

Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado

Noelia IBARRA RIUS
Josep BALLESTER ROCA

Datos de contacto:

Noelia Ibarra Rius
Correo electrónico:
noelia.ibarra@uv.es

Josep Ballester Roca.
Correo electrónico
Josep.Ballester@uv.es

Dirección postal común:
Departamento de Didáctica
de la Lengua y la Literatura.
Universidad de Valencia
Avenida de Tarongers, 4
46022 Valencia
Teléfono: 963 864 485.

Recibido: 15/08/2017
Aceptado: 21/10/2017

RESUMEN

Los autores analizan la relación entre lectura, ecología y educación literaria como una respuesta comprometida a la formación de identidades plurales y la aproximación al patrimonio colectivo. En este sentido, exploran las posibilidades de los itinerarios literarios en la formación del profesorado como estrategia metodológica para el desarrollo integral del alumnado de los diferentes niveles educativos y el ejercicio activo de su ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Educación literaria, Patrimonio, Cultura, Identidad, Formación profesorado.

Ecology, Literary Reading, Heritage and Culture in Teacher Training

ABSTRACT

The authors analyse the relationship between reading, ecology and literary education as a committed response to the formation of identities and to the approach to collective heritage. In this sense, they explore the possibilities of literary channels in teacher training as a methodological strategy for the overall development of students of different educational levels and the active exercise of their citizenship.

KEYWORDS: Literary education, Heritage, Culture, Identity, Teacher training.

Introducción

En los últimos tiempos hemos asistido a un cambio de perspectiva respecto a la teoría y enseñanza de la literatura, en cuanto a la consideración de la relevancia de la dimensión geográfica de los textos literarios se refiere. Así, los planteamientos historicistas de carácter más tradicional se han renovado a partir de aportaciones en torno a la relevancia del contexto, procedentes de orientaciones como la geocrítica o el geocriticismo, basadas en la interacción entre los espacios humanos y la literatura o incluso, la ecocrítica (Bataller y Gassó, 2014; Glotfield y Fromm, 1996; Gras, 2003; Martos y Martos, 2016; Martos, Campos y Martínez Ezquerro, 2017; Westphal, 2007; White, 1994, entre otros). En detrimento de enfoques centrados en la memorización de datos relativos a movimientos, épocas, autores y obras sin contacto directo con el texto literario más allá de un breve fragmento incluido en el manual de turno –e incluso, sin este breve texto–, progresivamente adquieren importancia perspectivas centradas en el protagonismo del lector y su necesaria interacción, así como en la respuesta a sus necesidades e intereses como ciudadano del siglo XXI (Ballester, 2015; Ferreiro, 2001; Mendoza, 2004).

De la convergencia entre diferentes factores definitorios de las sociedades contemporáneas, como el extraordinario avance de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas necesidades comunicativas, el auge del capitalismo neoliberal, la eclosión de fenómenos como la multiculturalidad, así como las diferentes crisis sociales, económicas, ambientales o patrimoniales que han convulsionado el final del siglo XX y el inicio del XXI, se configura un nuevo tipo de lector al que no es posible interpelar mediante una concepción restrictiva de la lectura limitada al soporte papel y, en especial, de la literatura como recordatorio de datos o complejas exégesis de carácter escrito, en las que en gran número de ocasiones el grado de complicación depende del modelo de comentario impuesto por el docente (Ballester e Ibarra, 2015; Cassany, 2012; Díaz Noci, 2009; García Canclini, 2016). En este sentido, la educación lectora y literaria contemporánea se enfrenta a diferentes retos, tanto en lo que se refiere a la formación de su profesorado como al alumnado de los diferentes niveles educativos, pues entre sus objetivos se encuentra la formación del lector, sobre todo del literario competente, entendido en el sentido crítico del término, como una competencia clave para la lectura de la realidad circundante y el ejercicio activo de su ciudadanía (Mendoza, 2002; Ibarra y Ballester, 2016a y b).

