

kronotipo de aldomanucio

**n.º 82 (abril-junio de 2026)
año XXI, n.º 2
ISSN 1886-3515**

Leer, estar en el mundo

Fanfiction

Zarándula

Dispositivos creativos

Colette Fu

Biblioteca Expandida y Deslocalizada

Pierre Roy

Cifras del mercado. Propiedad intelectual

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 Leer es una forma de estar en el mundo, no es solo una habilidad, es una forma de dar sentido, de explorar el mundo y de nombrar lo vivido	3
AUTORÍA Y ESCRITURA El <i>fanfiction</i> se constituye como un «taller de escritura» donde los autores (mayoritariamente mujeres) reconfiguran géneros tradicionales	27
INSTALACIÓN / PERFORMANCE Zarándula: <i>La transformación de la lengua</i>	51
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA Los ejercicios en plataformas digitales nos permiten reflexionar sobre nuestros dispositivos como artefactos creativos y sobre la coconstitución humano-técnica	57
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS Colette Fu: <i>Dai Food</i> (Comida dai) ...	75
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO Más diálogo, más creación colectiva, más acceso colectivo al conocimiento, más preguntar, más práctica, más empatía con los usuarios y sus problemas diarios, etc.	77
RETRATO DE LECTOR Pierre Roy: <i>Deux femmes assises devant un temple grec</i> (Dos mujeres sentadas ante un templo griego)	85
CIFRAS DEL MERCADO Propiedad intelectual	87

A photograph of a man with a beard, wearing a dark t-shirt, sitting inside a white tent. He is looking down at an open book he is holding. The background shows a vast, flat, sandy desert landscape under a clear sky, with several white trailers or campers parked in the distance. The image is partially obscured by a green circular graphic on the left side.

PÚBLICOS
público lector
público espectador
público interlocutor
público receptor
público comprador

Leer es una forma de estar en el mundo, no es solo una habilidad, es una forma de dar sentido, de explorar el mundo y de nombrar lo vivido

Álex Egea Andrés y Adrià Paredes Santín

«Cultura lectora en la escuela obligatoria: entre la transmisión institucional y la significación vital»

En: *Revista de Educación*, núm. 411 (2026); número monográfico: «La educación obligatoria: un debate abierto». Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de febrero de 2026.

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión sistemática cualitativa de la literatura científica para analizar el papel que desempeña la escuela obligatoria en la construcción de una cultura lectora crítica, equitativa y comunitaria. El estudio parte de un enfoque interpretativo y comparativo, y se estructura a partir del análisis temático de 261 artículos publicados entre los años 2000 y 2025 en bases de datos como ERIC, Scopus, Web of Science y Dialnet.

Los resultados evidencian que la cultura lectora es un fenómeno complejo, dinámico y contextualizado, que no puede reducirse a una mera habilidad técnica. En este marco, la escuela se configura como un agente insustituible para garantizar el acceso universal a prácticas lectoras diversas, significativas y emancipadoras, especialmente cuando articula pedagogías críticas y contextualizadas.

De este modo, se analiza el papel complementario de otros agentes sociales — familias, bibliotecas y entornos digitales— y se destacan los contrastes culturales e institucionales entre territorios. El artículo concluye que la promoción de una cultura lectora inclusiva requiere una apuesta colectiva y sistémica que reconozca la lectura como un derecho cultural, una práctica social y una herramienta de transformación democrática.

Palabras clave: cultura lectora, unión pedagógica de la escuela, equidad educativa, prácticas lectoras, agencia lectora.

INTRODUCCIÓN

La transmisión de la cultura lectora nunca ha tenido el carácter de una responsabilidad a compartir por parte de distintos agentes sociales. Por el contrario, a lo largo de toda la historia de la educación moderna, esta labor se ha atribuido casi en exclusiva a la escuela, que ha sido considerada la institución central en la formación del alumnado, tanto en lo que atañe a lo cultural como a lo lingüístico. Esta perspectiva institucionalizada confería a la escuela un inmerecido papel protagónico, en detrimento de posibles fuentes alternativas de la misma labor de transmisión, como la familia, las bibliotecas o los medios de comunicación.

Sin embargo, en las últimas décadas esta visión unilateral ha sido cuestionada y en un enfoque más ecosistémico se ha enfatizado cómo la cultura lectora se crea a través de múltiples interacciones contextuales entre entornos formales e informales. No

obstante, inclusive dentro de este marco amplificado, la responsabilidad de la escuela queda —y debería quedar— específica e intransferiblemente a su cargo: brindar igualdad de oportunidades de acceso a la cultura escrita, asegurar un acompañamiento sistemático en los procesos lectores y colaborar en la formación de una ciudadanía crítica a través de la lectura.

A pesar de esta pluralidad de actores, la escuela se configura como un espacio privilegiado desde el punto de vista social, institucional, normativo y pedagógico. En este marco, el artículo parte de un objetivo central que es identificar y delimitar el valor diferencial que adquiere la escolarización en la formación de sujetos lectores y el acceso a la cultura escrita, con capacidad de comprensión, interpretación y transformación del mundo.

Las investigaciones recientes cuestionan una concepción imperante (Paredes, 2024) y reduccionista de la cultura lectora, centrada exclusivamente en la adquisición de habilidades técnicas. En contraposición, cada vez más estudios destacan que la lectura constituye una práctica social y culturalmente situada, que incorpora valores, actitudes, usos simbólicos y procesos de identificación y significación vital (Morse, Ngwato & Huston, 2024; Simşek, 2021).

Para responder a la pregunta de investigación planteada, este estudio se estructura en torno a cuatro ejes analíticos interrelacionados. En primer lugar, se aborda el concepto de cultura lectora desde una perspectiva crítica y sociocultural, con definiciones que trascienden el enfoque funcionalista y que entienden la lectura como una práctica significativa, colectiva y contextual (Morse, Ngwato & Huston, 2024). En segundo lugar, se analiza el rol específico de la escuela como institución capaz de ofrecer itinerarios de lectura estructurados, sostenidos y orientados al desarrollo del pensamiento crítico y la inclusión educativa (Karadag Yilmaz, Horzum & Koyuncu, 2024).

El tercer eje examina la contribución —a menudo complementaria pero desigual— de otros agentes sociales, como las familias, las bibliotecas o los entornos digitales (Chaka & Govender, 2017), que, si bien facilitan el acceso a la lectura, dependen en gran medida del contexto socioeconómico y cultural de las personas lectoras. Finalmente, el cuarto eje introduce una mirada comparativa y contextualizada, analizando los contrastes culturales e institucionales que se manifiestan en la literatura internacional. Este último apartado permite evidenciar cómo los marcos políticos, los enfoques curriculares y las dinámicas comunitarias condicionan profundamente tanto las prácticas lectoras como las formas de enseñar a leer en diferentes contextos educativos (Rozaimie, 2024).

ENFOQUE Y METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo un análisis temático guiado por cuatro variables analíticas interrelacionadas:

- (1) el concepto de cultura lectora,
- (2) el rol de la escuela,
- (3) el rol de otros agentes sociales y
- (4) los contrastes culturales e institucionales.

Con el fin de garantizar la transparencia y la fiabilidad metodológica, la revisión se ha estructurado siguiendo la adaptación cualitativa del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) propuesta por Page *et al.* (2021), adecuándola a los requerimientos de una revisión interpretativa de carácter crítico y educativo.

Criterios de selección

Con el objetivo de garantizar la pertinencia temática, la coherencia analítica y la calidad científica del corpus documental incluido en esta revisión, se establecieron criterios de elegibilidad. La definición precisa de estos criterios ha sido fundamental para asegurar que los estudios seleccionados se ajustaran de forma precisa a los objetivos de la investigación y permitieran un análisis comparativo sólido y relevante (Kamalova & Koletvinova, 2016).

Concretamente, la selección de las publicaciones responde a la voluntad de identificar investigaciones que aborden con una mirada crítica la función de la escuela como agente activo en la construcción y transmisión de la cultura lectora, especialmente en contextos en los que esta se confronta o se complementa con otros espacios sociales de formación lectora, como la familia, las bibliotecas o los entornos digitales (Chaka & Govender, 2017).

En primer lugar, se incluyeron exclusivamente publicaciones revisadas por pares (*peer reviewed*), como garantía del rigor metodológico y de la validez de las aportaciones teóricas y empíricas. Este filtro aseguró que todas las fuentes analizadas cumplieran los estándares académicos exigibles en una revisión de carácter científico. En segundo lugar, se estableció un marco temporal comprendido entre los años 2000 y 2025, con la finalidad de centrar la revisión en estudios actuales y contextualizados

en los cambios sociales, culturales y educativos del siglo XXI, relacionados con la digitalización y las transformaciones en las prácticas lectoras escolares.

En tercer lugar, solo se consideraron publicaciones disponibles en texto completo, algo imprescindible para llevar a cabo una lectura crítica y un análisis temático detallado de los contenidos. Se descartó cualquier documento que no ofreciera acceso íntegro a su contenido. En cuarto lugar, se incluyeron únicamente textos redactados en catalán, castellano o inglés, para garantizar la comprensión y el análisis directo de los documentos, e incorporar al mismo tiempo una diversidad de perspectivas procedentes de contextos culturales y educativos diferenciados.

En quinto lugar, se restringió la selección a estudios centrados en el nivel educativo de educación primaria (ISCED-1), ya que es en esta etapa donde se establecen las bases fundamentales de la relación entre infancia, escuela y cultura lectora, y donde se despliegan las políticas y prácticas lectoras con mayor impacto a largo plazo. En sexto lugar, las publicaciones debían tratar explícitamente el papel de la escuela en la transmisión de la cultura lectora, ofreciendo comparaciones o contrastes con otros entornos de aprendizaje no formales, como las familias, las bibliotecas o las plataformas digitales.

Finalmente, solo se seleccionaron aquellos estudios que permitieran analizar las dimensiones pedagógicas, culturales y estructurales implicadas en el desarrollo de una cultura lectora escolar. Se priorizaron trabajos que incorporaran marcos conceptuales sólidos, enfoques críticos y análisis cualitativos que facilitaran la interpretación de los procesos educativos e institucionales vinculados a la lectura.

Este conjunto de criterios de inclusión y exclusión ha permitido construir una muestra coherente, fundamentada y metodológicamente sólida, que responde a los estándares de calidad exigibles en una revisión sistemática cualitativa. Además, la aplicación combinada de filtros temáticos, temporales, lingüísticos y epistemológicos ha permitido delimitar un conjunto equilibrado de fuentes, que integra tanto investigaciones de base empírica como trabajos teóricos con un fuerte componente interpretativo (Simsek, 2021).

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La identificación y selección de la literatura se ha llevado a cabo mediante una estrategia de búsqueda sistemática, desarrollada específicamente para garantizar el alcance, la calidad y la relevancia de los estudios incorporados. Esta estrategia se ha basado en la consulta de cuatro bases de datos académicas internacionales y

nacionales de referencia, todas ellas ampliamente reconocidas por su rigor científico y por su cobertura temática en el ámbito educativo y de las ciencias sociales: ERIC, Scopus, Web of Science y Dialnet

Para optimizar la recuperación de estudios relevantes, la búsqueda se diseñó de manera estructurada y replicable, adaptándose a las características y funcionalidades específicas de cada base de datos. Se utilizaron combinaciones de términos clave y operadores booleanos (AND, OR) para generar conjuntos de resultados que respondieran a la pregunta de investigación y a las variables analíticas del estudio.

Los descriptores utilizados se formularon en inglés, catalán y castellano, con el objetivo de captar el máximo de producción científica contextualmente diversa. Entre los términos empleados destacan: «school AND reading culture», «school literacy practices», «educational transmission AND reading», «cultural literacy AND schools», así como «escola i cultura lectora», «escuela y cultura lectora», «pràctiques de cultura lectora», «transmissió educativa i lectura» i «alfabetització cultural i escola», entre otros.

Proceso de selección y extracción de datos

El procedimiento de selección de los estudios incluidos en esta revisión se estructuró en varias fases sucesivas, con el objetivo de aplicar rigurosamente los criterios de elegibilidad establecidos y asegurar la calidad, relevancia y coherencia del corpus final. Este proceso se llevó a cabo mediante una combinación de técnicas de gestión bibliográfica, análisis documental y lectura crítica, siguiendo los principios del protocolo PRISMA (Page *et al.*, 2021) y adaptándolo a un enfoque cualitativo e interpretativo.

- Identificación de registros: En una primera fase, se realizó una búsqueda exploratoria sin filtros en las cuatro bases de datos. Esta primera aproximación permitió obtener un total de 61.831 registros preliminares, que constituirían el conjunto inicial potencialmente relevante para el estudio.
- Eliminación de duplicados: Los resultados obtenidos fueron importados a un gestor de referencias bibliográficas, donde se procedió a la eliminación de documentos duplicados que aparecían en más de una base de datos.
- Revisión inicial (cribado): En esta tercera fase, se realizó una revisión preliminar de los títulos y resúmenes de cada registro para determinar su adecuación a los criterios de inclusión.

- Lectura completa de los textos seleccionados: Los estudios que superaron la fase anterior fueron sometidos a una lectura íntegra y detallada, a fin de confirmar su pertinencia conceptual, rigor metodológico y relevancia empírica o teórica.
- Selección final: Como resultado de este proceso sistemático y progresivo, se determinó una muestra final de 261 artículos que cumplen íntegramente los criterios de elegibilidad definidos.

Con el fin de facilitar la comprensión global del corpus analizado y garantizar la transparencia del proceso de revisión, a continuación se presenta una tabla de clasificación que resume las principales características de los 261 artículos seleccionados.

Tabla 1. Distribución del corpus de estudios según base de datos, ámbito geográfico y agentes sociales analizados. (Elaboración propia).

Criterio de clasificación	Categorías	N
Base de datos de origen	ERIC	74
	Scopus	65
	WoS	58
	Dialnet	64
Ámbito geográfico del estudio	Europa	103
	América	59
	África	24
	Asia	42
	Oceanía	33
Agentes comparados con la escuela	Familia	91
	Bibliotecas	56
	Entornos digitales	48
	Más de un agente	66

Esta clasificación proporciona una visión panorámica de la muestra y contribuye a reforzar la transparencia del procedimiento metodológico. Permite constatar que el corpus está formado por una muestra diversa, multidisciplinaria e internacional, que refleja la pluralidad de enfoques existentes en el estudio de la cultura lectora. La presencia significativa de estudios cualitativos y conceptuales se alinea con el enfoque interpretativo de la revisión, mientras que la variedad de ámbitos geográficos e idiomas refuerza su dimensión comparativa e intercultural.

Análisis temático y variables de estudio

Una vez finalizado el proceso de selección, se procedió a desarrollar un análisis temático de carácter cualitativo, orientado a identificar patrones recurrentes, tensiones conceptuales y aportaciones significativas dentro del corpus de 261 artículos. Este análisis se estructuró a partir de cinco variables centrales, previamente definidas de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación del presente estudio. Las cuatro dimensiones analíticas, interconectadas entre sí, han permitido establecer una lectura transversal y crítica del conjunto de la literatura revisada: Concepto de cultura lectora., Rol de la escuela, Rol de otros agentes sociales y Contrastes culturales e institucionales.

El análisis se desarrolló siguiendo un enfoque inductivo que atendía a las recurrencias, divergencias y relaciones emergentes entre los distintos estudios. Este proceso permitió generar códigos temáticos abiertos y flexibles, al tiempo que facilitó la comprensión de las dinámicas institucionales, pedagógicas y socioculturales que configuran la cultura lectora en contextos escolares.

RESULTADOS

Los resultados de esta revisión cualitativa se organizan en torno a cuatro ejes temáticos centrales, definidos a partir de las variables analíticas establecidas en la fase metodológica. Esta estructura responde a la idea de presentar los contenidos del corpus de manera sistemática, facilitando su interpretación crítica y comparativa.

Cada eje analítico refleja una dimensión fundamental del fenómeno estudiado, desde el marco conceptual que sostiene el término «cultura lectora», hasta las funciones específicas de la escuela, la interacción con otros agentes sociales y las diferencias detectadas según los contextos institucionales y culturales. Así, la presentación de los

resultados no se limita a una descripción de los estudios, sino que propone una lectura integradora y problematizadora, capaz de dar cuenta de la complejidad del papel que ejerce la escuela en la transmisión de la cultura lectora en el mundo contemporáneo.

Variable 1 – El concepto de cultura lectora

Los distintos ejes analizados en esta revisión permiten abordar las múltiples facetas del fenómeno investigado. Desde la comprensión teórica del concepto de «cultura lectora» hasta las prácticas concretas que la escuela pone en juego para promoverla, el recorrido incluye también el papel pedagógico, simbólico e institucional de la educación formal, el vínculo con otros actores sociales y las variaciones que se observan según el contexto cultural, político o territorial.

La organización temática adoptada no solo ha servido para ordenar y sintetizar el conocimiento extraído del corpus, sino también para ofrecer una lectura crítica que permite comprender mejor la complejidad creciente del rol que desempeña la escuela en la construcción y transmisión de una cultura lectora con sentido crítico, equitativo y comunitario. En esta línea, distintas investigaciones coinciden en señalar la necesidad de dejar atrás visiones reduccionistas de la lectura, centradas únicamente en habilidades técnicas, y apuestan por enfoques que reconozcan su dimensión afectiva, participativa y culturalmente situada (Türkel, Özdemir & Akbulut, 2019).

Uno de los resultados más relevantes de esta revisión es la consolidación de una visión ampliada y compleja del concepto de cultura lectora, alejada de un enfoque meramente técnico o instrumental. Diversos estudios recientes como los de Morse, Ngwato y Huston (2024) y Olasehinde *et al.* (2015) han contribuido a consolidar una crítica fundamentada a las concepciones reduccionistas de la lectura, que la identifican con procesos mecánicos de decodificación y con una finalidad puramente funcional dentro del currículo escolar.

Leer no es solo una habilidad, sino una forma de estar en el mundo: una manera de habitar el pensamiento, de enlazarse con la memoria colectiva, de construir identidad y de articular resistencias simbólicas. Como han apuntado autores como Simşek (2021), la lectura puede entenderse como una filosofía de vida: una actividad continua y significativa que acompaña a las personas a lo largo de su desarrollo vital, modelando su forma de entender la realidad, de conectarse con los demás y de proyectarse en el futuro.

Desde esta mirada, leer implica mucho más que acceder a información: es una forma de dar sentido, de explorar el mundo y de nombrar lo vivido. Esto supone reconocer

que la lectura no puede desligarse del contexto sociocultural ni de los imaginarios personales que la sustentan, y que la cultura lectora se construye día a día, a través de relaciones significativas, de experiencias compartidas y de la posibilidad de leerse a una misma y a las demás en los textos.

Simşek (2021) y Staples (2013) coinciden en destacar que, para que una cultura lectora sea realmente significativa, debe estar profundamente vinculada a la experiencia vital de los lectores, a su identidad, lengua, origen y condición social. Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en un proceso formador de identidad y de integración cultural dentro de contextos sociales concretos. En la misma línea, Çigdemir (2024) enfatiza el potencial inclusivo de la lectura, especialmente en entornos educativos diversos, donde puede actuar como herramienta de reconocimiento, empoderamiento y representación cultural.

Desde el contexto español, Moreno Oliver (2018) subraya el papel fundamental de la escuela como institución mediadora de derechos culturales, especialmente en la promoción de prácticas lectoras arraigadas en la diversidad sociolingüística y simbólica del alumnado. Esta comprensión más rica y contextualizada del hecho lector permite cuestionar las políticas educativas centradas exclusivamente en indicadores estandarizados y en modelos homogeneizadores de evaluación, desplazando las dimensiones simbólicas, subjetivas y emancipadoras de la lectura escolar (Rozaimie, 2024).

En este marco, cobra fuerza la noción de cultura lectora crítica, que incorpora el análisis de los discursos, la capacidad de interpretación activa y la lectura como herramienta para cuestionar y transformar el mundo. Esta orientación se ve reflejada en aportaciones como la de Türkel, Özdemir y Akbulut (2019), que evidencian cómo la lectura crítica, cuando se articula con metodologías participativas y textos culturalmente relevantes, puede convertirse en un espacio de crecimiento personal y de participación democrática. En este sentido, se destaca la relevancia de la escuela como espacio de mediación cultural y democratización de la lectura, y como institución clave para garantizar el acceso equitativo a prácticas lectoras significativas.

