

PRÁCTICAS LITERARIAS JUVENILES: JÓVENES, FORMACIÓN Y LITERATURA

Tesis de Grado

presentada para optar al título de Doctor en Educación

Director Dr. Germán Muñoz González

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION – DIE

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

HUMBERTO ALEXIS RODRÍGUEZ

Mayo de 2015

Copyright © 2017 por Humberto Alexis Rodriguez

Todos los derechos reservados

Para Josefina y los hijos de la estirpe.

Agradecimientos

Agradezco de manera muy especial al profesor Germán Muñoz, por su guía, claridad de miradas y generosa paciencia.

De la misma manera a todos los jóvenes que participaron en este proyecto y que con su dadivosidad y gentileza hicieron posible esta realización.

Abstract

Este trabajo de investigación titulado *Prácticas literarias juveniles: jóvenes, formación y literatura*, se realiza dentro del trabajo que adelanta el grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes, dirigido por el Dr. Germán Muñoz González, y tiene como propósito el estudio de la relación entre jóvenes y literatura. Se parte de analizar las posibilidades de la literatura como fenómeno y práctica que permite la construcción de sentido. Se retoman como referencia las funciones de la literatura, en particular, el sentido de las ficciones; y los conceptos de formación y de *Bildung*, con el fin de analizar los retos que demanda el campo de la enseñanza de la literatura. En un segundo momento, se hace una reflexión en procura de una caracterización de la literatura juvenil, como fenómeno literario y campo de comunicación de la literatura. Este examen nos permite contar con un bosquejo de qué leen, cómo leen, a través de qué medios leen los jóvenes y dónde se sitúan sus preferencias.

La segunda parte de esta investigación, expone un ejercicio de investigación cualitativa que tiene como eje la información proveniente de los jóvenes lectores. Para el efecto, se hace énfasis en el diseño y las estrategias de investigación, se describe así la concepción de variables y categorías, los grupos objetivos y los instrumentos de investigación. Finalmente, se hace un análisis detallado de las prácticas literarias juveniles desde cuatro perspectivas de análisis: primero, desde el estudio de cinco categorías: apropiación, identidad, autorrepresentación y formación de comunidades; en segundo lugar desde un grupo de manifestaciones especiales que hemos denominado dualismos emergentes, que describen el movimiento basculante que los jóvenes realizan alrededor de la literatura a modo de dicotomías y posiciones antitéticas; por último, se analizan dos tipos de fenómenos asociados a las prácticas literarias, a saber, algunas variedades de escritura o creación literaria y, por último, se analiza la importancia de los ejercicios transmediales, en particular la importancia de las novelas gráficas y algunas manifestaciones literarias por la vía digital. Se ofrece así una reflexión sobre la posibilidad de la experiencia literaria entre los jóvenes que permita contar con una visión más amplia de la lectura literaria.

Abstract

Young Adults Literature Practices: Young Adults, Literature and Educational Practices is a research developed by the major research circle *Jóvenes, Culturas y Poderes*, directed Dr. Germán Muñoz González. This research analyzes the relationship between young adults and literature on the base of considering literature as a practice for self-construction of meaning. It assumes as a central reference the functions of literature, more specifically, the sense and effects of reading fictions. Furthermore it critically checks the concept of self-construction of meaning or *Bildung* (in the German sense of this word), in order to get a better understanding of teaching Literature. This document also includes a characterization and analysis of young adult literature as a social phenomenon. This review allow us to answer to several important questions: what do young readers really read? How do they read? To which media do they appeal? How do they choose what they read?

In the second part of this research a quality methodology of investigation is described, to depict in detail the experience of young readers. A special designing for the recollection of data and the strategy for the analysis of the information are developed in chapter 3. The emphasis is put in a set of variables and categories, according to four different target groups. As a result, young-adult practices are described from five points of view: appropriation (of readings), identity, difference and self-representation, the exercise of critics and communities consolidation. This classifications leads to another kind of categories identified as a type of dilemma that describes the inner movement or antithetic position of readers –fiction or non-fiction attitude–. At the end, writing practices as a response to literature experience and transmedia are also analyzed, in particular some examples by means of graphic novels and digital literature. So, it is expected that this wide panorama of literature experience of young adults reader enlightens most literature teacher and curricula designers about their own challenges and possibilities.

Palabras clave. Literatura juvenil, prácticas literarias juveniles, formación literaria, educación literaria

Key words. Young adult literature, young readers practices, literature as self-construction of meaning, and literature in education programs.

Tabla de Contenidos

| | |
|--|------------|
| Prefacio | 10 |
| Capítulo 0 | |
| Introducción e información general | 12 |
| Capítulo 1 | |
| 1. LITERATURA Y FORMACIÓN | 31 |
| 1.1. El término literatura | 32 |
| 1.2. El sentido de las ficciones | 41 |
| 1.3. Literatura y formación | 51 |
| 1.3.1. Formación como Bildung | 51 |
| 1.3.2. Formación literaria | 54 |
| 1.3.3. Experiencia literaria como formación | 59 |
| 1.4. Educación, formación y literatura | 63 |
| 1.4.1. La pedagogización de la novela | 65 |
| 1.4.2. La expulsión de los poetas | 68 |
| 1.4.3. Desafíos en el aula | 71 |
| Capítulo 2 | |
| 2. LA LITERATURA JUVENIL Y EL JOVEN COMO LECTOR | 78 |
| 2.1. Jóvenes en la literatura colombiana | 80 |
| 2.2. Los jóvenes lectores en la segunda década del siglo XXI | 88 |
| 2.2.1. Quiénes son, cómo son, de dónde vienen | 88 |
| 2.2.2. Lo que leen los jóvenes | 92 |
| 2.3. La literatura como práctica social | 97 |
| 2.4. Hacia las prácticas literarias juveniles | 101 |
| Capítulo 3 | |
| 3. DISEÑO METODOLÓGICO: CATEGORÍAS Y VARIABLES DE ENTRADA | 109 |
| 3.1. Diseño metodológico | 111 |
| 3.1.1. Variables y categorías | 111 |
| 3.1.2. Selección de la muestra | 116 |
| 3.1.3. Estrategias de investigación | 120 |
| 3.1.4. La tarea de interpretación | 128 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.5. Reflexiones sobre el método | 130 |
| 3.2. Sistemas de categorización | 136 |
| 3.2.1 El concepto de apropiación | 138 |
| 3.2.2. Prácticas literarias como construcción de sí mismo | 142 |
| 3.2.3. Prácticas de identidad, diferenciación y autorrepresentación | 145 |
| 3.2.4. Actitud crítica, colectividad e intereses compartidos | 149 |
| 3.2.5. Nomadismos, tiempo digital y memorias en red | 152 |
| 3.3. Variables de entrada | 156 |
| 3.3.1. Metáforas e imágenes de la literatura | 159 |
| 3.3.2. Relevancia | 165 |
| 3.3.3. Acceso | 169 |
| 3.3.4. Canon | 174 |
| 3.3.5. Preferencias | 178 |
| 3.4.6. Imágenes de lo juvenil | 189 |
| | |
| Capítulo 4 | |
| 4. PRÁCTICAS LITERARIAS JUVENILES: ANÁLISIS Y RESULTADOS | 193 |
| 4.1. Prácticas literarias y construcción de sentido | 196 |
| 4.1.1. Apropiación | 204 |
| 4.1.2. Identidad y autorrepresentación | 209 |
| 4.1.3. Ejercicio crítico | 217 |
| 4.1.4. Diferenciación | 221 |
| 4.1.5. Colectividad e intereses compartidos | 224 |
| 4.2. Nomadismo: prácticas literarias juveniles como dualismos emergentes | 228 |
| 4.2.1. Mundos propios, mundos ajenos | 231 |
| 4.2.2. Escape y compromiso | 236 |
| 4.2.3. Mundos de ficción, mundos reales | 240 |
| 4.2.4. Amor y erotismo | 244 |
| 4.2.5. La llamada del abismo | 248 |
| 4.2.6. Catarsis y sublimación | 255 |
| 4.3. Escribir como práctica literaria | 256 |
| 4.3.1. Por qué escribir | 256 |
| 4.3.2. Las revistas: escritura y contracultura | 262 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.3. Creación literaria | 264 |
| 4.4. Prácticas de apropiación transnarrativa | 269 |
| 4.4.1. Narrativas transmediales | 269 |
| 4.4.2. Escritura colaborativa | 272 |
| 4.4.3. Transnarrativas impresas | 278 |
| 4.4.4. Literatura y videojuegos | 279 |
| | |
| Conclusiones | 282 |
| | |
| Lista de referencias | 298 |
| | |
| Apéndices: | |
| Apéndice 1: Lista de obras literarias y cinematográficas citadas en este documento | 305 |
| Apéndice 2: La relación entre formación y literatura: desde la orilla de los textos | 323 |
| Apéndice 3: Los clásicos de la literatura juvenil | 335 |
| Apéndice 4: La literatura juvenil como campo de polémica | 342 |
| Un poco de historia | 346 |
| El tema de la calidad en la literatura juvenil | 349 |
| El género y el campo de la literatura juvenil | 352 |
| Ampliando el concepto de literatura juvenil | 356 |
| Apéndice 5: Lo que aporta la literatura juvenil | 360 |
| Experiencia relevantes | 360 |
| Dejar atrás la infancia | 362 |
| Intensidad emocional | 364 |
| Complejidad temática | 366 |
| Realismo crítico | 367 |
| Variante neofantástica | 368 |
| Síntesis | 371 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Variables y prácticas literarias juveniles | 112 |
| Figura 2. PLJ como prácticas de construcción de sentido | 113 |
| Figura 3. PLJ como prácticas de construcción de sentido | 113 |
| Figura 4. PLJ como dualismos emergentes | 114 |
| Figura 5. PLJ dimensiones de proyección | 115 |
| Figura 6. Variables, categorías y dualismos emergentes | 116 |
| Figura 7. Triangulación de la información | 121 |
| Figura 8. PLJ Proceso metodológico | 129 |
| Figura 9. PLJ. Resumen de variables 1 | 191 |
| Figura 10. PLJ. Resumen de variables 2 | 192 |

Prefacio

Este trabajo de investigación titulado *Prácticas literarias juveniles: jóvenes, formación y literatura* tiene como propósito el estudio de la relación entre jóvenes y literatura. Se plantea por lo tanto establecer qué leen los jóvenes, qué papel juega la literatura en su vida, que idea tienen los jóvenes en torno a la literatura, qué preferencias tienen a la hora de leer, qué expectativas tienen los jóvenes al leer cuentos, novelas o poemas; por otro lado, se plantean interrogantes en torno a qué “hacen” los jóvenes con la literatura, es decir cuáles son sus prácticas con y a partir de los textos literarios. Como veremos a lo largo de los cuatro capítulos de este trabajo, los jóvenes crean grupos, comparten sus experiencias, utilizan redes de comunicación, integran la literatura a la existencia, relacionan la literatura con otras formas de expresión; finalmente, abren espacios para crear sus propias piezas literarias, escriben poesía, componen cuentos y apelan a la crónica como forma de conciliar su escritura y sus reflexiones sobre la realidad.

El primer capítulo *Literatura y formación* vuelve sobre el concepto de literatura y las relaciones entre literatura y formación. El propósito de este capítulo es analizar las posibilidades de la literatura como fenómeno y práctica que permite la construcción de sentido. Se retoman como referencia las funciones de la literatura, en particular, el sentido de las ficciones; los conceptos de formación y de *Bildung*, con el fin de analizar los retos que demanda el campo de la enseñanza de la literatura. En el apéndice 2 de este trabajo se ofrece además un ensayo sobre las relaciones entre literatura y formación, desde la perspectiva de diferente tipo de obras.

En un segundo capítulo: *Literatura juvenil, lo que leen los jóvenes*, se hace una reflexión en procura de una caracterización de la literatura juvenil, como fenómeno literario y campo de comunicación de la literatura. Se lleva a cabo un recorrido por las temáticas que aborda la literatura juvenil en el contexto colombiano y se analizan algunas de las preferencias del consumo de los jóvenes y sus intereses lectores, con miras a desarrollar una caracterización básica del joven como lector literario. Este examen nos permite contar con un bosquejo de qué leen, cómo leen, a través de qué medios leen los jóvenes y en dónde se sitúan sus preferencias.

Este capítulo se complementa con un tres apéndices que ofrecen un panorama de la historia de la literatura juvenil y su relación con las tradiciones canónicas, un análisis de sus principales tendencias y temáticas, al mismo tiempo que se ahonda en la relación entre los gustos de los lectores jóvenes y la divulgación y promoción de obras y autores de la literatura juvenil.

En tanto los capítulos uno y dos hacen un recorrido apoyado en referentes bibliográficos y reflexiones del autor a partir de su experiencia docente y su trabajo como profesor de una licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, los capítulos tres y cuatro, que constituyen la segunda parte de esta investigación, exponen un ejercicio de investigación cualitativa que tiene como eje la información proveniente de los jóvenes lectores. Para el efecto, en el capítulo tercero se hace énfasis en el diseño y las estrategias de investigación, se describen así la concepción de variables y categorías, los grupos objetivos y los instrumentos de investigación.

En el capítulo cuarto, finalmente, se hace un análisis detallado de las prácticas literarias juveniles desde cuatro perspectivas de análisis: primero, desde el estudio de cinco categorías: apropiación, identidad, diferenciación, autorrepresentación y formación de comunidades; en segundo lugar desde un grupo de manifestaciones especiales que hemos denominado dualismos emergentes, que describen el movimiento basculante que los jóvenes realizan alrededor de la literatura a modo de dicotomías y posiciones antitéticas; por último, se analizan dos tipos de fenómenos asociados a las prácticas literarias, a saber, algunas variedades de escritura o creación literaria y, por último, se analiza la importancia de los ejercicios transmediales, en particular la importancia de las novelas gráficas y algunas manifestaciones literarias por la vía digital.

No se ofrece en este trabajo una propuesta pedagógica de formación de lectores, tampoco un corpus de lectura que deba o pueda ser trabajado con los estudiantes; pero sí una reflexión sobre la posibilidad de la experiencia literaria entre los jóvenes que permita contar con una visión más amplia de la lectura literaria, y de los alcances de la lectura incluso desde las aulas y los espacios paralelos al aula. Para agilizar la lectura, al final se ofrece una lista de las obras literarias referidas en el texto, cada una con una sinopsis mínima. Esta lista es, de paso, un marco lector del que derivan interesantes sugerencias para los interesados tanto en el campo de la literatura juvenil, como en el más vasto horizonte de las prácticas literarias juveniles.

Capítulo 0

INTRODUCCIÓN E INFORMACIÓN GENERAL

Origen

Este proyecto de investigación parte de una experiencia concreta: el *Seminario de Didáctica de la Literatura* desarrollado entre los años 2010 y 2012 en el PC de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este primer seminario que se interrogaba sobre las relaciones entre literatura, educación, formación de lectores y nuevas formas de comunicación del texto literario dio lugar a dos espacios académicos: el *Seminario de Literaturas Digitales* (2012-2013), y más tarde al *Seminario de Literatura Juvenil* (2013-2014).

Estos espacios han mantenido como pregunta central el interrogante en torno a la literatura juvenil y a las formas de comunicación de la literatura entre los jóvenes. Ya en estos espacios se planteaban preguntas sobre la recepción y los intereses literarios de los jóvenes: ¿Qué leen los jóvenes? ¿Qué quieren leer los jóvenes? ¿Qué tipo de literatura escriben los jóvenes? ¿Qué tipo de literatura se escribe para los jóvenes? ¿Cómo refleja la literatura (escrita por adultos) a los jóvenes? ¿Cómo leen los jóvenes? ¿Hay, en las lecturas de los jóvenes, un lenguaje que dé cuenta del mundo actual? ¿Qué transformaciones se han operado en el lenguaje literario contemporáneo a partir de la irrupción de lo juvenil, particularmente en cuanto atañe a la conformación y comunicación del canon clásico y académico?

A lo largo de este período, las preguntas iniciales sobre literatura juvenil y sobre el tipo de literatura que leen los jóvenes, se han desplazado hacia el papel central de los jóvenes como actores de las prácticas literarias. En otras palabras, se ha pasado de un interrogante focalizado en la literatura y en un problema de crítica e historia de literatura, a un problema relacionado con el papel que juega la literatura –dentro o fuera el aula– entre los jóvenes. Se ha pasado de un asunto relacionado, desde la perspectiva del docente, con qué deben o pueden leer los jóvenes, a la lectura más allá del control y los objetivos formales.

Las prácticas literarias juveniles en un primer momento pueden ser analizadas desde dos perspectivas: primero, como un concepto contestatario ante las propuestas académicas y formales que se imponen desde los planes formales de lectura escolar; segundo, como un

concepto que controvierte la misma idea de canon o de tradición clásica. En primer lugar, porque incluye un horizonte lector que muestra una dinámica propia; en segundo, porque hace un lado la tutela a los lectores y el control moral que ejerce el discurso docente; en tercero, porque explora y frecuenta por su cuenta y riesgo formas, autores y géneros soslayados en las aulas.

Trayectoria

Quien adelanta esta investigación llega a esta reflexión después de 25 años de práctica como profesor de literatura, vinculado a la investigación de las tradiciones literarias, siempre cercano al canon clásico; un docente vinculado a la cátedra de literatura universal como investigador en campos como los orígenes de la novela, la evolución de la literatura, europea y latinoamericana, en los siglos XIX y XX; además, autor de algunos trabajos de investigación sobre campos específicos como la novela negra, la literatura fantástica y el género de ciencia ficción. Para un docente e investigador literario formado en el campo de la crítica literaria que se define como investigador e historiador literario, la cuestión de las prácticas literarias juveniles implica por lo menos una apertura y un desplazamiento de su campo y formación disciplinar.

Los profesores de literatura dos décadas atrás nos seguíamos interrogando sobre cómo trabajar y transmitir a los jóvenes un conjunto incuestionable de obras “mayores”. Hoy no solo reconocemos que tal ejercicio exige no solo perseverancia y mucha fe en nuestro oficio; también sabemos que quizá hay que dejar que circulen otros aires y otras posibilidades, aun cuando sigamos siendo un poco anacrónicos en nuestras posturas. En fin de cuentas se es profesor de literatura, a pesar de que esta materia vea desplazarse sus propios cimientos.

En sus *Inquietudes Bárbaras*, Luis García Montero ya se interroga por esos bárbaros que pueblan los bares, que hablan de fútbol, que asisten de manera masiva a los conciertos; por los bárbaros que asisten en masa a las ferias de libros, seducidos por el espectáculo y las novedades seculares, mientras en su ático el huraño lector –crítico literario, escritor y filósofo– habita un mundo de libros y de letras que toma distancia del mundo que lo rodea. La “inquietud” es, entonces, quién es en medio de este orden de cosas, el bárbaro. “El ciudadano ilustrado es hoy

el verdadero bárbaro, se ha quedado fuera de la ciudad por mantener un deseo extemporáneo de urbanidad” (García Montero, 2008, p. 13).

Lo que ha acontecido, es que hoy se ha hecho inevitable articular otros ingredientes. Pasar de lo puramente literario a lo pedagógico en literatura implica poner atención a otros factores. Hace un siglo G. Lukács nos hablaba de la relación entre “el alma y sus formas”, para explicar lo que sentía frente a la novela y al ensayo como géneros modernos y su llegada al fin de una época; hoy las formas nos llegan asociadas al mundo juvenil, al poder de los medios, al poderoso y seductor discurso del mercado; a otros modelos de consumo, a otras formas de representación y de comunicación. Hoy el profesor, sin duda, piensa sus opciones preguntándose sobre la posibilidad de que las obras y las lecturas que elige, si es que aún elige, resulten “significativas” para los jóvenes y se puedan poner en relación con este horizonte ineluctable.

Incluso al trabajar una obra clásica, los textos se abordan pensando en los posibles intereses de los lectores. No se trata de las mismas preguntas que se hacían hace tres décadas en torno al valor intrínseco de los autores y sus propuestas; se trata de que las obras toquen el deseo de los lectores, su interés, su experiencia; interesan menos los vínculos con la historia o con la literatura. Una obra como *Las ciudades invisibles*, por ejemplo, es leída por varios factores: no resulta menor la brevedad de los textos, la agilidad de la prosa de Calvino y el ingenio del autor; importa menos lo que la obra proponía como ejercicio crítico al rudo realismo literario de la novela contemporánea o como respuesta a una tradición clásica que remite a *Il Millionen*, y que desde el siglo XIV se vincula con el género de las crónicas de viajes y a la biblioteca de las geografías fantásticas.

También incide en este interés todo lo que proviene de los programas que alientan el fomento a las lecturas, las políticas oficiales de lectura y, por supuesto, lo que proviene de los medios como el cine, la cultura de la imagen, los cómics, la publicidad y el Internet, suma de todas las anteriores a través de diversos canales. Las épocas marcan los gustos y las prácticas. Esta época está marcada por gustos asociados a un tipo de lector que apuesta por una mezcla de hiperrealidad y suprafantástico, en donde se encarnan las nuevas formas épicas; la sensibilidad de la época apuesta por esta combinación de pragmatismo moral y sensibilidad emocional, que

obliga que las obras no simplemente narren sino que incluyan magia, acción, aventura y lección moral.

Hace un siglo era posible que los protagonistas de las obras literarias fueran hombres como Gustavo von Aschenbach (que acaba de cumplir cincuenta años) o el profesor Harry Heller, el lobo estepario, jubilado de las aulas universitarias; hoy se impone lo juvenil como tema angular de la cultura contemporánea y de toda trama posible; en esta épica actual no se quiere alcanzar la “mayoría de edad”, cuando la apuesta y el esfuerzo es mantenerse joven en lo espiritual y, especialmente, en lo corporal.

Así las cosas, este trabajo de investigación parte de la situación particular de un profesor de literatura que se convierte en “profesor de profesores o de futuros profesores” y que encuentra que no es fácil transmitir el gusto literario a los jóvenes de hoy y que esta relación es cada vez más frágil; que es importarse, no obstante, interrogarse por las posibilidades de la literatura como formación; que es preciso consolidar un saber literario ligada a una necesaria “ignorancia” que le permita al profesor desprenderse de toda pedantería y ostentación.

Es necesario sostener una reflexión permanente sobre la relevancia de la literatura, mas esto no puede derivar en ofrecer recetas y presentar una didáctica instruccional. Lo didáctico en este trabajo lo es en cuanto campo de reflexión sobre las prácticas: la del docente que decide ampliar su idea de literatura y reconocer que los jóvenes son un lector distinto, cuyas prácticas pueden o no ser bien vistas por el docente.

Por ello mismo, el presente trabajo parte además de una reflexión en torno a qué podemos entender por “jóvenes” y por “condición juvenil”. Más allá de entender lo juvenil como una etapa de la existencia señalada únicamente por unos límites de edad –unos rasgos etéreos–, una etapa de la vida ligada a unos cambios y transformaciones, se asume la condición juvenil como un período de la existencia en donde tiene lugar un amplio conjunto de determinaciones y toma de decisiones: si lo juvenil está ligado a una prácticas, a un conjunto de acciones y procesos propios, los rasgos centrales de lo juvenil tienen que ver con la denominación, la definición y la determinación propias.

Más allá de un acercamiento sociológico o biológico, las prácticas nos revelan la actitud juvenil como una postura que traza límites, establece diferencias, construye lenguajes, crea sus

propios símbolos, toma conciencia frente a la realidad; se establecen diferencias ante la niñez, que queda cada vez más distante y frente a la cual se traza una ruptura radical; se trazan barreras ante el adulto que se estabiliza en unos roles sociales, laborales, emocionales y familiares, que se observan de manera crítica; se señalan roles de rechazo o de aceptación ante los marcos institucionales de los procesos académicos y educativos.

Observar a los jóvenes desde sus prácticas permite reconocer una amplia gama de intereses y permite acercarse a los jóvenes no desde unas referencias externas sentadas de antemano, sino desde sus propias valoraciones, toma de conciencia y producción crítica. Si bien en este trabajo no se asumen definiciones de *joven*, *juventud* o *condición juvenil* desde una teoría centrada o desde unos referentes teóricos o conceptuales, sí se parte de caracterizar al joven desde las formas de actuar, en ese casos desde las formas de leer, acceder a las obras, actuar con ellas.

De La Secta del Fénix a las prácticas literarias juveniles

En uno de sus textos más enigmáticos, Jorge Luis Borges menciona que los sectarios del Fénix, también llamados los hombres del Secreto, adolecen de una memoria común o de un libro sagrado que los congregate; señala que los sectarios se encuentran desparramados por la faz de la tierra, que tienen diversos colores y comparten diversos rasgos y que su única memoria es el idioma; indica que los sectarios ejercen las profesiones liberales y se confunden con los demás hombres de la tierra. Agrega que no todos los sectarios son patéticos y que, incluso, algunos abominan del patetismo; aclara que no se les puede, de ningún modo, identificar con los gitanos ni con los judíos, como quisieran hacerlo algunos. ¿Quiénes son, entonces, los sectarios del Fénix, esos sectarios que están en todas partes y que si desaparecen resurgen de las cenizas?

He pensado siempre, al leer estas afirmaciones de Borges sobre los sectarios, que basta con poner la palabra literatura en donde Borges dice “el Secreto”. Los sectarios serían así los lectores y los amantes de los libros, y este relato de tono alegórico sería al mismo tiempo un manifiesto literario o un arte poética. Afirma Borges que lo único que une a estos sectarios, es el rito: el rito constituye el secreto. La literatura no sería, así, la historia del ascenso o el olvido

de unas obras explícitas, sino literalmente una práctica, un secreto compartido en forma discreta.

Exactamente una práctica y un secreto compartido “en forma discreta” es la literatura para los jóvenes. No es un discurso académico sino en muchos casos un “ritual” al que se acercan desde la soledad y la intensidad de sus experiencias individuales o desde los encuentros y confabulaciones que, a veces, hacen que estas prácticas se den en pequeños grupos o colectivos, que hacen de la literatura uno de sus signos de identidad y diferencia.

Alguna vez, además del Secreto hubo una leyenda (y quizá un mito cosmogónico), pero los superficiales hombres del Fénix la han olvidado y hoy sólo guardan la oscura tradición de un castigo. De un castigo, de un pacto o de un privilegio, porque las versiones difieren y apenas dejan entrever el fallo de un Dios que asegura a una estirpe la eternidad, si sus hombres, generación tras generación, ejecutan un rito. He compulsado los informes de los viajeros, he conversado con patriarcas y teólogos; puedo dar fe de que el cumplimiento del rito es la única práctica religiosa que observan los sectarios. El rito constituye el Secreto. (Jorge Luis Borges, *La secta del Fénix*)

En esta analogía vale la pena separarse un poco de la connotación académica o erudita que puede contener la referencia al Fénix o al mismo Borges, para quedarnos con lo que dice el texto, a propósito de los miembros de este culto: como veremos, aunque esta no es nuestra tesis, sino un primer atisbo al fenómeno de las prácticas literarias juveniles, los jóvenes asumen y viven la literatura como “designio”, “pacto”, “privilegio”. El castigo de participar en una práctica que los separa del grupo, que los obliga a retirarse y, por eso, a buscar en otros escenarios a sus compañeros de lectura; un pacto, un vínculo, un deseo propio que los lleva a amar o a ansiar un mundo distinto, un libro, unas historias; y un privilegio en donde los jóvenes encuentran una forma de hallar sentido en ámbitos de autoformación.

Ha sido recurrente a lo largo de la historia que poetas y escritores definan su dedicación al arte y a la literatura como un privilegio o como una maldición, una idea que hicieron suya los románticos y que ha hecho carrera completa en los manifiestos literarios de la modernidad; poetas y literatos, en general, se han entregado a los sacrificios y a la disciplina rigurosa que demanda la escritura a cambio de los favores que ofrece la posteridad, la inmortalidad literaria. Los jóvenes, a diferencia de los poetas y escritores clásicos, “no persiguen” la eternidad o la posteridad sino cargar de significado el instante, lo efímero. El Secreto o el rito (que podría ser la literatura, el ritual que ejecutan el escritor y el lector), no contiene un dogma. Señala Borges

que el secreto se transmite de generación en generación, pero es rechazado por las madres y por los sacerdotes y que, en su lugar, el mistagogo puede ser un esclavo, un leproso o un niño.

Se entra al mundo literario por los caminos más insólitos: la inocencia y la visión fantástica del niño, la marginalidad del leproso o la sapiencia del esclavo; no la madre, no el sacerdote, no los órdenes establecidos, de la familia o la iglesia. El *mistagogo* es el iniciado que explica el misterio o que conduce a su vivencia. En el campo literario, el *mistagogo* puede ser un extraño, un guía que marca el camino para acceder a mundos mágicos y extraordinarios; pero igual función pueden cumplir otros lectores y los bibliotecarios, los conocedores del Secreto, que llevan de la mano a los neófitos hacia los órdenes superiores. Veamos más de cerca la descripción del ritual:

El acto en sí es trivial, momentáneo y no requiere descripción. Los materiales son el corcho, la cera o la goma arábica. (En la liturgia se habla de légamo; éste suele usarse también.) No hay templos dedicados especialmente a la celebración de este culto, pero una ruina, un sótano o un zaguán se juzgan lugares propicios. El Secreto es sagrado pero no deja de ser un poco ridículo; su ejercicio es furtivo y aun clandestino y los adeptos no hablan de él. No hay palabras decentes para nombrarlo, pero se entiende que todas las palabras lo nombran o, mejor dicho, que inevitablemente lo aluden, y así, en el diálogo yo he dicho una cosa cualquiera y los adeptos han sonreído o se han puesto incómodos, porque sintieron que yo había tocado el Secreto. (Jorge Luis Borges, *La secta del Fénix*)

La literatura como práctica está ligada a lo trivial, a lo fugaz, a la alteración del tiempo y el espacio. El corcho, la cera, la goma arábica y el légamo aparecen como elementos emblemáticos vinculados a la naturaleza del arte y de la literatura. El corcho justifica su mención en alusión a la levedad misma de la poesía, de la literatura y de la ficción; la cera vincula una sustancia que alude a lo maleable, al arte y la literatura como lucha permanente con la forma; la goma arábica es un producto complejo que remite al mundo de los cosméticos, a las fragancias, a la búsqueda de la belleza, pero al mismo tiempo, al arcano de la eternidad. Se cuenta que la goma arábica era uno de los componentes esenciales usados por los egipcios durante la momificación; finalmente, la inclusión del légamo, del cieno, otro de los nombres del barro, remite a la función demiúrgica, al pequeño dios artista que da forma al mundo o al mundo que es la obra; también, al lector que crea o recrea un mundo a partir de los signos impresos.

A lo largo de este trabajo nos preguntaremos cuáles son, entonces, el corcho, la cera, la goma y el légamos con qué los jóvenes moldean sus prácticas literarias. A través de las

prácticas literarias juveniles, podemos por el momento afirmar que algo se hace leve; que por distintos caminos se pasa de lo trascendente y de lo sagrado al juego y a lo profano; que algo se hace “maleable” en el alma del mismo lector, pues aquí importan poco las estadísticas y la cantidad de las obras leídas, pero sí, y mucho, la incidencia y la impresión de una obra en la construcción de una idea de la vida; que algo es revestido de belleza, de sensualidad, a través de las palabras que dejan su eco en la memoria; finalmente, que algo se torna “légamo”, pues los jóvenes lectores, sin excepción, entienden la literatura y su idea de la poesía como una posibilidad de creación, de dar forma narrativa o poética a su experiencia.

Si *La Secta del Fénix* es una alegoría de la lectura, al menos de una idea clásica de la lectura, en este trabajo de investigación se alude a la literatura como un conjunto de prácticas realizadas por los jóvenes. La palabra sectario connota simultáneamente dos acepciones: primero, se trata de una élite, una minoría, un grupo elegido; segundo, implica una práctica, una afición, una devoción, un diálogo con las voces de otros tiempos y lugares, y con otros que comparten los mismos hallazgos, la misma felicidad. El concepto y la práctica de la literatura no están exentos de juicios de valor y del culto hacia un conjunto de obras canónicas; hacia la idea de que el autor de una obra maestra está más allá de su papel individual y que a través suyo habla la humanidad; de que las obras encierran verdades profundas y merecen una veneración indiscutible de parte de sus lectores e intérpretes.

Desde su origen, a finales de la Edad Media, después de la invención de la imprenta, la literatura, ha sido un forma de expresión de la cultura estrechamente vinculada a los textos impresos y por lo mismo a la lectura. A diferencia de la poesía, que hunde sus orígenes en el pasado remoto de todos los pueblos, la literatura es una invención moderna de Europa. Sin embargo, en la *Secta del Fénix*, el mismo Borges rescata el papel de la literatura como práctica, como ritual, cuyo secreto trivial, ligero, elemental, puede darse en cualquier lugar, a cualquier hora, con los elementos más sencillos, fuera de los alcances de los sistemas de poder y las instituciones, tal cual lo hacen los jóvenes de que se habla en este informe.

Antes de responder a la pregunta qué es la literatura o con qué forma de la literatura se familiarizan los jóvenes, se propondrá la expresión “prácticas literarias”, para referirse a la relación entre jóvenes y literatura. Pero, ¿qué clase de prácticas son éstas? ¿Se trata de unas

prácticas ligadas al culto reverencial a un conjunto de obras? ¿Implica una forma de vivir las historias y los relatos? ¿O una forma de comunicar sus experiencias y de darle sentido a la propia existencia?

Al igual que en el relato de Borges, ¿se trata de unas prácticas que identifican a una minoría? Es evidente que aun cuando los libros están al alcance de todos, son pocos los jóvenes que se definen como lectores; son pocos los que declaran que la literatura es para ellos una práctica cotidiana o que esto haya llegado a formar parte de su vida. Es posible –y en este trabajo se parte de esa convicción– que muchos jóvenes encuentren efectivamente en la literatura las experiencias intensas y valiosas que otros viven a través de la música, el baile, los deportes extremos, la pintura, los videojuegos, o que la literatura aparezca ya en el graffiti, en la composición de videos o la letra de los *raps*. No se deplora la manera como estas prácticas ponen en evidencia una distancia frente al lector clásico, esa forma de la nostalgia que expresa George Steiner cuando se refiere al “lector infrecuente” (Steiner, 1978).

Ya al bibliotecario o al lector de Borges (hacia mediados del siglo XX) le inquietaba el volumen de libros que dejaría de leer o los pocos volúmenes que le sería dado leer en el curso de una vida. Años más tarde, en 1978, George Steiner presenta una analogía entre el lector de la época clásica y el lector infrecuente del mundo actual, derivada de otro tipo de constatación: la desaparición de la literatura como práctica de veneración a los libros.

Como lo menciona Steiner, el lector clásico, representado en un retrato del lector estudioso realizado por el pintor Jean-Baptiste Simeon Chardin en 1734 y titulado *Le Philosophe lisant*, llega a la lectura vestido de manera solemne, en una actitud ceremoniosa; el retrato está acompañado de una serie de elementos emblemáticos: una reloj de arena, un cálamo y unos medallones antiguos.

El reloj de arena, nos cuenta Steiner, recuerda la condición del lector, amenazado por la brevedad de la vida y por la promesa de inmortalidad que ofrecen las obras impresas; el cálamo remite al lector en su calidad de comentarista de la obra, autor de notas marginales al texto que corrigen la escritura o glosan su contenido, una suerte de reciprocidad permanente entre el libro y su lector; por su parte, los medallones heráldicos, al igual que el libro, evocan la gloria del pasado, salvan del olvido y aplican su peso sobre la levedad de las páginas. Otro elemento

destaca Steiner en este retrato del lector clásico: el silencio, pues “la lectura genuina exige el silencio” (Steiner, 1978, 30) en tanto la luz que parece surgir del corazón del texto ilumina toda la escena.

Por el contrario, comenta Steiner, el lector de nuestros días asiste a la lectura fuera de toda ceremonia, pues la *informalidad es nuestra contraseña*; la esperanza de inmortalidad que ofrecen las letras es escandalosa y, por el contrario, si algo está en peligro es la supervivencia literaria; la solemnidad de la lectura y de la escritura ha sido denunciada, a lo largo de todo el siglo XX como una enfermedad, una aberración, una obsesión (Kafka, Sartre, Canetti). Los libros han perdido su aura como monumentos de la cultura (Benjamin) y han sido sustituidos por otras formas de comunicación y de expresión. La biblioteca personal de *Le Philosophe lisant* ha desaparecido, pues no solo es difícil encontrar un lugar libre de las pantallas de televisión sino que, en los apartamentos modernos, el lugar donde antes se depositaban los libros está ocupado con los aparatos de video y las colecciones musicales. El trabajo del lector clásico, el humanista de la antigüedad, se ha reducido a unos hábitos de lectura que se acercan a los de la dislexia. Concluye Steiner:

Las alternativas no son tranquilizadoras: la vulgarización y el ruidoso vacío intelectual, por un lado, y la retirada de la literatura hacia las vitrinas de los museos, por otro. El “perfil argumental” chillón o la versión predigerida y trivializada de los clásicos, por un lado, y la ilegible edición anotada, por otro. (Steiner, 1978, p. 44)

La literatura, la práctica consagrada por el lector de los siglos precedentes, ha quedado así reducida a los afanes del mercado, a un culto insensato y fuera de tiempo, a la trivialización de los clásicos o, en el otro extremo, a los documentos abstrusos que produce una crítica literaria cada vez más compleja y enrevesada, que ofrece como rasgo común la trivialización de la obra de arte.

En la Postmodernidad el tiempo de las grandes historias ha terminado. La gran historia de la literatura, la de las obras maestras, erigida alrededor de la idea de la *Weltliteratur* (o Literatura Universal) se ha invertido. Los jóvenes hoy conocen las piezas maestras de la literatura primero por sus versiones cinematográficas o animadas. Homero es primero Simpson y solo, ocasionalmente, el autor de *La Iliada* y *La Odisea*.