Entre las principales dificultades para la consecución de este complejo reto destacamos la aparente desconexión entre literatura y sociedad que recorre las aulas de los distintos niveles de escolaridad. El alumnado actual parece identificar la literatura con una materia escolar que poco tiene que ver con la realidad cotidiana y menos todavía puede aportar a la satisfacción de sus intereses o la resolu-

ción de sus necesidades. De ahí las estadísticas en cuanto a hábitos y preferencias de lectura de la población española y la equiparación de la literatura a la lectura escolar prescriptiva (Ballester e Ibarra, 2016; Cordon, 2016). Por este motivo, en este trabajo nos centraremos en el necesario análisis y reflexión sobre la relación entre lectura, literatura y ecología como una posibilidad metodológica de renovación en la formación del profesorado de las futuras generaciones en edad escolar y, al tiempo, atractiva para el alumnado de los diferentes niveles educativos, que trasciende los límites del aula tradicional y la clásica compartimentación de materias en torno a las que se construye el currículum escolar. Si bien el triángulo marca tres pilares esenciales (ecología y didáctica de la lectura y la literatura), la naturaleza del vínculo entre esta tríada atañe a diferentes ámbitos del conocimiento, como la antropología, la sociología, la geografía, los estudios literarios, la filosofía o la ética, e incluso comprende contextos no necesariamente académicos ni educativos, como seguidamente examinaremos.

Educación literaria, patrimonio e identidad: los itinerarios literarios

La geografía como una forma de explicar la literatura, como parte de una narrativa susceptible de ser leída y escrita y, al tiempo, la literatura como interpretación del territorio, como comprensión de sus accidentes, singularidades y especificidades, como fragmento de un legado, muestra de un origen y afirmación de la identidad de una comunidad implican, en realidad, dos caras de la misma moneda en la relación entre la literatura y el espacio. Si bien en modo alguno podemos calificar esta concepción como un hallazgo exclusivo del siglo XXI, pues autores como Paterson (1965), Newby (1981), Bakhtin (1989), Chevalier (1993), Anderson (1985) o Moretti (1997), entre otros, ya habían realizado aportaciones en diferentes sentidos respecto a rasgos y posibilidades de esta vinculación, sí que podemos calificar de novedoso el auge que de forma progresiva está adquiriendo el nexo entre ambas, reflejado a través del extenso abanico de propuestas surgidas en los últimos tiempos para su explotación por parte de diferentes sectores. Así, encontramos alternativas procedentes del turismo cultural y la mediación literaria ejercida por centros patrimoniales, instituciones, empresas de gestión cultural e incluso, apreciamos su proliferación desde el propio ámbito educativo en distintas materias y ámbitos del conocimiento.

Entre las diversas posibilidades destacan como concreción los denominados *itinerarios literarios*, entre otras nomenclaturas posibles, las *rutras literarias*, *geografías literarias*, *viajes*, *salidas* o *recorridos lingüísticos y literarios*. Más allá de la denominación adoptada, todas coinciden en el diseño de la experiencia del itinerario didáctico a partir de obras o referentes literarios, tal y como podemos apreciar en por ejemplo, una de las muestras más representativas al respec-

to, el *Bloomsday* que cada 16 de junio se realiza en Dublín y recorre la trama del *Ulises* de Joyce. En esencia, ofrecen una atractiva simbiosis entre paisaje y literatura a través de un trayecto espacial, social y personal. De ahí su uso como recurso transversal para la adquisición de conocimientos desde una óptica más lúdica y social en cada vez más materias y niveles educativos, por lo que podemos constatar su empleo como estrategia didáctica en geografía, historia, historia del arte, geología, biología, física o química entre otras, como también y por supuesto, en materias del ámbito literario y lingüístico, desde educación infantil hasta bachillerato pasando por supuesto por la formación del profesorado de estas etapas (Bataller y Gassó, 2014; Bataller, Gassó y Ezpeleta, 2017; Ballester e Ibarra, 2014; Bordons y Ferrer, 2013; Gregori, 2015; Prats, 2015; Soldevila, 2006).

