

kronotipo de aldomanucio

n.º 67 (julio-septiembre de 2022)

año XVII, n.º 3

ISSN 1886-3515

Booktubers

Miguel Hernández

Libros suspendidos

Creatividad y convivencia

Poemobiles

Valórate, bibliotecari@

Picasso

Cifras: gasto cultural

Públicos

Instalación / Performance

Autoría y escritura

Diseño editorial en museos

Biología de la lectoescritura


Retrato de lector

Entrevista al bibliotecario

Cifras del mercado

ÍNDICE

PÚBLICOS Mediación literaria en YouTube: construcciones del formato videorreseña en los canales de los <i>booktubers</i>	3
AUTORÍA Y ESCRITURA Una búsqueda que tiene en la escritura su sello indeleble y más significativo	19
INSTALACIÓN / PERFORMANCE Libros suspendidos en el Museo de Arte Moderno de Estambul	32
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA Fomentar la creatividad y la convivencia a través de la lectura y la escritura	35
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS <i>Poemobiles</i>	56
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO Oye, tú, <i>bibliotecólogo@</i> o <i>bibliotecari@</i> , valora tu trabajo, pero eleva también el nivel y la calidad de lo que ofreces	65
RETRATO DE LECTOR <i>Picasso</i>	82
CIFRAS DEL MERCADO Gasto de consumo cultural en los hogares ...	84



PÚBLICOS
público lector
público espectador
público interlocutor
público receptor
público comprador

Mediación literaria en YouTube: construcciones del formato videorreseña en los canales de los *booktubers*

Lenin Paladines Paredes
«El rol mediador de los *booktubers*
en el proceso lector»

En: VV. AA., *Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI. Actas del III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras. Virtual, 29 y 30 de septiembre de 2020: «Imaginando el futuro de la lectura. A propósito de Asimov y Bradbury»*, ed. de Estibaliz Barriga Galeano y Sergio Suárez Ramírez, Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 2022, págs. 393-403. Licencia Creative Commons. Disponible en [DEHESA](#). Última consulta: 10 de agosto de 2022.

1. INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos que han influido en el consumo, producción y acceso al contenido literario por parte de los jóvenes están en permanente cambio y adaptación. Estudios recientes (Martos, 2006; Cassany, 2012; Lluch, 2017; Rovira-Collado, 2017) muestran cómo el factor tecnológico incide directamente en el proceso lector. El usuario actual modifica la práctica lectora, adecuándola a las características de las plataformas digitales a las que tiene acceso y, de esta manera, se convierte en un prosumidor, un agente que crea y produce contenido en lugar de solo consumirlo.

El lector, entonces, ya no es un personaje inactivo, sino que aprovecha la función social de Internet para crear, divulgar y construir nuevos y variados géneros discursivos con relación a la literatura: blogs, *fanfictions*, *booktrailers*, videorreseñas, etc.

Es este cúmulo de posibilidades el que abre el camino a investigaciones nuevas e interesantes relacionadas con la apropiación del medio y del espacio por parte de los jóvenes para «revolucionar» la lectura y aprovechar las bondades que otorgan los nuevos medios para dinamizar aspectos culturales tan clásicos y personales como puede ser la lectura, tradicionalmente concebida como una actividad individual y solitaria.

Martín Barbero (2010) habla de una «ciudad virtual», en contraposición al concepto de «ciudad letrada» de Ángel Rama (1985), como una forma de explicar la relación entre dos ciudades diferentes, aquella que dispone del conocimiento y la que no. Martín Barbero hace una reflexión sobre el mundo en que vivimos, que «no requiere de cuerpos reunidos, sino interconectados» en un espacio comunicacional que, en lugar de encuentros y muchedumbres, utiliza «conexiones, flujos y redes» (Martín Barbero, 2010: 50).

—————
Una empatía que se evidencia en la enorme capacidad de absorción de información vía televisión o videojuegos computarizados.
—————

Finalmente, explica que los jóvenes actuales parecen poseer una mayor plasticidad neuronal, que los dota de una enorme facilidad para los idiomas de la tecnología, y una «empatía que se evidencia en la enorme capacidad de absorción de información vía televisión o videojuegos computarizados, junto con la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes facilitada por la conversación vía chat» (Martín Barbero, 2010: 51).

Es precisamente este aspecto, el de la participación, el que llama la atención de los usuarios para innovar en las prácticas y formar comunidades de práctica en línea con intereses comunes. Es lo que Jenkins (2009) llama «cultura participativa», o lo que Gee y Hayes (2012) denominan como «espacios de afinidad». Internet —el ciberespacio— se convierte en este espacio de afinidad en el que emerge la cultura participativa de jóvenes y adolescentes que comparten intereses y aficiones, y construyen de manera colaborativa comunidades de práctica.

2. EL FENÓMENO *BOOKTUBER*

Estudios como los de Sorensen y Mara (2014) y Ravettino (2015) definen a los *booktubers* como jóvenes lectores que conforman una comunidad de conocimiento en línea, que comparten contenido literario, enfocado en el análisis y discusión de libros. El término viene de la unión de la voz anglosajona *book* ('libro') y el nombre comercial del repositorio de videos en *streaming* más popular de los últimos tiempos, YouTube.

Los *booktubers* son mayoritariamente jóvenes que suben videos hablando sobre libros. En un estudio anterior (Paladines-Paredes y Margallo, 2020), se estableció que el contenido literario de los canales *booktuber* es variado y diversificado. Los participantes de esta comunidad organizan los videos con relación al papel que desempeñan estos en el proceso de socialización literaria: analizan, coleccionan o seleccionan información literaria de manera lúdica con el objetivo de fomentar el crecimiento de la comunidad y fortalecer las características específicas que definen este tipo de canales.



Es así como este fenómeno ha sido estudiado desde varias perspectivas en la última década, lapso en el que los *booktubers* se han consolidado como generadores de contenido, especialmente

por el auge de YouTube como plataforma de difusión de contenido audiovisual a nivel global. Estudios como los de Tomasena (2019) o Vizcaíno-Verdú, Contreras-Pulido y Guzmán-Franco (2019) analizan el proceso de generación de contenido de los *booktubers* desde el ámbito de la comunicación, resaltando el aprovechamiento del formato audiovisual para desarrollar géneros discursivos en torno a la lectura, el fortalecimiento de un canal de comunicación con la audiencia, y el uso de estrategias que los han llevado a convertirse en escaparate de las editoriales, que les entregan sus últimos lanzamientos para que sean reseñados en sus videos.

De la misma forma, el fenómeno *booktuber* reviste un interés importante para el ámbito de la educación y la didáctica de la lengua y la literatura, pues, al estar dentro de los estudios sobre hábitos lectores, o competencia lectora en general, interesa a la academia, y a los diferentes niveles de educación formal, el conocer cómo es la organización, funcionamiento y bondades que este tipo de estrategias puedan tener de cara a su utilización en ambientes áulicos o de educación formal

Algunas experiencias se han documentado ya (Rovira-Collado, Llorens, Fernández y Mendiola, 2016; Millán, 2018), mostrando resultados interesantes en cuanto a cómo la utilización de este tipo de estrategias puede ayudar al fomento de habilidades lingüísticas específicas, como parte de una secuencia didáctica, por ejemplo, que sirva tanto desde la parte de la innovación docente como de la actualización de formas y métodos de enseñar lengua y literatura.

3. LOS MEDIADORES LITERARIOS

En el caso de esta investigación, trato de enfocarme específicamente en el rol mediador que cumplen los *booktubers* para, a través de sus prácticas lectoras en línea, acercar el libro hacia un lector potencial, tender un puente entre la literatura y el receptor literario, ejercer ese papel de mediar entre el mensaje y el destinatario. Respecto del proceso de mediación, este ha sido una responsabilidad tradicionalmente asignada a los docentes, quienes, dentro del aula, debían cumplir con las actividades específicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura (Merino Risopatrón, 2011).

El papel del mediador literario es, precisamente, contar con una serie de habilidades o destrezas que permitan hacer un acompañamiento al aprendiz y guiarle en el proceso de asimilación del mensaje literario. Tal y como establece Cerrillo (2007), estas habilidades constarían, entre otras, de: ser un lector habitual, tener un manejo correcto de grupos, tener imaginación y creatividad, tener una formación literaria mínima, que le posibilite conocer el canon y las características de la literatura, además de conocimiento de técnicas y estrategias de animación lectora.

**El mediador literario
acompaña y guía al
aprendiz en la asimilación
del mensaje literario.**

De la misma manera, Mendoza Fillola (2002), señala [que], entre las funciones del mediador literario, están las de ser intérprete y crítico de los textos, así como estimulador de la lectura, comprensión y análisis de los mismos. Estas funciones se le endilgan siempre al docente de literatura, pero cada vez con más frecuencia, son los propios jóvenes quienes, mediante el uso de las diferentes herramientas digitales, generan espacios de discusión y mediación literaria.

Las plataformas virtuales resultan interesantes para los jóvenes por la libertad de decisión sobre su espacio y el contenido que comparten y consumen.

Lluch (2014) explica que uno de los principales logros conseguidos por el uso de plataformas y recursos tecnológicos en procesos de lectura es el empoderamiento que sienten los usuarios al construir conocimiento por medio de las herramientas que tienen a la mano, obteniendo un aprendizaje real aplicado en un ambiente virtual, pero tangible de cierta forma. Esto resulta interesante desde el punto de vista del cambio de paradigma en los últimos tiempos: los jóvenes tienen la capacidad de proponer, crear, modificar e

interactuar de manera independiente, sin la intervención de un profesor en cada paso que dan. Por eso resulta interesante y atractivo para ellos, porque tienen libertad de decisión sobre su espacio y sobre el contenido que comparten y consumen en las plataformas virtuales.

En otro trabajo, Lluch (2010) habla de un cambio en el esquema en el que el libro llega a los lectores. Si en una primera instancia, hasta hace pocos años, las instituciones educativas mediaban entre los autores y los padres, para que estos a su vez recomendaran libros a sus hijos, hoy en día vemos cómo ellos tienen la capacidad de acceder al conocimiento de forma directa, a través de Internet o medios de comunicación masivos, produciéndose un cambio en el modelo en el que los adolescentes pueden acceder al libro, eliminando la figura de mediador de la escuela para la selección del mismo.

Todo esto lleva a plantear la pregunta: ¿qué papel cumplen los *booktubers* en el proceso de mediación literaria? Por lo tanto, el objetivo de la investigación es analizar el discurso de los *booktubers* con la finalidad de identificar las fórmulas o construcciones mediante las cuales ejercen de mediadores literarios a través de la puesta en práctica del formato videorreseña dentro de sus canales de YouTube.

4. METODOLOGÍA

Para responder a la pregunta de investigación, se han analizado seis videorreseñas de los *booktubers* más conocidos en Hispanoamérica. Para ello, se ha realizado una búsqueda general en YouTube utilizando los siguientes descriptores: «booktube»; «booktuber»; «booktubers»; «booktube» + «España», «México», «Argentina», «Ecuador», «Uruguay», «Perú», «Chile», «Colombia».

De los resultados obtenidos de esta búsqueda, se han filtrado los videos encontrados mediante los descriptores «reseña» y «videoreseña» [sic], pues cabe especificar que, tal y como se explica en el artículo de Paladines-Paredes y Margallo (2020), los *booktubers* producen un contenido variado con relación a los libros y la literatura, entre el que se encuentran los videos orientados al análisis de lecturas, manifestados en forma de videorreseñas.

El filtraje de estos resultados, seleccionando la videorreseña más vista por cada canal, ha permitido constituir un corpus de seis videorreseñas, una por canal, que se detallan en la Tabla 1. Para la identificación de cada uno de los videos seleccionados, se los ha codificado con la letra «V» y los números del 1 al 6, tal y como se muestra en la tabla. Posteriormente, los seis videos fueron transcritos y codificados de manera inductiva mediante el *software* Atlas-Ti.

Tabla 1. Muestra de videos analizados

Código	Título libro	Autor	Duración	Género (M o F)	País	N.º visualiz.	Enlace web [*]
V1	<i>Eleanor & Park</i>	Rainbow Rowell	07:14	F	España	76 480	YouTube
V2	<i>Todas las hadas del reino</i>	Laura Gallego	05:42	M	España	36 815	YouTube
V3	<i>Bajo la misma estrella</i>	John Green	08:00	F	México	284 707	YouTube
V4	<i>Nada</i>	Carmen Laforet	12:41	F	España	40 706	YouTube

V5	<i>Viaje al centro de la Tierra</i>	Julio Verne	06:14	M	Argentina	17 622	YouTube
V6	<i>El guardián entre el centeno</i>	J. D. Salinger	08:55	M	España	74 331	YouTube

[*] Los enlaces a los vídeos han sido actualizados el 14 de agosto de 2022 por parte de [alandio](#), editor del presente boletín:

V1 <https://www.youtube.com/watch?v=DeVqaoYEKrw> booktuber: Andrea Izquierdo; nombre del canal: Andreo Rowling.

V2 <https://www.youtube.com/watch?v=IA9S-k2B2l8> booktuber: Javier Ruescas; nombre del canal: JavierRuescas.

V3 <https://www.youtube.com/watch?v=3iFC6SEhqfg> booktuber: Fátima Orozco; nombre del canal: laspalabrasdefa.

V4 <https://www.youtube.com/watch?v=0HueCWLcuvc> booktuber: Paula; nombre del canal: Calles de libros.

V5 <https://www.youtube.com/watch?v=MyN3N-ysKjQ> booktuber: Matías; nombre del canal: Matias G.B.

V6 <https://www.youtube.com/watch?v=IzDH91iFstY> booktuber: Sebastián; nombre del canal: El coleccionista de Mundos.

Se plantea, pues, desde un enfoque cualitativo de investigación, un análisis discursivo de la organización textual (Calsamiglia y Tusón, 2001) y un proceso inductivo de categorización del material discursivo. Los resultados se presentan, organizando los extractos de las transcripciones en función de las características comunicativas del discurso presentado por los *booktubers*, con relación a las características del mediador literario propuestas por Mendoza Fillola (2002) y Cerrillo (2007).

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para la presentación de los resultados, se presentan los extractos de las transcripciones de las videorreseñas, organizados en tres grandes categorías: la motivación a la lectura, el análisis literario, y la recomendación.

5.1. La motivación a la lectura

En un apartado inicial, los *booktubers* realizan fórmulas de introducción a la lectura del texto, en forma de contextualizaciones que pueden incluir: datos interesantes

referentes al libro, el autor, la edición del libro, razones por las cuales ellos se motivaron a leerlo, etc. Esta parte del video tiene la función clara de introducir al espectador en el contexto de la lectura, como una forma de crear un ambiente interesante para su posterior disfrute.

Quien ya haya leído el libro encuentra en estas informaciones datos interesantes que contrastar con la lectura; quien no lo ha leído aún puede referir estos datos como alicientes para el inicio de la misma. Se presentan los siguientes extractos en esta categoría:

Tabla 2. Extractos sobre la motivación a la lectura

Código del video	Extractos
V3	Este libro ganó, de hecho, el primer lugar en el <i>top ten</i> de los mejores libros del 2012 en el <i>New York Times</i> . Toda clase de libros, no solo Young Adult, todos los géneros, muy muy muy merecido que lo tenía. Lo recomiendo bastante, lo van a ver en muchos <i>top ten</i> del 2012. Lo van a ver en todas partes. Está en español <i>Bajo la misma estrella</i> .
V4	Ya lo tenía en pendientes, pero me atreví con ella cuando vi en el libro de Rosa Montero <i>El amor de mi vida</i> que hablaba de ella, hablaba de <i>Nada</i> , hablaba de Carmen Laforet, y bueno, dije: está claro que tengo que leer este libro. Y ya os digo que llama la atención, pues que Carmen Laforet, y aparte de eso Carmen Laforet tenía solo 23 añitos, 23, era muy joven y también sorprendió por cómo hizo un retrato de la sociedad de esa época
V6	No es igual de fácil hacer una reseña sobre una novela actual contemporánea que sobre un clásico de la literatura. Creo que cualquiera podría darse cuenta de ello y no os imagináis hasta qué punto es difícil para mí hablar del libro que os traigo hoy, porque no solo es, como ya digo, un clásico, sino que aparte es una de las novelas que más me ha influido y que más me ha marcado en toda mi vida como lector. Así que, pues, imaginaos cómo está el nivel, y pues aquí estamos para hablar del único e inimitable, un clásico de la literatura moderna, con más de 65 millones de ejemplares vendidos. Una historia, además, de contrastes, porque las personas que lo han leído, o lo adoran u odian. La novela: <i>El Guardián entre el Centeno</i> de J.D. Salinger.

En estos tres primeros ejemplos, es evidente cómo los *booktubers* generan un espacio determinado para motivar a los lectores, que son su audiencia, todos quienes los siguen en sus canales de YouTube, para motivarlos a leer el libro que están comentando.

En el primer ejemplo, la motivación se fundamenta en un dato de prestigio del libro, el haber estado considerado en una lista de los mejores libros del año, lo cual lo convierte en un catalizador para la motivación.

En el segundo ejemplo, hay una motivación personal y una explicación metaliteraria de la relación de la obra analizada con otra leída anteriormente.

De la misma manera, el tercer ejemplo, mucho más elaborado, pone al libro en un pedestal muy alto al catalogarlo como un «clásico de la literatura moderna» y explicar brevemente su importancia dentro del ámbito literario.

Estos tres ejemplos dan una idea de cómo el *booktuber* propone, desde su discurso, una invitación a la lectura. El trabajo de reseñar un libro no solo se compone del análisis y comentario del mismo, sino de proponer una contextualización y una introducción que ubique la lectura en un lugar especial dentro de la motivación del propio *booktuber*, y por extensión, de la del espectador, futuro lector.

5.2. El análisis literario

Para ser un mediador, el *booktuber* debe ayudar a comprender el libro. Esto significa, conducir al lector a una lectura profunda, inferencial o crítica de lo expuesto en las páginas del libro por el autor. Esta función es ampliamente desarrollada por los *booktubers* de la muestra seleccionada, tal y como se puede apreciar en los siguientes extractos:

Tabla 3. Extractos sobre el análisis literario

Código del video	Extractos
V3	Este libro ganó, de hecho, el primer lugar en el <i>top ten</i> de los mejores libros del 2012 en el <i>New York Times</i> . Toda clase de libros, no solo Young Adult, todos los géneros, muy muy muy merecido que lo tenía. Lo recomiendo bastante, lo van a ver en muchos <i>top ten</i> del 2012. Lo van a ver en todas partes. Está en español <i>Bajo la misma estrella</i> .

V4	Ya lo tenía en pendientes, pero me atreví con ella cuando vi en el libro de Rosa Montero <i>El amor de mi vida</i> que hablaba de ella, hablaba de <i>Nada</i> , hablaba de Carmen Laforet, y bueno, dije: está claro que tengo que leer este libro. Y ya os digo que llama la atención, pues que Carmen Laforet, y aparte de eso Carmen Laforet tenía solo 23 añitos, 23, era muy joven y también sorprendió por cómo hizo un retrato de la sociedad de esa época
V6	No es igual de fácil hacer una reseña sobre una novela actual contemporánea que sobre un clásico de la literatura. Creo que cualquiera podría darse cuenta de ello y no os imagináis hasta qué punto es difícil para mí hablar del libro que os traigo hoy, porque no solo es, como ya digo, un clásico, sino que aparte es una de las novelas que más me ha influido y que más me ha marcado en toda mi vida como lector. Así que, pues, imaginaos cómo está el nivel, y pues aquí estamos para hablar del único e inimitable, un clásico de la literatura moderna, con más de 65 millones de ejemplares vendidos. Una historia, además, de contrastes, porque las personas que lo han leído, o lo adoran u odian. La novela: <i>El guardián entre el centeno</i> de J.D. Salinger.

