

kronotipo de aldomanucio

n.º 79 (julio-septiembre de 2025)

año XX, n.º 3

ISSN 1886-3515

Booktoks

Storytelling digital

Marcos Saboya y Gualter Pupo

La lectura como práctica social

Max Ernst

Reglas del juego bibliotecario

John Singer Sargent

Cifras del mercado. Gasto cultural

Públicos

Autoría y escritura

Instalación / Performance

Biología de la lectoescritura

Diseño editorial en museos

Entrevista al bibliotecario

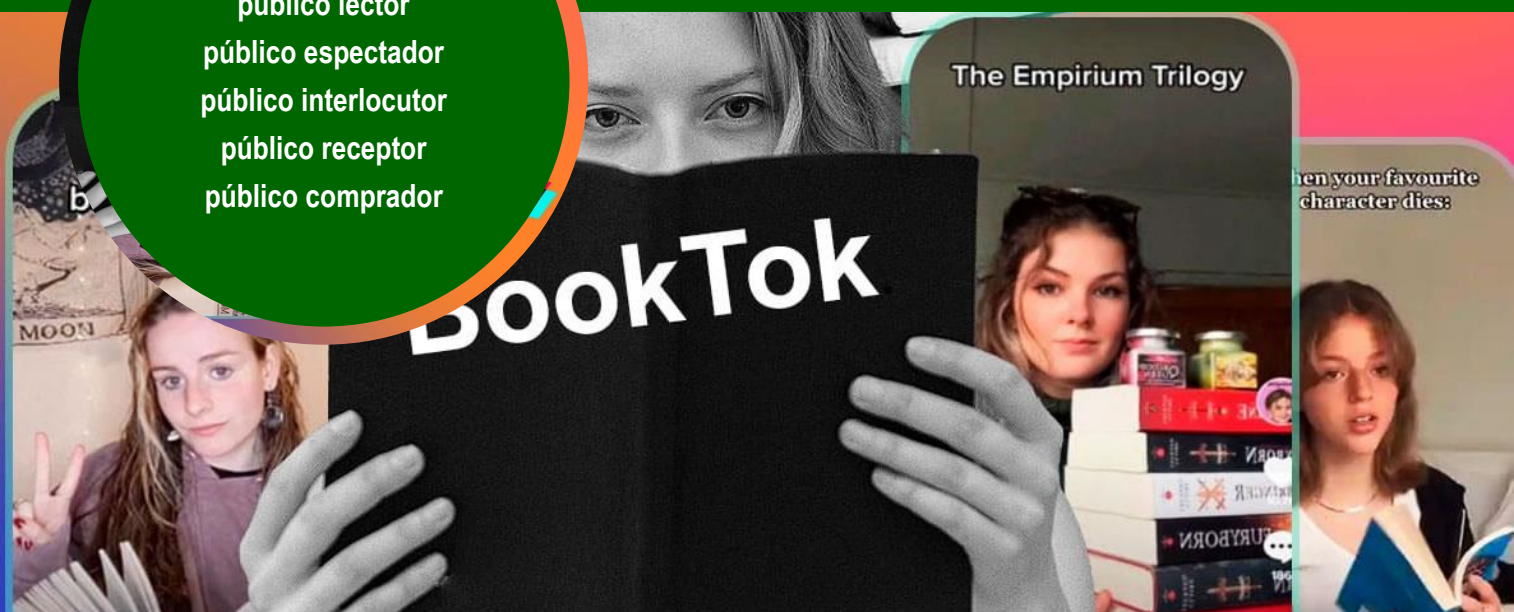
Retrato de lector

Cifras del mercado

ÍNDICE

PÚBLICOS <i>Booktoks</i> : la brevedad de estos vídeos y el acceso a través del móvil son los motivos de su gran audiencia	3
AUTORÍA Y ESCRITURA <i>Storytelling</i> digital: una sucesión lineal de historias y narraciones que se despliega en diferentes medios	27
INSTALACIÓN / PERFORMANCE Marcos Saboya y Gualter Pupo: <i>aMAZEme</i>	39
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA La lectura como práctica social presenta el desafío de apropiarse de una herencia cultural	43
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS Max Ernst: <i>Journal d'un astronaute millenaire</i> [<i>Diario de un astronauta milenario</i>]	67
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO La primera regla del juego es que te guste la gente y la segunda, estar vacunado contra la rutina	71
RETRATO DE LECTOR John Singer Sargent: <i>Man reading (Nicola d'Inverno)</i> [<i>Hombre leyendo (Nicola d'Inverno)</i>]	99
CIFRAS DEL MERCADO Gasto de consumo cultural de los hogares .	101

PÚBLICOS
público lector
público espectador
público interlocutor
público receptor
público comprador



Booktoks: la brevedad de estos vídeos y el acceso a través del móvil son los motivos de su gran audiencia

José Rovira Collado, Francisco Antonio Martínez Carratalá y Sebastián Miras:

«La hora del Booktok: caracterización de nuevos vídeos para la promoción lectora en el móvil»

En: *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 72 (2025). Revista de acceso abierto. Última consulta: 13 de junio de 2025.

RESUMEN

Los booktoks son vídeos breves sobre lectura en TikTok, herederos de los blogs literarios y los booktubers. La gran mayoría se crean con el móvil, que es también su espacio natural de reproducción. Esta investigación realiza un análisis cualitativo del contenido en contextos digitales sobre los booktoks en español. A partir de una muestra previa de 500 vídeos, seleccionados a través de las sugerencias del algoritmo de la plataforma, se realiza un análisis de $n = 299$ vídeos para identificar sus principales características y las diferencias con los anteriores espacios. Se analiza la extensión, la audiencia, la cantidad de comentarios, las etiquetas usadas y la tipología de los perfiles. Posteriormente, se proponen distintos análisis concretos como las etiquetas más usadas; los perfiles más seguidos de nuestra selección ($n = 30$), señalando cuáles son sus características y su interacción con otras plataformas digitales; y el análisis pormenorizado de varios vídeos para ejemplificar las características. Por último, se seleccionan $n = 10$ booktoks concretos para presentar las diferencias con anteriores modelos de promoción de la lectura en Internet. Se identifican nuevas dinámicas y se confirma que el móvil supone una menor duración en los vídeos sobre libros que nos aleja de la reflexión literaria.

Palabras clave: booktok, TikTok, promoción lectora, redes sociales, dispositivos móviles, lectura digital, competencia digital, creación de contenido.

INTRODUCCIÓN

El concepto de 'lectura social' en entornos digitales (Cordón García *et al.*, 2013) engloba a todos aquellos espacios de promoción o mediación de la lectura en Internet, siendo muchos de ellos epitextos virtuales de lectura (Lluch *et al.*, 2015), entendidos como documentos y recursos digitales que tanto empresas editoriales, centros educativos o personas individuales «crean para la venta de libros y la promoción de la lectura por Internet, de múltiples tipos, con funciones comunicativas como comentar, difundir, modificar y ampliar» (p. 798) la información sobre un texto literario. ya que aportan mucha información sobre la lectura, la literatura y los libros en general (Hernández Heras *et al.*, 2022). Desde 2020, dos espacios encuentran la máxima atención entre las generaciones más jóvenes (Sanz Tejeda & Lluch, 2024): los bookstagramers y los booktoks. Los primeros son propios de Instagram, «existe un grupo de bibliófilos que la está empleando para ensalzar el libro como objeto estético,

como elemento de culto en sí mismo». Así «convierten su Instagram en un catálogo de fotos artísticas protagonizadas por aquellos libros que, en cierta manera, ellos idolatran y recomiendan al resto de lectores» (Quiles, 2020, p.16). Los segundos, que son el objeto centra de nuestra investigación, son breves vídeos sobre lectura y literatura en TikTok, una red social de vídeos para ser creados, difundidos y disfrutados principalmente a través de dispositivos móviles. Estos nuevos vídeos de promoción lectora son una evolución de modelos anteriores, como los basados en el texto escrito, como los blogs o los foros literarios (García & Rubio, 2013); los basados en vídeos, como los booktubers de los que son herederos directos (Sorensen & Mara, 2014; Rovira Collado, 2017; Tomasena, 2019; Paladines & Margallo, 2020) o los espacios que permiten compartir tanto fotografías como vídeos (Following o *stories*) para hablar de lecturas, como los citados bookstagramers (Sánchez & Aparicio, 2020). En los principales informes de usos de redes sociales (IAB, 2022) se comprueba que ambas redes tienen el mayor crecimiento y proyección en la actualidad. Pero son los booktoks los que han adquirido mayor atención en este momento y donde se incorporan las y los más jóvenes lectores. En 2020, la editorial Penguin ya recomendaba los principales perfiles de booktokers y se encuentran distintos informes y estudios (Nielsen, 2021; Talbot, 2023) que señalan el aumento del uso de estos vídeos en el mundo editorial como elementos publicitarios y de promoción lectora que influyen en la elección de las próximas lecturas de sus espectadores.

Los booktubers como antecedente directo para la animación lectora con vídeos en Internet ya ha sido debidamente analizado en los últimos años (Vizcaíno Verdú *et al.*, 2019; Tomasena, 2021). Esta es una comunidad que se dedica «a la recomendación de libros y al fomento de la lectura focalizando sus mensajes a través del formato videoblog». Los booktubers nos permiten «profundizar en nuevas prácticas juveniles fuera del aula que remiten a la promoción de libros y a la expresión crítica y juiciosa sobre aspectos relacionados con el contenido, los formatos, los géneros y los autores» (Vizcaíno Verdú *et al.*, 2019, p.1). Desde hace años, en Internet la crítica literaria de las jóvenes personas que leen ya no se realiza en reseñas escritas, sino en videorreseñas (Paladines, & Aliagas, 2023), donde el booktok es el espacio de mayor proyección.

Una de las diferencias principales de estos vídeos con los booktubers es el móvil como espacio natural para su desarrollo, que produce audiencias masivas y la aparición de nuevas figuras, como las y los influencers, nuevas celebridades impulsadas por su participación en redes sociales (Abidin, 2020). También la simplicidad para compartir y consumir estos productos en el móvil ha generado un nuevo concepto, el de «creadores de contenido», que son aquellas personas que publican en estas redes

vídeos de cualquier temática, de forma periódica para generar una gran audiencia. El número de visionados de estos vídeos y la visibilidad de estas personas (Cordón García & Gómez Díaz, 2019) permite que sus perfiles reciban una retribución económica según el número de reacciones, comentarios y visitas, llegando a recibir pequeñas fortunas.

Existen ya distintas investigaciones centradas en este nuevo fenómeno de mediación literaria a través de Internet, la mayoría en el ámbito anglosajón (Merga, 2021; Martens *et al.*, 2022), confirmando que es un espacio de interés para la lectura social y la comunicación literaria en la red. En una reciente revisión sistemática sobre los métodos y resultados de investigación sobre lectura, tanto en Instagram como en TikTok, se señalan las diferencias y novedades en su uso (Sanz Tejada & Lluch, 2024), y también los elementos comunes con anteriores dinámicas citadas. Sin embargo, no existe todavía una descripción pormenorizada de su importancia en el ámbito de la lengua española.

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es proponer una caracterización de los booktoks en español. Como objetivos secundarios se describen, en primer lugar, algunos usos concretos de este tipo de vídeos, y, en segundo lugar, se señalan las principales diferencias con modelos anteriores.

METODOLOGÍA

Esta investigación propone una selección de booktoks en español y un análisis de contenido pormenorizado para identificar nuevos usos y diferencias con otro tipo de epitextos virtuales de lectura. Se aplican los modelos netnográficos de Kozinets (2021) para llegar al corpus seleccionado. En primera instancia, se parte de una primera selección de más de 500 booktoks, agrupados en una lista concreta (<https://www.tiktok.com/@joseroviracollado/collection/Booktok-7193946691401796357>) para conocer las etiquetas más usadas y las características generales de estos vídeos. Se parte de una navegación recurrente a través de un perfil concreto con unas búsquedas sistemáticas para identificar vídeos relacionados con la investigación.

El perfil utilizado se creó en febrero de 2020, un mes antes del confinamiento global provocado por la Covid-19, cuando además esta plataforma recibió un gran crecimiento tanto en personas inscritas como en vídeos publicados. El contacto inicial y las primeras sugerencias de vídeos estuvieron mediadas por el algoritmo de la

herramienta. Es necesario recordar que su algoritmo está destinado a generar adicción entre las y los espectadores más jóvenes (Wang & Guo, 2023). Aunque la propia herramienta incluye anuncios para evitar el uso continuado, los riesgos del scroll infinito son importantes, sobre todo entre las personas más jóvenes que pueden pasar horas y horas visionando breves vídeos (Petrillo, 2021; Natarajan, 2024). La herramienta ofrece dos opciones para ver vídeos: «Siguiendo» (*Following*), donde se incluyen los perfiles que se siguen; y «Para ti» (*For You*) con vídeos nuevos según los gustos e intereses que la propia herramienta considera que una persona tiene. Estas dos vías de acceso a nuevos contenidos han sido también incorporadas por X, la antigua Twitter, o la reciente Blue Sky, para organizar el timeline de cada usuario de dos maneras, una por las personas a las que sigue, y otra por lo que el algoritmo considera que le puede interesar.

Durante el uso inicial de la herramienta entre 2020 y 2022 se insistió para forzar que el algoritmo ofreciese generalmente contenidos relacionados con la lectura y los libros. Se realizaron búsquedas periódicas con estos términos principalmente: 'book', 'booktok', 'lectura', 'libros' y 'literatura'. En distintas búsquedas se comprobó que la herramienta no siempre ofrece los vídeos con más reproducciones, también otros que son tendencia o más recientes. Desde el primer momento se siguen los perfiles que generan este tipo de vídeos y se señalan los vídeos con un «me gusta» (like, un símbolo de corazón que se marca en rojo).

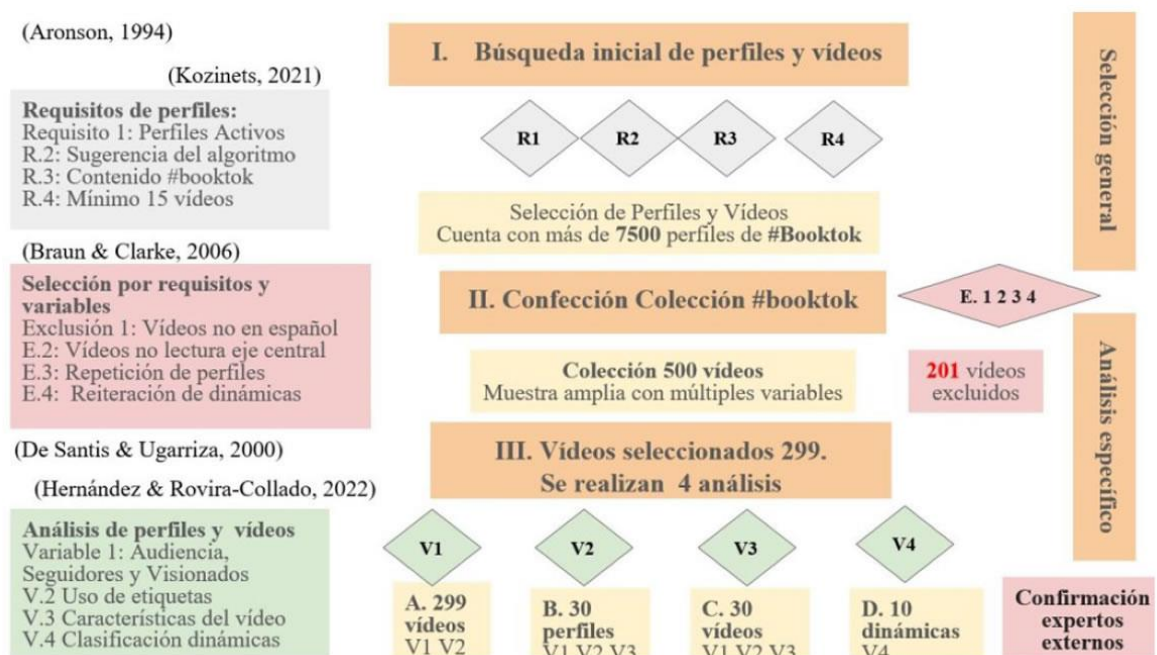
Aunque en la navegación rutinaria siguen apareciendo otros contenidos alejados de la promoción lectora, se consiguió que más del 50 % de los vídeos estén relacionados con estos temas. En junio de 2024, el perfil utilizado sigue a más de 7500 cuentas, de las cuáles más de 6000 están relacionadas con esta línea de investigación. En el transcurso de la recopilación de datos, TikTok añadió junto al corazón rojo otro icono para marcar «favoritos» (*favorites*, una etiqueta amarilla). Esta opción es similar a la opción en Instagram para poder organizar colecciones de temas concretos.

Al ser mayoritariamente una navegación móvil, los resultados ofrecidos están en función de lo que considere el algoritmo asignado a cada cuenta. Por lo tanto, el algoritmo de TikTok puede cambiar los resultados obtenidos en cualquier búsqueda (Siles *et al.*, 2022). Frente a otras plataformas como Youtube, donde una búsqueda con términos concretos puede dar resultados similares, en TikTok el propio uso del móvil del usuario puede dar resultados diferentes en cada dispositivo. Se tienen en cuenta los posibles sesgos informacionales para este tipo de investigaciones en plataformas digitales, sesgos propiciados por la ausencia de neutralidad de mismas (Van Dijck, 2013; Hepp, 2020). El historial de navegación del perfil utilizado, así como

la interconexión con otros programas, cookies y redes sociales pueden influir en la presentación de resultados (Fisher, 2022).

Una vez recogido el corpus inicial de 500 vídeos se revisan otras investigaciones sobre TikTok para confrontar distintos procedimientos para la clasificación de los vídeos (Caldeiro Pedreira & Yot Domínguez, 2023; Rovira Collado, & Ruiz Bañuls, 2022). En este sentido, el equipo investigador aplica el siguiente proceso para realizar la selección de booktoks, recogido en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de Flujo selección Booktoks



Elaborada por los autores.

Siguiendo la netnografía de Kozinets se definen unos criterios de selección y análisis (Turpo Gerbera, 2008). Además, se concreta un análisis cualitativo temático (Aronson, 1994). Se concreta la pregunta de investigación a partir de los objetivos seleccionados. Los 500 vídeos iniciales se han analizado individualmente por los integrantes del equipo investigador, para posteriormente poner en común las características generales. Este análisis se realizó entre noviembre de 2023 y marzo de 2024. En esta parte de la investigación se ha optado por no incluir el análisis de las interacciones y comentarios de las y los espectadores (Roig Vila *et al.*, 2021), datos que pueden incluirse en posteriores publicaciones. Además, tanto las categorías

establecidas como los resultados obtenidos se han contrastado con usuarios y usuarias de la plataforma interesadas en la promoción lectora en Internet. En este equipo externo han participado tres investigadores senior y tres investigadoras jóvenes interesadas en los distintos usos del booktok.

Se recogen datos concretos de cada vídeo seleccionado y de los perfiles donde se publican, como son duración, audio, número de etiquetas y todas ellas, audiencia, con número de seguidores y número de personas seguidas por el perfil; en los vídeos también número de visionados, número de «Me gusta», número de «Compartidos», número de comentarios y se establecen distintas tipologías para clasificar el contenido como: Libro físico, Libro digital, Personas: Chica, Personas: Chico, Espacios, Digitales-Otros, como vemos en la descripción pormenorizada de las tablas del anexo Zenodo. En el audio se diferencia si es una grabación propia o se una música pregrabada que ofrece la plataforma. En los perfiles también se señala si se indica el uso de otras plataformas como: Instagram (IG), Wattpad (Wtt), Portal, Goodreads (G), YouTube (YT), Twitter (Tw) y Facebook (FB).

A partir de los 500 vídeos se concretan distintos requisitos para la primera selección: 1. Que sean perfiles activos; 2. Que sean sugerencia del Algoritmo en la sección «Para ti»; 3. Que el contenido pueda etiquetarse con #booktok; 4. Que el perfil tenga un mínimo de participación (15 vídeos). Además, se confirma que todos los vídeos estén disponibles en abierto si necesidad de entrar en la plataforma para respetar la privacidad de cada cuenta. También se concretan las variables descriptivas (Braun & Clarke, 2006) y los motivos de exclusión: los vídeos tenían que estar en español o creados por perfiles hispanohablantes y centrados en el ámbito de la lectura. Respecto a la lengua de uso, se permitió en algún caso el inglés para señalar nuevas tendencias, como se verá más adelante. También se excluyeron muchos vídeos por ser perfiles o dinámicas repetidas, dejando un corpus final de 299 vídeos (-201 vídeos descartados). Posteriormente se realiza otra selección individual para señalar tanto los vídeos (30) como los perfiles (30) más significativos estableciendo las siguientes variables (DeSantis & Ugarriza, 2000; Hernández & Rovira Collado, 2023) centrándonos en datos concretos: V1 Audiencia, Seguidores/as y Visionados; V2 Uso de etiquetas; V3 Características del vídeo; y V4 Clasificación de dinámicas, ofreciendo una lista final de 10 vídeos.

Por último, se definen distintas categorías para la descripción de los vídeos, así como los principales datos descriptivos de cada vídeo y perfil para concretar el análisis, que parte de noviembre de 2023.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Resultados descriptivos globales sobre los 299 vídeos

Parte de los resultados descriptivos se recogen como anexo externo en Zenodo (<https://zenodo.org/records/14507130>). En la Tabla Zenodo I, de los 299 vídeos analizados finalmente, hay una media de 39.59 segundos de duración, con un rango que va desde un mínimo de 4 segundos y un máximo atípico de 553 segundos. Se han identificado 10 vídeos como presentaciones de diapositivas, que seguramente provienen de otras plataformas, y el resto, 289 son dinámicos. El porcentaje de vídeos inferiores a 39 segundos representa un 67.82 % del conjunto de vídeos dinámicos (299) analizados e indica la brevedad como característica esencial de los contenidos en la plataforma. En cuanto al contenido referido al audio se han distinguido 175 vídeos que emplean música (58.53 %) y 124 (41.47 %) en los que la persona protagonista del vídeo es la que se dirige al espectador con su propia voz.

Hay un total 53 027 954 visionados (M = 17 7351.02); 3 823 354 «Me gusta» (M = 12 827.49); 130 484 compartidos (M = 439.34); y 21,445 comentarios (M = 72.21).

Respecto a la Tipología o elemento central aparece principalmente el Libro (166; 55.52 %), Chica/Libro (61; 20.40 %) o solamente Chica como protagonista (23; 7.69 %), frente a otras opciones menos empleadas como el empleo de Kindle u otros dispositivos digitales de lectura (3; 1 %). La presencia del libro físico como protagonista es la tendencia más destacada en 245 booktoks (81.94 %) de las diferentes tipologías. Entre los 299 vídeos hay 278 perfiles distintos ya que varios se repiten. Se identifica el sexo de 242 vídeos (221 mujeres y 21 hombres); 5 editoriales, 5 instituciones, 5 librerías, 3 comunidades de lectura como «Qué leer» y 4 en «otros». También se ha señalado la participación en otras plataformas como estrategia transmedia.

Etiquetas más usadas

En la Tabla 1, se muestran las 25 etiquetas más empleadas en el conjunto de 299 vídeos analizados. Las *tags* son una herramienta fundamental para la localización de estos vídeos, como también lo son en otros espacios afines como los blogs literarios (García & Rubio 2013). En total se han recogido 1137 etiquetas, que en conjunto se han usado 2945 veces (cantidad empleada para el cálculo de la Frecuencia Absoluta). Estas veinticinco palabras clave acumulan el 40.81 % del total de las etiquetas recogidas (las 1112 etiquetas restantes representan el 50.19 % del conjunto). Se

incorpora una columna con el número total de visionados de la etiqueta según los datos de la propia plataforma el 20 de enero de 2024. Se incluye el dato con la abreviatura B (*Billions-miles* de millones en inglés) para confirmar la audiencia de la plataforma, llegando algunas a miles de millones de visionados. Además, este dato seguramente ha crecido en este breve periodo de tiempo por el continuo tráfico de la aplicación.

Tabla 1. 25 etiquetas más empleadas en los 299 vídeos analizados

Etiqueta (#)	FA	FA (%)	Total visionados de la Etiqueta en <i>TikTok</i>
booktok	227	7.71	144.40B (Miles de millones*)
libros	108	3.67	12.70B
books	98	3.33	37.20B
booktokespañol	80	2.72	3.50B
fyp	65	2.21	42,639.60B
booktoker	64	2.17	12.80B
libroslibroslibros	50	1.70	4.00B
bookworm	47	1.60	18.00B
librosrecomendados	41	1.39	2.90B
book	40	1.36	18.90B
librostiktok	40	1.36	3.30B
bookish	35	1.19	18.80B
bookstagram	34	1.15	1.50B
parati	32	1.09	6,513.90B
booktokespaña	30	1.02	0.56B
lectura	30	1.02	2.80B
leer	25	0.85	2.20B
booklover	22	0.75	3.40B
libro	22	0.75	2.80B
bookrecommendations	21	0.71	10.40B
reading	21	0.71	13.60B
bookclub	19	0.65	14.10B
literatura	18	0.61	1.50B
foryou	17	0.58	25,011.20B
lectores	14	0.50	2.10B

Elaborada por los autores.

Análisis de 30 perfiles lectores en TikTok

En esta segunda selección se realiza una descripción de los 30 perfiles con más seguidores de la lista de 299 vídeos. Se analizan los números globales, como el total de vídeos publicados, las personas seguidoras y las visualizaciones, especificando algunas características del perfil o su interacción con otras redes sociales, como se ve en la Tabla 2. La descripción detallada de los perfiles y sus nombres están en la Tabla II del Anexo-Zenodo.