Con independencia del área o nivel de escolaridad, la relevancia concedida al paradigma espacial como base para una aproximación a la literatura implica una fusión estratégica entre el aprendizaje significativo, concretado mediante una experiencia motivadora para el alumnado y la lectura crítica del entorno, el patrimonio, la cultura y la lengua a través del texto literario. Por este motivo, diferentes autores defienden esta perspectiva como una vía de extraordinarias posibilidades metodológicas para la educación literaria y, al tiempo, como elemento clave para la formación intelectual y humana del alumnado. Así, por ejemplo, Soldevila asevera: «Posiblemente, con los años de experiencia didáctica de los que podemos hablar, el recurso de las rutas literarias es uno de los más eficaces y rentables que hemos utilizado» (2006: 30).

Soldevila condensa así la concepción de la literatura como parte del patrimonio colectivo que el alumnado puede descubrir mediante un itinerario estructurado a partir de esta como eje central, bien desde la lectura de un autor concreto, de una obra o, mejor incluso, de un tema a través de diferentes autores, no solo de una procedencia, lengua o cultura –incluso, difumina la distinción alta-baja cultura al introducir elementos de la literatura popular–, sino también de diferentes manifestaciones y posibilidades textuales. Desde cualquiera de estas posibilidades, el itinerario literario supone la cristalización de una educación literaria vinculada a la didáctica del patrimonio y la cultura, como integrante indisoluble de la identidad individual y colectiva.

En este sentido, se fomenta la adquisición y desarrollo de diferentes competencias entre los participantes, como la comunicativa, ya que más allá de la memorización de reglas o la resolución de modelos de análisis para descubrir los componentes del sistema lingüístico, se enfrentan a contextos reales de uso en los que deben generar diferentes dinámicas comunicativas para responder a distintas situaciones de la vida social y conocen diferentes tipos de textos y variedades lingüísticas, con especial protagonismo de las diafásicas y diastráticas. En especial en contextos bilingües o multiculturales, permite también el desarrollo

de actitudes positivas hacia el enriquecimiento que el contacto de lenguas implica (Aznárez y Asiáin, 2013).

Además, se trabajan otras destrezas que no siempre tienen cabida en las aulas, como la lectura en voz alta o la conexión específica entre lengua, literatura y cultura, y, sobre todo, la relevancia de la literatura popular en la literatura de autor, como también la inclusión de la primera en el seno de la denominada literatura con mayúsculas, mediante la lectura, comprensión y contextualización de mitos, leyendas o tradiciones entre otras manifestaciones asociadas al paisaje. De esta manera, se resquebraja también la clásica división lengua y literatura que articula el currículum a través de los diferentes niveles de escolaridad y el alumnado comparte elementos culturales que le permiten tanto el disfrute como la vinculación entre pasado y presente, y por tanto, la aproximación al legado cultural de la humanidad. Este reconocimiento de la diversidad cultural potencia la cohesión social del estudiante con el colectivo al que ahora reconoce como parte de la memoria histórica y actual y, al tiempo, integrante de su identidad (Asiáin, 2014 y Ballester e Ibarra, 2014).

Por este motivo, podemos considerar el itinerario literario como concreción didáctica de la relación lectura, literatura y ecología y, por tanto, como vía de innovación e investigación para la educación literaria actual desde la metodología comparatista, ya que, por una parte, en este tipo de propuestas convergen diversos ámbitos (desde la geografía, la cultura, el turismo, el patrimonio, la historia, la sociopolítica, la antropología, el medio ambiente o la misma literatura) y, por otra, las conexiones entre textos, autores y lugares permiten trascender las barreras de una concepción de la literatura articulada a partir de una progresión cronológica de movimientos vinculados a una lengua y un país determinado. De esta manera, se promueve un canon de aula mucho más abierto, plural y diverso que el que puede desprenderse de la interpretación limitada de los contenidos curriculares realizada con frecuencia por las editoriales en sus manuales y, sin duda, más enriquecedora que la restricción a los clásicos atribuidos a una nación (Ballester e Ibarra, 2016).