En cuanto al análisis literario, los *booktubers* revisados vuelven a posicionarse, cada uno desde una intención personal al momento de conducir a los lectores por la comprensión del texto.

Se nota un acompañamiento desde la intertextualidad en el primer ejemplo: la relación entre lo encontrado en el libro y la relación que pueden tener algunos aspectos literarios con otros textos del mismo género, sin ahondar en detalles demasiado específicos.

En el segundo ejemplo, podemos ver un análisis más profundo, orientado a explicar las relaciones simbólicas entre las temáticas o escenas generadas en la novela *Nada*, de Carmen Laforet, y una interpretación de cómo ciertos elementos, los espacios, son usados por la autora para determinar una intención subyacente. Este nivel de interpretación permite, a todo quien ya haya leído el texto, una comprensión ulterior a la simple referenciación literal de lo que está escrito en el texto, y puede ser orientada hacia un aprendizaje.

De la misma manera, en el tercer ejemplo se puede observar cómo el *booktuber* realiza un análisis impresionista del lenguaje utilizado por el personaje principal de la

obra *El guardián entre el centeno*, para explicar sus características o su personalidad, lo que apuntala lo dicho anteriormente: este tipo de discurso fomenta una comprensión más profunda y un entendimiento más complejo de lo que está escrito en el libro, y muestra el valor mediador que ejercer el *booktuber* sobre sus seguidores.

5.3. La recomendación

Esencialmente, la labor que hace un *booktuber* al momento de reseñar un libro es recomendarlo a otro, crear esa conexión entre el libro y el lector potencial mediante el uso de diferentes recursos. En los casos de los *booktubers*, crear un video, escribir un guion, grabarlo, acompañarlo de imágenes, extractos, lectura en voz alta, análisis, etc. constituye un trabajo didáctico vernáculo, que no ha sido diseñado para tal efecto específicamente, pero que contribuye, desde esta visión, a generar una cultura literaria alrededor de la lectura y apreciación al libro.

El hecho de que los *booktubers* recomienden la lectura desde los propios valores del libro, las experiencias personales que han atravesado leyéndolo, las interpretaciones que le dan a la lectura, los posicionamientos o las sensaciones que se entregan al descubrir a los personajes, la trama, etc. [es una forma] de acercarse a una comunidad incipiente de lectores que ve con agrado que otro lector les hable con un lenguaje digerible, desde su propia experiencia, sin hacer alardes de profesor o experto, y les acerque la lectura de un libro que puede ser de su interés, sin la necesidad de imponer o dar una intencionalidad de obligación a la lectura, lo que [lo] establece como [mediador nato].

Es entonces la experiencia personal, el propio nivel lector de cada uno de los *booktubers*, lo que determina tanto el nivel de análisis como las razones por las cuales se recomienda o no un libro. De cualquier forma, el mensaje que se da en estos extractos es claro: más allá de una opinión cerrada sobre gustos o impresiones sobre el libro, los *booktubers* generan motivaciones cercanas que les permiten conectar con su audiencia, para muestra de ello está la cantidad de visualizaciones que tienen los videos de las videorreseñas analizadas (véase Tabla 1).

El *booktuber* crea una conexión entre el libro y el lector potencial mediante el uso de diferentes recursos y generan motivaciones cercanas que le permiten conectar con su audiencia.

Tabla 4. Extractos sobre la recomendación

Código del video	Extractos
V1	<p>Yo creo que lo bonito de esta historia es descubrirla poco a poco, además de que, bueno, estamos en los años 80. No hay Whatsapp, no hay Facebook, no hay absolutamente nada y ahí lo que hacen es que se despiden en el colegio el viernes por la tarde y hasta el lunes por la mañana no vuelven a verse, y eso es como lo que hace especial este libro.</p> <p>Creo que este libro depende mucho del momento en el que se lea. No es lo mismo leérselo después de un policíaco que necesita toda tu atención, o de un <i>thriller</i>, o por ejemplo de un libro futurista. Yo creo que hay que elegir muy bien el momento de esta lectura, un momento en el que tengas tiempo, en el que no estés muy estresado y en el que puedas decir bueno pues, voy a sumergirme en este libro.</p>
V5	<p>Además, este libro tiene como ese valor agregado que se escribió hace bastante tiempo y es como leer una obra clásica, por así decirlo, porque Julio Verne ya es como una, son obras clásicas lo que ha escrito Julio Verne, y algo que a mí me encanta de este autor es que, s uno de los profetas del futuro, o sea de la actualidad, digamos. Él en sus libros ha escrito sobre cosas que todavía no existían y años después se terminaron realizando, como por ejemplo el submarino, y te da ganas y convicción de vos también ser autor y escribir algo que en el futuro sea realizable.</p>
V6	<p>Nada va mucho más allá porque te está hablando de un carácter existencial, te está hablando del alma humana, te está hablando de la gente, te está hablando realmente de las personas, de una chiquita joven que entra en un mundo adulto, cruel, violento, Nada está ahondando en el alma humana y eso es lo más difícil de describir del mundo.</p>

6. CONCLUSIONES

Los *booktubers* generan un proceso ordenado, planificado y coherente en la comunicación del contenido literario del video, desde la lectura, pasando por la planificación del discurso y la puesta en práctica del producto final, colgado en YouTube. Siguiendo a lo establecido por Mendoza Fillola (2002) y Cerrillo (2009), se puede apreciar un proceso de preparación, que debería incluir la escritura del guion y

la preparación previa del video, como una forma de demostrar conocimiento y experiencia sobre el libro a tratar.

Si bien la videorreseña puede catalogarse como un género discursivo empírico o vernáculo, el mismo cumple una función de mediación literaria por las características que se han expuesto en este trabajo: el *booktuber* motiva, recomienda y difunde contenido literario con fundamento, dependiendo esto del nivel de conocimiento o de la experiencia lectora que cada uno tenga. Aun así, existe una formación evidente, un conocimiento fundamental que hace que los *booktubers* actúen como mediadores, analizando, guiando y compartiendo contenido literario en línea.

Los *booktubers* aprovechan el contexto tecnológico y social para acercar la lectura a sus audiencias, por lo que el estímulo audiovisual resulta refrescante, novedoso y útil al momento de acercar a las nuevas generaciones a los libros (Carreter y Correa 1979), estaríamos ante la consolidación de un mediador literario que aparece como producto de la convergencia de medios, la estructuración de una comunidad participativa que genera conocimiento en línea y que define sus propias reglas y normas.

El estudio de las prácticas vernáculas y naturales de los jóvenes alrededor de la lectura, en ambientes digitales resulta de suma importancia para la didáctica de la lengua y la literatura, por el amplio abanico de posibilidades que se desprenden del conocimiento y adaptación de estas prácticas en posibles entornos de educación formal, que adecúen los discursos, las formas y las estructuras de comunicación adoptadas por los y las *booktubers* para la producción de contenido en plataformas similares a YouTube.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calsamiglia, H. y Tusón, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Cassany, D.: *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- Carreter, L. y Correa, E.: *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Cerrillo, P.: *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- Gee, J. P. y Hayes, E.: «Nurturing affinity spaces and game-based learning». En: Steinkuehler, C.; Squire, K. y Barab, S.: *Games, Learning, and Society*:

- Learning and Meaning in the Digital Age*. Cambridge: University Press, 2012, 129-153. DOI: 10.1017/CBO9781139031127.015
- Jenkins, H.: *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press, 2009.
- Lluch, G.: «Las nuevas lecturas deslocalizadas en la escuela». En Lluch, G.: *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 2010.
- Lluch, G.: «Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red». *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2014, (11): 7-20.
- Lluch, G.: «Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura». En: Cruces, F. (dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Barcelona: Ariel, 2017.
- Martín Barbero, J.: «Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital». En: Lluch, G., *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 2010.
- Martos, E.: «“Tunear” los libros: series, *fanfiction*, blogs y otras prácticas emergentes de lectura». *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2006, 2: 63-77.
- Mendoza Fillola, A.: «Las funciones del profesor de literatura bases para la innovación». *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 2002, 12: 109-140
- Merino Risopatrón, C.: «Lectura Literaria en la escuela». *Horizontes educacionales*, 2011, 16 (1): 49-61.
- Millán, P.: *Booktube como estrategia de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado del Colegio Nuevo Liceo Académico*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, 2018.
- Paladines-Paredes, L. y Margallo, A.: «Los canales *booktuber* como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles». *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2020, 19 (1): 55-67.
- Ravettino A.: *Booktubers y performances virtuales: modos contemporáneos de difundir y compartir literatura juvenil en la Red*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores, en el Eje «Producciones, consumos y políticas estético-culturales». Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2015.
- Rovira-Collado, J.; Llorens, R. y Fernández, S.: «Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: *booktuber* y *booktrailer*». En: Roig-Vila, R.; Blasco, J.; Lledó, A. y Pellín, N.: *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones*. Universidad de Alicante, 2016.
- Rovira-Collado, J.: «*Booktrailer* y *Booktuber* como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector». *Investigaciones sobre lectura*, 2017, 7: 55-72.

- Sorensen, K. y Mara, A.: «Booktubers as a Networked Knowledge Community». En: Marohang, L. y Gurung, B., *Emerging pedagogies in the networked knowledge society: practices integrating social media and globalization*. Information Science Reference, 2014.
- Tomasena, J.: «Negotiating Collaborations: BookTubers, The Publishing Industry, and YouTube's Ecosystem». *Social Media + Society*, 2019, 5 (4): 1-12.
- Vizcaíno-Verdú, A.; Conteras-Pulido, P. y Guzmán-Franco, M.: «Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El *booktuber*». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 2019, (59): 95-104.





Andrea Izquierdo (Andreo Rowling).



Javier Ruescas (JavierRuescas).



Fátima Orozco (laspalabrasdefa).



Paula (Calles de libros).



Matías (Matías G.B).



Sebastián (El coleccionista de Mundos).



AUTORÍA Y
ESCRITURA

Una búsqueda que tiene en la escritura su sello indeleble y más significativo

Gabrielle Morelli

«Miguel Hernández: la vida, el amor
y la muerte»

En: *Poéticas. Revista de Estudios literarios*, n.º 15 (junio de 2022), págs. 7-21;
monográfico: «“Por la sombra del último descanso”: reelecciones sobre la obra
de Miguel Hernández ochenta años después de su muerte», ed. de Pedro J.
Plaza González. [Acceso abierto](#). Última consulta: 12 de agosto de 2022.

A casi setenta años de la muerte de Miguel Hernández llegaba a los lectores italianos su obra más importante y madura, el libro *Cancionero y romancero de ausencias*, escrito durante la Guerra Civil española y durante el primer periodo de reclusión del poeta en las cárceles franquistas, en donde morirá en marzo del año 1942. Muchas de sus composiciones eran ya conocidas en Italia a principios de los años sesenta gracias a la encomiable labor de estudio y de difusión llevada a cabo por Dario Puccini, pero eran aquellos textos que irían sufriendo con posterioridad numerosas variantes y desarrollos.

La publicación en Espasa-Calpe, a cargo de Agustín Sánchez Vidal y José Carlos Rovira y con la colaboración de Carmen Alemany, en 1992, de la *Obra completa* de Hernández —que contaría con una edición actualizada en 2010 con motivo del centenario de su nacimiento— estableció el texto definitivo que reunía toda la documentación aparecida hasta entonces, lo que incluía las composiciones escritas o reelaboradas antes del silencio final en el que el poeta se sumiría a poco más de un año de que le sobreviniera la muerte por culpa de una tuberculosis contraída durante su encarcelamiento.



El *Cancionero y romancero de ausencias* es físicamente un cuaderno, en su mayor parte autógrafo, escrito entre octubre de 1938 y septiembre de 1939, en cuya portada figura la indicación «Para uso del niño Miguel Hernández» y, en el reverso, la invitación, en caso de pérdida, a devolverlo al «domicilio en la cárcel» del poeta. Al título, colocado en la primera página, le siguen setentainueve poemas, separados entre sí por líneas simples y marcados con un buen número de tachones.

Este cuaderno (A) fue entregado en mano por Miguel Hernández a su esposa Josefina el 17 de septiembre de 1939, cuando el poeta fue puesto en libertad —una libertad que resultaría ser provisional—, si bien existen otros dos testimonios (B y C), que contienen versiones de textos anteriores y nuevos motivos, compuestos probablemente desde mediados de 1937 y hasta principios de 1941. La producción se completa con una breve selección (D), que consta de dieciséis piezas rechazadas por el poeta y, por consiguiente, no incluidas en este volumen.

Podemos hablar, pues, en general de una serie de borradores preparatorios para un libro comenzado y súbitamente truncado, debido a las dramáticas circunstancias que le tocó padecer a Miguel Hernández. Se trataría, por tanto, de una obra *in fieri*, carente de contenido unitario, pese a que la existencia del mencionado cuaderno autógrafo con un título preciso avalaría —según Puccini— la tesis contraria, por otra parte sugerente, a tenor de la cual el libro tendría «su propia razón de ser en esa deliberada estructura fragmentaria, sin merma de que hubiera de ser pulida y retocada» (Hernández, 1962: 83).

El *Cancionero* de Hernández consta de ciento treintaisiete composiciones poéticas que abarcan desde la letrilla de canción hasta el romance de extensión más amplia; composiciones que abundan en la rima, los ritmos internos, antítesis y paralelismos, y, en lo que toca al tema, desarrollan una serie de motivos que giran en torno a las vicisitudes personales del autor. De hecho, en Miguel Hernández la imbricación entre el hombre y

**A caballo entre el
compromiso ideológico y
el amor por la vida, su
mujer y su hijo.**

el poeta es tan intensa que hace que devenga un solo ser, doloroso y apasionado, a caballo entre el compromiso ideológico y el amor por la vida, su mujer y su hijo, en una búsqueda que tiene en la escritura su sello más indeleble y significativo.

Es el momento en el que el poeta se libera de toda influencia anterior (clasicismo, neogongorismo, surrealismo...), del mismo modo que también abandona la épica combativa a favor de una determinada militancia política para emprender un lento y reflexivo proceso de síntesis que busca quintaesenciar los motivos más externos y acuciantes de su historia personal, como las razones de la lucha antifranquista, la guerra, la cárcel o la violencia, que en los libros inmediatamente anteriores (*Viento del pueblo*, *El hombre acecha*) habían hallado sus responsables y sus nombres propios. Ahora todo se reduce —o se alza— a una reflexión que adquiere el perfil de un acontecimiento interior, donde se impone la presencia familiar de la mujer y el hijo, únicas notas positivas de consuelo y esperanza.

El reclamo obsesivo de Josefina, así como la evocación jubilosa del primogénito, Manuel Ramón, muerto a los pocos meses de nacer a causa de tantas privaciones, y del segundo hijo, Manuel Miguel, alumbrado en enero de 1939, se superponen a la dolorosa desventura del poeta soldado y derrotado, de suerte que acaban por erigirse en símbolos de todas las personas que hayan sido víctimas del odio y de la guerra.

El *Cancionero* es, así, una colección de breves y conmovedores fragmentos de un diario cuya realidad se desvanece continuamente, se pierde, aunque el elemento privado resiste siempre vivo y actual, en tanto que es el resultado de una experiencia íntima. Es lo que observó Carlos Bousoño en el libro de Hernández, que inauguraba, en su opinión, «una dicción en que la vida queda aludida de un modo relativamente inmediato; en numerosas ocasiones características sentimos el poema incluso como manifestación autobiográfica» (Bousoño, 1960: 33).

En efecto, no faltan en el *Cancionero y romancero de ausencias* los temas personales que dan pie a la creación de este o aquel poema, pero el apunte privado se eleva de inmediato a una especie de sentimiento general de lúgubre quebranto, una materia densa y compacta que va más allá de las razones que inspiraron la instancia privada, lo cual no quita que ciertos instantes de la historia familiar se filtren por el subsuelo sobre el que descansa la frágil semántica del libro. Ayudan a reconstruir esos instantes una serie de documentos valiosísimos (como el epistolario entre el poeta y Josefina), que arrojan luz sobre el nacimiento de algunas composiciones, cuya motivación, de otra manera, permanecería desconocida o carente de sentido.

—————
«Sepultura de la imaginación» es la historia de un albañil que erige un muro alto que acaba convirtiéndose en su propia prisión.
—————

Es el caso, por ejemplo, del poema «Sepultura de la imaginación», que es la historia de un albañil que erige un muro alto que acaba convirtiéndose en su propia prisión; una clara metáfora que viene a ejemplificar la experiencia carcelaria del poeta tras el derrumbe de sus ideales políticos y el espectáculo de muerte y violencia al que asiste. La génesis de este poema se corresponde cronológicamente con el período más difícil de la vida del poeta, cuando Miguel Hernández, después de ver cómo se le conmuta la pena de muerte por treinta años de prisión, es arrastrado de una cárcel a otra («sigo haciendo turismo»), le escribirá a su esposa en uno de los raros momentos de distensión).

En una carta a Josefina, Miguel no oculta la miseria y las pésimas condiciones de higiene en las que se ve obligado a vivir. En la epístola del 5 de febrero de 1940, leemos lo siguiente:

Hace varias noches que han dado en pasear las ratas por mi cuerpo mientras duermo. La otra noche me desperté y tenía una al lado de la boca. Esta mañana he sacado otra de una manga del jersey, y todos los días me quito boñigas sucias de la cabeza. Viéndome la cabeza cagada por las ratas me digo: «¡Qué

poco vale uno ya!». Hasta las ratas se suben a ensuciar la azotea de los pensamientos. Esto es lo que hay de nuevo en mi vida: ratas. Ya tengo ratas, piojos, pulgas, chinches, sarna. Este rincón que tengo para vivir será muy pronto un parque zoológico o, mejor dicho, una casa de fieras (Hernández, 2011: 210).

Las «Nanas de la cebolla», escritas por el poeta durante su reclusión en la prisión de Torrijos (Madrid), es otra de las composiciones con un trasunto privado: una carta de Josefina en la que, por culpa de la carestía, confiesa que solo puede comer pan y cebolla. En su respuesta, fechada el 12 de septiembre de 1939, Hernández incluye el citado poema y tiene a bien explicar las razones que originaron su escritura, a la vez que no deja de ilustrar las terribles condiciones de vida que había en el presidio. Unas condiciones, en cualquier caso, que no debilitarían su fuerte temperamento de pastor y soldado acostumbrado a las privaciones y al sobreesfuerzo físico, ni harían mella en su conmovedor espíritu positivo, siempre firme y abierto a la esperanza de un futuro mejor:

Estos días me los he pasado cavilando sobre tu situación, cada día más difícil. El olor de la cebolla que comes me llega hasta aquí, y mi niño se sentirá indignado de mamar y sacar zumo de cebolla en vez de leche. Para que lo consueles, te mando esas coplillas que le [he] hecho, ya que aquí no hay para mí otro quehacer que escribiros a vosotros o desesperarme. [...] ¡Pobre cuerpo! Entre sarna, piojos, chinches y toda clase de animales, sin libertad, sin ti, Josefina, y sin ti, Manolillo de mi alma, no sabe a ratos qué postura tomar, y al fin, al fin, toma la de la esperanza que no se pierde nunca (Hernández, 1988: 246).