Tabla 2. Características descriptivas de los 30 perfiles con más seguidores

Descriptor	Usuarios/as	FA	FA (%)	
Sexo	Mujer	Individual	23	76.67
		Hermanas	1	3.33
	Mixto	Mujer y Hombre	1	3.33
		Varios	1	3.33
	Hombre	Individual	4	13.34
Redes sociales	Solo <i>TikTok</i>	8	26.67	
	<i>Instagram</i>	16	53.33	
	<i>Wattpad</i>	1	0.33	
	Web/Portal	11	36.67	
	<i>Goodreads</i>	6	20.00	
	<i>YouTube</i>	4	13.33	
	<i>X (Twitter)</i>	5	16.67	
	<i>Facebook</i>	2	0.67	
Videos		9,800	326.67	
Siguiendo		6,860	228.67	
Seguidores		2,739,57		
		1	91,319.03	
	Más de 1 millón	1	3.33	
	Entre 999,999 y 100,000	5	16.67	
	Entre 99,999 y 30,000	9	30.00	
	Entre 29,999 y 10,000	12	40.00	
	Entre 9,999 y 8,900	3	10.00	
Me gusta		45,182,3		
		40	1,506,078	

Elaborada por los autores.

La elección de perfiles más destacados se ha realizado a partir de los treinta usuarios y usuarias (sin considerar portales, editoriales o bibliotecas, por ejemplo) con un mayor número de personas seguidoras. En este aspecto, se observa en la Tabla II Anexo como destaca una usuaria (@fantasyliterature) con un mayor número de seguidores (1 187 392), dividiéndose la muestra al 50 % entre aquellos que tienen más de 30 000 seguidores y los que oscilan entre 29 999 y 8900 (siendo más representativo el intervalo entre 29 999 y 10 000). También se muestra una representatividad más acentuada de las mujeres frente a los hombres, con casi el 90 % de presencia femenina, además de que entre los quince perfiles con más de 30 000 seguidores tan solo hay dos hombres como son los usuarios @sans.reyes (129 076 seguidores) y @javierruescas (87 328 seguidores). Entre este conjunto de usuarias y creadoras de contenido en TikTok suman un total de 9800 vídeos, siendo los perfiles más activos @sans.reyes (975 vídeos) y @roibooks (969 vídeos). Diez de estos perfiles analizados superan los 400 vídeos subidos a su canal. Del mismo modo, se observa que estas usuarias y usuarios cuentan con una gran comunidad de personas que les siguen que prefieren la retroalimentación a partir de las opciones de «Me gusta», siendo la usuaria más destacada @patriciafedz que cuenta en su cuenta más de 7 millones de interacciones positivas sobre sus contenidos, siendo una verdadera influencer de la literatura.

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta en el análisis era la comprobación de si TikTok era su plataforma principal de interacción o si empleaban otras redes sociales para completar su identidad digital. En este caso, entre los perfiles más destacados hay ocho usuarios que en su biografía remiten a otra plataforma, siendo la más habitual Instagram (53.33 % de los casos). Comparando los perfiles en ambas plataformas, la particularidad es que la mayoría de estos (13 usuarios) cuentan con más seguidores en TikTok que en Instagram. De todas formas, se observa cómo la mayoría de las personas de una plataforma disemina su contenido en otras plataformas y lo especializa dependiendo del contenido y así se encuentra la presencia de otros portales relacionados con la promoción literaria como, por ejemplo, Goodreads.

Análisis de 30 vídeos destacados

Aunque en la plataforma se generan perfiles célebres con miles de seguidores, los ya citados influencers, nuestro análisis se centra más en la tipología de vídeos que ofrecen y las novedades que presentan. Por eso, se ha realizado otra selección de 30 vídeos, cuyos datos principales están en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3. Características generales de los treinta vídeos seleccionados

	Máximo	Mínimo	Media	Total
Duración (en segundos)	135	5	39.40	1,182
Visionados	2,700,000	598	534,069.10	16,022,073
Me gusta	373,600	49	72,575.40	2,177,262
Número de comentarios	1,843	1	389,333	11,680

Elaborada por los autores.

Al igual que en el caso anterior, se ha incluido en la Tabla III del Anexo-Zenodo los datos concretos de los 30 vídeos, con la dirección completa para acceder a ellos, las etiquetas usadas, los visionados, los «me gusta», la duración de cada vídeo y el número de comentarios.

El booktok más largo dura más de dos minutos y el más breve (el 34), solo cinco segundos. Este sigue la dinámica «What are you reading?» de la que se hablará más adelante. En la selección aparecen vídeos con pocos visionados (598), me gusta (49) y comentarios (1), pero los se ha incluido para identificar nuevas dinámicas. Pero si se atiende a los totales, es necesario señalar que estos 30 vídeos tienen más de dieciséis millones de visualizaciones, dos millones de me gusta y más de once mil comentarios, por lo que tienen una audiencia muy importante, con números superiores a los anteriores booktubers. La brevedad de estos vídeos y el acceso a través del móvil son los motivos de esta gran audiencia.

La distribución de los protagonistas de los 30 booktoks es la siguiente: 13 Libro; 8 Chica/Libro; 5 Chica; 2 Chico/Libro; 2 Chico; 1 Chica/Autor. Se han utilizado los términos «chica» y «chico» para señalar la juventud e informalidad de los vídeos. Se puede destacar que en 25 vídeos, el libro es el protagonista, acompañado por hombres y mujeres. Hay más vídeos donde aparecen mujeres como protagonistas (14) frente a hombres (4), aunque este dato es inusual, porque en general los hombres no suelen llegar al 10 % de estos vídeos. Se debe a que se señala algún vídeo con algún protagonista masculino con mucha audiencia.

Para finalizar, se realiza una última selección, basada tanto en la novedad de las dinámicas como en la propuesta multimodal que ofrece cada vídeo, analizada en otra

investigación (Rovira Collado *et al.*, 2024). Se proponen diez dinámicas distintas identificadas en estos 10 vídeos. No se siguen clasificaciones precedentes (Tomasena, 2021) para proponer un análisis concreto, por lo que propone una clasificación multimodal novedosa.

Tabla 4. Selección de 10 vídeos y descripción de las diferentes dinámicas

Dinámica	Hipervínculo	Duración	Me gusta	Comentarios
1. ¿Qué estás leyendo ahora? What are you reading?	https://www.tiktok.com/@claudiacp_books/video/7230137545923792155	05 s.	56	1
2. Fiesta de Seguidores Readers follow party	https://www.tiktok.com/@laslecturasdeloli/video/6972178596152511749	15 s.	3047	717
3. Bibliotecas	https://www.tiktok.com/@bibliotecaugena/video/6971466004585057542	13 s.	2,365	14
4. Tipos de Booktoker	https://www.tiktok.com/@pandi.book/video/7199333140748438790	1min. 54 s.	83.4K	973
5. Promoción lectora	https://www.tiktok.com/@iriay selene/video/7211269180484750598	10 s.	21.4K	194
6. Editoras	https://www.tiktok.com/@vreditorasya/video/7223140662022114565	08 s.	243.8K	487
7. Bookinfluencer	https://www.tiktok.com/@patriciafedz/video/7222221715819072774	2 min, 15 seg.	23K	150
8. Día del libro	https://www.tiktok.com/@javierruescas/video/7224553867566910747	1 min. 35 seg.	30.4K	86
9. Videopoemas	https://www.tiktok.com/@marinalcuadrado/video/7173687644935703814	1 min. 9 seg.	12.5K	719
10. Así dijo...	https://www.tiktok.com/@solo.palabrs/video/7190817595401030918	20 seg.	138.2K	181

Elaborada por los autores.

Se constata que muchos de estos vídeos tienen gran audiencia, con miles de *likes*. Solamente el primero *¿Qué estás leyendo? (What are you reading?)* tiene muchos menos, pero se incluye porque fue de los primeros en incorporarse a la lista y es el que más claramente demuestra una nueva dinámica. Junto a este, *Fiesta de*

seguidores-lectores (Readers Follow Party) son las dos dinámicas más novedosas frente a modelos anteriores. Ambos booktoks son muy breves e indican nuevas dinámicas hiperbreves y también en ambos casos el protagonista son los libros o las estanterías siendo grabaciones muy cortas acompañadas de una pieza de audio concreta que pone título a estas dinámicas en inglés. En el primer caso, inicialmente se muestra solo la parte inversa al lomo del libro, las páginas sin poder identificar el libro, para al final de la grabación, mostrar la cubierta con el título del libro. El vídeo dura solamente cinco segundos de acuerdo a la grabación de audio que está disponible en la plataforma <https://www.tiktok.com/music/Whats-this-person-reading-right-now-6904077601871170309>. Al consultar este sonido disponible se comprueba que cuenta con más de cien mil booktoks similares, que se basan en esta misma dinámica y grabación, siendo una nueva tendencia destacada.

El segundo ejemplo, *Fiesta de seguidores-lectores* también se basa en el uso de una grabación de audio concreta. En este caso, es la traducción de *Reader Follow Party*, <https://www.tiktok.com/tag/readerfollowparty> que se ha usado en más de diez mil ocasiones, aunque generalmente en inglés.

El tercer vídeo, *Bibliotecas*, muestra un uso de mediación profesional, donde la encargada de una biblioteca pública (@bibliotecaugena) propone vídeos sobre su día a día, también con vídeos muy breves, en este caso 13 segundos para presentar varios libros.

El cuarto ejemplo, *Tipos de Booktoker*, presenta a una joven protagonista hablando de libros, mostrando los tipos de nuevos lectores que se identifican con estas dinámicas. Aunque no todas las protagonistas son adolescentes, estos vídeos también muestran un cambio generacional con anteriores modelos.

En el quinto caso, *Promoción lectora*, muestra a Iria y Selene, famosas booktubers y autoras de literatura juvenil que prueban nuevas dinámicas en TikTok. Aquí presentan su nuevo libro con una conocida canción de fondo, *Naughty* (Alisha Weir & The Cast of Roald Dahl's Matilda The Musical). Como en otros casos, el uso del sonido genera una tendencia. El uso de esta canción del musical *Matilda* es muy habitual para presentar bromas o actos traviesos, siendo el humor un aspecto común a muchos de estos vídeos.

Así es el sexto tipo, *Editoras*, identificado así porque la protagonista se identifica como tal, aunque lo que ofrece es una broma sobre la enorme lista de libros deseados (*Wish List*) que tiene. Sin embargo, en este caso, apenas aparecen libros, pero sí se señala la pasión por la lectura. Otra vez el vídeo basa su efecto en un audio «ding dong»,

donde después de un ruido sordo como un golpe a una puerta, una voz femenina imita el sonido de una campanilla para aparecer de repente.

Algunas de las dinámicas seleccionadas tienen una mayor relación con Youtube y modelos anteriores. Ya se ha hablado de la importancia de la «creación de contenidos» y la aparición de nuevos influencers. Es el caso séptimo, *Bookinfluencer*, donde Patricia Fernández ha conseguido una legión de seguidores hablando de libros. En este caso, también se destaca la importancia de la imagen que ofrece la protagonista, una mujer joven y atractiva, como en otras redes sociales (Calvo González & San Fabián, 2018; Dezuanni *et al.*, 2022). Este booktok ha recibido ya más de doscientas mil visualizaciones, veinte mil *likes* y muchos comentarios. @patriciafedz tiene una producción constante de vídeos y cientos de miles de seguidores por lo que ya se puede señalar en la categoría señalada.

También es influencer de lectura Javier Ruescas, porque además de autor de literatura juvenil participó tanto de los blogs como de los booktubers. En *Día del libro* propone un vídeo con contenidos sobre el origen de esta efeméride. Ruescas demuestra su adaptación al nuevo medio, también con una gran audiencia.

No es una categoría novedosa la de los *Videopoemas* donde se aprovecha la voz registrada de algún poeta o directamente grabar a otra persona recitando sus versos. En este caso @marinalcuadrado ofrece una grabación centrada en ella, con más de ciento cincuenta mil visualizaciones. Este tipo de videopoema es más cercano y su protagonista hace atractiva la poesía, frente a dinámicas tradicionales de videopoemas en Youtube basadas generalmente en montajes con fotografías.

Así es el último caso, *Así dijo...*, una dinámica intermedia, porque se centra en recoger citas célebres, generalmente con montajes sobre fotos fijas, pero también muy breves. En el ejemplo seleccionado se ve como se recuerdan las palabras del poeta uruguayo Mario Benedetti.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la pregunta de investigación y objetivo principal, se considera que los distintos análisis propuestos permiten una caracterización concreta de los booktoks en español como nuevos epitextos virtuales para la promoción de la lectura. Desde el análisis global de 299 ejemplos a las distintas selecciones, se muestra un amplio recorrido que permite concretar la evolución desde espacios anteriores. El primer hallazgo son las dos primeras categorías de booktok. Ambas son dos de las dinámicas

más novedosas de #Booktok y el protagonista central de ambas prácticas son los libros. Aunque los ejemplos seleccionados son de usuarias hispanohablantes, las etiquetas y audios originales son en inglés, con mucha mayor proyección, siendo claras tendencias en el ámbito de TikTok.

Se puede proponer un rápido recorrido desde los foros literarios como primeros epitextos digitales desde 2003 (Lluch & Acosta, 2012). los blogs literarios desde 2006, con muchísimas variedades (García Rodríguez & Rubio González, 2013) hasta los booktubers, que tuvieron su momento entre 2011 y 2018, aproximadamente (Tomasena, 2021). También entre 2014 y 2020 las redes sociales de lectura como Goodreads sustituyeron a espacios precedentes (García Roca, 2020). Ya en 2016 se puede empezar a hablar de Bookstagram (Quiles Cabrera, 2020), y desde 2020 es el auge de los Booktoks (Guiñez Cabrera & Mansilla Obando, 2022).

La creación de vídeos y el análisis de otras producciones puede ayudar al desarrollo de las competencias digitales (Allué & Cassany, 2023) y los vídeos anteriores ya demostraron su utilidad pedagógica (Paladines & Aliagas, 2021). Ya existen propuestas específicas para llevar estas dinámicas de TikTok al aula (Blanco Martínez & González Sanmamed, 2021).

Se debe asumir que esta es una categoría diferente a los anteriores modelos. Algunas de las características que se pueden inferir de la descripción realizada son:

- Se trata de vídeos generalmente mucho más breves que los anteriores, que se consumen mucho más rápido y donde muchas veces no se puede profundizar en el análisis literario. Pero esta brevedad también supone una mayor audiencia, superando las cifras de anteriores modalidades.
- El espacio de creación y difusión de estos vídeos es el móvil. Aunque algunos se pueden grabar y editar con otros recursos, como se hacía con los booktubers, la gran mayoría se crea a través del móvil. Han aparecido múltiples aplicaciones de edición para los distintos sistemas operativos móviles que ayudan a la edición de estos vídeos.
- La experiencia plena para disfrutar de estos vídeos se debe hacer con un perfil activo que reciba sugerencias del algoritmo de la herramienta. En los booktubers se podían navegar por muchos vídeos sin necesidad de estar dentro del perfil de Google. En cambio, si se quiere ver múltiples booktoks hay que tener un perfil activo en la plataforma. Esto además permitirá crear grupos, seguir etiquetas y realizar comentarios más directamente.

- Aunque también existen bookinfluencers, en muchos casos el protagonista absoluto del vídeo es el propio libro, lo que puede llevar a distintas aplicaciones didácticas (Rovira Collado, & Ruiz Bañuls, 2022).

Se asumen las limitaciones de esta investigación, con un corpus concreto de vídeos y con unas características asignadas principalmente por el algoritmo de la plataforma. También se asume el sesgo del propio equipo investigador que busca identificar las diferencias con epitextos anteriores. Quedan pendientes análisis más exhaustivos como los realizados con los booktubers (Tomasena, 2022), aprovechando API concretas para obtener macrodatos de estas interacciones.

Como prospectiva se plantea identificar cuáles son las tendencias literarias que promueven los booktoks, aunque se augura que serán los superventas de la literatura juvenil de cada momento. Queda por confirmar cuánto influyen estos vídeos en las ventas de cada género (Merga, 2021; Martens *et al.*, 2022). También se pueden plantear análisis concretos de las interacciones entre creadores de contenido y las personas que les siguen (Roig Vila *et al.*, 2021). Comentarios, emisiones en directo, *replies* (respuestas a otros vídeos), *duets* (grabar vídeos entre dos personas desde dos dispositivos) o *stitch* (pegar vídeos) y otros tipos de interacciones son espacios por analizar. Entre los epitextos virtuales, es la hora del #Booktok.

REFERENCIAS

- Abidin, C. (2020). Mapping Internet Celebrity on TikTok: Exploring Attention Economies and Visibility Labours. *Cultural Science Journal*, 12(1), 77-10.
- Allué, C. & Cassany, D. (2023). Gravando vídeos: educação literária multimodal. *Texto Livre*, 16, p.e41797.
- Amo, M. del (1964). *La hora del cuento*. [Versión digital 2004].
- Aronson, J. (1994). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2, 1-3.
- Blanco Martínez, A. & González Sanmamed, M. (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 169-190.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

- Caldeiro Pedreira, M. C. y Yot Domínguez, C. (2023). Usos de TikTok en educación. Revisión sistemática de la aplicabilidad didáctica de TikTok. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultur*, 69, 53-73.
- Calvo González, S. & San Fabián Maroto, J. L. (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: representaciones del yo en formato imagen. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (52), 167-181.
- Cordón García, J. A., Alonso Arévalo, J., Gómez Díaz, R. & Linder, D. (2013). *Social Reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags*. Chandos Publishing.
- Cordón García, J. A. & Gómez Díaz, R. (Eds.) (2019). *Lectura, sociedad y redes: colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Marcial Pons.
- DeSantis, L. & Ugarriza, D. (2000). The Concept of Theme as Used in Qualitative Nursing Research. *Western Journal of Nursing Research*, 22, 351-372.
- Dezuanni, M., Reddan, B., Rutherford, L. & Schoonens, A. (2022). Selfies and shelfies on #bookstagram and #booktok – social media and the mediation of Australian teen reading, *Learning, Media and Technology*, 47(3), 355-372.
- Fisher, E. (2022). *Algorithms and subjectivity: The subversion of critical knowledge*. Routledge.
- García Rodríguez, A. & Rubio González, E. (2013). Un paseo por la blogosfera de la literatura infantil y juvenil española: de los blogs "lijeros" a Facebook. En M. B. Santana & C. Travieso (Coords.), *Puntos de Encuentro. Los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca* (pp. 51-72). Universidad de Salamanca.
- García-Roca, A. (2020). Spanish Reading Influencers in Goodreads: Participation, Experience and Canon Proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 153-166.
- Guiñez-Cabrera, N. & Mansilla-Obando, K. (2022). Booktokers: Generar y compartir contenidos sobre libros a través de TikTok. *Comunicar*, 71, 119-130.
- Hepp, A. (2020). *Deep mediatization*. Routledge.
- Hernández Heras, L., Muela Bermejo, D. & Taberero Sala, R. (2022). Evaluar el uso de las redes sociales de lectura en la educación literaria en contextos formales e informales. Diseño y validación de la herramienta RESOLEC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 64, 139-164.
- Hernández Ortega, J. & Rovira Collado, J. (2022). Expansión Social en la Didáctica de la Lengua y la Literatura a través de Instagram. En S. Gala Pellicer (Ed.) *Innovación educativa aplicada a la enseñanza de la lengua* (pp. 11-30). Dykinson.


- IAB Spain (2022). *Estudio anual redes sociales 2022*.
- Jerasa, S. & Boffone, T. (2021). BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(3), 219-226.
- Kozinets, R. V. (2021). Netnography today: a call to evolve, embrace, energize, and electrify. En Robert V. Kozinets y Rossella C. Gambetti (Eds.), *Netnography unlimited: understanding technoculture using qualitative social media research* (pp. 3-23). Routledge.
- Lluch, G., Taberner Sala, R. & Calvo Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *Profesional de la información*, 24(6), 797-804.
- Martens, M., Balling, G. & Higgason, K. A. (2022). #BookTokMadeMeReadIt: young adult reading communities across an international, sociotechnical landscape. *Information and Learning Sciences*, 123(11/12), 705-722.
- Merga, M. K. (2021). How can Booktok on TikTok inform readers' advisory services for young people? *Library & Information Science Research*, 43(2).
- Natarajan, N. (2024). Do They Stop? How Do They Stop? Why Do They Stop? Whether, How, and Why Teens Insert "Frictions" Into Social Media's Infinite Scroll. *International Journal Of Communication*, 18, 1956-1975.
- Nielsen Book UK (2021). *Examining The Booktok Potential*.
- Paladines, L. V. & Aliagas, C. (2021). Booktuber: lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 58-72.
- Paladines, L. & Aliagas, C. (2023). Literacy and literary learning on BookTube through the lenses of Latina BookTubers. *Literacy*, 57. 17-27.
- Paladines-Paredes, L. V. & Margallo, A. M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 19(1), 55-67.
- Penguin (2020). The best TikTok accounts to follow for book lovers.
- Petrillo, S. (2021). What Makes TikTok so Addictive?: An Analysis of the Mechanisms Underlying the World's Latest Social Media Craze. *Brown Undergraduate Journal of Public Health*.
- Quiles Cabrera, M. del C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de "Booktubers", "bookstagrammers" y "followers". *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (25), 9-24.

- Roig Vila, R., Romero Guerra, H. & Rovira Collado, J. (2021). BookTubers as Multimodal Reading Influencers: An Analysis of Subscriber Interactions. *Multimodal Technologies and Interaction*. 5(7), 39.
- Rovira Collado, J. & Ruiz Bañuls, M. (2022). BookTok como nuevo epitexto virtual para la formación lectora y la competencia digital docente. En D. Ortega Sánchez y I. M. Gómez Trigueros (Eds.), *Investigación e innovación con TAC en educación mediática: retos, experiencias y brecha digital en entornos pedagógicos emergentes* (pp. 142-151). Tirant Lo Blanch.
- Rovira Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 55-72.
- Rovira Collado, J., Martínez-Carratalá, F.A. & Miras, S. (2024). Booktok: análisis de las estrategias discursivas multimodales para la promoción de la lectura en TikTok. *Texto Livre*. 17.
- Rovira Collado, J. Miras, S. & Martínez Carratalá, F.A.. (2024). ANEXO DATOS. Investigación: La hora del booktok: caracterización de nuevos vídeos para la promoción lectora en el móvil. *Zenodo*.
- Sánchez García, R. & Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 41-53.
- Sanz Tejada, A. & Lluch, G. (2024). Temas, métodos y resultados de investigación sobre TikTok/Instagram y lectura. Revisión sistemática bibliográfica. *Tejuelo*, (39), 131-164.
- Siles, I., Valerio Alfaro, L. & Meléndez Morán, A. (2022). Learning to like TikTok and not: Algorithm awareness as process. *New Media & Society*, 0(0).
- Sorensen, K. & Mara, A. (2014). Booktubers as a Networked Knowledge Community. En M. Limbu y B. Gurung (Eds.), *Emerging Pedagogies in the Networked knowledge Society: Practices integrating social media and globalization* (pp. 87-99). IGI Global.
- Talbot, D. (2023). *Impact of Social Media on Book Publishing Industry*. Wordstated.
- Tomasena, J. (2019). Negotiating Collaborations: BookTubers, The Publishing Industry, and YouTube's Ecosystem. *Social Media + Society*, 5(4), 1-12.
- Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los bookTubers?: características de los video-blogueros literarios en lengua española. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(2), 43-55.
- Tomasena, J. M. (2022). Los géneros audiovisuales en la producción de los booktubers: un análisis cuantitativo. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 49.

- Turpo Gebera, O. W., (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *EDUCAR*, 42, 81-93.
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: a critical history of social media*. Oxford University Press.
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P. & Guzmán-Franco, M. D. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104.
- Wang, X. & Guo, Y. (2023). Motivations on TikTok addiction: The moderating role of algorithm awareness on young people. *Profesional de la información*, 32(4).



AUTORÍA Y
ESCRITURA



Storytelling digital: una sucesión lineal de historias y narraciones que se despliega en diferentes medios

Cinzia Bianchi y Ruggero Ragonese

«*Storytelling* digital y serialidad: procesos narrativos y prácticas textuales»

En: *Revista DeSignis*, núm. 42 (2025); número temático «Mutaciones narrativas de la contemporaneidad y nuevas serialidades», coordinado por Charo Lacalle y Nicola Dusi. Última consulta: 7 de marzo de 2025. Licencia Creative Commons.

RESUMEN

El advenimiento de las tecnologías digitales y los medios de comunicación en toda su variedad de campos y prácticas comunicativas representa un giro relevante para los estudios sobre *storytelling*. Un nuevo enfoque en el análisis del texto parece inevitable. Sin embargo, paradójicamente, los nuevos dispositivos y plataformas digitales, al cambiar todo el proceso de creación narrativa, requieren, en primer lugar, una reflexión más profunda sobre los principios fundamentales de la serialidad y la narrativa. Este ensayo intenta proporcionar una visión general preliminar de los diferentes tipos de formas narrativas propuestas por las innovaciones digitales, conectándolas con cuestiones teóricas básicas de textualidad y centrándose especialmente en el papel activo y la posición de los espectadores/usuarios en la construcción narrativa.

Palabras clave: narratividad, semiótica, serialidad, texto, *storytelling*.

RECOMENZAR: *DIGITAL STORYTELLING* Y SERIALIDAD

En estas páginas intentaremos conectar, dentro de los límites del espacio disponible, el concepto de '*digital storytelling*' con el de 'serialidad'. Esta correlación se presenta problemática desde sus premisas epistemológicas. Sin embargo, al mismo tiempo, es portadora de desarrollos interesantes. La serialidad misma es difícil de comprender sin el concepto de narración (Pearson y Davies, 2014) que justifica, de alguna manera, su existencia desde el punto de vista epistemológico: la serialidad, en este sentido y en este escrito, puede entenderse como un «incremento estructural de sentido, dado a los eventos narrativos y al desarrollo de los personajes» (Wells-Lassagne, 2017, p. 46, traducción nuestra).

Esta es una definición amplia y no carente de ambigüedad, pero nos resulta útil para destacar la imposible separación entre los términos 'narración' y 'serialidad'. Además, en los últimos veinte años la literatura sobre el tema parece haber fluctuado entre una limitación (*simple seriality*) de las implicaciones inherentes a lo serial y una visión, por el contrario, extremadamente amplia (*expanded seriality*) que, de alguna manera, hace coincidir la dinámica serial con cualquier producción cultural (Kelleter, 2017).