De hecho, precisamente en este carácter ecléctico y en la apertura del canon a textos de diferentes procedencias y géneros que, no obstante, pueden permitir explicar con mayor claridad las conexiones de, por ejemplo, un determinado accidente geográfico con su génesis o su evolución, radica quizás uno de los mayores atractivos para el alumnado de las diferentes etapas, sobre todo superiores, ya que le permite interaccionar de forma directa con diferentes materias y percibir las interrelaciones existentes entre áreas del conocimiento, generalmente separadas a instancias curriculares a partir de la comprensión de espacios que pueden ser conocidos o recónditos, pero ahora convertidos en objeto de estudio y parte de la programación de aula.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje multidisciplinar destaca, sin duda, la motivación del alumnado ante actividades diferentes a las dinámicas cotidianas de la programación escolar como base para el descubrimiento de otras posibilidades de lecturas e interrelaciones, generadoras a su vez de nuevos itinerarios a la luz de diferentes consignas (diferentes autores, obras, espacios, temas en el sentido comparatista...) y, por tanto, para el estudio de la literatura. Frente a divisiones tradicionales como ciencias-humanidades, se fomenta de esta forma en el alumnado la aproximación a la transversalidad del conocimiento desde la comprensión de las numerosas relaciones entre contenidos, por lo que se enriquece su manera de aprehender la realidad gracias a una visión más global del cosmos.

La vivencia fusionada del territorio y la literatura supone, además, la generación del diálogo entre el texto literario y el receptor, tan propugnado por la educación literaria, pues mediante la interacción, el alumnado se relaciona de forma directa con el texto y ve cómo se incorpora su punto de vista como lector a la relación entre obras, autores, escenarios, mitos, cultura y entorno. De esta manera, conecta con el legado patrimonial que el paisaje y la literatura implican como parte esencial de la herencia cultural colectiva y depositarios del legado de las futuras generaciones. En esencia, se produce la apropiación del texto, tanto literaria como espacial, pues se vincula ahora con una experiencia vivida y no memorizada, experimentada además con el colectivo de iguales en un contexto lúdico y motivador, pero al tiempo real, y examinado desde una nueva perspectiva, además de la docente, convertido en una figura mucho más próxima gracias a la experiencia del itinerario como trayecto transformador.

Recordemos a tal efecto que uno de los objetivos esenciales de la educación literaria radica en la formación de lectores críticos, lo que supone, en esencia, lectores autónomos, capaces de establecer el necesario diálogo con las obras para la construcción de su significado y la consecución del placer lector, finalidades de difícil consecución con metodologías tradicionales restringidas a la entrega de ejercicios obligatorios para demostrar la lectura prescriptiva realizada (Ibarra y Ballester, 2016).

Nos enmarcamos, así, en una concepción de la lectura literaria centrada tanto en la vivencia del lector como en su vertiente social; esto es, nos referimos, en esencia, a cómo la literatura, además de ser memorizada, descuartizada a partir de sus recursos constitutivos para resolver el modelo de comentario de texto requerido, puede también ser leída, sentida, visualizada, imaginada... En definitiva, escrita, vivida, compartida y recorrida sobre el territorio. En este sentido, su vivencia y la percepción de su íntima relación con el paisaje, no solo como elemento narratológico, sino constitutivo de su legado cultural, constituye una interesante herramienta no solo para la adquisición de contenidos conceptuales sino, sobre todo, para el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas y competencias clave

para el ejercicio de la ciudadanía, tales como la comprensión de la organización de la realidad y de las relaciones profundas entre diversos ámbitos del conocimiento, sus problemas, orígenes y consecuencias, la alfabetización reflejada, entre otras cosas, en el uso de la lengua en contextos reales y significativos, pero también la lectura de diferentes posibilidades y soportes de textos, el crecimiento personal como parte de una identidad colectiva o la aproximación y apropiación del patrimonio inmaterial desde la vertiente individual y social. Nos referimos, por tanto, al desarrollo tanto de la competencia comunicativa como de la lectora y la literaria así definidas, pero también de la social y ciudadana e intercultural.