Sería muy poco lo que podríamos hacer a partir de esta caracterización que traduce lo que de alguna manera repite la academia sobre los jóvenes y la lectura. Es posible que estemos a años luz de obras como *En busca del tiempo perdido* o *La Montaña Mágica*, y que podríamos dedicar buena parte de nuestros esfuerzos a que los jóvenes –pero no solo los jóvenes, sino el público contemporáneo–, conozca estas obras salvo como menciones literarias obligadas; o lamentar que obras como *Los miserables*, *La guerra y la paz* o *El tambor de hojalata* se conozcan solo gracias a las versiones cinematográficas y solo, en casos excepcionales, a través de la experiencia directa con las obras.

No obstante, los testimonios de los jóvenes (véanse los capítulos tres y cuatro de este trabajo) muestran que fuera de los órdenes institucionales y del aparato educativo, la literatura como experiencia y como práctica social se nos ofrece en una multiplicidad de manifestaciones que van desde la lectura solitaria hasta las experiencias colectivas; que los jóvenes se organizan alrededor de obras, de nombres, de personajes, de temas, de símbolos, de géneros, no solo atrapados por los *blockbusters bestsellers* (ese tipo de libros que superan todas las expectativas de ventas, como *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos* o *Los juegos del hambre*), sino de nombres que representan y encarnan experiencias mucho más íntimas y exclusivas: Poe, Stoker, Bierce, Lovecraft, Welles, Bradbury, Orwell, no siempre aupados por los aparatos comerciales.

En el vasto conjunto de estas prácticas encontramos desde los tradicionales clubes de lectura reunidos alrededor de un autor de culto (Tolkien, por ejemplo), de una obra emblemática (como sucede con *Corazón de tinta*, de Funken, o en Colombia con toda la obra de Andrés Caicedo) o de una serie o saga (como puede suceder con *Crepúsculo*, *Los Juegos del Hambre* o *El señor de los anillos*), hasta las comunidades conectadas digitalmente, a veces y solo ocasionalmente bajo el auspicio de redes de lectura, de los programas oficiales de fomento o las campañas editoriales y de mercadeo. A través de formas como las *fanfictions* asistimos a experiencias de lectura y producción de texto que se concentran en torno a una trama o una historia, para explorar posibilidades textuales múltiples, radiales, rizomáticas. Ya en 1992, George Landow, autor de *Hipertexto*, planteaba que la irrupción de los vínculos hipertextuales representaría una transformación en nuestra idea de texto (y por tanto de obra literaria), un cambio en el paradigma de recepción-producción de la obra literaria y, en consecuencia, la

emergencia de formas insospechadas sobre la comunicación de las obras literarias, en formas tan complejas y novedosas que terminarían transformando el rol del docente y de la escuela (Landow, 2009).

Las prácticas literarias juveniles se despliegan en un vasto horizonte que abarca desde la lectura admirativa de obras clásicas como *El cazador en el centeno* (1951), *El señor de las moscas* (1954) o *Arrancad las semillas, fusilad a los niños* (1958), obras que presentan una mirada crítica sobre los órdenes que han generado una sociedad de jóvenes en conflicto, ya abandonados a su suerte mientras los adultos hacen la guerra o hacen dinero, ya enfrentados a un futuro incierto y vacío en el que estos jóvenes no encuentran alicientes; hasta los ejercicios de producción literaria que se concretan como talleres de escritores y redes de creación colectiva. Se trata de un vasto fenómeno cultural que comprende los más recientes clubes de lectura y conglomerados de *fans* alrededor de las obras de Michael Ende y Roald Dahl o de los éxitos y novedades editoriales de Cornelia Funke, Janne Teller, John Boyne, Jordi Sierra y Fabra; obras en donde los jóvenes, como protagonistas de estas historias, cuestionan el racionalismo sistemático y anquilosado del mundo contemporáneo y declaran su postura de rechazo a la caída de los valores. Comprende igualmente un abanico de espacios en donde los jóvenes se expresan no solo como receptores sino como productores de textos, que utilizan ya los espacios tradicionales de los concursos de cuento, las revistas literarias, ya los espacios digitales de escritura y distribución como los blogs y los *fanzines*.

Hablar de prácticas literarias juveniles implica observar también la manera como se comunican los jóvenes a través de clubs de lectura, de los clubs de fans, de portales especializados, mediante los blogs y los portales dedicados a la literatura juvenil. No solo la literatura juvenil, sino la literatura en general se expande a otras formas de interacción en donde las formas tradicionales impresas coexisten con los formatos cibertextuales, las formas transmediales, los sistemas de escritura en red, la producción de textos a través de comunidades de *fanzines* o fan-fictions.

Las prácticas literarias juveniles son un vasto conjunto de hábitos dispersos y complejos en donde se establece las diferencias entre lo que los adultos –en particular los maestros– consideran que deben leer los jóvenes, a partir de una idea previa del valor estético de las obras,

y lo que los jóvenes leen o buscan al leer, efectivamente, a pesar de la escuela y de su programa de institucionalización de la lectura. Pues en el marco de las prácticas literarias de los jóvenes *leer* es un verbo de múltiples connotaciones, que no se limita al ejercicio de desciframiento de formas textuales verbales, afines al verso o la prosa poética, delimitadas por unas formas genéricas tradicionales tanto de producción como de comunicación de las obras literarias (lírica, épica y dramática).

Las prácticas literarias de los jóvenes incluyen, el acercamiento a múltiples variantes textuales audiovisuales derivadas de los lenguajes de la imagen en movimiento: propios del cine, la televisión y el video; además, formas ilustradas –tipo cómic, historieta, manga–, otras formas de producción de las obras literarias y otros sistemas de comunicación y recepción de las obras.

Propuesta de trabajo

El objetivo central de este trabajo es establecer el paradigma de literatura que transita entre los jóvenes, con el fin de proponer una alternativa de reconfiguración de expresiones como educación literaria –y por esta vía de experiencia y formación literaria– a la luz de las prácticas literarias de los jóvenes

Es decir, se trata de reconocer la manera como los jóvenes se relacionan con la literatura, el papel que la literatura juega en la vida cotidiana de los jóvenes, su posición como receptores y productores de expresiones literarias, su posición ante la herencia literaria y ante la literatura contemporánea, trátase o no de aquellas obras llamadas “literatura juvenil”.

En un primer momento si bien es importante establecer y reflexionar críticamente sobre una categoría como la de literatura juvenil, sobre sus formas de producción y recepción, el objetivo de este ejercicio está orientado a *establecer el sentido de las prácticas literarias juveniles como parte de las experiencias lectoras de los jóvenes*, un ejercicio que puede orientar los proyectos educativos e incluso las políticas curriculares relacionadas con la literatura, las cuales no pueden estar necesariamente de espaldas a las prácticas reales de los jóvenes.

Para alcanzar este objetivo general es necesario:

- Levantar un estado del arte que permita expandir el concepto de formación literaria en tanto discurso que trasciende sus límites más allá de las fronteras institucionales escolares.

- Describir las prácticas literarias juveniles, como campo de ejecución de unas rutinas y unos modos de ser de la literatura y de definición de lo juvenil, lo cual conlleva definir qué se entiende por literatura juvenil, señalar sus rasgos sobresalientes, para describir y analizar la relación existente entre géneros, modos de comunicación, asuntos, temas, motivos, filosofías en juego en la literatura juvenil y los intereses de los jóvenes, en torno a la vida, la sociedad y la cultura.

- Identificar un conjunto de variables que permitan reconocer el acceso a lo literario y las formas de recepción, la posición de los jóvenes frente al canon, la generación de un horizonte de expectativas de los jóvenes lectores, la relevancia de la literatura como experiencia, la representación y la autorrepresentación de lo juvenil en el conjunto de las prácticas de recepción y producción de los jóvenes.

- Consolidar un corpus de análisis, derivados del trabajo con cinco grupos focales y desarrollar un modelo de análisis a partir de las anteriores variables que permitan reconocer sus alcances y límites en tanto factores que permitan explicar las relaciones entre jóvenes, prácticas literarias y las ideas de formación, educación y pedagogía de la literatura.

- Identificar tópicos y valoraciones para la evaluación cualitativa del corpus escogido dada la relación entre: identificación de tópicos, lugar de la enunciación (lugar, actor y motivos de la enunciación), relación entre enunciación y prácticas (procesos de creación y otras prácticas: tertulias, blogs, trabajos en red) y, valoraciones, juicios de valor y opiniones en torno a tales prácticas.

- Generar pautas para una reconfiguración de la idea de formación literaria para los jóvenes, elemento de referencia para una comprensión más cercana a la relación entre jóvenes, poderes y culturas.

De allí que este ejercicio defina como corpus no las obras literarias, sino un conjunto de manifestaciones literarias y sobre la literatura derivadas de cinco grupos focales: jóvenes recién egresados de la educación secundaria, jóvenes docentes en formación, producción literaria de

docentes en formación, jóvenes vinculados a redes de escritura o revistas literarias, jóvenes de educación secundaria adscritos a clubes de lectura o blogs literarios.

Se espera que el trabajo con estos grupos focales y estas variables, permita reconocer información importante sobre las prácticas literarias de los jóvenes y generar parámetros que permitan reconfigurar la misma idea de literatura partiendo de variables como el acceso a lo literario y formas de recepción, la posición de los jóvenes frente al canon y a la tradición literaria; los temas preponderantes y manifiestos en la lectura literaria de los jóvenes; la relevancia de la literatura como experiencia entre los jóvenes y finalmente la representación o autorrepresentación de lo juvenil en el conjunto de sus propias prácticas lectoras o escriturales (de índole literaria).

Problema

Esta investigación se propone abrir un espacio de reflexión en torno a las prácticas literarias de los jóvenes (y sus posibles relaciones con los proyectos escolares) como un espacio de exploración de las riquezas que emanan de estas tensiones, sin intentar eliminarlas. Se plantea como hipótesis la posibilidad de reconfigurar la idea de formación literaria, buscando superar la idea de imposición, a las nuevas generaciones, de un discurso o una cultura proveniente de la generación previa, por una idea de la formación que contemple la interacción entre la generación previa y las prácticas que definen a las nuevas generaciones.

Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos cuáles son y cómo se dan las relaciones entre prácticas literarias de los jóvenes; qué relaciones puede haber entre las prácticas literarias de los jóvenes y los proyectos escolares; cómo configurar una idea de formación literaria que contemple las prácticas literarias de los jóvenes y no solo la preexistencia de un canon o un discurso sobre la literatura apoyada en la didáctica de un discurso sobre la literatura, alejada de la idea de experiencia literaria.

Este trabajo no se propone responder preguntas de tipo esquemático como: cómo enseñar la literatura (en la idea de que alguien que “sabe” enseña “algo” a quien “no sabe”); tampoco qué literatura enseñar (preguntas del tipo qué leer y por qué, que suponen un marco claramente prescriptivo), sino en cómo hacer que la literatura, en tanto formación, sea posible. Formar en la

experiencia del arte y la literatura no es simplemente entregar un mundo de ricas tradiciones y de fórmulas preestablecidas, sino hacer posible que las nuevas generaciones encuentren en las formas del arte y la literatura un lenguaje y unas formas propias que expresen sus intereses en torno a la existencia.

Si bien hablamos de literatura y de formación literaria en este documento, el propósito de este proyecto no es llevar a cabo una reflexión desde la teoría de la literatura; tampoco se pretende llevar a cabo un ejercicio de análisis literario o de contraposición de unas formas canónicas con unas formas emergentes, al modo de una literatura comparada entre lenguajes y temas tradicionales y lenguajes de moda; por otro lado, no se busca orientar la reflexión hacia la irrupción tecnológica, llámese digital, hipertextual o cibertextual. El propósito no es otro que el de proponer una alternativa de reconfiguración de expresiones como educación literaria –y por esta vía de experiencia y formación literaria– a la luz de las prácticas literarias de los jóvenes.

Ello implica alejarnos un poco, en primer lugar, de nuestras ideas y prejuicios en torno a qué es literatura; superar el interrogante que puede surgir cuando en calidad de “docentes” hablamos de “verdadera literatura”, de “gran literatura” o de “obras maestras”, en oposición a otras manifestaciones literarias menores; alejarnos de la idea de obra literaria como texto, o libro impreso, restringido a una naturaleza verbal, y abrir la mirada hacia manifestaciones complejas y posibles gracias a los lenguajes de la imagen en movimiento, que puede ser comunicado, transmediado o narrado a través de canales audiovisuales y cibertextuales. Tan válido es en estas prácticas literarias juveniles hablar de una adaptación de una obra literaria para el cine, como de la adaptación de una película o de un video juego en libro y generar una obra literaria que ya cuenta con una audiencia cinematográfica o un club de *video-gamers*.

Si bien en sus primeros borradores este proyecto surgió como una propuesta alrededor de las manifestaciones de las prácticas lectoras de los jóvenes a través de los sistemas digitales, en particular como una pregunta alrededor de los hipertextos electrónicos, y como una problemática sobre los conceptos de ciberliteratura y de literatura digital –básicamente desde una lectura de los textos de George Landow (2009)–, hay que precisar que, sin abandonar del todo la importancia de estos ámbitos, el paulatino acercamiento a las prácticas de los jóvenes mostraba de manera fehaciente la coexistencia de “distintos” modos de lectura, medios y

plataformas, no la liquidación de lo impreso por las novedades virtuales; se mostraba, mucho más evidentemente, la incorporación de lo virtual, a las prácticas consolidadas ya en las formas del texto impreso; a veces, entonces, la apuesta por los medios y las redes; en otros casos el apego a los clubes de lectura y el culto a los libros e incluso a las bibliotecas.

Esta evidencia llevó a replantear esta propuesta no tanto como una pregunta sobre el medio –ya sea este impreso o digital– sino hacia las relaciones que los jóvenes establecen con los libros y con sus experiencias de lectura literaria. De allí que como se puede ver en este trabajo, lo digital está presente a lo largo de todo el análisis, como fenómeno ostensible en muchas prácticas cuando los jóvenes escriben o leen o se comunican a través de las redes, pero no como objeto central de estudio en este ejercicio. De esta manera la transnarratividad digital, que se describe en el capítulo cuarto como parte de las prácticas de construcción de sentido, aparece como una práctica paralela junto a muchas otras vertientes y posibilidades.

Límites y alcances

Hablamos de formación literaria, no obstante, en la acepción que da Jorge Larrosa al término “formación”, entendida ésta no como una acción desde afuera sino como una “experiencia transformadora” que afecta al individuo como experiencia íntima y vívida, original y auténtica, que atraviesa y modifica su existencia de una manera plena (Larrosa, 2003).

Se apuesta, en esta propuesta, positivamente, en el sentido de aplicar “una prueba ácida a la clase de literatura” (como lo propone Rosenblatt, 1956), para preguntarse qué tanto sentido tiene para los jóvenes la literatura que leen –cuando leen o incluso cuando la recorren a través de otros medios–, qué tanto sentido tiene una historia o una trama o un símbolo, qué tanto construyen procesos de identificación desde un protagonista; o, si por el contrario, como lamentablemente resulta ser lo más frecuente para la gran mayoría, la literatura se les antoja a los jóvenes, con razón y no sin responsabilidad de los maestros, como un universo alejado de su mundo, de su órbita de intereses y de sus experiencias e interrogantes vitales.

La literatura es, sin duda alguna, una herencia, una tradición, un escenario al que llegamos y en donde hay vastos monumentos ya erigidos, ya se trate de autores y de obras, de

géneros y de formas de comunicación, producción y recepción, o de juicios de apreciación y valores compartidos en torno a una experiencia común. Mas es imposible hacer a un lado que la literatura como experiencia –como encuentro de una obra con su lector (como lo propone Borges en *Poesía*), como fenómeno de invención en el momento mágico de su hallazgo por parte del lector o en el instante de plenitud de la escritura (como lo señala Edgar Allan Poe en su *Philosophy of Composition*)–, es un fenómeno altamente subjetivo, una experiencia intransferible e incomunicable, una vivencia individual que escapa al control externo y al influjo de las tradiciones. Es también una forma de escritura (en la acepción que propone Barthes, la escritura es siempre un ejercicio de rebelión y obcecación), un juego con el lenguaje, una obcecación con los signos y por lo mismo un ejercicio permanente de inscripción en el mundo. La literatura es, en este sentido, una experiencia que forma, transforma y aporta sentido a la existencia.

Las prácticas literarias de los jóvenes serían un ejemplo de estas posibilidades: desarrollo y experiencia que deriva de la más viva individualidad; una exploración en procura de una experiencia auténtica, de una ansiosa búsqueda de identidad; expresión de libertad y reconocimiento de sus posibilidades; pero, también, reconocimiento de herencias y tradiciones, de hermandades solidarias y lenguajes propios. Siguiendo a Larrosa, la experiencia es siempre experiencia de “algo” y por parte de “alguien”, y ese “algo” sigue siendo el texto (poema, cuento, novela), no la vivencia de un yo despojado del mundo, sin más. Se trata de un conjunto de sensibilidades distintas en donde los conceptos canónicos de autor y de obra son sustituidos por los de trabajo colaborativo, red de interés, sitio de encuentro; el concepto de valor estético trascendente es reemplazado por el de posibilidad de comunicación, de identificación, de juego de rol, de simulación.

En este proyecto se alude a la educación como espacio de reflexión permanente en torno a los fines y alcances de los procesos de formación. En contraste, por *formación* se acoge en sentido lato, formación como tarea autónoma, como proceso integral que concierne a todos los órdenes de la actividad humana, cuyos alcances van mucho más allá de los fines de un saber explícito de las convenciones literarias o de las competencias textuales, para irrumpir en el campo de la construcción de sentido, de la búsqueda de identidad y construcción de comunidad,

de la vivencia del tiempo, de la experiencia estética como experiencia que construye formas y lenguajes propios.

Capítulo 1

1. LITERATURA Y FORMACIÓN

En este primer capítulo en un primer momento volvemos sobre la definición de literatura y los procesos que han permitido pasar de las ideas de una literatura canónica a las prácticas literarias juveniles. Mas concebir y ofrecer una definición de literatura puede ser más una obsesión y un riesgo dada no solo la complejidad del fenómeno literario que ha sufrido a lo largo de la historia un permanente desplazamiento de objeto y de sentido (véanse Blanchot, 1958; y Rancière, 1998), sino que como lo señala Culler (1997) sería preferible incluso referirse a expresiones como *literaturidad*, un neologismo con el que el profesor de la Universidad de Cornell intenta dar cuenta de que si bien es casi imposible hablar de la literatura (un fenómeno abstracto), sí es factible hablar de la manera como un grupo de lectores reconocen que una obra presenta ciertos rasgos que permiten declarar que tal es o no es literatura.

Puede resultar más viable preguntarse por las funciones de la literatura y por el sentido de las ficciones, pues ya no se trataría de imponer un dictamen sobre las obras literarias y sobre su valor literario, sino, mirando desde la otra orilla, la de los lectores, recoger lo que buscan y encuentran los receptores de una obra literaria durante su lectura, o, en el otro extremo, lo que persigue un joven cuando se enfrenta a la empresa de narrar su propia existencia, de crear un texto de ficción o una obra lírica.

Después de referirnos a las funciones de la literatura, en esta primera parte se hace un recorrido por los conceptos de literatura y formación. En el contexto de este proyecto de investigación hablar de “literatura y formación” no equivale a abordar dos ámbitos relacionados por la conjunción “y”; en realidad, “literatura y formación” traduce en este trabajo “literatura como formación”, las dos caras de un mismo fenómeno o, mejor, de una misma práctica; es decir, se analiza no la literatura como un medio sino como un escenario privilegiado de formación, como proceso de comprensión e interpretación, no solo de las obras literarias sino de la misma existencia.

Si bien cuando hablamos de prácticas literarias no se incluye una variable llamada “formación”, sí empleamos la expresión “construcción de sentido”. Las prácticas literarias

juveniles son como lo trataremos de demostrar a lo largo de todo este trabajo prácticas de construcción de sentido y por eso hablamos de “apropiación”, “identidad”, “diferenciación”, “distribución”, “autorrepresentación” y “ejercicio crítico”. ¿Hasta dónde las prácticas literarias juveniles son prácticas de formación?

Se cierra esta primera parte con una reflexión sobre las relaciones complejas sobre educación y literatura, sobre los riesgos de la manipulación de las obras literarias y la pedagogización del relato y, por esta vía, plantear algunos de los desafíos de la escuela, pues el problema no es solo que, como queda claro en *El cazador en el centeno*, la aventura comienza justamente cuando terminan las clases, sino que la escuela ha hecho todo lo posible por restar a la literatura su magia creadora y sus poderes emancipadores.

1.1. El término literatura

El sentido de la palabra literatura como conjunto e historia de las obras literarias es reciente. En latín la palabra *litteratura* quiere decir simplemente “alfabeto”, y más adelante “gramática” y por extensión “filología”. Como lo atestigua el diccionario etimológico, su uso en el latín tardío del XIV seguía aludiendo al arte relacionado con la escritura y el aprendizaje de las letras. Solo hasta el año 1779, a finales del siglo XVIII, en los albores del Romanticismo, se usa por primera vez el término literatura, en la acepción de “obra literaria”, que dio en su ensayo sobre la *Vida de los poetas ingleses*, Samuel Johnson. Solo en 1812, la palabra literatura aparece usada en el sentido de “conjunto de escritos de un período o de un pueblo”, idea afín al surgimiento de la idea de literatura nacional o movimiento literario, extraños en la antigüedad. En 1860 se usa la expresión *litteratura* para referirse al conjunto de los escritos de una disciplina particular; y un poco más tarde, en 1895, se usa con la idea de marco general de los materiales impresos. Por su parte, la expresión Bellas Letras (del francés *Belles Lettres*), para referirse a las letras galantes o elegantes, data de 1710 y surge como vocablo equivalente a la expresión *Bellas Artes* o *Beaux Arts* (Tatarkiewicz, 1991).

En la antigüedad, eran usuales la denominación *poetas*, *poemas* y *poesía*, heredados de la tradición griega. A lo largo de la Edad Media son usuales los estudios gramaticales, la retórica y

la oratoria, pero es escasa, en cambio, la reflexión sobre poesía o sobre los textos de ficción. De la *Crítica del juicio*, de Kant (1790), deriva la idea de la literatura como expresión de lo bello y lo sublime. Kant, al hablar de lo sublime, se refiere a las que denomina “obras del espíritu y del sentimiento”, establece la diferencia entre la nobleza de Virgilio, lo grandioso espiritual de Homero y Milton y aprovecha para llamar “necedades” las *Metamorfosis*, de Ovidio, y “verdaderas tonterías” los cuentos de hadas y buena parte de la poesía antigua, por su puesto, a líricos como Anacreonte, el poeta que declara:

Héroes, dejad de enardecer mi mente,
porque mi lira solo amores canta.

o que le repite a los hados:

Mientras llega el momento
de acudir a danzas infernales,
quiero vivir ajeno de cuidados.

(Anacreonte, *Fragmentos*).

Solo en el siglo XIX se erige la idea de la literatura como un conjunto de obras seleccionadas en un canon que incluye obras de todos los tiempos y géneros. Es gracias a los aportes de los grandes poetas románticos, Wordsworth, Coleridge y Goethe, que la palabra literatura se despoja de todos sus anteriores sentidos: los escritos serios, lo bien escrito, la habilidad para leer y para escribir, para reemplazar al viejo vocablo poesía.

Se vincula desde entonces la literatura con los libros impresos, con las grandes obras ordenadas y catalogadas en las bibliotecas del mundo y de allí pasó a convertirse en una parcela del saber normativa, categorizada, a pesar de que sus piezas mayúsculas siempre se hayan mostrado un poco fuera de esa intención clasificatoria. Los poetas han visto siempre la academia como una amenaza a su espíritu de libertad; nada más lejano de la academia que el universo bohemio y libertario de la poesía del siglo XIX; los mismos románticos, desde el mismo Goethe, erigen como héroe a un personaje que se instala fuera del orden burgués de la época, ya ensimismado en un mundo de intensas pasiones que lo convierten en un ser turbulento y peligroso (Werther) o en un desesperado y ansioso aventurero a la caza del absoluto (Fausto); el poeta romántico, portavoz de una voz profética, habla desde una orilla

oscura, aislado de la sociedad o ennoblecido por la vía de la condenación, como sucede en ese símbolo fulgurante que encarna el albatros, en Baudelaire:

Desterrado en la tierra, sufriendo el griterío,
sus alas de gigante, le impiden caminar.

(Las flores del mal, El albatros, fragmento. Charles Baudelaire).

Los románticos crearon algunas de las ideas que persisten en nuestra idea clásica de literatura: la poesía como energía esencial de la literatura; la literatura como producto del espíritu que rompe con las producciones del mundo racional; la obra literaria como ejemplo del pacto entre el espíritu creador y la naturaleza, lo mágico, lo espontáneo, lo misterioso, lo humanitario; la obra de arte se distingue por su “inutilidad práctica” y su alejamiento de los intereses crematísticos (Kernan, 1993: pp. 19-37)

En *La palabra muda, reflexiones en torno a las paradojas de la literatura* (1998), Jacques Rancière señala una de las revoluciones más sutiles que ha vivido la definición de literatura. Para referirse a lo que ha sucedido a lo largo de esos dos siglos de literatura, toma como punto de partida la definición que Voltaire diera hacia mediados del siglo XVIII en el *Diccionario filosófico*. Voltaire, después de señalar que era casi imposible definir la literatura sin renunciar a las acepciones más diversas, señala que la literatura está vinculada “al conocimiento de las obras de gusto” y a “ciertas nociones de historia, poesía, elocuencia y crítica” (Voltaire, citado por Rancière, 2008: 14). Esta definición, sin lugar a dudas, remite a la idea de Bellas Letras, que forjó la tradición académica del período ilustrado y del cual deriva aún buena parte de nuestra actual definición de literatura, al menos la línea que denominamos académica.

En un segundo momento cita un texto de Maurice Blanchot, quien en *Le livre à venir* (1959) define la literatura con las siguientes palabras:

Para quien sabe entrar en ella, una obra literaria es una rica estancia de silencio, una defensa firme y una alta muralla contra esa inmensidad hablante que se dirige a nosotros alejándonos de nosotros. Si toda la literatura dejara de hablar, es el silencio lo que faltaría en ese Tibet originario donde los signos sagrados ya no se manifestarían en nadie, y es la falta de silencio lo que revelaría tal vez la desaparición de la palabra literaria. (Blanchot, citado por Rancière: 2008: 14)

Si la definición de Voltaire nos remite a una práctica social, la de la gente de buen gusto, la del cultivo de la inteligencia y de la elocuencia, tan valiosa para abrirse camino por los salones franceses de los siglos XVII y XVIII, Blanchot, con las metáforas del silencio, la piedra, la muralla, el desierto, nos remite a la literatura como experiencia, como vivencia del individuo en medio de su soledad y en oposición, como lo desarrolla Blanchot en sus ensayos sobre *El espacio de la literatura* (1958), al canto de las sirenas que ofrece la sociedad de consumo.

La definición de Voltaire nos regresa a la idea del *arte de hablar y de escribir* y a un tipo de saber compartido por una sociedad que reconoce las diferencias entre los valores elevados y la tradición aristocrática, una actividad fuertemente social (un concepto similar al que expone Bourdieu en *La Distinción: reflexiones sobre las razones sociales del gusto*, 1974). La descripción propuesta por Blanchot se refiere a una experiencia subjetiva ligada a una forma de escribir y de leer, una experiencia vinculada a la individualidad del genio que conjura lo inasible. La metáfora del silencio, usada por Blanchot refiere la condición de apartamiento que demanda esta devoción a la poesía; el ruido del mundo es el verdadero desierto, el “griterío” que somete al albatros, y lo priva de su condición angélica. Como lo analiza detalladamente Rancière, en el caso de Voltaire la literatura se entiende como la lengua de una sociedad, un fenómeno vivo que se alimentaba de la elocuencia y las agudezas del ingenio, para abrirse camino por los salones. Un eco de este mundo se encuentra en los cotilleos literarios de los que habla Proust, en el salón de los Verdurin o en el Palacio de los Guermantes; en un polo opuesto, encontramos los libros de piedra que erigieron los románticos. El poeta de *Los Misterios de Nuestra Señora* oye los ecos del pasado grabados en las piedras de la catedral, no son los sonidos del mundo actual sino los del mundo antiguo de épocas tan lejanas como el siglo XV, cuando *Notre Dâme* era el centro de la urbe.

Rancière aclara de manera muy pertinente que detrás de las definiciones de Voltaire y de Blanchot hay un desplazamiento en el término “literatura”. En Voltaire la literatura designa un tipo de comportamiento social, un saber que valora las obras; en otras palabras, designa la *res litteraria* que designa, desde el Renacimiento, el conocimiento erudito de los escritos del pasado; Blanchot, por el contrario, remite en su definición a una actitud frente al lenguaje, a una

suerte de “sacralización” de la palabra poética; en el caso del escritor, una experiencia subjetiva dedicada al arte de la escritura, que propone la búsqueda del poema con la ansiedad por el absoluto; y, en el caso del lector, el hallazgo de un lenguaje compartido por almas gemelas, el encuentro entre el texto y su lector.

Estas dos polos, casi opuestos, describen nuestra vivencia de la literatura, pues aún se asocia la literatura con una forma de saber académico, elevado, trascendente, transmitido a través de un conjunto de piezas maestras, un conjunto de piezas que representan un uso especial del lenguaje, que resumen los logros más significativos de un pueblo; por otro lado, con una experiencia íntima ligada a los lectores individuales, que remite en lo social a una práctica cultural, establecida históricamente.

Terry Eagleton (1988), ante la imposibilidad de definir qué es la literatura, declara que llamamos “literatura” a los escritos que nos gustan o que nos parecen suficientemente buenos; esta definición tiene el problema de que sería imposible hablar de la “mala literatura”. Más adelante, reconoce que le resulta más fácil señalar que la literatura es un tipo de escritura “altamente estimado”, por un grupo de personas, en una época, en una lengua, en una cultura, lo que pone en evidencia que la literatura es un concepto nada objetivo, pues de acuerdo con esto hoy un autor “es” literatura, pero mañana tal vez no, como ha sucedido con frecuencia, y lo contrario, obras que hoy no son consideradas literatura mañana puedan ser clasificadas como tal, en razón a valores que hoy no consideramos importantes.

En medio de esta divergencia, al hablar de prácticas literarias de los jóvenes, no renunciamos a contar con una definición de literatura, pero sí se reconoce que el término literatura nombra hoy fenómenos complejos que deben analizarse desde dimensiones diferentes:

- Como un conjunto de valores otorgados por una sociedad o un grupo a un cierto tipo de obras reconocidas como literarias o poéticas y que señalan un horizonte de expectativa (la literatura como valor y horizonte de expectativa)

- Como fenómenos de recepción y de producción que incluyen la creación literaria y poética, y la postura de los lectores como actores determinantes de lo literario (estética de la recepción).

- Como una experiencia de las obras literarias en tanto universos portadores de visiones de mundo y un sentido trascendente de la existencia (experiencia fenomenológica).

- Como un horizonte enriquecido de experiencias de comprensión e interpretación ligado a la experiencia de la obra arte que suma al presente de las obras, la memoria de sus orígenes y sus avatares históricos (perspectiva hermenéutica).

- Como un conjunto de fenómenos que responden a las condiciones históricas, económicas y sociales que determinan la producción y recepción de las obras de arte (sociología de la literatura).

- Como un juego de irrupción, enrarecimiento y constante experimentación formal, de la obra como lenguaje (formalismo).

- Como procesos de divulgación y transmisión por los canales culturales y educativos (dimensión comunicativa).

- Como diálogo y discusión permanente de las formas emergentes del presente con las tradiciones y las formas canónicas.

- Como la experiencia real de lectura llevada a cabo por lectores individuales, que dan a las obras un sentido en estrecha relación con su necesidad de representar la existencia.

- Como una práctica social que involucra comportamientos grupales e identitarios, propios de una época y las tensiones que llevan al rechazo o a la aceptación de un obra.

En medio de esta dispersión y de la perplejidad se oyen también voces que declaran la muerte de la literatura o, al menos, la eminencia de una transformación substancial del papel de la literatura en la sociedad. La idea de la “muerte de la literatura” y de su “inutilidad” ronda los escritos que abordan el tema. Ejemplo de ello son los textos de Alvin Kernan, *La muerte de la literatura* (1993) y títulos como *¿Por qué no es útil la literatura?*, de Luis García Montero y Antonio Muñoz Molina.

Según Kernan, la muerte de la literatura, o al menos su desplazamiento como disciplina, está ligada a la desaparición de los valores tradicionales del Romanticismo y del Modernismo. En primer lugar, hablamos de la desintegración del canon literario y la desaparición de la diacronía de la literatura; la historia de la literatura ha sido sustituida por una idea sincrónica de la literatura, suerte de concepción ahistórica, como resulta evidente en muchas de las manifestaciones literarias actuales cuando se habla de géneros épicos neofantásticos, como novedades comerciales, y que recogen de manera indiscriminada tradiciones mitológicas y épicas de distintos horizontes.

La desintegración del canon va ligada a una crítica que ha develado que el discurso de la literatura erigido a lo largo de los dos siglos precedentes ha estado ligado a un discurso autoritario y destructivo de la libertad humana, establecido por una sociedad patriarcal y que simboliza la hegemonía del hombre blanco europeo; la tradición literaria resulta, por otro lado, el discurso propio de una élite ilustrada y represiva, que representa los valores de una sociedad eminentemente europea y letrada. A esto se suma que los libros impresos, su valor como medios de comunicación de valores e imágenes del mundo, han sido sustituidos por formas más versátiles y seductoras como la televisión y las formas electrónicas.

En el ámbito universitario y académico, los antiguos cursos de literatura o de poesía han sido reemplazados por cursos de composición o de lectura, o de Comunicación I, como sucede en las clases del profesor Lurie, protagonista de *Desgracia*, de J. M Coetzee, y tienen como objetivos superar los bajos niveles de redacción y comprensión de textos de los estudiantes de los primeros grados.

Por su parte, las novelas, los poemas y las obras de teatro, con la intención de crear un mundo aparte, se han vuelto cada vez más intrincados, crípticos, opacos, tenebrosos y ensimismados, creando un lenguaje y unas propuestas cada vez más inextricables. El público de las obras literarias es cada vez más reducido y se restringe a los departamentos de literatura. A esto hay que sumar que la destrucción viene desde adentro, desde el propio campo de la literatura, pues los mismo autores han dedicado sus esfuerzos a narrar esta decadencia o pérdida del aura de la obra literaria, o a vivir de la nostalgia de las obras y a deplorar la condición actual de la cultura que ha hecho de los libros objetos exóticos ubicados fuera del mundo actual.

La crítica literaria desde las trincheras de la deconstrucción y el postestructuralismo ha declarado la muerte del autor; a la imposibilidad de definir qué es literatura se suma que las obras han sido convertidas en simples textos o fragmentos discursivos; en este contexto, se ha relegado la interpretación al campo de la elección personal de los lectores. Los antiguos cursos de literatura clásica y novela moderna han sido reemplazados por estudios culturales, trayectorias marginales, reclamos de género y raza y manifestaciones literarias emergentes.

El concepto de calidad de la obra literaria ha quedado sustituido por el relativismo de la opinión. El cadáver de la literatura ha sido saqueado por la crítica feminista y por los marxistas para ser clasificada como discurso misógino, falocéntrico, burgués, comercial. Lo paradójico, señala Kernan, es que nunca antes la actividad literaria había estado tan pujante. Se publican nuevos autores, se traducen novelas, cuentos, poemas; se editan las obras literarias; se dan a conocer premios literarios; las editoriales patrocinan como nunca a los autores con grandes sumas por libros por publicar; se hacen tirajes de lujo y ediciones de bolsillo. En este contexto llama la atención que la reputación de las obras críticas y su costo es superior a cualquier novela u obra poética.

Señala Kernan, que esta inversión que afecta básicamente a la idea que sobre la literatura construyeron el romanticismo y la estética modernista, es perceptible también en las demás manifestaciones del arte y en las estructuras de instituciones como familia, ley, religión, Estado. Se ha pasado así de hablar de ideas como genio creador a referirse a los autores como vehículos de la cultura y portadores de mundos ideológicos; o de ver en las obras un mundo saturado de sentido o a considerar que las obras carecen de sentido.

Efectivamente ha muerto una idea de literatura ligada al concepto de libro de culto y con ello la función de los bibliotecarios o mejor de los bibliófilos y de los bibliómanos, y de los catálogos que crearon la ilusión de que la obra literaria como texto fijo, ensamblado y ajustado a unos detalles mínimos de estilo. Esta veneración a las formas impresas que permitía hablar de la edición crítica, la versión oficial, la edición cumbre, ha sido sustituida por las versiones resumidas y fragmentarias que circulan en Internet.

Hoy las obras se desplazan a través de múltiples discursos multimediales. La televisión lo ha transformado todo, incluso la idea sacrosanta de obra original y el concepto de lectura. Las nuevas circunstancias hacen poco plausible la vieja literatura. Se trata, de nuevas formas de hacer las cosas en donde, por un lado, los mismos especialistas encuentran difícil decir qué es la literatura o cuáles son sus características distintivas; por otro, en un mundo en donde los jóvenes, acostumbrados a largas jornadas frente al televisor o frente a las pantallas de video juegos o de Internet, se sienten cada vez más distantes del mundillo de la literatura.

Sería mejor, como lo afirman Carlos Skliar y Jorge Larrosa en su ensayo *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*, proponer que “nuestras palabras y experiencias no pueden ser sino babélicas” (Skliar y Larrosa, 2000: 14), lo que quiere decir, en breve, insistir en las dinámicas de la diferencia, no negarse a la experiencia inquietante de la alteridad. No existe, entonces, una lengua, una comunidad, sino comunidades “discordantes consigo mismas, excéntricas, polifacéticas, polifónicas, incompletas, impuras, conflictivas, abiertas y arriesgadas; comunidades que se interpelan y se recrean mutuamente” (Skliar y Larrosa, 2000, pp. 24 y 25).