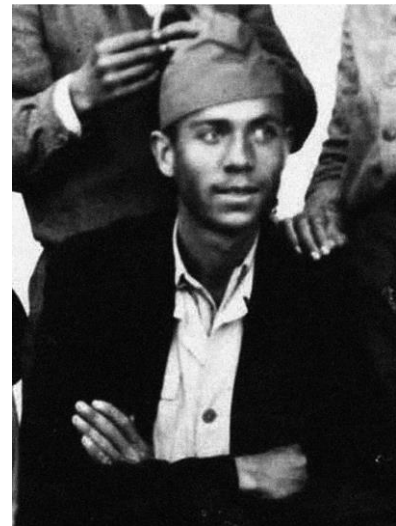
El tono afligido que rezuma la carta se transparenta en el frágil patrón métrico de la canción, capaz de superar rupturas sintácticas y lagunas internas, gracias al monólogo que establece el poeta con el niño que mama leche de cebolla. Así pues, los motivos del hambre, la distancia y la nostalgia se funden en el tenue movimiento de la cuna hasta disolverse por completo en una imagen blanca, muy blanca, en la que se unen la redondez amorosa del pecho materno con la redondez de la luna y de la cebolla, cuyo jugo, trocado ya en leche, alimenta al bebé. Un movimiento circular, pautado por un ritmo ondulatorio, domina todo el arco estructural de la nana y se convierte, por ende, en perfecta traducción de las angustias del poeta por aquel hijo alejado de sí, hambriento, desamparado, a quien también siente como una continuación biológica y

una esperanza que se proyecta en el mañana. Se puede observar, a este respecto, cómo el plano de la ficción y el de la realidad se entremezclan de continuo mientras el hilo de lo que se cuenta recorre versos que alternan el heptasílabo con el pentasílabo, versos cuya brevedad ayuda a contener la vastedad emocional de un poema que bebe clarísimamente de las fuentes de la canción de cuna tradicional. Ribetes de impronta barroca, pero, sobre todo, calidad y verdad poéticas se hilvanan hasta conformar una pieza compacta.

El poema concluye con la plácida contemplación del niño dormido, saciado de leche con sabor a cebolla, al que el padre, desde la lejana cárcel de Torrijos, envía este sentido mensaje: «No te derrumbes. / No sepas lo que pasa / ni lo que ocurre» (Hernández, 2010: 638).

Asimismo, el poema número 9, «Vals de los enamorados y unidos hasta siempre», redactado a finales de 1939 en el penal del Conde de Toreno, está ligado a una vivencia personal. Escrito para el álbum de un compañero de prisión, traduce el sentimiento de amor que lo une a Josefina, contra el cual se oponen fuerzas siniestras que pretenden dividirlos, además de otras oscuras y violentas amenazas que, no obstante, jamás lograrán separar a la pareja de amantes.

La estructura de la composición sigue de cerca el paso de baile que caracteriza [el] vals: cada verso recibe el acento en tercera y sexta sílabas y viene a reflejar la alternancia de abrazo y separación, siguiendo una ondulación gradual en cuanto al ritmo y la imaginería que, a la postre, revelan la lucha denodada de dos enamorados contra las fuerzas adversas del destino. Recordemos los versos finales: «Perseguidos, hundidos / por un gran desamparo / de recuerdos y lunas, / de noviembre y marzos, / aventados se vieron, / como polvo liviano: / aventados se vieron, / pero siempre abrazados» (2010: 594).



En ellos, como vemos, se reflejan las condiciones de ambos jóvenes recién casados a la vez que desunidos por los trágicos acontecimientos bélicos y por la prisión. En el clima de densa tristeza que gravita alrededor, la onda melódica de la danza dicta un movimiento que se diría suspendido y como flotando en el aire, pautado por sencillos procedimientos estilísticos que marcan el ritmo y guían el sentido de la composición.

En general, el *Cancionero y romancero de ausencias* presenta un léxico pobre y elemental, próximo al canto popular, entretelado por precisas simetrías en las que se condensa la trama formando un espeso amasijo de dolor más allá del tiempo y de la historia.

Adelgazadas y reducidas muchas veces al mero sustantivo, algunas de sus piezas se desenvuelven mediante breves asertos que, en ocasiones, se fijan y coagulan en expresiones numéricas, particularmente el número tres, cifra perfecta con la que Miguel resume los grandes temas de su poesía: la vida, el amor y la muerte.

—————
**«Llegó con tres heridas: /
 la del amor, / la de la
 muerte, / la de la vida»
 (Poema 25 de *Cancionero y
 romancero de ausencias*).**
 —————

De tal forma lo proclama el poema 25: «Llegó con tres heridas: / la del amor, / la de la muerte, / la de la vida» (2010: 600); o, asimismo, el subsiguiente: «Escribí en el arenal / los tres nombres de la vida: / vida, muerte, amor» (2010: 600). Especialmente en la primera parte del libro prevalece un pensamiento cerrado, atormentado, que es incapaz de expresarse o representarse a sí mismo si no es a través de la repetición continua, de la enumeración, del juego de afirmaciones y antítesis, lo cual no es

más que la demostración de que nos encontramos ante una dimensión espiritual llevada al límite de la dicción

Algunos poemas no son inmunes a la presencia de elementos gongorinos, procedentes no solo de la experiencia previa en libros como *Perito en lunas* (1933) y *El rayo que no cesa* (1936), sino también de una deliberada mimetización de las obras clásicas, como demuestra la documentación que reúne los manuscritos inéditos del poeta en su época escolar. Por otro lado, el género literario de las canciones y los romances, que nacen como expresión de un arte cortesano, forman parte luego del acervo de la literatura barroca y devienen, a la postre, herencia del folclore lírico de corte popular.

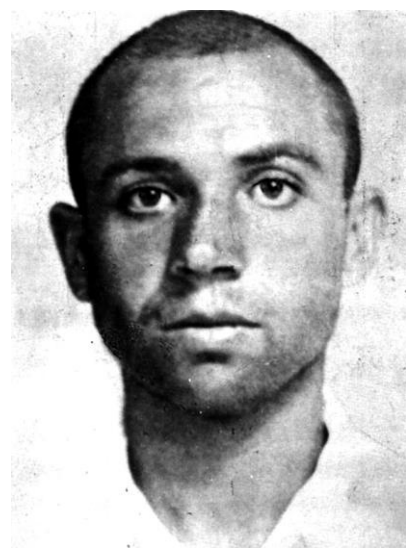
Son, así, en su mayoría textos marcados por una visible huella tradicional que responden a una necesidad de afirmación y negación, asumiendo, por tanto, un carácter sentencioso, axiomático, evidenciado en una maraña de rimas típicas de la poesía cancioneril, solo que aquí Hernández sustituye la voz anónima y popular por otra voz íntima que habla al dictado de sus asuntos más personales.

En este sentido, es interesante traer aquí por su elocuencia un breve texto de la primera parte del libro en donde el calco del modelo tradicional es evidente. Me limito a citar los versos de la segunda estrofa del poema 47: «¿Qué suena? / El tiro en tu monte, /

y el beso en mis eras». En esta breve copla es la voz de la mujer la que canta y, al disparo en el monte —donde se esconde el amado para escapar del enemigo—, contrapone el beso que resuena en la era donde mora y trabaja.

La antítesis es de nuevo reiterada por la idea de verticalidad y, por consiguiente, de peligro, expresada aquí por el «monte», frente a la horizontalidad que representa la «era», un paraje seguro y confortable. La era, en todo caso, es un tópico de la poesía popular: la localizamos con recurrencia en las *Canciones de la trilla* (López Sánchez, 2012) e, igualmente, ha entrado en el repertorio moderno del flamenco, como atestigua la canción «Me la llevé a la era».

De ahí esa verdad original y profunda que emana de la poesía del *Cancionero* de Miguel Hernández, donde el hambre y la falta de libertad se erigen en motivos concretos que desencadenan una profunda reflexión por parte del poeta: sobre sí mismo, sobre sus ideales derrotados, el amor por su esposa, la esperanza que encarna el nacimiento de su hijo y la fe en el hombre que nunca falla por completo. En definitiva, la historia particular se asume como la representación de una circunstancia individual que deviene, a su vez, en consciencia e historia colectivas.



Otra composición que proviene de la crónica familiar es el vasto tríptico «Hijo de la luz y de la sombra», de gran aliento y estructura visiblemente articulada (una arquitectura polifónica dividida en tres partes), en claro contraste con la mayoría de los textos de extensión breve que son característicos del *Cancionero*. Máxima expresión de la pasión amorosa, el poema canta el amor por la esposa Josefina, fruto de una visión trascendental que convierte su unión en el acto sagrado de una religión primitiva.

La mujer se transfigura en la noche que habita el universo inmenso y misterioso, capaz de atraer las fuerzas generadoras de la vida. «En el instante / mayor de su potencia lunar y femenina» (2010: 618), cuando la hora nocturna alcanza su cenit, la medianoche, el momento culminante del sueño y del amor, la luna, las estrellas y todo el firmamento participan en el encuentro que une la noche, símbolo de la esposa, con el día, símbolo del hombre, de cuyo abrazo nacerá el hijo.

La imagen del niño, despertado de su sueño ancestral —«de sus perezas y de sus agujeros» (2010: 619)—, donde acumula brillantes astros, alcanza un alto grado de

significación concreta y metafórica: es «amor, tuétano, luna, claras oscuridades» (2010 619). Pocas veces la palabra poética logra apresar con tanta precisión el instante misterioso en que se forma una nueva vida: vida que, gracias a la fuerza del amor, se eleva a una condición trascendente de carne liberada del peso y de la carcasa de origen animal.

—————

**En esta intensa
representación del
nacimiento comparece la
experiencia juvenil de
Hernández guiando el
rebaño familiar.**

—————

En esta intensa representación del nacimiento, de ascendencia pánica y lucreciana, comparece la experiencia juvenil de Hernández guiando el rebaño familiar. Neruda, su gran amigo y protector, así lo recuerda en su libro de memorias: «[Miguel] me narraba cuán impresionante era poner los oídos sobre el vientre de las cabras dormidas. Así se escuchaba el ruido de la leche que llegaba a las ubres, el rumor secreto que nadie ha podido escuchar sino aquel poeta de cabras» (1979: 164).

No es de extrañar, entonces, la distensión y la ternura con las que Hernández describe el acto amoroso de la concepción, captado con gran sencillez, sin ningún tipo de dilación o de complacencia erótica. La blancura de imágenes como «siembra», «zumo lácteo» o «flujo de cálido latido» anuncia el palpito de la vida, tomando forma al tiempo que prepara su primera aparición en el mundo.

La segunda parte de la composición pone todavía más el acento en la atmósfera cósmica: el clarear de la mañana envuelve y transfigura a la mujer, cuyo cuerpo espera el gran acontecimiento, «la gran hora del parto».

Es el momento del encuentro de la incierta luz del alba con aquella otra radiante del sol, en la que el poeta se representa a sí mismo. El vientre femenino se abre en medio de la expectación y la conmoción general hasta que irrumpe la presencia del niño junto a los ayes de dolor y de alegría de la madre. Solo entonces se abandonan al sueño los esposos, «dormidos y despiertos con el amor auestas».

La tercera parte de «Hijo de la luz y de la sombra» constituye la culminación de la visión cósmica, capaz de traducir en sutiles vibraciones la gran emoción suscitada por la esposa y por la presencia del hijo que ha llegado a la luz.

Miguel Hernández canta y exalta el cuerpo de la mujer que ha procreado, describe los pechos maternos como manantiales que «luchan y se atropellan con blancas efusiones» (2010: 620); oye correr por sus venas «un clamor de leche, de inundación, de boda / junto a ti, recorrida por caudales sonoros» (2010: 221). Tenso sobre su

cuerpo, ausculta el misterio de la vida que nace, traza sus más profundas y ocultas manifestaciones. Los versos, ricos en símbolos y aromas de la naturaleza mediterránea, se consagran a la esposa y, más aún, al cuerpo de la madre que, tras el ímpetu de amor, se abre al hijo.

El lector está llamado a asistir al gran acontecimiento a través de intensas imágenes naturalistas, capaces de describir el gorgoteo de la leche en el cuerpo de la madre como «toda una colmena de leche con espuma». Cuando la esposa —escribe Juan Guerrero Zamora (1955: 359)— se transforma en madre y el hijo es un paisaje donde cada elemento es un milagro, Hernández adopta una inflexión de la voz rara en la literatura española: la ternura. El poeta canta al ardiente amor carnal, rechazando el arquetipo tradicional del ideal femenino. La esposa en Miguel Hernández —ha observado Juan Cano Ballesta (1974: 31)— es una criatura concreta, alejada del modelo romántico, diferente incluso de la figura de la amada en Antonio Machado, que surge del ilusorio mundo de los sueños.

—————

**La ausencia elevada a
paradigma del dolor de un
hombre preso en su propia
soledad.**

—————

Ajena a todo elemento hedonista o sensual, en un contexto de absoluta privación y modestia, la mujer se torna pura materia, pensamiento único y dominante, transida por una escritura destilada, signada por parejas de oxímoros que insisten en el motivo de la ausencia elevada a paradigma del dolor de un hombre preso en su propia soledad. Estamos hablando del poema 29, en el que el asunto principal (la separación de la mujer amada)

se presenta reforzado por la plenitud de su estructura, determinada esta última por una serie de precisas simetrías visuales.

En la composición, el vocablo ‘ausencia’ se encuentra, como una suerte de respuesta a nivel horizontal, con la celebración de cinco sentidos: «veo», «escucho», «aspiro», etcétera. Entretanto, en el eje vertical le aguarda la denominación de las partes «ausentes» del cuerpo femenino: «tus ojos», «tu voz», «tu aliento», etcétera. El poema se cierra con la triple repetición —a su manera, una forma de exorcismo— de la palabra «ausencia».

Ausencia en todo veo:

tus ojos la reflejan.

Ausencia en todo escucho:

tu voz a tiempo suena.

Ausencia en todo aspiro:

tu aliento huele a hierba.
 Ausencia en todo toco:
 tu cuerpo se despuebla.
 Ausencia en todo pruebo:
 tu boca me destierra.
 Ausencia en todo siento:
 ausencia, ausencia, ausencia (Hernández, 2010: 601).

Una construcción geométrica semejante presenta la pieza número 63, donde el poeta canta al vientre —el sexo femenino— como lugar de amor y fuente de vida, sublimado a certeza contra toda amenaza del presente y del futuro. Hernández devuelve el sexo a su mismo centro, según una concepción sagrada y primitiva que había aprendido de la naturaleza durante su etapa de pastor. Sorprende, en cualquier caso, y hace de esta letrilla un extraordinario ejemplo de síntesis, el bosquejo perfecto que rige la estructura del texto.

El único sustantivo concreto y corpóreo es precisamente aquel que ensalza el «vientre» de la amada, colocado a final de verso y precedido por una negación que excluye cualquier comparación posible. Solo el «vientre», centro de gravitación de la pasión y la fertilidad, es puerto seguro y presente acogedor. El resto, todo lo demás, es el perfecto ejemplo de la incertidumbre y el miedo, como indican los atributos negativos que tildan al mundo exterior, a la sazón «confuso», visto como «futuro / fugaz», «pasado / baldío, turbio», etcétera. Todo es oscuro y amenazador frente al «vientre», «claro y profundo», de la mujer.

El porqué de este empleo de formas concisas y dicotómicas hay que buscarlo en la condición de profundo conflicto en que anda sumido el poeta, abierto al mito de la esperanza y al triunfo de la más humana razón para seguir viviendo, aun cuando es plenamente consciente de la realidad que lo oprime y aplasta tras la derrota militar que lo ha abocado a padecer los dramáticos rigores de la vida en prisión. A este respecto, contamos con el testimonio minucioso de Eduardo de Guzmán, compañero de celda de Miguel Hernández en el presidio de Conde de Toreno (el octavo de su particular viacrucis carcelario), donde ingresó el poeta el 3 de diciembre de 1939, quien nos ilustra acerca de la extrema estrechez en la que debían desenvolverse los internos: «Disponíamos de treinta y cinco centímetros de ancho y metro y medio de largo para descansar —informó— y debíamos hacerlo materialmente incrustados unos en otros, durmiendo de lado y con las piernas dobladas» (Guzmán, 1976: 290).

Este testimonio, con ligeras variantes, viene confirmado por el dramaturgo Antonio Buero Vallejo, que se reencontró con su amigo Miguel en la misma prisión del Conde de Toreno, junto con otros compañeros arracimados en el bloque de celdas de los condenados a muerte. Según Buero, «allí teníamos cuarenta o cincuenta centímetros por persona. Para darnos la vuelta teníamos que avisar y entonces... media galería se daba la vuelta» (Gómez y Patiño, 1999: 489).



Es en estas trágicas circunstancias, que no dejarán de empeorar después de los sucesivos traslados del presidiario y del brote de tuberculosis pulmonar que en breve lo conduciría a la muerte, cuando el poeta escribe sus últimas composiciones: «Vuelo», «El hombre no reposa: quien reposa es su traje», «Sigo en la sombra, lleno de luz: ¿existe el día?», «Eterna sombra». Este último poema, el más sorprendente y extraordinario, encierra un mensaje extremado de Hernández, significado por la sensación de angustia ante el presentimiento del fin, pero todavía abierto a la esperanza.

Aislada e irreplicable, «Eterna sombra» es una obra que respira el aire inquietante de los grandes espacios, esos en los que el silencio penetra como un fluido entre las dimensiones físicas de los objetos. Las imágenes, grandes y pequeñas, adquieren en sus proporciones una alusiva concreción ciertamente inusual. Todo se reconduce y circunscribe en torno a un paraje de sombra oscura, «dentro del árbol de los imposibles», en donde el poeta, destinado a la luz, se ve precipitado a un mundo lúgubre y amenazante, autónomo e inestable en su propia realidad. En lo más hondo de esta desesperación, y como una confirmación de la concepción venturosa de Miguel Hernández, se alza el grito de esperanza, elevado a mensaje universal: «Soy una abierta ventana que escucha, / por donde ver tenebrosa la vida. / Pero hay un rayo de sol en la lucha / que siempre deja la sombra vencida» (2010: 664).