El itinerario literario en la formación del profesorado

El empleo de las rutas literarias como estrategia metodológica en diferentes niveles de la escolaridad obligatoria puede constatarse a través de distintas experiencias documentadas tanto en centros de educación infantil y primaria, vinculadas con frecuencia a propuestas más amplias de fomento lector, e incluso en el seno del plan de fomento lector de centro, como también en secundaria. Así, por ejemplo, las numerosas prácticas realizadas por Soldevila (2006) durante más de treinta años al respecto en educación secundaria o las diferentes unidades didácticas para las etapas obligatorias del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE).

En cuanto al contexto de la educación superior, destaca el progresivo empleo del itinerario literario en el seno de la formación del profesorado de los distintos niveles, desde la etapa de educación infantil hasta bachillerato. Así, contamos con distintas experiencias en la universidad española, tanto desde los grados de magisterio en educación infantil y primaria, el máster de profesorado en educación secundaria y másteres de investigación, con diferentes denominaciones en función del catálogo de títulos de cada universidad, en cursos de verano e, incluso, convertidos en proyectos y redes de innovación educativa o parte de la investigación de una tesis doctoral. En este sentido, podemos destacar entre otras posibilidades la propuesta de Gregori (2015) centrada en Barcelona y la obra de Marta Pesaredona; la de Ballester e Ibarra (2014) en torno a la cartografía del horror en *2666* de Roberto Bolaño; las generadas desde la red de innovación educativa *Geografies Literàries 3.0*¹, compuesta por seis grupos de profesorado de seis universidades, pertenecientes sobre todo a departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pero también a Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales; las presentadas en los volúmenes coordinados por Bataller y Gassó (2014), con diferentes localizaciones y autores, desde creadores de la literatura infantil y juvenil,

1 Puede consultarse en <http://geografiesliteraries.com>

pasando por clásicos como Blasco Ibáñez, Ausiàs March o el Cid, en diferentes espacios de la geografía española; las compiladas por Chumillas y Giromé (2014) con espacios y autores como Valencia, Mallorca, Ibiza, Europa o la geografía gallega y catalana a través de novelas, ciclos y autores como Estellés, Matute, Brossa o Ramón Llull; y recientemente las articuladas en torno a la fiesta seleccionadas por Bataller, Gassó y Ezpeleta (2017). Gran parte de estas propuestas, sobre todo las estructuradas en torno a autores catalanes, beben del gran trabajo realizado en *Espais Escrits. Xarxa del Patrimoni Literari Català*², auspiciado por la Institución de las Letras Catalanas y, sobre todo, del proyecto promovido por Soldevila *Endrets. Geografia Literària dels Països Catalans*³ en el que las tecnologías de la información y la comunicación se fusionan con autores y espacios a través de rutas, generando así una cartografía de la memoria para las generaciones venideras.

En esencia, el itinerario literario en la formación de profesorado supone no solo la adquisición y desarrollo de las competencias anteriormente señaladas (comunicativa, lectora, literaria, social, ciudadana e intercultural) por parte del alumnado, sino la culminación de un proceso de investigación basado en la implicación y participación activa del alumnado e integrado en la programación de aula que se inicia a partir de un centro de motivación de carácter literario y la búsqueda de sus interrelaciones con otras posibilidades textuales y espaciales. Desde esta óptica, permite la incorporación de diferentes soportes y tipologías textuales, así como la inclusión de un trabajo específico con fuentes de información y documentación y tecnologías de la información y la comunicación, esto es, el fomento de las denominadas nuevas alfabetizaciones (Ferreiro, 2011) o prácticas letradas (Cassany, 2012) como respuesta a las necesidades e intereses del futuro docente. Pensemos, por ejemplo, en las distintas opciones de lectura, tanto desde un punto de vista genérico, como de soportes o tipologías –poesía, teatro, prosa, tradición oral, leyendas, mitos, canciones, romances, imágenes, espacios literarios, topoi...-, pero también de conservación y difusión del patrimonio a través de blogs, fotografías, vídeos o relatos digitales.