Variable 2 – El rol de la escuela

El segundo eje del análisis se centra en el papel que desempeña la escuela como espacio pedagógico, normativo y cultural en la construcción de una cultura lectora con sentido crítico, inclusivo y relevante. Si bien es cierto que las prácticas lectoras pueden cultivarse en múltiples ámbitos —como el hogar, las bibliotecas, los colectivos

comunitarios o los entornos digitales—, los estudios consultados coinciden en destacar el carácter único de la escuela como institución capaz de ofrecer un acceso estructurado y universal a la cultura escrita (Karadag Yilmaz, Horzum & Koyuncu, 2024).

Lo que distingue a la escuela es su condición de espacio educativo obligatorio y regulado, que llega a toda la infancia con independencia de su origen social. Esto le otorga un potencial decisivo para garantizar la equidad y reducir brechas culturales, especialmente entre aquellos niños y niñas que crecen en entornos con escasos recursos lectores o trayectorias educativas discontinuas. A diferencia de otros contextos, donde el acceso a la lectura depende en gran medida del capital familiar o de la iniciativa personal, la escuela tiene el mandato institucional de asegurar que aprender a leer —y leer con sentido— sea un derecho y no un privilegio.

Ahora bien, para que esta función sea realmente transformadora, es necesario que la escuela vaya más allá de la enseñanza técnica de la lectura. Staples (2013) y Olasehinde *et al.* (2015) coinciden en defender que la tarea lectora de la escuela debe asumir una dimensión política y cultural, orientada a generar condiciones para una alfabetización profunda, crítica y situada. Esta concepción implica entender la escuela como el lugar donde se aprende a leer y se aprende a ser lector, donde se legitiman o se marginan determinadas formas de lectura, y donde se construyen imaginarios sobre el sentido de leer.

La revisión también constata que la escuela puede ejercer un rol claramente democratizador, contribuyendo a romper las dinámicas de reproducción de desigualdades lectoras que se producen en otros espacios, como la familia o los entornos digitales, a menudo condicionados por el origen socioeconómico. En este sentido, la escuela se convierte en una institución mediadora de derechos culturales, capaz de ofrecer modelos diversos de lectura, de estimular el intercambio entre experiencias lectoras heterogéneas y de generar entornos donde la lectura no solo se aprende, sino que se valora y se comparte.

No obstante, este potencial democratizador no se activa de forma automática. Para que la escuela pueda desplegar plenamente su función cultural y emancipadora, es necesaria una voluntad institucional explícita y sostenida. Esto implica apostar por un modelo lector integral y crítico, que no se limite a alcanzar estándares mínimos, sino que promueva la autonomía lectora, el pensamiento crítico, la curiosidad y la capacidad de vincularse emocional e intelectualmente con los textos. Esta apuesta requiere una revisión profunda de las prácticas escolares: desde los materiales hasta los tiempos y espacios de lectura, pasando por la formación del profesorado en

enfoques didácticos sensibles a la diversidad cultural, lingüística y cognitiva del alumnado.

Finalmente, la literatura revisada reivindica el doble papel de la escuela en relación con la lectura: por una parte, garantizar el acceso universal a la cultura escrita; y por otra, asumir que la escuela es el espacio donde se produce la institucionalización de la cultura lectora. Esto significa que la escuela es la encargada de establecer marcos de legitimación simbólica, normativos y curriculares que determinan qué se considera lectura válida, qué textos son dignos de estudio y qué prácticas lectoras son promovidas o silenciadas. La fuerza de la escuela, en este sentido, reside en su capacidad de hacer llegar la lectura a toda la población infantil y juvenil, y en su función normativa y socializadora, que contribuye a configurar los imaginarios colectivos en torno a la lectura.

Esta función dual —democratizadora y reguladora al mismo tiempo— convierte a la escuela en un agente central en la producción, reproducción o transformación de las jerarquías culturales. Puede ampliar los horizontes lectores del alumnado, dando cabida a voces diversas, géneros heterogéneos e identidades múltiples; pero también puede restringirlos si se fundamenta en criterios rígidos, canónicos o desvinculados del contexto vital de los lectores (Spiering, 2019; Daniels & Steres, 2011).

Variable 3 – El papel de otros agentes sociales

Si bien la escuela ocupa un lugar central en la formación lectora, la literatura especializada también pone de relieve el papel que desempeñan otros agentes sociales en este proceso. Aunque carecen del carácter obligatorio, sistemático y universal del contexto escolar, espacios como el hogar, las bibliotecas o los entornos digitales pueden influir de forma significativa —y en muchos casos complementaria— en la adquisición de hábitos, valores y experiencias vinculadas a la lectura (Smith, 2021).

El entorno familiar, por ejemplo, ofrece un potencial simbólico y afectivo clave en las etapas iniciales del desarrollo lector. Sin embargo, su impacto está condicionado por las desigualdades sociales: el capital cultural, económico y lingüístico de cada hogar determina en gran medida el tipo de vínculos que se establecen con la lectura. Las bibliotecas, en cambio, representan espacios abiertos y accesibles que, cuando se articulan con proyectos comunitarios o educativos, pueden convertirse en puntos de encuentro, inclusión y participación cultural (Zepke, 2011). Aun así, su eficacia

depende de factores como su presencia en el territorio, el respaldo institucional que reciben y el grado de conexión con las escuelas.

En cuanto a los entornos digitales, estos han transformado las formas de leer y compartir significados, al introducir prácticas lectoras más visuales, fragmentadas e interactivas. Aunque ofrecen nuevas oportunidades, también plantean desafíos: el acceso desigual a la tecnología y la escasa mediación pedagógica limitan su potencial como vehículo de equidad en el aprendizaje lector (Saravia-Shore & Arvizu, 2017).

Dentro de este panorama, la familia continúa siendo el primer espacio de contacto con la lectura. Tal como señalan Neuman y Celano (2006), es allí donde tienen lugar las primeras experiencias con los textos y donde se transmiten valores, actitudes y expectativas que influirán en el recorrido lector del niño. Prácticas como la lectura compartida, la narración oral, la disponibilidad de libros en casa o el reconocimiento de la lectura como una actividad valiosa contribuyen decisivamente a fomentar el interés y la competencia lectora (Anderson *et al.* 2011).

Aun así, estas oportunidades no están igualmente distribuidas. Las condiciones estructurales que atraviesan a las familias marcan diferencias profundas en la calidad y frecuencia de las interacciones en torno a la lectura (Zepke, 2011), lo que evidencia un reto doble: por un lado, reconocer el valor de la mediación familiar en el inicio de los itinerarios lectores; por otro, evitar reproducir visiones que normalicen las desigualdades entre hogares y responsabilicen exclusivamente a las familias de situaciones derivadas de un contexto socioeconómico desigual (González, Moll & Amanti, 2005).

Junto al papel esencial de las familias, las bibliotecas aparecen en la literatura revisada como espacios fundamentales para garantizar el acceso libre, público y equitativo a la lectura. En contextos marcados por la desigualdad educativa o la precariedad material, estos espacios ofrecen una alternativa real para acercarse a recursos de calidad: libros en múltiples lenguas, materiales adaptados a distintas edades y niveles, y ambientes que favorecen tanto la lectura compartida como la individual. Además de su función como repositorios textuales, las bibliotecas pueden convertirse en lugares de encuentro intergeneracional, de fomento del plurilingüismo y de reconocimiento activo de la diversidad cultural (López Melero, 2012), al tiempo que ejercen un rol como instituciones culturales con vocación transformadora (Cobos Flores, 2009).

Sin embargo, su capacidad real de impacto depende de condiciones estructurales que no siempre están garantizadas. Problemas como la escasez de recursos económicos, la inestabilidad del personal, la escasa integración con los centros educativos o la

débil articulación con políticas públicas dificultan su desarrollo sostenido (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2021). Cuando no hay una conexión sólida con la escuela ni una estrategia institucional que promueva la lectura de forma sistemática, las bibliotecas corren el riesgo de quedar relegadas a un papel residual o meramente simbólico. La literatura subraya, por tanto, que su potencial como agentes activos de cultura lectora depende no solo de su infraestructura y programación, sino también de su inserción en redes vivas de colaboración con escuelas, familias y comunidades locales.

Por otro lado, los entornos digitales se presentan como escenarios emergentes que amplían las posibilidades de participación en la cultura escrita (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2016). Blogs, redes sociales, libros digitales interactivos, foros o aplicaciones móviles habilitan formas de lectura multimodal, hipertextual y a menudo colaborativa, especialmente atractivas para los jóvenes (Lankshear & Knobel, 2011). En contextos donde el acceso a materiales impresos es limitado o donde existen lenguas minorizadas, estos entornos pueden incluso ofrecer canales alternativos de lectura y expresión cultural (Pegrum, Oakley & Faulkner, 2013).

No obstante, la digitalización de las prácticas lectoras también introduce nuevas tensiones. Como advierte Carr (2010), el consumo digital no siempre favorece una lectura profunda o crítica; puede fomentar hábitos fragmentarios, distraídos o moldeados por la lógica de los algoritmos comerciales. A esto se suma la desigualdad en el acceso a la tecnología y la alfabetización digital, que genera nuevas formas de exclusión cultural (Selwyn, 2016; García-Peñalvo *et al.*, 2020). Por ello, la integración de lo digital como agente lector requiere una mediación pedagógica intencionada y crítica, así como políticas que garanticen el desarrollo de competencias digitales en toda la ciudadanía, especialmente entre niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Variable 4 – Contrastes culturales e institucionales

Los hallazgos de la revisión evidencian que la promoción de la cultura lectora está profundamente atravesada por los marcos políticos, curriculares, lingüísticos y culturales que configuran cada sistema educativo. Esta influencia estructural se traduce en una gran diversidad de enfoques y estrategias, fuertemente arraigadas en las realidades de cada territorio. Lejos de cualquier pretensión de homogeneidad, la literatura analizada deja claro que las políticas lectoras no pueden entenderse fuera de sus contextos concretos (Viafara González & Aleida Ariza, 2015; Cekiso, 2024).

Esta pluralidad permite identificar un amplio abanico de prácticas educativas e intervenciones institucionales, moldeadas por las historias locales, las dinámicas

socioculturales y las concepciones diversas sobre qué significa leer y qué lugar ocupa la lectura en la vida colectiva. Así, la cultura lectora puede ser comprendida tanto como una herramienta de alfabetización básica como un espacio para el pensamiento crítico, la participación democrática y la construcción de vínculos comunitarios. Esta doble condición —técnica y política— muestra el carácter complejo y multivocal de la lectura, que solo puede desarrollarse plenamente si el sistema educativo reconoce la diversidad de trayectorias, lenguajes y formas de leer que coexisten en cada realidad social. Como destacan Morse, Ngwato y Huston (2024), leer es una práctica situada, cargada de significado cultural y emocional, que articula identidades y genera sentido compartido.

Por ello, resulta imprescindible analizar las políticas lectoras desde una perspectiva territorial. La revisión realizada permite visibilizar tanto tendencias regionales como contrastes significativos entre países, mostrando cómo las distintas concepciones sobre la lectura se traducen en estrategias institucionales muy dispares. Los sistemas educativos, lejos de funcionar como entes neutros, actúan como configuradores de ecosistemas lectores concretos, definidos por sus prioridades pedagógicas, sus marcos normativos y la forma en que se vinculan con los agentes sociales implicados.

A escala continental, esta diversidad se hace especialmente visible. En América Latina, por ejemplo, se observa una fuerte orientación comunitaria y crítica en muchas de las iniciativas de fomento lector. Estas prácticas, muchas veces impulsadas desde bibliotecas populares, movimientos sociales o proyectos rurales, entienden la lectura como un derecho cultural y una herramienta de transformación social. En este escenario, la escuela se convierte en un actor clave para revertir desigualdades históricas y democratizar el acceso a la palabra escrita (Viafara González, 2015). No obstante, el mantenimiento de estas iniciativas suele depender de recursos inestables y de un apoyo institucional frágil, lo que compromete su continuidad (González, 2021).

En el continente africano, y particularmente en países como Sudáfrica o Nigeria, la lectura adquiere una dimensión de justicia lingüística. Las políticas educativas buscan integrar lenguas originarias como vehículos legítimos de aprendizaje y expresión, en un contexto marcado por el legado colonial y la fragmentación sociolingüística. Sin embargo, estos esfuerzos se ven limitados por la falta de materiales, la escasez de infraestructura y la débil formación docente (Cekiso, 2024; Chukwuemeka, 2025). Frente a estas carencias, cobran relevancia las iniciativas comunitarias y el activismo lector, que buscan sostener el derecho a leer en condiciones de gran adversidad (Rozaimie, 2024).

En Asia, varios países han apostado por modelos de lectura extensiva, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tailandia, Japón o Corea del Sur han desarrollado propuestas como el *extensive reading* con el objetivo de fomentar la autonomía lectora y la competencia comunicativa (Thongsan & Waring, 2024; Pegrum *et al.*, 2013). No obstante, estos enfoques a menudo quedan desconectados del currículo oficial y carecen de una mediación crítica que promueva lecturas profundas, contextualizadas y significativas. Además, las desigualdades en el acceso a dispositivos digitales y la brecha tecnológica limitan el alcance transformador de estas prácticas (Simşek, 2021).

El contexto europeo muestra también claras diferencias internas. Los países nórdicos, como Finlandia o Suecia, han consolidado políticas públicas robustas orientadas a garantizar el acceso universal a la lectura, integrando bibliotecas escolares, formación específica del profesorado y recursos sostenidos en el tiempo (Mølstad & Karseth, 2016). En cambio, en el ámbito mediterráneo se percibe una tensión entre propuestas pedagógicas innovadoras y una tendencia dominante a reducir la lectura a un conjunto de competencias medibles, a menudo asociadas a pruebas estandarizadas.

En América del Norte, y particularmente en Estados Unidos y Canadá, conviven dos lógicas contrapuestas. Por un lado, las políticas educativas oficiales priorizan el rendimiento académico, la evaluación estandarizada y los programas intensivos de intervención lectora. Por otro, existen propuestas pedagógicas críticas —frecuentemente impulsadas por comunidades racializadas o grupos minoritarios— que defienden la lectura como una práctica de empoderamiento, construcción identitaria y resistencia cultural (Staples, 2013). Esta tensión revela que la cultura lectora no puede separarse de las disputas ideológicas y sociales que atraviesan a cada sistema educativo.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión subrayan con claridad el papel singular que desempeña la escuela en el fomento de la cultura lectora. Su presencia sistemática dentro del sistema educativo, junto con su función normativa e institucional, le otorgan una capacidad de intervención que difícilmente pueden igualar otros actores sociales. Mientras que familias, bibliotecas o espacios digitales actúan de manera desigual y muchas veces condicionados por factores socioeconómicos, la escuela ofrece un entorno estructurado y universal desde el que es posible garantizar el acceso a la

lectura, sostener prácticas continuadas y generar marcos compartidos de sentido cultural (Karadag Yilmaz *et al.*, 2024).

Ahora bien, este potencial no se activa por defecto ni simplemente por integrar la lectura en el currículo. Tal como muestran los estudios analizados, el impacto de las prácticas escolares depende en gran medida del enfoque pedagógico que las sustenta. Aquellas escuelas que vinculan la lectura con la vida cotidiana, que trabajan con textos culturalmente relevantes y que promueven la reflexión crítica consiguen una mayor implicación del alumnado y favorecen procesos de identificación lectora y construcción de sentido (Türkel *et al.*, 2019; Staples, 2013; Simşek, 2023).

El papel compensador de la escuela se hace aún más visible en contextos de fuerte desigualdad estructural, donde otros recursos —como bibliotecas públicas o acompañamiento familiar— son limitados o inexistentes. En estos escenarios, la escuela no solo permite el acceso a la cultura escrita, sino que puede legitimar distintas formas de leer y abrir las puertas al universo simbólico de los textos. Pero para que esto suceda, es necesario que el sistema educativo se comprometa con una visión inclusiva y plural, que reconozca la diversidad lingüística, cultural y afectiva del alumnado, y que entienda la lectura como un bien común, no como una habilidad funcional (Sánchez Ortiz, 2018).

La revisión también revela que los vínculos entre escuela y otros agentes sociales —familias, bibliotecas, entornos digitales— son fundamentales para enriquecer las experiencias lectoras. Estos espacios aportan saberes, lenguajes y perspectivas que, si se articulan de forma coherente y colaborativa, pueden potenciar el trabajo educativo en el aula (Chaka & Govender, 2017; Shine Edizer & Akçay-Duff, 2019). No obstante, este trabajo en red no se produce espontáneamente: requiere que la escuela asuma un rol activo en la construcción de alianzas y en la creación de entornos lectores compartidos.

Los ejemplos internacionales muestran que las políticas más efectivas son aquellas que combinan una orientación clara con márgenes de adaptación local, inversión sostenida en recursos y una formación docente sólida en didáctica lectora crítica, intercultural y emocional (Mølsted & Karseth, 2016; Viafara González, 2015). La lectura escolar, en este marco, puede convertirse en una palanca de justicia educativa y transformación social si se fundamenta en una concepción amplia y situada de lo que significa leer.

Este horizonte pedagógico exige, sin embargo, una profunda revisión de las prácticas formativas. Muchos docentes no cuentan con herramientas para asumir el rol de mediadores culturales o referentes lectores, no tanto por desinterés como por lagunas

en su formación inicial (Elche & Yubero, 2018; Elche *et al.*, 2019). La responsabilidad no recae únicamente en las escuelas, sino también en las instituciones de educación superior, que durante años han relegado la dimensión lectora a un lugar secundario en la formación del profesorado (Paredes *et al.*, 2024). Esta omisión limita seriamente la capacidad de las escuelas para promover una cultura lectora crítica, transformadora y comprometida con el entorno.

Repensar la lectura desde esta perspectiva implica también revisar las políticas escolares. Superar enfoques tecnocráticos y estándares de rendimiento como único criterio de éxito educativo es indispensable. Tal como señalan Olasehinde *et al.* (2015), avanzar hacia una pedagogía de la lectura centrada en el pensamiento crítico, la diversidad cultural y el diálogo de saberes requiere espacios de experimentación, escucha y expresión múltiple. Solo así la escuela puede consolidarse como espacio democrático y emancipador, capaz de articular una cultura lectora inclusiva, significativa y compartida.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión sistemática cualitativa muestran que la cultura lectora no puede reducirse a una habilidad técnica ni a una serie de procedimientos escolares orientados exclusivamente a la decodificación. Por el contrario, se revela como un fenómeno complejo, profundamente arraigado en dimensiones educativas, culturales y sociales, que se configura en la interacción constante entre sujetos, instituciones y los imaginarios que estructuran sus entornos.

El análisis del corpus apunta hacia un consenso creciente en la literatura especializada: es necesario repensar la cultura lectora como una dimensión central del desarrollo humano, estrechamente vinculada a la construcción de identidades, a la participación ciudadana y a la lucha por la justicia social. Autores como Simşek (2021), Staples (2013) o Morse, Ngwato y Huston (2024) coinciden en señalar que leer va más allá del dominio de un código: es habitar mundos simbólicos, elaborar sentido y formar parte de comunidades de interpretación.

Desde esta perspectiva, la cultura lectora ha de entenderse como una construcción social compartida, modelada por condiciones históricas, institucionales y pedagógicas propias de cada territorio. Asumir esta mirada implica también interrogar las concepciones tradicionales de lectura que han predominado en el discurso escolar. En un contexto saturado de imágenes, pantallas y lenguajes digitales, se hace urgente

ampliar lo que entendemos por leer, reconociendo formas de acceso al sentido que no se limitan al texto lineal escrito. Documentales, videojuegos, series, redes sociales o arte visual interactivo están transformando las maneras en que las personas —especialmente las más jóvenes— se vinculan con la cultura escrita y simbólica.

Esta transformación no representa una amenaza, sino una oportunidad para construir una cultura lectora más plural, multimodal y situada. Reconocer que una imagen o una escena pueden ser objeto de una lectura crítica con la misma profundidad que un texto impreso permite democratizar el acceso al conocimiento y conectar con los universos culturales reales del alumnado. Replantear las prácticas escolares, las políticas públicas y los enfoques pedagógicos implica, por tanto, no solo garantizar el derecho a la lectura, sino también actualizar sus formatos, lenguajes y mediaciones. Es en esta apertura conceptual donde se articula una propuesta educativa capaz de reforzar el sentido, la relevancia y la función crítica de leer en las sociedades contemporáneas.

En este marco ampliado, la escuela emerge como un actor insustituible en la promoción de una cultura lectora crítica, inclusiva y socialmente transformadora. Su carácter obligatorio, su alcance universal y su legitimidad institucional la convierten en un espacio privilegiado para garantizar el acceso equitativo a los textos y para generar condiciones de participación simbólica compartida. Más allá de enseñar a leer, la escuela establece marcos de sentido, legitima determinadas prácticas lectoras y define, en última instancia, qué significa leer bien, con sentido, o con profundidad.