Following Eco (1990), this has been said so often that we sometimes like to move beyond these terms. But we ignore Eco's lesson at our own peril, because

what looks like a simple matter of narrative technique on closer inspection turns out to be a core problem of modernity itself: the problem of renewing something by duplicating it (Kelleter, 2017, p. 29). [Siguiendo a Eco (1990), esto se ha dicho tantas veces que a veces nos gusta ir más allá de estos términos. Pero ignoramos la lección de Eco bajo nuestro propio riesgo, porque lo que parece una simple cuestión de técnica narrativa en una inspección más cercana resulta ser un problema central de la propia modernidad: el problema de renovar algo duplicándolo].

La cita de Eco no sorprende y no es inverosímil (aunque algo aproximada), porque obviamente el problema de los límites de la serialidad no está lejos de algunas de las cuestiones más espinosas y discutidas de la semiótica en los últimos cuarenta años. Más allá de las implicaciones teóricas más estrictas, parece importante destacar que el punto central de una lectura extensiva de la serialidad gira en torno a la idea de una negociación semiótica de la propia serialidad.

Al hablar sobre la figura del conde Drácula, Denson y Mayer (2017) recuerdan que la conexión del personaje con todas sus actualizaciones multimedia (cinematográficas, literarias, televisivas, en línea) depende de una red compleja de interacciones que se desarrollan en el tiempo y el espacio (Dusi y Spaziante, 2006). Una red que se mueve precisamente en la reacción y respuesta del espectador, que de forma gradual se ve llamado a construir (o se le invita a leer) de cierta manera sus figuras seriales.

In this respect, not only are serial figures subject to constant narrative revision and adjustment for the sake of retrospective continuity, but they also invite counterfactual questions («what if?») about the course of media history itself, thus situating themselves as the ideal conceptual figures for media archaeological inquiries (Denson y Mayer, 2017, p. 109). [En este sentido, las figuras seriales no solo están sujetas a constante revisión y ajuste narrativo en aras de la continuidad retrospectiva, sino que también invitan a preguntas contrafácticas («¿y si?») sobre el curso mismo de la historia de los medios, situándose así como figuras conceptuales ideales para investigaciones arqueológicas mediáticas].

Sin querer, por lo tanto, superponer o vincular la serialidad a cualquier fenómeno culturalmente determinable, nos interesa destacar, en cambio, el modo en que una visión amplia (aunque no demasiado) de la serialidad puede ayudarnos a abrir el texto a una existencia externa e introducir de manera más efectiva la relación entre la serialidad y lo digital.

NARRATIVAS DIGITALES

El éxito del término '*storytelling*' —que surgió como una especie de guía creativa para la escritura— se ha desarrollado dentro del *narrative turn* (giro narrativo), una tendencia narrativa que ha conquistado rápidamente las ciencias sociales en los últimos veinte años. En consecuencia, el concepto de narración ha empezado a entrelazarse con diversas disciplinas, desde la psicología hasta la educación, desde las ciencias sociales hasta las políticas, y así sucesivamente.

El giro narrativo en las ciencias sociales ha coincidido con la explosión de internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han dado lugar al llamado «*digital storytelling*» (DS) y han posibilitado una difusión muy rápida, tanto en la literatura crítica como en la práctica textual (en especial, con la irrupción del fenómeno social de TikTok en los últimos años). Esto ha llevado a que el término '*storytelling*' adquiriera una relevancia adicional y a que —como señala Cosenza (2018)— haya terminado por indicar una nebulosa no tanto de métodos o teorías como de técnicas, a veces no perfectamente definidas, útiles en su máximo para mejorar la eficacia del discurso (político o publicitario).

En comparación con el *storytelling* clásico (y, por lo tanto, también con los enfoques clásicos de la textualidad), la narración digital ya no está vinculada de manera estricta a una posición autoral preexistente. Las nuevas formas de textualidad implican una ruptura de las posiciones enunciativas, como veremos en breve, y sobre todo, muestran cómo las elecciones específicas de los usuarios reales determinan las dimensiones y las articulaciones del texto (o hipertexto).

En parte, esta es una situación que no es nueva para la semiótica. Greimas y Courtés (2007) ya nos explicaron cómo a veces el estudio de los discursos nos permite textualizar las prácticas: «El texto, por lo tanto, está constituido únicamente por los elementos semióticos conformes al proyecto teórico de la descripción» (p. 359, traducción nuestra). Esto nos permite eludir las problemáticas más clásicas, como la falta de límites definidos en la hipertextualidad digital o la superposición y la interconexión de textos diferentes.

Si por operación de textualización entendemos la construcción *ex post*, esto es aplicable a cualquier porción de sentido que el analista decida observar. Sin embargo, Greimas y Courtés nos recuerdan adecuadamente la implicación del concepto de 'productividad' en cualquier hipótesis textual, que es siempre «el conjunto de operaciones de producción y transformación» (p. 359), por lo tanto, nos remite a una

visión más amplia que abarca los niveles del enunciado y la enunciación, de la narración y el discurso.

En este punto, el problema a abordar parece ser cómo rastrear estas operaciones en un conjunto de discursos que a menudo se cruzan según las elecciones del usuario (pensemos en el *gaming*) o que —de todos modos— requieren caminos intermedios y transmediales complejos.

Estamos, por lo tanto, frente a un mecanismo abierto cuyas combinaciones narrativas son múltiples y su elección se delega a un nivel discursivo que se desplaza según la reacción interactiva del interlocutor. Será este último quien determine la configuración final, el curso narrativo, incluso las implicaciones semánticas. El sujeto enunciator —quien se encarga de ver y contar el discurso y que es identificable dentro del texto— subraya en el DS su naturaleza eminentemente pragmática y posicional: ya es una tipologización, una serie, es «ya de naturaleza topológica y basada en la implantación de un centro de la enunciación en el campo posicional del sujeto» (Fontanille, 2020, p. 45, traducción nuestra).

Estamos, por lo tanto, frente a una relación compleja entre proceso y sistema, entre configuraciones posibles de lo real (que entran fuertemente en juego) y elecciones provisionales. En resumen, estamos ante un teatro muy interesante para una semiótica que se abre a los discursos sociales y culturales, que identifica en un acto total —para recuperar en todas sus partes— sus bases de análisis.

Bien évidemment, dans cette homologation, chacune des topologies perd non seulement sa spécificité, mais également plusieurs aspects pourtant fort heuristiques. Mais c'est le prix (provisoire) à payer pour pouvoir associer, dans une même topologie de la présentation centrée, des schèmes pratiques, des instances énonçantes et des zones anthropiques (Fontanille, 2020, p. 46). [Evidentemente, en esta homologación cada una de las topologías pierde no solo su especificidad, sino también varios aspectos heurísticos. Sin embargo, este es el precio (provisorio) a pagar para poder asociar, en una misma topología de presentación centrada, esquemas prácticos, autoridades enunciatoras y zonas antrópicas].

Consideramos que, en este sentido, el desafío del DS es llevar completamente al espacio de los sujetos de la enunciación al usuario, que pierde su dinámica inicial de alteridad respecto del enunciator/productor; pero, al mismo tiempo, llevar el discurso a textualizarse en una semiótica del mundo natural que debe entenderse, sin

embargo, no solo como un conjunto aún no organizado de cualidades sensibles, sino más bien como:

Parte integrale dell'esperienza per un attore sociale, impegnato in relazioni/azioni intersoggettive che si pongono costitutivamente sotto l'orizzonte della significazione. Parimenti va riconosciuto che il piano semiotico trova il sensibile «in casa», in memoria nelle categorizzazioni, in discorso nei testi prodotti, e soprattutto in azione nella regione dei significanti (Basso 2002, p. 49). [Parte integral de la experiencia de un actor social, involucrado en relaciones/acciones intersubjetivas que se ubican constitutivamente bajo el horizonte de la significación. Asimismo, hay que reconocer que el nivel semiótico encuentra lo sensible «en casa», en la memoria de las categorizaciones, en el discurso de los textos producidos y, sobre todo, en la acción en la región de los significantes].

PARA UNA PRAGMÁTICA DE LA SERIALIDAD DIGITAL

La anterior argumentación nos lleva a centrar el recorrido narrativo más en el reconocimiento del contexto y las condiciones de producción del texto que en la estructura narrativa básica.

Como destaca Eugeni (2015), el debilitamiento progresivo de los límites textuales de los medios individuales ha llevado a una especie de pulverización mediática, a la que se añade una tendencia productiva transmedial como respuesta a prácticas de consumo —cada vez más fragmentadas y erráticas— entre plataformas web y tiempos de consumo completamente individuales. Cada producto audiovisual (publicidad, película, promo, cortometraje, serie de televisión) se diseña —con mayor frecuencia— desde el principio para entrar en sinergia con producciones destinadas a otros medios, de tal manera que vive en una intermedialidad necesaria para producir otras textualidades y fomentar la participación y la compartición en las redes sociales por parte de los fanáticos.

A modo de ejemplo, consideremos los estudios recientes en *marketing* digital, que toma a la web como preponderante para desarrollar su red comercial, analizar las tendencias del mercado y ofrecer productos y servicios a los clientes. Si, como se ha destacado antes, la web y los nuevos medios han sido desde hace tiempo campos de interés semiótico, el *marketing* contemporáneo también se inscribe en un panorama

de textualidades ya densas y multiformes que son, según destaca Pezzini (2002), «difíciles de recortar y descifrar según estrategias de lectura unitarias» (p. 7).

Da un lato [i panorami testuali] sembrano rispondere a una logica della infinita germinazione: di media, di linguaggi, di forme. Dall'altro le tecnologie della comunicazione tendono a produrre ipermedia in grado di digitalizzare e ri-trasmettere, e quindi in qualche modo ri-enunciare, tutto, rimodellandolo, e allora i linguaggi e le forme tendono alla fusione, si contaminano e si ibridano a vicenda (Pezzini, 2002, p. 7). [Por un lado [los panoramas textuales] parecen responder a una lógica de germinación infinita: de medios, de lenguajes, de formas. Por otra parte, las tecnologías de la comunicación tienden a producir hipermedia capaces de digitalizar y retransmitir, y, por tanto, de alguna manera re-enunciar, todo, remodelarlo, y entonces los lenguajes y las formas tienden a fusionarse, contaminarse e hibridarse].

Así, surge del trabajo de los *estrategas* semióticos —en el llamado «*marketing on life*» (véase Bianchi, 2020)— una mayor acentuación del proceso hipertextual postulado por Pezzini y citado líneas atrás. Para preservar su identidad, las marcas solicitan monitorear el *on life*, por el cual todo migra constitutivamente en poco tiempo de un medio a otro, de una plataforma a otra. En este contexto, el analista debe seguir las variadas formas de textualidad, desentrañando una enorme cantidad de datos derivados de las huellas que los propios usuarios dejan en sus interacciones virtuales.

Los problemas estratégicos surgen de la amplitud de los corpus textuales a analizar, pero, sobre todo, de su naturaleza: al no tratarse ya de objetos de análisis estáticos e identificables como conjuntos de sentido definibles, su dinamismo y su variabilidad, en un corto tiempo, dificultan cualquier intervención de segmentación que, como se enfatiza con frecuencia (véase Zinna, 2004), es el primer paso esencial para cualquier proceso analítico y descriptivo posterior, incluso desde una perspectiva de diseño.

Si esto es válido para todas las formas de textualidad interactiva, se vuelve aún más complejo para las redes sociales, que han asumido rápidamente un papel central en el *mix* de comunicación de las marcas: la reputación de una marca parece estar cada vez más influenciada por lo que sucede en las comunidades virtuales. Lugares de encuentro y compartición entre los usuarios de mensajes, fotos, videos, conglomerados de discursos no completamente separables entre sí, las redes sociales son el ámbito de intervención de los *estrategas*, quienes deben monitorear, analizar casi en tiempo real e intervenir de manera improvisada para consolidar y defender la identidad de la marca; un trabajo que se puede traducir semióticamente en términos de manipulación y sanción del discurso ajeno.

En síntesis, se trata de optimizar la comunicación identitaria de las marcas individuales, un trabajo que se perfila principalmente como una orquestación estratégica y una concertación sensata para hacer desaparecer los residuos de sentido que tienden a formarse entre las diversas textualidades vinculadas a la marca. Diferencias profundas de valores, así como narrativas y discursivas, pueden surgir repentinamente y hacer evidente la distancia comunicativa entre, por ejemplo, el anuncio del gran director —al que a menudo las marcas recurren para algunas campañas publicitarias—, el *post* del *influencer* o del *blogger* y el comentario del usuario individual.

Este trabajo implica adentrarse en la lógica de reconocimiento del valor textual *a posteriori*, según la importancia social y comunicativa que cada intercambio interactivo y cada reacción virtual hayan tenido. La apreciación (el famoso «me gusta»), la compartición, la participación emocional (a través de emoticones) o los comentarios sobre noticias, imágenes, videos son manifestaciones públicas de sentido que dirigen la elección del enfoque de análisis sin perderse. Por ejemplo, si una historia de Instagram tiene un ciclo de vida de unas pocas horas, cualquier análisis cuidadoso puede resultar completamente ineficaz en términos de una estrategia de marca, a menos que se agrupe alrededor de otra textualidad.

En este proceso coexisten componentes cuantitativos, detectables a través del *big data*, que pueden ayudar «a delimitar el contexto de la investigación y construir un conjunto de hipótesis», y componentes cualitativos. Es necesario asociar a los datos un análisis en profundidad para llegar a un mapeo detallado de los tipos de publicaciones en redes sociales y a una mejor representación de los «paisajes perceptivos», entendidos como el conjunto de imágenes que cuentan las diferentes fases de la experiencia de consumo y que con el tiempo forman parte de la memoria colectiva (Boero, 2017, p. 131).

La referencia recurrente a las redes sociales no es casual. En el panorama digital contemporáneo, las redes sociales tienen la capacidad de configurar un lugar virtual y común de experiencia; esto se debe no solo a algunas de sus características, como la serialidad y la transmedialidad, sino también a la remediación.

Importantes estudios insisten en este aspecto y consideran la remediación como un punto clave del panorama mediático contemporáneo, ya que es la «representación de un medio dentro de otro» (Bolter y Grusin, 1999, p. 73), aquello que permite reinterpretar la serialidad. Es decir, se trata de una sucesión lineal de historias y narraciones que la despliega en diferentes medios y en una lógica más atenta a

interconexiones y comparticiones de porciones textuales y núcleos narrativos, en lugar de la propagación desde arriba de historias y narraciones.

Así, al seguir esta lógica, el concepto de serialidad aparece definitivamente conectado a su dimensión pragmática. Si bien es cierto que el régimen isotópico actancial o figurativo garantiza la conexión estructural entre diferentes eventos textuales, también es innegable que la interacción del DS permite poner al descubierto la necesaria intercesión del sujeto de la enunciación como garantía de cualquier forma de serialidad.

Esto es cierto tanto si queremos seguir una idea negativa que ve la repetición en serie de mecanismos narrativos preempaquetados en la productividad textual del DS como si prestamos mayor atención a la capacidad básicamente infinita del usuario para construir el recorrido narrativo, como en los videojuegos.

En el primer caso, tendremos una plataforma digital que, como señala Piluso (2020), «se presenta como el “sistema” distópico de control que pone en contacto y produce tanto al agente personaje como al agente espectador, determinando la construcción de sus respectivos roles dentro del enunciado» (p. 205). El consumo tenderá a anular el contenido narrativo, limitando la actividad interpretativa propia del texto para activar en su lugar un dispositivo circular para la reproducción de su propio mecanismo.

Esta forma de «operatividad pura», inherente a la interactividad (Baudrillard, 1990), sería entonces una simulación textual donde los sujetos de la enunciación se verían reducidos a meras posiciones narrativas de un proceso textual solo aparentemente siempre abierto. Sin embargo, se podría argumentar que cualquier forma de textualidad no concluida implica de hecho un mecanismo similar. Difícilmente este criterio nos permita distinguir el consumo del DS, en particular, en su forma serial del *storytelling* clásico. ¿No operan de manera similar las novelas por entregas o, como nos recuerdan Ford y otros (2010), las telenovelas televisivas?

Por otro lado, esta posición crítica parece compensar aquella que ve con facilidad en la interacción multimedia y transmedia una forma de eludir la textualidad. DeAnda (2023) destaca con acierto la capacidad de juegos como *Twitch Plays Pokémon* de «integrarse en los ritmos diarios, si no de reconfigurarlos» (p. 238) (el jugador busca en el mundo real a los pequeños Pokémon). El DS se expande en las prácticas diarias al modificar incluso el disfrute de los espacios urbanos: un paso más allá con respecto a la realidad aumentada que se limitaba a trabajar en la dimensión cognitiva del disfrute de lo real.

En resumen, se trata de un panorama complejo que también involucra a los antiguos medios como la televisión, porque la apertura de espacios de socialización vinculados a productos televisivos seriados implica una adaptación/reconfiguración de las formas de textualidad en sí mismas (Demaria y Piluso, 2020) (véase Piluso [2020] sobre *Bandersnatch*, una película interactiva de la serie *Black Mirror*). Es de hecho una adaptación de la serialidad televisiva a un contexto mediático muy fragmentado «en el que convergen, a través de un flujo continuo e indistinto de participación, producción y consumo de contenidos, prácticas y funciones sociales diversas» (Maiello, 2020, pp. 43-44).

Este proceso de expansión de contenidos seriados puede describirse recurriendo a la idea de «*transmedia storytelling*» (Jenkins, 2006), de «texto expandido» (Carini, 2009), de «marca» en la televisión convergente (véase Barra y otros, 2010), de «franquicia mediática» (Johnson, 2016) o de «ecosistema narrativo» (Pescatore, 2018). Aunque con matices diferentes, cada una de estas definiciones desplaza de hecho la atención de las formas textuales individuales a la creación de núcleos narrativos adaptables al medio de consumo y al tipo de consumidor.

Y, al igual que para otras formas de comunicación digital, también para la serialidad televisiva creemos que el examen de las formas narrativas y textuales individuales aún puede perseguirse con herramientas semióticas y narratológicas, básicas para cualquier análisis sobre estructuras y discursos narrativos. Sin embargo, se vuelve fundamental comprender tanto la lógica de su circulación en plataformas y medios diversos como la variada tipología de prácticas de recepción y consumo, no relegándolas a un mero reflejo sociológico, sino integrándolas en la investigación semiótica.

La prevalencia de lógicas horizontales en la producción y circulación de textos mediáticos implica, por lo tanto, una reconsideración integral de la naturaleza de los medios y los géneros textuales seriados: un nuevo enfoque teórico que considere «signos y textos, pero también estrategias y formas de vida» (Fontanille, 2006, p. 12) presentes en las prácticas del sujeto-usuario, cada vez más agente activo e ineludible del hacer textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barra, L., Penati, C., Scaglioni, M. (2010). Estensione, accesso, brand: le tre dimensioni della televisione convergente. En A. Grasso y M. Scaglioni (Eds.), *Televisione convergente: la tv oltre il piccolo schermo* (pp. 21-31). rti.
- Basso, P. (2002). *Il dominio dell'arte: semiotica e teorie estetiche*. Meltemi.
- Baudrillard, J. (1990). *La transparence du mal*. Galilée.
- Bernardelli, A. (2018). Semiotica e «nuove narratologie»: un possibile dialogo metodologico. En G. Ferraro, R. Finocchi y A. Lorusso (eds.) *Il metodo semiotico. E/C serie speciale della rivista online dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici*, 24, 169-176.
- Bianchi, C. (2020). Nuove forme di testualità nel digital marketing. En C. Bianchi y G. Cosenza (eds.), *Semiotica e digital marketing [Número monográfico]*. *Lexia. Rivista di Semiotica* (33-34), 13-28.
- Bianchi, C. y Cosenza, G. (eds.) (2020). *Semiotica e digital marketing [Número monográfico]*. *Lexia. Rivista di Semiotica* (33-34).
- Bianchi, C. y Ragonese, R. (2022). Accounting semiotically for new forms of textuality and narrativity in digital brand storytelling. En G. Rossolatos (ed.), *Advances in Brand Semiotics & Discourse Analysis* (pp. 33-48). Vernon Press.
- Boero, M. (2017). *Linguaggi del consumo: segni, luoghi, pratiche, identità*. Aracne.
- Bolter, J. D. y Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. mit Press.
- Carini, S. (2009). *Il testo espanso: il telefilm nell'età della convergenza*. Vita e Pensiero.
- Cosenza, G. (2014). *Introduzione alla semiotica dei nuovi media*. Laterza.
- Cosenza, G. (2018). *Semiotica e comunicazione politica*. Laterza.
- Denson, S. y Mayer, R. (2017). Spectral Seriality: The Sights and Sounds of Count Dracula. En F. Kettler (ed.), *Media of Serial Narrative: Theory and Interpretation of Narrative* (pp. 108-124). Ohio State University Press.
- DeAnda, M. A. (2023). «Thou Shall Never Use a Fire Stone on Eevee»: *Twitch Plays Pokémon* and the Articulation of Game Brands as Cultural Texts. En J. Brewer, B. Ruberg, A. L. L. Cullen, C. J. Persaud (eds.) *Real Life in Real Time*. (pp. 231-244). MIT Press.
- Demaria, C. y Piluso, F. (2020). Immaginari premediati: futuro e consumo del presente nelle narrazioni seriali. *Versus Quaderni di studi semiotici* 2, 295-311.
- Dusi, N. y Spaziante, L. (eds.). (2006). *Remix-remake: pratiche di replicabilità*. Meltemi.
- Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Bompiani.
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmedial: media, linguaggi e narrazioni*. La Scuola.
- Ferraro, G. y Lorusso, A. M. (eds.). (2016). *Nuove forme di interazione: dal web al mobile*. Libellula.

- Fontanille, J. (2006). *Pratiques sémiotiques*. Puf.
- Fontanille, J. (2020). L'énonciation de l'image comme pratique de *présentation*: perspectives anthroposémiotiques. *E/C* (29), 38-50.
- Ford, S., De Kosnik, A. y Harrington, C. L. (eds.). (2010). *The Survival of Soap Opera: Transformations for a New Media Era*. University of Mississippi.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1979). *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Johnson, D. (2016) *Media, Franchising: Creative License and Collaboration in the Culture Industries*. New York University Press.
- Kelleter, F. (ed.). (2017). *Media of Serial Narrative: Theory and Interpretation of Narrative*. Ohio State University Press.
- Kroeber, K. (1992). *Retelling/Rereading: The Fate of Storytelling in Modern Times*. Rutgers University Press.
- Landow, G. P. (ed.). (1992). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Johns Hopkins University Press.
- Maiello, A. (2020). *Mondi in serie: l'epoca postmediale delle serie tv*. Luigi Pellegrini.
- Nannicelli, T. y Perez, H. J. (eds.) (2021). *Cognition, Emotion, and Aesthetics in Contemporary Serial Television*. Routledge.
- Pearson, R. y Davies, M. M. (2014). *Star Trek and American Television*. University of California Press.
- Pescatore, G. (ed.) (2018). *Ecosistemi narrative: dal fumetto alle serie tv*. Carocci.
- Pezzini, I. (ed.). (2002). *Trailer, spot, clip, siti, banner: le forme brevi della comunicazione audiovisiva*. Meltemi.
- Piluso, F. (2020). Nuove forme della serialità, nuove formule di enunciazione: il caso Bandersnatch. *E/C* (30), 201-207.
- Ryan, M-L. (ed.) (2004). *Narrative across Media*. University of Nebraska Press.
- Wells-Lassagne, S. (2017). *Television and Serial Adaptation*. Routledge.
- Zinna, A. (2004). *Le interfacce degli oggetti di scrittura: teoria del linguaggio e ipertesti*. Meltemi.



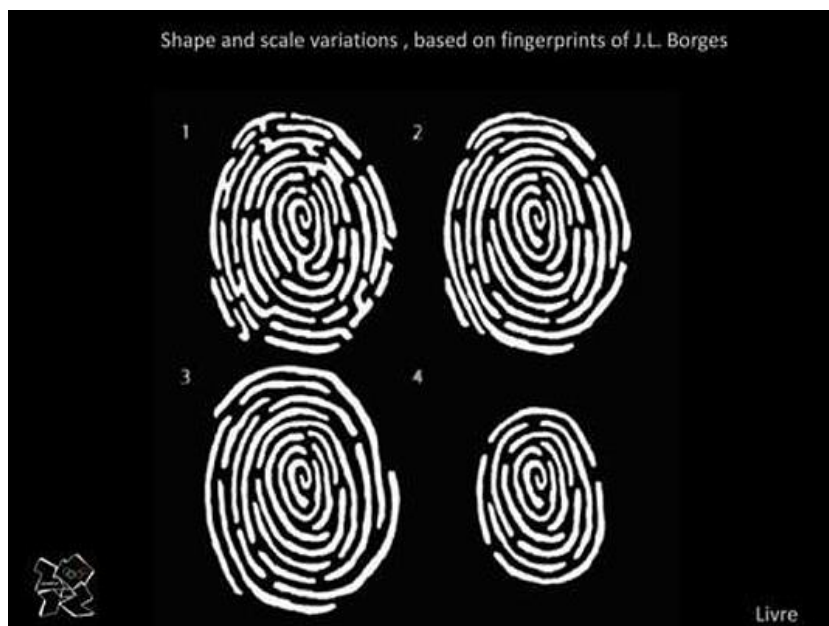
INSTALACIÓN /
PERFORMANCE

**Marcos Saboya y
Gualter Pupo
aMAZEme**



aMAZEme es un laberinto de 250 000 libros, con paredes de hasta 2,5 metros, creado por los artistas visuales brasileños Marcos Saboya y Gualter Pupo. El diseño de la instalación sigue el patrón de las huellas dactilares de Jorge Luis Borges.