En medio de esta caracterización multiforme de la cultura como culturas (en plural) no hay una lengua o una sola realidad, sino muchas lenguas y muchas realidades. En esta Babel, el fenómeno literario se dispersa, se fragmenta, se asume desde experiencias particulares. Las prácticas literarias juveniles solo pueden decirse desde la pluralidad de experiencias en donde tienen cabida, incluso, la tradición literaria y canónica y un conjunto de irrupciones genéricas; formas de resistencia que recuperan los formatos del folletín, el relato gráfico, los fanzines, la crónica urbana, el poema nadaísta, la biografía literaria, el rap; no solo los modelos que impone la sociedad de consumo a través de las obras comerciales sino procesos de producción y creación literarias nacidos en las comunidades barriales, que persisten en la forma de revistas literarias, clubes de lectura, talleres de creación, asociaciones de intercambio, que se oponen a la idea de literatura que hoy ofrecen los almacenes de cadena.

1.2. El sentido de las ficciones

No ha sido sencillo establecer la relación entre literatura y formación. Que la literatura sea vista como una experiencia poco seria no es nada nuevo; incluso, en la años en que el término gozó de buena reputación, había una diferencia entre el poema como obra del espíritu y la novela como relato de menor cuantía. Leyendo *Madame Bovary* encontramos una idea general de lo que implicaba la lectura de novelas para la formación de un espíritu joven. Educada en un ambiente provinciano pero inspirada su imaginación en la lectura de novelas románticas y en las historias de aventuras caballerescas, Emma Bovary padece la angustia de ver que su vida languidece en medio de la fealdad de la vida cotidiana, sin que los amores y las aventuras que aparecen en los libros se presenten en la vida real.

Esta dolencia que ha sido llamada justamente *bovarysimo* consiste en una dolencia del espíritu afectado por el contacto con obras de imaginación. En el diccionario de términos literarios se dice que el término bovarysimo fue acuñado por Jules de Gaultier para caracterizar una tipo de exaltación generado por la diferencia entre los sueños o las ilusiones vitales originadas en las obras literarias y la vida real. Durante muchos años, desde la época del *Decamerón* de Bocaccio, pero como lo vemos bien entrado el siglo XIX, la lectura de novelas era recriminada fuertemente; se consideraba actividad propia de mentes fantasiosas o ligeras y ocupación baladí.

La novela y la literatura en general presenta aún ese doble peso: el de la proscripción, que considera que la obra literaria es simple artificio o fruto de la ligereza. Esto no quiere decir que no haya habido en el pasado y en el presente apologías en torno a la novela. Henry James (1888) en su *Art of fiction* declara que la novela no tiene sino una única razón fundamental: “tratar de representar la vida”. Toda novela es honesta y verdadera en cuanto es una “impresión personal, intensa y directa de la vida”. No hay límites derivados ni de las formas, ni de la elección de los temas o de la creación de sus personajes.

La novela, aclara Henry James, goza de una libertad que no disfrutaban todas las demás artes en cuanto a sus elementos y la amplitud de sus elecciones. “La única condición que a mí se me ocurre poner a la composición de la novela es, según dije ya, el que sea sincera... No

existe impresión de la vida, no hay manera de verla ni de sentirla, a las que no pueda ofrecer un lugar el proyecto del novelista” (Henry James, 1888).

En 1986 Milan Kundera publica su *Arte de la novela*. En esta obra asigna a la novela una responsabilidad aun mayor que la que le daba James un siglo atrás. Frente a la crisis de las humanidades y al avance de las ciencias y de la técnica que habían convertido el mundo en un simple objeto de exploración técnica y matemática, frente a este horizonte en donde había sido borrado el “mundo de la vida”, un fenómeno que Heidegger denominó “el olvido del ser”; frente a esta pérdida, la novela tiene una función categórica: “la exploración de este ser olvidado”.

Desde Cervantes, entonces, la novela ha venido atendiendo lo que la ciencia y el racionalismo imperante dejaron por fuera: la aventura (Cervantes), el universo interior (Sterne), el mundo sentimental (Richardson), el arraigo del hombre en la historia y la sociedad (Balzac), lo cotidiano (Flaubert), la intervención de lo irracional (Tolstoi, Dostoievski). La novela ha sondeado la naturaleza inextricable del tiempo (Proust y Joyce) y sus arcanos míticos (Mann).

En esta lógica, señala Kundera cuatro funciones de la novela o “llamadas”, ya que se trata más de posibilidades y provocaciones. La *llamada del juego*, en tanto las grandes novelas son ejemplo de la máxima levedad y en ellas impera la parodia, al burla, la sátira (Rabelais, Cervantes, Diderot, Grass, García Márquez, Rushdie); la *llamada del sueño*: las grandes novelas han postulado la fusión del sueño y la realidad, y han distensionado la tiranía del mundo racional (Kafka, Faulkner); la *llamada del pensamiento*: la novela irrumpe con una inteligencia soberana y radiante, que combina relato y deliberación, en un ejercicio de suprema síntesis intelectual (Broch, Musil, Mann, Sábato, Fuentes); la *llamada del tiempo*: el novelista más allá de captar la vivencia del tiempo personal abarca el tiempo colectivo y observa el pasado desde múltiples horizontes (Mann, Yourcenar, Carpentier, Fuentes)

Una idea similar plantea Mario Vargas Llosa en *La verdad de las mentiras* (1990), en cuya introducción analiza la manera como las ficciones revelan las verdades que no alcanzan a mencionar los libros de historia o las crónicas oficiales. La literatura, en la medida en que imagina y crea mundos posibles, soñados o deseados, añade un elemento sutil a la realidad,

devela otras formas de entender la realidad. Los sueños, las fantasías, las ilusiones completan el carácter siempre incompleto de la vida. La vida cotidiana se nos aparece como un caos permanente, muchas veces sin sentido o sin una razón aparente en donde todo fluye; en la literatura, en las ficciones narrativas, la trama no solo tiene un comienzo y un final sino que configuran unas relaciones de causalidad, un mundo revestido de sentido.

Toda la literatura, más allá de ser calificada de realista o fantástica, remite a la vida humana, agrega algo que falta en las vidas corrientes, convierte en símbolo lo que de otra manera sería arrasado por el absurdo y el sinsentido. Incluso, como lo menciona Vargas Llosa en *La verdad de las mentiras*, los relatos fantásticos o fantasiosos son “representaciones de realidades” (Vargas Llosa, 1990: 6); incluso el arte naturalista, que parte de un examen minucioso de la realidad objetiva y de una mirada acuciosa y detallada, crea escenas y personajes que “añaden” algo a la realidad en tanto todos estos elementos se comportan como símbolos de la realidad.

Las ficciones fantásticas no se refieren a universos inexistentes, sino justamente a los sueños, anhelos, nostalgias y frustraciones que padecen los seres humanos. Es por eso que el arte, en especial, la literatura, surge de una manera trascendental en momentos de crisis, en épocas de incertidumbre, ante momentos de zozobra, justamente cuando reina la duda y el escepticismo. En la literatura juvenil, como lo exploraremos mucho más detalladamente en el próximo capítulo, la obra da cuenta de la crisis que implica salir de la infancia o de las verdades y la seguridad del mundo familiar, para enfrentarse al horizonte abierto del mundo. La novela solo existe en donde hay crisis, en donde no se ve la salida; en donde se resquebrajan los valores, los sistemas, las instituciones, en los momentos de crisis.

La obra literaria, el poema, la novela, el cuento o la obra de teatro es un símbolo del tiempo. En el poema se condensa la riqueza del instante; la novela representa la duración; el cuento intensifica la vivencia; la obra de teatro se despliega en un horizonte por venir; la literatura aprehende el tiempo que de otra manera es, como lo afirma San Agustín, inescrutable y fuente de zozobra. El tiempo de la obra literaria es un artificio que permite llevar a cabo una “reconfiguración” de la existencia, no es la existencia misma, mas sí una reconfiguración que construye sentido, que salva frente a la percepción de caos y fugacidad.

Este fenómeno queda mejor descrito en el proceso que Paul Ricœur denomina “triple mimesis”, un concepto que volveremos a mencionar cuando hablemos de construcción de sentido como rasgo central de las prácticas literarias juveniles. En palabras breves, Ricœur plantea que a Mimesis I corresponde la prefiguración temporal derivada del campo práctico de la existencia; la vivencia del tiempo, inescrutable, inabarcable, inaprensible; la Mimesis II se da a través de la narración literaria; y Mimesis III es, así, la reconfiguración del tiempo gracias a la recepción de la obra de arte. De esta manera, la narración literaria media entre el “antes” y el “después”, que permite “reconfigurar” narrativamente la existencia. Ricœur describe esta mediación que va del tiempo a la narración literaria y a la narración de la propia existencia de la siguiente manera:

(...) para resolver el problema de la relación entre tiempo y narración debo establecer el papel mediador de la construcción de la trama entre el estadio de la experiencia práctica que la precede y el que la sucede. En este sentido, el argumento del libro consiste en construir la mediación entre tiempo y narración demostrando el papel mediador de la trama en el proceso mimético. (Ricœur, 1995: 115)

Si vivir en el tiempo es afrontar la fugacidad y el paso inescrutable del tiempo, el relato permite atribuir un sentido a la historia del hombre –reconfigurar–, o sea, darle un inicio, un trama, un tejido, un texto, e incluso un sentido a la existencia. También los jóvenes encuentran en las prácticas literarias la posibilidad de vislumbrar un sentido al curso de su existencia y en particular a los retos que plantea verse abocados a afrontar la salida de la infancia y la proximidad de ser adultos.

La literatura le permite al lector entrar y salir permanentemente de su existencia; escapar encarnando en otras vidas, en otros mundos, ante otros horizontes. Las invenciones literarias dan cuenta de las insatisfacciones vitales; la fantasía, dice Vargas Llosa, “abre un espacio entre lo que somos y lo que quisiéramos ser”. Sin las ficciones estaríamos atados a la realidad y a la cárcel de la historia. Las ficciones literarias recogen una parte de nuestra memoria, la más íntima, la más significativa, la más escondida. La literatura conspira contra todo sistema de opresión. No se trata entrar en contacto con la tradición literaria, académica o erudita, sino de la experiencia literaria real, al encuentro con el mundo de las historias.

Sin las narraciones, el ser humano tiene de la vida una percepción más bien fragmentaria; en la narración de nuestra historia los acontecimientos dispersos se integran en una relación de causalidad, en una trama histórica; siguiendo a Ricoeur y también a Larrosa, podemos declarar que en la narración de nuestra vida “el yo gana su temporalidad” y su sentido. Responder a la pregunta quién soy yo desemboca regularmente no solo en un nombre sino en un relato, en donde nosotros somos el personaje, la forma tangible de un relato: los relatos que contamos, los relatos que escuchamos, los relatos que leemos, establecen, así, una forma de autocomprensión. Ricoeur habla, en este sentido, de “configuración” y “reconfiguración”: las formas narrativas, la novela, la literatura, es una forma de “configuración” narrativa de ese relato básico que es el relato de nuestra vida; la “reconfiguración”, según Ricoeur vendría a ser la función de los relatos, de los relatos literarios, como parte de nuestro ejercicio de comprensión, construcción y reconstrucción de la existencia.

En *La fábrica de historias*, Jerome Bruner (2013) se acerca a la condición humana en tanto entidad narrativa. La capacidad de narrar, afirma Bruner, parece innata al ser humano y está presente ya en las primeras experiencias infantiles; sin embargo, desconocemos los mecanismos a través de los cuales los relatos “transfiguran lo banal”. Bruner destaca que todo relato ofrece una estructura narrativa sutil, de allí que no haya relato completamente inocente: el relato está nimbado siempre de una forma “demasiado bella”, “demasiado retórica” o “demasiado falseada”. En medio de estas sutilezas, el relato envuelve siempre un mensaje o un interés no siempre explícito. Bruner anota que el relato no es una ventana transparente, sino una matriz que le impone una forma a la realidad. De allí que todo relato modela la experiencia al punto que hablamos de acontecimientos, objetos y personas, siempre, a través de formas narrativas.

“La narrativa literaria constituye un aspecto inusual a lo familiar” (Bruner, 2013, p. 24), libera al lector de lo cotidiano, presenta incluso lo cotidiano y familiar con el velo de lo mágico. De allí deriva su poder subversivo y emancipador. A modo de ejemplo, en *Instrucciones para subir una escalera*, Cortázar nos pone alerta, gracias al juego y a la irreverencia, en cuanto a la racionalidad compleja y mecánica que está implícita en un acto cotidiano que pasa desapercibido. Una de las principales funciones de la narrativa es “subjuntivizar” los

pormenores de la existencia, es decir, conferir extrañeza a lo familiar, incluso a la trama de disposiciones físicas y al adiestramiento del cuerpo, mediante las inclusiones de las variantes verbales del subjuntivo: no lo que es sino lo que puede ser, lo que puede haber sido, lo que podría ser en un futuro hipotético. Las narrativas gracias a estas variantes exploran no solo lo que somos sino lo que podríamos haber sido, una dimensión expresiva que nos libera de los rigores de la memoria y de la cruda realidad.

Damos a los relatos un uso muy variado. A lo largo de la historia han sido considerados vehículos de transmisión de la cultura, de allí la importancia de los mitos y los cuentos populares; los relatos, por otro lado, confrontan las normas, surgen siempre como resultado de las transgresiones. La mayoría de los relatos exploran los problemas y dificultades que regularmente se nos ofrecen, pero no los resuelven, de allí que los relatos corren siempre, como en la obra de Somerset Maugham, al filo de la navaja, tensionando y sustituyendo las normas sociales. En el capítulo siguiente, al referirnos a algunas de las piezas emblemáticas de la tradición de la literatura juvenil, veremos como en *El cazador en el centeno* y en *El señor de las moscas*, por ejemplo, hay un diálogo que cuestiona las normas y las convenciones y conduce a los protagonistas al límite de lo posible.

Desde Aristóteles está claro que todo relato se origina en un cambio repentino del orden regular (*peripeteia*), un giro que da lugar al advenimiento de unas circunstancias inesperadas, lo que se traduce en ganancia y experiencia. ¿Qué sería de *La isla del tesoro* sin la llegada a la posada del Almirante Benbow del pirata Billy Bones, sin su repentina muerte y sin su baúl lleno de misterios y provocaciones? Mas en los relatos todo depende de la mirada que alguien procura desde su perspectiva: ¿Qué sería en esta misma historia sin la ansiedad de Jim Hawkins, un joven de 14 años, sin sus temores y pesadillas, sin su curiosidad y su integridad, sin su afán de verosimilitud?

En las fábulas se ofrece una historia a cambio de una lección moral; en el relato moderno, en el viaje de aventuras, probablemente el viajero regresa mucho más sabio o menos ingenuo, en todos los casos el relato presenta la existencia con un matiz problemático. Como resume Bruner: “es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa” (Bruner, 2013: 38). Por eso podemos hoy leer el final de *El relato de Arthur Gordon*

Pym: “Y entonces nos precipitamos en brazos de la catarata, en la que se abrió un abismo para recibirnos” (Poe, 2013).

A pesar de la proximidad con la ficción y lo fantástico, los relatos tienen un muy clara fuerza ilocutoria; es decir, no hay relato que no guarde alguna intención, lo cual vale incluso para el mundo literario, aunque la teoría literaria presenta un consenso en cuanto a que es muy poco lo que se puede afirmar sobre la intención de un relato y menos sobre la intención de un autor. Esta fuerza ilocutoria permite y explica una de las categorías centrales de las prácticas literarias juveniles, a saber, la “apropiación”, pues la voz del relato se dirige de manera explícita al lector; este, por su parte, se “apropia” del relato y lo incorpora de manera intensa a su existencia, se identifica con el “héroe” de la historia o asume como propios sus avatares físicos y emocionales.

Las narraciones brindan siempre modelos del mundo. En este sentido, es claro que si el relato clásico invitaba a adoptar unos modelos éticos, el relato hoy es una forma de encarnar la historia. Bruner destaca que uno de los poderes sutiles del relato es su “impulso metafórico”, pues todo relato es susceptible de ser interpretado en su sentido más allá de su literalidad. Por ejemplo, volviendo a *La isla del tesoro*, ¿qué clase de metáfora encierra el mapa que encuentra un joven en el viejo baúl de un pirata atrabiliario, con la promesa de un tesoro escondido?

La narrativa es una forma flexible y familiar de acceder a los asuntos que nos parecen de difícil acceso, incluso una forma de hablar de nuestros proyectos y expectativas, con la salvedad de que referir los fracasos, las frustraciones, los miedos, por la vía del relato, brinda siempre una segunda oportunidad. De allí que los relatos den siempre lugar a una variedad de géneros: tragedia, comedia, novela de aventuras, sátira, idilio, donde no todo se representa con el lenguaje del dolor o el sufrimiento.

Y sin embargo, pese a todo lo anterior, es frecuente y ardua la discusión con respecto a las tareas del arte, al valor de los relatos, a la importancia de la ficción. Si miramos el vértigo del mundo contemporáneo, a muchos se puede antojar que la literatura es una tarea de poca monta, un ejercicio inútil. Y es que la literatura, como lo señala García Montero, “tiene un ritmo lento, hecho a la medida de nuestros ojos y nuestro cerebro, un ritmo que nos permite imaginar, sentir

y disentir, opinar sobre lo que somos y lo que queremos” (García Montero, 1993, p. 12). La literatura, forma una parte integral de nuestra existencia, conforma un paisaje moral, un verdadero jardín interior, que protege al hombre de la vehemencia del mundo exterior.

Aún a riesgo, como lo señala García Montero en sus *Inquietudes Bárbaras* (2008), de ver al lector convertido en el verdadero bárbaro de nuestra época, alejado del mundo, oculto en medio del bullicio con una novela entre sus manos, no se puede afirmar que la literatura es simplemente una cortina de humo que aísla al ser humano de sus congéneres y de su época. Como lo veremos e intentaremos demostrarlo, la experiencia literaria está estrechamente ligada a lo humano, tanto al mundo de las emociones como al plano racional, y de manera intensa y significativa cuando hablamos de los jóvenes enfrentados ansiosamente a cargar todas sus experiencias de un significado trascendente o prestos a cuestionar el orden establecido.

Las grandes sagas y empresas que retrata la literatura son al mismo tiempo ejemplos de acción y pensamiento; de la lucidez y del delirio, de la locura, la insensatez o la sapiencia. Cómo entender a Martín, a Alejandra o a Fernando Vidal, los personajes que recorren *Sobre héroes y tumbas* sino como una compleja mezcla humana de ingenuidad y desespero, de belleza y misterio, de lucidez y delirio.

García Montero, reflexionando sobre el concepto de lo útil, cita al Kant de las *Observaciones sobre el sentido de lo bello y lo sublime* y recuerda que solemos llamar útil a lo que proporciona comida, bebida, lujo, confort, pero calificamos de inútiles a lo que da cuenta de los sentimientos humanos, el mundo de los deseos, las vivencias más sublimes y secretas. La literatura no es útil porque elabore consignas, sermones o panfletos, como algunos creen cuando hablan de literatura comprometida, sino porque representa estéticamente la existencia humana, reconstruye los actos humanos buscando en ellos una clave para interpretar y comprender qué es la vida o quiénes somos en medio de los avatares de la existencia, esclavos de nuestras pasiones y de nuestros vicios o artífices de un destino (García Montero, 1993).

Muchos pueden acusar a la literatura de ser un discurso cargado ideológicamente y que expone los valores de una élite intelectual. Sin embargo, en este caso no se tiene en cuenta que más que exponer ideologías o hacer proselitismo, los personajes que crea la literatura (los

alucinados que recorren las páginas de Dostojevski, los líderes apáticos de Conrad, los intelectuales nihilistas de Mann, los patéticos y febriles de Faulkner), todos, viven en mundo ya ideologizado, están atravesados por la cultura y por la historia; no viven fuera de la realidad social y encarnan lo sórdido y las aspiraciones más altas de toda una época.

Como dice Sábato en su “Carta a un joven muchacho” (en *Abbadón el Exterminador*, 1974), la literatura podría tomar como punto de partida la existencia del hombre común y corriente, pero es que no hay hombres comunes y corrientes, sino que a su manera cada ser humano es un abismo insondable en donde habitan ideales y pasiones, ambiciones individuales y colectivas; seres humanos absortos, patéticos, obsesivos, críticos, contradictorios.

En algún momento se creyó que había que buscar lo grandioso y lo sublime en los grandes personajes de la historia, en los dioses, los héroes, los grandes guerreros o los santos, ignorando a los hombres comunes y corrientes. La literatura se ha encargado de declararnos que no hay tal hombre simple y que, incluso los personajes accidentales que aparecen en las páginas de Alice Munro, en medio de su prosaísmo y su cotidianidad, no adolecen de sutileza, deseo y hambre de grandeza.

La literatura, y mucho más cuando hablamos de prácticas literarias juveniles, no puede ser concebida única y exclusivamente como una selección de textos considerados representativos de la alta cultura, de la cultura de élite, de una tradición de prestigio, sino como un campo en permanente ebullición en donde nuevas formas y lenguajes entran en permanente diálogo y confrontación con las formas dominantes. Es necesario revisar nuestra posición frente al canon y entender que la literatura solo es posible en medio de tal irrupción permanente: revolución del lenguaje y de las formas en medio de los monumentos. En el pasado las formas folclóricas y populares incidían sobre las formas reconocidas; hoy, las formas emanadas de los lenguajes audiovisuales –la música, el cine, el video, las historietas, las animaciones– y los géneros populares y de alta difusión, modifican nuestra idea de literatura, de producción literaria y las formas de recepción.

En *Justicia poética*, Martha Nussbaum (1995) señala que resulta lamentable que cada vez se releguen los estudios humanísticos y en particular el arte y la literatura a un segundo plano;

que las humanidades en conjunto ocupen un lugar menor en las reflexiones sobre cubrimiento educativo, competencias laborales, perfiles profesionales. Lamenta Nussbaum que los jueces y muchos de los servidores públicos (los mismos docentes) lean cada vez *menos literatura*, de donde podrían aprender “una visión más compleja de la vida”. La siguiente referencia de Nussbaum sobre el papel de la literatura como experiencia formativa resulta contundente:

... la buena literatura es perturbadora de una manera que rara vez lo son la historia y las ciencias sociales. Como suscita emociones poderosas, desconcierta e intriga. Inspira desconfianza por la sensiblería convencional, y provoca una confrontación a menudo dolorosa con nuestros pensamientos e intenciones. Podemos enterarnos de muchas cosas sobre la gente de nuestra sociedad y sin embargo mantener ese conocimiento a distancia. Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estrategias de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar, y vuelven digerible ese proceso al brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento. (Nussbaum, 1995, p. 30)

Mas la característica fundamental de la experiencia literaria deriva de que frente a este universo plenamente humano la literatura adopta una posición en perspectiva “deíctica”. Muestra el mundo sin aleccionar: indica el mundo, señala que allí se encuentra, como afirma Stephen Dedalus, “ineluctablemente”. La literatura, sin excepción, habla del mundo, diserta sobre el mundo, sin aleccionar, sin adoctrinar. Frente a las pasiones humanas o a los conflictos humanos la literatura muestra un *saber* derivado de la vida, de la vivencia que comparten un autor y un lector.

Sin embargo, se ha pretendido imponer a la literatura –desde luego a la literatura juvenil–, una serie de tareas para domesticar sus propósitos, imponerle tareas pedagógicas y formativas, incluirla dentro de proyectos moralistas y convertirla en una forma de ilustración. Este es sin lugar a dudas uno de los mayores peligros que corre la idea de formación literaria y la relación entre literatura y escuela. Un cultivo de la imaginación exigiría incluso sacar la literatura de los currículos en las que la literatura se concibe como tarea, como compromiso lectivo, como logro a alcanzar o perfil funcional, demeritando la tarea fundamental del cultivo de la imaginación.

1.3. Literatura y formación

1.3.1. Formación como *Bildung*

El concepto de *formación literaria*, en el ámbito de la educación literaria, nos obliga a reflexionar primero en el concepto de formación, un término que aparece siempre como traducción directa del vocablo alemán *Bildung*. Como lo señala Pieper (2007), *Bildung* significa desarrollo pleno del potencial humano estimulado por una rica experiencia educativa. *Bildung* es un concepto dinámico que comprende tanto el proceso formativo en sí como el resultado alcanzado. Durante el proceso de formación se desarrollan y se enriquecen de manera integral tanto unas capacidades mentales, culturales y prácticas como unas competencias sociales y personales. El interrogante que se desprende de la acepción general de *Bildung* es qué tanto de esta *experiencia educativa* le concierne a la escuela, o si hemos de ubicar la *Bildung* en un espacio y un tiempo no avasallados por la presión escolar.

La relación entre *Bildung* y literatura es larga y compleja. De acuerdo con Jim Good, autor de *The German Bildung Tradition* (2007), el origen del término *Bildung* hay que buscarlo en las propuestas teológicas pietistas del siglo XVI, que proponían que el devoto cristiano debía cultivar (*Bildung*) su talento y su disposición siguiendo una imagen divina, innata en su alma. En esta primera y elemental acepción ya aparece un rasgo importante: el hecho de que la formación no proviene de la existencia de un programa externo, de una acción pedagógica, sino de un cultivo de sí mismo.

En los siglos siguientes, el vocablo no sería ajeno en el discurso de los sabios de origen humanista (Paracelso, Boehme), ni en los precursores de la ilustración (Leibniz). El vocablo va a tomar un rango mucho más amplio al llegar al Siglo de las Luces, de modo que hacia finales del siglo XVIII, fue usado no solo en un sentido espiritual, sino con connotaciones filosóficas y políticas, asociado a la liberación de la mente de las tradiciones y de las supersticiones. Un ejemplo de este uso del vocablo con connotaciones políticas aparece en Herder (1744-1803) quien define *Bildung* como un conjunto de experiencias que proveen una identidad coherente y

una idea de comunidad a todo un pueblo, una propuesta acorde con el naciente nacionalismo alemán.

Herder proponía que la filosofía debía conducir a resultados prácticos que debían redundar en el crecimiento humano. Al igual que los filósofos renacentistas, Herder sostenía que la principal preocupación filosófica era el hombre y por lo mismo una teoría de la formación (*Bildung*), que debía transformar al hombre individual y a la sociedad a la cual pertenece. Como puede observarse, en Herder, *Bildung* atañe al individuo pero tiene consecuencias sociales. No se trata por tanto de un fenómeno individual o subjetivo, sino afín a los ideales de formación de un pueblo en su conjunto, una condición humana concebida en abstracto.

No obstante es a Goethe (1749-1832) y a Schiller (1759-1805), amigos de Herder y discípulos suyos, fundadores del prerromanticismo, a quienes regularmente debemos el sentido de *Bildung* más usado en literatura. Después de la etapa inicial del *Sturm und Drang*, el clasicismo *weimariano* propuso una idea de Ilustración (aquí como sinónimo de liberación o *Bildung*) en tanto armonía del sentimiento y el pensamiento, del cuerpo y la mente. Goethe se propuso armonizar las vívidas emociones del *Sturm und Drang* (la emoción poética) con la claridad de la razón, propia de la Ilustración. Si bien criticaba la noción romántica del genio como un individuo poseedor de verdades trascendentales, rechazó la idea de que la razón pura fuera suficiente para dar cuenta del concepto de cultura: se necesitaban ambos elementos, las dos experiencias.

El concepto de *Bildung* encuentra su más clara exposición en el *Wilhelm Meister*, obra que se propone como un viaje de autoformación (*Bildung*). Con esta obra Goethe funda el género que será llamado justamente *Bildungsroman*, o novela de formación. En el *Wilhelm Meister* se muestra cómo Wilhelm moldea su talento gracias a una sabia educación y a un conjunto de intensas experiencias vitales. En este trayecto el hombre debe encontrar su vocación, crecer, madurar y alcanzar la armonía individual entre la mente y el cuerpo y la armonía entre el individuo y la sociedad a la cual pertenece.

En el ámbito de la crítica literaria, la *Bildungsroman* se considera un género cuyo rasgo central es el crecimiento psicológico y moral de su protagonista, por lo regular un adolescente en su paso a la madurez. El término fue acuñado por el filólogo Karl Morgenstern (1819) y retomado por Wilhem Dilthey hacia 1870. El tema del joven que busca su camino por el mundo y llega a la madurez de edad ya aparece en muchos relatos folclóricos (baste como ejemplo la historia de Jasón y los Argonautas), sin embargo el desarrollo moderno ofrece como rasgo general la imagen de un joven de marcada sensibilidad, en busca de respuestas y de experiencias vitales, confrontado emocionalmente y obligado a emprender un viaje, como acontece con personajes que vienen a ser antecedentes de la literatura juvenil, el emblemático Arthur Gordon Pym, de la única novela de Poe; con Stephen Dedalus, protagonista de *El retrato del artista adolescente*, de James Joyce, novela que gira alrededor de la toma de decisiones que hace el personaje en procura de otros horizontes; y Holden Caulfield, de *El cazador en el centeno*, de J. D. Salinger, que deambula por la ciudad moderna, trazando un círculo vicioso que lo lleva de regreso a casa.

La madurez puede llegar de una manera gradual y con grandes dificultades, entre las cuales destaca el conflicto entre el joven protagonista y la sociedad. Las soluciones son variadas: desde la aceptación gradual de las reglas sociales, el rechazo de los propios errores, hasta la conversión del personaje en joven maestro o guía espiritual de otros¹.

De lo expuesto en las páginas anteriores quiero destacar dos elementos asociados a las ideas de *formación*, un proceso que se puede analizar desde una doble perspectiva: como relación entre el individuo consigo mismo y entre el individuo y la sociedad. En el primer caso se trata de la construcción entendida como preparación para conducir y dar sentido a su vida frente al azar de la existencia, frente a la incertidumbre del futuro; en el segundo, de la preparación para la participación en la vida pública. De estas dos acepciones, la primera atañe de manera directa a la idea de “construcción de sentido” que conllevan las prácticas literarias juveniles.

¹ Esta lista podría enriquecerse con reconocidas *Bildungsroman* de distintas épocas: *Tom Jones* (Fielding), *Tristram Shandy* (Sterne), *David Copperfield* y *Grandes Expectativas* (Dickens), *Kim* (Kipling), *Martin Edén* (London), *Demián* (Hesse), *A este lado del paraíso* (Scott Fitzgerald), *Goodbye Columbus* (Roth), una lista desde luego no exhaustiva.

En el campo de la literatura, la formación entendida como formación literaria (*Bildung literarische*) se ha asociado siempre con una idea de cultura (regularmente de un modelo impuesto desde afuera o por una generación dominante), como alternativa para el desarrollo personal en medio de contextos culturales. Este propósito no debe tomarse como una simple aceptación, como un conformismo en donde *Bildung* signifique simplemente abrir los ojos y entregarse al mundo tal cual este es concebido. Aquí construcción es, en el mejor de los casos, una suerte de lucha, en la mayoría de los casos, implacable. En muchos casos *Bildung* es construcción, invención, fábula necesaria, rechazo de un modo ya establecido, rechazo de las posiciones cómodas y aceptación de las incertidumbres, tal vez a través de las posibilidades del arte.

1.3.2. Formación literaria

La idea de formación literaria debe superar algunos equívocos que derivan del uso extenso de esta expresión. En una primera acepción, una de las más familiares, se asimila la idea de formación literaria al dominio de un conjunto de conocimientos *literarios* o afines a la literatura, el tipo de estudios que recibe quien estudia literatura y ejerce como profesional de la literatura, o al menos un tipo de conocimiento escolar o académico evidente en quien ha cursado a lo largo de varios años un programa de literatura. Se trata de un conjunto de herramientas y estrategias que se extiende desde el reconocimiento de un número cada vez mayor de obras y una vasta experiencia lectora hasta la construcción de lo que en sentido estricto llamamos lector profesional que define la teoría literaria como práctica lectora que va más allá de las prácticas comunes y corrientes. De acuerdo con Jonathan Culler, un acercamiento a la literatura desde una perspectiva de la teoría literaria implicaría como mínimo:

- La apertura hacia campos interdisciplinarios (los efectos del discurso literario, la novela, el drama el poema en disciplinas distintas a la literatura).

- El enfoque analítico y especulativo, como recurso para acercarse a qué está implícito al hablar de sexo, lenguaje, escritura, sentido o sujeto.

- Una posición crítica frente al sentido común o ideas generalmente aceptadas en torno a las obras.

•Finalmente una actitud reflexiva que pone en perspectiva la misma actitud crítica y sus categorías. (Culler, 1997)

Como puede verse, la formación literaria poco tiene que ver con la idea de aprender catálogos de nombres de autores y de obras; tampoco con aprender las tramas de las obras o con memorizar argumentos; mucho menos, con memorizar datos biográficos de los autores o anécdotas y curiosidades; la formación literaria tiene que ver mucho más con la manera como las obras literarias, en particular, las ficciones narrativas, amplían, enriquecen y fortalecen nuestra concepción de la existencia.

En una segunda acepción, la expresión formación alude regularmente a la literatura como vehículo *a través del cual* se accede de manera privilegiada a la cultura, a la historia y a la sociedad. La literatura brinda la oportunidad de ampliar los horizontes del mundo, amplía nuestra visión de la historia, nos permite reconocer diferentes formas de mantener los vínculos sociales.

En una tercera acepción, la que más nos interesa en el sentido de *Bildung* que he planteado en el apartado anterior, es que la formación literaria, no puede limitarse al reconocimiento de unas tradiciones, a un estudio de los géneros, a una serie de reflexiones estrictas en torno a la complejidad de las relaciones entre literatura y cultura, o al simple reconocimiento de las características de la obra literaria. La formación literaria está en relación directa con la habilidad para establecer unas prácticas literarias que coadyuven a la expansión personal, un espacio para la construcción de la propia identidad y la propia concepción del mundo.

Este concepto de formación y literatura, que como veremos será crucial al caracterizar las prácticas literarias juveniles y al mismo concepto de “construcción de sentido”, y que involucra a los lectores, sus intereses, sus motivaciones ha empezado a cobrar un auge especial en los programas académicos a partir de 1970, a la par de propuestas curriculares focalizadas en los nuevos enfoques en los estudios del lenguaje, de la literatura y del arte. Tales enfoques se caracterizan fundamentalmente por la inclusión de una perspectiva pragmática del estudio de los textos literarios, que conlleva el reconocimiento del papel de los receptores. En este sentido

es crucial el efecto que han tenido movimientos desde la crítica literaria como la teoría de la recepción (*reading response theory*), que desde las propuestas angulares de Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser han situado el papel central del lector en la configuración del fenómeno literario. “La vida histórica de la obra literaria no puede concebirse sin la participación activa de aquellos a quienes va dirigida” (Jauss, 2013, p. 172)

Desde esta perspectiva es claro que la comunicación de la literatura no podía estar restringida –como lo había estado hasta ese momento– a la existencia de un canon, desconociendo el horizonte de expectativas de los lectores, en nuestro caso de los jóvenes, sus experiencias previas, su familiaridad con los géneros, y la vivencia de las obras desde sus intereses concretos.

Si bien la idea de *formación literaria* está estrechamente vinculada a la noción de participación en la vida cultural, ya no se trata como podría suceder en formas ampliamente superadas de los currículos tradicionales de introducir a los jóvenes en el marco de las herencias culturales a través de las obras literarias, ni del acceso a formas cultas o de élite, aceptadas como representativas de la idea de cultura. Se trataría, por el contrario, del acceso a una idea de la cultura abierta a múltiples conceptos y a experiencias del mundo actual.

De acuerdo con el ya citado estudio de Pieper (2007) son múltiples los factores que han forzado los cambios de concepción de los currículos en relación con la formación literaria:

- El giro de los estudios lingüísticos hacia los enfoques comunicativos y pragmáticos.
- La influencia de la teoría crítica y en particular de la sociología de la literatura, que ha volcado su mirada hacia fenómenos como la recepción literaria.
- Los cambios en la misma definición de texto literario, cuyas fronteras en relación con otras formas textuales se han hecho más difusas.
- La ampliación misma del concepto de texto, que trasciende la forma de libro impreso y se extiende a formas orales y su tránsito hacia otras formas de mediación.
- La reflexión constante en el concepto de canon y por lo mismo la reevaluación de los criterios relacionados con la selección de las obras de referencia.

- A partir de las propuestas de teóricos como Robert Jauss, Wolfgang Iser y Umberto Eco, se ha replanteado intensamente el mismo concepto de sentido e interpretación, como fundante para la delimitación de lo literario.

Hay que orientar la literatura hacia la construcción de sentido. En palabras de Rosenblatt, construir sentido con los textos, es decir, involucrar el sentido que tienen los textos para quienes leen desde sus circunstancias particulares. En este mismo sentido se pronuncian Jorge Luis Borges y Harold Bloom, el primero al pedirle a los jóvenes lectores que vayan directamente a las obras de Shakespeare y que prescindan de la bibliografía shakespeariana; el segundo cuando en su introducción a *Cómo leer y por qué* (2000) recomienda hacer a un lado la *jerga académica*. Un reconocimiento epidérmico de la historia de la literatura, la información biográfica, contar con algunos nombres canónicos: ninguno de estos sucedáneos puede reemplazar la experiencia directa y vital con la literatura.

La formación literaria no consiste en atiborrar a los jóvenes con un aparato de datos; tampoco se trata de leer un enorme conjunto de obras y llenarse de “conocimientos” para mostrar u ostentar una cultura. Se trata de algo más sutil que tiene que ver con la vida misma en tanto horizonte de posibilidades. Muñoz Molina habla de un *tesoro infinito de sensaciones, de experiencias y vida* que obligan una necesaria *evaluación o toma de conciencia*. (Muñoz Molina, 2011)

Sin perder de vista lo que hasta hemos dicho en torno a acepciones de Bildung que más nos interesa, como ya lo hemos mencionado, para referirnos a las prácticas literarias juveniles, tomaremos como referente directo el concepto de “formación literaria”. Según Larrosa la “formación” debe entenderse como “experiencia transformadora” que afecta al individuo, como experiencia íntima y vívida, original y auténtica, que atraviesa y modifica su existencia de una manera plena (Larrosa, 2003).