Esta dimensión normativa puede convertirse en una herramienta potente para el acceso a saberes múltiples, siempre que se base en una pedagogía plural, crítica y culturalmente situada. De este modo, la escuela se posiciona como un espacio clave para revertir desigualdades, visibilizar voces lectoras marginalizadas y abrir posibilidades de apropiación simbólica del mundo. Fomentar una cultura lectora desde la escuela, en este sentido, es también promover la inclusión, entendida como el acceso justo y real a los códigos culturales que estructuran la vida democrática.

La revisión también destaca el papel imprescindible —aunque complementario— de otros actores sociales como las familias, las bibliotecas o los entornos digitales. Aunque estos espacios no cuentan con el mismo nivel de institucionalización que la escuela, su contribución a las trayectorias lectoras es fundamental, ya que aportan dimensiones afectivas, comunitarias y tecnológicas que muchas veces están menos presentes en el ámbito escolar. Ante esta realidad, se hace urgente que los gobiernos impulsen políticas que favorezcan la articulación entre escuela y agentes educativos del entorno, con el fin de construir ecosistemas lectores más integrados, inclusivos y sostenibles.

Las familias, por ejemplo, representan el primer contacto con la lectura. Son espacios donde se gestan hábitos, actitudes y vínculos emocionales hacia los textos. La presencia de libros en casa, las lecturas compartidas y el reconocimiento afectivo de la lectura como práctica significativa son factores que inciden directamente en el desarrollo de una identidad lectora sólida (Sénéchal & LeFevre, 2002; Anderson *et al.*, 2012). No obstante, este potencial está profundamente condicionado por el capital económico, cultural y lingüístico de los hogares, lo cual puede reproducir desigualdades estructurales si no existe una política educativa capaz de compensar y redistribuir oportunidades.

Las bibliotecas —sean escolares, públicas o comunitarias— también tienen un papel decisivo. Más allá de custodiar libros, son espacios de encuentro cultural, promoción de la diversidad lingüística y acceso libre a recursos textuales variados. En la medida en que se vinculan con proyectos educativos y comunitarios, pueden convertirse en nodos de transformación simbólica y de participación activa (Cobos Flores, 2009). Su eficacia, sin embargo, depende de la inversión pública, la presencia territorial y la conexión con las escuelas.

En cuanto a los entornos digitales, representan un escenario cada vez más influyente en la construcción de nuevas prácticas lectoras. Blogs, plataformas interactivas, videojuegos narrativos o redes sociales favorecen lecturas colaborativas, fragmentadas y visuales, que pueden estimular competencias críticas y creativas si están acompañadas de una mediación pedagógica adecuada (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2016). Al mismo tiempo, estos espacios también introducen riesgos: la fragmentación de la atención, la desigualdad de acceso y la falta de alfabetización mediática pueden ampliar las brechas culturales ya existentes (Selwyn, 2016; Carr, 2010).

En este ecosistema diverso, la escuela sigue siendo el único espacio con capacidad real para articular esfuerzos, generar sentido compartido y garantizar una base común de acceso a la lectura. Pero esta función no puede ni debe ejercerse de forma aislada. La colaboración activa con familias, bibliotecas y comunidades es clave para generar proyectos lectores más robustos y arraigados. Siempre que se actúe desde una perspectiva crítica, relacional y situada, la escuela puede ejercer su papel como agente de transformación y de equidad simbólica.

En síntesis, construir una cultura lectora crítica, equitativa y comunitaria requiere un compromiso colectivo sostenido. Las instituciones educativas, los responsables de políticas públicas, los profesionales de la enseñanza y la sociedad en su conjunto deben asumir que leer —como derecho, como placer y como forma de resistencia—

debe ser una posibilidad real para todas las personas, sin que el origen social, la lengua materna o el contexto económico actúen como barreras.

Ahora bien, conviene señalar una limitación importante: esta revisión se ha centrado exclusivamente en publicaciones accesibles en línea. Esto podría haber dejado fuera contribuciones relevantes —especialmente libros, documentos no digitalizados o investigaciones en curso—, restringiendo parcialmente el alcance del análisis. Esta cuestión invita a seguir ampliando el trabajo, incorporando nuevas fuentes y metodologías que enriquezcan la comprensión de un fenómeno tan decisivo como es la cultura lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J., & Eun Kim, J. (2011). Extra-textual talk in shared book reading: a focus on questioning. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1139-1154.
- C. Thongsan, N., & Waring, R. (2024). Challenges in Implementing Extensive Reading in Thailand. *rEFLECTIONS*, 31(2), 457-477.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Cekiso, M. (2024). Students' Reading Self-Concepts at an Institution of Higher Learning in South Africa. *Reading & Writing: Journal of the Literacy Association of South Africa*, 15(1).
- Chaka, C., & Govender, S. (2017). Students' perceptions and readiness towards mobile learning in colleges of education: A Nigerian perspective. *South African Journal of Education*, 37(1).
- Chukwuemeka, E. J. (2025). Smart education: Opportunities, challenges and future of traditional education. *International Journal of Smart Technology and Learning*, 4(3), 191-202.
- Çiğdemir, S. (2024). Parental Readiness Scale for Early Literacy Teaching in Primary School: A Validity and Reliability Study. *International Online Journal of Primary Education*, 13(2), 122-134.
- Cobos Flores, A. (2009). El papel de la biblioteca en torno a la sociedad del conocimiento. *Biblioteca Universitaria*, 12(2), 132-139.
- Daniels, E., & Steres, M. (2011). Examining the effects of a school-wide reading culture on student achievement in middle school. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 35(2), 1-13.

- Elche, M., & Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237.
- Elche, M., & Yubero, S. (2018). La compleja relación de los docentes con la lectura: El comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26.
- García-Rodríguez, A., & Gómez-Díaz, R. (2016). *Lectura Digital Infantil. Dispositivos, Aplicaciones y Contenidos*. Editorial UOC.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karadag Yilmaz, T., Horzum, M. B., & Koyuncu, M. A. (2024). An examination of the relationship between reading culture and mathematical literacy self-efficacy among pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education*, 20(4), 1-30.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. ç
- López Yáñez, J., & Sánchez Moreno, M. (2021). Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54.
- Mølstad, C. E., & Karseth, B. (2016). National Curricula in Norway and Finland: The Role of Learning Outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329-344. ç
- Moreno Oliver, F.X. (2018). *Mediació escolar*. Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morse, K., Ngwato, T. P., & Huston, K. (2024). Reading Cultures - Towards a Clearer, More Inclusive Description. *Reading & Writing: Journal of the Literacy Association of South Africa*, 15(1), Article 447.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176-201.

- Olasehinde, M. O., Akanmode, O. A., Alaiyemola, A. T., & Babatunde, O. T. (2015). Promoting the Reading Culture Towards Human Capital and Global Development. *English Language Teaching*, 8(6), 194-200.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
- Paredes, A. (2024). De la escuela a la formación del profesorado, indagacions narratives [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Paredes, A., Alonso, T., Álvarez, G., & Prats, E. (2024). La ficción literaria en la construcción de la identidad docente. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 50(1).
- Pegrum, M., Oakley, G., & Faulkner, R. (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 66-81.
- Rozaimie, A. (2024). The Dynamic of Demographic Characters on the Reading Seed Program of Pustaka Negeri Sarawak. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 13(1), 34-69.
- Saravia-Shore, M., & Arvizu, S. F. (Eds.). (2017). *Cross-cultural literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms*. Routledge.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child*
- Shine Edizer, S., & Akçay-Duff, B. (2019). How an Intentionally Inviting Play Library Benefits Young Children and the Community. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 25, 14-24.
- Simşek, E. (2021). Literary Curiosity Scale for Secondary Education Students: A Scale Development Study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 209-221.
- Smith, K. (2021). The Playful Writing Project: exploring the synergy between young children's play and writing with Reception class teachers. *Literacy*, 55, 149-158.
- Spiering, C. (2019). Engaging Adolescent Literacies with the Standards. *Knowledge Quest*, 47(5), 44-49.
- Staples, J. M. (2013). Reading Popular Culture Narratives of Disease with Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 40(4), 27-40.
- Türkel, Y. D., Özdemir, A., & Akbulut, G. (2019). Critical literacy practices in primary education: A Turkish perspective. *Education and Science*, 44(198), 213-234.

Viafara González, J., & Aleida Ariza, J. (2015). From Awareness to Cultural Agency: EFL Colombian Student Teachers' Travelling Abroad Experiences (De la concientización a la agencia cultural: las experiencias en el extranjero de futuros profesores de inglés). *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 123-141.

Zepke, N. (2011). Engaging students: A complex business. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 122-129.



A stylized illustration of a man with a mustache and glasses, looking through a magnifying glass. The magnifying glass is positioned over the left side of his face, and the text 'AUTORÍA Y ESCRITURA' is written inside the lens. The background is a solid green color.

AUTORÍA Y
ESCRITURA

El fanfiction se constituye como un «taller de escritura» donde los autores (mayoritariamente mujeres) reconfiguran géneros tradicionales

Erika Chávez Palacios

«*Fanfiction: reescribir mitos en la era digital*»

RESUMEN

El *fanfiction* es un fenómeno literario digital que permite expandir, reinterpretar y desafiar narrativas preexistentes. Este artículo analiza de qué manera, a través de estas escrituras, se reformulan mitos contemporáneos como el del amor romántico, al proponer relaciones más diversas que las de la literatura tradicional; la autoría individual, al promover la escritura colaborativa, e, incluso, el de la globalización, por medio de la manifestación de culturas, narrativas y lenguajes, para demostrar que la literatura contemporánea no es solo producto de industrias editoriales, sino también de comunidades creativas interconectadas. Así, el *fanfiction* se plantea aquí como una fuente historiográfica que, aunque no resguardada en hemerotecas tradicionales, documenta los deseos y los conflictos de comunidades creativas interconectadas a través de las redes digitales.

Palabras clave: *fanfiction*, reinterpretación de mitos, amor romántico, autoría, globalización.

INTRODUCCIÓN

Los procesos culturales, al igual que otras áreas de acción humana, se configuran históricamente como un cúmulo de eventos interconectados que responden a dinámicas sociales y simbólicas. Así, podemos visualizar esta clase de fenómenos no como un suceso espontáneo o descontextualizado, sino como configuraciones históricas que reflejan y producen sentidos dentro de marcos culturales específicos, por lo que el estudio de estos nos permitirá comprender las relaciones simbólicas que atraviesan su producción, pero también su recepción.

Al interior de todos los sistemas podemos observar estructuras jerarquizadas que van desde el centro, lo canónico e institucionalizado, hasta la periferia, aquello que no solo está apartado de la vista, sino también en constante contacto con otras esferas simbólicas, por lo que sus límites son bastante difusos. Aunque tradicionalmente el estudio de estas periferias ha quedado relegado de los espacios institucionales, como la academia en general, cada vez podemos observar más espacios dedicados al estudio profesional de estos fenómenos periféricos, pues más allá de simples caprichos temáticos, se trata del rescate de piezas fundamentales para la comprensión de formas no convencionales de la interacción humana.

Y como parte de estos fenómenos culturales —y específicamente literarios— poco estudiados se encuentra el fenómeno del *fanfiction*, término que, si bien aún es ajeno para muchos, cada día adquiere mayor resonancia al interior de los círculos literarios, sobre todo gracias a las redes sociales. Lejos de ser un mero entretenimiento contemporáneo, puede leerse como una expresión legítima dentro de la genealogía literaria, tal como la entiende y trabaja Foucault [NOTA 1] en la que la reescritura, la apropiación y la transformación de textos previos actualizan prácticas narrativas que tienen profundas raíces históricas.

Para comenzar a adentrarnos en este mundo literario, iniciaremos con un breve recorrido histórico de la palabra *fanfiction*, que deviene de la unión de dos términos provenientes del inglés: *fan* y *fiction*, y puede traducirse literalmente como «ficción de aficionados». Fue empleada y asentada por primera vez en 1939 por el abogado e historiador del *fandom* John Bristol Speer, mejor conocido como Jack Speer, en su *Fancyclopedia* [NOTA 2].

En su primera acepción, el *fanfiction* hacía referencia a historias de ciencia ficción redactadas y publicadas en fanzines o revistas creadas por fans, por escritores aficionados, es decir, de manera no profesional. Más adelante, este término se asoció a historias (tanto de ciencia ficción como fantasía en general) escritas por fans en las que otros fans, ya fueran reales o ficticios, eran los protagonistas de las situaciones representadas. A esta última variante también se le conoce como *fan fiction*.

A través del trabajo de Sam Moskowitz [NOTA 3] se sabe que la primera revista de fans o fanzine de ciencia ficción apareció en 1930 y fue titulada *The Time Traveler*, y es en fanzines como este en donde aparece por primera vez el *fanfiction* bajo su primera acepción, entendida como relatos amateurs de ciencia ficción. Sin embargo, el término fue cambiando a lo largo de los años y en la década de 1960 —específicamente en 1967, a través del fanzine *Spockanalia* (Figura 1), editado y publicado por las editoras Devra Langsam y Sherna Comerford— el *fanfiction* adquirió la connotación que conocemos en la actualidad: un texto derivativo, de tipo hipertextual, que se construye a partir de universos ficcionales preexistentes, ya sean libros, películas, animaciones, cómics o series de televisión, en donde los fans toman a los personajes, mundos o situaciones particulares de alguna ficción preexistente, incluso la imagen y biografía de algún personaje de la cultura popular (ya sea cantante, actor, *influencer*, etc.), y crean algo nuevo a partir de lugares comunes al escritor y a la comunidad de fanáticos que se forma en torno.

Desde esta perspectiva, el *fanfiction* no solo puede entenderse como un ejercicio creativo, sino también como una fuente historiográfica alternativa que permite rastrear

los imaginarios colectivos, las disputas simbólicas y los afectos de una época. Al no estar regulada por instituciones académicas ni por los mercados editoriales tradicionales, este tipo de escritura se convierte en un archivo vivo de sensibilidades, deseos y tensiones culturales que otras fuentes excluyen. Lejos de ser un material descartable por su carácter efímero o digital, representa una nueva materialidad cultural que desafía la noción clásica de documento histórico, y que permite leer la historia desde las prácticas cotidianas y afectivas de comunidades activas en la Red.

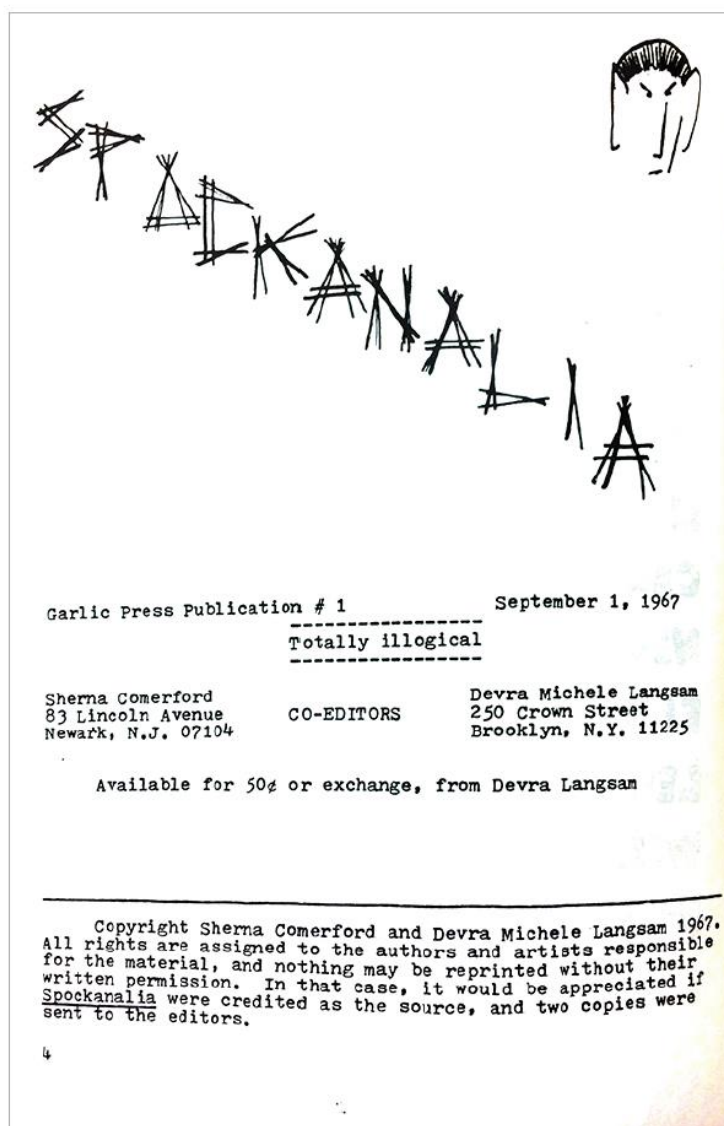


Figura 1. Contraportada del fanzine *Spockanalia*, núm. 1, 1967 (9.^a impresión). Fotografía de Erika Chávez Palacios, 2016. Colección de Prydonians of Prynceton Fanzine, de la Colección Especial de la Biblioteca de la Universidad de Iowa.

Aunque es difícil contabilizar el alcance de este fenómeno literario debido a sus cualidades marginales y periféricas en términos culturales, con tan solo ingresar a algunos de los varios archivos digitales en donde se albergan y comparten estas narraciones en la red —como Fanfiction.net, AO3 o Wattpad, por citar algunos— podemos dar cuenta de la magnitud en el ámbito global de este género literario.

Sin mencionar que incluso el campo editorial también ha percibido ya la influencia de este género literario en rápida expansión: títulos con gran resonancia en la cultura popular como *Fifty Shades of Gray*, escrito por la autora E. L. James [NOTA 4]; *The Love Hypothesis*, de Ali Hazelwood [NOTA 5]; *After*, de Anna Todd [NOTA 6], y la famosa saga de *Shadow Hunters*, escrita por Cassandra Clare [NOTA 7], son solamente algunos ejemplos de novelas y sagas que vieron la luz como *fanfiction*, y posteriormente fueron adaptadas para su publicación como una obra original y ahora cuentan con miles de lectores, al igual que con sus propios *fanfics* (Figura 2).

Este género literario no solo ha permitido a escritores de todo el mundo expandir, reinterpretar y desafiar narrativas preexistentes, al reescribir los universos ficcionales imaginados por sus autores originales, sino que, además, a través de este género, diversos mitos modernos son actualizados y transformados continuamente, reflejando las inquietudes y deseos de una comunidad global de lectores y escritores interconectados, ahora gracias al poder de Internet.

Aunque algunos autores consideran que únicamente los relatos de héroes y dioses antiguos, ubicados en el «tiempo primordial», pueden denominarse «mitos», otros investigadores, como Ernst Cassirer, amplían la aplicación del uso de la terminología del mito al realizar una lectura simbólica de la cultura. Con base en la idea de que el mito se presenta como la condensación de un modelo de pensamiento colectivo, podemos observar que, incluso en la vida moderna, existe una serie de mitos con los que convivimos de manera cotidiana y que son el cimiento de nuestra civilización.