Se instaló en el Centro Southbank, como parte del programa de la Olimpiada Cultural de Londres, que corrió paralela a las Olimpiadas de 2012 en la ciudad y se desarrolló en nada menos que 12 000 actividades.





aMAZEme se construyó en cuatro días con la ayuda de 50 voluntarios. [En este vídeo](#), los autores muestran el *timelapse* de esta construcción.

Los libros eran nuevos y usados, procedentes de donaciones y prestados que se devolvieron al deshacerse la instalación, mientras que otros se donaron a ONG.



Para que la instalación fuera más interactiva, los visitantes estaban acompañados por un *audio tour* que les guiaba por los títulos de los libros.

Además, podían asistir a performances de personalidades literarias programadas a diario.

La información aquí compartida es de [Inhabitat](#) y de la Agencia EFE (publicada por el diario [20 minutos](#)).





BIOLOGÍA DE LA
LECTOESCRITURA

La lectura como práctica social presenta el desafío de apropiarse de una herencia cultural

Martina Guggiari

«La escuela y la enseñanza de prácticas lectoras»

En: *Polifonías. Revista de Educación*, vol. 13, n.º 25 (2024). Licencia Creative Commons. Última consulta: 23 de mayo de 2025.

RESUMEN

Esta investigación se propone caracterizar el tipo de prácticas lectoras que se enseñan en una escuela de gestión estatal primaria de la Ciudad de Buenos Aires, analizar el tipo de lector que contribuyen a formar y comprender si las prácticas lectoras en esta escuela podrían relacionarse con la construcción de un propósito lector. Para llevar a cabo este trabajo, se observó un segundo grado en la biblioteca escolar y en una clase de Prácticas del Lenguaje, también se observó un cuarto grado en una clase de Ciencias Sociales. Además, se realizaron entrevistas semidirigidas a ambas docentes de los grados, a la bibliotecaria y al director de la escuela con el fin de entender el tipo de prácticas lectoras que se incentivan desde los distintos agentes escolares, como también sus concepciones acerca de la lectura. A partir de la información obtenida de las observaciones y las entrevistas, se elaboraron cuatro ejes abordando los distintos aspectos considerados fundamentales para la comprensión de la enseñanza de prácticas lectoras en esta escuela: el objeto libro; construir con el otro y compartir la experiencia de lectura; el rol del docente; y las concepciones sobre la lectura.

Palabras clave: prácticas lectoras, escuela, educación, alfabetización, constructivismo.

INTRODUCCIÓN

Existen dos tipos de trayectorias, la trayectoria escolar y la trayectoria lectora, que si bien están íntimamente ligadas tienen recorridos distintos. El encuentro entre ambas es fundamental, aunque, en algunos casos, la escuela no reconoce el lugar de la trayectoria lectora (esta última hace referencia al recorrido que realiza un sujeto a través de la cultura letrada). Para comprender esto debe pensarse si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela o ha escuchado leer en voz alta, si le han leído historias o si en su casa hay libros, es decir, si ha participado en actos sociales donde leer y escribir tengan sentido (Ferreiro, 2000). Al ingresar a la escuela, el niño se encontrará con una gama de prácticas que le serán ofrecidas y que se vincularán con las que ya le han sido enseñadas.

Por este motivo es pertinente preguntarse en qué consiste este abanico de prácticas en las que se verá inserto el alumno, qué tipo de lector colaboran a formar, si permiten construir un propósito lector genuino que guíe la lectura del estudiante con base en preguntas y necesidades genuinas.

OBJETIVOS

Este trabajo parte de la consideración de que la escuela tiene una función esencial en la enseñanza de prácticas lectoras. Teniendo esto en cuenta, el objetivo general es explorar el rol de la escuela en la enseñanza de prácticas lectoras, mientras que los objetivos específicos son:

- 1) caracterizar las prácticas que se enseñan a dos grupos de una escuela de gestión estatal primaria de la Ciudad de Buenos Aires;
- 2) analizar qué tipo de lector se contribuye a formar con las prácticas identificadas;
- 3) comprender cómo las prácticas lectoras podrían relacionarse con la construcción de un propósito lector;
- 4) explorar qué representaciones tienen los docentes y directores de la escuela sobre lo que es un lector.

ESTADO DEL ARTE

A continuación, se presentan una serie de investigaciones que han abordado los diferentes puntos que se desarrollan a lo largo de este trabajo. En primer lugar, se encuentra el trabajo de Espinoza, Casamajor y Pitton (2009), quienes se propusieron estudiar las distintas situaciones de lectura en una clase de Ciencias Naturales, identificando cuáles eran las más favorables para el aprendizaje como también para posibilitar la apropiación de un propósito lector que le permita al alumno otorgar un sentido a la lectura, además de un conocimiento de las competencias lectoras específicas para este tipo de textos.

Las autoras explican que el concepto de «propósito lector» se refiere a la propuesta de situaciones de lectura que favorezcan la posibilidad de que los alumnos se hagan preguntas genuinas por el conocimiento que aporta el texto, además de fomentar un buen vínculo entre los niños y la lectura, y que puedan desarrollarse como lectores y alumnos autónomos. Las autoras discuten con la creencia de que los niños aprenden a leer en los primeros años de escolaridad y en la clase de Lengua; plantean que el proceso lector está en continuo desarrollo, que dura toda la vida y se complejiza con cada nueva lectura. En este trabajo se reconoce la centralidad del contenido específico y del contexto en el que se da la lectura.

La segunda investigación es de Costabeber Guerino y Pereira Pretto Carlesso (2018); el objetivo de esta es presentar los resultados recolectados de una experiencia de lectura en una escuela de educación básica en la ciudad de Santa María en Río Grande do Sul. Esta se encuadra en el proyecto Vanguardia Escolar que consiste en que los alumnos aborden una serie de noticias y documentos seleccionados por ellos mismos, con la guía de la docente a cargo del curso. Guerino y Carlesso consideran que entender a la lectura como simplemente decodificar palabras es insuficiente para la participación de prácticas sociales que involucran la lengua escrita, esta es fundamental para la formación crítico-reflexiva de los alumnos. Según las autoras uno lee a partir de lo que es y del lugar social que ocupa, es por esto que la escuela debería considerar a la lengua como un proceso de interacción entre sujetos que construyen sentidos y significados.

En tercer lugar, a diferencia de las dos investigaciones previamente presentadas, Ariganello y Giner (2016) se propusieron analizar qué rol juega la literatura en el currículum del primer ciclo de la Educación Básica con la intención de enmarcar un futuro trabajo que analice las prácticas docentes y problematice la formación de lectores en el nivel inicial. Las autoras posicionan a la literatura como un facilitador al acceso de la cultura escrita, y establecen que las escuelas primarias y sus docentes incorporan a la literatura en los proyectos alfabetizadores de diversas maneras. Las autoras reflexionan acerca del papel de la literatura en los proyectos alfabetizadores dirigidos a los niños, establecen que la incorporación de esta en las prácticas de enseñanza abre la posibilidad para que el niño pueda construir un goce literario y que comprenda que existen diferentes formas de relacionarse con el texto más allá de la función utilitaria. Con dicha función se refieren a que en la escuela el objetivo principal que preside a las tareas de lectura es la de contestar preguntas sobre el texto; este es un contenido de enseñanza, pero si se tiende a repetir y se presenta como el único modo de relación con el texto, este quedará relegado a ese lugar.

La cuarta investigación de Trevizan (2017) se propone repensar y reflexionar acerca del proceso de formación de los maestros de educación básica y cómo esta tiene influencia en el proceso de formación de lectores críticos. Habiendo entrevistado a dos profesoras, Trevizan pesquisa la concepción que poseen de la lectura, sus vivencias personales y profesionales, y sus prácticas como formadoras de lectores. La autora comprende el concepto de lectura desde un abordaje histórico-cultural; esta presupone una sintonización cultural entre lector y autor —ambas entidades históricas con repertorios culturales específicos— identificando la situación de origen sociocultural del texto.

La última investigación de Munita (2016) también se propone analizar la relación entre el perfil lector del maestro, conformado por su formación y sistema de creencias y su influencia en las prácticas docentes. Para esto realizó un estudio cualitativo basado en observaciones, entrevistas y relatos de experiencias personales a tres profesoras de una escuela de gestión estatal de la provincia de Barcelona. El autor señala que existe una diferencia entre los maestros que son lectores y los que no, considera que las propias prácticas y comportamiento lector del docente serían un importante factor a tener en cuenta con relación al desarrollo lector de sus alumnos. Los procesos de formación y los factores institucionales donde el docente desempeñe su labor también deben ser repensados y tenidos en cuenta; existe una diferencia entre las teorías implícitas que corresponden al plano individual del docente y las creencias y valores compartidos por el grupo de trabajo, ambos funcionan como lentes interpretativos que permiten que el docente vea de una manera u otra la realidad del aula.

MARCO TEÓRICO

A lo largo de este trabajo se recuperarán aportes de autores que conciben a la lectura como una práctica social y refieren a su aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

Una de las principales autoras es Lerner (2001) quien considera que leer significa la posibilidad de adentrarse en mundos diferentes, indagar en la realidad y adoptar una postura crítica frente a lo que se dice. Según ella, la lectura tiene un uso social, pertenece a la cultura y puede tomar múltiples formas, sin embargo, evidencia distintas condiciones que demuestran la desnaturalización de la lectura en la escuela.

Esto ocurriría porque las prácticas de lectura tienen una naturaleza indisociable que se resiste al parcelamiento y a la secuenciación, justamente dos acciones fundamentales que permiten adaptar los contenidos para ser enseñados en el ámbito escolar, permitiendo que se adecuen al tiempo didáctico y al control del aprendizaje. La lectura como práctica social presenta un desafío mucho más amplio que la alfabetización, involucra apropiarse de una tradición, una herencia cultural en la que existe el ejercicio de distintas operaciones con los textos y su relación con el contexto. Pensando a la lectura de esta forma, debería considerarse importante preservar en la escuela su sentido como práctica social para formar una verdadera comunidad de lectores y escritores, y suponer que estas prácticas de lectura y escritura son

adquiridas por participación de los estudiantes en las acciones que ellas involucran, evitando reducir las simplemente a una verbalización (Lerner, 2001).

Dentro de la escuela, en muchos casos, se tiende a considerar que la única interpretación válida o correcta es la del maestro, no se da lugar a diferentes interpretaciones en el aula.

A su vez, se promueve la idea de que existe una única manera de leer, al fomentar ciertas formas de lectura, por ejemplo, al leer en voz alta se dejan de lado otras maneras que suelen ser mucho más utilizadas en la vida cotidiana, como la lectura silenciosa o por partes. Habría una escasez de propuestas de prácticas lectoras, que llevaría a ignorar ciertas preguntas que se hacen al encontrarse con un texto: qué leo, para qué leo y por qué leo. Generalmente, no se tiene en cuenta que la construcción de sentido es necesaria para el aprendizaje, porque sin ella la lectura se vería despojada de los propósitos que le dan significado en el uso social.

En consonancia con estas consideraciones la escuela centraría la enseñanza en el texto escolar, suponiendo que la respuesta está en el texto y no en el sentido que se le da. Tomando las palabras de Ferreiro (2000), el libro o texto es un objeto incompleto por naturaleza que busca un lector que lo realice como objeto cultural, ya que este será quien lo interprete y le otorgue sentido, cada lector-intérprete lo hará de un modo distinto; el texto siempre se mantendrá estático, pero su significado variará dependiendo de quién lo lea.

Debido a la fuerte influencia que la escuela podría ejercer sobre la trayectoria lectora, es necesario que, lenta pero progresivamente, se fomente la formación de lectores autónomos que puedan realizar interpretaciones propias y abordar el texto de manera personal (Lerner, 2001). La idea de un lector autónomo y la de construcción de un propósito lector se relacionan estrechamente.

Se entiende el concepto de propósito lector como un orientador de la lectura, basado en todo lo que el lector ya conoce y cree, es la posibilidad de construir una pregunta y que esta motorice un interés genuino por saber. La capacidad de cada persona como lector dependerá de las prácticas lectoras en las que haya podido participar, sus experiencias con relación a esta, su conocimiento previo y las formas del lenguaje que controle (Ferreiro y Gómez Palacio, 1991).

Cuando el maestro logra hacer a un lado su interpretación en el aula, da lugar a que el alumno genere un proyecto propio y movilice un deseo de aprender de forma independiente del deseo del maestro (Lerner, 2001). Sin embargo, no es solamente dar el lugar, sino también ayudar a armar ese proyecto o pregunta, a través de la

reflexión y compartiendo estrategias de abordaje de un texto. En este sentido, Cazden (2010) concibe a las aulas como espacios híbridos que permiten el encuentro de las mentes y considera que dos estrategias pedagógicas que propician este encuentro son, primero, establecer conexiones construyendo sobre lo familiar y, segundo, desbloquear lo extraño, es decir, aprender nuevos contenidos.

Además, explica que un maestro para ser un mediador eficaz entre conocimientos y discursos familiares y locales, debe ser capaz de comprender los diferentes puntos de vista para lograr una comprensión mutua, el encuentro entre mentes tiene que ser un viaje en dos sentidos, con una de las partes —que es el maestro— tomando la responsabilidad de facilitar dicho viaje.

Pensar a la lectura como objeto de enseñanza es fundamental, pero no hay que olvidar que desde el punto de vista del alumno será un objeto de aprendizaje y para que sea considerado como un objeto relevante deberá tener sentido para él, es decir, cumplir una función o propósito (Lerner, 2001). Existirá una multiplicidad de propósitos que dependerán del alumno, del texto (si es literatura o un manual escolar), del maestro, de la situación de lectura, de lo que ya conoce y de cómo se ha trabajado en el aula con él.

Cada usuario del lenguaje escrito esperará lograr algo mediante la cultura escrita, estará en posiciones diferentes respecto a otros lectores, su posición en el mundo social también será diferente y su vínculo con las instituciones formales e informales, las ideas y significados que dirigen su participación (Kalman, 2008).

Retomando la idea de que la lectura involucra mucho más que alfabetizar, Kalman (2008) remarca la diferencia entre el alfabetismo funcional y la cultura escrita. El primero se relaciona con la capacidad de saber leer y escribir para su uso en la vida diaria, permitiendo la participación de un individuo en actividades que se consideran normales en su cultura o grupo, esta cumple con una exigencia. La segunda es entendida como una herramienta de emancipación, el uso de la lectura y escritura como un medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo, habilita una forma crítica para «leer el mundo».

La cultura escrita es una práctica social situada en la que se ven involucradas relaciones de poder y contextos específicos, por lo tanto, no puede reducirse a una habilidad técnica y neutral. Nuestras creencias sobre la cultura escrita y lo que hacemos con ella tienen incidencia en su uso, enseñanza y expectativas, su construcción es múltiple, es decir, se aprende de formas diversas y heterogéneas (Kalman, 2008).

Por último, Colomer (2003) reflexiona acerca de la tensión entre enseñar y promocionar la lectura, haciendo un breve recorrido a través del tiempo sobre cómo la escuela y, sobre todo, las bibliotecas, han cambiado a lo largo de los años. La lectura y la escritura eran instrumentos y alguien debía enseñar a usarlo, por lo tanto, la escuela tomó este lugar, pero los conceptos de saber leer y escribir han cambiado a lo largo del tiempo, principalmente por la aparición de las nuevas tecnologías.

Con estos aportes podemos pensar en el desafío que tiene la escuela, cuya función principal reside en enseñar a leer y escribir, es decir, alfabetizar. A lo largo de este trabajo se explorará una segunda función mucho más compleja y profunda, que es la de enseñar prácticas lectoras que permitan formar lectores críticos, activos, que puedan «leer el mundo» e interpretarlo de múltiples formas.

METODOLOGÍA

Este estudio tiene un diseño de investigación cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo, el mismo es un estudio de caso. Para poder cumplir con los objetivos propuestos, se indagó en una escuela de gestión estatal primaria de la Ciudad de Buenos Aires, utilizando tres instrumentos de recolección de datos:

1) Observación de clase: se eligió este instrumento considerando que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la práctica docente. Su función es la de recoger información sobre el objeto o la situación que se desea considerar. Es importante tener en cuenta que no se trata de congelar los hechos, fenómenos, prácticas en un aquí y ahora, sino de entender que las situaciones observadas nunca son completas y siempre son cambiantes (Anijovich *et al.*, 2009).

Se tuvieron en cuenta tres momentos para proceder: la preparación, en la que se definió qué se observaría con base en las preguntas realizadas previamente en el planteo del problema. La observación propiamente dicha de un segundo grado en dos espacios diferentes:

1) la biblioteca

y 2) una clase de Prácticas del Lenguaje en el aula, como también una clase en el aula de un cuarto grado de Ciencias Sociales.

En todos los casos se llevó un registro de la situación. Por último, se realizó un análisis posterior que involucró una interpretación de la situación observada y se llevó a cabo una generación de inferencias.

2) Entrevistas a docentes y a la bibliotecaria: tras haber realizado este primer momento de la investigación, se hicieron tres entrevistas semidirigidas a ambas maestras a cargo de los cursos y a la bibliotecaria; estas fueron diseñadas con base en lo que se pudo observar y tuvieron como objetivo profundizar en algunos temas, también clarificar dudas y preguntas que surgieron de la situación observada.

3) Entrevista al director y vicedirectora: luego de entrevistar a las maestras y a la bibliotecaria, se diseñaron una serie de preguntas que abordaron de manera más general algunos temas mencionados por ellas. Las perspectivas del director y de la vicedirectora permitieron tener un panorama más general de la escuela y las decisiones con relación a su currícula.

Mediante el análisis de entrevistas y observaciones se identificaron cuatro ejes que se consideran fundamentales para comprender la complejidad de las prácticas lectoras en la escuela. Cada uno de estos ejes se centra en un aspecto clave: el rol del docente, la importancia del libro como objeto, las concepciones que poseen los distintos agentes educativos involucrados en estas prácticas y la experiencia de la lectura.

Gracias a la colaboración de una ex docente se pudo establecer contacto con la escuela y conocer que la misma estaba iniciando un plan para mejorar las áreas de lectura y escritura.

La bibliotecaria y dos docentes de diferentes cursos se propusieron como participantes de esta investigación. Tanto las observaciones como las entrevistas fueron llevadas a cabo en los meses de abril y mayo del año 2019.

Descripción de la escuela

La escuela que participó en esta investigación es únicamente primaria y se encuentra en el barrio de Once, tiene jornada completa (9 horas) y se realizan actividades extracurriculares luego del horario de clases y los fines de semana para las familias y los estudiantes. El actual director tomó el cargo hace un año; a partir de observaciones y reuniones con los docentes consideró que se encontraban dificultades en lo que concierne al área de lectura y escritura, por lo tanto, este año tomó la decisión de reforzar el plan referido a esta área.

Los nuevos proyectos que los docentes presentaron se enfocan, sobre todo, en el primer ciclo, en el trabajo con cuentos y novelas de distintos tipos; en el segundo ciclo, además, se trabaja con las nuevas tecnologías. Con relación a la biblioteca, que se encuentra integrada con las materias de todos los años, el director considera que es una herramienta fundamental para poder trabajar con las dificultades que se presentan.



Barrio de Once (Buenos Aires). Fotografía en la *Revista Noticias*.

EL OBJETO LIBRO: SU IMPORTANCIA EN LAS DECISIONES DOCENTES

La primera actividad que se pudo observar fue en la biblioteca con los alumnos de segundo grado: la propuesta era que los niños pudiesen leer los libros que quisieran, de esta manera tanto la docente como la bibliotecaria podrían ver cómo cada uno se relacionaba con los libros e ir familiarizándolos con el espacio y sus reglas. El foco en esta actividad fue puesto en el objeto libro: cuáles son sus partes, que no son para rayar o romperlos y, sobre todo, que hay que compartirlos, ya que son de todos.

La biblioteca se presenta como un espacio de distensión y exploración, las actividades que se proponen allí son menos estructuradas que las que se hacen en la clase. Las

normas y la disposición de los lugares son mucho más flexibles, al igual que el modo de interacción con los otros, se da lugar a distintas formas de lectura (en el piso, en la mesa, en conjunto, en solitario, en voz alta, leer saltando partes, no terminar un libro y empezar otro). En este espacio, un adulto que se encuentra en el lugar puede actuar como narrador y formar parte de la actividad con ellos.

Con relación a lo mencionado anteriormente, durante la entrevista realizada a la bibliotecaria, esta comentó que desde primero a séptimo grado los niños tenían horas de biblioteca asignadas durante la semana. En estas horas se llevaba a cabo lo que se llama «Formación de usuarios», que es una de las nuevas prácticas de promoción de lectura que las bibliotecas tuvieron que diseñar para adaptarse al público infantil y juvenil, cuyo objetivo es poder enseñarles qué tipos de libros existen, para quiénes están dirigidos o cómo se puede buscar en un catálogo (Colomer, 2003). Para esto último es necesario enseñarles que los libros están en una biblioteca, tienen título, autor y número de inventario.

La bibliotecaria considera esto de suma importancia porque es una herramienta que los acompañará en el resto de su trayectoria educativa y lectora: «Eso lo van a encontrar en cualquier biblioteca que vayan: popular, pública [...] les mostramos catálogos de la Biblioteca Nacional, del Maestro o la del Congreso».

El objeto libro tiene importancia en varias decisiones que las docentes toman, por ejemplo, la maestra de segundo grado relató que al comienzo del año se realiza una etapa diagnóstica para indagar qué conocimientos trae cada niño; para esto se utilizan cuentos porque en muchos casos los libros de texto tardan en llegar.

Algo similar cuenta la maestra de cuarto grado: al preguntarle por la lectura de novelas en el aula y si los alumnos tenían como tarea leer en la casa, ella expresó que no suelen hacerlo porque muchos no tienen el libro, así que todos van al mismo ritmo y siguen las lecturas en la clase.

Esto también tiene como resultado que muchas veces los alumnos comparten el libro y lean de a dos con sus compañeros ya que no todos tienen un ejemplar, o que la maestra sea la que lea en voz alta.

La bibliotecaria también menciona que muchos de los niños no pueden acceder, por distintas cuestiones, a comprar libros de manera regular, por lo tanto, ella plantea que desde la biblioteca es necesario proporcionarles información y recursos para que sepan que hay otras maneras de encontrar material de lectura, por ejemplo, las bibliotecas populares o los libros en formato digital que se ofrecen en distintas páginas del gobierno.

A su vez, el director contó en la entrevista realizada que consideraba la biblioteca como un espacio importante porque les ofrecía a los niños ver distintos tipos de libros e imágenes, mencionó que había algunos estudiantes que tal vez no tenían variedad de libros en la casa y que en estos casos era aún más importante mostrarle todos los materiales y tipos de texto que se pueden encontrar.

Tanto la bibliotecaria como la maestra de segundo grado hablan del libro como un objeto mediador que permite vincular al niño con la escuela y también con la familia. La maestra dice, por un lado: «[...] eligen un libro y se lo llevan para compartirlo con la familia, para que la familia se involucre con esto de la lectura compartida [...]», la bibliotecaria también comenta:

Sabemos que en muchos casos sucede que por ahí el libro se lo llevan el viernes, queda en la mochila y el lunes vuelve intacto [...] lo hacemos para eso, como un incentivo para la familia, y también para que ellos noten que también les interesan los libros, que los pueden llevar a otras bibliotecas o comprarles un librito.

Para entender la importancia del libro como mediador es necesario pensar que este se realiza como objeto cultural cuando encuentra un lector-intérprete y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores-intérpretes. Al mismo tiempo, todos los objetos a los cuales los adultos dan importancia son objeto de atención por parte de los niños, si perciben que las letras son importantes para los adultos van a tratar de apropiarse de ellas (Ferreiro, 2000).

Más adelante se tratará este tema con mayor profundidad, pero para empezar es necesario tener en cuenta que el objeto libro en sí tiene un papel fundamental en las decisiones tomadas por los adultos a cargo, esto permite reconocer un aspecto social y político que excede a los docentes, que frente a determinadas dificultades tendrán que adaptarse a situaciones que no pueden controlar, como la falta de ejemplares, y también tendrán que pensar estrategias para que todos puedan participar de la lectura proponiendo diversos modos de acercarse a esta.

CONSTRUIR CON EL OTRO Y COMPARTIR LA EXPERIENCIA DE LECTURA

Otra de las diversas actividades que se organizan en la biblioteca es la de crear un libro digital, es decir, una versión propia hecha por los niños en conjunto sobre un

cuento o varios que hayan leído. Cuando se le preguntó a la bibliotecaria cómo era la planificación respondió lo siguiente:

[Escriben] todos a la par, por ejemplo: varios días los destinamos a leer varios cuentos, otro día ya decimos «Bueno, vamos a dibujar». Lo que más nos costó fue inventar esto, por más que sean pocas palabras nos costó, es decir, hacer una versión de ellos.

Para poder ayudar a los niños a escribir tanto ella como la maestra les pueden hacer preguntas o utilizar otro tipo de disparadores, como acudir a libros de texto para buscar información si el libro digital fuese a tratar de algún animal. Lo que se busca mediante este tipo de actividad es que puedan lograr una producción textual juntos, pasando por las distintas fases que esto requiere: una revisión bibliográfica, ilustrar el texto y escribir con sus propias palabras lo que quieran rescatar de lo que han leído.

Cuando se le preguntó a la maestra de cuarto grado si sus alumnos habían hecho un libro digital comentó que ellos habían realizado una historieta basándose en los cuentos leídos sobre Ricardo Mariño: «[...] hicimos una foto con secuencias narrativas con actuaciones de los chicos, ellos hicieron las fotos, después las transformamos en historieta». Además, contó que, en el aula, esta vez basándose en el cuento «Llovía» de Silvia Schujer, los alumnos escribieron una versión propia:

[...] los chicos escribieron y votaron entre todos que el verbo en vez de «llover» era «dibujar», entonces se escribió con «dibujar» [...] ellos decidieron y cada grupo escribió el cuento a la manera que ellos pensaron, pero con la estructura [original] del cuento.

Tanto en lo relatado por la bibliotecaria como por la maestra, se puede observar que en los distintos espacios se ofrecen actividades en las que los niños deben interactuar e ir debatiendo para poder producir en conjunto. El adulto a cargo cumple la función de guía, organizando el trabajo y el tiempo a la vez que provee disparadores o sugerencias para el grupo.