La literatura es, sin duda alguna, una herencia, una tradición, un escenario al que llegamos y en donde hay vastos monumentos ya erigidos, ya se trate de autores y de obras, de géneros y de formas de comunicación, producción y recepción, o de juicios de apreciación y valores compartidos en torno a una experiencia común. Mas es imposible hacer a un lado que la

literatura como experiencia –como encuentro de una obra con su lector, como fenómeno de invención en el instante de plenitud de la escritura– es un fenómeno altamente subjetivo, una experiencia intransferible e incommunicable, una vivencia individual que escapa al control externo y al influjo de las tradiciones. Es también una forma de escritura (en la acepción que propone Barthes, la escritura es siempre un ejercicio de rebelión y obcecación), un juego con el lenguaje, una obcecación con los signos y por lo mismo un ejercicio permanente de inscripción en el mundo. La literatura es, en este sentido, una experiencia que forma, transforma y aporta sentido a la existencia.

Como lo haremos explícito al analizar las prácticas literarias juveniles, la educación es un espacio de reflexión permanente en torno a los fines y alcances de los procesos de formación. En contraste, la formación es una tarea autónoma, un proceso integral que concierne a todos los órdenes de la actividad humana, cuyos alcances van mucho más allá de la escuela y de las instituciones y que, para el caso de la literatura, va más allá de los fines de un saber explícito de las convenciones literarias o de las competencias textuales, para irrumpir en el campo de la construcción de sentido, de la búsqueda de identidad y la conformación de comunidad; una vivencia del tiempo y una experiencia estética que construye formas y lenguajes propios.

Al hablar de *formación literaria* en el marco de las prácticas literarias juveniles lo que está en juego no es la existencia de un canon, de unas formas de la cultura que deban ser comunicadas o de unas prácticas tradicionales que deban ser perpetuadas a través del aparato educativo; sino el despliegue de un conjunto de prácticas de recepción y producción que dan sentido a la propia experiencia. Las prácticas literarias de los jóvenes inciden sobre la teoría de la literatura. Concretamente, afectan los conceptos de género y de recepción literaria; establecen variantes en los tipos y modos de lectura y las temáticas particulares; conmueven los marcos de producción y consumo, dada la existencia de unos sujetos, los jóvenes, marcados por experiencias con lo digital y con lo hipermedial, con nuevos formatos y lenguajes.

Ciertamente, desde la perspectiva de tales prácticas, enseñar literatura puede resultar hoy una rotunda contradicción, al menos la idea de incluir la literatura en los programas de enseñanza. “Enseñar literatura” implica como presupuestos que en primer lugar la literatura *se*

enseña; segundo, que la literatura *forma* o se puede asumir como *formación*. La paradoja resultante es que si bien hemos asumido la expresión “formación literaria”, no pensamos que la literatura sea eminentemente formativa (en el sentido que la escuela da a esta palabra) sino más bien que a través de la experiencia literaria, el joven, el lector, debe abrirse, por su cuenta y riesgo un horizonte ante la existencia. Por otro lado, la paradoja se acentúa cuando se pretende formar en la escuela a una generación que se define también como *productora de nuevos lenguajes*, no como simple receptora.

1.3.3. Experiencia literaria como formación

Hablamos, en consecuencia, de literatura y formación en tanto la experiencia de la literatura aporta un medio, un lenguaje, un marco de intercambio, un espacio de experiencias diversas eminentemente estéticas, no en el sentido de que alguien dé forma al otro. Por lo mismo, este proyecto se instala sobre una serie de interrogantes, que demandan indudablemente si no una respuesta, sí, por lo menos, una reflexión por parte de la escuela, de los profesores de literatura o de los diseñadores curriculares, en tanto a la relación entre jóvenes y literatura.

La relación entre literatura y educación ha estado siempre vinculada a cierta grandilocuencia que otorga a la literatura una razón de ser en virtud de unos objetivos de formación. Como lo señala ampliamente Jorge Larrosa en su ensayo *La clase de literatura: crítica de las retóricas humanistas sobre lectura y educación* (Larrosa, 2003, pp. 511-521), la literatura se ha vinculado a la formación del carácter, al robustecimiento de la sensibilidad humana, a la constitución moral. La mayoría de los docentes la incluyen en sus clases porque la literatura mejora las competencias lingüísticas de los estudiantes, enriquece el léxico, el dominio de la lectura y la escritura; las instituciones la incluyen en sus currículos de formación porque la literatura fortalece el conocimiento que los jóvenes tienen de la historia y de la geografía. La literatura sustenta los valores nacionales y la identidad; fortalece la posición crítica ante las modas y ante lo pasajero; fortalece la formación democrática y los valores solidarios; nos hace más humanos; gracias a la lectura de la poesía, los dramas y las novelas entendemos la diferencia entre nuestra época y otras épocas de la historia; la imaginación literaria estimula el pensamiento hacia la creatividad, despliega las dimensiones de la fantasía y, por esta vía indirecta, comprendemos mejor quiénes somos; al enriquecer la imaginación, la

literatura contribuye a comprender mejor qué es la existencia y la esencia de lo humano; pone en juego la sensibilidad y la capacidad de observación; ilustra con creces el pensamiento filosófico; por otro lado, como horizonte de referencia, ofrece un vasto material a los sociólogos, a los historiadores del arte; provee al psicólogo y al antropólogo una rica galería humana; tiene un valor testimonial que conduce a las raíces de la cultura y hacia la naturaleza humana.

Y sin embargo, señala Larrosa, hay un consenso entre los maestros, y mucho más entre los alumnos, en cuanto a que los métodos de enseñanza de la literatura siguen siendo básicamente preceptivos, memorísticos, apoyados en la erudición y el catálogo; se realiza una labor escasamente crítica, desconectada de las experiencias de los jóvenes. Son, por el contrario, muy pocos los maestros que defienden la necesidad de que la clase de literatura tenga como eje el contacto directo con los textos, de modo que desde la experiencia de la lectura se dé un ejercicio de interpretación y de concienciación cultural y una vivencia intensa con el lenguaje. Son definitivamente escasos los ejemplos en los cuales los maestros cuestionan la escolarización de la literatura apoyados en algunos de estos argumentos. En todos estos casos queda claro que la literatura “sirve para algo” y que “ese algo” está fuera de la literatura, es decir, tiene poco que ver con la vivencia de la lírica, la narrativa, la dramática, y sí mucho que ver con una función eminentemente moral.

La lectura literaria, en el plano de las instituciones escolares, sigue planteándose como expresión de un pensamiento ético, político, social; lamentablemente se leen las obras para clasificarlas y calificarlas o para incluirlas en el catálogo de la cultura. Hoy resulta un lugar común denunciar la pérdida del cultivo de las humanidades y que, junto con la literatura, se hayan desviado las preguntas centrales en torno al hombre y la cultura: sensibilidad humana, identidad colectiva, espíritu crítico, historia; el declive de las humanidades es presentado como un desastre de proporciones morales incalculables; en algunos autores se implora por la restitución de los antiguos currículos centrados en las humanidades, historia del arte, literatura y antropología.

Como lo señalan autores como Larrosa (2003) y Argüelles (2008), nada más falaz que la idea de que las humanidades son un reducto aislado, homogéneo e inalterable, que defiende una

idea de hombre integral, fuera del poder, alejado de los intereses pragmáticos y de la sociedad de consumo, de la pereza y la superficialidad, del hedonismo y la estulticia masiva. La formación humanística, su canon académico y su propuesta ideal de ser humano, esconde un tipo de legitimación, una idea de hombre y de persona cultivada orientada a una minoría privilegiada y aventajada; se trata de una idea de formación y de canon que desvalorizaba todas las manifestaciones provenientes de los grupos dominados; su razón de ser a lo largo de la historia reciente ha sido orientar una determinada idea normativa de humanidad, de ser plenamente humano, en detrimento de la sociedad y excluida, una idea que fortaleció y sirvió muy bien a los intereses imperiales de Occidente.

Los estudios realizados desde una perspectiva feminista, los trabajos desde los aportes de las minorías étnicas, los ejercicios de interpretación realizados desde horizontes periféricos (Asia, África, América Latina) han demostrado ampliamente que el canon de los textos sagrados de Occidente es una construcción radicalmente arbitraria, que dejaba por fuera los intereses y las concepciones de mundo de estos pueblos. El humanismo, así concebido, desde su fuste europeo, es sin lugar a dudas, una estrategia de desigualdad y exclusión, un horizonte cerrado que, no obstante, se promueve como principio universal.

Repensar la idea de formación debe partir de revisar las razones que han llevado a la sociedad moderna a poner en duda el proyecto del humanismo y, para nuestro caso, plantear otras alternativas en donde leer implique una experiencia amplia, sin que exista un modelo previo. Larrosa se opone a una idea de formación en tanto “dar forma” o “desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes” para obtener un modelo ideal fijado de antemano:

Tal vez la apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban “humanidad” o llegar a ser “plenamente humano”. De lo que se trata, entonces, es de recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecno-científica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística. (Larrosa, 2003, p. 520)

De esta manera, formar sería una apertura hacia posibilidades plurales, en donde son posibles otras formas de leer, otras experiencias más allá de lo estrictamente canónico; otras experiencias que incluyen modelos diferentes de interpretación de los textos diferentes a la idea del establecimiento académico. El lector, no solo de los libros, sino de un mundo abierto a diferentes experiencias semióticas, es un “sujeto en movimiento”, definido más por sus prácticas abiertas, que por su adscripción a unos valores paradigmáticos.

La formación literaria no consiste entonces en proponerse una conservación del pasado, ni conducir hacia una idea de hombre concebida en un programa sino una “apertura hacia la experiencia del lenguaje”; una concepción de un lenguaje que ya no queda circunscrito únicamente en los códigos verbales, sino que se abre hacia otras experiencias de definición. No se trata de rendir homenaje a unos hitos literarios del pasado, ni de unos ideales de ser humano que alcance un modelo establecido por una cultura dominante; la formación es un proceso de transformación, de revolución, de desrealización, de apertura hacia lo desconocido.

La formación entendida como apertura es un movimiento ex-céntrico en donde el sujeto se abre hacia su propia metamorfosis. Esta transformación tiene siempre tres elementos en juego: primero, a veces un maestro o alguien que enseña, que muestra, que invita, que extiende la mano (como dice Argüelles, alguien dispuesto a decir, “tal vez quieras leer...”) y que funge como el mistagogo del relato de Borges, mencionado en *La Secta del Fénix*, que comunica el rito; el lector, ese sujeto que se abre hacia una pluralidad de significados o hacia lo desconocido; y, tercero, el libro, un espacio para la comunicación.

Es el mismo Larrosa quien en la *Experiencia de la Lectura* (2003), plantea que pensar la lectura como formación es pensarla como actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector; esta afirmación es mucho más acertada para referirse a la literatura, la cual, como práctica individual, confronta la subjetividad del lector, la idea de mundo que el lector tiene y lo que el lector es. Y es que todo texto literario, narración literaria, poema u pieza de teatro conmina a la subjetividad del lector. De otra manera estaríamos frente a una experiencia superficial sin sentido de ninguna especie, como si al ver una película, en lugar de entrar en la trama y en el mundo representado, oyéramos y viéramos solo unos ecos lejanos.

La experiencia subjetiva de la literatura es el elemento nuclear de las prácticas literarias juveniles que analizaremos en los capítulos tercero y cuarto. Este desde esta vivencia íntima de la literatura que abordaremos expresiones como construcción de sentido, identidad, apropiación; desde aquí se plantea una definición propia de literatura y se trazan unas preferencias y unas valoraciones. En el apéndice 2, *Relaciones entre formación y literatura: desde la orilla de los textos*, se aporta una serie de ejemplos que ilustran este llamado a la subjetividad.

1.4. Educación, formación y literatura

Antes de referirse a una formación en el marco de las prácticas literarias de los jóvenes, es preciso volver sobre el estatuto epistemológico de tres campos que forman un entramado de relaciones complejas: educación, pedagogía y didáctica. Como lo señalan Vasco, Martínez y Vasco (2008), tenemos un problema muy complejo cada vez que hablamos de educación dado que se trata de un término que mantiene una enorme pluralidad de sentidos dependiendo, por lo menos, cuatro factores: 1) del momento histórico en que hablamos y al que nos referimos: no ha sido lo mismo educación en la antigüedad, en la modernidad o en los tiempos contemporáneos; 2) de la fuente de enunciación: no hablan de lo mismo los políticos, los maestros, ni los padres de familia; 3) del lugar de la cultura: no siempre educación y cultura aparecen como términos equivalentes; y 4) de las redes de poder: la educación se ofrece como un entramado de diferentes formas de acceso, no siempre equitativos para todos los miembros de una misma comunidad.

Si bien todos los pueblos han creado un conjunto de prácticas sociales para orientar o formar a las nuevas generaciones (Vasco et al., 2008; Meirieu, 2004), solo en el horizonte contemporáneo se entiende educación como una forma institucionalizada en donde se reconocen como sus protagonistas a los maestros, a los alumnos, unos dados saberes y unas intencionalidades más o menos explícitas.

Se podría entender la educación como una práctica vinculada a todas las esferas de lo humano o como un proceso institucionalizado, restringido; igualmente, entender la educación

como el resultado del proceso o como el proceso formativo. En este sentido, la formación literaria (la formación o competencias necesarias para acercarse a los textos, interpretar las obras, reconocer sus lenguaje y hacer de la experiencia literaria una experiencia con sentido propio para cada uno) sería un proceso más amplio, no necesariamente limitado a las experiencias escolares institucionalizadas; por su parte, la educación literaria sería un proceso mucho más académico y previsto por los programas escolares.

Las prácticas literarias juveniles escapan desde luego a esta última acepción, la cual resulta definitivamente estrecha. La palabra pedagogía por otra parte, vinculada históricamente a la profesión del maestro –en su origen a los mismos esclavos que en Grecia y Roma se encargaban de cuidar a los hijos de los nobles–, refiere a un discurso “sobre las prácticas de enseñanza escolarizada, funciones asignadas al maestro o maestra en una institución especificada socialmente para esas prácticas y roles: la escuela moderna” (Vasco, Martínez y Vasco, 1988, p. 117). Si bien en algunos ámbitos se alude a la didáctica en términos de una ciencia encargada del cómo de la enseñanza, en otros aspecto se reduce su campo de acción a la idea de que mientras la pedagogía reflexiona permanente sobre los saberes del maestro, sobre los fines de la educación, sobre el qué de los contenidos, la didáctica reduce su campo de acción a los métodos y a las estrategias, incluso a modo de una tecnología de la enseñanza.

Para nuestro efecto, no es posible referirse a las prácticas literarias de los jóvenes como un conjunto de prácticas afines únicamente a los órdenes institucionalizados de la escuela. Las prácticas literarias juveniles desbordan ampliamente los ámbitos escolares y los programas académicos; constituyen un conjunto amplio de saberes y experiencias difusas, fuera de los límites institucionales –muchas veces en contra de la intromisión institucional–; fuera del alcance de las orientaciones pedagógicas o de los programas instruccionales, es decir, de lo educativo como ámbito institucional. Por lo mismo, se trata de una serie de prácticas mucho más cercanas a la *formación* –en el sentido amplio de la palabra–, como tarea integral y que concierne a todos los órdenes de la actividad humana, por cuanto sus alcances van mucho más allá de los fines de un saber explícito de las convenciones literarias o de las competencias textuales, para irrumpir en el campo de la construcción de sentido.

Como lo veremos ampliamente en los capítulos tercero y cuarto, las prácticas literarias juveniles implican procesos de apropiación; los jóvenes escapan de las presiones académicas y de los patrones de obligatoriedad; los lectores se deslizan de los compromisos formales que se imponen en las aulas. Esto no quiere decir que la escuela y la cercanía de los docentes sea ajena; por el contrario, como se evidencia en la mayoría de los testimonios recibidos, los jóvenes hablan casi siempre del papel de algún maestro como iniciador de su amor a los libros. Sin embargo, dado que uno de los objetivos últimos de este trabajo es reconocer algunos de los desafíos que plantean al aula las prácticas literarias juveniles, a continuación veremos algunos de las tareas que enfrenta la pedagogía de la literatura.

1.4.1. La pedagogización de la novela

Desde su nacimiento, hacia fines de la Edad Media, la novela ha sido un género sometido a las intenciones pedagógicas. Los relatos del *Decamerón*, en este sentido, son ambiguos, por un lado aparecen como típicos ejemplos de la literatura como ilustración moral; por otro, en medio de su abigarramiento, el juego consiste en escapar del moralismo y de las directrices de la ideología dominante por la vía del humor, de la ironía, de la crítica ácida, del doble sentido, de la exageración, de la pintura grotesca. La novela, género en prosa surgido hacia mediados del siglo XIV, vendría a derivar básicamente de la fábula esópica y estaría familiarizada con todos los modelos de relato que hacia finales de la Edad Media se usaban para la transmisión de valores morales: las narraciones hagiográficas, los ejemplos o cuentos morales (*exempla*), los relatos alegóricos, los *fabliaux*, las novelas ejemplares, todas formas de trasfondo didáctico, fuertemente imbuidos ideológicamente.

La idea de que la novela es un género que transmite una verdad, una idea de progreso, una idea de transformación de la humanidad, una mirada optimista, presenta un hilo ininterrumpido a lo largo de la historia literaria. El mismo Cervantes, pretendió en un primer momento escribir otra novela ejemplar al comenzar a escribir *Don Quijote*; en el siglo XVII novelistas como Defoe apelaron a la novela de aventuras con fines fuertemente morales, como sucede en *Molly Flanders*; lo mismo sucede en el siglo XVIII con una obra de héroe controvertido como *Barry Lyndon*, de W. M. Thackeray. Los románticos, como ya lo hemos mencionado, hicieron del *Bildungsroman* un escenario heroico sentimental.

Hoy el título de pedagógico ofende a la novela y se habla de verdadera novela precisamente en el momento en que el relato se separa de sus intenciones explícitas. Hablar de una novela pedagógica sería concebir un texto en donde el discurso estaría subordinado a la intención de incidir sobre el lector transmitiendo una enseñanza. Atrás hemos afirmado que la formación literaria estaría vinculada hacia una apertura en donde la experiencia del texto conduce hacia múltiples experiencias imprevistas. La novela pedagógica sería un esfuerzo máximo por controlar el poder de la literatura para detonar efectos intempestivos, diferentes, incontrollables. La literatura, desde sus mismos orígenes y a lo largo de los siglos precedentes, se ha rebelado contra los esfuerzos del realismo que pretenden vincularla literalmente al mundo exterior; a ser simplemente la expresión de la subjetividad de un autor; a ser la ilustración de una idea estética o de unos valores canónicos; en conclusión, la novela no puede ser simplemente la declaración de una verdad o de un imperativo moral.

La novela ha luchado por despojarse de la función ancilar que le asignaba Platón a la fábula, es decir, de sirviente a favor de la comunicación de una moral. En la medida en la que la novela se libera de esas funciones de servidumbre es que interesa establecer su carácter para la formación. En tanto la novela se libera del proselitismo de las ideas, resulta formativa dado que, como afirma Peter Handke, su lectura se abre hacia una “realidad todavía no pensada y todavía no consciente: una nueva posibilidad de ver, de hablar, de sentir, de producir un estallido de todas las imágenes del mundo aparentemente definitivas” (P. Handke, citado por Larrosa, 2003, p. 536).

La función de la literatura es, entonces, como lo propone Handke, violentar y cuestionar las arbitrariedades del lenguaje, las convenciones del mundo, las imposiciones morales, las posturas incuestionables; mostrar otra forma de ver el mundo para ver más claro o ser más sensible o reflexionar sobre la falta de reflexión. La diferencia radicaría entre la posibilidad de ofrecer un texto en donde todo ha sido ya pensado o un texto que hace pensar. La diferencia estaría entre reconocer un mundo ya creado de antemano o un mundo que cuestiona el pensamiento y nos deja perplejos.

No hay posibilidad de establecer cómo alguien puede llegar a aprender algo a partir de la literatura, así como no hay un método para hallar tesoros. ¿Qué clase de hallazgos trae alguien

de una obra literaria? La literatura no transmite verdades teóricas ni morales; no dice a sus lectores como ser o en qué creer; mucho menos pueden ofrecer los textos doctrinas o verdades unívocas con respecto a la interpretación. Lo que en literatura no resulta ético es ofrecer una representación de la vida teñida de buena conciencia y conformidad.

Todo texto puede ser leído desde una perspectiva pedagógica de modo que lo pedagógico sería más una modalidad de lectura. En todos los casos la cuestión deriva más de la utilización de la literatura con fines educativos, ya sea que lo pedagógico aparezca de manera explícita o implícita en una obra. El problema radica entonces en la manera en que se ofrece el texto, en la manera como se tutela la lectura y en como se evalúa. En la clase de literatura se controla la lectura y se jerarquizan los efectos de la lectura. La pedagogía dogmática de la literatura establece un carácter unívoco e impone la lectura única del texto.

El dogmatismo pedagógico que por lo regular impone la escuela, se encarga de señalar al lector que el texto, la novela, el drama o el poema, tienen una intención pedagógica, tiene una intención indiscutible, enseñan algo; la lectura, así, debe ir orientada a desentrañar ese algo. En lugar de abrirse hacia lo heterogéneo, la pedagogía dogmática crea un panorama monológico. La formación literaria debe propugnar por una actitud inversa: romper la transmisión del sentido único, seleccionar textos que muestren la multivocidad; el comentario de texto debe apuntarse no a establecer un sentido único sino a mostrar múltiples interpretaciones del mismo texto y poner al alcance diversidad de textos que desplieguen múltiples horizontes.

Formar, literariamente hablando, y este es el reto más difícil para un maestro, no sería asegurar el sentido de los textos de una manera dogmática; tampoco, fijarlos a una escala de valores o someterlos a unos paradigmas, sino trabajar justamente para dejar latente su sentido, desplegar múltiples posibilidades, abrir un abanico de opciones. No se trata de que los textos carezcan de “un sentido” o de que el lector no “construya o dé un sentido” a lo que lee. Como nos dice Larrosa, lo difícil es, justamente, permitir que sea el joven quien dé sentido a lo que lee, más allá de los que se impone con la idea de la lectura correcta de un texto.

Los profesores, en su calidad de mistagogos, como lo hemos planteado al inicio de este capítulo, tienen una experiencia de la obra y una manera particular de escuchar y prestar

atención al texto. Por eso su tarea a veces es resaltar un detalle que parece inquietante, como cuando leyendo los versos iniciales del poema de Lezama, *Ah, que tú escapes*:

Ah, que tú escapes en el instante
 en el que ya habías alcanzado tu definición mejor.
 Ah, mi amiga, que tú no quieras creer
 las preguntas de esa estrella recién cortada,
 que va mojando sus puntas en otra estrella enemiga.

Ah, que tú escapes (José Lezama Lima, fragmento)

el profesor podría llamar la atención sobre el sentido remoto que puede tener acá la palabra “tú”. ¿A quién le declara el poeta su reclamo? ¿A quién llama *mi amiga*? ¿De quién escapa y por qué? Resaltar no quiere decir necesariamente responder a estas preguntas sino anotar estos interrogantes y abrir las posibilidades de lectura que abren estos versos. Mejor responder a la pregunta: ¿Por qué, el sentido del poema nos resulta diáfano en un sentido y extraño en otro?

Y esto es lo que quiere decir también Larrosa con su propuesta de mantener viva la biblioteca, propuesta que no se traduce en el imperativo “lee”, sino en los sugestivos “quizá quieras leer”, que propone Juan Domingo Argüelles. Una biblioteca abierta es tan solo un espacio de posibilidades, en medio incluso de muchas otras alternativas. En literatura aplican las recomendaciones de Heidegger, lo importante es “dejar aprender”; para el caso “dejar al otro leer”, sin que esto signifique que se impongan tareas de lectura o se demande tras la lectura un conjunto de informaciones útiles. Dejar leer es dejar que el otro piense y encuentre su propio camino, lo que implica también saberse hacer a un lado.

1.4.2. La expulsión de los poetas

Desde la antigüedad se ha discutido sobre la relación compleja entre la literatura y la filosofía y se ha llegado incluso en medio de la disputa a considerar que no es recomendable que los poetas se encarguen de la conducción de las nuevas generaciones. Esta tensión tiene su punto culminante en la expulsión de los poetas de la república ideal de Platón. El filósofo expulsa a los poetas (en particular a los poetas trágicos y cómicos) primero por introducir una

imitación de segunda mano en lugar de acercarse a la verdad, dado que sus invenciones no son más que apariencias. Pero en un segundo momento, porque ningún pueblo se ha mejorado gracias a las obras de los poetas. Un poeta como Homero nunca fue amado ni seguido por otras personas que le amasen por su trato o su sistema de vida. Por el contrario, Homero y Hesíodo andaban errantes entonando sus cantos.

A esta crítica suma Platón una todavía más grave, pues al analizar las obras de los grandes trágicos, Platón condena al poeta imitativo por dar rienda suelta en sus obras a las pasiones humanas, en el caso de la tragedia, y a la burla y la socarronería, en el caso de la comedia. Mas el riesgo mayor que ofrece la poesía está relacionado con la identidad. Y es que la poesía se rebela contra el orden impuesto, carnavaliza la realidad, vive en medio del juego, la burla, la ironía; la poesía socava la identidad y apuesta por las metamorfosis, por los juegos fantásticos de las transformaciones; tiende a la enajenación de la conciencia; saca provecho de la discordia interior. El poeta es, en suma, un ser contradictorio, múltiple, poseído; apuesta por el misterio de la noche; se hace enigmático, melancólico. En otros casos, el poeta se entrega al frenesí, a la ira, a la pasión; regresa a la infancia y apuesta por el eterno retorno.

Aun cuando lo que señala Platón sigue vigente en la actitud de muchos que ven en la literatura un devaneo peligroso que va de lo ligero a lo patético y pueril, también son muchos los filósofos que reconocen el valor de la poesía como forma de conocimiento de la verdad. Como lo señala Heidegger, en su exégesis sobre la obra de Hölderling, al analizar el verso: “Solo poéticamente habita el hombre en la tierra”, aclara, que habitar poéticamente es habitar por la vía de la fantasía y superar la realidad. O en su ensayo *¿Para qué poetas en tiempos de penuria?* (1998), responde: “Ser poeta en tiempos de penuria significa: cantando, prestar atención al rastro de los dioses huidos. Por eso es por lo que el poeta dice lo sagrado en la época de la noche del mundo.”

Si Platón ve en los poetas un riesgo que aleja a los hombres de la verdad, la filosofía posterior, empezando por Aristóteles, ve en la literatura, en los poemas, en las obras de teatro, en las novelas, el escenario perfecto donde “los modelos filosóficos, la posibilidad metafísica y moral abstracta han alcanzado la densidad, el pero existencial y la puesta en escena (literalmente *Dichtung*) de la vida tal como la sentimos” (Steiner, 1997, p. 74).

Señala Steiner que a la filosofía le irrita la irresponsabilidad y la autonomía de la invención literaria y, por eso, a lo largo de la historia son ingentes los esfuerzos por domesticar la literatura. Pero la literatura es una “bestia voraz y anárquica”. Esta bestia rebasa con facilidad los esquemas lógicos, las auras de solemnidad, la elevación ética. Muchas épocas han condenado o desterrado a los poetas y a los dramaturgos o a los actores de teatro; otras han intentado imponerles tareas puntuales a favor de uno y otro credo religioso, moral o político.

El poeta, el creador literario tiene, como lo afirma Steiner siguiendo a Heidegger, una función fundamental, “decir el ser”. El poeta “dice el ser” a través de la sinceridad de sus preguntas y de la vulnerabilidad que comparte con los demás seres humanos frente a las presiones que el mundo impone a la existencia, y es en esta medida, como “pastor” del ser, en que se acerca a lo estrictamente humano. Pero esta función, de ninguna manera, puede asimilarse a un proyecto didáctico o moralizante, que tenga como objetivo establecer directrices en torno a un tipo dado de humanidad o de idea del hombre. “Decir el ser”, tiene acá un valor deíctico, es decir, que señala hacia un lugar, ilumina una parte de la realidad, destaca de la realidad una de sus partes: un tipo humano, un tema, una época.

No obstante, desde Platón y a lo largo de toda la historia, la reflexión sobre literatura y formación ha involucrado un matiz paradójico. La literatura –Platón se refiere a la poesía– ha sido vista como fármaco, palabra que encierra dos sentidos: remedio o veneno. Para algunos la literatura ha significado muy oportunamente un discurso que alecciona sobre la conducta moral; como veneno, es evidente que la poesía pone en escena la vehemencia de las acciones humanas, el desenfreno. Los griegos eran conscientes, por ejemplo, de este tipo de poder de las obras poéticas. Las tragedias se erigían como bastiones de reflexión sobre los actos humanos y cumplían una función pedagógica y política; pero, al mismo tiempo, los héroes trágicos actuaban arrastrados por el exceso de soberbia o de ceguera, en una suerte de raptó patético (*hybris*).

La misma pregunta se la hacía hacia el siglo XII Bernardo de Claraval al preguntarse por la pertinencia de permitir que los maestros pedreros grabaran en los pórticos de las catedrales medievales las imágenes del juicio final. Estas obras monumentales aleccionaban a los

peregrinos y a los monjes, mostrando a los iniciados la recompensa que reciben los bienaventurados y los castigos a que se serían sentenciados, según hayan conducido su existencia. Sin embargo, esas escenas cargadas de diablos monstruosos, que se satisfacen en el dolor de los hombres, apretando el lazo de los ahorcados o atizando el fuego eterno de los condenados, ¿no podrían sobre la imaginación de la gente tener un efecto inesperado?

1.4.3. *Desafíos en el aula*

Gustavo Bombini, reconocido pedagogo argentino, en una obra titulada *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura* plantea como una de las más deplorables situaciones relacionadas con la crisis de la enseñanza de literatura la desaparición en las escuelas argentinas de los manuales de literatura. Ahora, lamenta Bombini, la enseñanza de la literatura² es tierra de nadie; ya los profesores no tienen campo alguno al cual puedan recurrir pues resulta de “mal gusto” contar las sílabas de un verso o referirse a palabras como sinécdoque o metáfora:

Las llamadas “pedagogías del placer” han simplificado hasta un punto exasperante las consideraciones posibles en relación con el lugar de la literatura en la escuela y las posibilidades de su enseñanza. La tiranía del placer –diría– niega la posibilidad de cualquier actividad reflexiva frente a un texto con el argumento de estar ejerciendo el cuidado –en última instancia demagógico– de un sujeto lector al que deja sin herramientas válidas para comprender más y por ende para construir su propia experiencia de placer. (Bombini, 2005, pp. 36-37).

Bombini se queja de la lectura superficial que se ha hecho de la obra de Roland Barthes, *El placer del texto*, de la cual, afirma, los profesores solo han leído el título. Resulta, efectivamente, deplorable que la clase de literatura quede abandonada a una idea superficial de lo lúdico –una idea de juego alejada de todo ejercicio de interpretación de la obra o de

² Si bien he insistido en hablar en este trabajo de formación literaria, queda claro que en la literatura sobre el tema son numerosos los autores que prefieren hablar de enseñanza de la literatura (desde la perspectiva del docente); de educación literaria (más desde una perspectiva institucional) y solo unos pocos (como Jorge Larrosa) apelan a la expresión formación literaria. En lo que viene se usan “enseñanza”, “didáctica” o “competencia” según el autor de referencia y manteniendo la designación original.

producción literaria–, una idea ligera del “placer lector” más cercana a la idea de lectura de entretenimiento, lectura de ocio³.

Mas por otro lado, la amenaza proviene también de la mecanización de la clase de literatura, la idea derivada de una pésima interpretación de los análisis estructurales que parece afirmar que el objetivo de la clase de literatura consiste en la realización de un conjunto de ejercicios de disección de las obras, de aplicación de modelos de análisis, de aprendizajes mecánicos, de análisis repetitivos, de elaboración de esquemas, alejados de la experiencia literaria.

Ciertamente, la enseñanza de la literatura se debate entre estos dos abismos peligrosos: el del abandono que deja la clase a su suerte, un terreno en donde todo vale y en donde no cuentan para nada los argumentos y sí mucho los prejuicios anunciados como opiniones personales; por otro lado, el lastre de creer que en literatura se trata de enseñar las obras de los grandes autores, aun cuando ni profesores ni alumnos sepan por qué razón deban hacerlo.⁴ Peor aún, se confunde la didáctica de la literatura con recitar los comentarios escritos sobre las obras o aprender las anécdotas biográficas, muchas veces sin acceder, como ya lo hemos mencionado atrás, a la lectura directa de las obras. Es lamentable que buena parte de lo que pasa en una clase de literatura, incluso en niveles de educación básica, esté orientado a mantener un enfoque historicista y cronológico; a socavar la noción de género⁵ y a ofrecer la clase de literatura como un resumen acumulativo de nombres, de títulos y de fechas; en otras palabras, a ofrecer una idea enciclopedista mezcla de comentarios y análisis, y de ejercicios de manipulación de textos.

³ Sobre el riesgo de convertir la clase de literatura en un ludismo trivial y desconectado de la formación literaria ha disertado ampliamente Fernando Vásquez Rodríguez en su trabajo *La enseña literaria*, en particular en su capítulo dedicado al taller de literatura y en su lúcido ensayo cuestionario, *Alicia en el país de las didácticas*.

⁴ Cfr. Mendoza Fillola, A. (2006) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia literaria*. Bombini (op. cit.) y Muñoz Molina en su ensayo *La disciplina de la imaginación* aluden a la distancia que se abre entre educación y cultura. La educación de las escuelas como el cumplimiento de una serie de tareas o deberes y la cultura reducida a espectáculo. Muñoz Molina analiza para ilustrar este problema la usual visita que hacen los estudiantes de un colegio a una Feria de Libro, a un concierto o a una sala de exposiciones, en donde por un lado se muestra la literatura y el arte ya como tarea académica, ya como exhibición, y a los escritores y artistas como genios y vedettes del mercado contemporáneo.

⁵ Es decir, a clasificar las obras según su género, sin entrar nunca a establecer las relaciones entre el género y la forma como se producen y se leen las obras, la manera como se comunican, cómo se constituyen históricamente. Es claro que no se trata simplemente de obras en verso o en prosa, sino de funciones distintas de las obras de arte; lo mismo podríamos afirmar de la existencia de las tragedias antiguas, de la novela realista o de lo fantasía neoépica: todas cumplen diferentes funciones sociales, se dan en horizontes particulares de recepción y ante distintas concepciones de las ideas estéticas.

Todorov, en su ensayo *La literatura reducida al absurdo*, incluido en su libro *La literatura em perigo* (2010), describe el absurdo en el que ha caído la enseñanza de la literatura. Como lo señala el crítico de origen búlgaro lo absurdo es haber conducido a los alumnos a estudiar métodos banales olvidándose de lo fundamental de las obras:

Al parecer en el escuela no aprendemos sobre aquello de lo que hablan las obras, sino sobre aquello que dicen los críticos. Lamentablemente, leer un poema o una novela no parece llevar a una reflexión sobre la condición humana, sobre el individuo y sobre la sociedad, en torno a la alegría o a la desesperación, sino sobre las nociones críticas tradicionales o modernas... [...] El joven lector, de ayer y de hoy, no debería leer esas obras para sacar de ellas información, sino para encontrar en ellas un sentido que le permita comprender mejor al hombre y al mundo, para descubrir en ellas un tipo de belleza que podría enriquecer su existencia, y al hacerlo, comprenderse mejor a sí mismo. (Todorov, 2010, pp. 27 y 33)

Ante este panorama, autores como Gonzalez Nieto (1992), García Rivera (1996), Bordons (1994), Colomer (1998), Díaz- Plaja (2002), Mendoza Fillola (1994 y 2006) proponen una definición de educación literaria centrada en la formación de los lectores para apreciar las obras literarias. Se trata de anteponer a la idea de que la literatura es algo que se enseña, la idea de que se trata de una experiencia que se lee, se valora y se aprecia.

Para Mendoza Fillola, la educación literaria tiene como propósito 1) aprender a interpretar y 2) aprender a valorar y a apreciar un conjunto de obras. Estos factores demandan dos competencias básicas: uno, acercarse a las convenciones específicas de la literatura, a sus retóricas y poéticas; dos, atender el carácter histórico del texto. "La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario" (Mendoza Fillola, 2006, p. 4).

Es decir, Mendoza Fillola pone el énfasis de la educación literaria en el desarrollo de un conjunto de habilidades que pueden mejorar –hacer más eficiente– el proceso de recepción; es decir, leer mejor, interpretar mejor, aprender los códigos de la literatura, un conjunto de objetivos que tienen muy poco que ver con la construcción de sentido o que se relacionen con el

mundo y la vida de los jóvenes; se trata, evidentemente, de un conjunto de objetivos típicos de los procesos instruccionales, en donde se entiende la formación como un programa académico.

Desde una perspectiva un tanto distinta, Teresa Colomer en su clásico sobre la formación del lector literario (Colomer, 1995), sostiene que la educación literaria, está ligada a un itinerario de formación o desarrollo. Al referirse a la lectura literaria en la escuela (2005) ofrece una síntesis de siete líneas de avance. Cada uno de los siguientes enunciados expresa un punto incipiente de partida y punto avanzado de llegada:

- De sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicados en ella.
- Del dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto.
- Del conocimiento implícito de las convenciones literarias al conocimiento explícito.
- De la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio.
- De formas limitadas de fruición a formas diversas.
- De la interpretación literal a la más compleja.
- De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización⁶.