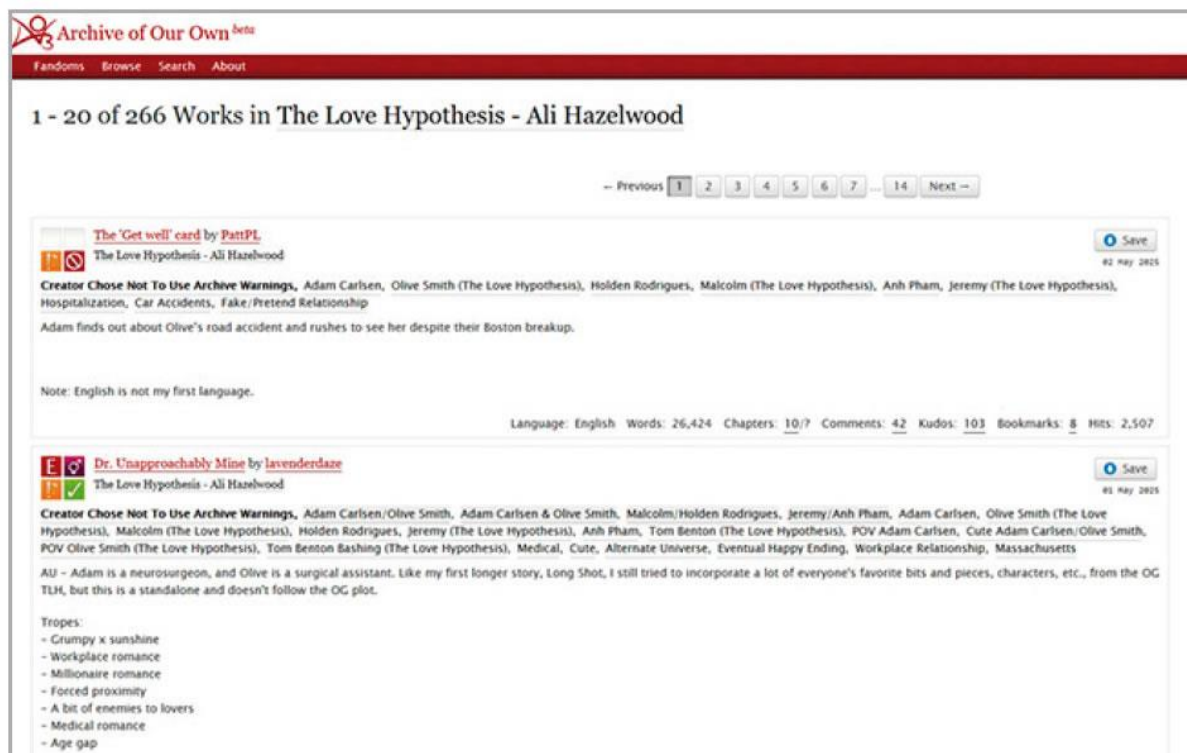


Figura 2. Captura de pantalla de la categoría de los *fanfics* de *The Love Hypothesis* en la plataforma de AO3. Tomada por Erika Chávez Palacios, 2025. *Archive of Our Own*.

En su libro *El mito del Estado* [NOTA 8], Cassirer realiza un análisis histórico de la teoría política desde la época clásica, y la manera en la que diversos conceptos relacionados con ella, como la «libertad» o la «democracia», han presentado variaciones en su significado, en concordancia con su contexto geográfico e histórico. Y así como los conceptos del campo de la política pueden ser estudiados a partir del marco conceptual del «mito», entendido como un modelo que representa la visión de la cultura, el «amor» y el «romance», el «autor» o incluso la misma «globalización» pueden revisarse bajo esa misma mirada. Con esta perspectiva podemos entender cómo son reelaborados o reinterpretados desde la comunidad del *fanfiction*.

EL FANFICTION Y EL MITO DEL AMOR ROMÁNTICO

El filósofo suizo Denis de Rougemont, en su libro *Love in the Western World* [NOTA 9], sostiene la tesis de que, a diferencia de otras formas de arte, la literatura ha

afectado de manera muy evidente no solo la forma de pensar, sino también el comportamiento de las personas, sobre todo en la manera de ver y entender el amor. Según Rougemont, el concepto del amor romántico, como lo conocemos hoy, surgió en la región de Provenza, en Francia, entre los siglos XI y XII. Esta idea de amor, que se gesta en las cortes a través de los trovadores y su labor literaria y musical, difería de los conceptos griegos de 'eros' (Ἔρως) y 'ágape' (ἀγάπη) debido a que el primero hacía referencia a la atracción sexual y puramente carnal por nadie en especial, mientras que el segundo se refería a un amor incondicional e idealista.

Por su parte, el amor romántico desarrollado por los trovadores resultaba ser la síntesis entre el eros y el ágape; un punto medio en el que la atracción sexual está presente, pero ya no por el hecho del deseo carnal *per se*, por una satisfacción física propia, sino que este deseo tenía ya un objetivo específico (el «ser amado»), aunado al deseo por el bienestar incondicional de esta persona. A esta idea se sumó una serie de rituales de cortejo, cada vez más complejos, que fueron conformando la nueva idea del amor romántico basado en la idealización de la amada y la subordinación del sujeto enamorado, generalmente masculino, a una figura femenina inalcanzable y silenciosa. Este modelo sentó las bases de una tradición literaria y cultural en la que el deseo y la pasión se convirtieron en los pilares fundamentales del romance desde la perspectiva masculina, mientras que la abnegación y la pureza se volvieron en elementos centrales para los entes femeninos, cimentando así los fundamentos de narrativas profundamente jerárquicas y heteronormadas.

Durante siglos, la mujer en la literatura se vio reducida a ser la casta, pura e inalcanzable Beatriz de Dante Alighieri; la alcahueta codiciosa y manipuladora Celestina de Fernando Rojas o, en el peor de los casos, la boba, inocente, egoísta y adúltera Emma Bovary de Gustave Flaubert, pero nunca un Hamlet o un Don Quijote, sino un nombre masculino como Currer, Ellis y Acton Bell (las hermanas Brönte), Rafael Luna (Matilde Cherner) y un sinfín de «Anónimos» que, como diría Virginia Woolf [NOTA 10], eran una mujer. Así pues, la literatura, como muchos otros espacios, fue construida a partir de la exclusión de la voz femenina y la supresión de temas inapropiados para las mujeres, como su deseo y erotismo.

Frente a esta exclusión sistemática, históricamente las mujeres han buscado espacios alternativos, y muchas veces periféricos, desde los cuales expresar su voz. Y es finalmente en 1967, acompañadas e inspiradas por la segunda oleada feminista estadounidense, que impulsa la apertura de espacios de discusión sobre la sexualidad femenina, cuando las editoras Devra Langsam y Sherna Comerford crean el fanzine *Spockanalia*, lugar en donde el *fanfiction* como lo conocemos hoy ve la luz por primera

vez. Desde un inicio se presenta como un género narrativo creado en gran medida por y para mujeres, en donde tienen la libertad de expresarse y experimentar con la escritura desde la emoción y el deseo, sin las limitaciones impuestas por los espacios canónicos de la literatura.

Y es a partir de estos lugares, tanto físicos como digitales, como el *fanfiction* se configuró como un espacio en el que las escritoras pueden experimentar con la escritura y reescritura de sus personajes y tramas favoritos, transformando no únicamente la forma de las historias, sino el fondo de las relaciones de los personajes, cuestionando los discursos dominantes e imaginando universos donde otras formas de amar, desear y narrar tengan cabida.

Una de las más grandes reconfiguraciones del mito del «romance occidental» se da en la reordenación de la jerarquía al interior de las parejas. Donde tradicionalmente la literatura ha retratado personajes masculinos dominantes, sexual, económica y socialmente hablando, y personajes femeninos sumisos, inexpertos y que buscan ser salvados. El *fanfiction* presenta historias en las que el amor reformula esta desigualdad a través de la transformación del personaje masculino, quien pasa de ser un personaje dominante o antagonista a un sujeto vulnerable que aprende a establecer vínculos igualitarios a partir de la guía de la figura femenina.

De esta manera, el amor ya no es entendido como una forma de posesión, sino como un proceso de transformación mutua. Ejemplos de esta dinámica los podemos encontrar en diversos *fanfics* de parejas como *Dramione* (Draco Malfoy/Hermione Granger) o *Reylo* (Rey/Kylo Ren del universo *Star Wars*). Este tipo de relatos no solo replantean los vínculos amorosos desde una ética del cuidado y la reciprocidad, sino que también se inscriben en una tradición dentro del mito occidental. Al igual que en los relatos antiguos donde el amor era capaz de transformar monstruos en humanos (los mitos de Psique y Eros, Perséfone y Hades, o La Bella y la Bestia), muchos *fanfictions* retoman estas estructuras narrativas para reconfigurarlas desde una sensibilidad contemporánea. Textos como *Manacled*, de SenLinYu, una relectura de *The Handmaid's Tale*, atravesada por la saga de *Harry Potter*, que explora el trauma, la memoria y la construcción del deseo desde una distopía mágica; o *Dormiens*, de Dryadeh, donde la dinámica entre Draco y Hermione se convierte en una herramienta de redención, aprendizaje y transformación emocional, evidencian cómo el *fanfiction* no únicamente participa de esta larga genealogía mítica, sino que también la resignifica desde las experiencias emocionales, políticas y afectivas de sus autoras y lectoras actuales.

En este contexto, los personajes femeninos también sufren una resignificación en relación con sus paralelos en los espacios canónicos de la literatura, al ser retratados como entes con mayor complejidad emocional y autonomía sexual. En este tipo de narrativas, la voz femenina no solamente se visibiliza, sino que se vuelve central para la construcción del vínculo amoroso. El *fanfiction* también expande radicalmente las posibilidades del amor, al incorporar relaciones homosexuales y formas alternativas de afectividad. La popularidad de parejas como *Johnlock* (John/Sherlock de *Sherlock Holmes*), *Bakudeku* (Bakugo/Midoriya de *My Hero Academia*, Figura 3) o *Destiel* (Dean/ Castiel de *Supernatural*) demuestra cómo las y los fans utilizan el *fanfiction* para dar visibilidad a relaciones sexo-afectivas de la comunidad LGBTQ+ que el canon ignora o reprime. Así, se presenta al amor ya no como una expresión más de poder, sino como un vínculo transformador, diverso y consensuado que desafía las convenciones sociales.

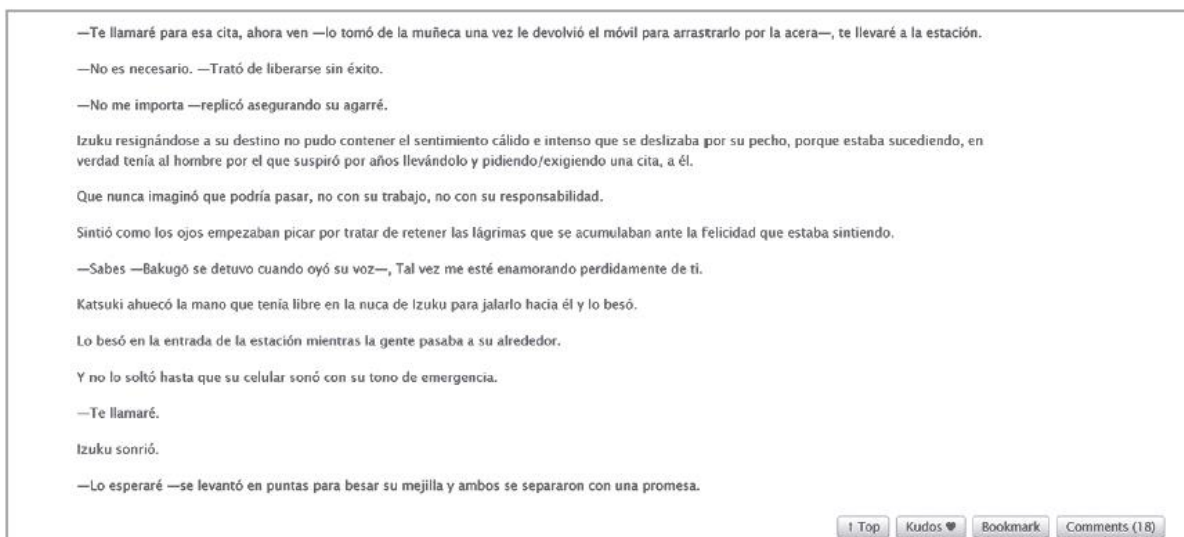


Figura 3. Captura de pantalla del fanfic titulado *Boku no Hero Academia*, «Tal vez me esté enamorando perdidamente de ti», de FiraLili, en donde se narra un romance entre el ingeniero Izuku Midoriya y el héroe Katsuki Bakugou. Tomada por Erika Chávez Palacios, 2025. *Archive of Our Own*.

Lejos de ser una práctica menor en el género, la reelaboración del mito del «amor romántico occidental» hacia nuevas visiones críticas, inclusivas y emancipadoras es una práctica común en los discursos del *fanfiction*. De esta manera, la historia del

romance en la literatura deja de ser una línea recta trazada desde los trovadores en Provenza hasta la novela contemporánea, para abrirse a múltiples bifurcaciones y reimaginaciones que revelan tanto la persistencia como la plasticidad del deseo humano y la reclamación femenina del derecho a escribir el propio deseo y expresar una sexualidad propia y sin restricciones.

LA AUTORÍA EN CUESTIÓN: EL MITO DEL AUTOR ÚNICO

Es ampliamente reconocido en los círculos académicos que la modernidad trajo consigo el colapso de diversos sistemas mitológicos que, durante siglos, habían sostenido los órdenes sociales, epistemológicos y culturales de Occidente. «La publicación de *El origen de las especies* (1859) por Charles Darwin inicia el proceso de derrumbe del ideario colectivo de Occidente, luego de dar un puntapié al dogma del creacionismo para pasar a la concepción de una teoría evolutiva» [NOTA 11]. Posteriormente, Friedrich Nietzsche anunció la muerte de Dios en 1882 en su libro *La gaya ciencia*, subvirtiendo las bases teológicas y morales del pensamiento occidental. «Con la fundación del psicoanálisis en el año de 1896 de Freud, el hombre pierde el control de sus actos al anunciarse la existencia del inconsciente. Y finalmente, en el año de 1967 Roland Barthes, no contento con la destrucción de todos aquellos preceptos derrumbados en años anteriores» [NOTA 12], culminaría esta cadena de desplazamientos simbólicos al proclamar la muerte del autor, trastocando así la concepción tradicional de la autoría en el ámbito de la crítica literaria.

Estas declaraciones que impactaron profundamente las Ciencias Sociales y las Humanidades, y que permearon los discursos académicos, en otros espacios de amplia circulación como en Internet —y más específicamente en las comunidades de *fanfiction*— parecen no haber alcanzado una aceptación plena. Tal como señala la investigadora Carmen Morán, en el entorno digital persiste una concepción fuertemente arraigada acerca de la propiedad de las ideas. «Para los lectores y autores de la web, el autor no ha muerto y sigue presente al inicio de cada uno de los *fanfics* que se suben a la red en forma de *disclaimer*» [NOTA 13] o declaración de derechos. De este modo, el Autor [NOTA 14] se mantiene como una figura activa, casi reverencial, que encarna el ideal de perfección estética y autoridad narrativa. Los escritores de *fanfiction* no solo reconocen su existencia, sino que buscan emularla y honrarla, y las historias que escriben «no son otra cosa que una manera de honrar al genio creador detrás de la historia original, y su intención, tal como lo escriben al inicio de cada historia, es meramente con el afán de entretener, de limar aquellas

frustraciones creadas por el texto original, y todo por amor (o fanatismo)» [NOTA 15] a aquel universo ficcional en el cual encontraron inspiración.

En este sentido, la exención de responsabilidad (Figura 4) no solamente cumple una función legal preventiva, sino también una función simbólica: reconoce al Autor como progenitor de un universo ficcional que se desea prolongar. Sin embargo, esta postura no está exenta de tensiones: «las *fanfiction* tienen una relación problemática con la propiedad intelectual, los derechos de autor, las marcas registradas, etc.» [NOTA 16].

El debate sobre la legalidad y la legitimidad del *fanfiction* ha sido constante y complejo. Mientras que ciertos autores han manifestado un rechazo tajante hacia este tipo de producciones (por ejemplo, Anne Rice, Archie Comics, Dennis L. McKiernan, Irene Radford, J. R. Ward, Laurell K. Hamilton, Nora Roberts, J. D. Robb, P. N. Elrod, Raymond Feist, Robin Hobb, Robin McKinley y Terry Goodkind), otros como J. K. Rowling, Gene Roddenberry, George Lucas y Eric Flint han expresado su apoyo, reconociendo incluso el valor creativo y comunitario de estas prácticas.

Para muchos autores y editoriales, el *fanfiction* no representa una amenaza sino una forma de expansión del universo ficcional, una continuación posible del relato iniciado por el Autor. De este modo, el Autor no es eliminado, pero sí reinventado: su figura es desplazada del centro de la producción de sentido y reemplazada por una comunidad de lectores-escritores que interactúan con su legado. Como ya lo anticipaba Barthes: «el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor» [NOTA 17] y es precisamente a partir de esta figura —la del lector activo, que interviene, resignifica y reescribe— en donde la autoría cobra una nueva existencia y surgen nuevas preguntas: ¿qué es lo que realmente define a un autor?, ¿el acto de la escritura por sí sola es lo que hace al autor o es necesaria la publicación a través de «medios canónicos» para llegar a serlo?



NO POSEO NINGUNO DE LOS PERSONAJES NI SUS HISTORIAS, LE PERTENECEN A DC COMICS Y SUS RESPECTIVOS CREADORES...BLA BLA BLA...ya se saben el resto...ESTO LO HAGO SOLO POR DIVERSIÓN Y NO POR MOTIVOS COMERCIALES O ALGO POR EL ESTILO...BLA BLA BLA

Figura 4. Captura de pantalla de la exención de responsabilidad de la autora MortemAbsconse, encontrada en el primer capítulo de su *fanfic* «Cambio por ti», en el archivo de Fanfiction.net. Tomada por Erika Chávez Palacios, 2025.

Estas tensiones sobre la autoría también se manifiestan en situaciones concretas donde los límites entre autor y lector se desdibujan radicalmente. Un ejemplo paradigmático es el de *Dragon Ball Multiverse*, un webcómic creado por fans que continúa la historia del universo de *Dragon Ball* tras los eventos de *Dragon Ball Z*, y que ha ganado tal popularidad y calidad narrativa que incluso ha sido reconocido y comentado por miembros del equipo oficial de la franquicia. Este tipo de obras pone en evidencia cómo la comunidad de lectores puede asumir un rol autoral colectivo, generando contenidos que dialogan con el canon, lo expanden y lo complejizan, a tal grado que su legitimidad ya no depende exclusivamente del sello institucional, sino de su recepción, circulación y resonancia dentro del imaginario compartido de la comunidad global de fans.

Desde la crítica literaria, la figura del Autor ha sido históricamente concebida como un sujeto único, propietario de su obra y mediado por el aparato editorial, lo que implica tanto un sistema de validación como una noción de autoridad sobre el texto. Según Bourdieu [NOTA 18], la etiqueta de «autor» no es una esencia, sino un constructo social, apoyado por todo un aparato social, económico y hasta político que determina su acceso al canon, entendido como un listado de obras, producto de una selección institucional o por un grupo minoritario, que decide cuáles son dignas de preservación o estudio, o no.

Sin embargo, en las comunidades de *fanfiction* esta figura se diluye o transforma: el autor ya no es necesariamente un profesional de las letras, sino una persona que escribe, comparte, reescribe y dialoga con otros textos en plataformas digitales. El acto de la escritura misma y el hacerlo público a través de las diferentes plataformas o archivos ya es «suficiente» para adquirir esta etiqueta. Aunque no todos los escritores de *fanfiction* se identifican a sí mismos como «autores» en el sentido tradicional, muchos de ellos reclaman su derecho a la escritura como una práctica legítima, creativa y emocionalmente significativa.

Esta democratización de la escritura ha generado, además, nuevos modelos de circulación y consumo de la literatura en los que el éxito de una obra no depende exclusivamente de su publicación formal, sino de su impacto en una comunidad de lectores virtuales, su capacidad para generar resonancia afectiva y su potencial viral. En este sentido, el *fanfiction* no solo cuestiona el mito de las jerarquías del canon, sino también los criterios institucionales de autoría y prestigio.

Sin embargo, el *fanfiction* está lleno de contradicciones y así, mientras el género mismo se configura como un bastión en contra de esta institucionalización de la escritura, también funciona como una plataforma que ha catapultado a autoras desde

la periferia hasta los circuitos editoriales tradicionales. Tal es el caso de Cassandra Clare, autora de la saga *Shadowhunter Chronicles*, quien alcanzó fama entre la comunidad de *fanfiction* de *Harry Potter* antes de ser publicada por una editorial de prestigio. Otro caso paradigmático es el de E. L. James, cuya saga *Fifty Shades of Grey* surgió como una reescritura erótica de la historia de *Twilight* y fue posteriormente publicada con gran éxito comercial. Asimismo, Anna Todd inició su novela *After* como un *fanfiction* sobre el grupo musical One Direction en la plataforma Wattpad (Figura 5), y más tarde firmó contratos editoriales y adaptaciones audiovisuales. Estos casos evidencian cómo las plataformas digitales pueden servir de trampolín hacia formas de legitimación más amplias, desafiando la idea de que la escritura valiosa nace únicamente dentro de los márgenes de la industria editorial.



Figura 5. Captura de pantalla de la portada de *After*, encontrada en el archivo digital de Wattpad. Tomada por Erika Chávez Palacios, 2025.