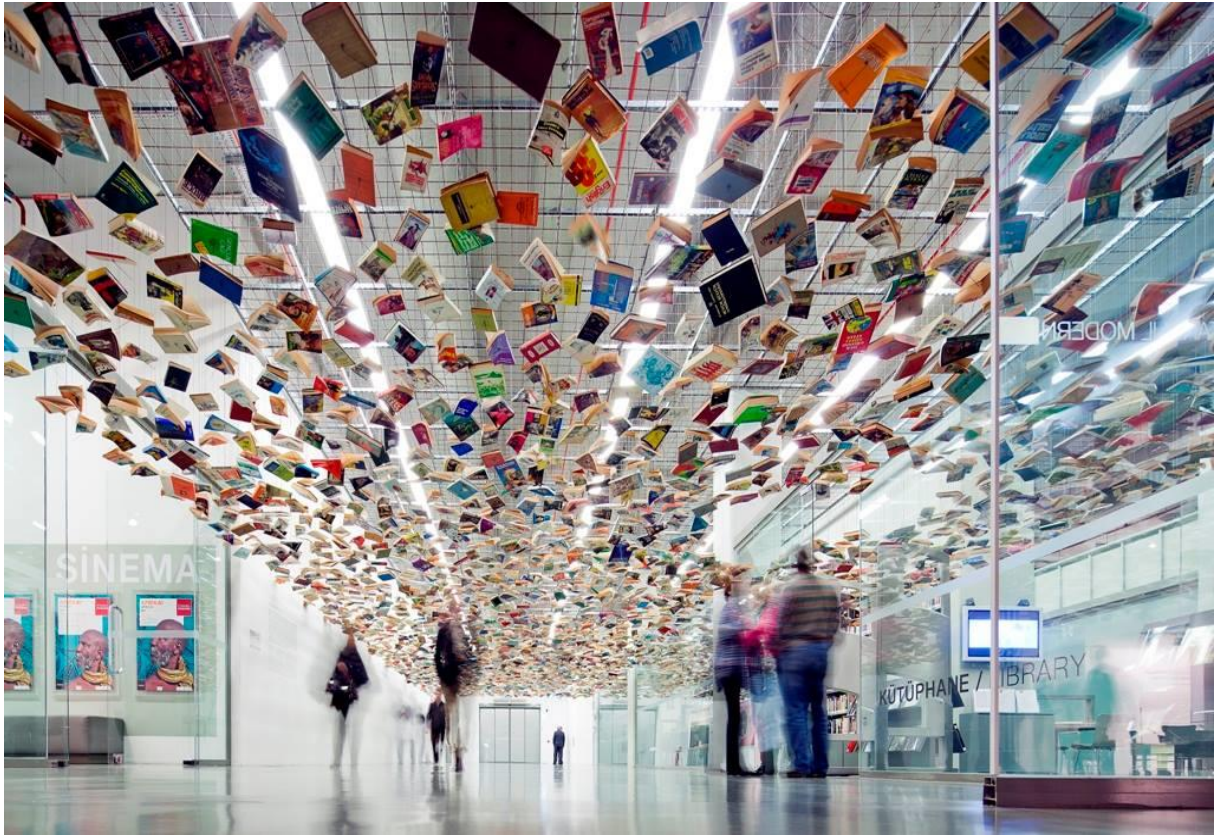
BIBLIOGRAFÍA

- Ballesta, J. C. (1974). *Miguel Hernández. El hombre y su poesía*. Madrid: Cátedra.
- Bousoño, C. (1960). «Notas sobre un poema de Miguel Hernández. "Antes del odio"». *Cuadernos de Ágora*, 49-50 (noviembre-diciembre), 33.

- Ferris, J. L. (2010). *Miguel Hernández. Pasiones, cárcel y muerte de un poeta*. Madrid: «Temas de Hoy/Biografías», Planeta.
- Gómez y Patiño, M. (1999). *Propaganda poética en Miguel Hernández. Un análisis de su discurso periodístico y político (1936-1939)*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Guerrero Zamora, J. (1955). *Miguel Hernández, poeta (1910-1942)*. Madrid: El Grifón.
- Hernández, M. (1962). *Poesie*, edición de D. Puccini. Milán: Feltrinelli.
- Hernández, M. (1988). *Cartas a Josefina*, introducción de C. Zardoya. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, M. (2010 [1992]). *Obra completa*, edición de A. Sánchez Vidal y J. C. Rovira con la colaboración de C. Alemany. Madrid: Espasa-Calpe, vols. I y II.
- Hernández, M. (2011). *Cartas a Josefina*, edición de M. P. Hernández Egido. Elche (Alicante): Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Elche.
- Hernández, M. (2014). *Canzoniere e romanzero di assenze*, edición de G. Morelli. Florencia: Passigli.
- Hernández, M. (2022). *Poesía d'amore e di guerra*, edición de G. Morelli. Roma: Elliot.
- López Sánchez, J. P. (2012). «Las canciones de trilla en el Aljarafe de Sevilla». *Olivar*, 13, 18, 1-18.
- Morelli, G. (2022). *Hernández en el corazón*. Orihuela (Alicante): Fundación Cultural Miguel Hernández.
- Neruda, P. (1979). *Confieso que he vivido*. Barcelona: Seix Barral.

INSTALACIÓN /
PERFORMANCE

**Libros suspendidos en
el Museo de Arte
Moderno de Estambul**



Instalación en el [Museo de Arte Moderno de Estambul](#) (Istanbul Modern Sanat Müzesi / Istanbul Museum of Modern Art). Fotografía de Annik Porsche-Singer publicada por el museo [en su página en Facebook](#). Debajo, otra imagen [en el sitio web](#) del museo.





Otra imagen de la instalación de libros suspendidos del Museo de Arte Moderno de Estambul. Publicada [en Pinterest](#) por la usuaria [Sevi Gursoy](#).

DE LA
LECTOESCRITURA

Fomentar la creatividad y la convivencia a través de la lectura y la escritura

Irma G. Herros y Antonia O. Jarvio
«Fomento de lectura y escritura en adultos mayores»

En: *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XX, n.º 1 (enero-junio 2022). [Creative Commons](#). Última consulta: 13 de agosto de 2022.

INTRODUCCIÓN

El tema de la lectura se ha integrado en un amplio número de planes, programas y proyectos de organismos e instituciones a nivel mundial como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unión Europea (UE). A nivel nacional cobra un papel fundamental en la agenda de instituciones gubernamentales y de educación. El objetivo general es fomentar la lectura como una actividad placentera y convertirla en hábito, a fin de desarrollar habilidades para la construcción de significados o la comprensión de textos y así allegarse de información y conocimiento (Cassany, 2006), sin dejar de lado su influencia en la formación de ciudadanía.

Leer no es un proceso único y genérico, sino un acto situado que requiere de un continuo desarrollo acorde a las intenciones de quien lo usa y al contexto donde se demanda. Por ello los nuevos estudios de literacidad (Cassany, 2008; Gee, 1990, 1999; Kalman, 2003; Street, 2013) establecen que la enseñanza de la lectura debe abordarse como una práctica social, es decir, considerando la diversidad letrada de cada entorno (Cassany, 2006; Pérez, 2018).

Con la lectura se aprende a estructurar el habla y el pensamiento. Por esto, la calidad de la educación y el desempeño laboral dependen en gran medida del dominio de la lengua. Saber escuchar, leer, hablar y escribir posibilita pensar, descubrir, conocer, indagar e imaginar.

—————
**Saber escuchar, leer,
hablar y escribir posibilita
pensar, descubrir, conocer,
indagar e imaginar.**
—————

Entendamos el acto de leer como el proceso mediante el cual se desvela un mensaje cifrado, y otorgamos sentido y significado con la comprensión, la cual se logra por la confluencia de las emociones, las intuiciones y la irracionalidad, pero también del significado, las ideas, los conocimientos y la información, elementos que se ubican en la esfera racional (Garrido, 2004).

Gracias a la lectura de literatura nos acercamos al conocimiento de los otros y de nosotros mismos (Volpi, 2011) y, por lo tanto, al entendimiento de nuestro entorno

Cada vez en mayor medida se hacen esfuerzos institucionales o por grupos especializados por revertir la situación imperante de carencias de lectoescritura. Los métodos educativos se enfocan al cumplimiento de fines prácticos u objetivos específicos: elaboración de trabajos, presentación de exámenes, finalización de cursos o carrera, etcétera. Una vez que estos son alcanzados, se elimina la necesidad

de seguir leyendo y de realizar este ejercicio como actividad cotidiana (Argüelles, 2011). El Módulo sobre Lectura (MOLEC) constata una tendencia decreciente en las prácticas lectoras en México en los últimos cinco años, ya que el porcentaje de personas que leyó libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de internet, foros o blogs, disminuyó diez puntos porcentuales: 84.2 % en 2015 contra 74.8 % en 2019 (INEGI, 2019b). Los grupos vulnerables o relegados presentan indicadores más deficientes. Tal es el caso de los adultos mayores, que es el grupo donde se integran personas mayores de 60 años.

La vulnerabilidad se entiende como los sectores o grupos que, por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico, se encuentran limitados a mejores condiciones de bienestar (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2004). A nivel internacional, el fenómeno del envejecimiento cada día cobra más relevancia. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) estima que en las primeras décadas del presente siglo la población mayor de 60 años se duplicará, y con ello los problemas de salud, pobreza, desempleo, baja cobertura en pensiones y de protección social (Secretaría de Desarrollo Social, 2010), la falta de atención y hasta el maltrato.

En México, en 2020, el número de personas de 60 años o más representó el 12.3 % de la población total con estimaciones de ascenso de un 2 % anual; y se reporta que el 41 % cuenta con algún apoyo para su atención y casi el 60 % carece en absoluto del mismo (Secretaría de Salud, 2020).

—————

El promedio de escolaridad de las personas mayores en México es de 5.9 años, es decir, no alcanzan la educación básica.

—————

Otra particularidad es el promedio de escolaridad de las personas mayores, que es de 5.9 años, es decir, no alcanzan la educación básica; el 20.8 % de las mujeres y el 15.9 % de los hombres no saben leer o escribir, situación que se agrava en zonas rurales (INEGI, 2019a). En 2010, el 25.3 % de este segmento no contaba con seguridad social u otra clase de apoyo estatal. Con la creación del Programa para el Bienestar de las Personas Adultas Mayores (2019), se ofrece un apoyo

económico básico a toda la población mayor de 65 años de comunidades indígenas y a los de más de 68 años que viven en el resto del país. No obstante, permanecen las carencias de atención para su desarrollo integral.

La prevalencia de una educación de calidad inclusiva que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida, así como espacios formativos, garantizarían que muchos sectores endebles tengan mejores oportunidades de desarrollo aún en la etapa de la vida

donde se deja de ser productivo económicamente. No obstante, «históricamente, la sociedad se ha comprometido con la educación, formación y guía de los niños y jóvenes; pero no así de las personas mayores, pues prevalecen estereotipos y numerosos prejuicios negativos acerca de la vejez» (García, 2007, p. 51).

En un estudio sobre el maltrato realizado por Giraldo Rodríguez en México y Xalapa Veracruz —ciudad esta última donde se [lleva a cabo] el presente proyecto de intervención—, en una muestra de 1933 personas con una media de 72 años, se reportó que casi el 20 % había sufrido algún tipo de maltrato en los últimos doce meses. Fueron los hijos, cónyuges u otros familiares los responsables de infligir los abusos (Giraldo, 2019). La autora señala que en México el problema reviste cifras en ascenso, por lo que urgen acciones que garanticen salud, bienestar, calidad de vida e inclusión social a las personas mayores. Lo anterior determina el deterioro en las funciones psicoafectivas y físicas, producto del descuido y abandono (García, 2007). Ante tal panorama, urge que los gobiernos garanticen la integridad, el bienestar y una educación inclusiva para las personas mayores.

A fin de tratar el problema de la vejez se utilizan: la geriatría, que se ocupa de las enfermedades, su prevención y manejo entre personas adultas mayores; la gerontología, ciencia que estudia el envejecimiento asumiendo las necesidades físicas, psicológicas y sociales; y finalmente, la gerogogía, que es la ciencia encargada de brindar educación específica a los ancianos (Belando y Sarlett, 1995; Peris, 1986). Este último concepto, también usado

Para tratar la vejez se utilizan la geriatría, la gerontología y la gerogogía.

en la pedagogía, propone «desarrollar estrategias para la integración a los procesos de aprendizaje continuos, con espacios que alienten la creatividad, el sano esparcimiento, la participación ciudadana y la estimulación mental-social, a fin de favorecer al máximo su capacidad funcional» (Chavarriaga y Franco, 2009, p. 27).

Chavarriaga y Franco (2009) mencionan que este modelo es útil para fortalecer el campo en que los ancianos pueden destacarse, es decir, aprovechar el cúmulo de experiencias para así analizar el presente a la luz de sus experiencias. En buena medida, las discapacidades pueden verse minimizadas y se pueden potenciar las funciones cognitivas gracias a la intervención sociocultural. Por ello, la promoción y atención de esta problemática puede contribuir a que se generen cambios significativos en el imaginario social transformando las actitudes de descalificación prevalecientes.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ADULTOS MAYORES

La lectura, sobre todo de literatura, multiplica vivencias y expande el conocimiento hacia nuevas experiencias. Cuando nos apropiamos de otras vidas, se acentúan ideas que pueden ser compartidas por un mayor número de personas, por lo que se fortalece la interacción social y con ello la empatía y la solidaridad (Volpi, 2011). A diferencia de otros tipos de lectura, la de literatura nos reafirma como humanos. Al identificarnos con las historias nos entendemos, y los diversos personajes en su complejidad nos provocan emociones que son un desafío tanto para el intelecto como para el diario vivir. Así, la literatura es el espacio en el que todos habitamos —es la vida—, por lo tanto, es el lugar en donde mejor nos reconocemos y nos relacionamos.

Al trascender la relación entre lector y texto a la interacción grupal se profundizan la memoria, la reflexión, la inteligencia y las emociones. La lectura dialógica «no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas adultas del entorno» (Aguilar Ródenas *et al.*, 2010, p. 32).

García, Martínez de la Hidalga y Villardón (2016) establecen que las tertulias literarias dialógicas con adultos iniciaron en 1981 y demostraron grandes beneficios en su aplicación. Este método de aprendizaje se basa en la teoría sociocultural de Vygotsky, que señala que «la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizador y el prototipo de este es el lenguaje humano» (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 42); la teoría de la acción comunicativa de Habermas, que la plantea como «la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal» (Garrido, 2011, p. 8), y la teoría de acción dialógica de Freire, que está enfocada en la liberación del sujeto y reclama un encuentro entre iguales en el aula, donde se debe ejercer una verdadera interacción comunicativa (Velasco y De González, 2008).

En este sentido, se entiende por aprendizaje dialógico:

convertir la dialogicidad de las personas en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje [...] A través del diálogo igualitario se rompen las relaciones jerárquicas y autoritarias en los centros educativos. Cada opinión, saber o criterio se considera en función de la validez de sus argumentos en vez de imponerse a través de ostentación del poder o de la hegemonía cultural (Aubert, García y Racionero, 2009, p. 131).

Pero la lectura y la escritura están ligadas. «Si leer es escucharnos y escuchar a los otros, escribir es hablar para nosotros y para los otros» (Argüelles, 2011, p. 31). Al escribir reafirmamos el reconocimiento y sentido de lo que nos rodea. Nos ayuda a transmitir mensajes estructurados, razonados, elocuentes y con creatividad. La práctica de la escritura se asocia al desarrollo de procesos cognitivos que se refuerzan si se realizan de forma continua, colaborativa y en grupo, donde se interactúa y conversa y se retroalimenta este proceso. Para Cassany, Luna y Sanz (2003) saber escribir es cifrar una comunicación coherente, desarrollar con orden una idea, explicar lo que el sujeto desea transmitir y su motivación para hacerlo. Escribir nos lleva a cuestionar lo que pensamos, a aclarar y organizar nuestro pensamiento. «Cuando revisamos si lo escrito dice realmente lo que queríamos decir, se va construyendo el significado y así la escritura se convierte en un proceso de aprendizaje [...] la escritura permite la elaboración y transformación de conocimientos» (Valery, 2000, p. 39).

La escritura es un acto de creación humana. Es una experiencia de aprendizaje que ayuda a comprender y estructura la conciencia, avivando y posibilitando el desarrollo de las funciones psicológicas; mejora la función epistémica para dar significado y sentido, y enriquece la comunicación y el diálogo con otros. Una persona que escribe de forma adecuada consigue libertad para expresarse y poseer sentido crítico. Si nos adentramos en el estudio y la práctica de la escritura creativa, incorporamos habilidades estéticas y expositivas igualmente útiles para escribir textos acordes con diferentes ámbitos del desarrollo intelectual humano. Por lo tanto, leer y escribir son actos que estimulan la memoria al ampliar y fijar las referencias.

**Una persona que escribe
de forma adecuada
consigue libertad para
expresarse y poseer
sentido crítico.**

La escritura creativa es cualquier tipo de escritura que salga del esquema de usos comunicativos específicos. «Cuando escribimos tratando de buscar un efecto adicional a la mera comunicación, o buscando un punto de originalidad que distinga nuestro texto de otros discursos similares, estamos practicando la escritura creativa» (Muñoz, 2016, p. 2).

Alonso Breto (2008) menciona que muchos autores y autoras establecen una clara relación de la escritura con la terapia por las sensaciones que les procura y porque les acerca al yo interior. Escribir creativamente no está restringido a quienes cuentan con una vocación literaria; bajo ciertas circunstancias, es posible realizar este ejercicio dados sus múltiples beneficios. La estimulación que en este sentido se alcance con

los adultos mayores alentará su participación social y les procurará sensaciones y motivaciones por explorar.

De acuerdo con Ansón *et al.* (2015), los ejercicios de estimulación cognitiva ayudan al fortalecimiento de las capacidades mentales al reforzar las conexiones en el cerebro, y por ello fungen como intervención terapéutica que complementa cualquier tratamiento farmacológico. Su uso adecuado retarda la progresión del deterioro y la desconexión con el entorno, lo que fortalece las relaciones sociales y potencia la autoestima de quienes los practican.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es presentar la estrategia de intervención que se desarrolló con el propósito de contribuir a la mejora en la calidad de vida de los adultos mayores mediante la lectura y la escritura, estimulando su reincorporación social en un espacio que fomente la creación y la convivencia. Se pretendió, con el desarrollo de diversas estrategias que los acerquen a los textos literarios, coadyuvar a su mejora física, cognitiva y psicológica. Con ello se pretende dar voz a este sector, muchas veces marginado por la sociedad, favoreciendo sus reflexiones tanto de manera oral como escrita. Se desarrollará la estrategia de intervención y el método utilizado para dar lugar a la presentación de resultados y conclusiones.

MÉTODO

Una intervención admite un conjunto de acciones planeadas con el propósito de lograr cambios específicos (Rentería, 2004). En el trabajo se utilizó el método de investigación-acción, que «está orientado hacia el cambio educativo y parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo, de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales» (Colmenares y Piñero, 2008, p. 104). Este método se caracteriza por el involucramiento directo de las personas cuyas condiciones se pretenden mejorar. Se inicia con el acercamiento holístico a la realidad de estudio, así como con el análisis de alternativas para incidir en su mejora. De acuerdo con Requena (2018), las fases de esta metodología comprenden el diagnóstico y el plan de acción, con lo que se integra la ejecución guiada siempre por el objetivo. Al final se evalúan los

resultados y se elabora una reflexión sobre lo realizado. La participación de los involucrados es el elemento fundamental, ya que incide directamente en sus condiciones de bienestar.

El proyecto de intervención se desarrolló en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en el marco del plan de estudios de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana, programa en el cual los estudiantes conducen su aprendizaje hacia diversos grupos sociales a través de un trabajo colaborativo y planificado.

El primer paso consistió en una revisión de literatura para situar la problemática de los adultos mayores, así como de los planes y programas establecidos a nivel mundial para su atención. Se exploró la oferta de talleres en la ciudad de Xalapa, y pudo observarse que existen muy pocos que ofrezcan servicios de forma permanente. Los costos, horarios y distancias de los que se ofrecen son un obstáculo importante para la integración de muchas personas.

—————
**A la convocatoria
respondieron doce
participantes, nueve
mujeres y tres hombres.**
—————

El nombre de la intervención fue «Cuento (s) contigo» y se realizó en trece reuniones los días miércoles, dos horas cada día, ente noviembre de 2019 y marzo de 2020. A la convocatoria respondieron doce participantes, nueve mujeres y tres hombres, a los que se les aplicó una encuesta inicial para obtener un perfil detallado: características sociodemográficas, variables como sexo, edad, estado civil, ocupación y profesión,

situación de salud, actividades cotidianas que realizaban, así como otros elementos para conocer sus gustos e intereses por la lectura y la escritura.