No hay ningún argumento que señale que las prácticas literarias de los jóvenes no puedan llevar a alcanzar estos propósitos. Sin embargo, vamos dejando claro, antes de pasar al capítulo siguiente, que las prácticas literarias de los jóvenes no se constriñen a estos objetivos procesuales. La propuesta de Colomer da pautas acerca de las posibilidades del aula, aunque haya que señalar que estamos lejos en las escuelas, en los colegios, en las clases de literatura, de acercarnos tan solo al primero de estos principios: *de sentir la literatura como algo ajeno, a sentirnos implicados en ella*. Por el contrario, la literatura se aborda y se vive como un mundo

⁶ Las ideas de Colomer, inicialmente planteadas en su texto de 1995, *El desarrollo de la competencia literaria*, van a ser mucho más ampliamente descritas en su obra *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*, de 2005, quizá la obra más completa y explícita sobre la formación del lector literario. En el apartado titulado *Líneas de avance del aprendizaje escolar* se pregunta si al referirse a lo literario son válidas las expresiones: *avanzar, desarrollo, progreso*. Sería mejor hablar de momentos caracterizados por capacidades distintas y prefiere referirse al desarrollo de la competencia como un *itinerario*. Colomer propone como tareas de la escuela en relación con la formación literaria de los jóvenes, las siguientes: ¿Cómo puede ayudar la escuela al progreso de la competencia literaria? ¿Qué se espera que cambie en la mirada de los alumnos tras la ventanilla de ese viaje imaginario? Antes de pensar en cualquier tipo de programación de actividades, vale la pena detenerse a reflexionar sobre los aspectos en los que se espera que sean más competentes, es decir, más capaces de interpretar las obras literarias que lean después que se hayan ido de ahí (Colomer, 2005, p. 85).

ajeno, lleno de datos y de nombres importantes, sin que exista una relación entre las obras, la vida de los jóvenes y sus expectativas.

Louis Rosenblatt resume este problema en las siguientes palabras:

Resulta, efectivamente, mucho más fácil en el aula de clase vérselas con ideas e información general sobre la literatura que con la literatura en sí, dada la naturaleza transaccional entre libros e individuos. Ayudar a un joven a reflexionar críticamente sobre sus respuestas es un reto que puede superar al docente. Naturalmente la tendencia es a concentrarse en los “hechos” de las historias narradas o de las obras, a ofrecer información sobre la historia literaria o a discutir los datos llamativos de la vida de los autores. De aquí que poco a poco los estudiantes terminen ignorando o desconfiando de sus propias respuestas ante la obra literaria. Por esta vía se llega a despreciar la literatura como algo irrelevante. O se orienta el interés original y literario hacia los estudios en torno a la literatura. El estudiante termina substituyendo con estas tareas el tipo de reflexión que debería darse como base para un trabajo posterior, mucho más consciente de sus posturas. (Rosenblatt, 2005)

Esta tarea, *ayudar a un joven a reflexionar críticamente sobre sus propias respuestas*, implicaría dotar de sentido el acto de leer o de escribir; leer un poema implicaría analizar mis límites y mis posibilidades de jugar con una tesis, con un juego de palabras. Como lo aclara Rosenblatt, no se trata de despreciar la información sobre historia o sobre la vida de los autores: el problema es que acumular estos datos no puede ser el objetivo de la clase, pues no se trata de “describir, manipular, catalogar o categorizar” sino de “desarrollar la literatura como una vivencia propia” (*living sense of literature*). Lo relevante es propiciar la experiencia literaria como una experiencia propia y vital (*the nourishment of a personal sense of literature*); la historia de la literatura y los estudios sociológicos pueden ocupar un segundo plano, que puede enriquecer sobre las bases de una rica experiencia personal.

Sin embargo, sigue siendo muy fuerte la tendencia a creer que la formación literaria tiene como objetivo alimentar las bases de una cultura literaria entendida esta última como una variante de erudición literaria. Aun cuando muchas de las prácticas literarias juveniles se ofrezcan desestructuradas y sin otra intencionalidad que el goce personal, ampliar el horizonte de nuestra reflexión a estas prácticas podría incorporar un enfoque centrado en la recepción y valoración de las obras, una perspectiva desde los jóvenes lectores, no solamente desde las

preocupaciones de la escuela o de los maestros. No se trata del estudio y aprendizaje de movimientos, fechas, autores, obras o del reconocimiento de los rasgos del estilo de un autor, sino de una dinámica que pretende flexibilizar el mismo concepto de literatura, y por esta vía recuperar el sentido de experiencia literaria como vivencia propia y fundamental.

Siguiendo a Rosenblatt, la formación literaria, así entendida, conlleva un *desafío* de alcances profundos. Una formación literaria implica, por lo menos un conocimiento de sí mismo, un reconocimiento de sus propias diferencias, de las diferencias de los otros, del mundo como un ámbito pleno de heterogeneidades y de inmensas posibilidades.

Estas son indudablemente cuestiones que apremian al hombre. En la literatura juvenil la pregunta se concentra justamente en un torno a un pasado, una infancia a la que ya no el joven pertenece (como sucede en la reflexión de *El cazador en el centeno*, cuando Holden reconoce qué tan lejos está de Phoebe, su hermana pequeña y su mundo ajustado); a un presente que parece disolverse de manera inexorable:

Como les decía, me recorrí toda la Quinta Avenida sin corbata ni nada. De pronto empezó a pasarme una cosa horrible. Cada vez que iba a cruzar una calle y bajaba el bordillo de la acera, me entraba la sensación de que no iba a llegar al otro lado. Me parecía que iba a hundirme, a hundirme, y que nadie volvería a verme jamás.

(*El cazador en el centeno*, cap. 25)

Y finalmente, en torno a un futuro, que todavía no es y del que solo se avista un callejón sin salida o una especie de laberinto:

Allí me senté en un banco. Apenas podía respirar y sudaba como un loco. Me pasé sin moverme como una hora, y al final decidí irme de Nueva York. Decidí no volver jamás a casa ni a ningún otro colegio. Decidí despedirme de Phoebe, decirle adiós, devolverle el dinero que me había prestado, y marcharme al Oeste haciendo autostop. Iría al túnel Holland, pararía un coche, y luego a otro, y a otro, y a otro, y en pocos días llegaría a un lugar donde haría sol y mucho calor y nadie me conocería. Buscaría un empleo. Pensé que encontraría trabajo en una gasolinera poniendo a los coches aceite y gasolina. Pero la verdad es que no me importaba qué clase de trabajo fuera con tal de que nadie me conociera y yo no conociera a nadie. Lo que haría sería hacerme pasar por sordomudo y así no tendría que hablar.

(*El cazador en el centeno*, cap. 25)

Lo formativo deriva de la pausa obligatoria que la literatura demanda a su lector, para reflexionar sobre su existencia: sobre sus propias construcciones en torno al pasado, al presente y al futuro.

Capítulo 2

2. LA LITERATURA JUVENIL Y EL JOVEN COMO LECTOR

Ahora ya sé que la juventud no puede medirse en términos temporales porque se trata de un estado cuyo principio y cuyo final no pueden ser determinados por fechas concretas. La juventud no comienza con la pubertad ni termina un día en concreto, por ejemplo, cuando cumplimos cuarenta años o cualquier tarde de domingo a las seis. La juventud es una percepción singular de la vida, en absoluto “tormentosa”, que llega cuando menos lo esperamos, cuando no estamos preparados, ni siquiera avisados. Es un estado triste, puro y altruista. Te arrastran unas fuerzas que no desafías. Sufres, te avergüenzas, desearías que se acabase pronto, desearías ser “adulto”, llevar barba y bigote tupidos, tener tus propios principios y tus propios recuerdos, crueles e inequívocos. Un día te despiertas y te das cuenta de que las luces que te rodean han cambiado y los objetos y las palabras han adquirido un significado diferente. Según los datos reflejados en tu pasaporte y las reservas energéticas de tu cuerpo sigues siendo joven, quizá aún no te hayas convertido en hombre en el verdadero sentido de la palabra, en un hombre lleno de desengaños. Sin embargo, la primera juventud, ese adormecimiento, ese estado inocente y malhumorado, ya se ha acabado. Ha empezado algo nuevo, ha terminado una etapa importante de tu vida. Te despiertas de un hechizo y te sorprendes. Es un sentimiento de *après* que no se parece a ninguna otra experiencia corporal previa, un sentimiento con un fuerte componente de amargura y desilusión. Mientras dura, la juventud es una época en la que casi nadie puede hacernos daño.

(Sandor Márai, *Confesiones de un burgués*, 298-299)

Este epígrafe del novelista Sándor Márai nos permite introducir desde la literatura el tema central de este capítulo: qué es la literatura juvenil y qué relación hay entre el concepto de literatura juvenil y las prácticas literarias juveniles. No se trata, así de una literatura que de manera exclusiva se circunscriba en una fechas precisas, sino de un determinado período de la vida, en oposición y renuncia tanto al mundo de los niños e igualmente a la seguridad del mundo de los adultos; la literatura juvenil aborda ese período de la vida en donde se confunden la tristeza, la pureza y el altruismo; se trata de la entrada frontal en la vida emocional y el tráfico de los sentimientos; cuando la inocencia se choca con la experiencia del mundo y en el

alma reposan los deseos de transformar la realidad, el apetito de vivir, de ser, de cambiar la realidad, de fabricar el mundo.

En este segundo capítulo se abordan dos caras de una misma moneda. En primer lugar, se hace un recorrido sobre la literatura juvenil, no solo sobre lo que venden las editoriales alrededor de este concepto, sino sobre la literatura que aborda y tematiza la juventud, obras que no siempre han gozado del favor de los lectores más estrictos, pero sí de las editoriales y del mercado. El concepto de literatura juvenil supera lo que regularmente se promueve a través de las series juveniles. Es un concepto que en primer lugar hunde sus raíces en la misma historia de la literatura, de modo que es posible referirse siempre a antecedentes de la literatura juvenil que se remontan a referentes tan remotos como la novela del siglo XVIII y XIX, aunque sea solo hacia mediados del siglo XX, en los años de la posguerra, cuando la literatura juvenil asume sus rasgos centrales: urbanismo, vínculos con la cultura de consumo, influencia de la cultura de masas y un argumento que focaliza como tema la edad, la madurez y la oposición del joven al mundo que lo rodea o al mundo de los adultos.

En un segundo momento se retorna a la idea de la literatura como una práctica, como una realidad social, no solo como un cuerpo de obras sino como un conjunto de acciones en donde lo literario se define como lecturas, veneraciones, rechazos, reacciones que se convierten en recorridos, trazos, alianzas. Bajo el rótulo general de prácticas literarias juveniles se describen un conjunto de acciones, que surgen de la lectura pero que se pueden convertir en conversaciones, imágenes, desarrollos.

Se piensa equivocadamente que la literatura juvenil goza de una licencia para ausentarse de la realidad y tal vez algunas tendencias tienden a “fabricar” y a sacar producto de esta idea construyendo una literatura epidérmica y banal; lo cierto es que buena parte de una literatura juvenil comparte, por el contrario, ese rasgo de amargura y desilusión, que menciona Márai y que caracteriza la condición juvenil. En *Buenos muchachos*, de David Betancourt, un conjunto de relatos sobre los jóvenes en las calles de Medellín, el narrador mirando desde la ventana declara su rabia, su impotencia, su incapacidad de jugar al fútbol como los otros muchachos o su temor para declararse a una joven de su misma edad: “Ando triste porque mi mundo será pronto de ladrillo y granito, y falta que me va a hacer sacar a pasiar mis ojos para que vean las

alegrías de los que no se avergüenzan de su cara como yo de la mía” (Betancourt, 2011, p. 19), dice el personaje a modo de constatación.

Quizá es este rasgo de “amargura y desilusión”, de “enfado y rabia” con el mundo que lo rodea, y que aparece por igual en Holden Caulfield (de *El cazador en el centeno*), en Penyboy (de *The Outsiders: Rebeldes*, de Susan Hinton), en el Anthony, de *Nada* (de Janne Teller), un joven de catorce años que ha renunciado a los placeres del mundo y decide habitar en la copa de un árbol, o en la Angelita, de *Angelitos empantanados*, los relatos de Andrés Caicedo, el que marca justamente un crecimiento y una maduración de la mirada frente al mundo: un rompimiento de los velos de la existencia que protegían al niño y que ahora no existen o se suman simplemente al inventario de la nostalgia.

2.1. Jóvenes en la literatura colombiana

Es preciso señalar que cualquier definición de literatura juvenil demanda involucrar contextos históricos y sociales, pues nada más dispar y heterogéneo que la idea de infancia o de juventud en diferentes hemisferios. Lo que podamos esbozar sobre la juventud en Estados Unidos, en Francia, Alemania o España, tiene solo algunos puntos de contacto con la idea de juventud que podamos esbozar en América Latina, en donde las diferencias sociales y económicas inciden de manera contundente en la condición de juventud. Así, por ejemplo, mientras en lugares como España o el Reino Unido los jóvenes enfrentan el problema del acceso a la educación o al mundo laboral, los principales problemas que afectan a los jóvenes en Colombia están relacionados, además, con la violencia, el desplazamiento, los negocios ilícitos, las diferencias sociales desde la óptica de la discriminación social, racial, regional. Veamos tres ejemplos notorios.

Escrita en 1991, *Pelea en el parque: el sueño de Tacha*, de Evelio José Rosero, resulta una clara metáfora de las muchas formas de violencia que padecen cotidianamente los niños y los jóvenes en cualquier contexto fuera del aula. La trama que retoma Rosero nos presenta a un grupo de niños que al salir de la escuela encuentran que no pueden usar el columpio del parque. El Gordo Cetina y los mellizos se han apoderado del juguete y no dejan a los más pequeños

jugar. Cetina es el hijo del rector y somete a acoso (matoneo) a los más pequeños del curso y declara, si quieren montar les toca pelear.

Tacha, la protagonista de la historia, para evitar la pelea y el asedio, prefiere dar un rodeo. Cetina ha reclutado a los mellizos, Dani y Sergio, pero el encuentro en el parque se hace inevitable, pues Cetina ha cercado al Max y al Enano, los amigos de Tacha. Por otra parte, Tacha sabe que Cetina ha prometido cortarle el cabello, tal cual hizo con las muñecas del salón, en un forma de violencia que de simbólica podría convertirse en real.

Al fondo, nos cuenta el narrador, se ve la geografía de Colombia, el volcán Galeras, y una ciudad (¿Pasto?). Sanabria, el nuevo, no conoce las reglas del parque y tampoco conoce hasta dónde pueden llegar Cetina y sus compiches. Ante la pelea inevitable, Tacha entra en la reyerta, que pasa de las palabras a las manos.

No se trata solo de una batalla campal en el parque: al fondo, o en las alucinaciones que padece Tacha, a lo lejos se oye otro tipo de conflagración, una guerra en donde se hacen frecuentes los ataques aéreos, un cielo negro de truenos y de relámpagos. En medio de estas visiones de una guerra aérea, surgen otras visiones: la de una guerra ancestral e interminable en donde aparecen ecos, espejos, héroes de la época de la independencia.

Tacha ve o imagina una carroza negra con nueve caballos: una visión emanada de una película de terror. De la carroza negra desciende una niña, que flota en medio de la batalla de piedras. Pero la Tacha de la visión tiene 300 años y lleva el pelo blanco. En ese momento Tacha recibe un *ladrillazo* de parte del gordo Cetina. Un golpe en el corazón: y Tacha muere al “partírsele el corazón”. La niña agonizante alcanza a entregar a Poncho su colección de caracoles; y a Max, los libros de Julio Verne (Max): como quien dice, la nostalgia de un mar nunca visto y la otra nostalgia, la de unos libros en donde los niños no mueran a “ladrillazos” sino donde hay viajes y aventuras

Se sabe que la novela terminaba en este punto. Sin embargo a solicitud de los editores el autor creó un segundo desenlace, uno donde la niña se levanta, y al ver que los matones han desertado, grita: “¡a columpiarse, gonorreas!”, un final en donde la niña simula su muerte (¡como si no murieran los niños a los que les dan con un ladrillo en el corazón!).

Así, *el sueño de Tacha* era un juego de ilusiones en donde se ve la guerra como constante histórica, la pesadilla de la historia, o su otro sueño, ese momento en que los malos han dejado libre el columpio del parque y la noche es diáfana y estrellada.

No resulta gratuito el nombre de la protagonista de la historia, pues la Tacha más famosa de nuestra literatura aparece en *Es que somos muy pobres*, de Rulfo, un autor que ha entrado con derecho propio en las aulas, y la Tacha de esa historia es la niña que ve que con la vaca que se llevó el río se han ido su futuro y sus ilusiones. Tanto en Rulfo como en Rosero, los ecos de una sociedad en conflicto se mezclan en el imaginario de estos jóvenes; los jóvenes mismos repiten las estructuras de abuso y poder que se imponen en el mundo de los adultos; los niños heredan los modos de violencia. Los sueños surgen cargados con las imágenes de la guerra crónica. Evelio José Rosero ha escenificado la mayor parte de sus historia en este marco, el de un conflicto que parece insuperable y ha focalizado la mayor parte de sus argumentos, como sucede en *Ejércitos*, en el sueño de diálogo, reconciliación y armisticio, sin renunciar a la memoria.

Tomemos un segundo ejemplo, *Opio en las nubes* (1992), de Chaparro Madiedo. En una ciudad alucinante, una Bogotá, por ejemplo, con mar y con playas, por cuyas calles destacan los nombres propios de los bares *Nirvana*, *Anaconda*, *Opio Strit Tease*, *Los Moluscos*, surgen las historias de Pink Tomate, el gato de Amarilla, que mira la ciudad desde los tejados; de Amarilla, que resuelve su agonía en medio de la rumba y el alcohol; de Sven, que muere de una sobredosis; de Max, que conoce la lengua de los urapanes; de Gary Gilmour, un condenado a la silla eléctrica, que tiene tiempo de soñar con las llanuras africanas y con hacerse pastor de cebras o de aves; de Daisy, de quien no se sabe si es hombre, mujer, burro o elefante. La ciudad abismal de casas y edificios espectrales, de buses cargados de trabajadores soñolientos, de asaltantes y atracadores, de bares que acechan con sus promesas, de parques desolados, se cierne sobre todos y distribuye por igual una oleada de cansancio, de embriaguez y de desolación.

La ciudad es sin embargo un fondo de sonidos: de bares, de rumbas, de sirenas de ambulancias, de barcos encallados, de la brisa que recorre árboles solitarios en medio del asfalto. Los paisajes se repiten: tejados, bares oscuros, parques solitarios, hipódromos en donde

se apuesta por un azar llamado LSD, apartamentos donde mujeres sacrifican a sus amantes ocasionales, calles azotadas por la lluvia permanente, las celdas de la prisión en donde un condenado a muerte instruye a un niño, la playa llena de pelotas de colores, la playa que soñaron los poetas de otros tiempos para un ciudad a 2640 msnm, cuyas verdaderas playas son las cloacas y las alcantarillas más allá del mar industrial.

No hay en esta ciudad delirante iglesias, ni escuelas, ni casas, ni familias felices, ni gobierno, ni alma alguna que dé norte a esta travesía sin destino. El amor se resuelve en relaciones sexuales frenéticas y pasajeras; las palabras son absorbidas por letras de canciones en una lengua extraña: rock, heavy, blues: *Let's Spend the Night Together, Light my Fire, Get Back, I Shot the Sheriff* y mucho *I get no satisfaction*, que parece ser el estribillo de toda esta novela, coro de desolación que lleva a estos personajes a romper con todo pacto posible, salvo el que procuran los gatos solitarios.

Opio en las nubes no puede sino exponer fragmentos de historias que a veces, solo por azar, se rozan. La crónica de los tres delincuentes precoces que son el Babosa, Daisy y Max, nos ofrece un marco del mundo espiritual que envuelve a los jóvenes de esta historia:

Llevaban cerveza y cuando se aburrían se tendían sobre la hierba, le disparaban a las nubes y hablaban del futuro que tenía el color azul del cielo y pensaban que el cielo azul era estar en la playa con una botella y una mujer de camisa blanca, cielo azul era estar con una mujer que se llamara Miel, Melaza, Panela, Azúcar, cielo azul era escuchar música todo el día, cielo azul era ir a más de cien por hora, cielo azul era ir por la calle y meterse a un bar, hablarle a una desconocida, preguntarle el número telefónico, chuparle las tetas y luego llevarla al cine, cielo azul era caminar por los parques sin pensar en nada, cielo azul era tener cara de berenjena y no importarle, cielo azul era tener una botella de whisky siempre al lado, cielo azul era ir descalzo sobre la arena de la playa, cielo azul era montarse a un bus y no ir para ningún lado, cielo azul era alimentar a las palomas, cielo azul era acariciar el pelo de una mujer en la oscuridad, cielo azul era comer naranjas en la ventana, cielo azul era fumar y tomar café negro con dos cubos de azúcar, cielo azul era, en fin, cagar en paz. (*Opio en las nubes*, p. 74)

El indiscutible tono coloquial, la reiteración de la imagen del cielo como metáfora del futuro no puede ocultarnos el valor de muchos de los elementos significativos de este pasaje. Ya en otros momentos de la literatura colombiana, se habla de “mi profesión es tirar disparos al aire / aún no habré descendido la primera nube, /pero el placer está en poner la flecha donde la

pone el ojo”, con que un tal Guillaume de Lorges, andariego, jugador y embustero imaginado por León de Greiff, señala el placer de descifrar el sentido de la vida siguiendo la forma de las nubes o, mejor, que da cuenta del placer enorme de dejar vagar la mirada, mientras los demás hombres se dedican a cosas serias.

También en Chaparro Madiedo, en este relato proscrito de las escuelas desde su mismo título, pero frecuentado por los jóvenes en un culto comparable solo al de Andrés Caicedo, Edgar Allan Poe y Lovecraft, se hace una enumeración que resulta reveladora. En primer lugar, la sencillez del lenguaje no puede esconder la importancia del tema, pues este fragmento en reminiscencia del vagabundo Leo Le Gris es un manifiesto vital, una proclama del futuro, en el mejor de los sentidos un manifiesto antisocial, no porque se trate de unos seres proscritos en la historia sino porque exponen un conjunto de líneas contrarias a lo que demanda la sociedad adulta.

El listado que ofrece este manifiesto tiene un elemento común: enfrentarse al aburrimiento, matar el tiempo, emprender una serie de tareas muchas de ellas carentes de sentido, que señalan que no hay trayectoria fija ni destino, simplemente el tiempo como enemigo mortal. Se expresa una condición de anarquía espiritual, que convierte a estos jóvenes en piedras rodantes, ya sea en medio del vértigo (*ir a más de cien por hora*) o de la lentitud (*caminar por los parques sin pensar en nada*). El manifiesto muestra otro elemento central de esta experiencia: el consumo. Se alude explícitamente a botellas, bares, salas de cine. En el caso de *Opio en las nubes* hay, por otro lado, un arraigo en elementos locales, a la dulzura de la tierra propia expresa en las alusiones a Miel, Melaza, Panela, Azúcar, y ese “muy local” *comer naranjas, fumar y tomar café negro*. Estos jóvenes se aburren como se aburren los jóvenes de otras latitudes y hemisferios, pero cada novela incorpora sus sabores como elementos propios.

Lo común es el fondo de desolación que viven estos muchachos que no esperan nada, no se arman ninguna expectativa frente al futuro. La reiteración de la expresión “cielo azul” tiene fuertes repercusiones en un país en donde la poesía ha sido siempre asociada a la imagen de lo azul y lo celeste, como lo propusieron en su momento los modernistas y más tarde los piedracelistas. Mas en *Opio en las nubes* las nubes son consumo, manía y es mucho más fuerte

la herencia del Nadaísmo, del que asimila un desparpajo casi obsceno, como sucede en el siguiente fragmento:

...observa ese cielo Amarilla obsérvalo con esos ojos grandes huele el olor de las calles siempre es olor de la desolación todo parece quieto pero en el fondo todo está muerto todo parece feliz pero es infeliz uno cree que porque los chicos andan en bicicleta la felicidad ronda por aquí y por allá pero nada de eso Amarilla nada de eso en el fondo todo es un engaño el olor de las calles nos mata lentamente nos atraviesa los huesos con precisión y nos dice que el tiempo está pasando por entre nuestros dedos por entre nuestros ojos y no hay nada que podamos hacer Amarilla es el olor de los días es un océano invisible por donde vagamos sin saber dónde queda la costa ni los faros solamente somos islas que nos vemos intermitentemente cuando las olas bajan y entonces nos saludamos de isla a isla nos decimos hola observamos los rostros y luego cada cual se sumerge en su pequeña isla en su pequeño olor particular y se concentra en sus sudores en sus miedos en esos aromas que vienen de lo más profundo de los pantalones de los zapatos de los ojos es una especie de pecueca del alma como si tuviéramos un millón de zapatos en mitad del corazón un millón de zapatos que han andado todos los leves caminos de los días sin hallar nunca nada... (*Opio en las nubes*, p. 86)

Esta larga cita nos resume el tono espiritual de esta novela: un mundo en donde los jóvenes hablan de la muerte, la infelicidad, el engaño; el sentimiento de pérdida. La imagen de los jóvenes como “islas”, mundos de incomunicación en medio del vasto océano que es el mundo. Ser joven, en este punto de la obra, es “andar” sin saber qué se busca y sin encontrar nada; ser joven acá se traduce a símbolos muy concretos: “un millón de zapatos en mitad del corazón”, una metáfora del divagar emocional, rondar, avanzar sin rumbo, de emprender rutas son trazar metas.

Sin embargo, en algunas de las obras emblemáticas de la literatura juvenil que se escribe en el contexto colombiano, en obras como *Angelitos empantanados* o en *Opio en las nubes*, desaparece esta idea de girar alrededor de un proyecto narrativo. Se trata, como sucede en Chaparro Madiedo, más en la posibilidad de girar sobre la vida interior, sobre un mundo caótico de ideas, que puede tener como narrador central un gato o un hombre desesperado en medio de la embriaguez.

Pero en el marco de las novelas colombianas es, sin duda, la obra de Andrés Caicedo, la pieza más recordada por los jóvenes. Gracias a sus reediciones y al fervor de los jóvenes

lectores, *Angelitos empantanados*, que se publica con el subtítulo de *Historias para jóvenes*, presenta todos los rasgos característicos de la literatura juvenil en Colombia. Así inicia la tercera parte, *El tiempo de la ciénaga*:

A las 6 me despertó la sirvienta, y yo estaba soñando uno de esos sueños que hacen que primero me levante sobre un codo y me ubique, no es que pregunte dónde estoy, quién soy, ni ninguna de esas tonterías, lo que pasa es que tengo que acomodarme a la tristeza, o aceptar que la desesperación es la única vía de acceso a todo en este nuevo día, y decirme que son las 6, que hay colegio, que a las 8 tocan la campana y cierran la puerta, que estoy empezando Quinto y sólo me falta lo que queda de este año y otro, que podría decir renuncio e irme a vivir al campo con las cabras, pero entonces quién se queda cuidando a mi madre que no tiene ni 40 años y ya se está muriendo (y todavía bonita), en eso pensaba yo.

Aparecen acá una serie de elementos típicos: una narración en primera persona que da al relato una fuerte carga psicológica; la preponderancia del mundo interior, la pregunta constante en torno a la identidad, a la relación con los adultos; la sensación permanente de no estar ubicado, de necesitar detenerse para saber quién es, ese “como acomodarme a la tristeza”, el constante llamado a afrontar la vida cotidiana. Al otro lado está el mundo, el colegio, los compromisos, los horarios, el estudio, las metas que probablemente otros le han trazado; y, finalmente, la madre, la familia, con quién existen todavía algunos compromisos.

De la misma manera, en *El pretendiente* encontramos una narración en primera persona, un joven de catorce años en medio de los conflictos escolares, enfrentado a las dudas con respecto a su edad, a su físico, al color de sus hijos, a su aspecto, a su capacidad para hablar con una jovencita de otro barrio, a la que todos admiran. Jóvenes sumidos en medio de reflexiones intempestivas, angustiados y conscientes de que ya no son “nunca más niños” (*Angelitos empantanados*, p. 9).

Su refugio son las lecturas prohibidas: *Santo*, *el Enmascarado de Plata*; los cuentos de Edgar Allan Poe; las revistas de historietas por entregas y las lecturas de suspenso y terror, por entonces (década del 70) censuradas por la escuela. El pretendiente es apenas la historia de los amores imposibles de un joven que padece la sensación de contar con un cuerpo que sobra; que vive la sensación de fealdad y desadaptación, el rechazo amoroso, al inicio de su vida sentimental.

El personaje no solo abandona los estudios y rechaza cualquier propuesta de entrar en el mundo que le proponen sus compañeros, padres, profesores, sino que convierte en “*el loco*”, el hijo retrasado mental del dueño de la finca y luego en el desadaptado que debe ser internado en un manicomio. Enfrentado a estos avatares, el personaje opta por la inacción: “Hay que comprender que lo que yo hacía era serle fiel a mi resolución de no dedicarme a ningún oficio, sacudido como me sentía por tan deliciosa pereza.” (p. 54)

El protagonista de esta historia hace frecuentes alusiones a su posición frente a la vida, a su condición de sujeto marginal (“conversamos de colegios y yo me hice el jugueteón, el desprevenido, el irresponsable, el delincuente juvenil”, p. 35), cuyo único compromiso con la existencia es, por ahora, ser testigo del mundo, situado al margen, aislado de los otros, haciéndose consciente de lo trágico, de lo absurdo, de su singularidad, de sus sentimientos superiores.

En *Tiempo de la ciénaga* ejerce una fuerte impresión la geografía, la condición social, las diferencias culturales: por primera vez los protagonistas toman conciencia de su rol social, de las diferencias económicas, de las distancias existentes entre las clases sociales entre los jóvenes provenientes de los colegios pudientes y los muchachos del sur, que no saben de botánica, ni de literatura (ni de Melville ni de Poe), ni de arte; en cambio saben de otras cosas, de música por ejemplo (de salsa), pero sí llevan apodos como el Mico, el Marucaco, el Indio.

El desenlace cruento, en el que el narrador de la historia asesina a la criada siguiendo como modelo algún relato de Edgar Allan Poe y es luego asesinado, sin razón, sin motivo alguno, simplemente porque era hijo de uno de los más ricos sembradores de caña de azúcar de la región, en parte como gesto de protesta y de rechazo a unas condiciones de discriminación social que el personaje alcanza a atisbar.

Estas tres piezas, que ocupan un lugar de preferencia y referencia entre las lecturas que realizan los jóvenes con Colombia, no cierran el espectro general de lo que leen pero sí permiten sacar algunas conclusiones iniciales: en todos los casos encontramos situaciones complejas en donde los jóvenes enfrentan ya sea la violencia física, la soledad, el sentimiento de aislamiento y marginalidad, la desolación; es evidente la distancia frente al mundo de los

adultos; en los tres casos encontramos momentos cruciales en la vida de un joven y en los tres aparece la muerte como riesgo constante, como amenaza, pisando los talones a los protagonistas.

Tal vez los lectores jóvenes, como veremos en los capítulos tres y cuatro de este trabajo, encuentran que en la literatura juvenil en Colombia pesa de una manera abrumadora la violencia, lo tanático, el sentimiento de pérdida. Los mismos lectores jóvenes perciben que mientras algunas historias están marcadas por el realismo crudo y “existencialista”, el mercado lector ofrece, proveniente de otros países, historias más orientadas a la ficción fantástica o relatos de aventura. Tal diferencia lleva a constituir dos tipos de lectores, dos campos de recepción: uno, suscitado por la violencia de lo real; el otro, orientado hacia la ficción fantástica.

2.2. Los jóvenes lectores en la segunda década del siglo XXI

Qué clase de lectores son los jóvenes de hoy, los jóvenes de hoy. Nacidos en los últimos años del siglo XX o los comienzos del XXI, sus gustos ya no derivan de las franjas de televisión que se imponían dos décadas atrás cuando las instituciones nacionales gobernaban las emisiones de televisión; son hijos del *zapping*, de los canales internacionales, de la programación 7 días a la semana, 24 horas al día.

2.2.1. Quienes son, cómo son, de dónde vienen

El asunto de la literatura juvenil es que más que un género, que designe un cuerpo de obras, como cuando uno dice novela policíaca, teatro del absurdo o tragedia griega, lo que se nombra es el tipo de lector. No se trata de un tipo de obra sino de lo que leen unos ciertos lectores llamados jóvenes caracterizados por su afición a las pantallas digitales, como lo describe Sèrres, en *Pulgarcita*. Se trata por tanto un panorama vasto en donde se pueden encontrar toda suerte de experiencias e intereses. Por otro lado, la misma denominación “jóvenes” designa un concepto situado históricamente, por lo menos en lo que atañe a sus gustos y consumos. Mientras los jóvenes de los años 40 y 50 del siglo XX se aficionaban a los cines a campo abierto o a las carreras de motos de alto cilindraje, los jóvenes de las décadas

posteriores muestran una marcada influencia por la televisión y, los de hoy, por las tabletas y las pantallas digitales. De antemano, no existe un corpus literario que podamos designar “literatura juvenil” sino un conjunto de intereses y de movimientos imaginarios y culturales dinámicos, que responden de manera diferente a cada circunstancia.

En el mismo orden de ideas, las apreciaciones que podamos hacer para los jóvenes norteamericanos o europeos, escasamente se ajustan a los jóvenes en el contexto latinoamericano, a pesar de que algunas imágenes y estereotipos se comuniquen hoy a grandes velocidades a través del cine, la televisión y las redes, por ejemplo, a través de *Twitter* y *Youtube*, que hacen que un video o una imagen se torne viral, es decir, que replique en cuestión de horas a millones de abonados de aparatos digitales.

Como lo señala Michel Sèrres en *Pulgarcita*, esta niña no ha visto una vaca, ni un ternero, ni un marrano, ni un nido de aves; no sabe qué es labranza o pastoreo. Ella vive en la ciudad y no conoce espacios deshabitados sino que se ha familiarizado con las multitudes, con niños y jóvenes llegados de distintos lugares, pues las ciudades se han vuelto punto de encuentro multicultural. ¿Pueden estos jóvenes leer la misma literatura, cuando su universo son las calles de la ciudad, el paisaje creado en los parques, los centros comerciales y las pantallas de televisión, y no los ríos, los valles o las montañas que colonizaron sus abuelos?

Estos niños viven en lo virtual, han crecido en un mundo delimitado por Facebook y Wikipedia; desde los teléfonos celulares acceden a sus amigos; su topología está regida por el GPS; no se comunican de la misma manera, no perciben el mismo mundo. Sèrres habla de *Pulgarcita*, pues usan sus pulgares a velocidades sorprendentes para comunicarse con sus amigos a través de SMS. De allí la importancia de preguntarse qué transmitir, a quién y cómo, en una época en que el saber está distribuido y disponible a través de la red. En las escuelas, por el contrario, las personas están concentradas entre cuatro paredes (Sèrres, 2012).

De allí que una de las características de las prácticas literarias juveniles es la distribución, la circulación, la publicación permanente (*Twitter, Facebook, Whatsapp, blogs*); la salida y superación de los límites físicos. En este ambiente de movilidad y circulación lo normal de estas prácticas, a diferencia de la de un poeta sentado en la mitad de una sala (como en la

antigüedad), o de la del profesor de literatura, libro en mano y portador del sentido de las obras, o de la idea moderna del lector silencioso (Blanchot, 1954), es la oralidad difusa, el movimiento libre, la innovación creativa, la distribución a la velocidad de la luz, en donde basta con señalar *I like*.

Hay por otro lado un predominio de las interrelaciones entre texto e imagen: en particular susceptibles a las formas que imponen el lenguaje anime: síntesis de trazos, rasgos estereotípicos, líneas delgadas y bien definidas. Se impone la cultura del video desde los muros públicos de *Youtube* y *Facebook*, esas paredes de observación permanente que han disuelto los límites de la intimidad personal y se han convertido en una mirada electrónica permanente (vd. Wacjman, 2010)

Los jóvenes de la segunda década son menos televidentes, menos cinéfilos que los de dos décadas atrás y están mucho más cerca de los formatos del clip, del video, del formato youtube y del mundo del videojuego. Son hijos de *Pokemon* y de *Los Simpson*, una versión narrativa, cómica, humorística, paródica de todos los asuntos. Los modelos de la cultura han sido impuestos por Youtube y, por esa vía, se ha modelado una forma de recepción episódica de las ficciones audiovisuales, trátase de las adaptaciones de la literatura o de versiones cinematográficas y televisivas.

Es imposible generalizar lo que se pasa con los jóvenes, dadas las diferencias sociales, las condiciones económicas, las diferencias de acceso a los medios de comunicación, los niveles de escolaridad. Las diferencias son marcadas entre un país y otro, entre un modelo de desarrollo y otro. Teresa Colomer en *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2010) presenta, por ejemplo, una serie de rasgos que pueden ser afirmados de algunas obras, de algunos intereses editoriales, pero que resultan casi exóticas en el contexto juvenil en Colombia. Dice Colomer:

La sociedad postindustrial, con un funcionamiento más basado ya en la gestión de los conflictos intra e interpersonales, que no en la lucha externa por las condiciones de vida, pasó a valorar la capacidad de verbalizar los problemas, la negociación moral, la adaptación personal a los cambios externos, la flexibilización de las jerarquías, la autoridad consensuada, la imaginación y la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el adulto. Los libros infantiles se llenaron de humor y de fantasía,

de personajes ociosos, tiernos y disparatados pero enfrentados también a la ambigüedad de los sentimientos y los cambios de perspectivas. Una constelación de nuevos valores, el triunfo de la fantasía y la ampliación de los temas tratados son tres rasgos distintivos de la literatura infantil y juvenil de la etapa actual. (Colomer, 2010, p. 144)

Es posible pensar que Colomer habla de algunos ejemplos de la sociedad española y de algunos ejemplos promovidos en los textos y en los programas escolares. En Colombia, como se desprende de las reseñas presentadas al comienzo de este capítulo no vemos ejemplos de esa “gestión del conflicto” sino jóvenes y niños inmersos en el conflicto y en un postconflicto, aun más problemático; la realidad del desplazamiento ha sido sustituida por la de la amenaza, la desaparición; la pobreza campesina por la miseria de las ciudades, el del alcohol al consumo de drogas; del reclutamiento ilegal a la prostitución infantil; de la violencia en las calles a la intrafamiliar; en las calles el *bullying* y el matoneo (*Pelea en el parque*), las pandillas, el sicariato (*Morir con papá*); de la violencia por móviles económicas a la violencia de género, de raza, de origen. En muchos casos, la literatura colombiana presenta a los jóvenes luchando por resolver problemas vitales inmediatos (*La vendedora de rosas*); en contraste con lo que afirma Colomer, en estos escasos ejemplos, los problemas son poco verbalizados y los conflictos se resuelven mediante la violencia. En el escenario escolar los libros han perdido el aura, pues hablan de un mundo alejado de la experiencia de los jóvenes. En medio de esto es evidente el peso que ejercen los medios de comunicación, la opulencia de las imágenes, los juegos y los videojuegos.