«Así, el *fanfiction* puede ser leído como la encarnación ficcional de un proceso lector colaborativo», aunque también debe entenderse como una forma creativa autónoma y un fenómeno literario híbrido que forma parte del vasto entramado cultural articulado «en torno a las ficciones originales. En este espacio, la interacción entre los fans produce una comunidad que se apoya, comenta y comparte» [NOTA 19] contenidos relacionados con el universo ficcional base, pero que, al mismo tiempo, habita en una marginalidad estratégica: la del anonimato, el seudónimo y la distancia respecto del

canon. En estos espacios, las autoras de *fanfics* se permiten explorar diferentes temas desde múltiples perspectivas y con una libertad discursiva que difícilmente sería posible bajo la vigilancia de los circuitos editoriales tradicionales.

Aunque estas escritoras insisten en reivindicar la figura del Autor como referente y hasta como meta, su práctica paradójicamente lo subvierte desde su base: el *fanfiction* reconoce al Autor como origen, pero rehúsa acatar su autoridad de forma absoluta.

Se trata de una relación activo-receptiva subvertida, donde el receptor decide escribir su propia historia. Así, subvierte el pacto literario establecido desde hace miles de años. En última instancia, lo que emerge de esta práctica no es la negación del Autor, sino la transformación radical de su mito: una figura ya no unívoca, sino fragmentada y reconfigurada por la acción colectiva de quienes leen y reescriben desde espacios periféricos a partir de los cuales, en algún punto, pueden llegar a instancias más centrales de la esfera literaria.

EL MITO DE LA GLOBALIZACIÓN: REALIDADES PARTICULARES EN UN MUNDO GLOBALIZADO

A finales del siglo XX y principios del XXI, el discurso dominante sobre el orden mundial se ha articulado en torno al concepto de globalización, aunque no se trata de un fenómeno homogéneo ni exento de debate. Desde las ciencias sociales y humanas, autores como Gilberto Giménez [NOTA 20] han propuesto entender la globalización no simplemente en calidad de internacionalización o expansión del libre mercado, sino como un proceso de desterritorialización de las relaciones sociales, culturales y simbólicas. En este sentido, la globalización se entendería como un intercambio de información y de esquemas (tanto económicos, políticos, sociales e incluso culturales), sin importar la distancia ni las fronteras entre países o personas.

Uno de los fenómenos con mayor grado de asimilación global es el sistema económico (que puede ser resumido en dos palabras: producción y consumo), aceptado y adoptado por una gran mayoría de estados a nivel mundial, lo que conduce a una confusión entre un proceso de globalización total y una economía global.

A partir de esta confusión, se han abierto debates en torno al tema de la «cultura popular global» y su existencia —o no—, y la pertinencia de llamar «objetos culturales» a ciertos productos creados por las «industrias culturales» específicamente con fines económico-mercantilistas, cuando son vendidos a gran escala por todo el mundo.

Sin embargo, esta circulación global de productos no equivale a una cultura mundial uniforme, ya que el consumo cultural está profundamente condicionado por el contexto de recepción: no se trata simplemente de cómo se distribuyen los productos, sino de cómo son apropiados, reinterpretados y resignificados por los sujetos en sus contextos específicos. Así, aunque productos culturales como la saga de *Harry Potter* —creada desde una lógica cultural británica— circulan globalmente como símbolos objetivados de la cultura popular, su recepción varía de región en región, moldeada por las realidades sociales, simbólicas e identitarias locales.

En este marco, el *fanfiction* se presenta como un espacio que nos permite observar cómo estas autoras reescriben no solo las historias canónicas, sino también las lógicas culturales que las sustentan. A través de la escritura *amateur* y no mediada por la industria editorial, las escritoras adaptan los productos globales a su propia experiencia situada.

Tomemos como ejemplo el caso de *Harry Potter*: en el contexto estadounidense, los *fanfics* de *Harry Potter* que exploran relaciones románticas suelen centrarse en subvertir el canon heteronormado al proponer parejas *queer* (como Harry/Draco o Remus/Sirius) y visibilizar identidades de género diversas. El tratamiento del romance en estos textos suele estar marcado por un enfoque en el consentimiento, la comunicación emocional y la introspección afectiva, muy en sintonía con los discursos feministas y *queer* que atraviesan el activismo y la cultura popular en ese país.

Por otro lado, en *fanfics* escritos en Hispanoamérica, el enfoque en las relaciones románticas tiende a moverse entre la reescritura crítica del amor romántico tradicional y la búsqueda de formas alternativas de agencia femenina. Al mismo tiempo, el romance no desaparece, pero se reinterpreta: puede haber una fuerte carga pasional y emocional, incluso melodramática en la relación, heredera de los discursos amorosos populares como las telenovelas (Figura 6), pero también una ruptura con la lógica de la minimización de la figura femenina.

El estudio comparado entre el *fanfiction* anglófono y el escrito en español, realizado a partir de mi investigación en la tesis de maestría [NOTA 21], revela no solo diferencias estilísticas o narrativas, sino también profundas divergencias culturales en la forma de concebir y representar las relaciones románticas. En primer lugar, los universos ficcionales más populares en ambos contextos ilustran ya una preferencia temática distintiva: mientras que en el *fandom* anglófono predomina *Harry Potter* (J. K. Rowling), asociado a la aventura y el misterio, en el hispanohablante se privilegia *Twilight* (Stephenie Meyer), cuya carga melodramática y el énfasis en el romance sobrenatural resuenan más con las sensibilidades culturales de este público.

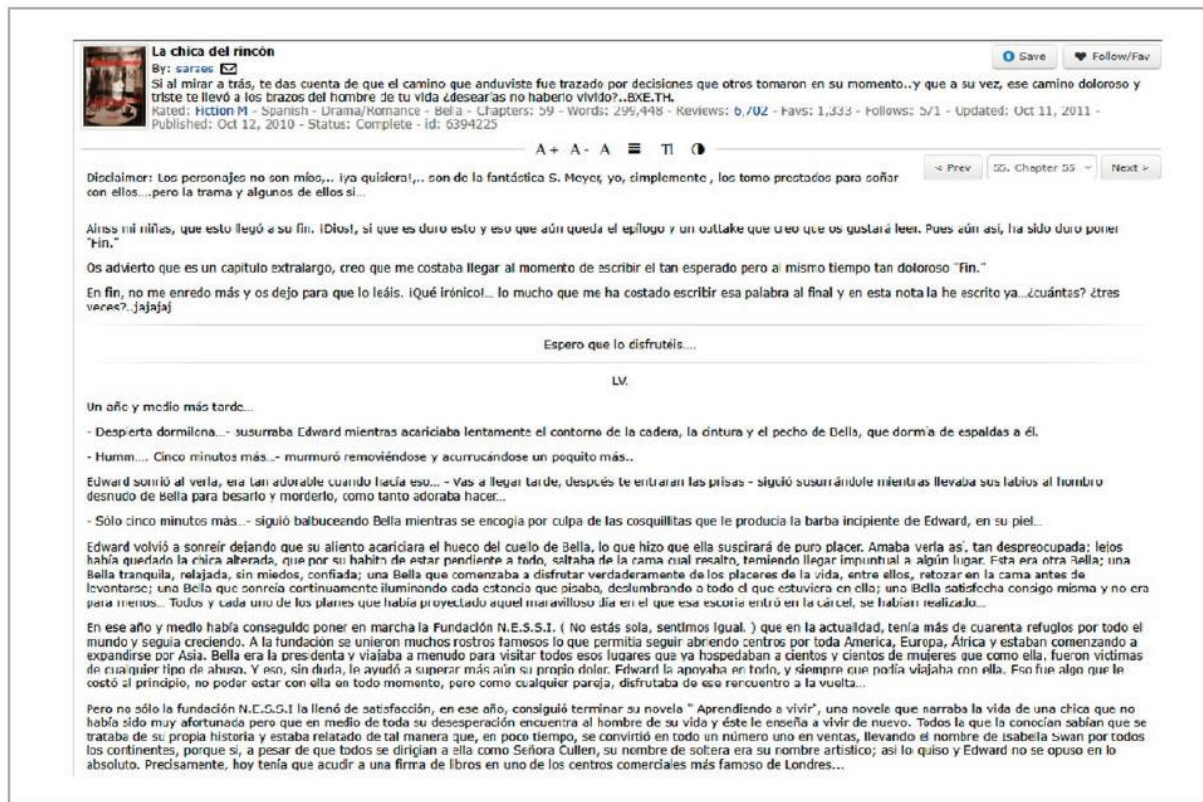


Figura 6. Captura de pantalla del capítulo final de *La chica del rincón* escrito por saraes; un *fanfic* de la saga *Twilight* obtenido del archivo de Fanfiction.net. Tomada por Erika Chávez Palacios, 2025.

Estas diferencias se manifiestan también en los enfoques narrativos y la caracterización de los personajes. En los *fanfics* escritos en inglés suele observarse un mayor equilibrio de poder entre los protagonistas románticos y una tendencia hacia el desarrollo progresivo de las relaciones, sin rupturas drásticas ni violencia explícita. Por el contrario, los relatos en español tienden a reproducir arquetipos fuertemente marcados por dinámicas de dominación / sumisión: el protagonista masculino suele ser rico, autoritario y sexualmente dominante, mientras que la figura femenina aparece como tímida, inocente e insegura, en una clara reactivación de esquemas tradicionales del melodrama romántico. Como ha señalado Laura Mulvey [NOTA 22], estos arquetipos no son neutrales, sino que responden a una construcción cultural del deseo dentro del marco del patriarcado.

Desde una perspectiva estructural, el *fanfiction* hispanohablante sigue frecuentemente un patrón narrativo donde la sexualidad cumple un papel central como ritual de paso

[NOTA 23] hacia la madurez afectiva y social de la protagonista. Esta configuración no solo replica modelos populares como el de *Fifty Shades of Grey*, sino que articula una fantasía romántica de redención masculina: el amor como medio para transformar al hombre violento en un compañero afectivo. Este tropo ha sido ampliamente estudiado por autoras como Janice Radway [NOTA 24], quien muestra de qué manera la narrativa romántica tradicional funciona como espacio de negociación simbólica para las mujeres, al permitir la reafirmación y la subversión de roles de género.

En contraste, los textos anglófonos desarrollan relaciones románticas que privilegian el humor, la amistad y la aventura compartida, en tramas donde el «final feliz» no implica necesariamente la sumisión femenina, sino una resolución basada en el reconocimiento mutuo. Tal como sostiene Catherine Roach [NOTA 25], muchas lectoras anglófonas de romance contemporáneo buscan una forma de «éxtasis emocional» que combine placer, agencia y justicia afectiva.

En cuanto a la representación LGBTQ+, el *fanfiction* anglófono tiende a normalizar estas narrativas sin recurrir a conflictos sociales explícitos. En el ámbito hispanohablante, en cambio, las historias *queer* suelen centrarse en procesos de lucha interna, lo que refleja un entorno cultural más restrictivo en cuanto a la expresión de identidades disidentes.

Tales diferencias, lejos de ser anecdóticas, evidencian cómo el *fanfiction* se convierte en un espejo de las estructuras simbólicas de las sociedades donde se produce y consume. El *fanfiction* en inglés enfatiza la aventura y la exploración de mundos alternativos, mientras que el escrito en español privilegia el erotismo y el drama emocional, proyectando fantasías de amor redentor que, si bien reproducen estructuras patriarcales, también abren espacios para la resignificación de la experiencia femenina. Así pues, el *fanfiction* se constituye como un «taller de escritura» donde las autoras (mayoritariamente mujeres) reconfiguran géneros tradicionales desde sus propios deseos, afectos y condiciones materiales.

A partir de estos ejemplos podemos observar que estos ejercicios de reescritura no solo expresan la creatividad de las comunidades lectoras-escritoras, sino que constituyen un acto de apropiación cultural donde los símbolos globales se resignifican desde lo local, subvirtiendo la idea de una hegemonía cultural unidireccional. Lejos de aceptar pasivamente los relatos impuestos por la cultura dominante, las escritoras conforman universos alternos que dialogan activamente con sus realidades y general un tipo de narrativa que, si bien nace de lo global, está profundamente enraizada en lo local, con lo que se trastoca el mito de la cultura global.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha intentado demostrar que el *fanfiction*, lejos de ser una mera práctica marginal, constituye un género narrativo complejo que refleja y responde a las transformaciones culturales, tecnológicas y sociales de las últimas décadas. Su relevancia no radica únicamente en el ejercicio lúdico de reescribir historias ya existentes, sino en su capacidad para cuestionar, subvertir y resignificar mitos fundacionales de la cultura literaria occidental. En efecto, la práctica del *fanfiction* pone en crisis nociones profundamente arraigadas en la tradición literaria como la autoría, el canon, la originalidad y el prestigio editorial, y lo hace desde un lugar periférico pero fértil, donde convergen voces históricamente excluidas de los espacios hegemónicos de producción cultural: mujeres, jóvenes, personas *queer* y neurodivergentes, entre otras.

Como se ha expuesto, el *fanfiction* es mucho más que una reescritura con fines de entretenimiento. En él se materializa una disputa simbólica por el control de los universos ficcionales, en la cual las y los fans dejan de ser consumidores pasivos para convertirse en agentes activos de producción. Esta agencia narrativa, que a menudo se ejerce de forma anónima o pseudónima, permite una exploración de temas que han sido sistemáticamente excluidos del canon literario y de los circuitos editoriales tradicionales. Uno de los ejemplos más evidentes es la reelaboración del mito del amor romántico, el cual ha sido ampliamente problematizado en los *fanfics* mediante relaciones que escapan de la normatividad heterosexual, cuestionan las dinámicas de poder en las parejas y apuestan por la construcción de vínculos afectivos más equitativos, diversos y conscientes.

De igual forma, el mito de la figura del Autor como ente único, soberano y genio creador de mundos se ve erosionado por la lógica del *fanfiction*, donde las historias son producto de comunidades participativas que se apropian colectivamente de los universos ficcionales. Aquí, la noción de autoría se descentraliza y se abre a formas de creatividad colaborativa que encuentran en las plataformas digitales un medio propicio para florecer. Tal como se ha mencionado, esta práctica no solo constituye un ejercicio de escritura, sino también un proceso de formación literaria que, en numerosos casos, ha servido de antesala para la profesionalización de autoras que iniciaron su carrera escribiendo *fanfiction*, como Cassandra Clare, E. L. James o Anna Todd. Así, se revela que los márgenes digitales también pueden ser terreno fértil de voces que, con el tiempo, encuentran un lugar en la industria editorial.

Otro de los aspectos fundamentales abordados en este trabajo ha sido la capacidad del *fanfiction* para resignificar productos culturales hegemónicos desde contextos

locales. En este sentido, se ha propuesto entenderlo como una respuesta creativa a los procesos de desterritorialización propios de la globalización cultural. Si bien productos como *Harry Potter* se han convertido en íconos de la cultura popular global, su recepción no es homogénea ni unidireccional. Al contrario, a través del *fanfiction* estos relatos son apropiados, transformados y adaptados por comunidades lectoras de todo el mundo, que los reescriben desde sus propios marcos culturales, simbólicos y emocionales. Como se ha observado en el análisis comparativo entre *fanfics* escritos en inglés y en español, estas diferencias no solamente se manifiestan en la elección de universos ficcionales predominantes, sino también en las formas de representar las relaciones afectivas, los tipos de personajes, la estructura narrativa y el contenido erótico.

Esta diversidad demuestra que el *fanfiction* funciona como un espacio donde se articulan experiencias locales con discursos globales, generando una red transnacional de significados en constante movimiento.

En el caso de Hispanoamérica, el *fanfiction* representa una ventana invaluable para entender los anhelos, las frustraciones y las búsquedas identitarias de un amplio sector de la población, especialmente de mujeres jóvenes. En un contexto donde las oportunidades para la publicación tradicional son escasas, el *fanfiction* aparece como un espacio de libertad creativa y de experimentación literaria, que permite a sus autoras ensayar múltiples voces, estilos y tramas sin las restricciones impuestas por el mercado editorial o por las convenciones del canon. Más aún, funciona como un refugio simbólico frente a una cultura que aún arrastra fuertes mandatos de género, ya que brinda un espacio donde lo femenino, lo íntimo, lo emocional e incluso lo sexual pueden ser explorados con relativa seguridad.

Este artículo ha buscado valorizar esta práctica y proponer una mirada crítica pero reivindicativa del *fanfiction* como fenómeno literario, social y cultural. Al hacerlo, se ha defendido también su potencial como fuente historiográfica que, aunque no preservada en hemerotecas tradicionales, documenta los imaginarios colectivos y las tensiones simbólicas de las comunidades que la producen. Su naturaleza como nueva materialidad digital, fruto de una reinención de los medios bibliográficos y hemerográficos clásicos adaptados a las lógicas participativas de Internet, no debilita su valor como objeto de análisis, sino que lo potencia, al situarlo en la intersección entre tradición y transformación. En este sentido, un estudio pormenorizado del *fanfiction* no solo permite comprender las prácticas culturales del siglo XXI, sino también trazar su vínculo con estructuras mitológicas de gran antigüedad que siguen configurando nuestra forma de narrar el mundo.

Lejos de ser una forma «menor» de literatura, el *fanfiction* revela las fisuras de un sistema cultural que sigue privilegiando ciertas voces, géneros y temáticas sobre otras. En este sentido, es urgente que los estudios literarios, históricos y culturales lo incorporen como objeto de análisis legítimo, no solo por su alcance y su influencia en la cultura contemporánea, sino también por su potencial transformador. El *fanfiction* interpela los límites entre lectora y autora, entre original y derivado, entre centro y periferia. Nos recuerda que la literatura no es propiedad de unos pocos, sino un campo abierto donde múltiples subjetividades pueden, y deben, encontrar un lugar para narrarse.

NOTAS

1. Michel Foucault, «Nietzsche, la Genealogía, la Historia», en *Microfísica del poder*, trad. de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, 2a. ed. (Madrid: La Piqueta, 1979), 7-8.
2. *Fandom*: comunidad *fan*. Jim Caughran y Mark Olson, eds., *Fancylopedia 3*, s. v. «fandom».
3. Sam Moskowitz, *The Immortal Storm: A History of Science Fiction Fandom* (Atlanta: Atlanta Science Fiction Organization Press, 1954).
4. De acuerdo con Statista, el portal alemán de estadísticas, *Fifty Shades of Gray* había vendido más de 100 millones de ejemplares a nivel mundial en febrero de 2014. «Number of Copies E. L. James's *Fifty Shades of Grey* Sold in Selected Countries Worldwide as of February 2014».
5. *The Love Hypothesis* fue número 1 en la lista de *The New York Times Bestseller* en 2021. Según la revista británica *The Bookseller*, ha vendido más de 750 000 ejemplares a nivel mundial. Lauren Brown, «Sphere Lands Five More from *The Love Hypothesis* Author Ali Hazelwood», *The Bookseller* (20 de septiembre de 2022).
6. Afirma la editorial Simon & Schuster que la saga de *After* ha vendido más de 12 millones de ejemplares a nivel mundial, ha sido traducida a 35 idiomas y ha sido número 1 en la lista de *bestsellers* en varios países. Simon & Schuster, «About the Book *After*».
7. La serie *Shadowhunters Chronicles* ha sido número 1 en las listas de *bestsellers* de *The New York Times*, *USA Today*, *The Wall Street Journal* y el *Publishers Weekly*, y de acuerdo con la editorial Simon & Schuster, la autora ha vendido 50 millones de

ejemplares a nivel mundial y ha sido traducida a 35 idiomas. Simon & Schuster, «About the Book *Cassandra Clare*».

8. Ernst Cassirer, *El mito del Estado* (México: FCE, 1968).

9. Denis de Rougemont, *Love in the Western World* (Nueva York: Harper & Row, 1956).

10. Virginia Woolf, *Una habitación propia*, trad. de Laura P. Zubiarte (Barcelona: Seix Barral, 2019).

11. Erika Chávez Palacios, «Un género narrativo de posvanguardia: el *fanfiction*» (tesis de licenciatura, Universidad de Guanajuato, 2017), 44.

12. *Ibid.*, 45.

13. *Ibid.*

14. A partir de este momento se utilizará la palabra «Autor», con mayúscula inicial, para hacer referencia a esta figura autoral abstracta planteada por Roland Barthes, y no un autor en particular.

15. *Ibid.*, 46.

16. Carmen Morán Rodríguez, «Li(ink)teratura de kiosko cibernético: *Fanfictions* en la red», *Cuadernos de Literatura* 12, núm. 23 (2007): 35.

17. Roland Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (México: Paidós, 1987), 6.

18. Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (Barcelona: Anagrama, 1992).

19. Chávez Palacios, «Un género narrativo de posvanguardia...», 77.

20. Gilberto Giménez, «Globalización y cultura», *Estudios Sociológicos* 20, núm. 1 (2002): 26.

21. Erika Chávez Palacios, *Morfología de un relato posmoderno. La historia del fanfiction (1966-2016)* (tesis de maestría, Universidad de Guanajuato, 2019).