A partir de los resultados, se diseñó un plan de actividades encaminado a coadyuvar en la mejora de diversos elementos de su calidad de vida como: socialización activa, estimulación cognitiva, acercamiento a la literatura y otras experiencias para alentar la discusión, creatividad y sentimientos para una mejora física y psicológica. Esto basado en la revisión de reportes sobre intervenciones similares (Colín, 2005; González y Saurín, 2005; Guerrero, 2011; Hernández 2017; Martínez, 2015; Mercado, 2018; Noice, Noice y Kramer, 2013) y en los aprendizajes obtenidos en la EPL.

La cartografía lectora se elaboró considerando las limitaciones que mostraron algunos integrantes del grupo, como falta de audición o limitaciones visuales y de concentración, entre otras, por lo que se utilizaron lecturas breves de cuentos, relatos y poemas de autores nacionales e internacionales, entre los que figuraban los

siguientes: Elena Garro, Isabel Allende, Juan José Arreola, Juan Villoro, Juan Rulfo, Laura Esquivel, Guadalupe Nettel, Amparo Dávila, Octavio Paz, Lazlo Moussong, Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Eduardo Galeano, Horacio Quiroga, Mario Benedetti, Guy de Maupassant, Silvina Ocampo, Ángeles Mastretta y Fernanda Melchor. Esta cartografía incluyó diferentes géneros literarios, relacionados con temas acordes a los intereses y afinidades que expresaron en el cuestionario inicial y en el desarrollo de las actividades.

Para valorar avances en la estimulación cognitiva se utilizaron pruebas de rendimiento elaboradas con base en ejercicios que proponen Ansón Artero *et al.* (2015) y Aguilar, Gutiérrez y Samudio-Cruz (2018), con diferentes grados de dificultad para medir atención y memoria, expresión verbal y razonamiento. El objetivo establecido por los autores de este artículo es contribuir a mantener las capacidades mentales de una persona a lo largo del tiempo.

En cada sesión se desarrolló un tema específico —mi niñez, los sueños, historias con moralejas, el amor y sus formas— que figuraba de modo implícito o explícito en los textos y ejercicios. Se promovía el intercambio de puntos de vista y comentarios.

Se realizaron, en diez de las trece sesiones, dos lecturas en voz alta y dos actividades prácticas por día, una de estimulación cognitiva y otra de expresión escrita o escritura creativa. Al final se compartió una breve semblanza de cada uno de los autores y títulos leídos y se recomendaron textos similares.

La dinámica de las otras sesiones tuvo el mismo formato, aunque con menos actividades para realizar lecturas de textos más extensos. Esta fue una modificación que se consideró dado el interés del grupo.

En las primeras cuatro sesiones las lecturas se enfocaban en crónicas cotidianas narradas en tono coloquial a fin de estimular en los participantes su memoria e incitarlos a narrar eventos vividos. Este ejercicio fue titulado «Memorias del día a día» e incluyó a autores como Fernanda Melchor, Alfredo Loeza, Laura Esquivel, Lazlo Moussong y Guy de Maupassant. Algunos textos se adaptaron a un tamaño especial de letra.

Algunos textos se adaptaron a un tamaño especial de letra.

Durante las tres semanas siguientes se utilizaron narraciones de Mario Benedetti, Horacio Quiroga, Gabriel García Márquez, Enrique Anderson Imbert, Elena Garro y José Emilio Pacheco; en ellas se describían sucesos y sentimientos cotidianos

enfocados en la literatura fantástica. El espacio se denominó «La magia de las letras» y el objetivo fue estimular la imaginación de los adultos mayores y mostrar un nuevo ámbito de la literatura.

En la última etapa se exploraron estilos narrativos y diversas expresiones escritas con el fin de escribir para sanar, despejar y ordenar la mente. Estas sesiones abarcaron de la octava a la última semana y fueron tituladas «Metástasis con metáforas».

Los autores con [quienes] se trabajó fueron: Juan José Arreola, Thomas Cormack, Ulises Carrión Bogard, Silvina Ocampo, Pablo Neruda, Amparo Dávila, Ángeles Mastretta, Isabel Allende y Juan Rulfo.

En cada sesión se presentaban diversos géneros literarios como cuento, novela y poesía, y además se dieron a conocer fábulas, microrrelatos, epopeyas, aforismos, etcétera.

La realización de una narración a partir de un animal asignado mediante una rifa fue una de las actividades de más éxito.

Entre las actividades de mayor éxito destaca la que se llevó a cabo después de leer *Bestiario* de Juan José Arreola. Los participantes realizaron una narración similar a partir de un animal asignado mediante una rifa. A esa sesión se le denominó «Las narraciones y sus formatos».

En el proceso de la intervención se integraron nuevos autores a los iniciales en virtud de los intereses y comentarios del grupo.

Cada sesión consideró además lo siguiente: la semblanza de los autores; la lectura gratuita, que consiste en lecturas que se hacen en voz alta para conocer diversos géneros, son cortas, disfrutables y su objetivo es sorprender a los integrantes de un taller y estimularlos a leer más sobre el autor o sobre el tema tratado; ejercicios de estimulación cognitiva cuya dificultad aumentó a lo largo de las sesiones; análisis de respuestas de forma grupal; la lectura en voz alta con comentarios y discusión; ejercicios de escritura creativa, y espacio para compartir las creaciones individuales.

En diversas ocasiones el horario de cierre no se respetó dada la entusiasta participación de los integrantes.

La evaluación de resultados integró una estrategia de recopilación de evidencias utilizando los siguientes recursos: la aplicación de encuestas, al inicio y al final, para medir el cumplimiento de objetivos; las pruebas de rendimiento para valorar atención y memoria, expresión verbal y razonamiento propuestas por Ansón Artero *et al.* (2015) y Aguilar, Gutiérrez y Samudio-Cruz (2018); y bitácoras para cada actividad del taller

en las que se registraron asistencia, actividades más disfrutables, autores y lecturas más comentados, opiniones y comentarios de los participantes.

Asimismo, se realizaron registros en cada sesión para establecer avances en la lectura en voz alta, comprensión de los textos, desempeño de escritura creativa y desarrollo de reflexiones críticas. Los registros se midieron en una escala del 1 al 10 por sesión y se utilizó una nomenclatura que integraba nivel de lectura, de participación y de resolución de problemas para medir el desarrollo cognitivo y el nivel de escritura.

RESULTADOS

La convocatoria fue abierta y, como respuesta, participaron nueve mujeres y tres hombres en un rango de edad de entre los 55 y 97 años. Seis contaban con nivel de estudios de licenciatura, dos cursaron una carrera técnica y tres no concluyeron la educación básica. Sus perfiles y habilidades fueron diversos; no obstante, prevaleció su entusiasmo por participar y su disponibilidad para aprender y apoyar al resto de integrantes.

Once integrantes expresaron su gusto por leer desde el comienzo, aunque solo cuatro tenían un conocimiento mayor sobre autores. Los demás carecían de referencias literarias, pero declararon interés por hacer de la lectura un hábito placentero. Es importante agregar que dos de los participantes habían tenido la oportunidad de publicar sus escritos. Mostraron gran dedicación y compromiso

desde el comienzo y expresaron que leían de nueve a dieciséis horas semanales. Los demás establecieron que la falta de motivación era su principal obstáculo para la lectura y reportaron que leían un promedio de tres horas a la semana, y no necesariamente relatos literarios. Al finalizar la intervención se reportó un aumento de como mínimo cinco horas de lectura a la semana (ver Figura 1).

A pesar de que el estado de Veracruz ocupa el tercer lugar con más adultos mayores en la república mexicana, solo una persona asistía a un grupo de apoyo. Siete dijeron haber asistido a talleres culturales en algún momento y cuatro expresaron no asistir a grupos de este tipo. De acuerdo con el objetivo planteado, se logró conformar un

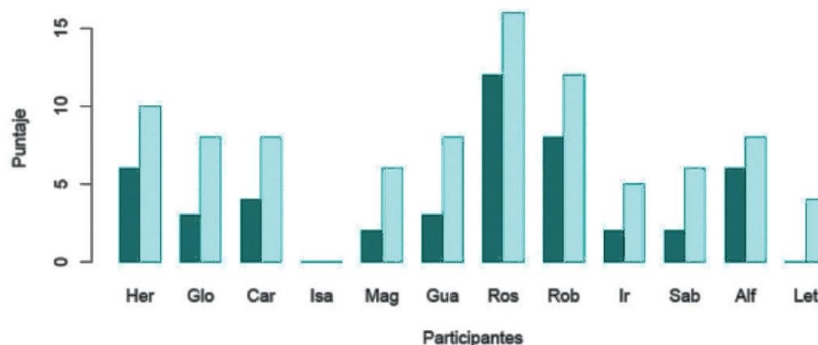
Al finalizar la intervención se reportó un aumento de como mínimo cinco horas de lectura a la semana.

espacio para alentar y promover su reincorporación social, fomentando la convivencia y la creación a través del fomento de la lectura y la escritura.

Los avances más significativos se hicieron evidentes a partir de la sexta reunión, aunque sus habilidades y competencias eran muy desiguales. De los doce adultos mayores, siete leían con fluidez, aunque sin matizar palabras o momentos clave de las narraciones. El resto leía con notables tropiezos y desacato a los signos gramaticales. Es importante mencionar que ninguno contaba con severos problemas de visión, aunque dos utilizaban aparatos auditivos. Ellos necesitaron apoyo adicional, tanto por parte de la coordinación como de sus compañeros.

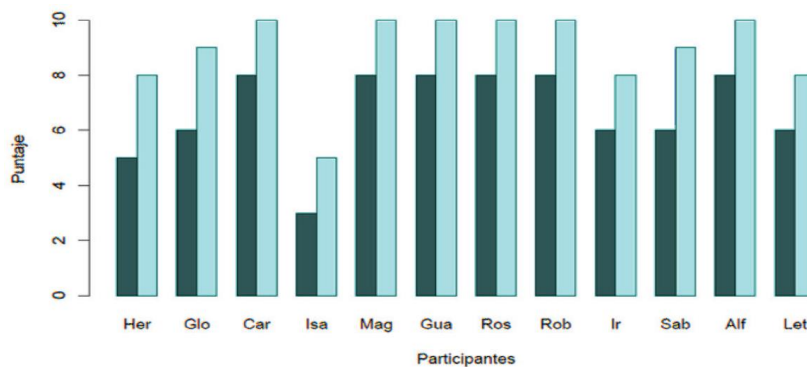
Al final del curso, nueve asistentes de los más constantes lograron leer de forma expresiva y sin yerro frente a los signos de puntuación o acentuaciones (ver Figura 2).

Figura 1. Gráfica comparativa del puntaje asignado al tiempo dedicado a la lectura



Fuente: elaboración propia. En color gris oscuro se puntúa el tiempo dedicado a la lectura antes de la intervención, y en gris claro después de ella.

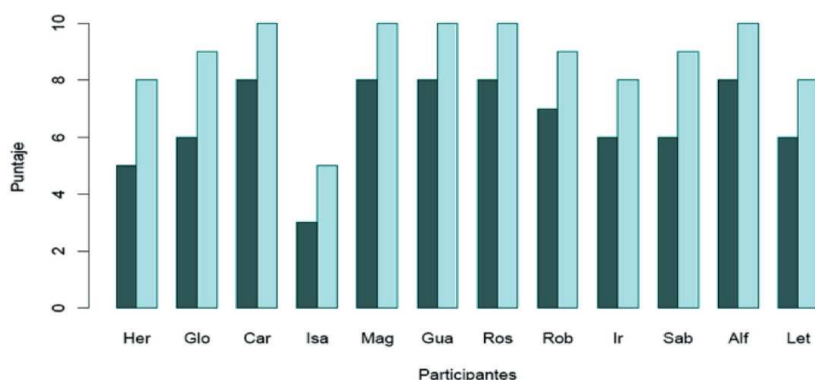
Figura 2. Gráfica comparativa del puntaje asignado a la calidad de la lectura en voz alta



Fuente: elaboración propia. En color gris oscuro antes de la intervención, y en gris claro después de ella. El puntaje se basa en una escala elaborada con ejercicios diseñados de manera específica para cada rubro, donde el máximo puntaje se corresponde con el mejor resultado del grupo.

En la siguiente unidad se promovió comentar los textos, así como la expresión de emociones. Las participaciones se enfocaban [a] reflexiones críticas sobre la trama, y las vincularon con experiencias personales. Se alentó la libre expresión y la socialización utilizando la lectura dialógica. Los textos [empleados] fueron «Detrás de la lente» de Thomas Cormack, «La tía Daniela» de Ángeles Mastretta y «La abeja haragana» de Horacio Quiroga.

Figura 3. Gráfica comparativa del puntaje asignado al desarrollo de reflexiones críticas



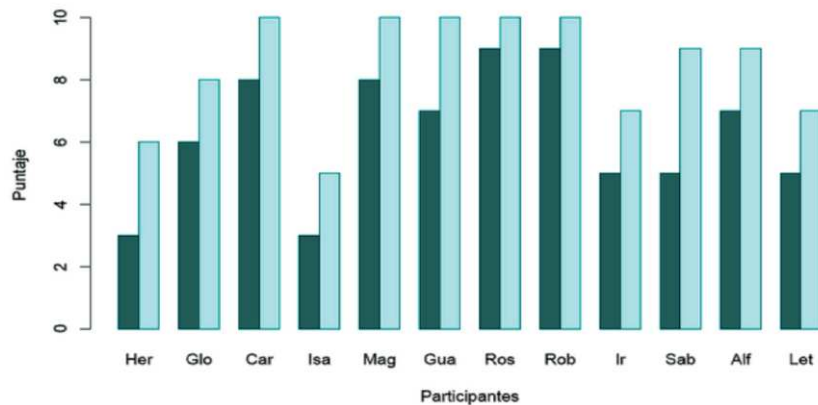
Fuente: elaboración propia. En color gris oscuro, antes de la intervención, y en gris claro, después de ella. El puntaje se basa en una escala elaborada con ejercicios diseñados de manera específica para cada rubro, donde el máximo puntaje se corresponde con el mejor resultado del grupo.

En las últimas tres sesiones se observó un progreso significativo. Se realizaron ejercicios con diferentes géneros literarios, estructuras narrativas, análisis de la psicología de los personajes y nivel de intervención de los mismos. El texto mejor valorado fue «La casa de azúcar» de Silvina Ocampo. Desarrollaron la habilidad para distinguir diversos géneros narrativos y múltiples personajes singulares. Asimismo, mencionaron que la experiencia de esta lectura les permitió hablar sobre sinceridad, trastornos psicológicos y experiencias paranormales.

En cuanto a la escritura creativa hubo un desarrollo variado, acorde a las temáticas que se trabajaban y a la complejidad de las actividades. Dos participantes mostraron renuencia desde el principio: escribían un máximo de tres renglones y establecían su falta de habilidades. Con ellos no fue posible conseguir avances. La estrategia consistió en implementar actividades que estimularan la práctica de escritura. Por ejemplo, «La rifa de escenarios» fue la mejor recibida. Consistió en designar elementos que debían incorporarse al relato, por ejemplo: crear un cuento de terror que se desarrollara en una escuela y con un personaje femenino. Aunque significó un reto importante para los asistentes, brindó herramientas para orientar la escritura del

relato. El grupo elaboró y corrigió con entusiasmo cada uno de sus escritos, y al final se obtuvieron textos para publicarse en las redes sociales.

Figura 4. Gráfica comparativa del puntaje asignado al desempeño en escritura creativa



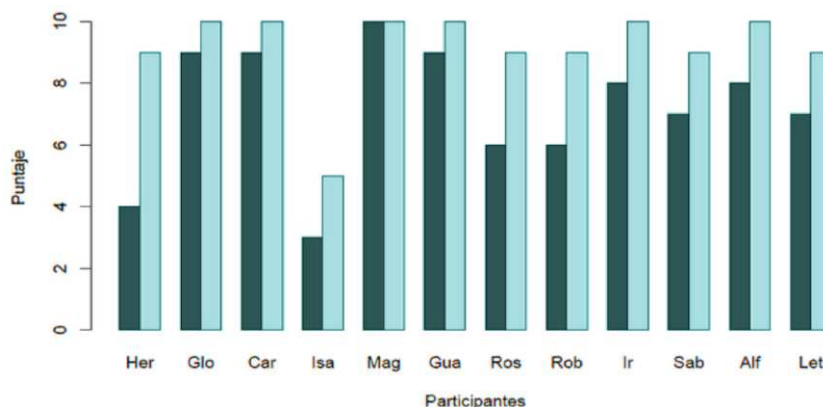
Fuente: elaboración propia. En color gris oscuro antes de la intervención, y en gris claro después de ella. El puntaje se basa en una escala elaborada con ejercicios diseñados de manera específica para cada rubro, donde el máximo puntaje se corresponde con el mejor resultado del grupo.

El acercamiento a los textos literarios se realizó de acuerdo con los intereses temáticos de los participantes. Los registros reportan como las lecturas mejor valoradas: *Bestiario*, de Juan José Arreola, «La casa de azúcar» de Silvina Ocampo, «Talpa» de Juan Rulfo, «¡Sea por Dios y venga más!» de Laura Esquivel y «La muerta» de Guy de Maupassant; con ellas expresaron sentimientos de tranquilidad, bienestar, alegría, comodidad y confianza, con lo cual se acentúa la percepción de mejora física y psicológica.

Para establecer avances en las funciones cognitivas, se realizaron ejercicios dirigidos como los de unir palabras con sus significados, ordenar letras para encontrar palabras escondidas, sopas de letras y juegos de memoria, elaborados por Ansón Artero *et al.* (2015) y Aguilar, Gutiérrez y Samudio-Cruz (2018), que permitieron medir atención, memoria, expresión verbal y razonamiento.

Las personas de menor edad solucionaban las actividades con destreza. Los mayores requerían de más tiempo. Sin embargo, las diferencias disminuyeron a partir de la octava sesión en aquellos que mantuvieron una asistencia constante.

Figura 5. Gráfica comparativa del puntaje asignado sobre la efectividad para resolver ejercicios de estimulación cognitiva



Fuente: elaboración propia. En color gris oscuro antes de la intervención, y en gris claro después de ella. El puntaje se basa en una escala elaborada con ejercicios diseñados de manera específica para cada rubro, donde el máximo puntaje se corresponde con el mejor resultado del grupo.

Al final, los participantes calificaron el taller de manera muy positiva y pidieron continuarlo. Reportaron haber experimentado bienestar y tranquilidad. El apoyo de la tallerista, el diálogo y la interacción fueron fundamentales para aumentar la confianza en sí mismos. La lectura dialógica les ayudó a desarrollar su capacidad expresiva al compartir experiencias y conocimientos y les brindó seguridad al ser valoradas sus opiniones. Leer en voz alta y los ejercicios de escritura creativa fueron las actividades preferidas.

El 100 % manifestó que aumentó su conocimiento sobre obras y géneros literarios y el 70 % estableció haber compartido las lecturas con terceras personas, lo cual revela el alcance multiplicador del taller. Finalmente, hicieron tres recomendaciones de mejora: incrementar las actividades lúdicas, incluir más teoría literaria y prolongar el número de sesiones.