En este sentido, implican una programación coordinada entre diferentes áreas y por tanto, departamentos, como por ejemplo, Didáctica de la Literatura y la Lengua y de las Ciencias Experimentales y Sociales o de la Expresión Plástica y Musical, entre otras posibilidades, y se integran en la programación de aula, por lo que permiten superar las carencias de una actividad puntual, realizada de forma descontextualizada y limitada al aspecto lúdico de una visita programada de forma unilateral por el docente.

2 Puede consultarse en <http://www.espaisescrits.cat>

3 Puede consultarse en <http://www.endrets.cat>

En esencia, entre otros objetivos, podríamos señalar como específicos de los itinerarios literarios en la formación del profesorado:

- a) conocer y valorar obras, autores y espacios como parte del patrimonio cultural de la humanidad;
- b) despertar la motivación del futuro docente por el conocimiento de la literatura, la lengua, la cultura y el entorno como parte imprescindible de su identidad;
- c) adquirir y desarrollar competencias como la comunicativa, lectora, literaria, intercultural, social y ciudadana, entre otras;
- d) percibir la necesaria relación entre la didáctica de la literatura y del patrimonio como elementos clave para el desarrollo integral e identitario del ser humano;
- e) generar espacios de aprendizaje fuera de las aulas;
- f) fomentar el trabajo cooperativo;
- g) incorporar el componente afectivo y emocional a los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- h) aproximar al futuro profesor a la transversalidad del conocimiento;
- i) proporcionar al futuro docente los instrumentos necesarios para generar propuestas didácticas semejantes;
- j) impulsar el diseño de propuestas didácticas en torno a itinerarios literarios para los diferentes niveles educativos;
- k) iniciar al alumnado en técnicas y procesos de investigación;
- l) favorecer el tratamiento integrador de contenidos como base del aprendizaje significativo;
- m) mostrar al futuro docente posibilidades de superación de enfoques tradicionales, generalmente memorísticos, en la enseñanza de determinadas materias (lengua, literatura, geografía, historia...);
- n) promover la alfabetización multimodal a partir de la lectura y producción de diferentes modalidades y tipologías como clave para el ejercicio de la ciudadanía.

Conclusiones

La necesaria exploración de las relaciones entre lectura, literatura y ecología, como respuesta comprometida a las necesidades y los retos de sociedades cada vez más globales y plurales, supone desde nuestra perspectiva la creación de un marco plural desde el que pensar y articular la formación del profesorado en cuanto a la educación lectora y literaria se refiere. Asimismo, implica la génesis de un espacio crítico y de diálogo para la alfabetización, comprendida no solo como el

aprendizaje del código, sino como transmisión de la herencia patrimonial y cultural que la literatura aporta en la construcción de identidades de las generaciones en edad escolar. En este sentido, constituye, sin duda, una de las vías de renovación metodológica de la educación lectora y literaria que trasciende la clásica compartimentación de materias en torno a las que se construye el currículum escolar y permite la apertura del canon de aula a conexiones entre textos de diferentes procedencias, soportes y tipologías.