22. Laura Mulvey, «Visual Pleasure and Narrative Cinema», *Screen* 16, núm. 3 (1975): 6-18.

23. Victor Turner, *El proceso ritual: estructura y antiestructura* (Madrid: Taurus, 1988), 100.

24. Janice A. Radway, *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1984).
25. Catherine Roach, *Happily Ever After: The Romance Story in Popular Culture* (Bloomington: Indiana University Press, 2016).

REFERENCIAS

- Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. México: Paidós, 1987.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1992.
- Brown, Lauren. «Sphere Lands Five More from *The Love Hypothesis* Author Ali Hazelwood». *The Bookseller* (20 de septiembre de 2022).
- Cassirer, Ernst. *El mito del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.
- Caughran, Jim y Mark Olson, editores. *Fancylopedia 3, s. v., «fandom»*.
- Chávez Palacios, Erika. «Morfología de un relato posmoderno. La historia del *fanfiction* (1966-2016)». Tesis de maestría. Universidad de Guanajuato, 2019.
- Chávez Palacios, Erika. «Un género narrativo de posvanguardia: el *fanfiction*». Tesis de licenciatura. Universidad de Guanajuato, 2017.
- Foucault, Michel. «Nietzsche, la Genealogía, la Historia». En *Microfísica del poder*. Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, 7-30. 2a. ed. Madrid: La Piqueta, 1979.
- Giménez, Gilberto. «Globalización y cultura». *Estudios Sociológicos* 20, núm. 1 (2002): 23-46.
- Morán Rodríguez, Carmen. «Li(ink)teratura de kiosko cibernético: *Fanfictions* en la red». *Cuadernos de Literatura* 12, núm. 23 (2007): 27-53.
- Moskowitz, Sam. *The Immortal Storm: A History of Science Fiction Fandom*. Atlanta: Atlanta Science Fiction Organization Press, 1954.
- Mulvey, Laura. «Visual Pleasure and Narrative Cinema». *Screen* 16, núm. 3 (1975): 6-18.
- «Number of Copies E. L. James's *Fifty Shades of Grey* Sold in Selected Countries Worldwide as of February 2014». *Statista*.
- Radway, Janice A. *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1984.

Roach, Catherine. *Happily Ever After: The Romance Story in Popular Culture*. Bloomington: Indiana University Press, 2016.

Rougemont, Denis de. *Love in the Western World*. Nueva York: Harper & Row, 1956.

Simon & Schuster. «About the Book *After*».

Simon & Schuster. «About the Book *Cassandra Clare*».

Turner, Victor. *El proceso ritual: estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus, 1988.

Woolf, Virginia. *Una habitación propia*. Traducción de Laura P. Zubiato. Barcelona: Seix Barral, 2019.



Ilustración muy difundida para abordar la temática *fanfiction*.

En este caso, tomada de la web [Zero Grados](#).



En *The New Yorker*, ilustración de Jamie Coe para el reportaje: «[The Promise and Potential of Fan Fiction](#)», de Stephanie Burt.



INSTALACIÓN /
PERFORMANCE

Zarándula
La metamorfosis
de la lengua



Representada en 2019, como parte de los actos programados por el Ayuntamiento de Logroño para la Semana Cervantina, o semana alrededor del Día del Libro, *La metamorfosis de la lengua* se exhibió desde el 22 al 25 de abril en varios pases diarios.

Así la presenta este Ayuntamiento [en su web](#):

Performance de danza contemporánea y teatro de la escultura Monumento a la Lengua Castellana, obra del escultor Daniel. Se celebra en la misma escultura, situada en la esquina entre las calles avenida de la Paz y San Millán.

Nos interesa llamar la atención y hacer visible esta escultura por la que pasamos a diario y sobre la cual no sabemos nada. Es un homenaje a la lengua castellana, vinculado a su origen, el latín, la expansión de este por parte del Imperio Romano y como finalmente el latín da paso al castellano. La idea de metamorfosis de la lengua, de una lengua mutante, viva, se ve reflejada a través de mariposas que forman parte del conjunto escultórico. La actividad será gratuita y para todos los públicos.

Para comentar: [en sus redes sociales](#), el grupo Zarándula se refiere al espectáculo únicamente como *Metamorfosis*.







Las imágenes de la *performance* se han seleccionado entre las publicadas por la Fundación Escultor Daniel [en su web](#).

Y esta es la fuente:



El *Monumento a la Lengua Castellana* es una fuente ornamental y conmemorativa ideada por el escultor [Daniel González Ruiz](#) en 1929. El boceto fue donado al Ayuntamiento en 1989 por parte de la hija del escultor, Berta González, y los escultores Félix Reyes y Ricardo González se encargaron de llevarlo a cabo, con la colaboración del arquitecto municipal Rafael Alcoceba. Se inauguró el 30 de diciembre de 1993.

Está esculpida en piedra artificial.

Consiste en una base circular para la plataforma decágona sobre la que reposan seis mariposas, las cuales rodean el surtidor circular cuya agua cae al plato inferior. «Las mariposas, talladas de forma esquemática, representan la metamorfosis de la lengua castellana», explica la [Guía de escultura monumental de Logroño](#), publicada por el mismo Ayuntamiento.





BIOLOGÍA DE LA
LECTOESCRITURA

Los ejercicios en plataformas digitales nos permiten reflexionar sobre nuestros dispositivos como artefactos creativos y sobre la coconstitución humano-técnica

Anaclara Pugliese

«Una publicación de artista es una tecnología multitudinaria»: ejercicios de colaboración entre humanos y máquinas»

En: *Anclajes*, vol. 29, núm. 3 (septiembre-diciembre de 2025). Licencia Creative Commons. Última consulta: 23 de marzo de 2026.

RESUMEN

La literatura digital busca desestabilizar la figura del autor mediante creaciones colectivas, escritura no-creativa y producciones textuales automatizadas, entre otros procedimientos. Más allá de todas las posibilidades de coautoría que las tecnopoéticas promueven, desde una perspectiva poshumanista, se leen como colaboraciones entre humanos y máquinas una serie de bots literarios programados por los colectivos Broken English y Aceleraditxs. Así como el concepto de Antropoceno debilita la distinción entre lo natural y lo artificial, es decir, entre naturaleza y cultura, desde el poshumanismo, el mundo puede abordarse en términos de «redes» en las que lo humano pierde unidad y privilegio como agente.

Palabras clave: Aceleraditxs, Broken English, crítica literaria, poesía, siglo XXI.

INTRODUCCIÓN: «EL PROCESO CREATIVO ES UNA FUERZA DE LA HISTORIA»

[NOTA 1]

La inteligencia artificial se ha consolidado al mismo tiempo que lo ha hecho la conciencia de que existen otras inteligencias, también no-humanas, como la del resto de los animales o la vegetal. Aunque se diferencie de ellas en que es creación nuestra, se asemeja en el hecho de que también es misteriosa, parcialmente inexplicable. Conforman, juntas, un campo de fuerza de inteligencias no-humanas que nos empuja para que intentemos abandonar colectivamente nuestro antropocentrismo.

Jorge Carrión, *Los campos electromagnéticos*

La autoría es una problemática fundamental de las tecnopoéticas. En comparación con la literatura analógica —vinculada al libro como vehículo convencional—, las nociones de autor, lector y obra pierden especificidad en la literatura digital. Por un lado, es frecuente que intervengan, en su creación, diseñadores multimedia, ilustradores, músicos y artistas plásticos, entre otros. «En ese mismo sentido, funciona en parte de la literatura digital la figura autoral en forma de sinécdoque: el escritor de literatura digital, como el director de cine, siendo una parte suele figurar como el todo» (Kozak «Esos raros» 8). Pero, por otro lado, la literatura digital, en muchos casos, va en la búsqueda de desestabilizar, de forma explícita, la figura del autor mediante

creaciones colectivas y anónimas, escritura no-creativa, intertextualidad o reelaboración de una obra previa en un nuevo medio.

Broken English y Aceleraditxs son dos colectivos de tecnopoesía formados por nativos digitales latinoamericanos nacidos a partir de los años ochenta. El primero fue fundado en 2016 en México por Canek Zapata, Pierre Herrera y David Martínez. Se caracteriza por ser una editorial hipermedia de poesía de libre acceso que publica e interviene textos, pero al mismo tiempo es un proyecto generador de memes y de *bots* para redes sociales. En palabras de Pierre Herrera, «eso es Brkn, un espacio multiplataforma comandado por bots, de memética y poesía, de arte, equívocos y código, de glitch y glitter» (*Procesador de textos*, s/p). Asimismo, el colectivo organiza muestras de literatura experimental y sus fundadores —Zapata, Herrera y Martínez— realizan *live coding*, es decir, arte performático basado en el uso de programación interactiva de forma improvisada, en el cual uno o varios *live coders* (programadores en vivo) generan visuales, música y texto, mientras, la escritura del código es proyectada.

El hecho de tomar el nombre en inglés Broken English —expresión que refiere a las variantes lingüísticas del inglés producidas por hablantes cuya lengua materna es otra— puede interpretarse como un gesto de autorreflexión y, a la vez, como una crítica a la cultura digital hegemónica (Kozak, «Experimental Electronic Literature», 16).

Por su parte, Aceleraditxs es una fusión de colectivos surgida en 2018, conformada por Cyber Elfa —un canal de YouTube boliviano que produce videoclips de poesía *sampleando* imágenes de animé—; *MOLOK*, una revista virtual de artes peruana; los KFGC, un grupo de poesía multimedia de México; *Sub25*, una revista peruana de poesía joven y por el Comité de Asuntos Intangibles, una comunidad de músicos también mexicanos. Su grupo de Facebook se llama «3021 Poemas aceleraditos» y tiene actualmente alrededor de tres mil miembros, entre poetas y personas interesadas en la intersección entre arte y tecnología en general. Desde enero de 2018, allí se dictan y comparten: talleres gratuitos de hyperpoesía y de creación de videoclips de poesía, entre otros; seminarios y debates sobre poesía, tecnología y aceleracionismo; *links* hacia archivos abiertos para la creación colectiva de obras de literatura electrónica, antologías y traducciones; memes de literatura; poemarios que fueron creados para historias de Instagram; virus poéticos; PDF pirateados; tutoriales para programar páginas web de poesía, sobre la base de la apropiación de los códigos de otros sitios y todo tipo de experimentaciones personales y colectivas que vinculan escritura y tecnología.

Mediante la creación de comunidades que diseñan modelos abiertos y colaborativos para el arte con el fin de trascender la noción de autoría individual, ambos grupos intentan resocializar las lógicas de redes sociales y plataformas que promueven intercambios estandarizados, impersonales, alienantes y efímeros e impelen a sus usuarios a constituirse a sí mismos como marcas a partir de relatos individuales. Mediante la creación de modalidades colectivas y autogestivas de formación, de enseñanza y de producción artística y editorial, Broken English y Aceleraditxs plantean rupturas, por un lado, con las instituciones artísticas y culturales tradicionales y, por el otro, con la idea de autor como genio individual que escribe en soledad.

Así como el concepto de «Antropoceno» volvió porosa la distinción entre lo natural y lo artificial y, asimismo, entre lo humano y lo no-humano, desde una mirada poshumanista podemos entender el mundo como una «red» en la que lo humano pierde privilegio como agente. Más allá de los infinitos cruces colaborativos entre humanos que la literatura digital promueve y que Broken English y Aceleraditxs expresan, me propongo pensar una serie de obras de tecnopoesía digital como colaboraciones entre humanos y máquinas. En particular, me referiré a algunos de los bots literarios creados por ambos colectivos.

«EL SURREALISMO ES RIHANNA RAYANDO UNA BARDA»

En la última década, desde 2012, la actividad de Internet fue dirigida, en gran parte, por aplicaciones encargadas de ejecutar acciones simples y automatizadas, a las que llamamos bots. Este término es el diminutivo de robot, cuyo origen etimológico es la palabra checa «robota», que significa «trabajo» o «servidumbre» y también «trabajo forzado». Los bots operan en casi todas las páginas de Internet, por ejemplo, verificando que permanezcan en línea, transfiriendo datos entre diferentes redes sociales, transportando información encriptada en transacciones mercantiles y publicando el horario, el clima, las aperturas y cierres de los mercados bursátiles, entre otras actividades.

Podríamos catalogar los bots según distintas categorías [NOTA 2]. Las clasificaciones más generales los segmentan según su empleo comercial o no comercial. Están los *spambots*, que publicitan bienes y servicios; los *socialbots*, que sustituyen a un *community manager*, como los que publicitan lo que producen medios informativos o de entretenimiento; y los *cultural bots*, que fueron creados con fines artísticos. Los

cultural bots trascienden cualquier objetivo útil, buscan indagaciones sobre las posibilidades mismas de las redes sociales y de Internet.

En ese sentido, Carolina Gainza Cortés propone que dentro de la literatura digital latinoamericana existen dos espacios de creación, ambos experimentales: uno que explora el lenguaje de código a través de prácticas de programación —en el cual la autora incluye hipertextos, hipermedias, poesía de código, literatura interactiva, etc.— y otro que se basa en la experimentación con el medio —que, por lo tanto, no requiere de sus autores saberes específicos sobre programación—; en este segundo grupo, se incluye la instapoesía, las narrativas en WhatsApp, los memes y, por supuesto, los bots poéticos en redes sociales (Gainza Cortés, «Poéticas del exceso», 31). Aunque este grupo ha ganado terreno dentro de la literatura digital, en los últimos años, ha sido el más vilipendiado y también el menos estudiado.

La escritura automatizada o máquina de escribir autónoma, género en el que podrían insertarse los bots de Twitter, se ha materializado a lo largo del tiempo a través de procedimientos de combinación y de dispositivos específicos. Raymond Queneau, miembro de OULIPO —sigla de *Ouvroir de littérature potentielle* que, en español, significa «Taller de literatura potencial»—, por ejemplo, tomó el soneto como punto de anclaje para crear su libro-máquina de producir poemas, *Cien mil millones de poemas. Manual de uso*, compuesto por diez sonetos, cuyas páginas están partidas horizontalmente con el fin de delimitar cada uno de los versos (catorce) de los diez poemas. La combinación aleatoria de los versos de cada soneto puede generar cien mil millones de poemas diferentes. Otro de los miembros de OULIPO, Marcel Bénabou, ideó una máquina para fabricar aforismos, integrada por dos partes: un léxico y una gramática conformada por fórmulas propias de los aforismos. En *Un aphorisme peut en cacher un autre* (Un aforismo puede esconder otro), el autor aclaró que los aforismos facilitan las inversiones o sustituciones por la inflexibilidad de su estructura sintáctica.

Tanto Bénabou como Queneau anclaron sus experimentos en fórmulas tradicionales: el aforismo y el soneto. Como tantas otras experimentaciones, estas prácticas transgreden y transforman la tradición desde la restricción propia de géneros y formas literarias. «Los Twitterbots o bots de Twitter extienden el sueño de estos y otros autores» (Centro de Cultura Digital s/p). Los actuales doscientos ochenta caracteres de Twitter (ahora X), es decir, las restricciones de espacio propias de la red propician prácticas de escritura que convierten a la red social en un laboratorio experimental para algunos de sus usuarios. Asimismo, los bots proliferan allí por las características mismas de la plataforma, que permitió que se automaticen las publicaciones mucho

antes que Instagram, que lo hizo en 2022. Actualmente, Twitter está cada vez más invadido por escrituras algorítmicas, bots que fingen perfiles humanos, un síntoma cotidiano de lo que Éric Sadin llama «era antropomórfica de la técnica» (Sadin, 16).

La literatura creada de modo automático, también conocida como generadores de texto, es el primer género de la literatura digital, aparecido en los años cincuenta del siglo pasado en Europa con *Love letters* de Christopher Stratchey. Su particularidad es la creación de textos a partir de la combinación algorítmica de un *input* compuesto de unidades mínimas predeterminadas, «la computadora los procesa aplicando el algoritmo construido a tal efecto por el artista y/o programador con lo que como *output* se obtiene una serie aleatoria de textos, no completamente azarosa en realidad, sino basada en un cálculo de probabilidades» (Kozak «Esos raros» 5).

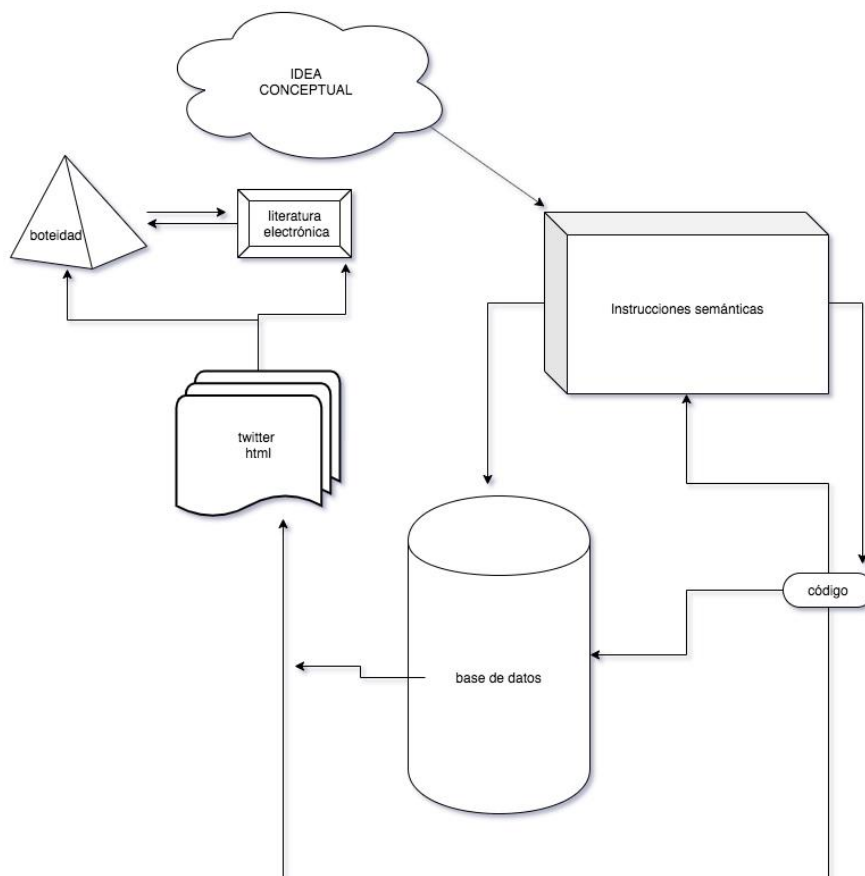


Imagen tomada del anuncio del curso dictado por Canek Zapata sobre bots, llamado «Jardín de bots».

Tomaremos como referencia algunos bots de los colectivos latinoamericanos de poesía digital Broken English y Aceleraditxs entre los que se encuentran @bot_de_colores, @bot_teorico, bot_de_sumas, @emojimasemoji, @un_bot_kawaii y @queridobot [NOTA 3]. @un_bot_kawaii es un bot tierno, «kawaii», que evoca escenas de la vida cotidiana encabezadas por el adverbio «cuando» más un emoticono, es decir, una secuencia de caracteres ASCII que representa una emoción:

cuando no hay internet y te cuenta una historia

◦ ▪ ° ° *(> ʌ <) * ° ° ▪ ◦

cuando descubres un nuevo poder

\\ (; ^ ^) / ° . . . ___ ○

cuando te caes y te levantas como si nada

(O _ _) / ≡ ☆

cuando te llama tu amigx para contarte sus sueños

(_ _ *) Z Z Z

@queridobot es un diario íntimo que confiesa deseos y sensaciones cada tres horas. También su estructura como la de @un_bot_kawaii tiene una forma partida, un encabezado que es fijo («querido diario»), dos puntos y la confesión.

querido diario: me encantaría pasear a mi perro con lx chicx que me gusta y que me cuente todo sobre su infancia

querido diario: te regalaría todos los colores flúor del mundo si pudiera

@bot_de_colores es un bot programado por Canek Zapata que lanza tuits la mayoría de las veces de dos palabras: la primera es siempre un color y la segunda, un adjetivo

o construcción que modifica indirecta o directamente al sustantivo. De esta manera, se logran encuentros sorprendidos, metafóricos en su mayoría. Algunas de sus publicaciones son: «violeta difuminado», «rojo turquesa», «morado de los anillos de Saturno», «magenta catártico», «blanco absoluto». @bot_teorico es un bot que aparece descrito como «toda la teoría que @brokenenglish & @pierreherrera imaginaron». La estructura también combina dos elementos aleatoriamente, como en el caso anterior del bot de los colores, aunque aquí se trata de unir categorías como «arte textual», «arte posdigital», «Cognitariado», «realismo especulativo» a definiciones que no son las propias, es decir, a definiciones «poéticas» a partir del verbo «ser». Los resultados son combinaciones como: «La sublevación es Yuya lamiéndose», «Una publicación de artista es una tecnología multitudinaria», «El surrealismo es Rihanna rayando una barda», «El proceso creativo es una fuerza de la historia», «El lenguaje es una sorpresa alucinada» o «El arte generativo es Jacques Lacan evocando fantasmas». bot_de_sumas también conjuga dos unidades distintas, pero mediante una operación matemática que suma dos elementos, separados por el signo de adición «+» y luego del signo igual (=) nos arroja la suma aleatoria de la combinación. Puede lanzar resultados sorprendentes: «retuit + nuestro amor = arte contemporáneo», «desperfectos + flores = siglo xix», «el demonio + lo haría de nuevo = dolor», «privacidad + música = nací para amarte». @emojimásemoji es idéntico a bot_de_sumas, pero en lugar de palabras se suman emojis.