Como se vio en la investigación realizada por Guerino y Carlesso (2018), este tipo de prácticas van más allá de la simple decodificación de palabras, abren un espacio en el que los alumnos se ven estimulados a comprender el mundo, las opiniones de sus pares y sus propias experiencias. Actividades de este tipo permiten una mayor interacción con las personas y las nuevas tecnologías, poniendo en juego una actitud reflexiva y crítica.

Es importante remarcar que si bien la maestra de cuarto grado mencionó que para otras materias también realizaban actividades de producción en conjunto, por ejemplo infografías o mapas conceptuales, en general, estas, del tipo más lúdico, se reservaban para lo relacionado a la literatura, lo mismo ocurrió al entrevistar a la bibliotecaria, cuando se le preguntó si los alumnos habían hecho libros digitales pero con relación a temáticas de otras materias como Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. Esto permite abrir una reflexión con relación a lo lúdico y no lúdico ¿por qué los textos informativos no reciben la misma atención o no son abordados tanto como los textos literarios?

Como se planteó en el apartado anterior, el objeto libro se ve como un medio por el cual se puede interactuar con otros, ya sea la docente, la familia o los compañeros, es decir, permite la apertura de un espacio en el que se puede compartir la experiencia de la lectura.

Una actividad particularmente diseñada para esto es la de «Intercambio de libros», en la que el fin es que cada niño se lleve a su casa un libro que le haya llamado la atención para devolverlo a la semana y dar una breve reseña sobre él, compartir qué partes le gustaron más, si lo recomendaría y a quién lo recomendaría.

En uno de los encuentros pudo observarse la primera vez que los alumnos de segundo grado realizaban esta actividad, en la que se logró que los niños socializaran acerca de qué libros querían llevarse. No solo pedían recomendación a los adultos como la bibliotecaria o la maestra, sino que también se preguntaban entre ellos y compartían por qué lo habían elegido.

Respecto a esto, tanto la maestra de segundo grado como la de cuarto plantean que la reseña se debe hacer de manera oral y en grupo, que no es obligatorio participar pero que se debe animar a que cada niño pueda dar una breve reseña del libro que se llevó; suponen que, al ser una lectura elegida, esto lo incentivaría a participar.

Al preguntarle a la maestra de cuarto grado por qué consideraba importante compartir la lectura con los compañeros, ella expresó:

Porque uno en la sociedad comparte todo y tiene que hablar, y si la oralidad no se trabaja desde la primaria ¿desde dónde se va a trabajar? [...] si no tenés la confianza para hablar con tu grupo que estás hace cuatro años juntos ¿con quién además de la familia?

La maestra muestra preocupación porque sus alumnos puedan participar ya que considera que es un grupo muy tímido y que le cuesta expresarse en voz alta y

considera que es necesario para trabajar la oralidad, uno de los fines que tiene la escuela primaria.

Por otro lado, a la bibliotecaria se le preguntó por qué consideraba que era importante compartir la lectura con la familia; en este caso, prevalece la idea de vincularse con el otro a través de la lectura y del objeto libro, el foco está en el libro y lo sucedido a su alrededor y no en el momento de contarle oralmente:

Más que nada es para que tengan un momento para compartir, porque por ahí se ven poquito en la casa, entonces como para que aunque sea se lleven esa tarea de compartir el libro, porque después tienen que contar de qué se trataba, con quién lo leyeron o quién se lo leyó.

En la clase de Ciencias Sociales de cuarto grado se pudo observar el trabajo de la oralidad y del trabajo en conjunto a la que se refirió la docente en la entrevista. Los alumnos tenían que leer un texto sobre el cambio de la Ciudad de Buenos Aires a lo largo de los años; la maestra planteó desde un comienzo que era una actividad en grupo donde todos debían estar atentos y seguir la lectura. Al terminar cada párrafo les pedía a los niños que explicaran qué habían entendido de lo leído, pero no solo para ella, sino para el resto de los compañeros.

A medida que avanzaban con la lectura iban recolectando información para organizarla en forma de cuadro; para esto la maestra les iba haciendo preguntas, como, por ejemplo, qué creían que era lo más relevante del texto.

Tomando el concepto de internalización de las formas culturales de Vigotsky (1978), se puede entender cómo construir sentidos con el otro y compartir experiencias son acciones inherentes a la sociedad; lo que inicialmente ocurre como una actividad externa e interpersonal, luego se transforma en un proceso intrapersonal. Kalman (2008) también plantea que el acceso a la cultura escrita solo es posible mediante la interacción con otros, los lectores y escritores demuestran a otros cómo interpretar y usar los textos. Por lo tanto, el modo en el que las maestras presentan la relación con los libros, textos expositivos y con la lectura, tendrá una fuerte incidencia en cómo, más adelante, los niños interactúen con ellos.

Lo desarrollado en los párrafos anteriores permite pensar que, al menos en esta escuela, se tiene en cuenta la lectura como una práctica social, aunque por momentos esta pareciera ser utilizada más que nada para trabajar la oralidad, como es el caso de la maestra de cuarto grado, que considera que la importancia de esta actividad es que se expresen verbalmente, perdiendo de vista que «compartir lo leído» tiene como

objetivo fomentar lo que puede denominarse lectura social (Colomer, 2003): pedir y dar recomendaciones, o discutir sobre posibles interpretaciones. Como ya se mencionó, es importante remarcar que las entrevistadas se refirieron en su mayoría a textos literarios, dejando nuevamente de lado los textos expositivos.

EL ROL DEL DOCENTE: RECURSOS Y ESTRATEGIAS

Tomando la experiencia relatada previamente en la clase de cuarto grado, es pertinente la reflexión acerca del rol del docente, si bien es necesario un proyecto a nivel institucional que tome en consideración la importancia de enseñar la lectura y escritura como prácticas sociales fundamentales para la comprensión del mundo. Quienes juegan un rol muy importante en este proceso de aprendizaje son los docentes dentro del aula; el maestro será un referente lector para el estudiante en la escuela, será quien le muestre cómo se lee y para qué, como también qué conlleva convertirse en un lector (Lerner, 2001).

En el caso de la clase de Ciencia Sociales, la profesora interrogó a los alumnos al iniciar el tema que iban a ver ese día, registrando información sobre los conocimientos previos que tenían: preguntándoles qué significaba «aglomeración» para ellos y qué diferenciaba a una ciudad de un pueblo. Ella comentó en la entrevista que hacía esto para ver «con qué podía trabajar»; a su vez, a lo largo de la lectura del texto, pedía a los alumnos que explicaran qué era lo que habían entendido hasta el momento, cediéndoles a ellos la palabra.

En este caso, ocurre que el maestro suspende su interpretación en pos de dejar el interrogante abierto, porque cuando la palabra del maestro es la primera y única, la posibilidad de que los estudiantes puedan participar proponiendo sus ideas y teorías se irá debilitando hasta que consideren que la suya es de menor importancia, o incluso que no tiene valor alguno, esto no hará más que complejizar el camino hacia la autonomía como lector. La incertidumbre, la pregunta acerca del texto, es lo que permitirá habilitar la discusión (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009).

Durante esta clase, mientras se leía el texto había un intercambio entre la profesora y los alumnos, iban pensando juntos qué significan los conceptos que aparecían, discutiendo a qué podían referirse, la maestra proponía pausas en determinados momentos del texto y realizaba intervenciones en forma de pregunta, es decir, actuaba como una moderadora dejando su interpretación de lado por un momento para propiciar el debate con relación al texto. Teniendo en cuenta la dinámica en la que se

dio la clase, es oportuno pensar en la metáfora que utiliza Cazden (2010) para explicar la generación del conocimiento tomando el proceso de entramado: el tejedor, ya sea el docente o el estudiante, inicia un vaivén que irá de adelante hacia atrás; a lo largo del tiempo este movimiento guiado e intencionado construirá complejos patrones de colores y formas significativas que serán mucho más ricos que la suma de las hebras separadas.

Para esto es necesario un ida y vuelta, un intercambio, el maestro debe reconocer el valor del conocimiento que los estudiantes traen consigo, propiciando la construcción de nuevas conexiones sobre lo familiar y, al mismo tiempo, utilizar lo familiar o cotidiano como un sostén que haga las veces de puente con nuevos conocimientos. Un ejemplo de esto fue cuando la maestra interrogó a uno de los alumnos: «Nacho, vos vivís en Ezeiza, si vivieras en 1910, ¿podrías venir a la escuela?».

El alumno, con base en lo que él conocía y lo que venían leyendo en el texto, contestó que no porque en esa época no estaban los medios de transporte necesarios. De esta forma el aula puede convertirse en un espacio que permite el intercambio y la multiplicidad de voces y no la imposición de un discurso cerrado e irrefutable.

A su vez, pudieron identificarse a lo largo de las observaciones y entrevistas dos aspectos muy interesantes: por un lado, existen herramientas (como la biblioteca o la «Agenda de Lectura») que están a disposición del maestro, pero depende de su formación y decisiones si serán utilizados o no; por el otro, con relación a esto, la continuidad en algunos modos de enseñar. Tanto Munita (2016) como Trevizan (2017) argumentan acerca de la importancia de la formación de los docentes, sus creencias, representaciones y experiencias personales con relación a la lectura y cómo estas tienen una fuerte influencia en las estrategias pedagógicas y prácticas lectoras que proponen. Un estudio del perfil lector del docente permitiría comprender cómo se ha ido construyendo la representación de lectura y su modo de relacionarse con ella: por qué elige o no ciertas herramientas para trabajar, qué aspectos prioriza y qué objetivos busca.

La maestra de segundo grado hizo hincapié en que trabajar en conjunto con la biblioteca era muy productivo para el grupo y que los resultados, en comparación a otros años cuando el espacio no estaba integrado con las materias, demuestran que los alumnos se ven más entusiasmados por las actividades. A su vez, mencionó que en las capacitaciones docentes les daban diferentes *tips* para que implementaran en el salón de clases; uno de estos es la «Agenda de lectura», en la que se van anotando los libros que van leyendo con el nombre del autor y la editorial. Respecto a esto la maestra expresó:

Porque así queda como registro también como para que ellos vayan viendo, recuerden los cuentos que trabajamos, los autores, a medida que ellos tienen la posibilidad de ir a biblioteca de pronto les gustó el cuento de tal autor, puede ir a buscar otros del mismo, o lo incorporamos también dentro de una base para que ellos también vean qué autores hay, una gama, que puedan elegir.

La bibliotecaria coincidió en que la «Agenda de lectura» era una herramienta que los alumnos traían a la biblioteca y solían tener en cuenta para realizar búsquedas de libros. Sin embargo, cuando se le preguntó a la maestra de cuarto grado acerca de su uso, la respuesta fue otra:

Yo no la sigo, la tengo, la hago, escribo y ya está. Después, me olvidé. En una de esas supónete que yo tengo que leer un cuento, y veo que el grupo no está para ese cuento, está para otro, entonces elijo ese otro [...] Me parece que funciona sí, pero no funciona para mí y si no funciona para mí no va a funcionar para el grupo, por ahora, y no quería hacer ese esfuerzo, entonces no la uso. No tengo esa estructuración.

En este caso, la maestra prioriza otros factores para seleccionar el cuento a trabajar: el interés del grupo. El uso de la «Agenda de lectura», si bien es una herramienta valiosa, es una práctica del tipo escolar, en donde hay una organización y un tiempo de lectura. Lerner (2001) explica que los tiempos escolares son muy diferentes a los de otros espacios, la lectura en el contexto escolar se enseña priorizando dos factores: el control del aprendizaje y los tiempos didácticos.

Por ejemplo, se construye un espacio ficcional donde se desmenuza la lectura en elementos simples que se suceden: letras, palabras, oraciones y texto, y a su vez, se distinguen tipos de lectura adecuados para diferentes momentos de la escolaridad: mecánica, comprensiva y crítica. De esta forma, tiende a ignorarse la complejidad que conlleva el proceso lector de cada individuo, reduciéndolo a una técnica que todos los estudiantes aprenden de manera homogénea, lineal y aditiva.

La práctica que se propone en cuarto grado se ve mucho más relacionada con un lector no escolar que elegirá sus lecturas en base al interés que tenga en el momento y no porque haya una agenda que cumplir. Una situación similar surgió al preguntar acerca de la actividad de «Intercambio de libros» y de «Lectura libre»: la maestra de segundo grado expresó que al iniciar el año empezaban con ambas actividades, mientras que la maestra de cuarto grado realiza una lectura del grupo e intenta acomodar la actividad a sus necesidades. Esta última comentó:

Porque si hacemos «Lectura Libre» en las dos horas que tenemos en biblioteca cada quince días entre que eligen el libro esas dos horas las pierdo, bah, no es que se pierda, pero los chicos después terminan cansándose de todo el año llevarse libros, entonces trabajo desde junio en adelante [...] Y después no le prestan atención, no leen los libros, se llevan y no leen, entonces en una de esas, desde junio en adelante para que se lleven un libro en las vacaciones ya comienzo con esa modalidad.

Cabe pensar que se podría haber preguntado en qué se utilizaban las dos horas en las que no se iba a la biblioteca, ya que esto hubiese permitido saber si se realizaban otras actividades también con relación a la lectura o no, además de permitir comprender un poco más acerca de la concepción de lectura que posee la maestra. Se podría inferir que las herramientas se encuentran al alcance de los maestros, pero que cada uno decidirá el modo de utilizarlas.

Esto traería un problema que apareció tanto en la entrevista con la maestra de segundo grado como con la bibliotecaria, que es la continuidad en los procesos de enseñanza. Por un lado, podría pensarse que lo positivo de que cada maestro tenga sus propias estrategias permitirá que el niño pueda aprender y relacionarse con los contenidos de distintas maneras; sin embargo, un lado negativo es que habría ciertas temáticas, herramientas o estrategias que tal vez sean beneficiosas para el grupo, pero queden relegadas por no ser consideradas de importancia para el maestro.

La maestra de segundo grado expresa:

[...] el espacio de ir a la biblioteca les gusta, entonces compartir con alguien que no es extraño, que no es de vez en cuando, sino que es constante, afianza mucho el vínculo y genera motivación en la actividad [...] lo ideal sería que siga, pero depende de los proyectos, de la propuesta que tiene cada maestro.

La bibliotecaria mencionó que había un problema en la continuidad al enseñarles, por ejemplo, «Formación de usuarios» Cuando se le preguntó a qué se refería con esto y si era un problema en el año o a lo largo de la primaria contestó:

De los siete años, porque también depende mucho del maestro, aunque también depende de los bibliotecarios. Pero es como todo, si por ahí al maestro no le interesa, nosotros hacemos más que nada lo que nos dicen ellos en la planificación.

Con relación al plan de clase que tenga el docente, la bibliotecaria también contó que algunos maestros de materias como Matemática o Ciencias Sociales elegían no trabajar de manera tan integrada con la biblioteca; más allá de que hubiese materiales como libros de textos y juegos diseñados especialmente para el contenido que se ve en la materia, ella supone que estos maestros no deben considerar importante o necesario el uso de este espacio.

Además, expresó que quienes más utilizan la biblioteca son los docentes de primer ciclo, hubiese sido pertinente preguntarle por qué consideraba que ocurría esto o qué sucedía en segundo ciclo ¿quiere decir que no vienen tan seguidos?, ¿el uso de la biblioteca se ve menos fundamental con los grados superiores?

Por último, todos los entrevistados mencionaron el uso de otros recursos además de los textos y cuentos: películas, imágenes y sobre todo, las nuevas tecnologías. Coincidieron en que esto último era lo que más «enganchaba» a los alumnos y que, lentamente, debía ser incorporado en las aulas para ciertas actividades que lo ameritaran.

¿QUÉ ES UN LECTOR?: CONCEPCIONES SOBRE LA LECTURA

La última pregunta de la entrevista: «Para vos, ¿cuándo un chico se convierte en lector?» fue realizada para indagar acerca de la manera en que las entrevistadas conciben a la lectura y analizar qué interpretaciones se ponían en juego con relación a esto. En todas las respuestas se resaltaron aspectos como la curiosidad, el deseo, la exploración, el interés, la pasión y la búsqueda.

Sin embargo, estas parecían estar centradas en un lector de literatura, no se hizo mención a un lector que lee para aprender un contenido, para conocer acerca del mundo. Puede observarse que en el diseño curricular de la CABA de primer ciclo la literatura tiene un papel fundamental, ya que se considera que es la que permite el acceso a la cultura escrita, es por este motivo que se incentiva a los docentes a incorporarla en sus proyectos alfabetizadores (Ariganello y Giner, 2016), si bien es cierto que los primeros contactos con la cultura escrita son a través de la literatura, es necesario que la escuela vaya presentando otros tipos de textos; justamente el director fue el único que mencionó que leer involucra mucho más que cuentos y novelas.

En este caso, el entrevistado reconoce que el usuario del lenguaje escrito podrá hacer diferentes usos de la lectura ya que tendrá diferentes propósitos:

Yo creo que un chico se convierte en lector cuando comprende lo que lee, argumenta lo que lee y disfruta, y se siente motivado a leer, se siente atraído a la lectura, porque eso es importante, lograr que el chico siempre se sienta motivado, que necesite eso de la lectura y del conocer. Porque el chico solamente no va a aprender por lengua, lo va a necesitar a lo largo de su vida y de todas las áreas, es algo indispensable y esencial, sobre todo que el chico disfrute y se sienta feliz cuando lo hace (Kalman, 2008).

Otro punto en común que se encontró en las respuestas fue que las entrevistadas consideraban que era importante incentivar desde pequeños; la bibliotecaria expresó:

Entusiasmarse desde bien chiquitos, por eso tenemos que tratar que desde bien chiquitos se interesen por venir a la biblioteca... armando cosas así para incentivar. que crean que la biblioteca está al alcance y que no es un lugar aburrido para nada, que tiene sus reglas como no comer o gritar, pero que es divertida y que pueden venir cuando quieran.

La maestra de cuarto grado, por otro lado, dijo:

Un lector se sumerge en el cuento que está escuchando o en la novela que está leyendo y ahí es cuando ya sabe que va a ser lector y ahí es cuando hay que insistir en lecturas [...] que vos atrapes a esa nena o nene y que ese sea el punto de partida para que elija el mismo autor, lo que fuera, lo busque y se lo lleve para leer.

Como explica Teresa Colomer (2003), la promoción de la lectura, la idea de despertar el deseo de leer y crear hábitos lectores pertenecía al entorno familiar, el papel de la escuela era simplemente «enseñar» el código escrito. Desde este punto de vista, leer era necesario para progresar y producir, y la literatura resultaba un lujo de las clases pudientes. Con el transcurso de los años, la escuela ya no solo asume la obligación de alfabetizar a los niños, sino también la de promocionar la lectura, sobre todo en los primeros años de escolarización.

En la segunda mitad del siglo XX, las bibliotecas y escuelas establecieron un pacto de colaboración, promocionar la lectura y enseñar a leer. Así, según la autora, la enseñanza de la lectura pasó a verse como un proceso continuado a lo largo de toda la escolaridad comprendiendo tanto textos literarios como expositivos. Sin embargo, puede notarse que fundamentalmente en el primer ciclo de la escuela, las docentes

consideran que tiene mayor preponderancia los textos literarios y que es específicamente en este momento en el que se debe animar la lectura.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en lo analizado previamente, se pueden pensar algunas respuestas para las preguntas que se plantearon al inicio del trabajo. En primer lugar, los docentes y directivos reconocen a la lectura como una práctica social, en sus definiciones de lo que es para ellos un lector puede observarse que no reducen «leer» a estar alfabetizado, comprenden que para ser un lector tienen que darse muchas más condiciones que solo reconocer letras o «decodificar» lo que está escrito.

En cuanto a las prácticas lectoras que se proponen desde esta escuela en particular, muchas son para abordar la literatura y se pueden evidenciar tanto en las entrevistas como en las observaciones: Agenda de lectura, Libro Digital, Intercambio de Libros, Lectura Libre, entrevista a autores, producir un cuento en conjunto, analizar los modismos de un autor, y muchas más.

Sin embargo, las prácticas de lectura que refieren a leer para aprender contenidos pasan desapercibidas, solo se observan prácticas más tradicionales como hacer infografías o cuadros conceptuales; de todas formas, las docentes, los directivos y la bibliotecaria no se explayan mucho en esto.

Un ejemplo de la diferencia entre el abordaje de la literatura y de los textos para aprender contenidos disciplinares, es cómo se considera que los niños pueden ser capaces de reconocer los modismos de los diferentes autores, producir en manera conjunta un cuento con base en una previa revisión bibliográfica y diferenciar entre los distintos géneros, pero cuando se trata de textos para aprender contenidos disciplinares este exhaustivo trabajo no aparece, no se reconoce que la forma de lectura variará no solo de texto expositivo a cuento, sino también entre distintos textos con temáticas diferentes —por ejemplo, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales— ni tampoco se considera que los niños estén en condiciones de realizar producciones en conjunto y revisiones bibliográficas sobre estas temáticas. Con relación a lo anterior, se puede inferir que se propician prácticas lectoras de ficción muy ricas y variadas, pero la formación de un lector que lee para aprender y que conoce y busca información a través de la lectura no se vería tan fomentada.

En cuanto a lo que concierne al propósito lector, no se encontró información suficiente para poder responder la pregunta planteada, ya que al haber tan poca referencia sobre

las prácticas relacionadas a leer para aprender un contenido, no es posible saber si se propicia la posibilidad de que los estudiantes formulen preguntas genuinas acerca de un texto expositivo. Sin embargo, se puede asegurar que tanto los docentes como los directivos se preocupan por generar situaciones de lectura que favorezcan el goce literario y el disfrute por la lectura de ficción.

Para futuras investigaciones se consideran tres aspectos sobre los que sería interesante profundizar. En primer lugar, para tener un panorama más amplio de las prácticas lectoras poder realizar un estudio comparativo en el que participen diferentes escuelas. En segundo lugar, de igual relevancia, sería preguntarse e indagar cuáles son las diferencias entre las prácticas lectoras propuestas en la escuela primaria y en la secundaria, cómo los estudiantes se adaptan a un escenario en el que la literatura no es el eje principal de los proyectos pedagógicos y los textos expositivos toman un lugar más central.

Por último, algo que mencionaron todos los entrevistados son las nuevas tecnologías como recursos que se implementan en los proyectos, ya que los estudiantes se ven interesados en ellas y saben cómo usarlas, se podría desarrollar con más detalle la relación entre las nuevas tecnologías y las prácticas de lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S., y SABELLI, M. J. (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En R. Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora y M. J. Sabelli (Eds.), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (pp. 59-82). Buenos Aires: Paidós.
- ARIGANELLO, J. y GINER, I. (2016). La formación de lectores en el primer ciclo: propuestas y desafíos. III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza. Conferencia presentada en las III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza. Ensenada, Argentina.
- CAZDEN, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (Comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- COLOMER, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura?. *Lectura y vida*, 25(1), 6-15.
- COSTABEBER GUERINO, S. y PEREIRA PRETTO CARLESSO, J. (2018). *Práticas de leitura: contribuição na formação crítico-reflexiva do aluno*. Universidade Franciscana.

- ESPINOZA, A., CASAMAJOR, A. y PITTON, E. (2009). Las situaciones de lectura en contexto. En A. Espinoza, A. Casamajor y E. Pitton, *Enseñar a leer textos de ciencia* (pp. 127-182). Buenos Aires: Paidós.
- FERREIRO, E. (1991). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 108-128). Buenos Aires: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Estudios de Comunicación y Política*, (11), 99-112.
- KALMAN, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 107-134.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- MUNITA, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor de una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97.
- TREVIZAN, Z. (2017). Saberes científicos e epistemología da prática nos processos institucionais de formação docente e de formação de leitores. *Perspectiva*, 35(1), 237-261.
- VIGOTSKY, L. S. (1933/2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



DISEÑO EDITORIAL EN
MUSEOS

Max Ernst
Journal d'un
astronaute millenaire
[Diario de un
astronauta milenario]



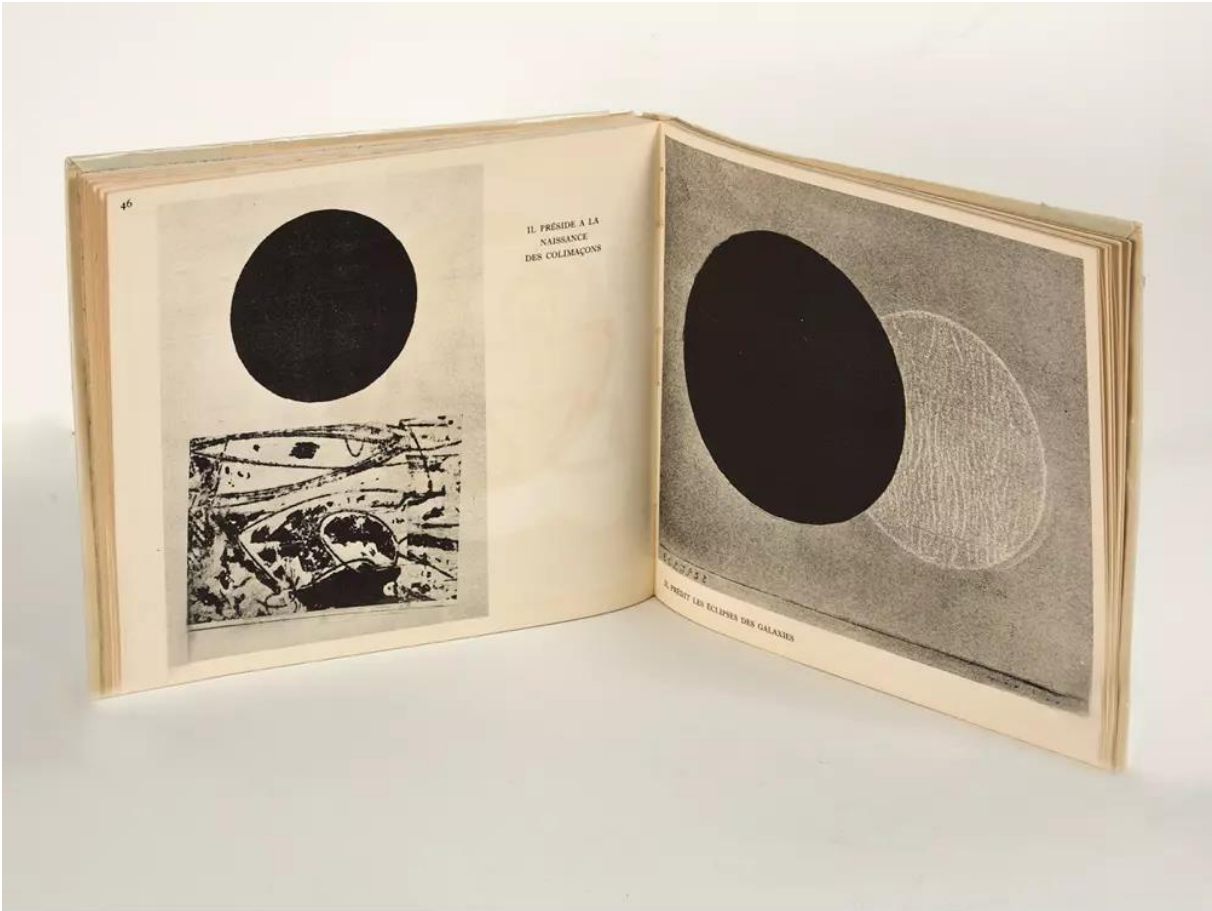
Max Ernst: *Journal d'un astronaute millenaire* [*Diario de un astronauta milenario*], París-Nueva York, [Alexandre Iolas](#), 1969.