CONCLUSIONES

Se cumplió con los objetivos estipulados: crear un espacio para la reincorporación social de los adultos mayores y fomentar la creatividad y la convivencia a través de la lectura y la escritura, donde las experiencias de acercarse a los textos literarios se expresen en una mejora física, cognitiva y psicológica de los participantes. Reconocieron que sus experiencias compartidas en comentarios y aportaciones son valiosas, acorde a lo que establecen Chavarriaga y Franco (2009). Nueve de ellos

incrementaron sus habilidades lectoras y mostraron interés en realizar una segunda parte del curso o incorporarse a talleres similares. Las diferencias en edad y habilidades no fueron obstáculos para el apoyo y aprendizaje, tal y como lo establece Volpi (2011) cuando menciona que la interacción social alrededor de la lectura produce empatía y solidaridad. Todos acudieron con afán de desarrollar nuevas habilidades; por tanto, los prejuicios sobre las prácticas lectoras lograron disuadirse.

Se constató, como asevera Palacios, que «la lectura es una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir saberes, además de significar una forma de aprendizaje importante para formarnos una visión del mundo y apropiarnos de él» (2014, p. 22). Cada lectura fue única y original porque cada lector es también único. Hubo lecturas semejantes debido a coincidencias culturales, pero no lecturas iguales.

La lectura dialógica mostró ser una herramienta efectiva. Los asistentes crearon vínculos de colaboración y apoyo, así como de integración, para emprender nuevas actividades. Lograron continuar con la práctica de leer y escribir e interesarse por temas ajenos en su vida cotidiana, lo cual concuerda con lo expresado por Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido (2009).

Se promovió la interrelación entre los integrantes del grupo, ello acorde a la teoría sociocultural que sostiene que el lenguaje humano se conforma como mediatizador para transmitir experiencias (García, Martínez de la Hidalga y Villardón, 2016), haciendo eco de la teoría de acción dialógica de Freire, en la que prima el diálogo como forma de interacción, orienta el encuentro entre iguales y mediante él se promueve la discusión y la conexión con la vida diaria (Velasco y De González, 2008). La lectura en voz alta fue la estrategia más útil y placentera para el grupo.

Quando una persona le lee a otra en voz alta [...] entre las dos sucede algo mágico, y es que sus cerebros se sincronizan. Así, el contador de la historia y el oyente experimentan la misma actividad cerebral y liberan exactamente los mismos neuroquímicos [...] la lectura en voz alta puede crear ese sentido de cercanía, pertenencia y placer que experimentamos (Carmona, 2019, párr. 3).

El acercamiento a diversos géneros y autores reflejó las diferencias entre gustos y preferencias. Los autores favoritos fueron Laura Esquivel, Juan Rulfo, Silvina Ocampo, Juan José Arreola, José Emilio Pacheco y Guy de Maupassant. En ellos destacan dos aspectos: lenguaje coloquial y misterio. Los cuentos menores a tres

páginas fueron los más comentados y retenidos, ya que les resultaba difícil mantener una atención prolongada si no encontraban motivación o asombro.

La escritura creativa no solo contribuyó a mejorar sus habilidades comunicativas, sino que fue el medio idóneo para expresar sus emociones, tal como señalan Alonso Breto (2008) y Ansón *et al.* (2015). El proyecto, en tanto trabajo académico, consideró la enseñanza de la lectura como una práctica social en la que se atendió la realidad sociocultural del grupo, como lo establecen Pérez (2018) y Cassany (2006). Los resultados muestran su viabilidad para ser replicado.

El grupo de WhatsApp siguió funcionando. Se envían textos, actividades, fotografías y diversos materiales, mientras permanecen a la espera de reintegrarse como grupo para leer y escribir. Asimismo, se pretende publicar algunos de los ejercicios de escritura creativa, lo que acrecentaría el impacto del taller y contribuiría a demostrar la capacidad creativa de los adultos mayores.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. G., Gutiérrez, L., y Samudio-Cruz, M. A. (2018). *Estimulación de la atención y la memoria en adultos mayores con deterioro cognitivo*. Permanyer.
- Aguilar Ródenas, C, Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 31-44.
- Alonso, M. I. (2008). Hacia una teoría de la escritura: requisitos para la praxis de la escritura creativa y apuntes sobre su didáctica. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 35(36), 105-121.
- Ansón, L., Bayés, I., Gavara, F., Giné Raadán, A., Nuez, C., y Torrea, I. (2015). *Cuadernos de ejercicios de estimulación cognitiva para reforzar la memoria*. Consorci Sanitari Integral.
- Argüelles, J. D. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. Océano.
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Belando, M., y Sarlett, A. M. (1995). Gerogogía de la salud: una aproximación a este campo de estudio imprescindible para mayor calidad de vida y bienestar en la vejez. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12, 105-117.
- Carmona, R. (2019, 16 de mayo). Por qué deberías leer más en voz alta (o pedir que te lean). *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/vivo/psicologia/20190516/462256961207/poder-terapeutico-leer-voz-alta-beneficios.html>

- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 41-44.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas*. Contenidos Estudiantiles Mexicanos.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2004). *Grupos vulnerables*.
http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/grupos%20vulnerables.htm
- Chavarriga, A. L., y Franco, G. (2009). Aprendiendo a envejecer, prosperidad en el atardecer. *Rumbos TS*, 4(4), 25-36.
- Colín, M. (2005). Taller de lectura para personas mayores [mensaje en blog]. *Constructores del pensamiento*.
<http://constructores-del-pensamiento.blogspot.com/2005/09/taller-de-lectura-para-personas.html>
- Colmenares, A. M., y Piñero M. L. (2008). La investigación acción. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- García, R., Martínez de la Hidalga, Z., y Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 367, 42-47.
- García, N. R. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes educacionales*, 12(2), 51-62.
- Garrido, Felipe (2004). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Paidós.
- Garrido, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y Palabra*, 75.
http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Falmer Press.
- Gee, J. P. (1999). *New Literacy Studies and the Social Turn*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442118.pdf>
- Giraldo, L. (2019). Maltrato en la vejez: caracterización y prevalencia en la población mexicana. *Notas de Población*, 109, 119-146
- González, I. C., y Saurín, J. (2005). Lectores y además amigos: los avatares cotidianos de un club de lectura para adultos. *Mi Biblioteca*, 1(4), 30-35
- Guerrero, G. (2011). *Los concursos literarios como una estrategia para fomentar la creatividad y la lectura entre la población jubilada, pensionada y de adultos mayores* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Hernández, J. (2017). Promoción de lectura con adultos mayores, experiencia en una estancia gerontológica de Tuxtla Gutiérrez. *Espacio I+D. Innovación más Desarrollo*, 6(14), 67-86.

- https://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num14/Promocion_de_lectura_con_adultos_mayores.php
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019a). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de edad*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019b). *Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodem/MOLEC2018_04.pdf
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Martínez, M. (2015). *Taller de promoción de lectura con adultos mayores: beneficios de la lectura durante el envejecimiento* [Reporte de Especialización]. Universidad Veracruzana.
http://www.uv.mx/epl/files/2015/12/Protocolo_MarianaMarti%CC%81nezFortuno-4.pdf
- Mercado, A. (2018). *Influencia de la lectura sobre la recuperación de la información episódica en adultos mayores* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Muñoz, A. (2016). ¿Qué es la escritura creativa? Cursos y talleres literarios. *Central de Escritura Blog*.
<https://centraldeescritura.com/blog/que-es-la-escritura-creativa/>
- Noice, T., Noice, H., y Kramer, A. F. (2013). Participatory Arts for Older Adults: A Review of Benefits and Challenges. *The Gerontologist*, 24(5), 741-753
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Envejecimiento y ciclo de vida*.
<https://www.who.int/ageing/about/facts/es/>
- Palacios, B. (2014). *Introducción a la lectura y su promoción en la biblioteca pública*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas.
<https://dgb.cultura.gob.mx/Documentos/PublicacionesDGB/CapacitacionBibliotecaria/SerieFomentoLectura/IntroduccionLectura/IntroduccionLectura.pdf>
- Pérez, I. G. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro (eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas*.
- Peris, M. D. (1986). Gerogogía: una pedagogía para la etapa post-laboral. *Educación*, 9, 135-142.
<https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/42165>
- Programa para el Bienestar de Adultos Mayores (2019).
<https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/programa-para-el-bienestar-de-las-personas-adultas-mayores>
- Rentería, E. (2004). De las intervenciones grupales a las intervenciones sociales, un ensayo sobre el uso del conocimiento científico en el caso de las intervenciones profesionales. *Revista de Estudios Sociales*, 18.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200005

- Requena, Y. C. (2018). Investigación acción participativa y educación ambiental. *Scientific*, 3(7), 289-308.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.15.289-308>
- Secretaría de Desarrollo Social (2010). *Diagnóstico sobre la situación de vulnerabilidad de la población de 70 años y más*.
http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sedesol/sppe/dgap/diagnostico/Diagnostico_70%20y%20Mas_VERSION_FINAL.pdf
- Secretaría de Salud (2020). *Informe de avances de coronavirus* [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Ujo3NU2vk5M>
- Street, B. (2013). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 3(9), 38-43.
- Velasco, J. A., y De González, L. A. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 12(42), 461-470.
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara.





Imágenes del taller publicadas en la web de la Universidad Veracruzana.

DISEÑO EDITORIAL EN
MUSEOS

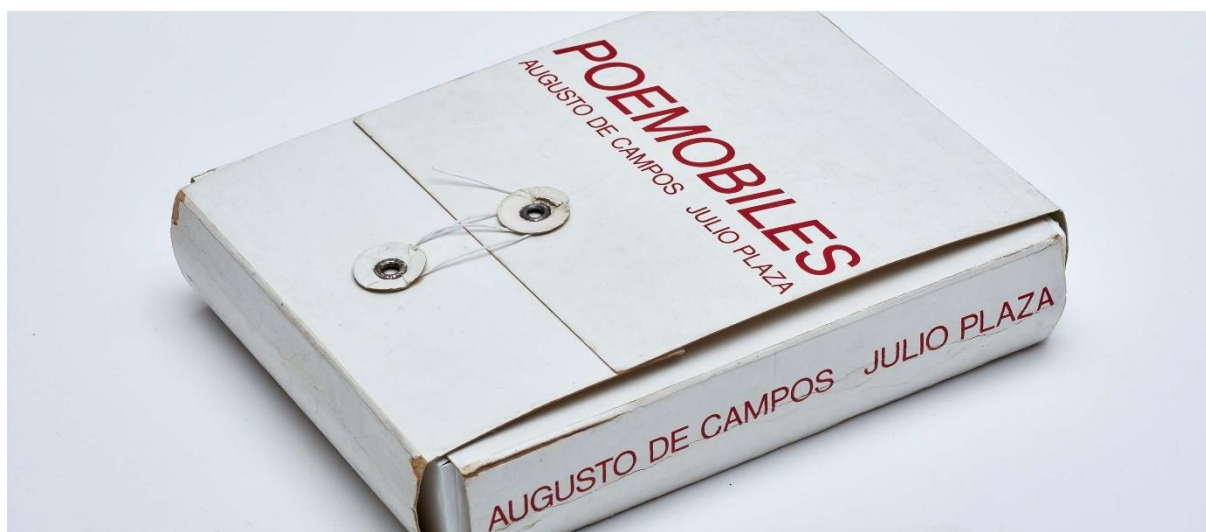
Poemobiles



Poemobiles, poemas de Augusto de Campos y diseño gráfico de Julio Plaza, 1974. Libro de trece poemas despleables en un estuche de cartón.

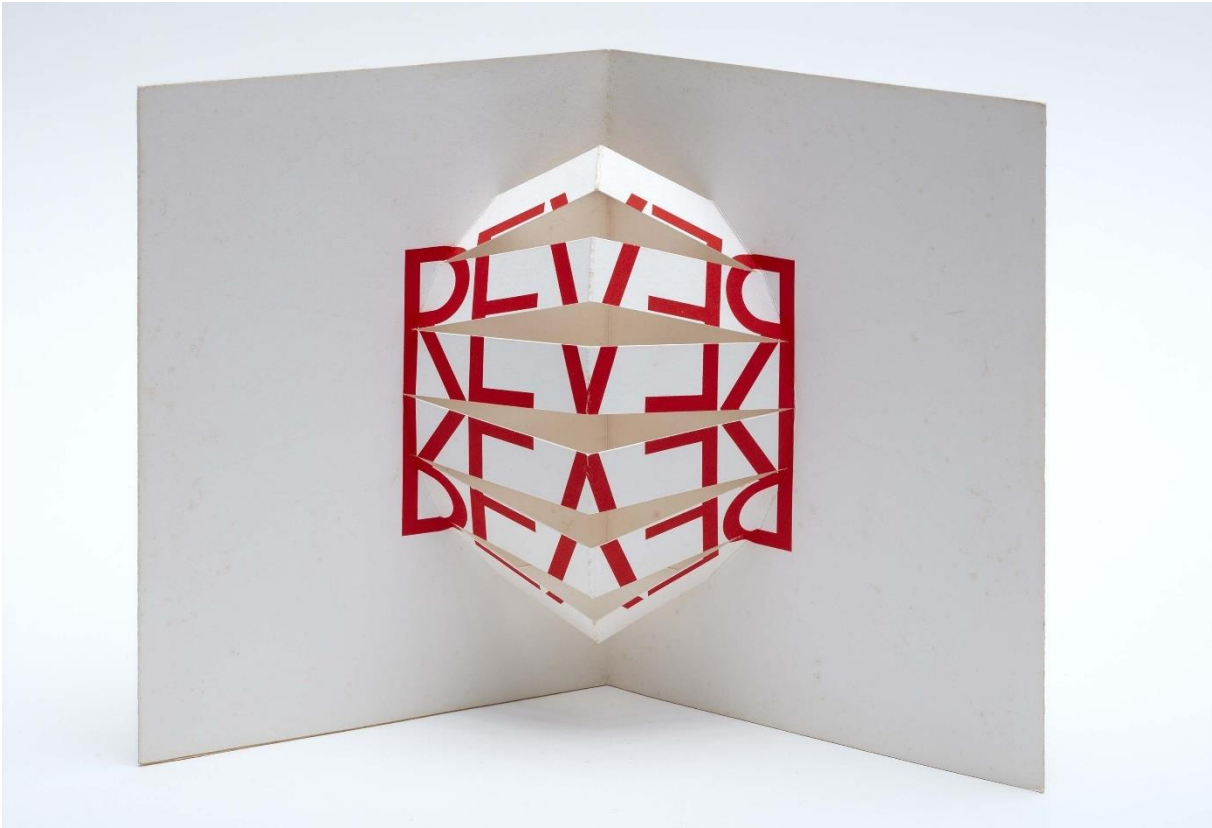
Impresión offset y perforación sobre papel. 21,5 × 19 × 5 cm (obra completa) / 20,8 × 15,8 cm (pieza).

Depósito indefinido de la Fundación Museo Reina Sofía, 2015. Expuesto en la [Sala 104.02 Más allá de lo concreto](#). Imágenes del museo en su web. [Creative Commons](#)



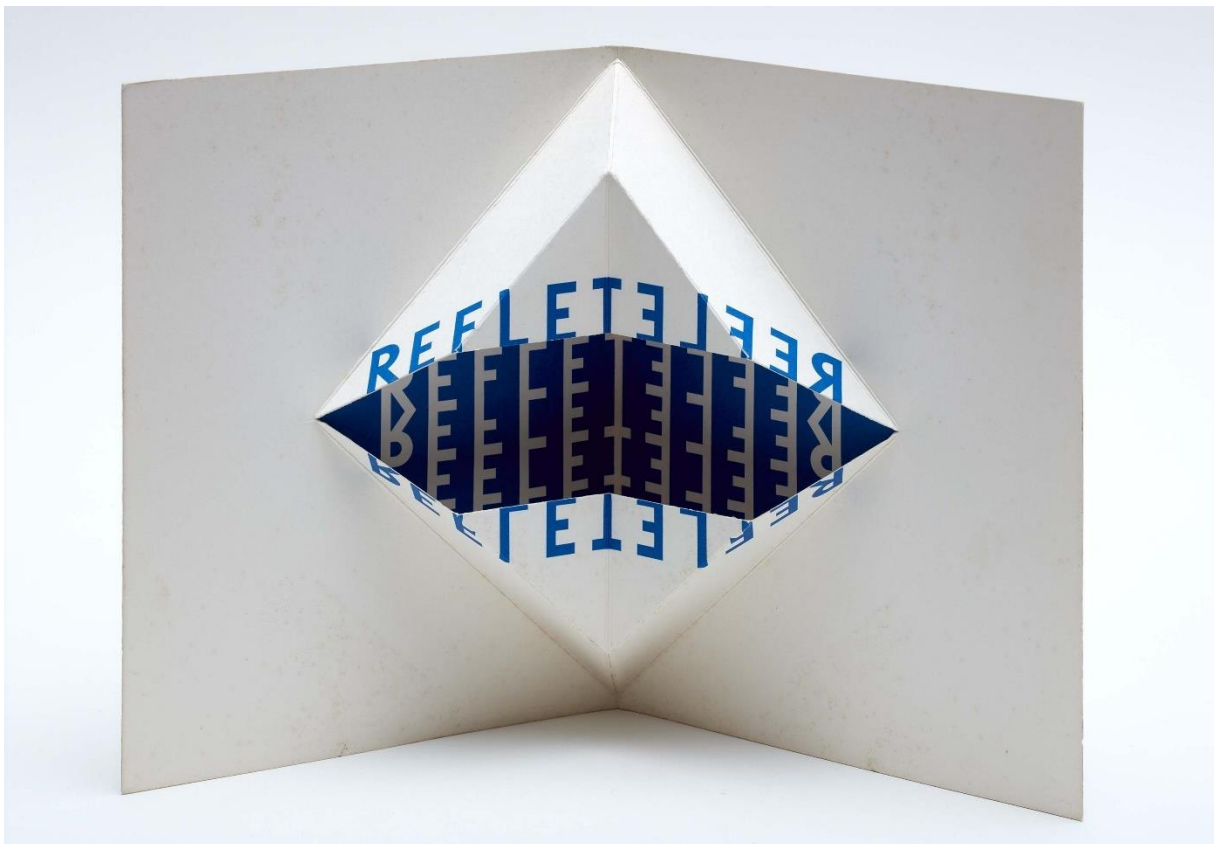
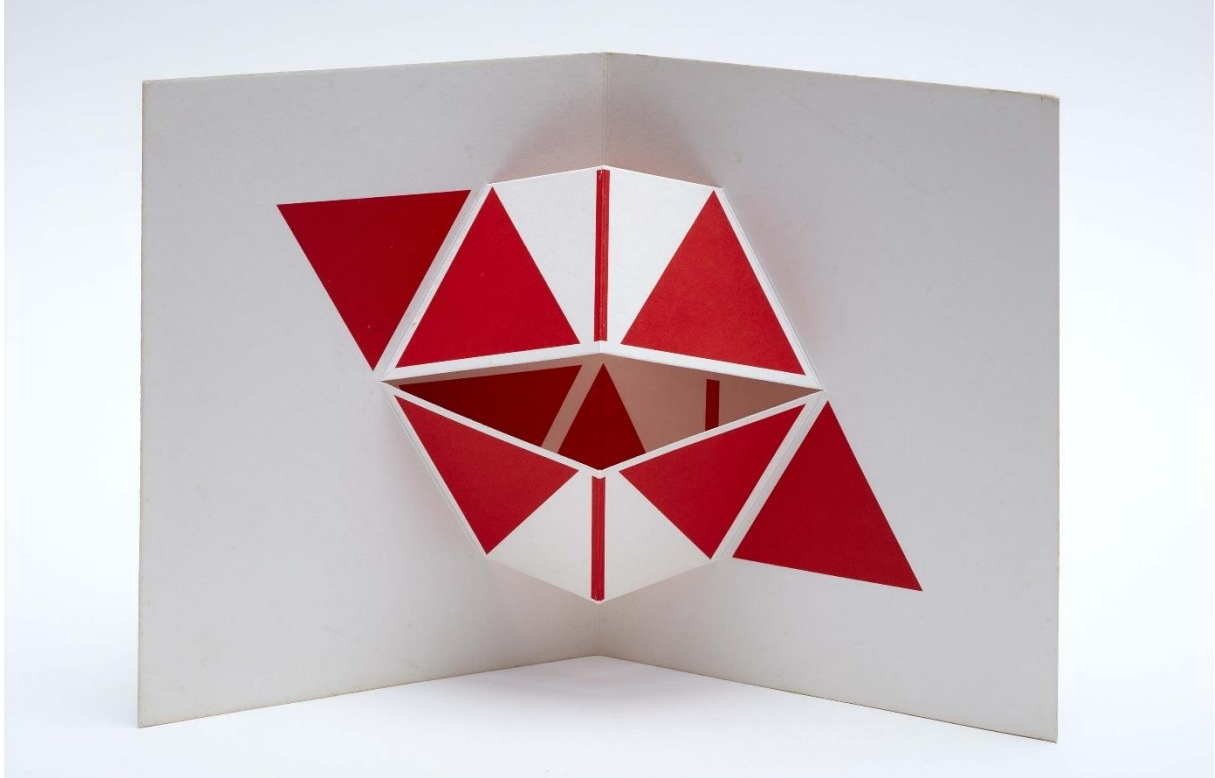
















ENTREVISTA AL
BIBLIOTECARIO

**Oye, tú, bibliotecólogo@ o bibliotecari@,
valora tu trabajo, pero eleva también el
nivel y la calidad de lo que ofreces**

María C. Corda y Marcela Coria
«Entrevista a Brenda Torrejón
Estrada: ideas, desafíos y
experiencias sobre alfabetización
informacional en bibliotecas
peruanas»

En: *Palabra clave (La Plata)*, vol. 11, n.º 2 (abril-septiembre de 2022). [Creative Commons](#). Última consulta: 13 de agosto de 2022.