En estos últimos bots (@bot_de_colores, @bot_teorico, bot_de_sumas, @emojimasemoji), pero también en otros del colectivo Broken —como @sinestesiabot, que compara un color con un olor o con un sonido o con un sabor; @feysonabot, un bot que combina en una misma frase fragmentos de canciones de Fey y de Ricardo Arjona; @malumasyntek, que mezcla canciones de Maluma y de Aleks Syntek— y, en algunos surgidos desde el colectivo Aceleraditxs —como @bunnyborges, un remix de canciones de Bad Bunny y de la literatura de Jorge Luis Borges— se realiza la operación de unir dos elementos en un diálogo absurdo. Es la red la que favorece las conexiones entre materiales antes asociados a la baja y alta cultura.

Abundan lógicas culturales digitales que favorecen la remediación, la copia, la reapropiación, etc., maniobras materiales y conceptuales que cogen estrategias y las fagocitan, conectando y asociando elementos que antes habría sido impensable encontrar afiliados, favoreciendo también la pérdida de referentes y la descontextualización cultural que permite una libertad creativa antes inimaginable. (Sánchez Gómez 153).

Los bots @feysonabot, @malumasyntek y @bunnyborges están constituidos como *mash-ups* a partir de una combinación de las palabras tomadas de otros autores que forman versos nuevos que se remezclan en un ejercicio intertextual. Estos tipos de composición que se alimentan de ejercicios como el montaje son posibilitados por la cultura digital, que «pone a disposición una masa ingente de materiales y datos dispersos en el espacio digital, aptos para su visualización, lectura, selección o descarga favoreciendo así su mezcla y composición» (Sánchez Gómez 351). Es decir, muchas obras de literatura electrónica relacionan una variedad de materiales que se descontextualizan y recontextualizan en nuevas formas.

El reciclaje de materiales previos y su posterior remezcla se instauraron como prácticas características de la cultura digital y, sin embargo, también eran prácticas de las vanguardias históricas. Marisa Olson considera así que la remezcla digital contemporánea transforma las lógicas apropiacionistas de las vanguardias, ya que la navegación web y la recolección de materia prima son hoy experiencias definitivamente interiorizadas. De este modo: «El ecosistema digital propicia ese giro desde la producción a la postproducción de imágenes y materiales, es decir, desde la creación basada en la originalidad, a la selección o composición basada en la combinación y la automatización de procedimientos» (Sánchez Gómez 358).

Esta maniobra que realizan los bots de mezclar dos tipos de materiales que aparentemente son irreconciliables, sobre todo, en @malumasyntek y @bunnyborges, nos recuerda la frase de *Les Chants de Maldoror*: «Bello como... el encuentro fortuito, sobre una mesa de disección, de una máquina de coser y de un paraguas» (Lautréamont 236), que fue, a su vez, retomada por el surrealismo de André Breton. En el *Primer manifiesto del surrealismo*, Breton declaraba:

Hacia la misma época, un hombre, Pierre Reverdy, por lo menos tan aburrido como yo escribía:

«La imagen es una creación pura del espíritu.

No puede nacer de una comparación sino del acercamiento de dos realidades más o menos alejadas.

Cuanto más distantes y precisas sean las relaciones entre las dos realidades que se ponen en contacto, más intensa será la imagen, y tendrá más fuerza emotiva y realidad poética...» (38).

Pero estos bots no tienen de surrealistas solo el diálogo absurdo entre dos realidades «más o menos alejadas». En *Los campos electromagnéticos*, Jorge Carrión propone paralelismos entre el surrealismo y la escritura artificial, es decir, entre la escritura automática y la automatizada, de ahí que retome en su título la obra de André Breton y Philippe Soupault, *Los campos magnéticos*, libro que empieza, entre otras cosas, «la crítica de la idea romántica de genio, la vía de la desapropiación, la lenta conciencia de que todas las creaciones son en el fondo colectivas» (Carrión 16), ideas que la escritura artificial acentuaría. Para Carrión nos encontramos en una transición parecida a la que vivieron los artistas de principios del siglo XX, pero:

Ya no se trata de transformar en literatura una dimensión de la propia psique; sino de invitar definitivamente a nuestros exocerebros, a nuestros aliados tecnológicos, a nuestras inteligencias artificiales y compañeras a participar del viejo arte de contar historias ... para que escriban con nosotros o incluso más allá de nosotros, como máquinas de escribir autónomas. (19).

La escritura artificial completaría un camino de «autonomía» iniciado con el surrealismo, un camino de desapropiación y de desapego de la idea de genio romántico.

La autonomía de las escrituras automatizadas puede desembocar en el desborde. @bot_de_colores hacía publicaciones cada una hora, esto es, veinticuatro veces al día, desde septiembre de 2017 hasta el 6 de abril de 2023, cuando los dieciocho bots del colectivo Broken English fueron discontinuados. Es decir, publicó cerca de 48.000 tuits. @bot_teorico, posteó cuatro veces por día, también desde septiembre del 2017, aproximadamente 8 mil mensajes en total. Cada tres horas tuitearon bot_de_sumas desde enero del 2019, @emojimasemoji desde diciembre de 2018 y @un_bot_kawaii desde octubre del mismo año. Carolina Gainza Cortés llama poéticas del exceso a estas escrituras que proliferan en redes en las que se observa una textualidad desbordada. «En un medio donde prima la obsolescencia, las escrituras son efímeras y en movimiento continuo» («Poéticas del exceso» 37). En este sentido, la literatura de redes comparte «con la literatura que trabaja con el código la característica de estar siempre en proceso, una escritura en marcha» (37).

En *lo fragmental. Para una pos-teoría del arte*, Roberto Echen opone lo fragmentario a lo fragmental. Lo fragmentario alude a una totalidad cerrada, mientras que lo fragmental se define como lo que no puede reconstruir un todo o como la construcción de una totalidad permanentemente abierta. Entonces, las escrituras de los bots de Twitter podrían ser fragmentales en el sentido de que aluden a un todo siempre abierto, siempre en marcha.

«EL ARTE GENERATIVO ES JACQUES LACAN EVOCANDO FANTASMAS»

Los generadores de texto podrían ser incluidos dentro del más amplio «arte generativo». Si bien la búsqueda de obras de producción automática va más allá de la historia de las computadoras, el arte generativo emerge en la década de los cincuenta del siglo XX asociado a las ciencias de la computación y a la cibernética y puede ser definido como:

Aquel en que se encuentran involucrados procesos que introducen ciertos niveles de indeterminación, donde el artista cede parte del control de su creación a un sistema autónomo. Si bien el arte generativo ha utilizado sistemas biológicos, químicos y modelos matemáticos, entre otros, en gran parte se encuentra asociado a sistemas computacionales, donde el sistema autónomo puede ser un algoritmo o una máquina que contribuye y participa parcialmente en el proceso creativo. (Gainza Cortés «Arte generativo» 66-67).

¿Cómo pensar estas colaboraciones propias del arte generativo entre humanos y máquinas? ¿Podemos hablar de cocreación y coautoría? ¿Cómo se transforma el concepto de autoría si incluimos a las computadoras como autoras? Hacerlo de por sí es problemático ya que, como señala Malena León, en nuestra sociedad es un requisito que para que algo sea considerado «creativo» debe haber una agencia intencional.

Posiblemente, esto deje afuera a la creatividad algorítmica, en tanto que los artefactos no parecen ser depositarios de atribuciones intencionales de este tipo. En definitiva, además de tomar en cuenta lo que las máquinas efectivamente pueden hacer, quizá la respuesta a si puede existir la creatividad algorítmica depende no de concepciones metafísicas cuestionables..., sino de los cambios que se produzcan en las normas y valores de las sociedades en las que vivimos. (León 128).

Sin embargo, para responder a las preguntas formuladas, Gainza Cortés plantea una aproximación poshumana que permita imaginar un arte generativo que, al poner énfasis en los intercambios creativos entre humanos y agentes no humanos, discuta, al mismo tiempo, la separación binaria entre humanos y máquinas.

El poshumanismo se formula como una réplica al planteo humanista. En el terreno de la filosofía de la técnica, el humanismo se afirma en el intencionalismo y el instrumentalismo para pensar la relación entre humano y técnica. Así, esta última se aborda como extensión protésica o instrumento de una agencia humana. La técnica no modificaría la acción intencional, por lo que se deriva de este esquema instrumentalista una neutralidad moral de la mediación tecnológica. Es decir, hay una distinción definitiva entre natural y artificial. El poshumanismo en respuesta al humanismo descentra lo humano, que pasa a ser constituido en asociaciones con corrientes no-humanas. Para el poshumanismo:

El humano es una entidad porosa y fluida, carente de unidad sustancial, simbiote atravesado por lo no-humano (los microorganismos, por ejemplo). Sus límites sustanciales se esfuman en íntimos acoplamientos con extensiones cognitivas, artefactos, culturas, estructuras y entornos. No hay cuerpos naturales, originarios, impolutos. (Vaccari «Posthumanismo» 400).

Para Rosi Braidotti, el *continuum* cultura-naturaleza es el punto de inicio. Los límites entre lo natural y lo cultural han sido desarticulados como consecuencia de los

desarrollos científicos y tecnológicos, aunque era precisamente esa división de los dos polos de lo social y lo natural el pilar fundamental del proyecto moderno de dominación (técnica) de la naturaleza entendida como recurso.

Asimismo, el concepto de «Antropoceno» —elaborado por Paul Crutzen y Eugene Stoermer para designar una nueva era geológica en la que el ser humano por su abuso de las tecnologías pasa a ser de agente biológico a agente geológico— propone una reconsideración de ciertos modos de entender la técnica. Entre los elementos que definen el Antropoceno, se encuentran el cambio climático, producto del aumento de emisiones de gases de efecto invernadero; el aumento de la población humana y la pérdida de biodiversidad; la alteración, como consecuencia de las actividades industriales humanas, de ciclos biogeoquímicos como los del agua, del nitrógeno, del carbono y del oxígeno.

Destruyendo involuntariamente la distinción artificial, pero mantenida durante mucho tiempo, entre la historia natural y humana, los científicos del clima postulan que el ser humano ya no es el simple agente biológico que siempre ha sido, pues ha adquirido una mayor dimensión. Los seres humanos ejercen ahora una fuerza geológica. (Chakrabarty 20).

Este concepto, al mismo tiempo que permite la revisión de cómo la relación entre el humano y la técnica puede componer una nueva era geológica, diluye la oposición entre natural y artificial o entre naturaleza y cultura y, a la vez, entre humano y no humano (Biset).

Tan importante es el despliegue técnico para definir el Antropoceno que Flavia Costa ha optado por poner el acento en las infraestructuras edificadas y en los modos de energía liberados, cuando especifica terminológicamente en el título de su libro *Tecnoceno*, así como otros pusieron énfasis en la economía política y en las relaciones sociales que promueve la acumulación capitalista globalizada y nombran este nuevo período como Capitaloceno, como Jason Moore y Maristella Svampa.

De cualquier manera, el concepto de «Antropoceno» propone reconceptualizar la relación humana con los artefactos tecnológicos, «que serían reconsiderados al menos tan íntimos y próximos como la naturaleza» (Braidotti), por fuera de la concepción protésica que ha tenido de ellos la modernidad.

El poshumanismo tiende a analizar el mundo en términos de «redes» o «agenciamientos» circunstanciales. Podremos considerar los bots analizados anteriormente como una red de actores y actantes si «cualquier cosa que modifica con

su incidencia un estado de cosas es un actor o, si no tiene figuración aún, un actante» (Latour *Reensamblar lo social* 106).

Esta visión poshumanista se puede observar en las entrevistas a los integrantes de Broken English. Cuando le preguntan a Pierre Herrera: «¿Cuáles son tus procesos escriturales a través de las nuevas tecnologías?», él destaca la importancia de mantenerse en un espacio donde los dispositivos, es decir, las materialidades sean «determinantes y relevantes para la escritura»:

Comencé a escribir en una Compaq con Word 2000, que caía en espasmos cada tanto y que cubríamos con plástico para que no se empolvaba, pero aun así se empolvaba. Siento que cada dispositivo de escritura requiere un medio, un proceso, un cuidado y una salida particular. Esto no se trata de escritura por demanda. No se trata de moda, se trata de mantenerse en un espacio donde la materialidad sea determinante y relevante para la escritura. Por eso me encanta cuando Zurita escribió en el desierto y en esos acantilados negrísimos: ¿de qué están hechas esas palabras que podemos leer solo desde el cielo, como un dron, o con Google Maps? (*Procesador de textos s/p*).

Si en el contexto de la Teoría del Actor-Red, cuyo principal exponente es Bruno Latour, un actante puede ser «cualquier cosa», entonces tiene «la suficiente amplitud para referir de manera genérica a lo que actúa más allá de los actores humanos, es decir, incluye a lo no humano (animales, cosas, máquinas, objetos técnicos, etc.)» (Magallanes Udovicich 25). En el marco de esta teoría, se promueve una visión no esencialista, en la que diversos participantes tanto humanos como no humanos comparten la responsabilidad de la agencia. En cierto sentido, la cultura material delimita la agencia. «De esta manera, la acción es entendida como la propiedad emergente de las asociaciones entre actantes, ensamblajes sociotécnicos, repartida entre entidades heterogéneas, redes de actores humanos y no humanos, irreductibles a una unidad» (Magallanes Udovicich 27).

Para Latour, se suspende la dicotomía entre sujeto y objeto: las redes no están conformadas de objetos y sujetos sino de asociaciones entre actantes (Latour *La esperanza de Pandora*). En este contexto, la pregunta por la técnica es una pregunta por el cómo los artefactos coconstituyen la acción, lo cual nos incita a orientarnos hacia el estudio de acciones situadas en las que participan artefactos (Vaccari «Agencia material»).

En esta coconstitución de la acción que incluye actores humanos y no-humanos, hay un proceso de coevolución humano-técnica, es decir, «la interacción entre lo humano y la técnica redundan en un proceso de constitución recíproca» (Fernández 95). De este modo, si desde una perspectiva unidireccional, derivada de la teoría de la acción, se explica la técnica como artificialidad producto de la capacidad *poiética* humana — y, entonces, objetos técnicos serían el resultado de la acción humana—, desde abordajes posteriores que se distancian de la unidireccionalidad, se propone una mirada bidireccional en la que el ser humano ya no es considerado solo un agente creador de actividad e instrumental técnico, sino al mismo tiempo como producto de esa técnica. «La condición humana es pensada, entonces, como el resultado de una sinergia constante con los propios productos de la actividad técnica» (Fernández 96). Desde esta perspectiva, si el ser humano no es únicamente un creador de instrumentos técnicos, sino que también él mismo es el resultado de esa sinergia con los productos de la propia actividad técnica, entonces podemos considerar a lo que producen los bots como resultado de un ejercicio cocreativo de humanos-máquinas que a la vez se coconstituyeron mutuamente.

«La inteligencia siempre ha sido colectiva, pero las interconexiones actuales aceleran y refuerzan exponencialmente esa realidad. Los procesos de escritura siempre han sido colaborativos, pero ahora lo son más que nunca» (Carrión 36). Los ejercicios de programación de bots poéticos advierten sobre cómo la experimentación literaria transforma sus límites con las posibilidades técnicas actuales. De esta manera, permiten reflexionar sobre los procesos informacionales ya existentes en plataformas digitales que no solo median, sino que también condicionan y determinan nuestro comportamiento y, a la vez, sobre las posibilidades literarias del medio electrónico. Los miembros de Broken English confían en que «la computadora es una máquina poética que no repite el mundo que nosotros habitamos, sino [que] puede delinear otros» (Zapata *Jardín de bots* s/p). Es decir, consideran la máquina como un artefacto creativo. En este juego desestabilizante de la figura del autor que encarnan los bots, no solo la agencia de la poesía puede pasar al bot —Canek Zapata, por ejemplo, en una entrevista propone: «@bot_de_colores es el segundo artista conceptual más influyente en las redes» (*Broken English artefactos textuales* s/p)—, sino que también la agencia «mecánica» de la máquina puede trasladarse al humano creador y revelar, en esta simbiosis, la coconstitución humano-técnica. Será por eso por lo que, cuando preguntan: «¿Es Pierre Herrera un poeta, un ensayista, un narrador, un Doctor en Humanidades, un programador eléctrico o un bot?», el artista responde, ni muy humana, ni muy maquinalmente: «Soy un procesador de textos».

NOTAS

1. El título general del trabajo y los de los apartados son tuits de @bot_teorico.
2. Seguimos la clasificación propuesta por el Centro de Cultura Digital (2017).
3. Todas las cuentas mencionadas contienen a su vez un conjunto de tuits y la fecha de acceso para este estudio fue el 30/10/2023.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

@bot_de_colores, Twitter.

@bot_de_sumas, Twitter.

@bot_teorico, Twitter.

@bunnyborges, Twitter.

@emojimasemoji, Twitter.

@feyjonabot, Twitter.

@malumasyntek, Twitter.

@queridobot, Twitter.

@sinestesiabot, Twitter.

@un_bot_kawaii, Twitter.

Bénabou, Marcel. *Un aphorisme peut en cacher un autre*. La Bibliothèque oulipienne, 1980.

Biset, Emmanuel. «Antropoceno». *Glosario de filosofía de la técnica*. Coordinado por Diego Parente, Agustín Berti y Claudio Celis. La Cebra, 2022, pp. 46-50.

Braidotti, Rosi. *Lo posthumano*. Traducido por Juan Carlos Gentile Vitale. Gedisa, 2015.

Breton, André y Philippe Soupault. *Les Champs magnétiques*. Gallimard, 1920.

Breton, André. *Manifiestos del surrealismo*. Traducido por Aldo Pellegrini. Argonauta, 2001.

Carrión, Jorge *et al.* *Los campos electromagnéticos. Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Caja Negra, 2023.

Centro de Cultura Digital. «Bestiario de bots. Un acercamiento a las poéticas de la escritura automática». *Centro de Cultura Digital*. 31 de agosto de 2017.

- Chakrabarty, Dipesh. *Clima y Capital. La vida bajo el antropoceno*. Traducido por Mary Luz Estupiñán, Mónica González García, Anaclet Pons y Raúl Rodríguez Freire. Mimesis, 2021.
- Costa, Flavia. *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus, 2021.
- Crutzen, Paul y Eugene Stoermer. «The Anthropocene», *IGBP (International Geosphere-Biosphere Programme) Newsletter* n.º 41, 2000, pp. 17-8.
- Echen, Roberto. *Lo_fragmental. Para una posteoría del arte*. Los Ríos, 2022.
- Fernández, Nahir. «Coevolución». *Glosario de filosofía de la técnica*. Coordinado por Diego Parente, Agustín Berti y Claudio Celis. La Cebra, 2022, pp. 95-8.
- Gainza Cortés, Carolina. «Arte generativo». *Glosario de filosofía de la técnica*. Coordinado por Diego Parente, Agustín Berti y Claudio Celis. La Cebra, 2022, pp. 66-9.
- Gainza Cortés, Carolina. «Poéticas del exceso: estéticas digitales en el twitterbot Cumatron». *América sin Nombre*, n.º 28, 2023, pp. 31-43.
- Herrera, Pierre; Martínez, David; y Canek Zapata. *Broken English, artefactos textuales*. Entrevista. (19 de junio de 2018).
- Herrera, Pierre. «“Procesador de textos”: una entrevista con Pierre Herrera». Entrevista realizada por Mixar López. *Los Ángeles Times*, 4 de abril de 2019.
- Kozak, Claudia. «Esos raros poemas nuevos. Teoría y crítica de la poesía digital latinoamericana». *El jardín de los poetas. Revista de teoría y crítica de poesía latinoamericana*. Año III, n.º 4, primer semestre de 2017, pp. 1-20.
- Kozak, Claudia. «Experimental Electronic Literature from the Souths. A Political Contribution to Critical and Creative Digital Humanities». *Electronic Book Review*, January 2021, s/p.
- Latour, Bruno. *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Traducido por Tomás Fernández Aúz. Gedisa, 2001.
- Latour, Bruno. *Reensamblar lo social: una introducción en la teoría del actor-red*. Traducido por Gabriel Zadunaisky. Manantial, 2008.
- Lautréamont (Isidore Ducasse). *Obras completas*. Traducido por Aldo Pellegrini. Argonauta, 2014.
- León, Malena. «Creatividad técnica». *Glosario de filosofía de la técnica*, coordinado por Diego Parente, Agustín Berti y Claudio Celis. La Cebra, 2022, pp. 124-8.
- Magallanes Udovichich, Mariana Loreta. «Actante». *Glosario de filosofía de la técnica*, coordinado por Diego Parente, Agustín Berti y Claudio Celis. La Cebra, 2022, pp. 24-8.