22 x 25 cm, 61 páginas, todas ilustradas.

Un ejemplar disponible para consulta en la [Biblioteca y Centro de Documentación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía \(MNCARS\)](#).

La obra se realizó en medio de la euforia social por el primer alunizaje, un logro que inspiró a músicos, escritores y otros creadores.

Fotografía sobre estas líneas y las dos de la página siguiente tomadas de la web de la galería [Arenthon](#).





El astronauta milenario, lámina firmada por el autor. Se encuentra a la venta en [Sotheby's](#).

Mitad esqueleto animal, mitad criatura mecánica, es un *collage* compuesto por fragmentos de imágenes.

Se realizó en 1968 para ilustrar la cubierta del catálogo de la exposición que Ernst realizó en la Galería Alexandre Iolas en 1969. También se utilizó en el póster que publicitaba dicha exposición, donde figuraba el título *Humanae Vitae. La risa de los poetas. Desechos de atelier*.





ENTREVISTA AL
BIBLIOTECARIO

La primera regla del juego es que te guste la gente y la segunda, estar vacunado contra la rutina

Félix Manito y Danielle Bishop

«Biblioteca Gabriel García Márquez: la mejor biblioteca
pública del mundo. Entrevista a Neus Castellano Tudela»

En: Revista CCK (*Ciudades Creativas Kreanta*), n.º 24 (septiembre-diciembre
de 2024). Última consulta: 23 de mayo de 2025.

La red de bibliotecas municipales de Barcelona se compone de 40 centros, una de referencia en cada uno de los 10 distritos y 30 de proximidad. Son los equipamientos culturales mejor valorados por los barceloneses: en el último barómetro del consistorio, obtuvieron una nota de 7,8 sobre 10. Esta realidad es el resultado del Plan de Bibliotecas de Barcelona del 1998. Desde tu conocimiento y tu larga experiencia en la red, ¿cuáles son las claves que en su momento permitieron su aprobación y su posterior implementación?

He tenido la oportunidad de viajar y explicar a mucha gente el «milagro» de las bibliotecas de Barcelona, como lo llegaron a decir en un congreso en Milán. Siempre he dicho que un éxito no se improvisa, viene de muy lejos. Este Plan de Bibliotecas de Barcelona 1998-2010 [NOTA 1] fue el origen de la creación del Consorcio de Bibliotecas de Barcelona, la empresa pública participada por el Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona que gestiona las 40 bibliotecas de la red. Sin embargo, hay mucha historia atrás que lo ha hecho posible.

Si nos remontamos al 1915, un siglo atrás, Cataluña fue la primera región en España que tuvo un Plan de Bibliotecas. Paralelamente a este Plan de Bibliotecas, se creó una Escuela de Bibliotecarias y se desarrolló un despliegue de unas bibliotecas, todas iguales, con una tipología muy parecida a lo que estaba pasando en el mundo anglosajón a las bibliotecas Carnegie. En los momentos previos al Plan de 1998 había muy pocas bibliotecas en Barcelona —estaban las de la Fundación la Caixa y había una biblioteca pública— y las pocas que había eran muy diferentes, cada una con su horario y sus fondos.

Todo esto es el origen de que algunos profesionales ya formados en cultura de bibliotecas, que sobre todo desarrolló la Diputación de Barcelona, en el año 1998 presentaron al Ayuntamiento un plan para ordenar las bibliotecas de la ciudad.

Hay tres factores claves que permitieron su aprobación. Primero, cuando se presenta este Plan de Bibliotecas, tiene la aprobación de todo el consistorio y de todos los grupos municipales; es decir, un consenso político. Segundo, es un plan que mira lejos, a los 10 años. Esto es importante, porque con la situación de las bibliotecas en aquel momento, no se podía limitar solo a abrir unas 3 o 4 bibliotecas y ya está. Y tercero —y quizás lo más importante— es un plan ambicioso y hecho por profesionales, no por políticos. Es aprobado por políticos, pero está hecho por profesionales con una larga experiencia en bibliotecas y por técnicos que sabían de qué hablaban.

Este primer plan sirvió para desplegar un mapa de las bibliotecas en Barcelona, marcando el objetivo que Barcelona tenía que tener en un plazo de unos 20 años unas

40 bibliotecas, como Helsinki. El modelo a seguir en aquel momento era Helsinki, tanto por número de habitantes como por la disposición que se quería. Entonces, se hizo el primer plan y se desplegó el mapa.

Después, el plan se revisó en el 2010 bajo la gerencia de una gran profesional de las bibliotecas, Assumpta Bailac. Este segundo plan, que se llamó Bibliotecas de Barcelona 10 años + y que cubrió el período de 2011 a 2020 [NOTA 2], para mí fue muy estratégico, ya que se centraba en los servicios. Mientras seguíamos desplegando el mapa de equipamientos, actualizamos y modernizamos todos los servicios de las bibliotecas de Barcelona: el préstamo interbibliotecario, los servicios digitales, las salas multimedia, etc.

El tercer plan, el Plan Director de Bibliotecas de Barcelona de 2030 [NOTA 3], que se firmó en 2022 después de la pandemia, es el que mira hacia el horizonte de 2030 y viene a ser una culminación de todo lo anterior, porque este habla de la participación y los derechos culturales de los usuarios. Con la incorporación de la Biblioteca Gabriel García Márquez, ya tenemos 40 equipamientos desplegados, ya ofrecemos los mismos servicios en todas las bibliotecas y, por lo tanto, ahora escuchamos y trabajamos con el ciudadano.

De todo este proceso que empezó en 1998, creo que el éxito ha sido que todos los grupos municipales han tenido claro siempre el valor de las bibliotecas. Si ha habido consenso en algún tema, ha sido en el de las bibliotecas. También es verdad que ha habido consenso porque, paralelamente, los ciudadanos iban yendo a las bibliotecas que abrían en sus barrios, que como equipamientos de proximidad las iban valorando muy bien.

Durante muchos años fuimos los primeros en toda la encuesta Ómnibus. Con esta valoración de 7,8 sobre 10 ahora somos segundos después de los bomberos, que entraron hace un par de encuestas; pero de servicios culturales, seguimos siendo los primeros. Y claro, para los grupos municipales es muy satisfactorio ver que los ciudadanos van valorando bien a las bibliotecas. Además, hace falta destacar que cuando se aprueba el primer Plan de Bibliotecas en 1998, se aprueba también una asignación de recursos económicos que se renueva anualmente, la cual permite que, al ser de acuerdo de todos los grupos, el Plan tenga una continuidad garantizada. Esto, combinado con la gestión por parte del consorcio de Bibliotecas de Barcelona, ha hecho posible lograr los objetivos de los tres planes de bibliotecas que llevamos hasta el día de hoy.

En este proceso de planificación, concretamente en el segundo plan Bibliotecas de Barcelona 10 años +, se desarrolló el catálogo de servicios de las bibliotecas. Aparte del fondo de 2.341.485 documentos y el equipo de 448 profesionales que dispone la red de Bibliotecas de Barcelona hoy en día, también dispone de un amplio catálogo de servicios esenciales: el acceso a la información, préstamo, aprendizaje, actividades culturales y de ocio, internet y ofimática, y otros servicios a medida. También hay otro tema muy importante que condiciona los servicios: la singularidad temática de cada biblioteca. Por ejemplo, hay bibliotecas centradas en el cómic, la moda y la literatura latinoamericana, entre muchos otros temas. ¿Cuál es el proceso de definición del catálogo de servicios, por un lado, y de la estrategia de singularidad, especialización y proximidad al territorio, por el otro? ¿Cómo se configuran y se desarrollan?

Cuando preguntas a una persona que no trabaja en bibliotecas ni las frecuentan qué es una biblioteca, te suele decir que es un sitio donde ir a llevarse libros en préstamo o a leerlos, y a estudiar. Esto puede ser el núcleo de los servicios, de lo que todo se parte, pero hoy en día hay muchas capas de los servicios que ofrecemos en las bibliotecas. Creo que el éxito de las bibliotecas públicas en Barcelona ha sido el no ir abandonando ninguna capa. Evidentemente, conservamos esta primera capa de servicios básicos: préstamo, lectura en sala, clubs de lectura, espacios para estudiar, etc. Pero luego, vas situándote en diferentes territorios y vas conociendo sus singularidades.

En las bibliotecas, forma parte de nuestro ADN trabajar en primera instancia con la comunidad que tenemos más cerca y aquí entra, por ejemplo, el tema de las especializaciones de los fondos bibliográficos. Por ejemplo, cuando pienso en las primeras especializaciones que se crearon, pienso en el distrito de Nou Barris, que tenía la Escuela de Circo al lado. Sabiendo esto, cuando se abrió la Biblioteca de Nou Barris, se creó un pequeño fondo dentro de la biblioteca especializado en libros de circo.

Otro ejemplo es la Biblioteca Xavier Benguerel, en la Vila Olímpica, que se abre en el año 1995 (antes del Consorcio de Bibliotecas). Fue la primera biblioteca que tuvo el servicio de préstamo de películas de vídeo, que en esos momentos eran en VHS; entonces, parte de su fondo y de su programación se especializa en cine. Lo mismo sucede con el mismo nombre de la biblioteca: en este caso, la Biblioteca Gabriel García Márquez va a especializar una parte de sus libros y de sus propuestas en literatura y cultura latinoamericana.

Una vez diseñados, consolidados y garantizados todos los servicios en todas las bibliotecas, el principal objetivo de estas especializaciones no es ni más ni menos que hacer que la gente se mueva de una biblioteca a otra, que empiece a conocer la red de bibliotecas. De hecho, el objetivo inicial del Plan de Bibliotecas de 1998 era que, al final de todo el despliegue del mapa de equipamientos, cada barcelonés tuviera una biblioteca a máximo 15 o 20 minutos de casa, andando. La manera de conseguir que un ciudadano interesado, por ejemplo, en poesía se moviera del distrito de Sant Martí hacia el de Horta-Guinardó, era ofrecerle la especialización en poesía de la Biblioteca Guinardó-Mercè Rodoreda.

Entonces, la idea es que con estas especializaciones movemos al ciudadano a conocer diferentes bibliotecas y, al mismo tiempo, diferentes realidades. Y eso funciona, porque los que llevamos muchos años trabajando en las bibliotecas de Barcelona vemos a mucha gente que asiste a eventos diferentes en diferentes bibliotecas de la ciudad.

En esa misma línea, las últimas cifras de 2023 nos dicen que las bibliotecas abrieron 1498 horas a la semana y recibieron un total de 5 620 026 visitas presenciales. Respecto al modelo de biblioteca presencial versus su actividad virtual, ¿Cómo evoluciona esta convivencia? ¿Cuál es la realidad actual y cuál es la tendencia? ¿Cómo se va configurando el catálogo de servicios que ofrecen las bibliotecas?

Visto desde una biblioteca tan visitada como la Biblioteca Gabriel García Márquez, el «hermano virtual» está allí, sí, pero al otro lado de la pantalla. Se consolidó mucho tiempo antes de la pandemia, pero el Covid-19 hizo disparar el uso y, por razones obvias, acabó de despegar el catálogo de productos virtuales: no solo de libros, sino también de películas, así como el canal de YouTube de Bibliotecas de Barcelona, que estaba casi echando humo durante la pandemia. Igualmente, empezamos a hacer clubs de lectura virtuales, que no los hacíamos hasta ese momento, y tuvieron tanto éxito que se han quedado en nuestra programación.

Entonces, toda la parte digital ha ido creciendo, pero ha ido creciendo más por necesidad que por otra cosa. Sabemos que crece la parte digital e intangible por las cifras, pero también sabemos que la presencialidad en las bibliotecas no decrece, evidenciada por estos millones de visitas al año. Cada día pasan casi 22.000 personas por las 40 bibliotecas de Barcelona.

No tengo las cifras exactas a mano de la actividad digital, pero la convivencia es muy natural. Un buen ejemplo es el sistema de préstamos interbibliotecario de documentos, que ayuda a los usuarios a recibir libros físicos en su biblioteca más cercana. Si no tienen un libro en su biblioteca, suelen pedirlo de otra biblioteca de la red. En tercera instancia, se acude al libro digital.

Entonces, el préstamo y el E-Biblio, que es la plataforma digital que tenemos todas las bibliotecas para e-libros y otros recursos digitales, crecen en paralelo y se retroalimentan. Sobre lo digital, me gusta decir que es un buen ejemplo de un servicio más que tenemos en la biblioteca, pero hoy en día la biblioteca es mucho más que venir a pedir un libro en préstamo: ahora la biblioteca es socialización, es relación, es venir a hacer cosas, además de venir a buscar un libro.

Actualmente, las estadísticas dicen que el 46 % de la población de Barcelona tiene el carnet de la Red de Bibliotecas Municipales. ¿Cuáles son las características de estos usuarios por género, nacionalidad y grupo de edad? ¿Cómo están evolucionando las tendencias? Curiosamente, las estadísticas informan de que hay una población joven muy importante y que hay cada vez mayor presencia de lectores no originarios de la ciudad. Desde el conocimiento general de la red y más específico de la Biblioteca Gabriel García Márquez, ¿cómo es el perfil de usuario de la biblioteca?

Diría perfil de usuarios, no de usuario. Suelo decir esto porque no es un único usuario, sino muchos. Sin embargo, creo que hoy en día no existe ningún equipamiento más transversal que una biblioteca pública, que ofrece algo para todos los diferentes perfiles de personas que puedan entrar.

En Barcelona también tenemos el modelo de los centros cívicos, y trabajamos con ellos muy a menudo, pero vas a un centro cívico si te has apuntado a hacer algo: una clase de Taichí, un taller de cerámica, un grupo de conversación, etc. En cambio, en la biblioteca, está el perfil de gente que viene para no hacer nada en concreto.

Como ejemplo anecdótico, desde el primer día que abrimos la Biblioteca Gabriel García Márquez, hay dos señores que vienen a cualquier hora del día y se sientan cada uno en unos sillones que hay en el vestíbulo. Entre ellos no hablan, pero ven a la gente que entra y sale de la biblioteca. Nunca han pasado de la planta baja. Ellos vienen solo a estar en la biblioteca y pasan el día aquí.

Entonces, la biblioteca tiene un cierto perfil de no-consumidor porque hace la misma función de una plaza pública —de socializar, pasar el tiempo mirando y saludando a la gente, etc.—, pero es aún más agradable, a veces, porque está cubierto y climatizado. De hecho, en verano e invierno servimos como Refugio Climático [NOTA 4]. A partir de allí, podemos sumar todos los perfiles que queramos.

Tenemos usuarios de préstamos, sí, pero el usuario de biblioteca con carnet ya no viene a hacer solo una cosa, sino que en un momento dado hará cualquier otra. Una persona mayor viene a por libros, pero también se apuntará a un taller de alfabetización digital o pedirá ayuda para entender cómo funciona el móvil.

Otras personas se apuntarán a un club de lectura, o a clases de catalán o inglés, vendrán a hacer un taller de cocina saludable en la cocina que tenemos abajo, o en algún momento participarán con más vecinos en la conferencia y el debate que se celebra sobre la historia del barrio... Es decir, no hay un único perfil de usuario de la biblioteca, ni un único uso por usuario.

Aun diciendo esto, también hay un perfil importante que es la gente joven que quiere venir a estudiar en silencio. Es curioso como al final la imagen más clásica de la biblioteca es reivindicada por el perfil más joven. Hoy en día una biblioteca pública no puede ser tan silenciosa como antaño, con todo este catálogo de actividades y de gente pululando arriba y abajo que tenemos...

La Biblioteca Gabriel García Márquez no es una biblioteca monástica porque también es muy diferente en su configuración del espacio respecto a los demás: no tiene ninguna puerta. Pero los estudiantes siguen pidiendo silencio absoluto. A veces nos hemos reunido y les pregunto, «Si os molesta el ruido, ¿por qué os gusta venir a estudiar a esta biblioteca?». Y su respuesta es porque no quieren estar encerrados debajo de un neón y entre el bosque de estanterías de una biblioteca universitaria, sino donde pueden levantar la vista, ver al exterior y ver a la gente. Nuestra biblioteca permite este cruce de ambientes.

Para dar un poco más de contexto sobre los antecedentes de la biblioteca, antes has hablado del Plan Director de las Bibliotecas 2030, que establece la misión de «Impulsar las bibliotecas de Barcelona como principal servicio cultural de proximidad, de promoción de la lectura y el conocimiento, garantizando el derecho de acceso a la información y al uso de las tecnologías, apoyando la formación continua a lo largo de la vida, y posibilitando la cohesión social y el

desarrollo de las personas con igualdad de oportunidades a través de la participación y de las prácticas culturales y creativas». ¿Cuáles son las 4 grandes líneas del Plan Director? ¿Hacia dónde va y qué aspectos prioriza, a grandes rasgos?

Como he explicado antes, el proyecto de Bibliotecas de Barcelona tenía tres grandes fases: el despliegue de los equipamientos en el mapa, actualizar y garantizar los servicios y la fase actual, que se centra en la participación. El plan tiene cuatro líneas que se basan en los derechos culturales que se definieron por el Ayuntamiento en el anterior mandato:

- Línea 1: Derecho de acceso a la información y a la generación de conocimiento.
- Línea 2: Derecho a la lectura, a la escritura y a la expresión oral.
- Línea 3: Derecho a la educación, a la formación continua y a la alfabetización cultural, y derecho a la participación artística.
- Línea 4: Derecho de equidad en el acceso a la cultura y al conocimiento y en la participación cultural.

El usuario está en el centro de este plan. No se trata de un usuario pasivo que viene solo a llevarse libros o a escuchar una conferencia, sino de un usuario activo que propone y entra en la programación de la biblioteca. Y esto no es solo papel. Desde lejos, puedes pensar que la programación de la biblioteca se diseña solo por el equipo. Sin embargo, en la Biblioteca Gabriel García Márquez, por ejemplo, del 70 a 75 % de la programación de la biblioteca viene propuesta desde el usuario, sobre todo por parte de unos usuarios con mucha experiencia en temas relacionadas con nuestra especialización.

Por ejemplo, tenemos como usuario el escritor colombiano Luís Luna, que vive en Barcelona y es muy activo. Nos está haciendo talleres de escritura para jóvenes, moviéndoles la cabeza y hasta incluso publicando un libro que han editado ellos mismos, por iniciativa propia, con el resultado de los talleres.

Entonces, estamos hablando de usuarios que tienen mucho que ofrecer. ¿Por qué tenemos que buscar a alguien fuera a encargarle un taller de escritura para jóvenes, cuando viene alguien de alto nivel y nos lo ofrece ya montado y con un éxito asegurado? La prueba es que las dos ediciones que se han hecho de este taller han tenido lista de espera. Esto es solo un ejemplo de los muchos usuarios y ciudadanos que tenemos participando directamente en la programación de la biblioteca.

Hace 12 o 15 años esto no era así. Antes, tú ibas y encargabas una actividad a medida, pero ahora va en dirección contraria: viene la propuesta, la trabajas con el equipo y luego partes de esta idea que viene desde abajo para crear o cocrear la actividad. Y es fantástico. El trabajo de bibliotecaria es desaprender y aprender a toda hora.

La Biblioteca Gabriel García Márquez ocupa un edificio de seis plantas, con una estructura íntegra de madera vista y espacios interiores atractivos y de gran confort. Tiene una superficie construida de 4.508 m² y una superficie útil de 3.429 m². Se inauguró hace dos años, el 28 de mayo de 2022, aunque todos sabemos que siempre hay una larga historia detrás de un proyecto de esta magnitud. ¿Cuándo empieza el proyecto? ¿Cuáles son sus antecedentes?

La Biblioteca Gabriel García Márquez empezó sin ser nombrado «García Márquez», sin todavía tener ni nombre, como traslado de una biblioteca pequeña a una biblioteca de distrito. Previamente funcionaba la Biblioteca Xavier Benguerel como biblioteca de distrito y en este barrio donde actualmente está la García Márquez había una biblioteca muy pequeña, la Biblioteca de Sant Martí de Provençals.

Esta ocupó unos 280 m² en la cuarta planta de un edificio que también aloja el centro cívico. Para ponerlo en contexto, esta bien podía ser del tamaño de un piso grande en otro distrito de la ciudad, el de L'Eixample.

Hasta hace poco, era la biblioteca más pequeña de Barcelona y ya estaba fuera de los estándares establecidos en el Plan de Bibliotecas de 1998, que especificaron los metros cuadrados que toda biblioteca debe tener. Empezaron a cambiar todas las bibliotecas pequeñas a grandes y ha habido muchos traslados.

En este contexto, en el 2015 el distrito de Sant Martí y el Consorcio de Bibliotecas sacan la licitación del concurso del traslado de la biblioteca, y es cuando gana el concurso SUMA Arquitectura, que son los autores de esta biblioteca. Eran jovencísimos y ya habían quedado finalistas en un concurso para una biblioteca en Helsinki. Entonces, el proyecto comienza en 2015, cuando se gana el concurso; a partir de allí se pone todo en marcha.

¿En ese proceso se desarrolló también el proceso de planificación e interrelación con el entorno y la comunidad local? ¿Cuándo se desarrolló el diseño del catálogo de servicios y el programa funcional de la biblioteca? ¿En qué fase se incorporó el equipo de arquitectos de SUMA, Elena Orte y Guillermo Sevillano?

Es importante notar que cuando haces una biblioteca, no partes de cero. Con los 15 años que llevábamos entonces desde la creación del consorcio de Bibliotecas de Barcelona y los 5 años que llevábamos desde el segundo plan de bibliotecas, ya se disponía de un modelo básico de servicio del que partir.

No se parte de un concepto *ex novo* cada vez que se crea una biblioteca, ni hay que explicar al Ayuntamiento qué es una biblioteca, porque ya tienen la idea interiorizada. A estas alturas del despliegue de la red municipal de bibliotecas, tampoco tienes que acostumbrar a los vecinos a usarlas, porque ya las utilizan desde hace muchos años.

Con estos años de experiencia por parte tanto de la administración pública como de los ciudadanos, queda claro que hay ciertos servicios y características que forman la base de una biblioteca pública. Es por esto que no se trata de un proceso tan participativo desde el principio, de sentarse con los vecinos y preguntarles qué quieren en la biblioteca, sino de proporcionar unos servicios base y después incorporar sus necesidades. Evidentemente se ha contado con ellos, y más en el distrito de Sant Martí, concretamente en los tres barrios a los que sirve la biblioteca (Sant Martí, La Verneda y La Pau), que tienen unos 55.000 habitantes y más de 70 entidades diferentes.

Nunca vas a poner de acuerdo 70 entidades diferentes, pero sí hubo un proceso de información sobre cada paso del proyecto. Se hicieron encuentros vecinales con Elena Orte y Guillermo Sevillano, los arquitectos de SUMA, en el solar de la biblioteca para informarles sobre cómo iba a ser la biblioteca, cómo iban a hacer las obras, cómo se estaba progresando todo... Hubo todo un acompañamiento del vecindario en lo que iba a ser la biblioteca. Y como hemos visto antes, los vecinos del entorno han participado mucho más en la definición de la programación una vez abierta la biblioteca que no en su diseño.

Por lo tanto, el programa funcional de la biblioteca se ha basado en este paquete básico de servicios, en la escucha y en las aportaciones de los profesionales de la propia red de bibliotecas y del equipo de arquitectos. Y está también el acompañamiento desde el principio del cuerpo técnico del distrito.

En realidad, este proceso de planificación está pensado desde arriba precisamente porque viene de la experiencia de nuestros técnicos en los Servicios Centrales de Bibliotecas de Barcelona y de la Gerència del Servei de Bibliotecas de la Diputació de Barcelona, que tienen mucha experiencia en la planificación de estos equipamientos y que han pasado por las diferentes bibliotecas del norte de Europa, que son las más avanzadas.

Siempre se trata de la transferencia de la experiencia o *expertise* a nivel global, con la finalidad de alimentar el diseño de los programas funcionales de las bibliotecas. Por ejemplo, en una de las ocasiones en que este cuerpo técnico hizo un viaje a una biblioteca del norte de Europa y vio que la biblioteca tenía una radio, pues se pensó en incorporar una radio en la nueva Biblioteca Gabriel García Márquez.

Desde hace muchos años el consorcio de Bibliotecas de Barcelona ha estado en las grandes asociaciones internacionales de bibliotecarios, tanto generales como específicas, y siempre ha mirado mucho a los avances de las bibliotecas de Europa, especialmente las del norte.