Brenda Torrejón Estrada es licenciada en Bibliotecología y Ciencias de la Información y egresada de la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Es miembro fundador del Colectivo Infóman@s de profesionales de la información en ese mismo país. Sus áreas de especialización son la gestión de bibliotecas, la alfabetización y las competencias informacionales

Palabra Clave: Nos gustaría, Brenda, preguntarle cuál es su concepción sobre la alfabetización informacional (ALFIN) para iniciar esta entrevista.

Brenda Torrejón Estrada: A mí particularmente me gusta «sacarle el jugo» al término de ALFIN. Regularmente en el mismo campo bibliotecológico debo explicarles a colegas, ya que no entendemos que ALFIN recurre al núcleo básico de alfabetización: de hacer, de conocer, de resolver un problema. Les digo que van a poder aplicar esto tanto en la vida personal como profesional, pero para eso hay que asumir que la ALFIN es transversal y debe venir desde el área de la educación.

La mayoría de las personas entienden la ALFIN (alfabetización informacional) como buscar y recuperar información. Para mí, es una metodología para identificar la necesidad de información de quienes nos rodeamos.

Nosotros como bibliotecólogos concebimos esta interdisciplinariedad, es decir, que va más allá de resolver un problema, de identificar y expresar la necesidad de información de cualquier usuario. Lo irónico es que la mayoría de nosotros como bibliotecólogos tampoco lo empleamos, esa es mi experiencia trabajando en bibliotecas.

Habitualmente, los referencistas o las personas que se desempeñan en servicios, terminan asumiendo que tienen que contestar la pregunta *per se* del usuario, pero la verdad es que tenemos que ir más allá, esto es, a la interpretación de sus necesidades, porque la mayoría de las personas entienden la ALFIN solamente como el hecho de

buscar y recuperar información, y con ello nos quedamos cortos, eso se relaciona más con la parte operativa y de herramientas.

Sin embargo, para mí, la ALFIN termina siendo una metodología que se va unir a todas aquellas que nosotros empleamos en el campo en que nos encontremos. Particularmente en el nuestro, en el bibliotecológico, para la identificación de la necesidad de información de quienes nos rodeemos. Básicamente es tratar de buscar un punto más amplio con resultados aplicables para lograr planificar y entender un

problema o una necesidad de información y ahora tenemos que hablar de los sistemas de información. Entonces, la ALFIN es transversal y yo lo articulo mucho con el tema de aprendizaje.

PC: ¿Cuáles han sido sus experiencias profesionales más significativas en relación con esta cuestión?

BTE: En dos universidades principalmente tuve la ocasión de aplicarlo: en una universidad estatal nacional y en una privada [NOTA 1]. La gran diferencia en ambas es la motivación de los usuarios y de la institución por entender a esos usuarios y responder a sus necesidades. Para mí esto fue bien interesante porque en el caso de la universidad privada, había más bien una preocupación tanto por el empleador como por los usuarios por no quedar mal. Esto lo detecté al aplicar una metodología de ACRL [American College & Research Libraries] para identificar información y luego aplicar un programa para los primeros ciclos de investigación de la universidad.

En cambio, en la universidad estatal se mostró una necesidad de acudir a nosotros como bibliotecólogos para abordarnos con todas las preguntas necesarias, no solo para identificar las necesidades que ya estaban claras, sino también para decidir qué metodología se podía adaptar mejor a ellos. Entonces, la motivación era muy extrema. La metodología que adapté para la institución particular, que considero yo no funcionó en aquella instancia, terminé adecuándola en la universidad estatal con base en las necesidades que ellos me propusieron a mí, a pesar de que yo había implementado un pequeño cuestionario previamente.

La aplicación fue modificándose mucho en los seis meses que duró el ciclo, es lo que dura aquí. Incluso me propusieron ampliar esta aplicación, pero, por cuestiones ajenas al tiempo, no se pudo masificar, ya que solo se había empleado en primer y último año de universidad por un objetivo que tenía más que ver con los cursos de investigación.

En cambio, en la universidad particular era más bien una necesidad de corte laboral, la necesidad de información se relacionaba con cubrir la realización de trabajos, tareas y nada más. En la casa de estudios estatal se planteaba con un perfil de investigador, entonces, era interesante ver que la teoría aplicada a un segmento poblacional no funcionó en una realidad y ese programa que se diseñó para ellos sí funcionó para otro ámbito con el que no tenía expectativas de ese tipo. Lo menciono porque me pareció muy curioso

Para el desarrollo de las competencias en la ALFIN, es importante la motivación del usuario.

ya que tiene que ver con el punto que es importante en la ALFIN para el desarrollo de las competencias: la motivación del usuario.

PC: ¿Qué diferencias y puntos de similitud encontró entre ellas?

BTE: Lo común en estas dos experiencias tiene que ver con el recurso tecnológico. En la institución privada tenían a su alcance guías, capacitaciones, todo un predio donde habían sido formados de acuerdo a diversos niveles. Mientras que en la entidad estatal solamente se había presentado una introducción. Sin embargo, si nos centramos en los estudiantes de primeros ciclos, en ambos casos no consultaban la herramienta tecnológica, sino que acudían directamente al factor humano, en este caso, al bibliotecólogo.

Debemos considerar que aquellos estudiantes de primer año vienen con un desarrollo educativo muy bajo; entonces, sus habilidades tecnológicas están desarrolladas en función del celular, las redes sociales y, en general, no van más allá.

Los estudiantes de los primeros cursos presentaban muchas manifestaciones vinculadas con la inmadurez, no porque eran jóvenes, sino porque era su primera experiencia con el recurso tecnológico.

Por ello, la biblioteca jugaba un rol básico porque había una diferencia entre aquellos estudiantes que habían estado en primeros ciclos y habían tenido un programa de ALFIN, aunque fuera el más sencillo de formación de usuarios, y los de último año que habían tenido acceso a este programa. Ni siquiera fue un desarrollo permanente en todos los años, sino que el conocimiento del programa ya supuso un avance o beneficio para que ellos pudieran tener o mantener esa relación con la biblioteca y enfocarse a desarrollar competencias informacionales.

Sin embargo, en los primeros años, a pesar de que se les haya presentado el recurso tecnológico, mostraban otras limitaciones relacionadas con la cuestión social, afectiva, emocional. Creo que presentaban muchas manifestaciones vinculadas con la inmadurez, no necesariamente porque eran jóvenes, sino porque era su primera experiencia.

Estas características las advertí a través de las preguntas que estos estudiantes me realizaban durante el transcurso del estudio, lo que me llevó a tomar notas acerca de sus preocupaciones sobre el nivel de afectación a la imagen de la biblioteca.

En cambio, los estudiantes de último año que ya habían participado en programas de ALFIN habían mejorado la expresión de sus necesidades de información, se habían compenetrado con los servicios de la biblioteca y habían ajustado el empleo de la terminología.

Otra cuestión interesante que pude observar fue que el diseño de sus tesis y trabajos finales eran de más alta calidad. Esto solo podíamos advertirlo al seguir el rango de ciertos estudiantes. Lamentablemente, no había un programa continuo, por lo que la biblioteca no podía hacer un seguimiento. En la universidad estatal, en cambio, fue más caótico por el lado de los recursos, ya que no ofrecía el acceso. La necesidad de los estudiantes de encontrar información se veía limitada. Pero cuando se les presentaron las alternativas de acceso abierto, era un golazo para ellos. Entonces, el programa no les informaba solamente lo que la biblioteca les podía ofrecer físicamente, sino que iba más allá de eso.

Este desarrollo mínimo de ciertas competencias era esencial, no solo para emplear mejor las herramientas tecnológicas, sino también para potenciar la aplicación del pensamiento crítico. Bien, estas son las diferencias y lo común entre ambas experiencias.

PC: ¿Cuál ha sido el rol de la Biblioteca Nacional del Perú en la implementación de planes de alfabetización informacional para la diversa tipología de usuarios y usuarias que atiende?

BTE: En la Biblioteca Nacional [NOTA 2], participé estrictamente en un programa de capacitación dedicado a bibliotecarios del Sistema Nacional de Bibliotecas de Perú, compuesto de 30 bibliotecas [NOTA 3]. Lo que delimitó este colectivo fue la posibilidad de acceso a Internet, ya que fue una instrucción ofrecida en línea. Aproximadamente, se trató un 80 % de instituciones municipales y el resto, comunales, es decir, las creadas desde una iniciativa civil.

Las provincias tienen muchos problemas con la conexión a Internet, por lo que un programa ALFIN para sus bibliotecarios es prematuro.

Fue un proyecto con la intención de capacitarlos en el aspecto tecnológico que constaba de diversos bloques. El que refiere a ALFIN estaba enfocada en lo más básico, anexado a la temática del tratamiento de las *fake news* y desinformación, en forma genérica. La propuesta se presentó diferenciada

entre alfabetización para bibliotecarios, por un lado, orientada a que puedan formarse y ser un primer nexo con sus comunidades, y por otro lado, un programa más amplio que incluyera formar a toda la comunidad. Se comenzó con una formación de usuarios desde lo más clásico, debido a que en Perú hay diversos inconvenientes de vinculación con internet.

La ciudad de Lima, capital del país, tiene un 66 % de población con acceso a internet, pero la mayoría de estos bibliotecarios que participaba eran de provincias y tenían muchos problemas con la conexión, por lo que para ellos hablar de un programa de ALFIN era muy pronto.

Así que se empezó con una formación sobre herramientas tecnológicas, para luego continuar con un programa ALFIN, otro de mediación y, finalmente, haciendo mayor énfasis en la cuestión digital, ya que este es el mayor obstáculo que presentan actualmente. Fui una de las capacitadoras, sin embargo, los contenidos eran amplios, como, por ejemplo, KOHA [Sistema Integrado de Gestión Bibliotecaria desarrollado por Katipo Communications para la Horowhenua Library Trust, Nueva Zelanda], de acceso abierto, entre otros. Como ya sabemos, no se puede aplicar un mismo programa para todos, pero en el caso de Perú debe ser aún más específico y diferenciado según los niveles. En Lima la situación es diferente a la de las ciudades del interior del país.

PC: En un artículo reciente suyo [NOTA 4], comenta que la ALFIN consiste en conocernos mejor como personas y profesionales, ¿podría expandirse más sobre este concepto?

BTE: A raíz de las capacitaciones que doy a colegas profesionales de la información sentí que estamos muy alejados de conocer y profundizar en la misma profesión. Además, identifiqué que tenemos una particularidad similar a la de nuestros usuarios: no podemos expresar que estamos alejados de la media de la terminología, de los conceptos. Incluso advertí que muchos se han encasillado en una posición muy clásica de la bibliotecología, alejada de una actitud orientada a generar nuevo conocimiento desde el ejercicio de la disciplina por «desconocer» las metodologías de

Muchos profesionales se han encasillado en una posición alejada de generar nuevo conocimiento por «desconocer» las metodologías de investigación.

investigación. Entonces, hay mucha autolimitación del concepto que ellos tenían de sí mismos, a pesar de que su trabajo fuera productivo.

Advertí una fuerte intención o presión por complacer a los prejuicios que se nos asignan. Yo les dije que el bibliotecólogo se puede desarrollar en múltiples espacios, pero necesitamos saber con quiénes tratamos y cuáles son nuestras habilidades, ya que la mayoría de ellos tenía dificultades con las cuestiones digitales, a lo que yo respondía que se trata de un aspecto superable, pues debemos mantenernos actualizados en las diversas herramientas, aunque lo que más pesa es tener la capacidad de crítica y autocrítica, de decir «oye, no te estoy entendiendo» o bien «necesito más tiempo para aprender».

Muchos profesionales se han encasillado en una posición muy clásica de la bibliotecología, alejada de generar nuevo conocimiento por «desconocer» las metodologías de investigación.

Este es un aspecto que detecto entre colegas que vengo capacitando de manera formal e informal desde hace aproximadamente 10 años, esa actitud estática que no les permite ir más allá del módulo en el atienden o en la actualidad en el chat de atención al usuario. Entonces si nosotros mismos no conocemos nuestras capacidades, habilidades, o lo que nos permite una mejora profesional, nos vamos a seguir encasillando. Lo mismo pasa con las personas, ya que utilizamos las redes sociales como fuente de información y allí caemos en la desinformación, ya que atribuimos como verdad a dichos de ciertos referentes. Debemos tener la capacidad de ser sinceros y poder definir lo que me interesa y lo que no, lo que se y lo que no, porque la formación es constante, no vamos a dejar de aprender.

PC: ¿Cómo percibe la formación y el papel de profesionales de la bibliotecología respecto a este tema en su país?

BTE: Si bien en el último año hay una ampliación hacia conocimientos de investigación, los profesionales se han ligado mucho a aquel conocimiento que se marketea. Intento advertirlos acerca de que cada información que reciben supone un contexto social, un factor emocional de por medio que puede no ser el mismo que el de ellos o el de la institución en la que se desempeñan. Entonces, no podemos replicar y tendremos que ser más cuidadosos en suponer que determinada fórmula puede funcionar en cualquier espacio. Detecté que en la búsqueda de ser mejor profesional han empleado experiencias de otros países como Chile, Argentina, Colombia que, en

mi opinión, son realidades que están por encima de las de nuestro país, lo que lleva a una frustración. Por lo que lo que falta es la actitud para romper el perfil. Si bien tienen experiencias en su ambiente bibliotecario, no las comparten, o no a tiempo al menos, o en espacio ajenos al bibliotecológico. Yo les digo que deberían también compartirlo en nuestro ámbito para que hagamos este *feedback*. Sin dudas somos una carrera interdisciplinaria y no vamos a crecer si no es que somos capaces de compartir nuestras experiencias, que quizá no hayan sido exitosas, no obstante que el proceso es en sí lo rico.

En nuestro país el crecimiento profesional se ha encasillado mucho en el procesamiento técnico o de archivos, aunque con la pandemia se ha detectado mayor tendencia a la investigación. Aquí hay un tema, ya que tenemos un poco de insensibilidad política si se quiere y eso es incorrecto porque justamente la ALFIN tiene que ver con la política. Hay un gran temor en las instituciones de los bibliotecólogos para intervenir con sus propuestas e intentar instaurarlas.

El perfil del bibliotecólogo peruano, si bien está echando vuelo, es aún insuficiente, por el temor profesional de no verse a la altura de otros. Considero que el bibliotecólogo debería ser experto en relaciones interpersonales. Eso lo he detectado mayormente en pandemia, ya que han tenido la posibilidad de enfrentarse a las cámaras, exponerse, tomar contacto.

La Biblioteca Nacional ha hecho un buen trabajo para alcanzar a bibliotecólogos para iniciarlos en la profesionalización y la actualización. Sin embargo, deben saber que no se puede aplicar el mismo modo de proceder para todas las realidades del país, ya que más allá de las herramientas que se les pueden ofrecer o contenidos teóricos, se vincula más bien con una cuestión personal. Quiero resaltar que he visto un crecimiento interesante en este último tiempo.

PC: ¿Cuáles son las competencias informacionales que los y las profesionales deben priorizar en el ámbito de sus bibliotecas?

BTE: Insisto mucho con la capacidad de identificar la necesidad de información, ya que muchas veces si bien la detectan, no pueden expresarla. Si bien esto es esperable

En el Perú el crecimiento profesional se ha encasillado mucho en el procesamiento técnico o de archivos, aunque con la pandemia se ha detectado mayor tendencia a la investigación.

de los usuarios, me preocupa que los bibliotecólogos no sean capaces de leer o interpretar de forma pertinente esa necesidad. Al no conocer a sus usuarios, y lo que quieren, seguramente van a llevarlos por el camino incorrecto.

Otros temas que me parecen importantes son la comunicación y la ética, ya que son cuestiones que se han visto transparentadas y mal empleadas. Considero que el bibliotecólogo puede desempeñar un excelente rol en este ámbito, siendo el mediador, el generador o también, como se denomina en la actualidad, bibliotecario de enlace. La mayoría de los usuarios llegan hasta buscar y recuperar información y no pasan de eso, entonces, los bibliotecólogos deberíamos tener la capacidad de enfocar el programa para que sepan cómo hacerlo. Hago mucho énfasis en el tema de la ética porque supone desafíos no solo para las cuestiones profesionales, sino también personales.

PC: ¿Cuál es el aporte que realiza el colectivo Infóman@s del cual es fundadora?

BTE: Infóman@s es un grupo chico y cerrado conformado por aproximadamente 9 personas. El objetivo principal de Infóman@s tiene que ver con el posicionamiento del bibliotecólogo en el país. Allí se aportan las redes de contacto de cada uno de sus integrantes con la idea de ser nexos entre los bibliotecólogos.