Si como dice Colomer, en los libros infantiles y juveniles, la “fantasía de asoció con la función literaria misma”, muchos de nuestros jóvenes se han percatado de que tal “fantasía” poco a nada tiene que ver con ellos. En cambio, han apostado por historias que hablen de sus conflictos, de sus dudas, de sus inquietudes (de allí el éxito que alcanzan obras que no tienen pretensiones literarias como *Juventud en éxtasis*); obras que aborden sus dolores, que asuman sus reflexiones sobre el cuerpo, las enfermedades, el suicidio, la muerte; las dificultades en el aula, el acoso escolar, y otros temas derivados de la condición social: pobreza, injusticia, maltrato, discriminación.

Atrapados en una red de imaginarios culturales impuestos, hay una literatura que se impone desde los medios. Desde el cine y la televisión se imponen los modelos de una literatura fantástica, reforzado por el cine y los video juegos (*Age of Empires*), se impone una épica neofantástica que luego será llevada a la pantalla cinematográfica. Una literatura como oferta de ocio y entretenimiento, de viajes y aventuras mágicas que combinan lo extraordinario con lo entretenido, lo tierno, distendido, una literatura en la que se imponen los modelos comerciales, las campañas de divulgación editorial; por otro lado, una literatura que muestra la angustia de los jóvenes, los conflictos sociales.

2.2.2. *Lo que leen los jóvenes*

Si la literatura juvenil no es propiamente un género, sí es válido hablar de cómo aparecen algunos géneros en el marco de la literatura juvenil; estos en muchos casos son similares a los géneros adultos con la diferencia de que como siempre los personajes son jóvenes que enfrentan asuntos juveniles.

Entre los géneros donde aparecen los jóvenes encontramos la novela de aventuras. Este tipo de obra se caracteriza porque un personaje central emprende un viaje de búsqueda o una travesía en condiciones extremas. En algunos casos este tipo de obras pueden involucrar algún trasfondo histórico, pero lo que más interesa es la celeridad de las acciones. La novela de aventuras por excelencia, es *La narrativa de Arthur Gordom Pym*, de Edgar Allan Poe; o *Las aventuras de Tom Sawyer*; y modernamente, encontramos una novela como *El Hobbit*, de Tolkien. En muchas novelas de aventuras, se combinan elementos propios de la novela de misterio, de ficción fantástica y las distopías, como puede suceder en una obra como *Los juegos del hambre*.

Otro género que aparece con frecuencia es lo que se ha llamado *ChickLit*. Se trata básicamente de obras firmadas por mujeres y ofrecen argumentos que giran en torno a las relaciones sentimentales, a encuentros amorosos y en casos especiales abordan temas como el embarazo, el aborto, los problemas de peso y el consumo de drogas.

Muchas novelas juveniles mantienen una fuerte relación entre la ficción fantástica y el mundo real. A pesar de la inclusión de cierto tratamiento fantástico, los personajes, las escenas,

los diálogos se dan dentro de un marco francamente real. Muchos han dado a este género el nombre de “fantástico contemporáneo”, dentro del cual podríamos incluir obras como *El curioso incidente del perro a medianoche*, de Mark Haddon; o *Vida de Pi*, de Yann Martel.

Una referencia distinta atañe a la fantasía literaria, propiamente dicha, denominada también fantasía neoépica o fantasía contemporánea, en donde lo característico es la creación de universos fantásticos o reinos imaginarios y mundos paralelos, como sucede en obras como *El señor de los anillos*, de J. R. Tolkien (un mundo habitado por duendes, magos, enanos); la saga de *Harry Potter* (con su aparato de magos y brujas), *Las Crónicas de Narnia*, de C.S. Lewis (y sus reinos mitológicos y fantásticos con ecos de la tradición griega, romana y medieval).

En lengua española son escasos los ejemplos de autores de ciencia ficción y es mucho menos frecuente la literatura juvenil de ciencia ficción. Estas obras ofrecen ficciones basadas o imaginadas en el futuro posible gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, o los escenarios y mundos creados gracias a los cambios sociales o ambientales causados por la tecnología, que involucran por lo regular viajes espaciales, viajes en el tiempo y la vida extraterrestre o en otros mundos o planetas. Gracias a la presencia de sagas cinematográficas como *La Guerra de las Galaxias* o *Star Trek* o la influencia de las historietas, algunas piezas se han hecho populares, aunque no tanto como las narrativas distópicas.

Las distopías, a partir de piezas de amplia divulgación como *Blade Runner* y *Terminator*, han tenido una fuerte recepción. Las distopías son narraciones especulativas que muestran sociedades futuras degradadas y mundos alternativos en donde se ha llegado a límites de opresión, vigilancia, pérdida de los valores humanos, desastres ecológicos, avanzada del poder de las máquinas o desarrollos desastrosos de la experimentación científica (cfr.). Sagas como *Terminator* juegan con el terror posible que augura una conflagración nuclear y con los viajes a través del tiempo (como sucede en *Doce monos*, basada en el clásico *La Jettée*, de Chris Marker). *Los Juegos del Hambre*, de Suzanne Collins, no duda en situar un futuro de opresión en donde los jóvenes no solo enfrentan un sistema perverso sino sus conflictos sentimentales.

Entre los autores favoritos de los jóvenes es indudable el papel protagónico de Edgar Allan Poe, no solo por las tramas policíacas sino por el género de terror. Desde *El gato negro* o clásicos como *El enterramiento prematuro*, este tipo de historias han sacado ventaja de lo grotesco, lo bizarro, lo oscuro o, en términos del propio Poe, de lo perverso. Estas fábulas de lo grotesco han gozado del favor de muchos lectores y, por supuesto de los jóvenes. Desde Maupassant hasta Lovecraft (*The Call of Cthulhu*) y Stephen King, y pasando por el auge y revitalización de las novelas de Bran Stoker (creador de *Drácula*), este tipo de relatos ha explorado el interés de los lectores por lo mórbido, lo cruento, los fantasmas, los vampiros; los esqueletos ambulantes, los demonios y los mundos sobrenaturales de los zombies.

Desde que en 1985 Michael Jackson creará la puesta en escena de *Thriller*, a estos discursos hay que sumar sagas de muertos vivos terribles, ominosos, vengativos, pero también protectores, benefactores, mezcla de ángeles y demonios, como sucede en el famoso *Entrevista con el vampiro* (1973), de Anne Rice (llevada al cine dos décadas más tarde) y en donde las discusiones en torno a la inmortalidad, la sexualidad, la languidez de la existencia, se ha convertido en referente obligatorio de la literatura gótica.

Hay que anotar que en estos géneros es muy difícil separar la influencia recíproca del cine y la literatura. Algunos casos, como ha sucedido con Bran Stoker, deben su revitalización a las propuestas cinematográficas; en otros casos, como el de Stephen King, se ha hecho un exitoso paso de la literatura al cine; en el caso de Lovecraft el paso al cine ha sido precario y la obra se mantiene como un clásico eminentemente literario. Por su parte los relatos de Hitchcock (*No apto para nerviosos*) en su versión literaria pasan casi desapercibidos, en contraste con la reputación de sus versiones filmicas.

Una mención aparte merece los textos de misterio y enigmas policíacos, un tanto en conexión con las obras de Conan Doyle y de Agatha Christie. Más recientemente encontramos a John Grisham y H. J. Harper, creadores de Theodore Boom y del *Bureau of Misteries*, respectivamente, de donde deriva toda una escuela de “jóvenes investigadores” y “exploradores del misterio”, que evocan a *Tin Tin* y a *Indiana Jones (The Amazing Stories)*, modelos de niños y jóvenes intrépidos metidos a investigadores.

Sin embargo, el género de aventuras, el terror fantástico o el policíaco infantil y juvenil han venido siendo desplazados en la última década por la exploración de los relatos juveniles con protagonistas paranormales. La inclusión de la diferencia o la diferencia como elemento distintivo explica el atractivo que estas historias tienen para los lectores. Lo extravagante entra a formar parte de los dilemas usuales entre la diferencia y el anhelo de ser normales, conciencias que viven en vilo la lucha entre el bien y el mal; incapaces muchas veces de reconocer sus poderes o de aceptar los retos que les propone el destino. Se trata así de seres que viven atrapados en conciencias psíquicas paranormales y físicamente sobrenaturales, que se transmutan para vivir vidas paralelas. En estas tramas abundan criaturas como los hombres lobos, los vampiros, los fantasmas; seres dotados con poderes extraordinarios, con capacidad telekinésica, premonitoria, extrasensorial, ultraperceptiva, en tramas donde se vinculan la ficción fantástica, lo romántico, lo bizarro, lo excepcional. Tal es el caso de *Crepúsculo*, en donde lo bizarro y lo extravagante no riñe con las discusiones sobre la vida sentimental y la búsqueda de la identidad de los personajes.

En contraste, son muchos los libros de literatura juvenil que abordan como tema central los conflictos familiares, las relaciones de los jóvenes con los adultos y los años de la maduración (*coming of age stories*). En concreto la complejidad de las relaciones interfamiliares, la toma de decisiones, las crisis de identidad y las relaciones amigos, y compañeros. Aquí aparece como asunto central la pertenencia o la exclusión de la gallada, la banda, el parche, la cuadra como escenario. En cuanto hace a la identidad y la lucha por la aceptación o el rechazo no es extraño que los protagonistas sean jóvenes LGBT, aunque como sucede en *El desbarrancadero*, en *Opio en las Nubes*, los homosexuales jóvenes, las prostitutas y el transexualismo aparece como telón de fondo, como personajes secundarios.

En todos estos casos son frecuentes los relatos escritos a modo de diarios, formato en el que se puede combinar el tono confesional, no ficcional, pero también algunas formas de ficción que dan cuenta de la cotidianidad, como sucede en las narraciones más bien episódicas de tono autobiográfico que aparece en *Buenos Muchachos*, en *Opio en las Nubes*, en *Jóvenes Pobres Amantes* y en *Angelitos empantanados*.

La influencia de los medios audiovisuales en el consumo literario de los jóvenes ha proyectado las novelas gráficas hasta convertirlas en una de las formas más populares y preferidas por los lectores jóvenes. Se tiende a pensar en la novela gráfica como una forma extendida o elaborada de los cómics, pero una mirada cercana nos permite establecer las diferencias. En primer lugar se trata de narraciones completas, novelas en el sentido estricto, no de formas seriales o episódicas (características propias de los cómics, adaptados al sistema de venta y distribución por entregas). Algunas novelas gráficas como en el caso de *Maus* (de Art Spiegelman) o de *Persépolis* (Marjani Satrapi) tienen un claro sentido político, testimonial o de denuncia.

Como lo señala Angela Lago, ilustradora brasileña, el papel de las imágenes en un libro ilustrado no es traducir a imágenes lo que ya está dicho en palabras, sino crear un discurso paralelo que complementa o se integra narrativamente al texto verbal. Así, las imágenes son en la mayoría de los casos, un discurso que en lugar de cumplir una función accesoria o auxiliar, un texto repetitivo, aparece como un elemento provocador. En la novela gráfica, los diálogos de los personajes, los carteles y los letreros se integran al proceso narrativo central a cargo de las imágenes.

Como lo señala Lago (2002), leer imágenes implica un desarrollo en tres sentidos: entender la categoría de la imagen como signo, la función expresiva de las imágenes y la relación entre imágenes y textos verbales. Mientras los signos verbales obligan una lectura izquierda a derecha (en Occidente) o derecha a izquierda (árabe), arriba abajo (Japón, China), las imágenes pueden perfectamente subvertir estos órdenes, traslapar imágenes, romper la linealidad de las cuadrículas, disponer de varias viñetas en una página o disponer una sola imagen en toda una página o doble página. A esta sintaxis básica se suma la sintaxis interna de la imagen, la idea de perspectiva, encuadre y fuga, que puede hacer que las imágenes generen sensaciones no descritas con las palabras.

La novela gráfica no es un género sino un formato. Se trata de narraciones concebidas en el lenguaje de las viñetas y presentadas como libros completos. El término novela gráfica fue acuñado por Will Eisner, autor de *Un contrato con Dios*, en 1978, quien describía sus obras como arte gráfico secuencial, una serie de ilustraciones que vistas en orden cuentan una

historia. Los libros ilustrados de este tipo no son nuevos, sino que tienen sus antecedentes en las pinturas rupestres, en los mismos jeroglíficos, en los tapices medievales, en la Biblia de los pobres, que remite a las tradiciones medievales.

Si bien las novelas gráficas recurren a otro tipo de literalidad y demandan creatividad, inteligencia y habilidades narrativas, entre otras la capacidad para reconocer los cortes escénicos, los juegos de tiempo, la simbología, los indicios; la caracterización, los efectos especiales, la tematización que brinda el uso de un primerísimo plano, de un plano detalle, de los planos picados, los cambios de tamaño de las viñetas, los traslapes; el dibujo y el uso de las sombras; la diferencia entre paneles, letreros, diálogos. Hay algunos tipos de dibujo que tienen su propio sistemas simbólico, como sucede con la tradición de los dibujos de Marvel, el anime y el manga.

Los apéndices 3, 4 y 5 ofrecen, primero, un marco más extenso de la relación entre la literatura juvenil y la tradición clásica y canónica; segundo, una reseña de los orígenes de la literatura juvenil, de su configuración y un resumen de sus rasgos centrales; finalmente, un análisis de las principales temáticas y controversias sobre su auge y promoción comercial. En este capítulo, a continuación, se hablará de la literatura como práctica social y de la literatura juvenil como marco de las prácticas literarias juveniles.

2.3. La literatura como práctica social

A modo de hipótesis, planteamos que el lector juvenil es ante todo un lector nómada: un viajero que toma prestado, que domestica el territorio, que crea sus textos y mundos propios. La lectura es un trabajo artesanal: se arma con residuos de construcción y destrucción: mezcla de goces, memorias y conocimientos sucesivos. Las autobiografías literarias son la reconstrucción de una obra realizada sin plan y sin propósito. La escuela habla de "plan lector" y "proyecto de formación de lectores". Nada más lejano de estas experiencias, cuya finalidad no es otra que crear una forma de dar forma al tiempo, al espacio y a la existencia.

En medio de este nomadismo se juega con las variantes de un mismo texto se rompe la idea de la lectura autorizada y con la idea de un crecimiento o de un propósito que avanza hacia

una finalidad: estos ardides, por el contrario, muestran un refinamiento para desviarse y metaforizar a partir de un mismo tema; no se trata de lectores inertes o ignorantes, sino de una danza entre lectores y textos.

Como lo plantea Michel de Certeau, durante la lectura se produce una orquestación del cuerpo: gruñidos, refunfuños, estiramientos; el lector se levanta y escapa del gabinete. No se trata del cuerpo atado a un pupitre, ni a una silla ni a unas horas, sino que el cuerpo busca su propio nicho, su propio mundo.

La mayoría de las discusiones sobre la literatura tienen su origen en un equívoco: creer que la literatura es un objeto definido que se puede situar, analizar y describir de una manera científica, como si lo que llamamos literatura fuera algo dado de antemano y no un ejercicio permanente de delimitación en donde juega un papel fundamental los juicios de valor; expresiones como “esto es literatura” o “esto no es literatura” referidas a las obras concretas, a autores, a épocas o respuestas a la pregunta “qué es la literatura” siempre pretenderán convertir la literatura en un cuestión esencial, referida a un canon o a una autoridad.

Si la literatura es algo real, su existencia, como lo señala Kernan (p. 184), es algo fragmentario. Existen obras aceptadas por una época y por un público; existen igualmente la biografía de los autores, los trabajos críticos; se escriben historias de la literatura y se realizan trabajos académicos sobre la estética de una obra; se publican reseñas en revistas literarias y se establecen en cada momento y, dependiendo del interés particular, rasgos formales o simbólicos sobre para caracterizar lo “propiamente” literario: imaginación creadora, poder simbólico y metafórico, ficción, levedad y sugestividad de la obra de arte, capacidad mimética, reflexión y síntesis, juego y vaguedad:

Subjetivamente, no hay dos personas que concuerden con precisión o del todo en qué es literatura. Ningún individuo piensa en ella sin vaguedades y contradicciones. Ningún grupo ha sido capaz de establecer nunca un programa literario total. Objetivamente, sus formas no son nunca estables ni completas. (Kernan, 1993, 186).

La conclusión, entonces, es que la literatura es más una “actividad” que una cosa. No es, como creyeron los románticos y los idealistas alemanes, una manifestación del espíritu que se revela y se consolida, fruto de un devenir. Se trata de una práctica que se adapta a nuevas

circunstancias, a intereses y a sociedades de cada sociedad: en algún momento se habló de poesía y de retórica y de *bellas letras*; más tarde se hablaría de literatura y de *best sellers*; hoy discutimos sobre la escisión del canon y la dispersión de los géneros.

La literatura es una realidad social que se adapta fragmentariamente a cada época, que responde a la necesidad de dar sentido a la vida individual y colectiva. La literatura da cuenta de los intereses humanos; responde a un universo inteligible acorde a los propósitos de los hombres de cada tiempo y lugar. En este sentido, las obras literarias organizan la vida humana de una manera deliberada y dan cuenta de sus relaciones con las condiciones políticas, legales y tecnológicas; con el lenguaje y la educación; con los niveles de alfabetización de los lectores; con las instituciones culturales; abordan los temas de interés social, histórico, económico y espiritual.

En medio de estos avatares, los temas y la formas de la literatura cambian. Si al comienzo del siglo XX la literatura se concentraba en la definición del estatus de la obra de arte, desde mediados de siglo la literatura se ha desplazado hacia intereses diferentes: la reivindicación del rol femenino, los estudios negros, judíos, orientales; el rescate de las tradiciones americanas autóctonas; las manifestaciones de la literatura marginal o de frontera; las expresiones de los migrantes, las traducciones, las adaptaciones. Se ha pasado de la discusión centrada únicamente en el texto, el autor, el género, la recepción de la obra literaria por parte del lector, a la discusión sobre las relaciones posibles entre literatura y música popular; literatura y cine; literatura y medios de comunicación; literatura y narrativas transmediales; literatura y artes escénicas.

Y es en este marco en donde se apuesta más, positivamente, por aplicar “una prueba ácida a la clase de literatura” (como lo propone Rosenblatt, 1956), para preguntarse qué tanto sentido tiene para los jóvenes la literatura que leen –cuando leen o incluso cuando la recorren a través de otros medios–, qué tanto sentido tiene una historia o una trama o un símbolo, qué tanto construyen procesos de identificación desde un protagonista; o, si por el contrario, como lamentablemente resulta ser lo más frecuente para la gran mayoría, la literatura se les antoja a

los jóvenes, con razón y no sin responsabilidad de los maestros, como un universo alejado de su mundo, de su órbita de intereses y de sus experiencias e interrogantes vitales.

La literatura juvenil es un campo de comunicación, un fenómeno que se comunica (no un campo sobre el cual se enseña y se instruye) a través de formas cada vez más versátiles y dinámicas. Un campo de formas (y de textos) que transmigran hacia lenguajes cada vez convergentes donde los formatos originales conviven con sus versiones en otros medios y lenguajes; por ejemplo, los textos literarios se equiparan con sus versiones cinematográficas; la novela tradicional con las novelas gráficas; las formas seriadas animadas con las versiones cibernéticas e hipertextuales; las narrativas clásicas con las versiones narrativas adaptadas a los video juegos; las versiones impresas, analógicas, del libro tradicional, con las versiones digitales, hipertextuales y cibernéticas del texto.

Estos fenómenos resultan altamente significativos al hablar de una literatura juvenil o de unas prácticas literarias de los jóvenes, que prescinden de los usuales procesos unidireccionales de recepción del texto literario. En estas prácticas importan igualmente o mucho más los procesos de producción, de escritura y de creación a partir de los textos que los sentidos preestablecidos a partir de un canon literario, por ejemplo.

Como señala Rosenblatt en la clase de literatura importa cada vez más la respuesta de los estudiantes o de los jóvenes lectores, sus intereses y la manera como estos entran en contacto con una obra literaria, ya para crear a partir de ella o para a partir de ella reconocer sus propios intereses, que la insistencia en estudiar unas obras, unos autores y unos movimientos literarios en virtud de su prestigio literario.

Mientras la escuela parece seguir centrada en la existencia de un canon literario tradicional, apoyada en una idea fija de la existencia de una historia de la literatura y de un deslinde literario apoyado en una idea fija de los valores estéticos intrínsecos adscritos a unas obras y a unos nombres, las tecnologías de la comunicación apuestan por el valor de la innovación, tienden a atender los intereses de los usuarios, se mueven de desde la perspectiva de los usuarios, los aficionados (aquí equivalentes a los clubes de lectores, de *bloggeros*, de fans alrededor de las obras).

Trabajar con la literatura juvenil o acercarse a las prácticas literarias de los jóvenes demanda un cambio de filosofía y de concepción pedagógica. Enseñar literatura o hablar de literatura en clase en otros momentos exigía partir de unos marcos más o menos definidos por una estética y una tradición; por unos nombres y un corpus. En las prácticas literarias de los jóvenes los corpus están en permanente reedición; las fronteras entre las prácticas literarias y su interacción con los entornos audiovisuales, hipermediales y transmediales son cada vez más difusas.

El canon de la literatura tradicional o de la obra literaria como referente de poder, sacralizado, o al menos una idea de la enseñanza de la literatura apoyada en la entronización de los textos y de los autores, querría dar la impresión de una historia inerte del arte y de la literatura; como fenómenos que llegan desde el pasado con su peso y su prestigio, a arropar el presente. Se oponen así a la misma dinámica de la literatura, cuyos textos son en muchos de los casos puntos de partida hacia experiencias altamente subjetivas, en donde cada lector recrea las obras, las trae a su presente; en este diálogo con los hombres de hoy –con los jóvenes– no solo sus lectores sino ellas mismas dan ejemplos de su errancia, su sensibilidad hacia la contingencia, su explosividad, su revolución y su creatividad.

2.4. Hacia las prácticas literarias juveniles

Habías perdido décimo, y tu silla, por desgracia o suerte, estaba al lado de la mía. Nos hicimos amigos, algo así como hermanos, y aprendí con vos el gusto por los libros. Nos devoramos todo lo que encontramos: lo subterráneo, los griegos, la poesía peligrosa y prohibida para los jovencitos de un colegio religioso. Leímos la izquierda, escribimos panfletos, rayamos los baños, inventamos canciones y juramos hasta la muerte que nunca cambiaríamos de pensamiento. (*Buenos muchachos*, Betancourt, 2011, p. 22)

De la misma manera en que los personajes de Andrés Caicedo se reúnen para leer a escondidas al *maldito Poe*, los “buenos muchachos” de Betancourt leen a escondidas lo subterráneo. ¿Qué es lo subterráneo? ¿Se trata quizá de novelas de aventuras, de historietas policíacas, cómics, dramas eróticos, novelas negras, amarillas o rojas, de historietas o panfletos

subversivos? El primer elemento central de lo que acá hemos llamado prácticas literarias juveniles es que se trata de prácticas que se dan fuera de la escuela, al menos fuera del control institucional de los docentes y de las tareas académicas; no son las lecturas que se imponen, sino las que los jóvenes deciden hacer gracias a sus intereses propios. En estas prácticas la lectura deriva rápidamente en la escritura: escribir poesía, componer canciones, pintar, rayar, grafitar.

Las prácticas literarias de los jóvenes serían ejemplo de exploración en procura de una experiencia auténtica, de una ansiosa búsqueda de identidad; expresión de libertad y reconocimiento de sus posibilidades; pero, también, reconocimiento de herencias y tradiciones, de hermandades solidarias y lenguajes propios. Se trata de un conjunto de sensibilidades distintas en donde los conceptos canónicos de autor y de obra son sustituidos por los de trabajo colaborativo, red de interés, sitio de encuentro; el concepto de valor estético trascendente es reemplazado por el de posibilidad de comunicación, de identificación, de juego de rol, de simulación.

Las prácticas literarias juveniles cuestionan la oposición entre quien escribe y quien lee. En el mundo moderno, y así lo establece el horizonte académico, escribir es producir un texto; leer es recibir y dejarse situar. Quienes escriben, como lo plantea Michel de Certeau (1996), se convierten en autoridades y quienes leen se adjuntan como fieles o consumidores. Mas contra la idea de la pasividad del lector, basta con traer a colación dos citas. La primera de Jorge Luis Borges, en *El libro*: “¿Qué son las palabras acostadas en un libro? ¿Qué son esos símbolos muertos? Nada absolutamente. ¿Qué es un libro si no lo abrimos? Es simplemente un cubo de papel y cuero, con hojas; pero si lo leemos ocurre algo raro, creo que cambia cada vez.” (Borges, 1978)

La segunda es de Louise Rosenblatt, quien señala en su tratado sobre la transacción literaria: “En la realidad, existen solamente millones de posibles lectores individuales de piezas literarias individuales... La lectura de cualquier obra literaria es, necesariamente, un hecho único e individual que se percibe sólo en la mente y en las emociones de un lector en particular” (Rosenblatt, 1983)

Los trabajos académicos y las estadísticas sobre lectura analizan desde luego más la recurrencia y casi nunca aprecian las modalidades de la lectura; es decir, desconocen las prácticas que se deslizan de manera subrepticia y que se anteponen a la lectura culta: los vagabundeos del lector, los juegos con el texto, los enredos derivados de las expectativas. De Certeau describe estas libertades del lector de manera dinámica:

De los análisis que siguen a la actividad lectora en sus recovecos, desviaciones a través de la página, metamorfosis y anamorfosis del texto por parte del ojo viajero, vuelos imaginarios o meditativos a partir de algunas palabras, encabalgamientos de espacios sobre las superficies militarmente ordenadas de lo escrito, danzas efímeras, se destaca al menos una primera aproximación, que no sabría mantener la partición que separa la lectura del texto legible (libro, imagen, etc). (De Certeau, 1996, p. 183)

De esta manera las prácticas tendrían esa suerte de anarquía, de locura, de frenesí; serían una forma de reaccionar con la cultura dictatorial, contra la idea de que un texto debe leerse e interpretarse con un sentido establecido de antemano. Las prácticas literarias tendrían que ver con las implicaciones, esas acciones concretas que de Certeau llama astucias y esperas, y que develan que el texto guarda un sentido y se hace legible a la existencia, más allá de lo que imponen los rectores del texto, a saber, los maestros sobre los alumnos o las clases privilegiadas, por ejemplo, los intelectuales sobre otro tipo de consumidores, o los sacerdotes sobre los feligreses.

Mientras los lectores oficiales (sacerdotes, maestros e intelectuales) establecen la “interpretación oficial”, establecen los textos verdaderos, la verdadera literatura y sus verdaderas interpretaciones, en las prácticas literarias juveniles los lectores toman un producto literario –una obra como *El gato negro*, de Edgar Allan Poe– para tomar de la historia solo unos símbolos, el gato, el efecto mágico sobre una pared calcinada, la imagen de la mujer enterrada, el espíritu de la perversidad; para copiar y pegar y crear una obra nueva que puede ser narrada con otras voces, explorando la simbología de la noche con el fin de crear una comunidad, un lenguaje propio, una atmósfera íntima (*creepy*), del cual me hago dueño (*paste*). Así surge una práctica (*creepypasta*) que funde la lectura, la admiración a un autor, a un misterio; que simpatiza con la noche, con lo sórdido, lo extravagante; que se abre a

multiplicidad de lenguajes prestados, alterados, para enriquecer o provocar, con imágenes visuales y sonoras, que circulan por las redes no oficiales.

Las liberalidades permitidas a los expertos, a los intelectuales, en el campo de la crítica literaria, le son negadas de manera sistemática a los jóvenes en las escuelas, que conducidos van como bestias a los senderos de la lectura literal ortodoxa, prescindiendo de todo escarceo con el texto. En algún momento fue la Iglesia la que establecía qué leer, cómo leer y qué interpretar. Mas de la misma manera en que tambaleaban, se pluralizaban las lecturas; esto marcó nada más y nada menos que la llegada del mundo moderno; hoy, en la medida en que declina la posibilidad de que la escuela dicte un modelo, aumenta la libertad de los lectores, de los jóvenes para trazar sus propios recorridos lectores y hacer de la lectura no solo una forma pasiva de recibir el texto sino, como era de esperarse, entender la lectura como una actividad creativa, una forma de producción de sentido.

Habría que referirse a las prácticas lectoras, las ortodoxas, las tecnificadas, las docilizadas, las instrumentalizadas; por otro lado, a las prácticas poéticas, en tanto creadoras de sentido, *ergódicas* en el sentido que da Aarseth (1997) a este término, es decir sin exégetas oficiales ni institucionales. Las prácticas literarias juveniles pertenecería a este tipo, lo que de Certeau llama "operaciones poéticas", operaciones de construcción de sentido por parte de su "practicante" por parte de esos lectores que se resisten a ser rotulados por una escuela o una doctrina, como parte de un ejercicio de libertad.

Las prácticas literarias de los jóvenes serían fundamentalmente un ejercicio de oposición, subversivo, diseminado y emergente, inconforme, no necesariamente en pugna con los maestros pero sí en oposición a la ortodoxia cultural; son una forma de teatralización, burbujas que salen de los resquicios en oposición a las prácticas doctas. El lector como soñador, lee asumiendo con su impertinente ausencia, un conjunto de mundos paralelos.

Las prácticas literarias juveniles son métodos de creación de espacios, de espacios propios, de rincones (estilo Bachelard: de áticos o sótanos o de jardines interiores) de mundo íntimos y propios (en contrapartida con los mundo externos y públicos); despliegan en un vasto horizonte que abarca desde la lectura admirativa de obras clásicas como *El cazador en el*

centeno (1951), *El señor de las moscas* (1954) o *Arrancad las semillas, fusilad a los niños* (1958), obras que presentan una mirada crítica sobre los órdenes que han generado una sociedad de jóvenes en conflicto, ya abandonados a su suerte mientras los adultos hacen la guerra o hacen dinero, ya enfrentados a un futuro incierto y vacío en el que estos jóvenes no encuentran alicientes; hasta los ejercicios de producción literaria que se concretan como talleres de escritores y redes de creación colectiva.

Se trata de un vasto fenómeno cultural que comprende los más recientes clubes de lectura y conglomerados de *fans* alrededor de las obras de autores emblemáticos –Michael Ende y Roald Dalh– o de los éxitos y novedades editoriales de Cornelia Funke (*Corazón de tinta*), Janne Teller (*Nada*), John Boyne (*El niño del pijama de rayas*), Jordi Sierra y Fabra (*El joven Lenon*), en donde los jóvenes, como protagonistas de estas historias, cuestionan el racionalismo sistemático y anquilosado del mundo contemporáneo y declaran su postura de rechazo a la caída de los valores. Comprende igualmente un abanico de espacios en donde los jóvenes se expresan no solo como receptores sino como productores de textos, que utilizan ya los espacios tradicionales de los concursos de cuento, las revistas literarias, ya los espacios digitales de escritura contribución distribuida como los blogs y los *fanzines*.

Las prácticas literarias juveniles son un vasto conjunto de hábitos dispersos y complejos. Un campo complejo de la cultura contemporánea que abarca, literariamente hablando, el reconocimiento de una categoría, un conjunto de autores y de obras altamente publicitadas; una práctica que implica una permanente producción de antologías de suspenso, de terror, policíacas. Políticamente hablando, comprenden programas de promoción y políticas de fomento, creación de bibliotecas juveniles; desde el punto de vista editorial se trata del surgimiento de un poderoso aparato de mercado que impulsa series editoriales, librerías especializadas que premian y publican regularmente nuevos autores, nuevas sagas, nuevas versiones de viejas historias.

Hablar de prácticas literarias juveniles implica observar también la manera como se comunican los jóvenes a través de clubs de lectura, de los clubs de fans, de portales especializados, mediante los blogs y los portales dedicados a la literatura juvenil. No solo la

literatura juvenil, sino la literatura en general se expande a otras formas de interacción en donde las formas tradicionales impresas coexisten con los formatos cibertextuales, las formas transmediales, los sistemas de escritura en red, la producción de textos a través de comunidades de fanzines o fan-fictions. Hablar de prácticas literarias de los jóvenes nos pone frente a uno de los temas más complejos relacionados con la idea de literatura y formación. Se trata de establecer las diferencias entre lo que los adultos –en particular los maestros– consideran que deben leer los jóvenes, a partir de una idea previa del valor estético de las obras, y lo que los jóvenes leen o buscan al leer, efectivamente, a pesar de la escuela y de su programa de institucionalización de la lectura.

Pues en el marco de las “prácticas literarias de los jóvenes” *leer* es un verbo de múltiples connotaciones, que no se limita al ejercicio de desciframiento de formas textuales verbales, afines al verso o la prosa poética, delimitadas por unas formas genéricas tradicionales tanto de producción como de comunicación de las obras literarias (lírica, épica y dramática). Las prácticas literarias de los jóvenes incluyen, el acercamiento a múltiples variantes textuales audiovisuales derivadas de los lenguajes de la imagen en movimiento: propios del cine, la televisión y el video; además, formas ilustradas –tipo cómic, historieta, manga–, otras formas de producción de las obras literarias y otros sistemas de comunicación y recepción de las obras.

Las prácticas literarias juveniles migran desde el culto al modelo del lector clásico, con fuertes nexos con la tradición literaria, hasta las prácticas de lectura distribuida a través de pantallas digitales. En muchos casos estos grupos de jóvenes muestran un radical rechazo a las formas de divulgación comercial de la literatura, a los textos promovidos por los canales comerciales; en otros, se rechazan las pantallas digitales y se retorna a las tradiciones del libro impreso; en otro caso, se rechaza una idea de la práctica literaria limitada al consumo de textos y se propende por un tipo de trabajo creativo. Se va desde los proyectos comunitarios y políticos hasta los aislamientos e individualizaciones, que quizá encuentre su alma gemela o su espejo en una lejana página de *Facebook* al otro lado del hemisferio. Con lo anterior queda claro que las prácticas literarias juveniles no se equiparan a las prácticas digitales, sino que lo digital es indudablemente parte del mundo que rodea a los jóvenes.

Como lo señalan McLuhan (1985) y de Certeau (1996), durante muchos tiempos se desconoció la lectura silenciosa; en el pasado, en la Edad Media, lo normal era la lectura en voz alta, mejor dicho, musitar el texto; el mundo moderno, con el advenimiento de la prensa y el libro, en el seno de los ámbitos ciudadanos creó al lector silencioso. Hoy, hemos vuelto a la lectura en voz alta, pero nuestra caja de resonancia es la pantalla digital: se reenvían *tweets*, se publican comentarios y artículos (*post*); se *comparte* (*share*) en las comunidades en línea; en otros tiempos se publicaban artículos o columnas en los diarios; hoy eso ha cambiado y hablamos de lo que estamos leyendo en las pantallas digitales.

En esta nueva relación entre pantallas e imágenes, libros y textos, se operan (como lo señala Chartier, 1999) unas nuevas formas de inscripción y de registro. En el mundo de los libros, el lector solía escribir en los márgenes, anotar el texto. Este era el trabajo del lector clásico: ilustrar con ejemplos, con ampliaciones, con comentarios críticos, con sus opiniones eruditas, lo que estaba escrito en el texto impreso; hoy el lector, ante una pantalla digital, escribe no necesariamente al margen sino afectando directamente el texto, borrando, adicionando, editando. De esta manera el lector compone su propio texto, inscribe, desplaza.

En las prácticas literarias de los jóvenes (en formas de composición como los *fanzines*, los blogs, en las diferentes formas de escrituras colaborativas, que estudiaremos en los capítulos 3 y 4) el tiempo que iba de escribir a leer, pasando por la corrección del texto, las pruebas, la edición, la impresión, la publicación, la distribución de los libros y la llegada a un receptor, se reduce al mínimo al punto que se podría hablar de *simultaneidad*. Hay una proximidad entre los tiempos de la escritura y los de la lectura.

A la simultaneidad hay que agregar lo que Chartier denomina el *acceso* a la biblioteca universal. Si todo libro puede ser convertido en material digital (en texto *ebook*, en versión pdf, en libro *on line*), puede pensarse que no hay libro que no pueda estar digitalmente hablando al alcance de las manos. En otras épocas era posible hablar de lo que Bourdieu llama la distinción. Y es que ciertos libros, ciertas obras, y la forma correcta de interpretar estas obras seguían un modelo más o menos canónico. Esto permitía establecer una “distinción” entre el buen y el mal gusto, entre lectores de diferente categoría, entre diferentes tipos de lectura. En las prácticas literarias juveniles, en una era de distribución compartida, la distinción se logra de otra manera,

se trabaja, se busca, se establece, de maneras diversas: temas, acciones, tópicos, argumentos básicos, como veremos en el capítulo siguiente.