Desde tu experiencia personal, ¿qué aprendizaje hay en este proceso de trabajo entre profesionales, el diálogo entre el equipo arquitectónico y los profesionales de las bibliotecas?

Las direcciones de las bibliotecas nos incorporamos más tarde en los proyectos. Yo no estaba en 2015, cuando se abren los concursos, cuando se ve que ha ganado SUMA y cuando se empieza a trabajar en el proyecto. Como el equipo tenemos que explicar la biblioteca a mucha gente, hemos hablado mucho con Elena y Guillermo, los arquitectos, y en su opinión nos incorporamos demasiado tarde. Ellos hubieran preferido que estuviéramos más presentes e involucrados en el proceso de planificación de la biblioteca.

Yo ya sabía que tenía que venir a esta biblioteca porque dirigía la anterior biblioteca de distrito de Sant Martí, la Biblioteca Xavier Benguerel, y al final me incorporé un año y medio antes de abrir la García Márquez. Y también es lo que he dicho antes: el proceso va muy acompañado. Trabaja mucha gente de la Diputació, del Ayuntamiento, del distrito y del estudio de arquitectura a la vez.

Cuando el equipo completo de la Biblioteca Gabriel García Márquez se incorporó dos meses antes de abrir la biblioteca, nos dimos cuenta de cómo habían cuidado los arquitectos el tema de tener en cuenta la opinión de los bibliotecarios. Por ejemplo, en

cuanto a las zonas de trabajo interno, no había semana que un par de tardes Elena y Guillermo no hablaran con todo el equipo. La verdad es que ha sido muy satisfactorio y hemos aprendido mucho trabajando con ellos.

Seguro que te lo han preguntado muchísimas veces, pero es casi obligatorio preguntártelo: ¿cuándo y por qué se le da a la biblioteca el nombre de Gabriel García Márquez?

La verdad es que ha sido casi una feliz coincidencia... Claro, cada uno tiene sus gustos literarios y a mí, de los autores del *boom* (¡y no lo digo solo ahora!), el que más me gustaba era García Márquez. Era el que más me conectaba con la cosa más rural, del pueblo, que yo he tenido siempre muy presente. Para mí ha sido una gran satisfacción.

En realidad, hay una historia institucional atrás. Cuando Gabo muere en el 2014, el Ayuntamiento de Barcelona decide darle la medalla de la ciudad. Él vivió en Barcelona desde 1967 hasta 1974, cuando su agente literaria Carmen Balcells se lo trajo. Ella le puso un piso y un sueldo y él se puso a escribir, dejando el trabajo de negociación con los editores a su agente. No solo trajo a Gabo, sino también a otros grandes escritores latinoamericanos como Carlos Fuentes y Mario Vargas Llosa. Veía que eran autores que estaban haciendo una cosa diferente que estaba funcionando en América Latina y Balcells, con muy buen ojo, pensó que podía aquí. Pues funcionó y fue el famoso *boom* de los escritores latinoamericanos.

Entonces, cuando Gabo muere, se le da la medalla de la ciudad, que vienen a recoger sus hijos Gonzalo y Rodrigo y su viuda Mercedes, y se anuncian que la próxima biblioteca que se abra en la red de Bibliotecas de Barcelona llevará el nombre de García Márquez. Y como la biblioteca de Sant Martí de Provençals fue esa «próxima», así nos tocó. Así pues, el nombre no lo decidimos concretamente para esta ubicación.

Aprovecho para decir esto porque muchos vecinos reclamaban que se pusiera el nombre de Francisco Ibáñez, uno de los humoristas gráficos españoles más prolíficos y reconocidos, que era del barrio. Vivía a una esquina de la biblioteca actual. Entonces, a manera de homenaje a él y a su influencia se dedicó en la primera planta de la biblioteca un rincón con toda su obra a disposición de sus usuarios. Lo mejor de todo es que Ibáñez llegó a tiempo de ver la inauguración, ya que esta fue en el año 2022 y él murió en julio de 2023.

Aunque mucha gente no entendió al principio por qué se tenía que llamar a la biblioteca «García Márquez», ahora están orgullosos de ella. De hecho, la decisión de nombrar a la biblioteca «García Márquez» sin duda ha tenido influencia en la especialización de la biblioteca: la cultura y la literatura latinoamericana. Ya había 39 bibliotecas en la red especializadas en cosas muy diferentes, que normalmente tienen alguna relación con el territorio. Como hemos dicho antes, la Biblioteca de Nou Barris tiene relación con el circo. La Biblioteca de Sant Antoni-Joan Oliver está especializada en coleccionismo porque tiene al lado el mercado de los domingos en el Mercado Sant Antoni. En el caso de la Biblioteca Gabriel García Márquez, ya teníamos el nombre puesto y además ya teníamos otras bibliotecas especializadas en novela negra, en poesía, pero no teníamos ninguna en literatura latinoamericana con lo importante que es, con lo importante que es la población latinoamericana en Barcelona y con lo importantes que han sido los autores latinoamericanos en la ciudad también, siendo Gabo el principal. Así se decidió, pues, poner la especialización en literatura latinoamericana.

Más allá de su fondo bibliográfico, la Biblioteca Gabriel García Márquez también aspira a convertirse en un centro de irradiación de la cultura latinoamericana a través de actividades y promoción cultural organizadas al amparo de la estrecha relación que Bibliotecas de Barcelona mantiene con Casa América Cataluña. ¿Cómo se construye y se desarrolla esta alianza? ¿Y cómo se trabaja esta singularidad de la cultura latinoamericana? ¿Cuáles son las principales actividades que hacéis que consideréis singulares?

Bibliotecas de Barcelona siempre ha colaborado puntualmente con Casa América Cataluña, pero en el momento en el que se decide abrir una biblioteca con el nombre de García Márquez y con un fondo especializado en literatura latinoamericana, se firma un convenio formal con Casa América. Celebramos nuestro primer evento con ellos solo 15 días después de la inauguración de la biblioteca: el Festival KM América, un festival de literatura latinoamericana que pretende dar a conocer las nuevas voces de la literatura y la narrativa latinoamericana [NOTA 5].

Es un evento muy grande. Son cinco días, viene mucha gente y el formato del festival es muy bonito porque no es unidireccional. No se trata de llevar a escritores solo para presentar y hablar sobre sus libros recién publicados, sino de fomentar la conversación a través de mesas redondas entre escritores. Esto hace que el festival sea muy relacional y que participe mucha gente.

En este proyecto hemos caminado de la mano con Casa América desde el minuto cero; la biblioteca lleva un poco más de dos años abierta y ya llevamos tres ediciones del Festival KM América con Casa América. Y no hacemos solo este festival con ellos, sino también programamos otras actividades puntuales conjuntamente, tanto en la sede de Casa América como aquí en la biblioteca. Aparte de esto, tenemos muchas otras actividades, desde las presentaciones de libros hasta los clubs de lectura y literatura latinoamericana que lleva Eduardo Ruiz Sosa, el comisario del Festival KM América.

Otra actividad nuestra que es muy singular es El Vaivé, un ciclo de conciertos que hacemos en la biblioteca en verano. Esta actividad nace el primer año de obertura de la biblioteca, cuando pensábamos que no tendríamos mucha actividad en la biblioteca durante los meses de julio y agosto, cuando la gente suele estar de vacaciones.

Como ya habíamos empezado a contactar con mucha gente latinoamericana que venía a la biblioteca a ofrecer sus actividades, detectamos que había una serie de músicos latinoamericanos que venían a Barcelona a tocar en verano o que pasaban por Barcelona en camino a otras ciudades europeas. Por ejemplo, hemos disfrutado de la música de Elizabeth Morris, una cantante chilena que venía de paso a París y se quedó a visitar gente en Barcelona y fue un lleno absoluto, así como de uno de los principales maraqueros del mundo, Manuel Alejandro Rangel.

Entonces, se nos ocurrió hacer un ciclo y llamarlo Vaivé: va y ve. Se trata de la gente que va y viene, y de las músicas que han ido con influencias de aquí para allá y de allá para aquí. Al principio pensamos en montar dos o tres conciertos pequeños en la biblioteca, todos de pequeño formato, pero había mucha demanda y hemos ampliado el programa. De hecho, no ha habido un concierto Vaivé que haya bajado de las 80 o 100 personas en pleno julio y agosto.

Además, tenemos un servicio muy interesante e importante, que es la Radio Maconda [NOTA 6]. Esta se trata de un espacio participativo y una herramienta de comunicación de las Bibliotecas de Barcelona, con toda una serie de programas realizados por personal de las bibliotecas. También tiene el objetivo de acoger, acompañar y desarrollar proyectos para la comunidad.

Al principio, para un bibliotecario clásico o los que llevábamos tanto tiempo haciendo lo mismo, tener una radio en la biblioteca nos pareció muy complicado. Pensábamos que tenerla sería una amenaza: ¿cómo atiendes a toda la gente que viene a la biblioteca y encima haces la radio? Ahora, un año y medio después de su puesta en marcha, podemos decir que la radio es un regalo.

Todos los bibliotecarios hemos estudiado biblioteconomía, por supuesto, pero tanto los bibliotecarios como el personal auxiliar tenemos formación en muchas otras cosas: historia, filosofía, pedagogía, ciencias, música y más. Esto es una riqueza que se traslada muy bien a la radio. Por ejemplo, hay un programa que se llama *El Chinchorro*, que pretende dar recomendaciones de literatura latinoamericana, y otro que se llama *Los Invisibles*, que se trata de aquellos libros que ya no se encuentran en ningún sitio y que solo los puedes encontrar en las bibliotecas.

Para los que no nos atrevemos o no tenemos tiempo para elaborar un programa propio, también participamos en un *podcast* que se llama *Tinta a Volum*, que es un repositorio de cuentos para adultos y también para niños y jóvenes. Es una radio para pasárselo bien, además de ser un gran productor de contenidos. Ahora mismo hay 22 programas diferentes y unos 150 *podcasts* grabados de estos programas, todo esto en tan solo un año y medio.

Otro proyecto imprescindible es nuestro Espacio Sensorial. Las bibliotecas vamos sumando capas: vamos avanzando, probando e incorporando cosas. Nuestro espacio sensorial está ubicado en una parte de la sala infantil y está dotado de una serie de elementos que —vía el oído, el tacto, la vista y otras formas de estimulación sensorial— pueden ayudar a los niños que tienen desórdenes sensoriales o alguna dificultad para seguir un relato o un cuento. Entre estos elementos y la narradora de los cuentos, pretendemos ofrecer una experiencia más completa e inmersiva. Por ejemplo, si el cuento se trata de ir en tren, los niños están sentados encima de un cojín vibrador que simula el movimiento del tren, para que se puedan meter más en la historia.

Aparte de las actividades dirigidas, también tenemos un espacio dentro de este Espacio Sensorial que las familias pueden usar libremente durante unas tardes a la semana. De momento, estamos explorando las posibilidades del Espacio Sensorial. Por ejemplo, nos interesa hacer experiencias para los más pequeñitos, el bebé que viene con su familia para leer los libros que son blanditos o sin palabras, que no deja de ser una experiencia sensorial.

Ahora también estamos desarrollando un catálogo de diferentes acciones para el espacio, experimentando todo junto a las familias usuarias, porque es un concepto nuevo para todos. De hecho, hay un precedente en la Biblioteca Bon Pastor, donde se habilitó un cuarto como espacio sensorial para satisfacer las necesidades de las familias usuarias; allí el espacio ha ido creciendo poco a poco. Sin embargo, aquí es al revés: dedicamos un espacio grande desde el principio y nuestro equipo infantil ha

ido aprendiendo mucho, sin conocimientos especializados, pero con mucho entusiasmo y la ayuda de las buenas compañeras de la Biblioteca Bon Pastor.

Por todo lo que has ido explicando, entiendo que la Biblioteca Gabriel García Márquez pretende ser una institución referente para la comunidad local, generando un espacio compartido muy rico y muy potente para el barrio y para toda la comunidad latinoamericana de la ciudad, donde se puede sentir identificada e implicada. ¿Cuál ha sido la respuesta ciudadana a la biblioteca y a su catálogo de servicios?

Después de dos años, se ha generado una familiaridad importante. Yo ya conozco y saludo por sus nombres a muchos de los asistentes que vienen a las actividades porque ellos participan en muchas cosas diferentes. Es como una cadena. Cuando todavía estábamos a puerta cerrada y colocando los libros, ya había gente que sabía que había llegado un busto de García Márquez desde Colombia, aunque todavía no había salido en ningún sitio la noticia y nosotros no se los habíamos dicho a nadie. Había gente que pedía entrar a la biblioteca a fotografiarse con el busto antes de que abriese la biblioteca.

Es decir, la comunidad latina de Barcelona ya estaba al corriente de que se iba a abrir; no les suena la biblioteca solo porque haya sido premiada con posterioridad, como pasa con otros grupos. Tengo un compañero en el equipo que dice que la Biblioteca Gabriel García Márquez es como el «CCCB Latino», por decirlo de una manera [NOTA 7]. Es una biblioteca, pero es más que una biblioteca: hay gente que solo viene a la biblioteca para participar en estas actividades, porque la consideran como un centro cultural latinoamericano. En definitiva, es un lugar de referencia para la comunidad latinoamericana de Barcelona.

La biblioteca también se ha ido construyendo una relación importante con la comunidad local de Sant Martí. ¿Cómo trabajáis con los centros educativos y con los agentes sociales y culturales del entorno más inmediato?

La potencia de los centros educativos de Sant Martí es muy importante. Como ya he dicho, hay más de 55.000 habitantes a nuestro alrededor, así que se puede imaginar el número de escuelas e instituto que hay en la zona. Directamente al lado tenemos

dos centros educativos —el Instituto Joan de Austria y el Instituto Infanta Isabel de Aragón— que son históricos y pioneros. Trabajamos mucho con ellos.

En términos generales, todas las bibliotecas tienen un paquete básico de acciones educativas que hacemos que incluye las visitas escolares y a demanda. En la Biblioteca García Márquez enriquecemos esto con una visita exclusivamente centrada en el trabajo de Francisco Ibáñez y en cómo evoluciona el cómic, sobre todo para los estudiantes de entre 9 y 12 años. Otra parte importante de nuestro trabajo educativo tiene que ver con la radio, donde desarrollamos un proyecto que se llama Radio Aula Maconda. Con el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí hemos elaborado este plan donde la radio es la excusa para trabajar la comprensión lectora. Aquí enseñamos a los estudiantes cómo funciona todo técnicamente y además se trabaja en temas muy importantes hoy en día como la construcción de las noticias y el control del *fake news*.

Primero les formamos contra este tema del *fake news*, enseñándoles cómo se pueden identificar y desarrollando el pensamiento crítico. Luego, enseñamos cómo se estructura y se elabora un buen guion, y después tienen que ir a locutarlo en la radio, con formación sobre cómo leer una noticia en voz alta. Esta es una manera lúdica de trabajar el pensamiento crítico, la redacción y la creación de historias y la parte oral de locución de un texto.

Ya vamos por la segunda edición del programa y ha sido un gran éxito en los 10 centros educativos con los que hemos trabajado. En cuanto a la acción social, siempre me gusta destacar la parte invisible de las visitas. En estos últimos dos años hemos hecho cerca de 520 visitas a medida. A la biblioteca han venido instituciones, bibliotecarios y arquitectos de todo el mundo, pero un tercio de las visitas que ha recibido la Biblioteca García Márquez son de carácter social, tratando de colectivos con necesidades especiales como de aprendizaje del uso básico de los servicios de la biblioteca.

Por ejemplo, han venido personas de la Escuela Oficial de Idiomas de La Pau que están aprendiendo castellano o catalán y les hacemos visitas guiadas clásicas a la biblioteca como un sitio donde pueden buscar recursos e información. También recibimos alumnos del Consorci per a la Normalització Lingüística, que enseña clases de catalán.

Además, recibimos grupos de personas muy diversas: la gente que se dedica a trabajar con la salud mental y la soledad no deseada; parados de larga duración que buscan empleo a edades donde ya es difícil acceder al mundo laboral; personas discapacitadas; gente mayor; personas que vienen de las prisiones y mucho más.

Claro, cuando viene un cónsul, un alcalde, los del Gremio de Leñadores de Canadá, por ejemplo, esta es la parte que más se ve.

Pero la parte que menos se ve, todas las visitas «invisibles» que no salen en las fotos, lo social pesa mucho en Sant Martí y en nuestra biblioteca. Además, trabajamos con muchas entidades comunitarias locales para planificar actividades alrededor de su conocimiento y de su manera de habitar el territorio, con un enfoque importante en la memoria histórica del antiguo pueblo de Sant Martí de Provençals y de los diez barrios que forman el actual distrito de Sant Martí.

Tenemos un fondo importante de libros, revistas y otros recursos multimedia y audiovisuales sobre el distrito de Sant Martí y hemos hecho muchas series de conferencias y ciclos en la sala de actos donde los vecinos vienen a explicar la historia del barrio a los nuevos vecinos. Por ejemplo, la gente explica que el barrio no tuvo su primera finca hasta 1954 —antes todo era huertas— y que se ha ido haciendo fincas cuando la gente vino a trabajar en los años 1960 y 1970.

También hacen intercambios y conversatorios sobre la inmigración más recientes y la influencia de la población latina que vive en Sant Martí, en la Verneda y la Pau. Muchas de estas charlas se hacen con una entidad social del barrio que se llama la Societat d'Estudis de la Verneda de Sant Martí, que tiene una capacidad de convocatoria muy importante. Sus charlas siempre están llenas, desde el momento que empezamos a trabajar con ellas, y la gente participa mucho, preguntando o discrepando en los detalles.

Al final, en la Biblioteca García Márquez trabajamos en muchas dimensiones: desde lo internacional, con la gente que viene a fotografiarse con el busto del escritor, hasta lo local, con los vecinos explicando la historia local.

Este trabajo comunitario seguramente requiere un conjunto de habilidades importantes por parte del equipo humano de la biblioteca, algunas de las cuales ya hemos ido mencionando a lo largo de la entrevista: la capacidad de escuchar, de relacionarse con los usuarios, etc. ¿Puedes elaborar un poco más sobre alguna otra habilidad necesaria para el buen funcionamiento de la biblioteca?

Sobre todo, la flexibilidad y la adaptabilidad son características muy necesarias. El trabajo en una biblioteca pública no es mecánico: cada día te pasa mucha gente por delante con necesidades muy diversas y no tienes tiempo para convertir tu trabajo en una rutina, aunque sí hay elementos o tareas comunes que hay que hacer cada día.

Pero aquí en la Biblioteca García Márquez hemos tenido que poner la máquina a cero y aprender nosotros también, y esto es un regalo porque nos mantiene despiertos. Siempre tenemos que estar atentos a qué pasará.

Tomamos el ejemplo del espacio físico de la biblioteca. Esta es la primera biblioteca de la red que se abre sin puertas, con todos los espacios y todas las plantas conectadas, con todo el ruido que esto conlleva. También es la primera biblioteca que cuenta con mucho mobiliario informal: la famosa hamaca (¡que no es solo para fotografías!), los columpios, los sofás, los sillones, los pufs, las mecedoras... Hay tanto mobiliario informal como formal y esto implica un uso muy diferente de la biblioteca, así como una circulación y unos flujos de gente muy diferentes.

Hay gente desorientada porque entra en la biblioteca pensando que van a encontrar un sitio de mesas y sillas, y encuentra el sitio aquel que hemos querido materializar en «tercer espacio», aquel espacio que no es ni tu casa ni tu lugar de trabajo o estudio. Lo tienen que aprender los usuarios, pero también tenemos que aprender a explicarlo los trabajadores.

Y para el equipo, toda esta parte de explicar el uso del espacio al mismo tiempo que lo habitábamos por primera vez ha sido algo muy fresco, como un *reset*. Nos quitamos de la cabeza que los pies no se ponen en el sillón, porque los van a poner. Tienes que aprender a decir: «Quítate los zapatos», en vez de: «No pongas tus pies». Un gesto tan pequeño, pero multiplicado por mucha gente que tiene que aprender a usar el espacio, nosotros incluidos. Y no solo hablo del espacio, sino también de la participación de los usuarios en la programación de la biblioteca.

Ahora tenemos que leer los cientos de propuestas que puedan entrar en un mes por correo electrónico y decirles sí o no. Además, muchas personas vienen por el premio IFLA, pero hay muchas otras que tenemos que atender según sus necesidades variadas. Para los bibliotecarios de la Biblioteca García Márquez, es importante recordar que no mandamos en la biblioteca; tenemos que trabajar con mucha más gente que la que compone el equipo de trabajo estricto. Y claro, esto nos tiene que abrir la cabeza a la fuerza. Si no nos abre la cabeza, mejor cambiamos de chip... o de oficio.

La Biblioteca Gabriel García Márquez ha sido galardonado la Mejor Biblioteca Pública del Mundo del año 2023 por la IFLA. Primero, hace falta destacar que estas cosas no llegan porque sí, sino porque hay mucha voluntad y esfuerzo

detrás. En este caso, estamos hablando del trabajo y la voluntad permanente de la red de Bibliotecas de Barcelona y de la Diputación de Barcelona de estar presente a nivel internacional, así como la voluntad del Ayuntamiento de Barcelona de participar en el Consorcio y apostar por la designación de Ciudad Creativa de Literatura de la UNESCO. Toda esta estrategia de la internacionalización ayuda a crear las bases para ganar un premio tan significativo.

Tienes toda la razón: ya he dicho anteriormente que un éxito no se improvisa, viene de muy atrás y de tener toda una red de bibliotecas desplegada hasta llegar a la biblioteca número 40. Desde el principio me planteé el premio como un premio a la trayectoria de las Bibliotecas de Barcelona, tras más de 20 años desplegando este proyecto de ciudad. Pensaba: «Toca a la Biblioteca García Márquez como lo podría haber tocado en su momento a otra biblioteca». De hecho, la Biblioteca Jaume Fuster también tiene un Premio FAD. Pero la realidad es que este premio se basa en una candidatura y unos requisitos, sobre todo, el de haberse inaugurado el año anterior al premio. Por lo tanto, más que en el proyecto, que no puede avanzar muchísimo en tan solo un año, el premio se centra en el edificio.

La excepcionalidad de la Biblioteca Gabriel García Márquez respecto a este premio es doble: primero, porque es la primera vez que se concede este prestigioso premio a una biblioteca del sur de Europa, y segundo, porque es la más pequeña de entre las pasadas galardonadas, apenas 4.000 m² frente a otras gigantes como la Biblioteca Pública de Missoula (EE. UU.) con 10.000 m², la Deichman (Noruega), con 13.500 m², y la Oodi, la biblioteca pública central de Helsinki (Finlandia), con 18.000 m². ¿Por qué crees que la Biblioteca García Márquez ha sido la primera ciudad del sur de Europa y la primera biblioteca pequeña que gana este premio?

A la final, de todas las bibliotecas que se presentaban, llegaban cuatro: la Biblioteca Gabriel García Márquez, en Barcelona, España, con 4.000 m²; la Biblioteca Municipal de Parramatta, Australia, que no llega a los 5.000 m²; la Biblioteca Pública Valvasor, en Krško, Eslovenia, que tiene unos 3.500 o 3.700 m²; y la Biblioteca del Este de Shangái, China, que tiene 110.000 m². Aquí es importante destacar que, de las cuatro finalistas, tres tenían menos de 10.000 m². A mí me gusta pensar que esto ha servido para impulsar un cambio en la ILFA, que nunca antes había premiado a una biblioteca de menos de 10.000 m².

Como ya has dicho, la Biblioteca Pública de Missoula, en el Estado de Montana, Estados Unidos, la anterior, contaba con 10.000 m², y la Biblioteca Deichman, en el barrio Bjørvika, la principal biblioteca pública de Oslo, Noruega, tenía 13.500 m².

Entonces, nunca había llegado a premiar a una biblioteca pequeña ni una biblioteca del sur. Este premio lo tienen generalmente las bibliotecas del norte de Europa, alguna norteamericana y las asiáticas. Se nota que ha habido un claro cambio de escala y geografía en la IFLA este año, y quizás un reconocimiento a un trabajo diferente.

Aquí vuelvo a repetir que el contexto de la Biblioteca García Márquez es especial y creo que esto ha influido en el premio, o al menos ha creado las condiciones posibles para que se lo pudiera ganar en el 2023. Barcelona lleva más de 20 años implementando su Plan de Bibliotecas, que tiene una dotación económica potentísima detrás y un consenso político que no ha tenido ningún otro tema. Esto ha hecho posible desplegar toda la red de bibliotecas, llegando al número 40. Encima, hemos puesto la guinda en la biblioteca número 40 con un edificio de esta singularidad, precioso y ubicado en un territorio de clase obrera donde, en principio, faltaba una buena biblioteca.

Según el comunicado de las Bibliotecas de Barcelona, la Biblioteca Gabriel García Márquez se ha hecho con el galardón por la buena valoración en los siguientes puntos: «La interacción con el entorno y la cultura local, la calidad arquitectónica del edificio, la flexibilidad de los espacios y servicios, la sostenibilidad, el compromiso con el aprendizaje y conexión social, la digitalización y soluciones técnicas de los servicios, el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que marcan las Naciones Unidas y la visión global del servicio que establece la IFLA».

Claro, ya hemos hablado bastante de la interacción que tenemos con el entorno y la cultura local, la flexibilidad de nuestros espacios y servicios, y el compromiso que tenemos con el aprendizaje y la conexión social. Creo que la calidad arquitectónica del edificio y la sostenibilidad son temas muy importantes que van de la mano. El hecho de levantar una biblioteca cuya estructura está hecha totalmente de madera es muy original para una ciudad mediterránea y muy sostenible a la vez.

Se ha hecho un edificio singular que es tan sostenible que, en el caso que se quiere desmontar, casi todo se puede compostar. El vidrio, no, pero las láminas sí que tienen un alto nivel de reciclaje y de reaprovechamiento, y los 28 tráileres de madera que

usaron para la estructura de la biblioteca sí se puede compostar. A esto sumamos las placas solares que hay en la terraza y el hecho de recoger el agua de lluvia para regar el jardín.