La concepción del itinerario literario como primera concreción didáctica de la tríada literatura, lectura y ecología implica, desde nuestra perspectiva, una apuesta metodológica por la renovación educativa y la aproximación a las necesidades e intereses del futuro docente en el seno de la educación literaria, comprendida y ligada de forma indisoluble a la didáctica del patrimonio y la construcción de la identidad individual y colectiva del ser humano como integrante y partícipe de la memoria de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Anderson, F. (1985). *Espacio urbano y novela: Madrid en 'Fortunata y Jacinta'*. Madrid: J. Porrúa.
- Asiáin, A. (2014). Lenguaje y patrimonio cultural inmaterial. En P. Salaberri (coord.), *El patrimonio cultural inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*. Navarra: Universidad Pública de Navarra, 13-33.
- Aznárez, M. y Asiáin, A. (2013). Aplicaciones didácticas del patrimonio cultural inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa. *Lenguaje y Textos*, 38, 159-167.
- Bakhtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2014). La cartografía literaria del mal i de l'horror. A propòsit de *2666* de Roberto Bolaño. En J. Chumillas y R. Giromé (eds.), *Territori, marca, educació i patrimoni*. Vic: Generalitat Catalunya, 143-145.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, 27(2), 161-183.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena literatura*, 94, 147-171.
- Bataller, A. y Gassó, H. (2014). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. Valencia: SPUV.
- Bataller, A., Gassó, H. y Ezpeleta, A. (eds.) (2017). *Festa popular, territori i educació*. Valencia: SPUV.
- Bordons, G. y Ferrer, J. (2013). Poesía catalana contemporània, territori i educació. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 60, 99-110.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

- Chevalier, M. (1993). Géographie et littérature. En Chevalier, M. (dir.), *La littérature dans tous ses espaces*. París: CNRS, 1-81.
- Chumillas, J. y Giromé, R. (eds.). *Territori, marca, educació i patrimoni*. Vic: Generalitat Catalunya.
- Cordón, J.A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *MEI: Métodos de información*, 7(13), 247-268.
- Díaz, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar*, 33, 213-219.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- García, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: un giro antropológico. En N. García Canclini et al. (eds.), *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ariel, 3-36.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016a). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016b). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha*, 43, 303-317.
- Glofelty, Ch. y Fromm, H. (eds.) (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Georgia: University of Georgia Press.
- Gras, V. (2003). Why the Humanities Need a New Paradigm Which Ecology can Provide. *Anglistik: Mitteilungen des deutschen Anglistenverbandes*, 2, 45-61.
- Gregori, À. (2015). Poesia i entorn: una proposta poètica com a eina per la millora de la competencia literaria. En N. Ibarra (coord.), *Investigación e innovación en educación superior*. Valencia: SPUV, 157-162.
- Martos, A. y Martos, E. (2016). La perspectiva performativa en las ciencias sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5(1), 10-40.
- Martos, E., Campos F-Figares, M. y Martínez Ezquerro, A. (2017). Superando la dicotomía entre humanidades y ciencias: de las narrativas míticas a la difusión científica a través de la cultura del agua. *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 12, 177-183.
- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de lengua y literatura: bases para la innovación. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12, 109-140.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la comprensión lecto-literaria*. Madrid: Aljibe.
- Moretti, F. (1997). *Atlante del romanzo europeo 1800-1900*. Torino: Eunadi.
- Newby, P. (1981). Literature and the Fashioning Tourist Taste. En Douglas, C.D. (ed.), *Humanistic Geography and Literature: Essays on the Experience of Place*. London: Croom Helm, 130-141.
- Paterson, J.H. (1965). The Novelist and his Region: Scotland through the eyes of Sir Walter Scott. *Scottish Geography Magazine*, 81, 146-152.

- Prats, M. (2015). Ruta literària sobre Màrius Torres: aproximació al poeta i al coneixement del medi. *Guix: elements d'acció educativa*, 412, 28-32.
- Soldevila, Ll. (2006). Enseñar historia de la literatura en el segundo ciclo de secundaria. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (eds.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó, 21-32.
- Westphal, B. (2007). *La Géocritique: réel, fiction, espace*. París: Minuit.
- White, K. (1994). *Le Plateau de l'Albatros. Introduction à le géopoétique*. París: Grasset.