- Moore, Jason W, editor. *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History and the Crisis of Capitalism*. Kairos, 2016.
- Olson, Marisa. *Arte postinternet*. Traducido por Paloma Checa-Gismero. Cocom Press, 2014.
- Queneau, Raymond. *Cent mille milliards de poèmes*. Gallimard, 1961.
- Sadin, Éric. *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*. Traducido por Margarita Martínez. Caja Negra, 2023.
- Sánchez Gómez, Laura. *Literatura electrónica en español: planteamientos estéticos de la conectividad*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2021.
- Stratchey, Cristopher. *Love letters*, 1952.
- Svampa, Maristella. «El Antropoceno como diagnóstico y paradigma. Lecturas globales desde el Sur». *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 24, n.º 84, 2019, pp. 33-54.
- Vaccari, Andrés. «Agencia material». *Glosario de filosofía de la técnica*, coordinado por Diego Parente, Agustín Berti y Claudio Celis. La Cebra, 2022, pp. 36-9.
- Vaccari, Andrés. «Posthumanismo». *Glosario de filosofía de la técnica*, coordinado por Diego Parente, Agustín Berti y Claudio Celis. La Cebra, 2022, pp. 400-3.
- Zapata, Canek. *Jardín de bots*, 2022.



DISEÑO EDITORIAL EN
MUSEOS

Colette Fu
Dai Food
(Comida dai)



Colette Fu, *Dai Food* (Comida dai) [comida callejera típica de Hong-Kong]. Foto de Lee Stalworth.

National Museum of Women in the Arts (NMWA) (Museo Nacional de las Mujeres en las Artes). [Libro de artista en la biblioteca y centro de investigación de este museo \(LRC, por sus siglas en inglés\).](#)

Impreso en color, 25 × 24 × 11 pulgadas. Volumen perteneciente a la serie de la autora «We Are Tiger Dragon People» («Somos gente de Dragón Tigre»), 2008-2013.

En 2008, [Colette Fu](#) recibió una beca Fulbright para crear la serie pop-up «We Are Tiger Dragon People» («Somos gente de Dragón Tigre»), que representa a las minorías étnicas de la provincia china de Yunan, su vida, su cultura y sus costumbres.



ENTREVISTA AL
BIBLIOTECARIO

Más diálogo, más creación colectiva, más acceso colectivo al conocimiento, más preguntar, más práctica, más empatía con los usuarios y sus problemas diarios, etc.

«BED (Biblioteca Expandida y Deslocalizada): hacia la biblioteca del siglo XXI. Entrevista a Néstor Mir»

En BiBlogTecarios, entrevista de Raquel Moraleja, [12 de febrero de 2023](#).
Acceso abierto.

El bibliotecario valenciano Néstor Mir se asoció con el arquitecto Javier Molinero y empezaron a desarrollar BED (Biblioteca Expandida y Deslocalizada), un proyecto de reflexión y experimentación ciudadana para definir la «biblioteca del siglo XXI».

Empezando por el principio, ¿cómo es una biblioteca «expandida» y «deslocalizada»? ¿A qué características hacen referencia estos dos adjetivos?

Hay varias cuestiones: biblioteca fuera de los muros, reconsideración de los espacios como mensajes de su uso a la comunidad, espacios donde los mostradores y las estanterías ya no son el eje central de la biblioteca, donde los espacios son adaptables a las necesidades de las actividades propuestas por la comunidad, muebles que invitan a una amplia gama de actividades. Una visión diferente del espacio que transmita a la comunidad un mensaje de uso diferente y participativo.

Otra de las cuestiones que definen la BED es la herramienta con la que se trabaja. Trabajamos mediante el laboratorio ciudadano, es decir, preguntándole a la comunidad cuáles son sus necesidades, inquietudes, etc. y haciéndoles partícipes y responsables de las propuestas que en la biblioteca se van a poner en marcha. Es una nueva definición de la relación con la institución pública que pasa de ser jerárquica y vertical a horizontal y de tú a tú. La profesión bibliotecaria pasa a ser fundamentalmente la del facilitador de las necesidades de la comunidad.

Por lo tanto, en la BED lo que trabajamos ante todo es una nueva relación con la comunidad, que cree lazos y no barreras y para conseguirlo en la mayoría de los casos hay que dejar de percibir a la biblioteca como un contenedor y pasar a considerar que la biblioteca está en todas las partes del barrio, en tantos sitios como personas podamos conocer.

Es un cambio de paradigma, el servicio deja de estar alrededor del libro para pasar a estar alrededor de las personas y sus necesidades de creación compartida, de conocimiento y necesidades de aprendizaje colectivo.

¿Qué observó en las bibliotecas públicas de Montreal en su estancia de 2018 que le pareció necesario importar al modelo español?

En las bibliotecas de Montreal vimos que todo el planteamiento anterior era posible llevarse a cabo, que no era ni una utopía ni una entelequia. Todas nuestras actividades, desde la primera en la BED en la Marina de Valencia en mayo del 2019,

hasta las dos experiencias de los años 2021 y 2022 en las BED del CCCC (Centre de Cultura Contemporània del Carme, València) y de la Biblioteca Pública de Beniferri, han perseguido mostrar y sensibilizar a la profesión bibliotecaria, a la comunidad, a las instituciones públicas y a los políticos de que un nuevo concepto de biblioteca pública es posible. Y lo es porque en otros países ya existen. Recientemente han abierto la biblioteca García Márquez en Barcelona, año 2022. En el 2018, cuando fui por primera vez a Montreal, había al menos seis bibliotecas de similares características, bibliotecas donde podrías quedarte a vivir.

Cabe mencionar también que en Tabakalera de San Sebastián desde antes del 2018 existe una propuesta de biblioteca del siglo XXI, aunque tal y como nos pasaba a nosotros en la BED del CCCC, era una propuesta dentro de una institución mayor y no era una biblioteca exclusivamente pública como las bibliotecas que visitamos en Montreal.

Las bibliotecas públicas españolas, ¿se han quedado ancladas en el pasado?

Hay muchas bibliotecas que están dando pasos para hacer frente al cambio de paradigma bibliotecario, pero este cambio, como sucede en la ciudad de Barcelona, debe ir respaldado de un plan. Por lo tanto, podemos decir que sin un plan claro de acción y remodelación de las bibliotecas públicas la mayoría de ellas quedarán, en el mejor de los casos, ancladas en el pasado, y en el peor de los casos, desaparecerán, sustituidas por nuevas instituciones como los Citylabs. Aunque también es verdad que es posible que las bibliotecas acaben mutando en bibliolabs o directamente en Citylabs. No está claro el futuro, muchos profesionales están pensando en este sentido. En mi último viaje a Canadá visité la ciudad de Quebec. También allí estuve visitando bibliotecas, y una de ellas, también moderna y afrontando el cambio de paradigma bibliotecario, se había centrado en la literatura, de hecho, se llama así, Maison de la littérature. Es una biblioteca donde todo gira entorno de la literatura, tanto en la lectura como en la escritura, pero, aun así, sus actividades ya no giran sólo en torno a los libros en formato papel, sino en las personas que tienen algún conocimiento que ofrecer vinculadas al mundo de la literatura.

¿Cree que siguen siendo instituciones culturales relevantes para los ciudadanos?

Las bibliotecas públicas tienen una reputación impecable entre los ciudadanos, pero eso sí, si preguntas a cualquier persona por la calle cuánto hace que no van a una

biblioteca, te contestarán que desde que el colegio o el instituto les obligó a visitar una.

Muchas veces la buena reputación de la biblioteca pública no va acompañada de un uso general y normal por parte de la sociedad civil de dicha institución. Y aquí abro un espacio para la polémica: en un país donde hay índices de lectura bajos es normal que muchas de esas personas que no leen asocien las bibliotecas únicamente con la lectura y que por lo tanto no vayan. Es un círculo vicioso que, en otros países, sin dejar de lado las campañas de animación lectora, se ha solucionado potenciando que la sociedad civil entendiese que, en las bibliotecas públicas, además de ir a leer, se puede ir en busca de conocimiento y, por qué no, de ocio cultural, con una oferta más amplia que la que ofrece el formato libro (ya sea en papel o digital), y que esta nueva oferta viene de la mano de la participación ciudadana en el diseño de las políticas de su propia biblioteca.

¿Qué parte de responsabilidad les corresponde a los profesionales que trabajan en las bibliotecas, las administraciones públicas que las financian y los ciudadanos que las utilizan?

Es una responsabilidad compartida. Existen ya indicaciones del espacio futuro que deben cubrir las bibliotecas si quieren subsistir y seguir siendo una herramienta importante de cohesión social. Pero está claro que al mensaje le está costando calar. Como todo cambio importante, los procesos son lentos. La buena noticia es que la sociedad civil cada vez es más consciente de lo que espera de las instituciones públicas, está cansada de esa relación jerárquica y muchos ciudadanos quieren ser considerados de tú a tú por las instituciones públicas en general y por las bibliotecas públicas en particular. Cada vez hay más profesionales que son conscientes de que el funcionamiento de las bibliotecas públicas ha de cambiar si quiere subsistir. De que su comportamiento ha de ser más proactivo, más comunicativo. Va a ser cada vez más complicado que en una biblioteca pública los profesionales se parapeten tras las paredes de los despachos, centrados en el proceso técnico, y puedan prescindir de conocer en profundidad a sus usuarios.

Y aquí se abre otro debate, el papel de las bibliotecas durante la pandemia: si las bibliotecas públicas, en vez de ser pasivas con respecto a sus usuarios, hubiesen sido activas, habrían jugado un papel importantísimo de acompañamiento y atención en tiempos complicados a su comunidad. Atención que no se hubiese limitado únicamente al préstamo del libro digital. Se perdió una oportunidad para explorar todas estas posibilidades de acompañar a la comunidad en momentos difíciles que fuese

más allá del préstamo de libros. Por ejemplo, se podría haber llamado a los usuarios para ver si estaban bien, si necesitaban algo, etc. Crear un vínculo más cercano con los usuarios de la biblioteca que fuese más allá del préstamo del libro, preocuparse por ellos en toda su amplitud. La buena noticia es que ahora, sin pandemia, podemos hacerlo, preocupándonos por ellos más allá del interés lector que tengan.

En cuanto a las instituciones públicas que financian a las bibliotecas públicas, estarán más predispuestas a dedicar sus presupuestos a las bibliotecas públicas conforme vayan viendo en la modernización de la biblioteca un reclamo de la sociedad civil.

¿Es necesaria también una «revolución» en la formación y desempeño profesional de los bibliotecarios españoles?

Creo que es necesario una revolución en la formación sobre todo en lo que respecta a la biblioteca pública, que es mi campo de conocimiento y de lo que puedo hablar.

Y es necesario porque como he explicado en las preguntas anteriores, el tiempo en que el centro de la biblioteca pública es el proceso técnico ha llegado a su fin.

El proceso técnico que ha sido el *sancta sanctorum* del ser bibliotecario se acabó. No entiendo cómo no hay ya una app [aplicación] que catalogue libros pasando el código de barras del propio libro. Más aún cuando, si utilizáramos herramientas bibliométricas para extraer información de los documentos, podríamos, en la nube, hacer clasificaciones del conocimiento entrelazando palabras de interés para el lector.

Pero no es solo esta la cuestión, el cambio fundamental es qué espera la comunidad de los bibliotecarios/as hoy en día. Y lo que está claro es que se espera algo más que una atención tras el mostrador o desde los despachos. Más diálogo, más herramientas, más campos de acción, más creación colectiva, más acceso colectivo al conocimiento, más preguntar, más práctica, más empatía con los usuarios y sus problemas diarios, etc.

Una biblioteca del siglo XXI construida «por y para la comunidad», ¿debe ajustarse a los intereses manifestados por dicha comunidad o debe también mantener sus servicios tradicionales, aunque estos cada vez se demanden menos?

Una biblioteca construida por la comunidad deberá ajustarse a las necesidades de dicha comunidad, ya que será ésta la que hará uso de ella. Los servicios tradicionales no son ni buenos ni malos de por sí, la cuestión es que surjan como algo que preocupa

a la comunidad. Estoy seguro de que la lectura preocupa a una parte de la comunidad y por lo tanto seguirá teniendo su espacio en las bibliotecas públicas, y como esta inquietud otras muchas inquietudes que no por ser tradicionales dejan de ser necesarias. El único cambio es que dejarán de ser hegemónicas y dictatoriales, como el caso de los estudiantes. Las bibliotecas no van a dejar de ser espacios perfectos para que vayan los estudiantes a estudiar, pero tendrán sus espacios apartados y en silencio, para que el resto de la biblioteca pueda estar viva, y por qué no, ser bulliciosa, y no al contrario, como pasa ahora.

La Biblioteca Expandida y Deslocalizada instalada en el CCCC no tenía libros. ¿Considera que las bibliotecas públicas deben dejar de centrarse en las colecciones y el fomento de la lectura?

Creo que de alguna manera he contestado ya a esta pregunta, la BED del CCCC no tenía libros, pero no por ello dejó de fomentar la lectura. El libro físico no es la única herramienta para fomentar la lectura. Y además, y aquí abrimos otro debate: qué es leer. En un mundo tan visual como el que vivimos, ¿sabemos leer el lenguaje visual? ¿Y el lenguaje musical? ¿Y todo lo que aprendemos lo aprendemos leyendo o lo aprendemos también haciendo? ¿Dibujar es aprender? Y pensar ¿qué es aprender?, y ¿qué es aprender colectivamente?, ¿qué es compartir conocimientos haciendo cosas? Como ves en la BED del CCCC no había libros, pero las actividades que pusimos en marcha no dejaban de estar centradas en la función primordial de una biblioteca pública que es la de ofrecer el acceso universal libre y democrático al conocimiento, y este objetivo, en esta nueva era digital, ha dejado de pertenecer al libro en papel.

En la era de Internet y las redes sociales, ¿la biblioteca como referente de búsqueda de información sigue teniendo sentido?

Sí, porque además de ser una garante de la información veraz, contará además con el plus de ofrecer información y conocimiento generada y necesitada por la propia comunidad. Se pueden hacer grupos de búsqueda de información. Se puede formar a las personas para saber qué, cómo y para qué buscar, se pueden exponer experiencias de búsqueda, etc. La biblioteca ha de saber qué es lo que quiere encontrar su comunidad y poner a su disposición las mejores personas de su entorno cercano para conseguirlo. Hay mucho trabajo en ese sentido, y muy interesante.

¿Cuáles son, a su parecer, los cambios más urgentes que debe acometer el sector bibliotecario en España?

Lo primero es tomar conciencia de que las cosas han cambiado y que ya no volverán a ser como eran antes.

No tiene sentido basar la red de bibliotecas públicas de España en el almacenaje de libros en papel y en cubrir las necesidades de aularios de los estudiantes españoles.

Tampoco puede ser la política principal el fomento lector. Es una de sus políticas más importantes, pero debe aprender a compartir su peso con otras necesidades de conocimiento de la ciudadanía tan importantes como ella. Esto, claro está, es un terremoto, tiemblan los cimientos, mira el nombre bajo el cual se dictan las políticas bibliotecarias de este país: Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura. Un primer paso sería cambiar el nombre de esta dirección general y llamarla Dirección General de las bibliotecas, o Dirección General del Acceso Universal, Democrático y Gratuito al Conocimiento. Una vez cambiemos ese chip, podemos empezar a cambiar todo lo demás.

Si me preguntas por un cambio concreto, te diría que quitaría todos los mostradores y despachos cerrados de las bibliotecas públicas. Y que todo el equipo de las bibliotecas atendiera a los usuarios circulando por la biblioteca donde un mobiliario cómodo, divertido, confortable y flexible invitase a ese trato horizontal entre trabajadores públicos y la ciudadanía.



Moliner (izquierda) y Mir, en el Centre del Carme de Valencia. En [El país](#), foto de Raúl Belinchón para el reportaje «Usos de una biblioteca aparte de sentarse delante de un libro y leer», de Rafael Cervera Casanueva.



Presentación de BED CCCC en el CCCC (Consorti de Museus de la Comunitat Valenciana). **La web del CCCC comienza explicando que:** «Se trata de un prototipo de biblioteca del siglo XXI en la cual todo gira alrededor de las personas y que pretende generar comunidad a través del conocimiento. Plantea una serie de interrogantes: ¿qué pasaría si en una biblioteca no hubiera libros?, o ¿que pasaría si el silencio no fuera obligatorio?, y ¿si los propios usuarios pudieran mover el mobiliario según sus necesidades de uso?».



RETRATO DE LECTOR

Pierre Roy
Deux femmes assises
devant un temple
grec (Dos mujeres
sentadas ente un
templo griego)



Pierre Roy: *Deux femmes assises devant un temple grec* (Dos mujeres sentadas ante un templo griego), 1902.

Dibujo, 54,5 × 66,5 cm. Carboncillo, tiza, lápiz de color, aguada sobre papel beis cuadriculado.

Obra perteneciente al [Centro Pompidou](#) (París), adquirida en 1976.

Pierre Roy (Nantes, 1880 - Milán, 1950) fue pintor y grabador. Poco conocido, se le considera uno de los precursores inmediatos del surrealismo. Pintó una maravillosa vida cotidiana con momentos imprevistos. Realizó también decorados de óperas y ballets e ilustraciones de libros en madera grabada. (Datos y más información en [AGORHA](#)).



* Capítulo IV.A.5. del *Anuario de Estadísticas Culturales 2025* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, con datos del INE en 2024. *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 «Propiedad intelectual», en pág. 31 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2025*. Esta síntesis de resultados se publica también como *extracto independiente*.

La cantidad recaudada por el conjunto de las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual en 2024 fue de **599,9 millones de euros**, 11,6 % más que el año anterior.

Por tipo de entidad recaudadora:

73,7 % de la recaudación corresponde a entidades de gestión de derechos de autor,

16,1 % a entidades de gestión de derechos de artistas, intérpretes o ejecutantes,

10,1 % a entidades de derechos de productores.

La cantidad repartida por derechos en 2024 fue de 452,6 millones de euros.

El número de miembros de las entidades recaudadoras fue en 2024 de **244 000**:

- 96,4 % personas físicas,
- 3,6 % personas jurídicas.

La distribución por sexo de los miembros de las entidades recaudadoras es la siguiente:

- 73,9 % hombres,
- 26,1 % mujeres.

Las primeras inscripciones de derechos de propiedad intelectual realizadas durante 2024 ascienden a **28 932**, cifra muy similar a la obtenida el año anterior:

- 74,1 % obras literarias y científicas,
- 15,2 % obras musicales.

En la distribución geográfica de **primeras inscripciones de derechos de propiedad intelectual** destacan las realizadas en los siguientes Registros:

- 29 % Comunidad de Madrid,
- 18,9 % Registro Central,
- 17,1 % Andalucía.



Imagen referencial en la web del [Registro Central de la Propiedad Intelectual](#) (Gobierno de España: Ministerio de Cultura). Ilustra el apartado «¿Qué obras se pueden registrar?».

Leer, estar en el mundo
Fanfiction
Zarándula
Dispositivos creativos
Colette Fu
Biblioteca Expandida y Deslocalizada
Pierre Roy
Cifras del mercado. Propiedad intelectual

kronotipo
de
aldomanucio

n.º 82 (abril-junio de 2026)
año XXI, n.º 2
ISSN 1886-3515

Imagen: en Pexels, foto de bind.