Es indudable que no se puede pensar que se trata solamente de un cambio de vehículo: al pasar del texto impreso a las pantallas digitales, cambia la idea de literatura y la idea de participación. Las bibliotecas propias y personalizadas, los buzones cargados de textos, de fotografías y de imágenes, los tableros de escritura compartida, las redes sociales, son una demostración incontrovertible que la literatura transita, se comunica, se socializa, se produce, se lee de manera distinta. En las prácticas literarias, los jóvenes lectores acceden a un autor por grupos de afinidad, de interés. Desaparecen ciertas mediaciones, de modo que el autor, el copista y el lector se funden en una sola práctica, en un solo autor.

Capítulo 3

3. DISEÑO METODOLÓGICO: CATEGORÍAS Y VARIABLES DE ENTRADA

El objetivo de este capítulo es, primero, describir las decisiones de orden metodológico que se han tomado con el fin de estudiar las prácticas literarias juveniles y, segundo, señalar con qué criterio se han determinado las variables de entrada y las categorías de análisis que se han usado para realizar el estudio. Para llevar a cabo este propósito, este capítulo está dividido en tres partes. En un primer momento (ítem 3.1) se describen, analizan y evalúan las ventajas y desventajas de las herramientas de recolección de información y las estrategias de interpretación de la información obtenida.

En este punto es importante establecer la diferencia entre *variable*, como elemento propio del “contexto” en el que se dan las prácticas juveniles; y *categorías*, como conjunto de acciones (prácticas) ligadas a la lectura literaria de los jóvenes. De la misma manera, se describen los criterios de la selección de los grupos objetivos de jóvenes que fueron parte de este estudio y se evalúan, como ya dijimos, las herramientas de recolección de información, las entrevistas semiestructuradas, los talleres de apreciación y las autobiografías literarias.

En este primer momento se ofrece una serie de reflexiones sobre la tarea de interpretación, que apuntan a reconocer el valor de las estrategias elegidas y a reconocer los límites y desventajas del método y, por tanto, a establecer las limitaciones de las conclusiones, dado el valor relativo de las generalizaciones derivadas de un modelo estrictamente cualitativo, en donde pesan fuertemente lo circunstancial, lo subjetivo y lo experiencial.

En un segundo momento (ítem 3.2), en este capítulo se analiza el sistema de categorización. A partir del concepto ampliado de prácticas literarias juveniles se analiza el concepto mismo de “apropiación de sentido” y, a partir de aquí, las categorías de

“apropiación”, “construcción de sí”, “identidad”, “diferenciación”, “autorrepresentación”, “crítica”, “colectividad”, “nomadismos”, “redes” y “temporalidad”.

Estas categorías serán la base del análisis detallado que se presenta en el capítulo cuarto de este trabajo de investigación. Con estas categorías se pretende generar un conjunto de perspectivas de análisis, que permitan una comprensión cabal de las prácticas literarias juveniles, y por lo mismo de las complejas relaciones de los jóvenes con la literatura.

En un tercer momento (ítem 3.3) se describen cinco variables de entrada que permiten, como ya lo señalamos arriba, reconocer el contexto de las prácticas literarias juveniles; a saber, se trata de cinco factores que intervienen en la relación de los jóvenes con la literatura, por ejemplo, de la idea que tienen de la literatura, el acceso con que cuentan los jóvenes a la literatura y a los libros, el papel que juega en esta experiencia el canon de la literatura o la tradición literaria de orden académico, las preferencias que muestran los jóvenes por uno u otro tipo de obras y temáticas y, finalmente, la trascendencia que pueden tener en estas experiencias la imagen de lo juvenil.

Antes de seguir adelante, vale la pena advertir al lector sobre el cambio de estilo expositivo que se da en este capítulo. Si bien los dos capítulos previos de este trabajo ofrecían un desarrollo más documental y ensayístico, en este capítulo –al igual que en el siguiente– es crucial el análisis que surge a partir de los testimonios de los jóvenes entrevistados y sus intervenciones “literales”. Cada una de estas lexias –argumentos completos– dan lugar a una serie de comentarios de interpretación en donde la tarea del investigador consiste en destacar detalles, hacer énfasis, establecer relaciones.

Aunque este análisis no tiene como objetivo el análisis del discurso de los jóvenes en torno a la literatura, sí es válido afirmar que el estudio realizado tiene como referente la “verbalización” que los jóvenes ofrecen de sus experiencias literarias previas y, en

menor medida, de sus eventuales trabajos de creación literaria. Mientras en el análisis del discurso se toma como referencia la totalidad del acontecimiento comunicativo, sin fragmentar sus unidades, en lo que viene, por el contrario, se toman como unidades las “lexias”. En el sentido que propone Roland Barthes en *S/Z* (Barthes, 1970), las lexias son “unidades de lectura” o de análisis, portadores de un argumento, una idea completa o una opinión. Las lexias no son fragmentos del todo desvinculados del discurso, su contexto e intencionalidad, pero sí marcan un cambio de objetivo: de analizar el discurso de un protagonista en un momento como acción comunicativa a ofrecer un conjunto de temas, lugares, ideas y opiniones comunes en un amplio conjunto de entrevistados.

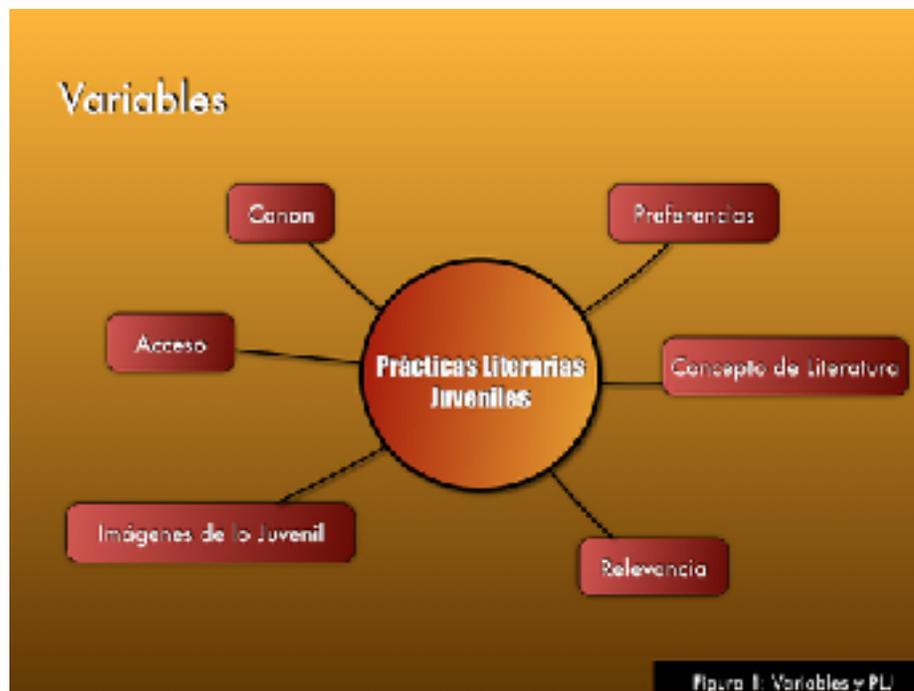
3.1. Diseño metodológico

3.1.1. Variables y categorías

El objetivo de este estudio es establecer la relación entre prácticas literarias juveniles y construcción de sentido. Para ello, en los capítulos previos hemos establecido la relación entre literatura y formación; se ha cuestionado el rol de la literatura juvenil y hemos caracterizado de una manera general quién es el lector juvenil, sus condiciones y marcos de referencia en el contexto de la cultura contemporánea.

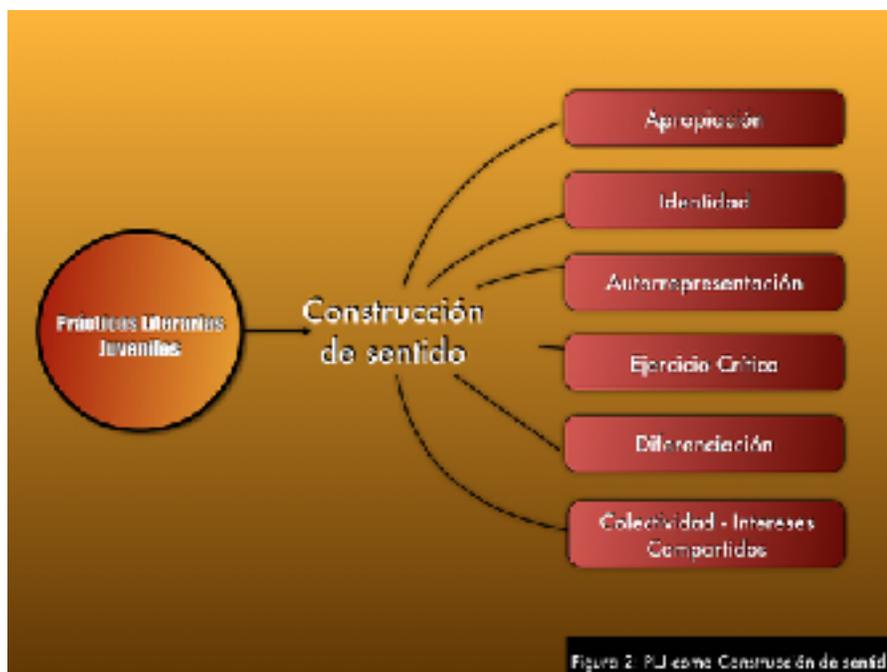
En este capítulo, como veremos, se han tomado dos decisiones fundamentales: estudiar las prácticas literarias juveniles desde dos perspectivas: primero, desde un conjunto de rasgos que hemos denominado “variables” y desde un conjunto de “categorías”. En este trabajo, las variables nombran un conjunto de condiciones que opera en todos los casos con distinto matiz, en la totalidad de las prácticas literarias juveniles.

Las prácticas literarias juveniles se dan dentro de unos contextos específicos, más allá de los contextos sociales y económicos que hubiéramos podido contemplar. Se ha



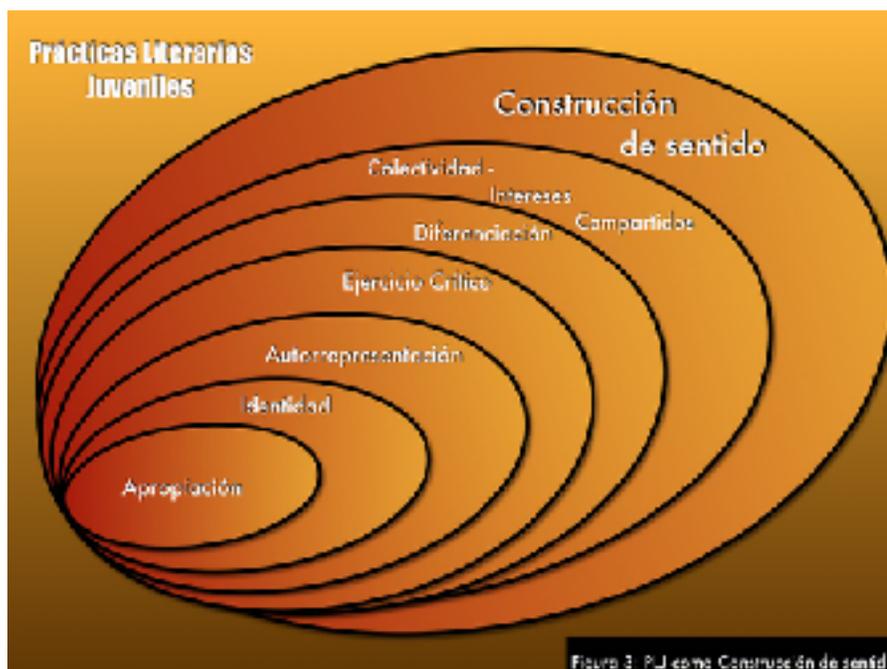
determinado, así, analizar seis aspectos variables (**Figura 1**) que inciden de manera directa en la manera como leen los jóvenes: el concepto de literatura, la relevancia que los jóvenes lectores dan a sus lecturas literarias, las preferencias en cuanto a temas, géneros, autores; su relación con el canon y la tradición literaria, el acceso a la literatura y, por esta vía, sus habilidades lectoras; finalmente, la imagen que tienen de la literatura juvenil y sus ideas en torno a lo juvenil en sus prácticas literarias. Como lo señala Hernández Sampieri, una variable, en el campo de la investigación cualitativa nos permite establecer la postura que un grupo de personas tienen frente a un fenómeno (Hernández Sampieri, 2006: 395). Por ejemplo, para nuestro caso, qué valoración dan los jóvenes entrevistados a la tradición literaria, a la presencia o ausencia de bibliotecas o a las pantallas digitales, como formas de acceso a la literatura.

Por otro lado, en este estudio hablaremos de categorías para referirnos a una propuesta de “clasificación” de las prácticas literarias juveniles y su relación con la construcción de sentido. Como lo señala el mismo Hernández Sampiera, las “categorías son niveles de caracterización, un sistema de clasificación” y de análisis. Una práctica



literaria juvenil puede apuntar a uno u otro polo de una clasificación, por ejemplo, a una u otra idea sobre la literatura ya como evasión y escape, ya como compromiso, moral, ético o político. El presente trabajo establece dos tipos de categoría, un primer conjunto (**Figuras 2 y 3**), que hemos denominado prácticas literarias juveniles de construcción de sentido y un segundo grupo titulado prácticas literarias juveniles como dualismos emergentes.

Pero pueden representarse también de esta manera (**Figura 3**):



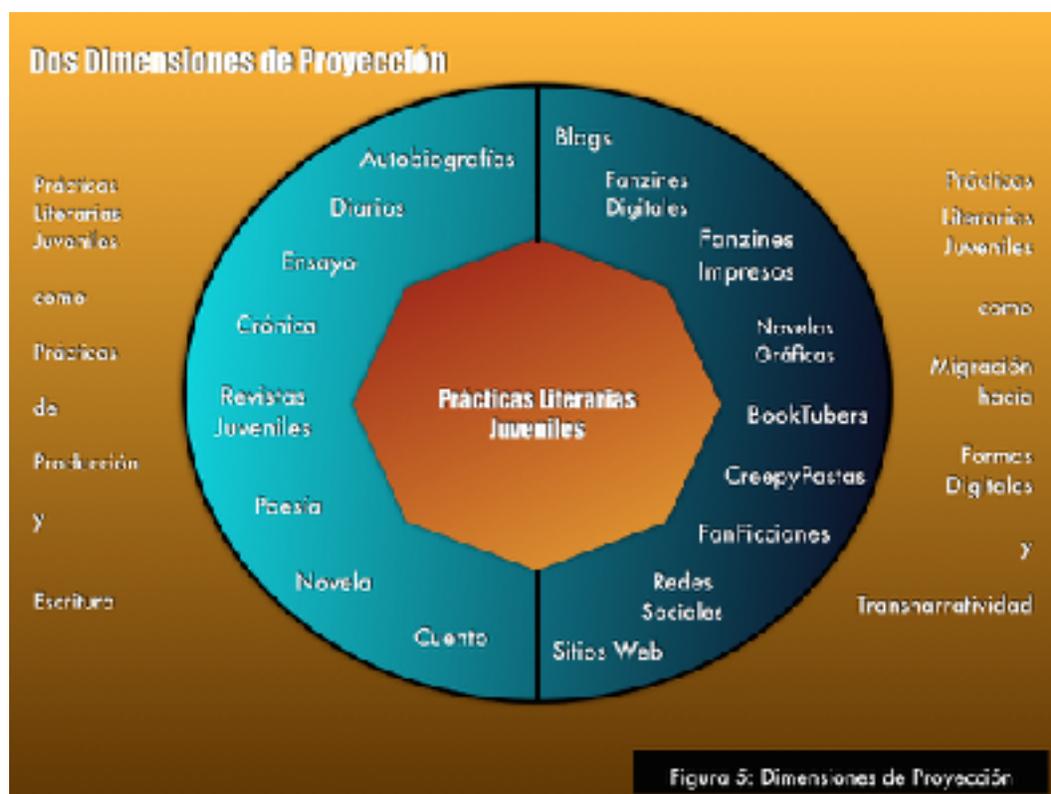
Este esquema circular quiere señalar que las prácticas literarias juveniles como construcción de sentido son un proceso envolvente: de la misma manera en que toda práctica literaria juvenil queda circunscrita dentro del ámbito general de la “construcción de sentido”, a su modo todas las prácticas son formas de apropiación, identidad y representación. Este esquema quiere dejar claro que no se trata, por lo tanto, de categorías excluyentes. Si bien el término categoría demanda un ejercicio de encasillamiento o categorización, a lo largo de este trabajo las categorías son parte de una estrategia de análisis, que no pretende trazar límites absolutos.

En cuanto a los dualismos emergentes, surgen dos campos de tensión que pueden ser representados de la siguiente manera (**Figura 4**):



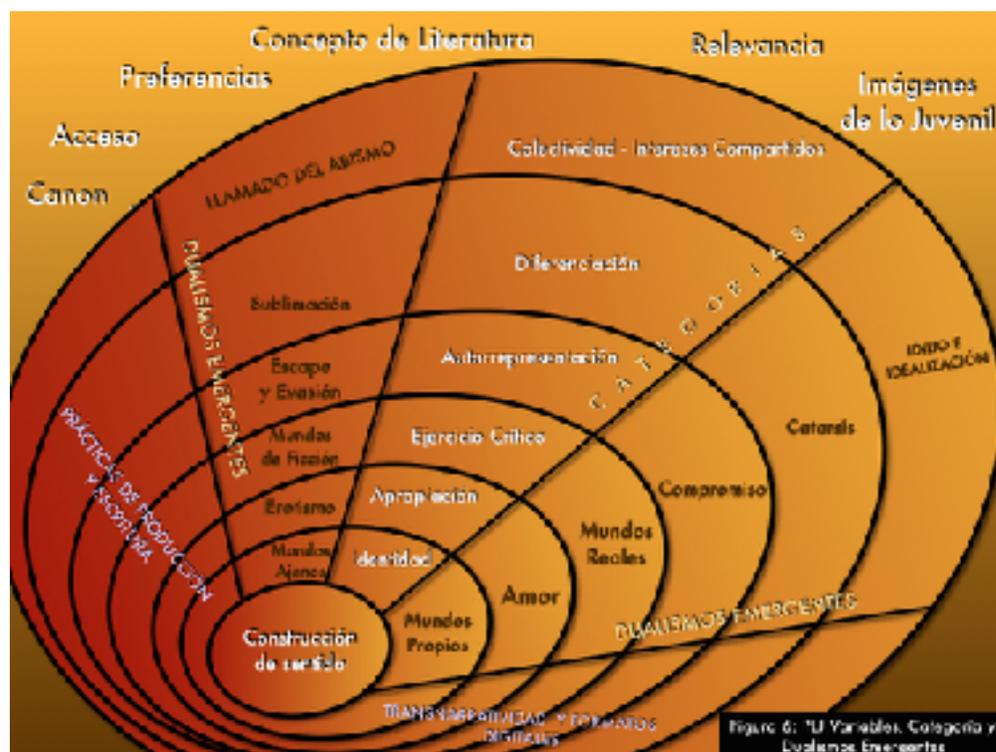
Así, de esta manera, se replantea la pregunta de investigación que hemos señalado al comienzo preguntándonos hasta dónde se evidencian en las prácticas literarias juveniles algunas polaridades, paradojas o antítesis en torno a la experiencia literaria. La literatura tiene en muchos casos un efecto catártico y tiene un poder de sublimación; en otros momentos la experiencia literaria deja entrever cambios, movimientos,

desplazamientos. De allí la importancia de preguntarse, ¿de qué manera las prácticas literarias juveniles pasan de ser una vivencia a convertirse en un instrumento o se mueven de manera basculante entre lo cercano y lo lejano, entre lo conocido y lo ignoto, entre lo familiar y lo propio, de lo grotesco a lo bizarro?



Más allá de la construcción de sentido, las prácticas se extienden hacia escenarios concretos: uno de ellos nos lleva a entender el verbo “leer” de manera compleja. Como lo muestra la **Figura 5**, se proponen dos dimensiones: una hacia la escritura, otra hacia las pantallas digitales. El joven que lee tiende a “concretar” de manera práctica sus reflexiones y reacciones al texto a través de la escritura; mas al escribir el texto no se restringe a las formas tradicionales de lo verbal, sino que gracias a los procesos de circulación, la lectura y la producción transmigra hacia el lenguaje de las pantallas digitales. Estas dos dimensiones no son dos polos opuestos, sino dos caras de la misma

moneda. Así, por ejemplo, es posible que muchos jóvenes desarrollen procesos de escritura y publiquen sus poemas en blogs o a través de redes sociales.



La **Figura 6** sintetiza el modelo de diseño básico. Se han integrado variables, categorías, dualismos y dimensiones emergentes. Como puede apreciarse se mantiene en el centro la tesis central de este ejercicio: “las prácticas literarias juveniles son prácticas de construcción de sentido”. Con este último esquema se quiere reducir el riesgo de terminar ofreciendo un panorama disperso de las prácticas literarias juveniles. Si bien variables, categorías, dualismos y dimensiones se mueven un tanto aleatoriamente, no son ajenas en ningún momento al proceso de elaboración y construcción, que tiene como núcleo la lectura literaria como práctica altamente relevante y significativa de autoformación.

3.1.2. Selección de la muestra

Desde el inicio de esta propuesta se ha realizado un ejercicio de acercamiento a los jóvenes lectores, miembros de colectivos literarios, adscritos o no a los ámbitos escolares o a

bibliotecas y estudiantes de literatura de primeros semestres, recién egresados de la educación media. Este grupo base de 55 jóvenes, está organizado en los siguientes cinco grupos focales:

Jóvenes recién egresados de la educación media. 25 jóvenes en edades entre 16 y 18 años, de primer semestre del programa PC Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, de la la Facultad de Ciencias y Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; todos estos estudiantes son jóvenes recién graduados que acaban de terminar su bachillerato y tienen fresca su experiencia lectora en los grados 10o. y 11o., ya sea provenientes de colegios públicos o privados. La decisión de elegir estudiantes del PC Lebehlc - UD tiene un valor estratégico. Los jóvenes han sido entrevistados en el período intersemestral anterior al inicio de clases de primer semestre, una vez han sido “admitidos” al programa de formación.

- Se trata, por lo tanto, de jóvenes que acaban de terminar sus estudios y han pasado directamente al PC Lebhlc, antes de iniciar clases en la Universidad y sin haber pasado por otros programas, para evitar el sesgo que podría ocasionar el hecho de que en el Programa encuentran asignaturas de literatura.

- Se trata de jóvenes que al “haber elegido” un programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, muestran una “inclinación” o práctica literaria significativa para ellos; es un grupo de jóvenes que de alguna manera ha manifestado su “interés” por la literatura.

- No se ha restringido la muestra a jóvenes que muestren una vasta experiencia literaria o formación literaria previa; por el contrario, se ha realizado una convocatoria al azar para evitar el sesgo que puede generar entrevistar lectores expertos, ratones de biblioteca o aficionados expertos o profesionales adictos a la lectura.

- Se trata de jóvenes de estratos populares de la ciudad (estratos 2 y 3), provenientes de localidades de la ciudad como Bosa, Usme, Kennedy, San Cristóbal. Algunos de ellos, aunque nacidos en Bogotá, son hijos de padres oriundos de distintas regiones del país; incluso tres de ellos tienen ascendientes en comunidades indígenas y dos de ellos son afrodescendientes, con familias ubicadas en el Chocó y el Valle del Cauca.

•Todos estos jóvenes, dado sus calificativos de “admitidos” como estudiantes al Programa, no solo manifiestan interés por el arte y la literatura, sino que muestran un nivel “aceptable” de lo que podríamos llamar competencias lectoras.

•Por lo menos cinco de estos jóvenes como lo muestran las entrevistas tienen vínculos con programa de educación popular o realizan algún trabajo de extensión en sus localidades.

Estas circunstancias garantizan el acceso al grupo de jóvenes, de quienes hay que destacar la “buena disposición” a hacer parte del ejercicio; por otro lado, su elección bajo estos criterios ha permitido contar con un grupo altamente heterogéneo, en procura de una visión lo más heterogénea posible de las prácticas literarias juveniles.

Jóvenes de Educación Media. 10 jóvenes de colegios ubicados en distintas localidades de la ciudad de Bogotá, en edades entre 14 y 16 años. Para la elección de estos jóvenes se han tomado cinco instituciones escolares y se han entrevistado dos estudiantes reconocidos por su pertenencia a grupos de lectura, clubes literarios, revistas o periódicos escolares. La información generada por este grupo ha permitido confrontar el grupo uno, dado que acá se trata de jóvenes que no han tomado una decisión con respecto a su carrera profesional, no obstante se trate de jóvenes que manifiestan su gusto por algún tipo de práctica literaria.

Jóvenes licenciados. 10 jóvenes asistentes al *Seminario de Literatura Juvenil*, años 2012-2013 y al *Seminario de Didáctica de la Literatura*, 2010-2013. Desde el primer momento este proyecto de investigación en torno a las prácticas literarias juveniles se ha asociado con el trabajo de formación que se adelanta en el PC Lebe Humanidades y Lengua Castellana; este vínculo se ha sostenido vigente a lo largo de cinco años, mediante la realización ininterrumpida del *Seminario de Didáctica de la Literatura* (2010-2011), del *Seminario de Literaturas Digitales* (2012-2013) y, más recientemente, la *Electiva en Literatura Juvenil* (2014). El Seminario ha pasado de enfocar su interés en la didáctica de la literatura y las didácticas específicas del cuento, la novela, el poema y el teatro, a los interrogantes más amplios en torno a la pedagogía de la literatura y la idea de la formación literaria; de la misma manera se ha transitado de la pregunta sobre las didácticas en el aula, al trabajo sobre los cambios de

formatos y plataformas de comunicación de la literatura; en su última versión, la *Electiva de Literatura Juvenil* se ha propuesto explorar la evolución de la literatura juvenil en Colombia.

El *Seminario* en sus distintas versiones ha sido un “laboratorio” de reflexión sobre los temas que convergen en este trabajo, a modo de referencias constantes. Algunas de las preguntas sobresalientes que se hacen los jóvenes licenciados –docentes en formación– están ligadas justamente a los imaginarios en torno a la literatura juvenil y a la presencia de lo juvenil en la cultura actual; a los formatos de la literatura contemporánea y los lenguajes de la imagen. La mayoría de los informes finales producidos en este escenario se interrogan sobre literatura y video juegos, literatura y redes sociales, literatura y fanficciones, literatura juvenil y violencia, literatura juvenil en América Latina, literatura juvenil y referentes urbanos.

En este rico laboratorio de jóvenes que a su vez trabajan con estudiantes de educación básica y con lectores jóvenes en sus espacios de práctica, se ha ahondado en algunas preguntas claves: ¿qué leen los jóvenes?, ¿qué ideas y apreciaciones tienen los jóvenes sobre la literatura?, ¿qué escriben los jóvenes?, ¿qué tipo de valoraciones llevan a cabo?, ¿qué preferencias genéricas manifiestan? Ha sido posible reflexionar sobre la naturaleza de las narrativas digitales y su nexos con los video juegos; revisar las webs dedicadas a la literatura juvenil y determinar sus vínculos con los proyectos editoriales; ha sido igualmente posible preguntarse en torno a las relaciones entre literatura juvenil, cibertexto e hipertextualidad, como tema, formato y vehículo de las propuestas narrativas actuales; sobre la presencia del concepto de lo clásico en la literatura juvenil; se han analizado las interacciones entre literatura juvenil y lenguaje cinematográfico; y la recepción del cuento y el microrrelato por parte de los jóvenes.

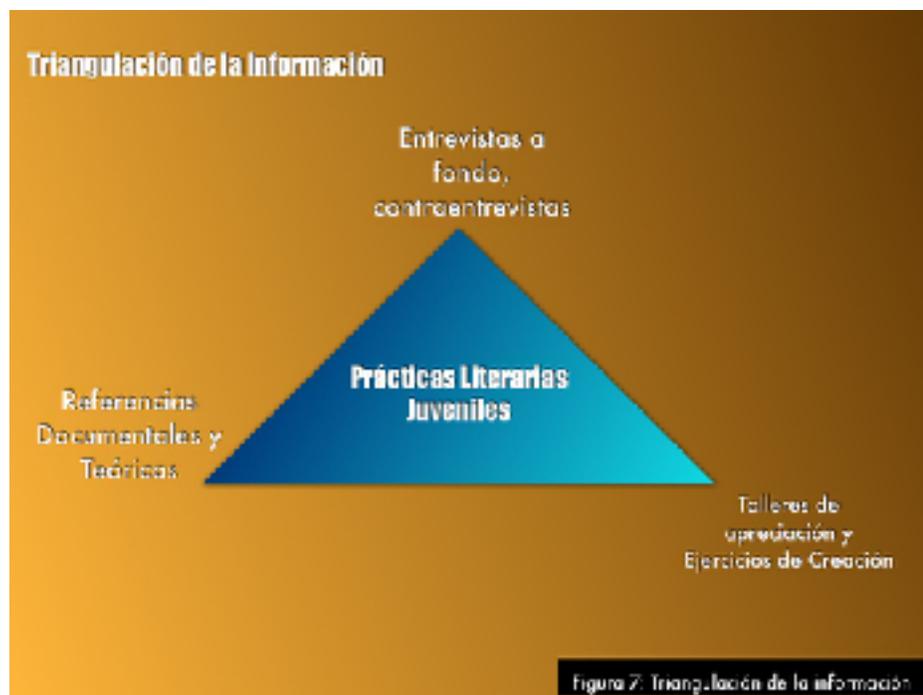
Revistas literarias juveniles. Cinco jóvenes miembros de colectividades juveniles vinculadas a grupos de lectura o revistas literarias. Es también en el marco del PC Lebe Humanidades y Lengua Castellana que se ha optado por entrevistar también a jóvenes promotores de lectura. A lo largo de la última década es notorio el papel de las revistas literarias, impulsadas por los mismos estudiantes y en donde muchos publican sus trabajos de creación literaria.

Trabajos de creación. Cinco jóvenes creadores, que han presentado sus trabajos en la modalidad de Creación Literaria, como Trabajo de Grado, en el PC Lebehlc - UD; a saber, tres proyectos en poesía y dos en novela. Una de las modalidades de grado avaladas por el estatuto académico tiene que ver con la creación literaria de una obra original. Por lo regular estos trabajos de creación vienen acompañados de un ejercicio de reflexión que responde a las preguntas qué es escribir, por qué escribir, para quién escribir, desde qué horizonte o modelo escribir; cómo evalúa el autor la evolución de su propia escritura. Este informe anexo constituye una suerte de manifiesto poético o literario. En estas páginas se hace explícito a modo de ejercicio académico la idea de composición, se reconocen las herencias y las fases de aprendizaje. En este trabajo de investigación se toman como referencia no solo las obras, sino estos ejercicios de reflexión que acompañan los escritos. Es necesario acotar que en un alto porcentaje los estudiantes del Lebehlc que toman esta opción de grado presentan obras que han venido componiendo a largo de todo su período de formación y ejercicios cuya idea original data de los años anteriores a sus estudios en la licenciatura. Estas propuestas destacan por el grado de autonomía e independencia frente a la dirección de sus tutores.

3.1.3. Estrategias de investigación

El estudio que se ofrece a continuación es un ejercicio cualitativo triangular (Valles, 1999: 100). La información teórica y de referencia que se presenta en los capítulos 1 y 2 (sobre literatura y formación, literatura juvenil y el lector joven), se contrasta con la información obtenida a través de las entrevistas, los talleres de apreciación y los informes finales del Seminario de Literatura Juvenil. De esta manera se ha buscado que las conclusiones derivadas de cada uno de los factores de análisis cuenten con un ejercicio de contrastación y convalidación, en donde la fuente fundamental y privilegiada han sido las *entrevistas a fondo*.

Entrevistas a fondo. La entrevista a diferencia de otras estrategias de investigación cualitativa permite, como lo señala Miguel Valles (1999, p. 196), la obtención de una gran cantidad de información intensiva, contextualizada, en las palabras “propias” de los entrevistados; esta estrategia da lugar a que el investigador solicite “ampliaciones” y



“aclaraciones”, de manera más libre y espontánea que una encuesta o un taller; se destaca porque es posible ahondar en puntos de vista, opiniones y hacer ajustes en medio de su desarrollo. Pese a interactuar con el entrevistado, se puede mantener en reserva su información personal.

PRÁCTICAS LITERARIAS JUVENILES

Proyecto de Investigación
Humberto Alexis Rodríguez

GUION DE ENTREVISTA A FONDO

Preguntas orientadoras abiertas

Introducción

Con el desarrollo de esta entrevista se pretende establecer la relación entre las prácticas literarias de los jóvenes y la construcción de sentido. Se trata de establecer qué papel ha cumplido la literatura en su vida. La información personal que usted brinde, se mantendrá en absoluta reserva. Se trata de información significativa pero no íntima ni personal, en donde prima el carácter estrictamente académico, relacionado con la lectura literaria.

- **Identidad.** ¿Qué hace? ¿Cómo describe lo que hace, lo que más le gusta? ¿Cómo pasa el tiempo? ¿Cuáles son sus principales aficiones, sus gustos?
- **Valoración general.** ¿Qué tipo de libros le han gustado más en su vida: las novelas, los cuentos, los relatos fantásticos, la poesía, el teatro?
- **Evocación.** ¿Qué ha sido la literatura? ¿Qué ha sido la literatura en su vida? ¿Qué recuerda de esos primeros libros? ¿De esas primeras experiencias? ¿De qué trataban? ¿Qué le

gustaba de esa experiencia? Vincula la literatura con otras experiencias: música, artes, posición frente a los libros.

- **Literatura e infancia.** Vamos atrás en el tiempo: la infancia. ¿Quién leía en la casa? Padres, hermanos, tíos, conocidos, vecinos. ¿Dónde había libros? ¿Quién los traía? ¿Quién los compraba?
 - **Los iniciadores,** los mediadores. ¿Quién lo metió en el mundo de los libros? ¿Fue un familiar, un profesor, un amigo? ¿Cómo fue ese primer contacto? Recordemos esa anécdota. ¿Cómo era esa persona, qué recuerda?
 - **Literatura y escuela:** La escuela –el colegio–. ¿Qué pasó al entrar a la escuela? Los primeros años: otras historias. Al pasar al colegio. El encuentro con compañeros, con otros maestros. Otras experiencias lectoras. ¿Qué papel jugaba la literatura en el programa del colegio?
 - **Evolución.** Al pasar los años. ¿Cree que han cambiado sus lecturas? ¿Cómo cambiaron sus lecturas? ¿Qué nuevas lecturas ha encontrado? ¿Qué otros temas?
 - **El libro más apreciado,** la historia más querida. Hablemos de ese autor, de esa obra. ¿De qué trataba? ¿Por qué le gustaba? ¿La ha vuelto a leer?
 - **Relevancia.** La lectura. Exploremos un poco más el papel de la lectura en su vida. ¿Cómo es el lugar, qué tiene, qué le gusta de ese lugar? ¿A qué horas lee, cuánto tiempo lee, a qué lee? En vacaciones, en fines de semana... ¿Cómo ha sido eso?
 - **Género:** El tipo de libros e historias (género). ¿Qué tipo de libro le gusta leer? ¿Qué género? ¿Cómo describe en general el tipo de obras que lee?
 - **Elección.** ¿Cómo elige lo que lee, lo que quiere leer? ¿Cómo accede a la obra? ¿Es un trabajo individual, es un trabajo en grupo? ¿Compra, presta, tiene en su casa libros, hay una biblioteca cerca a su casa o en su casa? ¿Cómo es su relación con esa biblioteca?
 - **Literatura y otras expresiones.** Hablemos de otras cosas: otras formas de lectura. ¿Va a cine con alguna frecuencia? ¿Ha leído libros en relación con el cine, con los videojuegos, los comics, con los grafities, el teatro?
 - **Canon.** Frente a la historia literaria, frente al canon. ¿Ha leído obras clásicas? ¿Ha leído obras antiguas? ¿Cuáles? ¿Cómo fue esta lectura? ¿Qué encuentra en este tipo de obras y obras más recientes?
 - **La literatura infantil y juvenil.** Hablemos de la literatura infantil o juvenil. ¿Ha leído lo que podríamos llamar literatura infantil, juvenil? ¿Qué obras recuerda?
 - **Recepción literaria.** Comentemos: ¿qué piensa de alguna de este tipo de obras, de las que haya leído y que le hayan llamado la atención?
- *Harry Potter, Millenium, Tolkien y El Señor de los Anillos*
 - Vampirescos /terror/góticas/suspense
 - Aventuras / acción / detectives
 - Historias románticas / Realismo / Crónica
 - Ciencias ficción / Narrativas fantásticas

- **Imagen de lo juvenil.** Hable un poco de los de los jóvenes que ve en esas obras. ¿Cómo ve a los jóvenes en estas obras?
- **Escritura.** ¿Escribe literatura? ¿Cuándo escribe? ¿Qué escribe? ¿Por qué escribe? ¿Escribe como consecuencia de la lectura?
- **Competencia lectora.** ¿Lee fácilmente? ¿Lee varias veces? ¿Cómo lee? ¿Dificultades a la hora de leer.
- **Redes e Internet.** habla con otros de lo que lee. Cine foro, blog, tertulia. Grupo de amigos alrededor de un conjunto de obras. Internet. Usa internet. Cómo usa internet con la lectura: blog, página, pdf, libros en red, comenta la literatura o sus lectura en facebook, recibe información literaria como recomendaciones por facebook o por otros medios.
- **Literatura y juegos electrónicos.** ¿Juega video juegos? ¿Cuáles conoce? ¿Relaciona la literatura con los video juegos? ¿Qué formas de narración le llaman la atención en estos juegos?

Para la realización de las entrevistas se han respetado algunas reglas, dados los objetivos de este estudio:

- Se ha mantenido un tono de conversación, reduciendo el formato de la interrogación formal. A pesar de que la entrevista estaba organizada a partir de un conjunto de preguntas, la tarea del investigador era romper la rigidez del cuestionario, de modo que más importante que el orden de las preguntas se diera prioridad al deseo de contestar y de compartir información por parte del entrevistado.