Además, se cuidó la sostenibilidad no solo en cuanto a los materiales, sino también en cuanto al proceso de construir la biblioteca. Tardaron solo cuatro meses en levantar la estructura y el hecho de usar madera en vez de hormigón era mucho más beneficioso en cuanto a la reducción de la emisión de gases y de ruidos, y esto se agradeció por parte de los vecinos porque Sant Martí tiene un tejido muy denso.

Y respecto a la digitalización y las soluciones técnicas de los servicios, se ha valorado nuestra instalación de un sistema de autopréstamo, así como algunos mecanismos de medición que hemos implementado en la biblioteca. Con esto no me refiero a mecanismos de control: no son cámaras de vigilancia, pero tenemos una serie de mecanismos que nos permiten saber cuánta gente hay en cada sala en cada momento.

Ahora también podemos medir el tiempo de estancia en la biblioteca, que antes no se medía. Hay toda una serie de soluciones digitales y técnicas que nos permiten tener más información a mano sobre el uso de la biblioteca para que podamos avanzar y mejorar los servicios que ofrecemos, a la vez que damos más autonomía a los usuarios con el servicio de autopréstamo.

Además del premio de la IFLA, la Biblioteca García Márquez también ha ganado otros premios desde su inauguración: el premio Ciudad de Barcelona de Arquitectura, el premio FAD de Arquitectura y en abril de 2024 aún llegó a ganar el premio Mies van der Rohe de Arquitectura Europea. Obviamente, con este conjunto de premios, la biblioteca ha salido mucho en la prensa. Además de ser un icono cultural para la comunidad latinoamericana de Barcelona, se ha convertido en un icono mediático. Antes apuntabas también el hecho de ser un destino de profesionales, de instituciones y de turistas. ¿Nos puedes explicar qué ha sido el impacto de este conjunto de premios y su correspondiente atención mediática?

Partimos de la base de que no es una biblioteca a la que viene poca gente. Desde su inauguración en mayo de 2022 hasta enero de 2023 cuando nos otorgaron el Premio Ciudad de Barcelona de Arquitectura, la biblioteca tenía una media de unos 1.600 o 1.700 visitantes al día en invierno, que es cuando vienen todos los estudiantes y se

hacen muchas actividades, y unos 1.200 al día en verano. Por lo tanto, ya de entrada partimos de una cifra diaria por encima de 1.000 personas.

Entonces, la biblioteca empezó a salir en la prensa de manera moderada con el primer premio, el Ciudad de Barcelona de Arquitectura, y luego nos otorgaron otro premio arquitectónico más técnico, que no atrajo demasiada atención mediática. Sin embargo, cuando salió la noticia del premio de la IFLA, estábamos a 21 de agosto, cuando ya hay pocas noticias en la televisión y en los periódicos por ser época de vacaciones, y los medios se volcaron con esta noticia.

También es cierto que esta biblioteca es muy «instagrameable», es decir, es atractiva para los jóvenes que vienen con el móvil en la mano para hacerse *selfies* y subir sus fotos a Instagram. El relato de su singularidad se basa y se simboliza en la hamaca, paradójicamente, en el mueble más barato de la biblioteca y el más fotografiado. Además, hay otros guiños al Caribe, como pueden ser unas sillas y mecedoras muy características de aquella región, de la marca Tucurinca, que a su vez es el nombre de un pueblo de Colombia al lado de Aracataca, donde nació Gabo. Y todo esto está presente en una biblioteca de aspecto nórdico, por la madera, lo cual hace un edificio muy singular y atractivo.

Por tanto, toda esta actividad de la gente joven y su interés por el aspecto de la biblioteca contribuyó al salto mediático que culminó con el premio de la IFLA. Durante las dos semanas después de ganar el premio de la IFLA, vinieron entre 3.000 y 4.000 personas al día. Es un cambio muy grande y un ritmo que se ha mantenido por bastante tiempo; solo hace un mes hemos bajado de 2.000 personas los sábados. Ahora la biblioteca es un destino turístico de interior, de todo el país.

El efecto de la etiqueta «Mejor Biblioteca Pública del Mundo» ha atraído a muchísima gente y esto ha ido en detrimento, en parte, de lo que se espera que sea una biblioteca pública al uso. La parte positiva ha sido la de aprovechar la experiencia y la profesionalidad de todo el equipo para mantener los pies en el suelo y que esto no se nos fuera de las manos a nivel mediático y para que a los estudiantes y los usuarios de Sant Martí que llevaban años reivindicando la biblioteca no se la quitaran de las manos. Claro, se han rodado programas de televisión aquí, se han hecho directos con la radio o con Tele Caracol en Argentina, Colombia o México... Venían usuarios a decirnos: «¡Tengo la sensación de que me graban como a Copito de Nieve!».

Por todo esto, el reto ha sido mantener toda esta atención mediática al margen de una biblioteca con mucho uso diario. De hecho, hemos rechazado muchos comerciales — a marcas de coches de lujo, por ejemplo— que quisieron cerrar la biblioteca para hacer sus anuncios. ¿Cómo vamos a cerrar la biblioteca, con lo que ha costado abrir? Nos

prometían que estos anuncios nos darían más visibilidad, pero más visibilidad es la última cosa que queríamos en esos momentos.

Al mismo tiempo, entendemos que la biblioteca es un producto que ha costado mucho dinero y en cuanto a conceptualización... Todo el mundo quiere lucirla, pero no podemos olvidarnos de que es un servicio público y muy reivindicado por los usuarios. Es decir, teníamos que buscar el equilibrio entre la funcionalidad y el peaje mediático, que en cierta forma es necesario para seguir mejorando y construyendo más bibliotecas en la red de Bibliotecas de Barcelona.

Luego del «Mejor Biblioteca del Mundo», que hizo eclosionar todo, vino el Premio FAD, un premio muy importante a nivel arquitectónico. Entonces, empezamos a tener más arquitectos transitando por la biblioteca. Empezaron a venir excursiones de arquitectos y a hacer aquí sus jornadas de arquitectura. Después del FAD, nos otorgaron otro premio, el Mejor Obra Arquitectónica de Madrid 2023, porque SUMA es un estudio de arquitectura de Madrid y los arquitectos, Elena y Guillermo, están colegiados y viven en Madrid. El último premio, que recibimos este año, es el Premio Mies van der Rohe de Arquitectura Europea.

Me gusta bromear diciendo que todavía queda el Premio Pritzker, pero como este se otorga a toda una carrera y los arquitectos todavía son muy jóvenes, aún queda tiempo... Así pues, en cuanto a los premios, consideramos que son más que suficientes. Ahora, pasada esta fiebre, ya nos podemos concentrar más en el funcionamiento y en la mejora continua de nuestros servicios como biblioteca pública.

Apenas un año después de ganar el Premio IFLA, la «Mejor Biblioteca Pública del Mundo» se encuentra con la necesidad de remodelar una parte de la obra construida. Desde la dirección de la biblioteca, ¿cómo se tiene que interpretar dentro del proyecto tanto la remodelación del edificio como la etiqueta de «Mejor Biblioteca Pública del Mundo»? ¿También es una oportunidad para mejorar los servicios en el futuro? He leído que hay previsto poder habilitar un espacio de la fachada para hacer un posible escenario para más actos y presentaciones.

En dos años hemos empezado y cambiado muchas cosas en la biblioteca. Al no tener puertas, al tener un mobiliario muy móvil y al tener tantos usos diferentes con los que no contábamos al principio, es muy fácil cambiar las cosas y decidir ampliar. De hecho, empezamos por ampliar la plantilla, porque abrimos con una plantilla de 15 personas para seis plantas y ocho mostradores.

No sabíamos que íbamos a desbordar por parte de la comunidad latinoamericana, ni sabíamos que iban a venir todos los premios, ni que la gente iba a responder con un uso masivo de la biblioteca. Entonces, con el premio de la IFLA vino el momento de redimensionar la plantilla, ampliándola a 21 personas, sobre todo porque los usuarios nos reclamaban abrir los domingos por la mañana. Sabían que hay tres bibliotecas en la ciudad que abren los domingos por la mañana —la Biblioteca Jaume Fuster, la Biblioteca Sagrada Familia y la Biblioteca Can Fabra— y ahora abrimos lo mismo que ellas y tenemos la misma plantilla.

En cuanto al edificio, no intuíamos que la programación de la biblioteca iba a tener tanto impacto en la comunidad latina, con lo cual la sala de actos nos ha quedado pequeña. Afortunadamente, las puertas de la sala de actos son una cristalera que se pueden abrir para poder incorporar la parte de abajo de la biblioteca, pero esto implica que se oye por toda la biblioteca. Hemos tenido que crear un espacio de silencio rápidamente en otra parte del sótano que antes ocupaba una entidad, quien ha sido realojada en otro edificio del barrio.

En este sentido, el modelo ha ido más rápido que las necesidades de la gente: los usuarios quieren un espacio clásico para estudiar y nosotros se lo habíamos quitado para abrir la sala de actos a más personas, porque allí también hubo una necesidad. Por ejemplo, cuando hicimos la presentación de la novela póstuma de Gabo, había unas 160 o 170 personas abajo con las puertas abiertas, porque en la sala de actos solo caben 110 personas sentadas. Ahora, como dices, aprovecharemos las obras de mejora del edificio para ampliar el espacio para actividades de la biblioteca.

Es el primer edificio público con estructura de madera en triángulo con tanta abertura y una escalera en medio. La madera es un material vivo y no se comporta igual aquí que en los países nórdicos: en verano coge humedad y con el calor crece, y esto ha roto algunos cristales de la fachada, desde el mirador de arriba hasta los de la planta baja.

Pienso que si los principales premios de arquitectura los hemos ganado, aunque los jurados hayan visto los cristales rotos, será por algo, porque se trata, precisamente, de un trabajo innovador y, por tanto, arriesgado. Igual era un poquito más que arriesgado, aquello que dices de que se podría haber previsto cómo se iba a comportar el material... Y se entiende que hay mucha gente que se enfada por el coste tanto del edificio como de su remodelación.

La realidad es que tenemos unos desperfectos en el edificio, pues hay que repararlos. Lo bueno es que nos da la posibilidad de expandir las actividades de la sala de actos hacia el exterior. Tenemos una pantalla que mira hacia la calle que hemos usado muy

poco, pero si hay un evento de mucha afluencia en la sala de actos, ahora intentaremos colocarla debajo de la nueva pérgola que se creará y conectarla con la sala de actos y así asegurarnos de que las actividades masivas estén funcionando al mismo tiempo en la sala de actos y arriba, en la calle.

Para terminar, desde la dirección y el equipo de la biblioteca, ¿hacia dónde se trabaja o se imagina el futuro del proyecto de la Biblioteca Gabriel García Márquez?

¿Dónde nos llevará esta biblioteca? Pues, donde quiera la gente. ¿Qué futuro imaginamos? El que quiera la gente. Estamos muy dispuestos y hemos aprendido en estos dos años a ir no solo con los tempos mediáticos, sino también con los tempos del mismo proyecto. De hecho, tenemos ganas de seguir desarrollando el proyecto, que ha ido en paralelo con los premios. Nos encanta el proyecto de Radio Aula, el de Radio Maconda en general, el Festival KM América y el ciclo El Vaivé...

Nos encanta ver los talleres de jóvenes llenos, y que sean ellos los que vengan a proponernos cosas. Unos jóvenes vinieron este año a pedirnos si podrían reunirse para hacer *slam poetry*, concursos de recitado de un género casi entre poesía y rap. Pues en el *slam poetry* la media de edad de los participantes estará en los 24 o 25 años. Es tremendo ver la sala llena de jóvenes haciendo combates de poesía de creación propia. Ahora la *slam poetry* ya forma parte de la programación de la biblioteca. Aunque la biblioteca no crea esta programación, se llega a hacer aquí porque el equipo tiene ganas de escuchar y de aprender.

A lo mejor, en una institución más encorsetada, no habría ese diálogo o capacidad de respuesta, pero no somos gente que pasamos por aquí y si no trabajamos en biblioteca, trabajamos en otra cosa. La primera regla del juego es que te guste la gente y la segunda, estar vacunado contra la rutina. Tenemos muy pocos compañeros que digan que no les gusta la gente, que prefieren trabajar solo con los libros antes que con las personas. El mostrador es una incógnita diaria y la biblioteca no tiene un cartel en la puerta que avisa que está reservado el derecho de admisión o que acote a la población por grupos. Cabe todo el mundo y, por esto mismo, no sabes lo que vas a encontrarte delante cada día. Y todo esto es precisamente lo que hace que la biblioteca funcione, que sea un servicio público por y para todos. Solo esperamos y seguimos trabajando para que siga siendo así en el futuro.

NOTAS (Última comprobación de los enlaces: 25 de mayo de 2025)

1. Plan de bibliotecas de Barcelona 1998-2010, Barcelona, Ajuntament de Barcelona: Institut de Cultura de Barcelona, 1998. Disponible en catalán en:

[https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/sites/default/files/pla %2098-10 %20catala.pdf](https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/sites/default/files/pla_%2098-10%20catala.pdf)

2. Bibliotecas de Barcelona 10 años +: nuevos retos, nuevas oportunidades, Barcelona, Ajuntament de Barcelona: Consorci de Biblioteques de Barcelona, 2011. Disponible en catalán: Biblioteques de Barcelona 10 anys +: nous reptes, noves oportunitats. Del Pla de Biblioteques de Barcelona 1998-2010 a les propostes per al 2020.

https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/sites/default/files/bb_propostes2020.pdf

3. Plan director de bibliotecas de Barcelona 2030. Derecho a la lectura, al acceso a la información y al conocimiento. Fomento de las prácticas creativas y de la participación comunitaria. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona: Consorcio de Bibliotecas de Barcelona, 2022.

Página de información: https://www.barcelona.cat/infobarcelona/es/plan-director-de-bibliotecas-de-barcelona-2030-5_1229189.html

PDF de la edición en catalán, con acceso a las ediciones en castellano e inglés:

https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/sites/default/files/pla_director_biblioteques_barcelona.pdf

4. Más información sobre la red de Refugios Climáticos de Barcelona y un mapa de las instituciones participantes disponibles en:

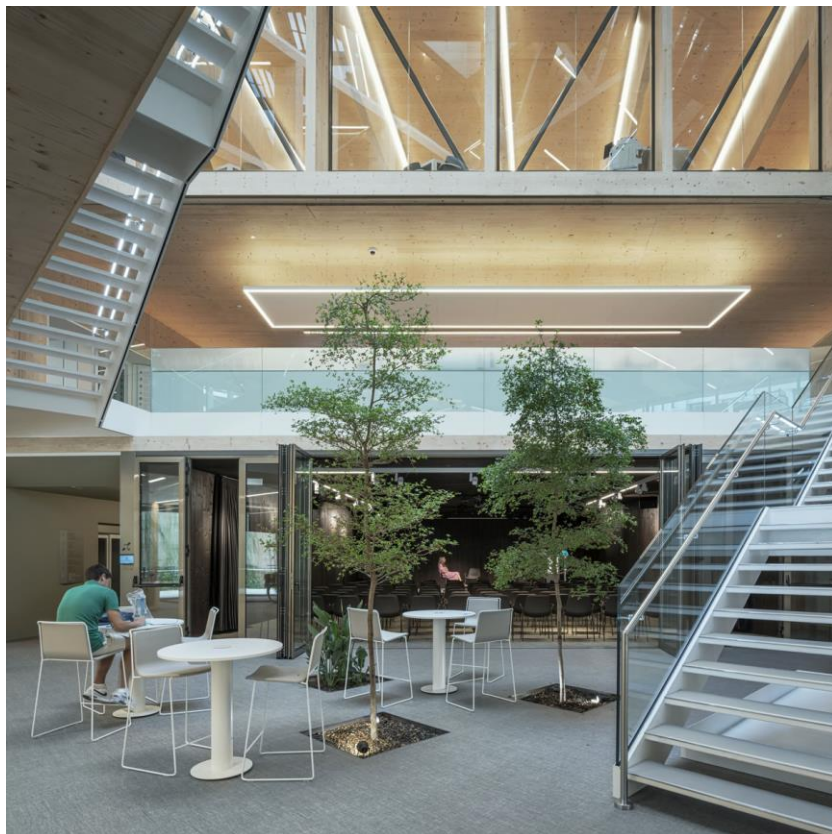
<https://www.barcelona.cat/barcelona-pel-clima/es/acciones-concretas/red-de-refugios-climaticos>

5. Más información sobre el Festival KM América en:

<https://www.americat.barcelona/es/km-america-2023>

6. <https://xrclab.cat/es/radio/radio-maconda/>

7. El Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB) «es un centro cultural multidisciplinar dedicado a explorar los grandes temas de la sociedad contemporánea por medio de distintos lenguajes y formatos, con un extenso programa que incluye grandes exposiciones temáticas, ciclos de conferencias y encuentros literarios, proyecciones audiovisuales y festivales». Tomado de: <https://www.cccb.org/es/el-ccb>.



La Biblioteca Gabriel García Márquez del Ayuntamiento de Barcelona es un proyecto de SUMA Arquitectura. Las imágenes son de [la web de los arquitectos](#).



RETRATO DE LECTOR

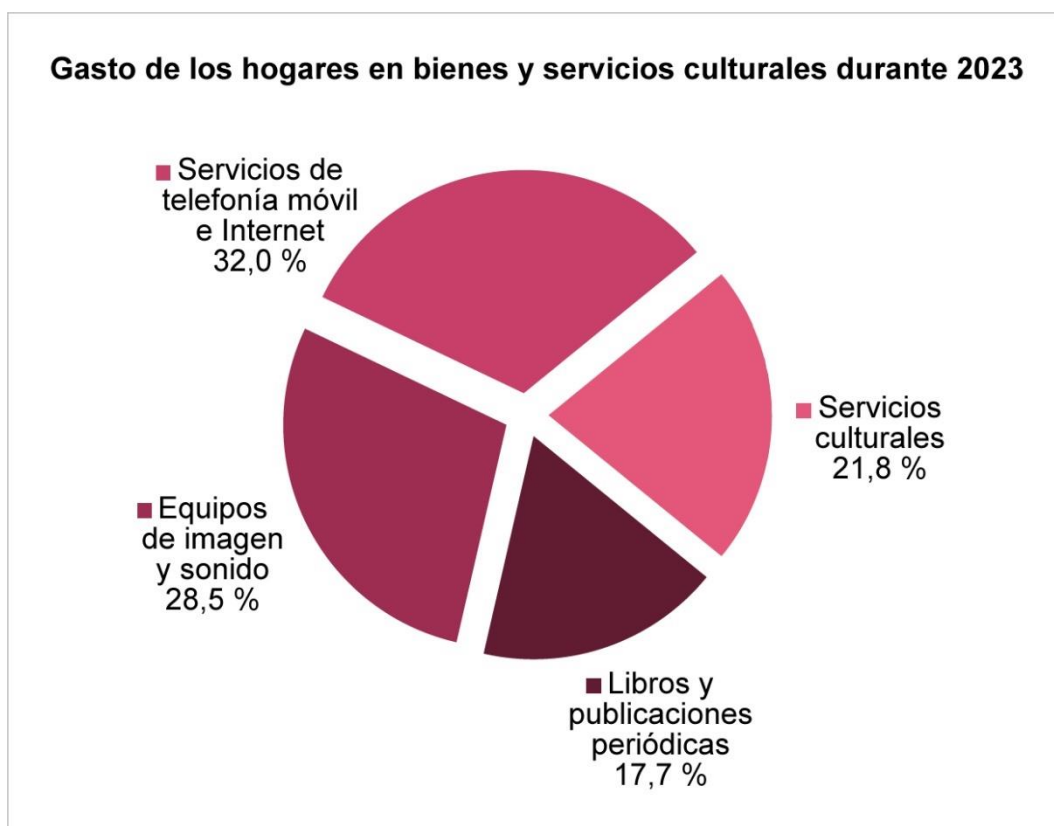
Sargent
Hombre leyendo
(Nicola d'Inverno)



John Singer Sargent: *Man reading (Nicola d'Inverno)* [*Hombre leyendo (Nicola d'Inverno)*], h. 1904-1908. Óleo sobre lienzo, 64 × 56,5 cm, colección del [Museo Público de Reading](#) (Reading, Estado de Pensilvania, Estados Unidos). Disponible en [Google Arts & Culture](#), donde el museo exhibe su colección. Se habría pintado en las vacaciones del pintor con sus amigos en los Alpes italianos, en Purtud.



* Capítulo IV.A.4. del *Anuario de Estadísticas Culturales 2024* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, con datos del INE en 2023. *Estos anuarios se van publicando casi al final del año siguiente a los datos*, en el mes de noviembre (es decir, al leer en el año en curso la última edición del anuario, estamos leyendo datos de dos años antes). A continuación, «Principales resultados» del apartado «Gasto de consumo cultural de los hogares», en pág. 30 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2024*. Esta síntesis de resultados se publica también como *extracto independiente*.



El **gasto total de los hogares** en el sector cultural fue de 11 306,9 millones de euros.

Representa el 1,8 % del gasto estimado en el conjunto de los bienes y servicios.

Es el 0,4 % menos que el año anterior.

Con 585,6 euros de gasto medio por hogar.

Por persona, el **gasto medio** fue de 235,5 euros.

El máximo se registró en municipios con más de 100 000 habitantes.

El mayor se dio en La Rioja.

Ha superado la media en las comunidades autónomas de Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y, como se ha indicado, en La Rioja.

Las partidas más significativas del gasto cultural han sido:

15,8 % servicios de telefonía móvil e Internet;

14,4 % libros;

13,8 % espectáculos;

8,8 % equipos de imagen y sonido;

3,4 % publicaciones periódicas.

Los precios aumentaron con relación al año anterior:

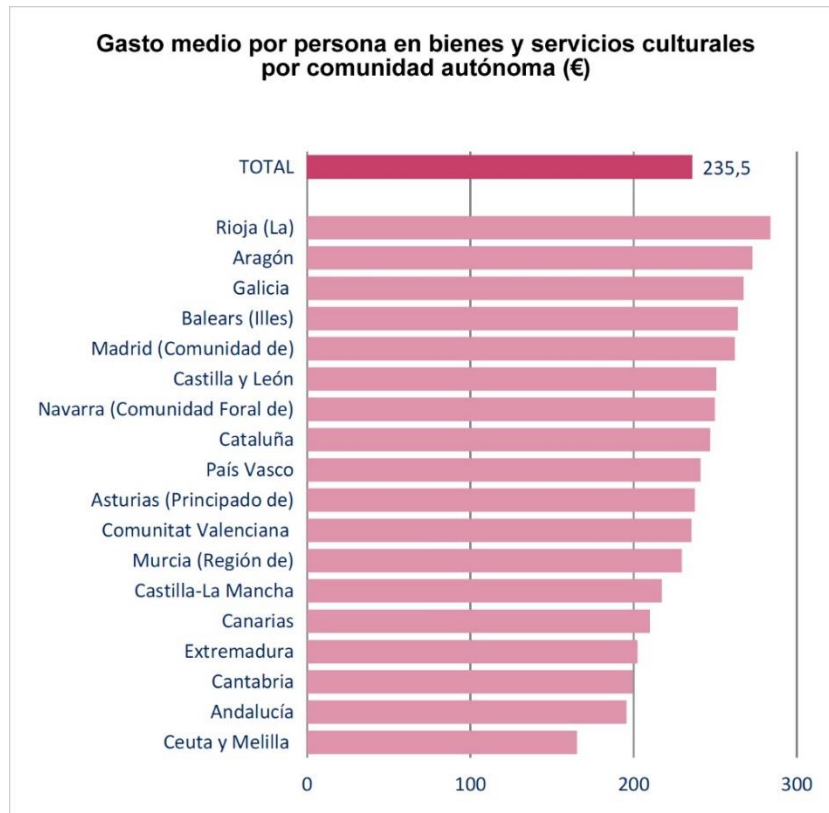
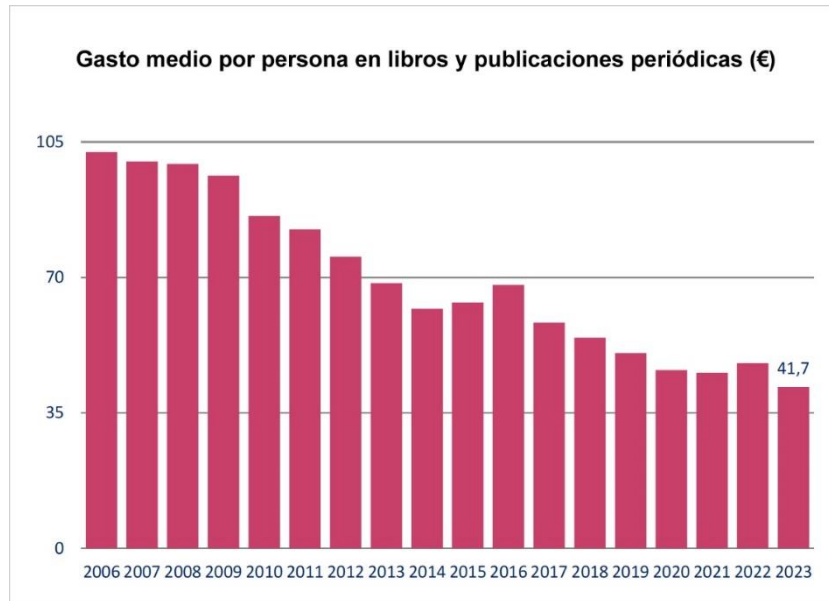
3,8 % en el índice general nacional;

y de forma destacada en la oferta de algunas partidas del gasto:

4,6 % servicios culturales;

4,2 % prensa;

3,7 % libros.





Booktoks

Storytelling digital

Marcos Saboya y Gualter Pupo

La lectura como práctica social

Max Ernst

Reglas del juego bibliotecario

John Singer Sargent

Cifras del mercado. Gasto cultural

**kronotipo
de
aldomanucio**

n.º 79 (julio-septiembre de 2025)

año XX, n.º 3

ISSN 1886-3515