunicación: el aula feliz*. EUB: Barcelona. 2001.
- _____. El taller de escritura en Educación Secundaria, La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del *Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* / Pedro César Cerrillo Torremocha, Santiago Yubero Jiménez (coord.) 2003.
- MARTOS GARCÍA, A.E. *Las Sagas Fantásticas Modernas y la Ficción-Manía: Lenguajes Literarios, Plásticos, Multimediales y sus Repercusiones Didácticas* (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, inéd). 2008.
- MARTOS GARCÍA, A.E. "Cultura literaria y cultura mediática. Implicaciones para la educación literaria, en *CAMPO ABIERTO*, 2009, nº 28, p. 31-46. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- MARTOS GARCÍA, A.E. *Introducción al mundo de las sagas*. Badajoz: Universidad de Extremadura. 2009.

- MARTOS GARCÍA, A.E. Lectores y Fans. En: Mar Campos; F. Figares, Gabriel Núñez Ruíz, y Eloy Martos Núñez (Coords.) *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. 2010, p. 231-244. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha: Cuenca.
- MARTOS E. “Tunear los libros. Fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura”. Revista *OCNOS*, nº 2, Universidad de Castilla La Mancha.
- MIGNOLO W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality. Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Traducción al castellano: Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal. 2002.
- NUÑEZ, G. “Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas”. *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*. Pedro César Cerrillo Torremocha, Cristina Cañamares Torrijos (coords.), 2007, p. 227-238.
- NUÑEZ, G., CAMPOS FERNÁNDEZ, M y RODRÍGUEZ J.C. *Cómo nos enseñaron a leer: manuales de literatura en España, 1850-1960*. Akal: Madrid. 2005.
- ORIHUELA, J. L. y Santos, M. L. *Introducción al diseño digital. Concepción y Desarrollo de proyectos de comunicación interactiva*, Anaya Multimedia. 1999.
- PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod. 1969.
- PINDADO J. “Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente”. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, ISSN 1137-1102, 2006, nº. 21.
- SAINT-GELAIS, R. De la constellation Star Trek: science-fiction et transfictionnalité. *L’empire du pseudo. Modernités de la science-fiction*, Québec, Nota bene (coll. Littérature(s)), 1999, p. 341-361.
- La fiction à travers l’intertexte: pour une théorie de la transfictionnalité, colloque en ligne Fabula sur les Frontières de la fiction, site Fabula. 2000.
- SLOTERDIJK P. *Normas para el Parque Humano. Una Respuesta a la ‘Carta sobre el Humanismo’ de Heidegger*; (trad. Teresa Rocha Barco). Madrid: Siruela [publicada en alemán en 1999]. 2003.
- VERDÚ, V. (2003) *La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama. 2003.