**En la Escuela de
Bibliotecología de San
Marcos, avanzamos con
ALFIN en dirección a «oye,
tú, bibliotecólogo o
bibliotecario, valora tu
trabajo, pero eleva también
el nivel y la calidad de lo
que ofreces».**

Algo de lo que podemos enorgullecernos es que a raíz de esta iniciativa comenzaron a conocerse los estudiantes de bibliotecología a nivel interno y desarrollar nuevos grupos más especializados según sus intereses, por ejemplo, en investigación. De este modo, se pudo entender que el rol del bibliotecólogo no puede ser solamente al nivel laboral o académico, sino que nuestro rol es más de corte social.

Entonces, la intención de Infóman@s es, en la medida de las posibilidades, darle visibilidad a la profesión a través de capacitaciones abiertas.

En el caso de la Escuela de Bibliotecología de San Marcos [NOTA 5], nos contactamos con los estudiantes que dirigían el centro de estudiantes, también hablamos con la misma institución, con el Colegio de Bibliotecólogos [NOTA 6], y les comentamos que nuestro fin era de asistencia, no perseguimos ningún rédito económico, sino que nuestra preocupación es que participen. La realidad es que no existían espacios de

este tipo, sino que todos eran pagos y a la universidad le faltaban recursos. Con el tema de ALFIN, avanzamos en mostrarles que programas podrían ser exitosos, así como también elaboramos pequeños directorios. La intención expresa era en el sentido de «oye, tú, bibliotecólogo o bibliotecario, valora tu trabajo, pero eleva también el nivel y la calidad de lo que ofreces». Todos estábamos orgullosos de lo que hacían, no obstante, terminaba siendo insuficiente. Entonces, si bien quizá nosotros como colectivo no somos los más expertos en lo que ellos necesitaban, sí podemos vincularlos con quien pueda guiar, funcionando como aval en estas vinculaciones. Eso fue importante porque se dan cuenta de que no necesariamente es indispensable ser expertos en el tema, sino que nuestro objetivo es más bien posicionar y visibilizar.

Hace un tiempo aquí en Perú se hizo una revisión de la Ley del Libro [NOTA 7], y fue un tema que extrapolamos al debate interno de cada uno de estos grupos acompañados por nuestro colectivo. De este modo, se incentivó en el análisis, la comunicación y la difusión del conocimiento, ya que son todas actividades intrínsecas del desarrollo bibliotecario. Así, se dieron conversaciones interesantes, que no quedaron plasmadas en actas formales, y fueron sumamente relevantes. Entonces, si bien el objetivo de Infóman@s en este momento no es la investigación, les motivamos a los estudiantes a avanzar en este sentido.

Además, junto con la revista *Otlet*, desarrollamos una encuesta sobre el perfil laboral de los bibliotecólogos, cuyos resultados fueron visibilizados. Allí descubrimos que la mayoría estaban determinados más bien por factores económicos; entonces, si en el caso de Perú el perfil de archivista supone un mejor salario, se inclinaban hacia ese ámbito, abandonando posiblemente sus intereses primigenios.

En definitiva, lo esencial de Infóman@s es haber logrado que se crearan nuevos grupos según diversos intereses y que se mantengan activos a la actualidad, ya que en nuestro país existe aún mucho temor a que, si levantas la voz por una causa, corres el peligro de que te puedan encasillar en un lugar de desconfianza.

PC: ¿De qué modo considera que incide la cooperación bibliotecaria en las líneas de trabajo sobre ALFIN?

BTE: La cooperación bibliotecaria es la clave, necesitamos que sea permanente y que haya sistematización, a fin de que haya un seguimiento y difusión del proceso. De este modo se puede conocer qué programas se aplican, cuáles fueron

—————
**La cooperación
bibliotecaria es la clave.**
—————

los resultados, cómo se lleva a cabo la identificación de los perfiles de usuarios y así alcanzar un trabajo concienzudo. De modo que la cooperación bibliotecaria es la base.

A modo de ejemplo, el caso de esta entrevista en el que se contacta a colegas de distintos países abre una puerta increíble y visibiliza el trabajo de manera multidireccional. Esto es algo que muchas veces no se da por miedo a recibir críticas sobre la labor bibliotecaria. Sin embargo, ciertos errores pueden suponer el avance de otros y conseguir retribuciones productivas. Percibo entonces que, si bien el cooperativismo es esencial, aún se desarrolla de manera insuficiente.

PC: En el contexto actual, ¿cómo debería pensarse un proyecto de ALFIN destinado a contrarrestar los efectos de la desinformación acrecentada con la pandemia por COVID-19?

Las bibliotecas universitarias de Lima, que es donde más se ha desarrollado ALFIN, pueden contribuir a desarrollar las propuestas de las bibliotecas municipales y comunales.

Sin embargo, las realidades de los ámbitos universitarios de las grandes ciudades no coinciden con las de las comunidades, lo que ha llevado a experiencias fracasadas.

BTE: Durante este tiempo se dio un entrecruzamiento de los canales de comunicación de los colegas bibliotecólogos, sin embargo, advertí que debía ser una cuestión que no quede solo en esta instancia, sino implementarlo como un programa que se pueda monitorear y hacer un seguimiento. La propuesta ideal sería que la Biblioteca Nacional sea la institución que encabece y guíe los programas para bibliotecas escolares, universitarias, comunales, públicas, municipales.

Hasta el momento, el ámbito de las bibliotecas universitarias de Lima, que es donde más se ha desarrollado, puede contribuir a desarrollar las propuestas de las bibliotecas municipales y comunales. Sin embargo, las realidades de los ámbitos universitarios de las grandes ciudades no coinciden con las de las comunidades, lo que llevaba a experiencias fracasadas. En muchos casos, estas bibliotecas comunales cuentan con avances, pero más ligados a formación de

usuarios, o sea, no alcanzan a ser ALFIN. Para mejorarlo, necesitamos ciertos actores intermediarios y un trabajo de traslado de conocimiento que la Biblioteca Nacional ya ha comenzado desde pequeños programas gratuitos en línea para darles la oportunidad de que se autoevalúen y obtener una certificación.

Se supone que, con esta valoración y las herramientas dadas, cada una de las bibliotecas está posibilitada de desarrollar el programa, contando con el asesoramiento de la Biblioteca Nacional u otras instituciones. En esta línea, tenemos harto espacio por conquistar y labor por desarrollar, mucha información por levantar, aunque somos pocos bibliotecólogos para ¡tremendo trabajo!

PC: ¿Cuáles son los recursos formativos (contenidos curriculares, materiales didácticos, fuentes de información) indispensables con los que deben contar los profesionales en un proceso de ALFIN?

BTE: Estuve trabajando con la Municipalidad de Lima en un programa que se llama Lima Lee [NOTA 8], que tiene algunas subdivisiones tales como el Bibliometro, que sigue la misma experiencia dada en Chile [NOTA 9], sobre difusión de la lectura a través de diversas actividades y la Red de Bibliotecas. Esta última iniciativa, que abarca solo a Lima metropolitana, sería un muy buen ejemplo. Ellos empezaron haciendo llegar ciertos materiales básicos y capacitaciones presenciales alternas, aunque no se han implementado estrategias de seguimiento ni de monitoreo.

Se han desarrollado bastante los materiales de acceso abierto, con información que ya estaba en línea, pero a la que no se sabía cómo acceder y que ha sido seleccionada de acuerdo con las necesidades de cada población.

En este sentido, un obstáculo hallado en este programa es que el personal que está en las bibliotecas comunales y municipales tiene una alta rotación lo que lleva a que el programa de ALFIN se vea entorpecido: cada vez que se intenta avanzar, se debe empezar de cero nuevamente.

Sin embargo, se han desarrollado bastante los materiales de acceso abierto para ellos, información que ya estaba en línea, pero a la que no sabían cómo acceder y que ha sido seleccionada de acuerdo con las necesidades de cada una de estas poblaciones. Además, dentro de este programa, se ha conectado con otros espacios de la Municipalidad como las áreas de deporte,

música, ya que no se espera que la biblioteca sea solo un espacio de lectura, sino que se abra a otras opciones para desarrollar el programa ALFIN.

Un punto específico de ese trabajo fue el reconocimiento de la población que lo rodea, ya que también sería un insumo para el fondo editorial de la Municipalidad y luego trasladarlo. Lamentablemente, este avance se encuentra en *stand by* por la alta

rotación de personal de las bibliotecas, ya que se trata del reto más difícil para implementar un proceso de ALFIN allí.

En las bibliotecas universitarias esta instancia se encuentra más encaminada, en las escolares también, soportadas por la misma estructura del colegio, sin embargo, en las bibliotecas comunales y municipales tienen más contrariedades, no tanto por el recurso tecnológico, ya que se obtiene a través de nexos con otras instituciones, sino por la alta rotación del personal. Esto ocasiona que no se pueda aplicar el programa completo, por la alta deserción.

PC: ¿Cuáles son los desafíos en torno a la ALFIN en el futuro cercano? Y, en un horizonte más lejano, ¿qué imagina?

BTE: Creo que, al menos en Perú, la gran falencia sigue siendo la investigación. Más allá de las teorías clásicas que conocemos sobre programas de ALFIN, necesitamos adaptar, personalizar y conocer mejor estos nuevos espacios de investigación que se han habilitado en el último tiempo. Quienes han tenido algunos avances allí han sido más bien los bibliotecólogos de universidades. Entiendo que el desafío mayor es trasladar estos trabajos, poder aplicarlos y compartirlos. Esto supone mucho de las políticas que se apliquen.

En el ámbito de la universidad se lucha mucho para que los programas de ALFIN puedan ser incluidos en los seminarios de investigación de los primeros años de las carreras y sean considerados como acreditables, ya que es necesario un aliciente para alcanzar una mayor cantidad de estudiantes.

Lo mismo está pasando entre los bibliotecarios escolares, ya que hay un desentendimiento entre el Ministerio de Educación y quienes instrumentan estas políticas, por lo que la Biblioteca Nacional ha oficiado como la salvadora, aunque no debería ser así, ya que no es su función, pero de este modo intercede en la voluntad política de que se implementen programas.

El oro está en la masa, y la masa está en la población, y la población acude a espacios estatales.

Es necesario que como bibliotecólogos sepamos argumentar los programas e identificar las necesidades informacionales de nuestros grupos poblacionales, para obtener la ayuda de la institución responsable, ya sea privada o estatal. En la estatal se está luchando de forma interna mientras que en el ámbito privado depende de la voluntad de los jefes de las universidades que

muchas veces muestran ese interés de forma natural. Pero el oro va estar en la masa, y la masa está en la población, y la población acude a espacios estatales.

El objetivo va a ser que como Escuela de Bibliotecología, Colegio de Bibliotecología y Biblioteca Nacional puedan juntarse y crear un programa estructural y que, a partir de eso, se pueda diversificar en ramificaciones que sean necesarias. Si no, mientras tanto, vamos a continuar funcionando como islas. Por ello son tan importantes los ambientes colaborativos, así que seguimos buscando afianzar nexos.

—————
**Seguimos buscando
afianzar nexos.**
—————

COMENTARIOS FINALES

Algo que nos falta mucho, al menos en Perú en lo que respecta a la formación del bibliotecario en la universidad, son dos ejes principales relacionados con los perfiles de investigador y de promotor de lectura. No se han desarrollado de manera suficiente. Y, además, un profundo conocimiento de las diferentes teorías sobre el comportamiento informacional porque muchos piensan que están descubriendo la pólvora y eso ya existe, entonces debemos invertir mejor nuestro tiempo.

Pienso que actualmente los cursos de ALFIN para bibliotecólogos están muy enfocados a conocer las herramientas y eso es un *grosso* error, porque las herramientas van a pasar, pero el desarrollo y el enfoque van a poder seguir adaptándose. Entonces, debemos darle un especial énfasis allí desde la academia para que comiencen a ejecutarse prácticas sobre eso, porque las prácticas en bibliotecología tienen mucho que ver con el procesamiento técnico y no se atreven a probar los diferentes programas en espacios pequeños. ¡Atrevámonos!

NOTAS

NOTA 1. Association of College & Research Libraries. <https://www.ala.org/acrl/>

NOTA 2. Biblioteca Nacional del Perú. <https://www.bnp.gob.pe/>

NOTA 3. Sistema Nacional de Bibliotecas del Perú. <https://snb.gob.pe/>

NOTA 4. Se hace referencia al artículo siguiente de la autora: ¿Cómo combatir la desinformación que circula en medios y redes sociales? Una trinchera llamada alfabetización informacional. *Ot/et*, 4(20).

Recuperado de <https://www.revistaotlet.com/alfin-para-desinformados/>

NOTA 5. Al respecto, la entrevistada nos comenta lo siguiente: «Solo hay dos instituciones concentradas en la ciudad de Lima, Universidad de San Marcos con la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información y la Pontificia Universidad Católica del Perú en la que la titulación ha migrado solo a Ciencias de la Información. El grueso, el 90 % de los colegas, son sanmarquinos. Se trata de carreras relativamente nuevas, en San Marcos desde 1980 y en la Católica desde 1986, siendo la formación básicamente técnica desde los [años] 40. Entonces ese rol de ser técnicos todavía no se termina de traspasar. Yo les tengo un gran respeto, a mí me ha salvado mucho la labor técnica, pero no es la única. Incluso la labor técnica está mal empleada porque necesita de mucho análisis».

Las dos instituciones que menciona [la entrevistada] son las siguientes:

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Escuela Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información.
<https://letras.unmsm.edu.pe/plan-de-estudio-e-p-de-bibliotecologia-y-ciencias-de-la-informacion/>

Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento Académico de Humanidades.
<https://departamento.pucp.edu.pe/humanidades/ciencias-de-la-informacion/presentacion-bibliotecologia/>

NOTA 6. Colegio de Bibliotecólogos del Perú. <https://bibliotecologos.pe/>

NOTA 7. Ley n.º 31.053. Ley que reconoce y fomenta el derecho a la lectura y promueve el libro.

<https://infolibros.cpl.org.pe/ley-no-31053-ley-que-reconoce-y-fomenta-el-derecho-a-la-lectura-y-promueve-el-libro/>

NOTA 8. La entrevistada se refiere al Programa Lima lee, dependiente de la Gerencia de Educación y Deportes de la Municipalidad de Lima.

<https://www.descubrelima.pe/lima-lee/>

NOTA 9. La entrevistada se refiere a la experiencia desarrollada en los trenes subterráneos de Santiago de Chile, también hay extensiones del proyecto en ciudades como Valparaíso y Viña del Mar. <https://bibliometro.cl/>





Imágenes del programa **Lima Lee**, de la Municipalidad de Lima, dedicado a la difusión de la lectura mediante diversas actividades y la Red de Bibliotecas.



Usuari@s de la Sala para Personas con Discapacidad Visual «Delfina Otero Villarán» en la Biblioteca Nacional del Perú.

RETRATO DE LECTOR

Picasso



Pablo Picasso, *Mujer leyendo* (1920). Óleo, 100 × 81,2 cm. [Museo de Grenoble](#). Donación del pintor en 1921, es su primera obra en las colecciones públicas de Francia. [+ Información](#).

Gráfico 4.1. Gasto de los hogares en libros y publicaciones periódicas
(Gasto medio por persona en euros)

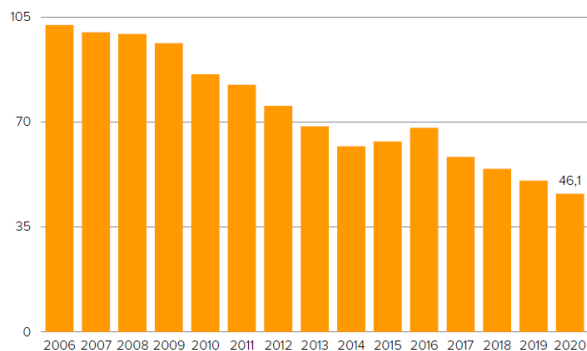


Gráfico 4.2. Gasto de los hogares en bienes y servicios culturales por comunidad autónoma. 2020
(Gasto medio por persona en euros)

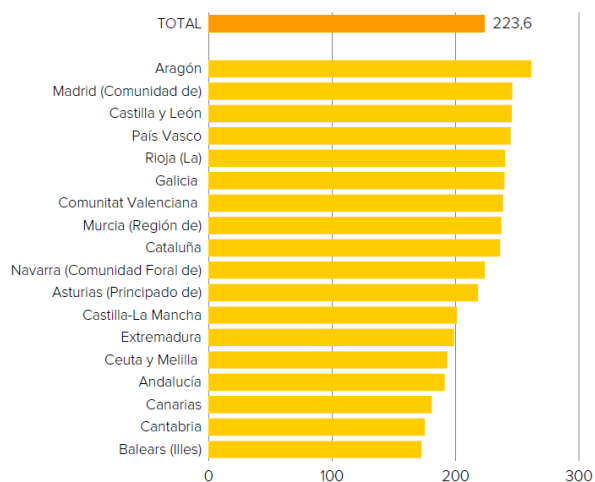


Gráfico 4.3. Gasto de los hogares en bienes y servicios culturales por tipo de bienes y servicios. 2020
(En porcentaje)

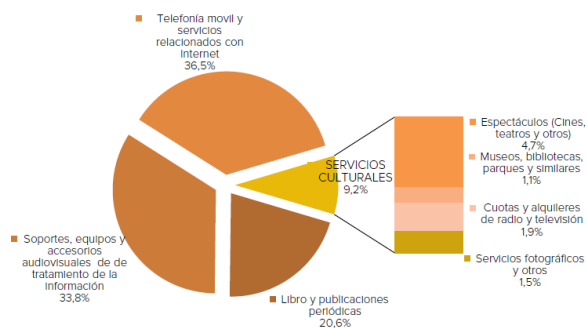


Gráfico 4.4. Índice de Precios de Consumo de determinados bienes y servicios culturales.



Fuente: MCUD. Explotación de la Encuesta de Presupuestos Familiares en el ámbito cultural
INE. Índice de Precios de Consumo. Base 2016.

GASTO DE CONSUMO CULTURAL DE LOS HOGARES*

* Capítulo 4 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2021*, publicado por el Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España. Datos basados en los resultados de la Encuesta de Presupuestos Familiares, estadística oficial perteneciente al Plan Estadístico Nacional elaborada por el INE en 2020 y publicados en el *Anuario* de 2021. Se ofrece a continuación una síntesis de los *Principales resultados*, pág. 30.

Gasto total: 10 484,9 millones de euros, 15,8 % menos que el año anterior; representa el 2,1 % del gasto total estimado en bienes y servicios, cerca del 2,2 % de 2019.

Gasto medio: 556,4 euros/hogar y 223,6 euros/persona. El más elevado por persona se da en municipios de más de 100 000 habitantes. Por autonomías, en Aragón es el máximo, y es superior a la media en las autonomías de Castilla y León, Cataluña, Valencia, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja.

Distribución del gasto: Libro, 15,7 %; Publicaciones periódicas, 4,9 %; Equipos de imagen y sonido, 9,3 %; Espectáculos (Cines, teatros y otros), 4,7 %; y Servicios de móviles y relacionados con Internet, 21 %. Destaca la reducción de Espectáculos a la tercera parte, debido a situaciones ante la COVID-19.

Precios de consumo: En Prensa aumentaron 2,9 puntos; en Libros, 1,1; y en Servicios culturales, 0,2. En conjunto, supone un descenso de 0,3 puntos en el Índice General Nacional.



Booktubers

Miguel Hernández

Libros suspendidos

Creatividad y convivencia

Poemobiles

Valórate, bibliotecari@

Picasso

Cifras: gasto cultural

**kronotipo
de
aldomanucio**

n.º 67 (julio-septiembre de 2022)

año XVII, n.º 3

ISSN 1886-3515