- Una de las tareas más importantes del entrevistador –en estos ejercicios– consistía en “dejar hablar” a los jóvenes y estimular con preguntas abiertas y muy especialmente mantener la “disposición a escuchar” y motivar la continuidad hilando a partir de las mismas afirmaciones.

- Se ha buscado “animar” al entrevistado, estimulando la ampliación de sus afirmaciones y solicitando, en algunos casos, que ilustrara con ejemplos y detalles.

- Las entrevistados han sido informados desde el primer momento de los objetivos de este ejercicio y se dio a conocer el rol del investigador; se hizo especial énfasis en la reserva de la información personal. Los jóvenes en este trabajo son identificados con tres letras y un número

que recuerda la edad (en el momento de la entrevista), solo con el fin de establecer la recurrencia de un mismo actor en distintos testimonios.

- Se ha utilizado por lo tanto como herramienta un “guión”, pero el entrevistador debía hacer un uso discreto de cada una de estas preguntas, modificando por lo tanto el orden de las preguntas o la forma de las mismas según lo exigían las circunstancias y la fluidez de la conversación.

- En la mayoría de los casos la entrevista se ha realizado en dos momentos para no hacer extenuante el ejercicio. Muchas de estas entrevistas se realizaron en la Sede Macarena A, de la Universidad Distrital (en el caso de los estudiantes de la Universidad) y en las sedes de las instituciones educativas institucionales –salas de biblioteca–, en el caso de los estudiantes de educación media.

De la misma manera, para controlar la calidad de sus resultados, en las entrevistas se han tenido en cuenta los principios propuestos por Merton y Kendal (1946, citado por Valles S, 1999, p. 185):

- No direccionar las respuestas tratando de mantener la *espontaneidad* de las mismas.
- Procurar la *especificidad* de las respuestas animando al entrevistado a que dé respuestas concretas, no alusiones difusas ni genéricas.
- Buscar la amplitud indagando sobre las *evocaciones* experimentadas por el entrevistado.
- Resaltar las *implicaciones afectivas*, las *valoraciones*, la *personalización* de los contextos y la relevancia de las experiencias.
- Establecer hasta dónde cada una de las respuestas daba pistas sobre *idiosincrasia*, las *creencias*, las *opiniones* o las *ideas* de los jóvenes entrevistados.

Queda claro que el orden de la entrevista no puede ser aplicado a todos los entrevistados; ha sido preferible obviar algunos puntos y permitir que el entrevistado respondiera con amplitud, incluyendo en muchos casos anécdotas, ejemplos y narraciones. Para corregir las desviaciones de información ha sido muy importante cruzar información y realizar *contraentrevistas*

La técnica de la *contraentrevista* –una segunda entrevista, realizada unos pocos días después de la primera o unos días después de la aplicación de los talleres de apreciación– permitió establecer distancia entre las respuestas difusas, aclarar afirmaciones, complementar información. Este ejercicio de ida y vuelta afinó la calidad de la afirmación y permitió destacar datos relevantes que de otra manera hubieran podido quedar soslayados.

Para el efecto se trataba fundamentalmente de enfatizar en aquellos puntos que tras un primer análisis se podían calificar de elusivos. Se pedía al entrevistado, entonces, que precisara o ejemplificara sus afirmaciones previas, siguiendo el tono de sus afirmaciones o sus propias palabras. También era importante detectar filones valiosos que se habían esquivado en el primer ejercicio. Se trataba de volver sobre esos puntos que podían constituirse en verdaderas vetas de información significativa.

Talleres de apreciación. Para reforzar la información obtenida a través de las entrevistas se realizó un conjunto de sondeos adicionales, que permitían contrastar información a través de una ejercicio aplicado. En primer lugar se pidió al mismo grupo de estudiantes que leyeran *Nada*, la novela de Janne Teller. La lectura de esta obra se facilitaba dada su breve extensión y su relativa facilidad de lectura. La convocatoria fue aceptada por 20 participantes, del mismo grupo que participó en las entrevistas.

Se pidió a los talleristas, una valoración personal de esta obra y que ampliaran sobre su idea de la literatura. Se ha prescindido de todos aquellos comentarios que apuntan a “contar” nuevamente la novela o que parafrasean pasajes del texto, de la misma manera se omiten las alusiones a las referencias a la autora provenientes de la reseña que expone la edición de esta novela en la nota aclaratoria.

Si bien algunos comentarios pueden orientarse de manera aséptica a la historia, a la trama y a algunos asuntos de esta historia, en algunos casos es posible percibir intereses, tendencias, juicios. Se destacan aquellos pasajes que revelan cómo leen los jóvenes, las tendencias y los marcos de interpretación, las metáforas a través de las cuales expresan la construcción de sentido, los juicios de valor acerca de la obra que dejaban ver su apreciación de la literatura y, en general, todos aquellos que permitían un acercamiento a su propia experiencia literaria.

En un segundo ejercicio se invitó a los talleristas, a leer algunos textos de diferentes géneros, de muy breve extensión (relato fantástico, minificciones, relato de suspenso y de terror). Se les solicitó a los participantes subrayar –a medida que leían– los pasajes o episodios que les llamaban la atención; al final, se les solicitaba que comentaran por qué habían subrayado tal o cual pasaje y que argumentaran sus respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cuál de estos textos se acerca o se distancia más del tipo de literatura que usted prefiere leer?

En una segunda versión este modelo se modificó, presentando textos de muy distinta índole, para que subrayaran los textos de su preferencia. Al final se agregó un cuestionario con las siguientes preguntas abiertas. De esta manera se buscaba, aún corriendo el riesgo de encauzar un tanto las respuestas, superar el laconismo del taller previo y mantener el clima de apertura que luego se reforzaba en las entrevistas y contraentrevistas.

PRÁCTICAS LITERARIAS JUVENILES
Proyecto de Investigación - Humberto Alexis Rodríguez

TALLER DE APRECIACION No. 2

Comente los pasajes que ha subrayado. ¿Qué le ha llamado la atención en ellos?

Señale cuál de estos fragmentos se acerca o se aleja más de la literatura que usted prefiere leer o quisiera encontrar al leer.

¿Cómo describe el tipo de literatura que usted prefiere leer?

Describa cuál fue la experiencia literaria más importante para usted entre sus 15 y 17 años, aproximadamente. ¿Cómo fue esta experiencia? ¿Qué implicó para usted?

Autobiografías literarias. Para completar la triangulación de la información obtenida se dejó abierto un espacio para que “voluntariamente” los jóvenes compartieran su autobiografía literaria. Para reconocer los antecedentes de la autobiografía literaria se tomó como referente el modelo de escritura utilizado por Michèle Petit en el capítulo final de su libro *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001), titulado *Del Pato Donald a Thomas Bernhard*, en donde Petit comienza contando el papel que la lectura, las historias literarias, los primeros cuentos de hadas y los relatos infantiles, han jugado en su vida; más adelante la autora cuenta cómo descubrió las novelas de viajes y las aventuras; el papel de la bibliotecas y la relación que para ella ha jugado en su vida la literatura, sus propios viajes, desplazamientos y asentamientos en París, en Bogotá y ahora, ya como profesional, en diversos lugares del mundo; en fin, relata cómo pasó de los libros de imágenes, de los cuentos pintados, a la novela moderna, a la filosofía existencialista y a los tratados de historia, psicoanálisis y antropología.

En nuestro caso es muy importante destacar que las autobiografías literarias se realizaron aparte de los talleres. Se pidió a los mismos jóvenes que participaban en los talleres de apreciación que, hasta donde lo encontraran cómodo, escribieran en un cuaderno o en una página electrónica (un *hackpad*) una breve autobiografía literaria. Se dio un tiempo prudente de dos semanas máximo para que, de manera voluntaria, ellos escribieran, la historia de su vida, dando énfasis al papel que los libros, las lecturas, las experiencias con los libros han jugado. La importancia de este método, a diferencia de las entrevistas, es que en la medida en que el investigador está ausente los jóvenes tienen mayor libertad para pensar, recordar, organizar sus datos; perder, por otro lado, un poco de la timidez o inhibición que puede causar el entrevistador.

Se les entregó un breve instructivo con algunas preguntas como: qué recuerdan alrededor de sus primeras lecturas, qué lecturas, obras, cuentos, historias, autores, marcaron estas experiencias; qué había en el entorno que llevara a los libros o a la literatura; quién leía cerca de ellos o les leía o los llevaba a los libros; qué papel han jugado los mediadores; dónde, cómo, cuándo leen; qué temas prefieren a la hora de leer y, finalmente, qué es o ha sido la literatura para ellos.

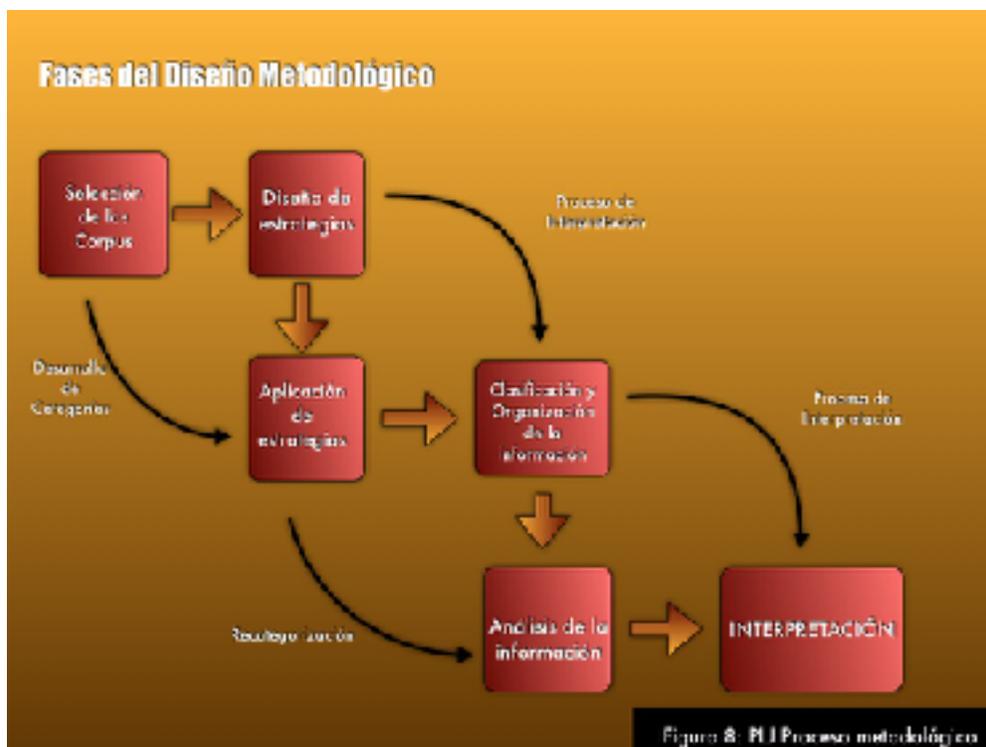
Uno de los riesgos evidentes de este método es que los relatos, por más espontáneos que puedan parecer, sean resultado de una construcción. No obstante, es evidente que el objetivo de este análisis no es entrar a cuestionar los niveles de verosimilitud, sino que incluso en estas nuevas ficciones narrativas que llamamos autobiografías literarias aparecen, sin duda, juicios de valor, apreciaciones, imaginarios en torno a la lectura y son, en fin de cuentas, un camino hacia el reconocimiento de las prácticas literarias de los jóvenes.

3.1.4. La tarea de interpretación

Más allá de la selección del corpus, del diseño de estrategias para la recolección de información, de la aplicación de estas herramientas y estrategias, de la recolección, selección y organización de la información a la luz de las categorías y las variables previamente diseñadas, el trabajo más importante de este proyecto tiene que ver con el trabajo de interpretación. En este proceso es muy importante señalar que las categorías, si bien responden a una serie de nociones previas, surgen definitivamente de la manera como los jóvenes “categorizan”, califican, dan ejemplos, representan sus prácticas literarias en estos testimonios. Hablamos de recategorización en la medida en que las categorías de entrada son evaluadas a la luz del trabajo de campo; de la misma manera la interpretación va ligada a la clasificación y organización de la misma. La **Figura 8**, sintetiza este proceso.

En el estudio de estas prácticas es central reconocer el conocimiento que los participantes (los jóvenes) tienen sobre su actividad literaria. No se trata de lo que otros dicen sino de lo que ellos mismos, con sus propias palabras y sistemas de simbolización, declaran. El trabajo de interpretación, entonces, se concentra fundamentalmente en el reconocimiento de “relaciones” y “matices” de valoración; se trata de apuntar las diferencias donde hay la tendencia a ver solo un campo homogéneo.

El estudio y la interpretación de estos testimonios demanda, por encima de todo, el desprendimiento de los prejuicios con que se acercaba a el investigador: su idea de canon, su concepto de literatura, su experiencia académica y el largo trato con la



literatura clásica y la tradición literaria. La interpretación de estos testimonios sobre prácticas literarias juveniles debe hacerse más allá de los elogios, los rechazos, las citas de memoria, la reiteración de los lugares comunes, la idealización de algunas experiencias, del encomio y la exaltación. Más allá de lo puramente predicativo, está la realidad de las prácticas, su incidencia en la formación de los jóvenes, la calidad de cada vivencia y el peso afectivo que las historias han tenido y siguen teniendo.

Un punto clave para la interpretación está constituido por los hitos: las primeras obras leídas, las obras que han marcado una época de la existencia, los personajes evocados, el autor que siguen frecuentando. En este punto es importante:

- Reconocer, el valor de mantener la literalidad de los testimonios, la voz original, sus palabras. Se ha renunciado a usar la expresión *sic*. que se suele agregar cuando encontramos información errada o con la que no estamos de acuerdo.

- Reconocer las acciones vinculadas a las prácticas literarias: compartir, escribir al margen, responder, crear otra versión.

- Considerar el texto de las entrevistas o los talleres como fuente de información mayor, capaz de articular cada uno de los testimonios, como “unidades discretas” que se pueden asociar alrededor de un tópico o variable, que funge como variable clave.

- Dar prioridad a los procesos de construcción de sentido (apropiación, identidad, autorrepresentación, juicio crítico, distribución) evidentes en las prácticas literarias juveniles.

En este punto es preciso señalar que si bien en algunos de los testimonios se destaca el papel de elementos léxicos, metáforas, repeticiones, referencias, mención de autores, obras, este ejercicio no pretende ser un análisis del discurso de los jóvenes en torno a sus prácticas; tanto en testimonios orales, como en documentos escritos o talleres, el objetivo es reconocer los imaginarios, representaciones y construcciones que tienen lugar gracias a las prácticas literarias

3.1.5. Reflexiones sobre el método

La experiencia literaria tiene lugar de manera individual en la intimidad de los lectores; lo más importante de esta experiencia es justamente aquello que queda en el silencio, y no lo que se comparte o se dice de las obras. Es muy posible que tras la lectura de una novela o un poema, la admiración, el placer, la estupefacción, la incomodidad, la complejidad de las reflexiones, las dudas, la manera como una historia o una palabra afectan a un lector entren a formar parte de un mundo no fácilmente traducido al lenguaje verbal.

La experiencia estética y, para el caso, literaria, acontece en un espacio frágil que invita en el mejor de los casos al goce, al detenimiento, a la pausa, al regocijo sin palabras. Regularmente, ante este espacio frágil, íntimo y personal, oponemos la idea de hablar, de contar, de declarar lo que por su naturaleza debería mantenerse en reserva. De allí que nuestras inquisiciones sobre los efectos de la lectura están y deben estar atravesadas por el temor que genera romper los límites de lo personal. Es evidente que un método de investigación apoyado en la interpretación de lo que los jóvenes dicen y escriben debe igualmente arrojar dudas acerca

de hasta qué punto la verbalización de la experiencia corresponde efectivamente a la intensidad o a la trascendencia de la misma.

Es indudable, como lo afirma Valles (1999), que una entrevista semiestructurada presenta como sus principales desventajas la *reactibilidad*, la *fiabilidad* y la *validez*, dado el hecho de que entrevistador y entrevistado crean un marco donde se corre el riesgo de “encaminar” o “predisponer” las respuestas, ya sea porque las preguntas direccionen las respuestas o por el exceso de suspicacia. En muchos casos es evidente la propensión a crear un personaje, a dramatizar o a cargar de sentido, a construir de alguna manera lo que podríamos llamar el mito personal. Ante este riesgo insuperable, que no puede llegar al extremo de poner en duda todo aquello que dice un entrevistado, lo único que podemos pedirle al informante, cuando las circunstancias lo permiten, es que ahonde o precise un poco más sus propias palabras.

Es evidente que muchos jóvenes en la entrevista tienen la propensión a hacer declaraciones que no siempre deben tomarse al pie de la letra. Se da una fuerte tendencia a contar los argumentos de las obras leídas o a contar anécdotas personales. De allí que los resultados obtenidos ofrezcan un margen previsible aquello que los analistas del discurso denominan “semblante”, la tendencia que tiene el dueño del discurso a construir un personaje, a darle un atuendo, a revestirlo con unos pensamientos; en otras palabras a construir con su propia apariencia un personaje. Un semblante no es tanto un engaño o una fabricación falaz, sino un constructo que el hablante incorpora; el aparentar es igualmente una estrategia que busca seducir, y se incorpora al sujeto de manera intensa. Este semblante, o máscara distintiva, es importante cuando se busca una respuesta o una reacción de parte del otro, en particular cuando ese otro es un entrevistador.

Los jóvenes entrevistados, ante la solicitud de hablar de sus autores favoritos, pueden ocultar aquellas lecturas y experiencias que califican de promiscuas y exaltan los textos que a su juicio contribuyen a crear un “semblante” más atractivo y seductor. La tarea del investigador no puede ser otra que la de inquirir y la de leer entre líneas lo que estos semblantes arrojan sobre las prácticas literarias, partiendo del principio de que incluso en estos espacios de construcción estamos ante fenómenos que son dignos de ser analizados y que pueden arrojar luces valiosas en torno a lo que hacen y piensan los jóvenes.

El *semblante* es una construcción que el individuo realiza para el otro con el fin de impresionar; el concepto de semblante como aparece en Lacan (1971) es una posición de la persona en la que ésta representa una “mascarada”, poco creíble y sin sustento real, con el fin de seducir o impresionar a su interlocutor, pero que es parte de la verdad. En el caso de las entrevistas, es evidente este fenómeno: el hecho de que al hablar de literatura “algunos” jóvenes construyen un “semblante de lectores”. Si bien la literatura y las prácticas literarias están asociadas a la construcción de sentido y por esta misma vía a la definición de identidades individualidades o colectivas, también es cierto que en muchos casos nos enfrentamos al “semblante”, a una puesta en escena en donde “ser lector” es un rol representado.

Es evidente que muchos jóvenes no hablan de lo que leen sino que a partir de las lecturas realizan sus propias *disertaciones*. No se trata solo de un problema de lectura sino de una actitud hacia la lectura y la literatura. Lo que queda en evidencia es en muchos casos una actitud que es igualmente persistente y constante: la de encontrar en la literatura una oportunidad para hablar, para discursar, en general para exponer sus ideas sobre aspectos diversos (sociedad, educación, religión, valores, tecnología).

Entrevistar o leer ensayos de literatura puede resultar en muchos casos ingresar en aguas densas en donde a veces es fácil hablar de todo, menos de literatura, y como ya se ha planteado muchas veces, en donde no siempre resulta fácil reconocer, detrás de las cargas ideológicas, lo que los jóvenes piensan de su propia experiencia literaria. Es frecuente mezclar títulos, opiniones, comentarios propios y de otros; hablar de lo divino y de lo humano, en defensa de un derecho a lo subjetivo, con una fuerte tendencia a hablar de “todo” lo que han leído.

El investigador tiene derecho a preguntar de dónde proviene una tendencia evidente de parte de los jóvenes entrevistados a ver en la literatura una *experiencia moral* o un ejercicio con *finés prácticos*. Se esperaría que las respuestas de los jóvenes apunten en mayor medida a identificar el arte, las expresiones artísticas y la literatura como una práctica eminentemente hedonista. Puede que muchos jóvenes no hablen de leer por placer, de leer por diversión, simple y llanamente porque encuentran comprometedor revelar sus gustos o sus motivos ante la posibilidad de ser calificados de frívolos; sin embargo, no parece que esta sea la razón principal para “negar” las palabras goce, placer, enajenación.

No parece entonces que estemos frente a una generación de jóvenes hedonistas, a pesar de lo que promueven los estereotipos sociales y los clichés publicitarios: diera la impresión, a la luz de muchas de las respuestas aportadas por los jóvenes, de que estamos frente a una generación eminentemente moralista y pragmática. En este escenario es mucho más fácil declarar que se lee siempre con unos fines muy precisos, nunca a la aventura. Leen, declaran los jóvenes, para cuestionarse, para comprender mejor sus sentimientos, para reflexionar, nunca –afirman– para matar el tiempo, por ejemplo.

Es importante reconocer por otro lado que todos estos jóvenes, sin excepción, tienen en su haber diez o doce años de vida escolar. Ante preguntas abiertas como: ¿qué le llamó la atención en un texto?, ¿por qué subrayó esas líneas?, ¿qué piensa de esta historia?, ¿qué opina de un pasaje o de las decisiones que toma un personaje?, ante preguntas que en suma se proponen recoger la vivencia subjetiva del texto, es frecuente que el joven encuentre mucho más fácil apuntar a la comprensión literal, racionalizar sus respuestas manteniéndose en el cuerpo de la misma historia y de sus argumentos, sin dejar traslucir su opinión sobre la misma.

Es evidente que la escuela ha formado los lectores para desarrollar competencias que implican establecer de qué tratan las historias, reconocer elementos de estructura y de forma, identificar temas y rasgos de composición de un poema o de una novela; se ha fortalecido la idea de formar lectores críticos, un comodín que ha sido traducido por la idea de sospechar de la lealtad del texto (algo que sin duda hay que hacer frente a muchos textos); pero no ha formado o abierto espacios para que los mismos jóvenes que leen un poema o que leen una novela exploren, ahonden o hablen de su experiencia subjetiva.

Está bien que un joven señale que no le gusta que al final el personaje muera o que las historias queden con finales abiertos (como sucede con los jóvenes que leyeron *La balada del café triste*, *Nada*, *Tokio Blues*), por ejemplo, o que reconozcan que muchas historias no ofrecen otras cosas que clichés o que manipulan moral y emocionalmente a los lectores de manera explícita. Pero las políticas educativas encasilladas en el marco de formar lectores competentes han acostumbrado a los jóvenes a acercarse a la literatura con el fin de hacer resúmenes, identificar personajes, extractar fragmentos, recordar detalles. Han cercenado la posibilidad de

que el propio joven ausculte en el valor de sus experiencias, en el sentido de poder reconocer, valorar o apreciar la originalidad de sus reacciones ante una obra de arte, al leer una obra literaria; más aún, han cancelado y excluido la posibilidad de configurar y reconfigurar su idea de mundo y su propia historia.

No son raros tampoco los ejemplos en donde el juicio sobre la literatura deriva de problemas de lectura:

Yo empiezo a leer y soy muy distraída y me desconcentro. No leo libros completos, solo fragmentos. Yo a veces leo los finales, pero cuando una obra comienza por el final, digo, bueno, ya llegué al final. (SAR, 17)

A veces leo rápido, pero hay siempre obras que empiezo a leer cuando pierdo el hilo de la lectura. Se me dificultó leer Hamlet. (KRN, 17)

Dos de los jóvenes entrevistados, de 15 años de edad, comentan que les gustan las historias fantásticas y mencionan *El alquimista*, *El Caballero de la armadura* y *Juventud en éxtasis*; afirman que les gusta el realismo crudo porque trata de “la vida real”. Pero ampliando la entrevista los jóvenes no dan cuenta de estas lecturas o de este tipo de experiencias; se trata posiblemente de juicios provenientes de lo que oyen, no de lo que leen. Es frecuente que algunos entrevistados refieran lo que otros comentan o lo que se opina en general.

En muchos otros casos, se guarda la experiencia, el recuerdo de la lectura, se evocan algunas imágenes y algo del asunto y la trama, pero no se recuerda el título de la obra, ni el nombre del autor, tampoco el nombre de los personajes. Esto no es tanto un problema de método, sino la evidencia de una forma de lectura que da prioridad a la sensibilidad, al efecto de las obras, que prescinde de los detalles formales. En algunas cosas se mencionan las dificultades de lectura:

En el colegio nunca leía antes. Pero ahora sí me gusta a leer, después de haber leído el libro de Alicia [*Pregúntale a Alicia*] y después de haber tomado un curso de lectura. Mi cuarto es mi lugar de lectura. Leo con relativa facilidad, a veces leo de recorrido pero algunas veces leo dos veces un mismo capítulo (ALS, 15).

Solo en algunos casos los jóvenes dejan ver sus opiniones o hablan de sus experiencias íntimas; por lo regular, al ser solicitados, para hablar de literatura, la tendencia y tal vez el camino más fácil es mencionar qué obras han leído, decir qué los han mandado leer. En muy pocos casos se refieren a lo que una imagen, un episodio de una obra, una frase de una obra, un

elemento simbólico, un verso de un poema ha significado para ellos. De hecho buena parte del material obtenido gira en torno a los lugares comunes de la experiencia y a repetir “el discurso del otro”, siempre encarnado ese otro en la voz del maestro o de los padres. De allí la necesidad de encontrar un método de investigación que vaya más allá de los clichés y de los lugares cómodos, escolarmente aceptables, académicamente correctos, para no decir políticamente correctos.

Junto a las experiencias literarias se articulan prejuicios y clichés que hacen difícil penetrar y valorar la trascendencia de lo literario en los jóvenes. Un joven por ejemplo comenta lo siguiente: “*La Metamorfosis no la he leído, porque es una obra que todo el mundo lee y además basta con leer la parte de atrás y uno ya sabe que de qué trata: es un muchacho que no se acepta a sí mismo*”. Basta con que la obra tenga cierto prestigio literario o académico y esto ya implica un juicio de valor negativo o se da por sentada cierta idea de las obras. Es innegable que muchas de estas apreciaciones están atravesadas por este tipo de prejuicios extendidos que circulan fácilmente por la redes.

En este listado de dificultades y problemas de interpretación hay que mencionar la interferencia que en la idea de literatura que tienen los jóvenes presenta la literatura de superación y autoayuda. Veamos este testimonio:

Mi primer libro fue *El caballero de la armadura*. Me gusta este tipo de obras. De esta obra destaco el hecho de que el hombre que pasa por los castillos debe quitarse diferentes tipos de armadura: el castillo de silencio, el de la indiferencia. La literatura para mí es como una conexión entre un par de locos que tienen muchas ideas. Son personas que ayudan mucho a otras personas. (YIS, 15 años)

Obras como *El Caballero de la armadura*, publicitadas no solo por el mercado sino desde las mismas escuelas, deben su recepción a esta posibilidad de asociar lo que se lee con el mensaje fácil y orientado a revisar el sentido de la vida: el argumento evidente del caballero que pasa por las etapas del silencio, el conocimiento y la osadía, antes de encontrar la verdad. Este tipo de obras tiene una enorme aceptación en contextos escolares en donde lo que menos importa es la reflexión sobre lo literario. Se da prioridad, en cambio, al sentido explícito y a la aplicación moral de los argumentos. Sin embargo a la pregunta sobre si han leído libros de

superación personal y autoayuda, la mayoría de los jóvenes responde negativamente, de una manera rotunda.

Así las cosas, el análisis de las prácticas literarias juveniles debe hacerse sin desconocer el peso de algunos de estos factores: la tendencia a construir semblantes, la propensión a emitir juicios morales y a dar a sus lectoras un uso práctico, las dificultades de lectura y el peso de la literatura de superación.

3.2. Sistemas de categorización

Consideremos algunas situaciones concretas:

- Un grupo de jóvenes se acercan a las obras de Edgar Allan Poe, impulsados por la fama del autor de *Las historias extraordinarias*. Quizá la escuela ha jugado un papel accidental o positivo, quizá se trate de un blog compartido por *Facebook*, o de una imágenes asociadas, por ejemplo, a algunas versiones de relatos de terror comunicados en formas de *book-tubers*.

- Pensemos en un *fanzine*, gacetas especialmente diseñadas con fragmentos de historias, imágenes y desarrollos originales y diversos, que a partir de *El gato negro*, pueden aparecer impresas y colgadas de un cordel (recuerdo de la literatura de cordel) o cargadas, en una pantalla digital, compartida por Facebook, y que narra una derivación mistificada del gato negro llamado Plutón, igual que el del relato, como símbolo poderoso de la noche, y que recorre los barrios bogotanos, como lo hace el otro gato de la ciudad: Pink Tomate.

- En tercer lugar, un club de jóvenes convocados alrededor de textos góticos y de otros relatos derivados de una visión bizarra afin, quizá, a *La máscara de la muerte roja*, de Edgar Allan Poe; lecturas que conducen a los miembros del club a frecuentar *Los mitos de Cthulhu* o algunas novelas de terror de Stephen King, con especial devoción por *El resplandor*, gracias a la magia de Stanley Kubrick.

- Siguiendo con la influencia de la gran pantalla, pensemos en los lectores que a partir de una versión filmica como *Bran Stoker's Drakula*, o *el amor nunca muere*, siguen con devoción

algunas de las secuelas fílmicas o las series televisivas, que dan origen a historias y sagas vampírescas, con contaminaciones románticas.

- De la misma manera, sigamos a otro grupo de lectores que devoran una novela gráfica con adaptaciones y variaciones de *Entrevista con el vampiro*, que pueden llevar a historias cotidianas, urbanas, con trasfondos góticos, policíacos o detectivescos.

- Por último, estemos atentos a la suerte de hallazgo que realizan muchos jóvenes cuando descubren que en sus historias y propuestas los personajes de Andrés Caicedo leen a Poe, o que los de Chaparro Madiedo, experimentan una misma sensación de admiración por los gatos misteriosos, por los gatos de la noche, y que vagabundean por los lupanares de la ciudad.

Con los anteriores ejemplos quiero referirme a las prácticas literarias juveniles y algunas de las categorías de análisis que se han desarrollado en el marco de este proyecto de investigación, dado que el estudio de las prácticas literarias demanda algunos cambios de enfoque metodológico. En *El mundo como representación* (1992), Roger Chartier plantea que una de las evoluciones más importantes del enfoque de investigación en el ámbito de las ciencias sociales consiste en prestar mayor atención a las regularidades de la vida cotidiana, a la frecuencia de las prácticas, que a las ideas abstractas o a los conceptos aislados sobre tales prácticas.

Este enfoque, básicamente desarrollado desde la escuela de los Annales (en Francia) como metodología de comprensión de la historia, consiste en hacer a un lado la idea de acercarse a la comprensión de los fenómenos sociales a partir del estudio de los casos excepcionales, en donde se ostenta el poder, para prestar mayor atención a las acciones concretas y frecuentes, a las rutinas corporales, a los ámbitos y concepciones de tiempo y espacio que acompañan los hábitos regulares.

Estudiar las prácticas arroja de hecho valiosa información: nos puede mostrar no solo el origen de las tensiones y contradicciones presentes en la manera como un grupo de individuos construyen sentido, sino que permiten analizar la pluralidad de divergencias que atraviesa una sociedad, la diversidad de materiales que emplea una comunidad en estos procesos y la calidad de los códigos compartidos. En el primer caso, podemos preguntarnos cómo se construye

sentido, qué significa construir sentido, en qué sentido esta construcción entra a formar parte de la vida cotidiana o reconfigura los esquemas de valores de un grupo. En un segundo momento, este estudio puede revelar la complejidad de la trama social, el juego de las oposiciones ideológicas. Finalmente, en tercer lugar, nos permite reconocer la diversidad semiótica y la calidad misma de los procesos de comunicación movilizadas por los actores sociales.

Como lo señala Marco Raúl Mejía (2013), el estudio de las prácticas obliga a desprenderse del modelo de “intervención” y propone el “diálogo de saberes”. No vale el saber o el conocimiento erudito del investigador sino que las prácticas literarias juveniles (como otras formas de prácticas) cuestionan la inercia, la rigidez y la validez estándar del saber académico. En el caso del estudio de la lectura y la experiencia literaria entre los jóvenes, enfocarse en el estudio de las prácticas implica, entre otros hechos, pasar de estudiar a los autores (algo que regularmente ha ejercido la historia de la literatura) o la naturaleza de los contenidos de las obras (que ha sido el campo de la crítica literaria), al estudio de las prácticas de recepción y comunicación que los jóvenes-lectores realizan con la literatura, cuando leen, cuando escriben o cuando hablan de literatura.

Es importante recordar, con Chartier y también con Bourdieu, que las prácticas están íntimamente relacionadas con las formas de representación a través de las cuales los individuos le dan sentido a su mundo (Chartier, 1992, pp. 45-62). Como lo señala Chartier, las prácticas, en su diversidad, se apoderan de los bienes simbólicos, produciendo usos y significaciones diferenciadas; nuevas formas de acercarse a los textos generan nuevas relaciones con el poder. De aquí que, enfocados en las prácticas de recepción y de producción, podríamos anticipar una tensión en dos sentidos: uno, hacia una aceptación de los modelos comunicados a través de la literatura; dos, como gesto de oposición ante las formas impuestas y rechazo a los patrones y cánones dominantes.

3.2.1. El concepto de apropiación

Desde la emergencia digital y la pluralidad de las pantallas y dispositivos de comunicación (Lipovetsky, Wajman, Escolari) es evidente que los jóvenes de hoy cuentan con un acceso diferenciado a la experiencias de la literatura, ya desde las formas impresas, ya desde

las formas audiovisuales y digitales. Se accede hoy a la literatura a partir de canales múltiples transnarrativos, del cine, el video, la televisión. Las generaciones recientes llevan a cabo un proceso de apropiación que se diferencia de manera radical frente a otros momentos o experiencias de recepción marcados, anteriormente, por la autoridad textual y la idea del texto como entidad única. En contraste con las formas del texto único, que en literatura denominamos oficial, crítico o canónico, en las pantallas múltiples los textos se traducen, se dispersan, se distribuyen, se reconfiguran.

En este marco de jóvenes y prácticas literarias, los textos (visuales, audiovisuales, impresos, cibertextuales) se incorporan a los “gestos de identificación, a los espacios propios, a las costumbres del grupo”. Desde esta experiencia queda claro que el sentido justo de un texto, de un relato, de una novela, no es el elemento decisivo de la lectura. El control del texto, desde la escuela o desde las instituciones, se ha apoyado siempre en esta actitud intelectual sobre los textos; aquí, a la hora de analizar las prácticas literarias de los jóvenes, importa mucho más reconocer los contrasentidos, las desviaciones, las heterodoxias, los usos que se da a los textos.

La tradición ortodoxa, una tradición académica que al menos data de la Edad Media, establece como regla la distancia entre *auctor* y *lector*. Tanto que leer era “hablar de la obra de otros” (Bourdieu, Chartier, 2003). El *auctor* era el creador del texto y era la fuente indiscutible de la *auctoritas* o autoridad. Leer en las prácticas literarias contemporáneas no es tan solo captar el sentido del texto ni recibir un texto tal cual este fue concebido en el sentido clásico de *auctor*, asignado de acuerdo con una interpretación oficial, sino leer en tanto apropiarse del texto. El sentido apropiado del texto no es tanto el sentido correcto o establecido, sino el fruto de una apropiación o toma del texto en procura de hallar un lenguaje propio. En otras palabras, la lectura, como espacio de apropiación, no puede ser reducida a lo leído, sino ampliada a lo vivido, a lo reinterpretado o resignificado.

Así las cosas, la idea de acercarse a la lectura desde las prácticas implica ir más allá de comprender el proceso como una intelección abstracta: como afirma Chartier la lectura es “una puesta en obra del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo misma o con el otro. Esta es la razón por la que deben reconstruirse las formas de leer particulares de cada comunidad de lectores.” (Chartier, 1992, pp. 54-55)

De hecho, *las lecturas son siempre plurales* y dan lugar a diferentes efectos, sentidos, usos, consecuencias, incluso más allá de los sentidos que los mismos textos señalan de manera explícita o de los sentidos atribuidos a una obra y por un tanto originan una redefinición de la literatura y de la experiencia misma.

De la idea de lectura apropiada en el sentido de una lectura indicada por “otra persona” (un persona mayor, un profesor, los padres) vamos a la idea de apropiarse del texto (Lahire, 1993). Como lo señala Chartier la idea de que “existen unos textos apropiados” es histórica. En cada época, se ha señalado qué libros deben leerse. Está claro que la lectura de novelas, a comienzos del siglo XVII no era la más indicada o apropiada y aún en los siglos siguientes la novela ha cargado con este estigma.

El concepto de apropiación se ha abordado al menos desde tres perspectivas y con tres sentidos distintos. En primer lugar, desde la crítica a las relaciones entre discurso y poder, apropiarse, como lo señala Michel Foucault en *El orden del discurso* (1970), equivale básicamente a un ejercicio de control del discurso por parte de un individuo o de una institución. En segundo lugar, desde la hermenéutica, tal cual lo plantea Ricoeur en *Tiempo y relato*, apropiarse consiste en una forma de reconfiguración narrativa que aplicada por un lector, le permite configurar su comprensión de sí mismo y del mundo. Para Chartier, la apropiación de un texto está relacionada con los usos e interpretaciones de sentido derivados de las prácticas de las que es objeto: los textos pueden ser leídos, narrados, copiados, transgredidos, tergiversados, convertidos en símbolos, en mensaje o en formas de expresión, como veremos. En otras palabras los textos son siempre “apropiados” (Chartier, 1985); es decir, dotados de sentido en un proceso de construcción y, por esta vía, producidos y transmitidos.

Se trata preferiblemente de una construcción de sentido realizada desde la participación social. Así, la escuela en cada momento histórica se “apropia de ciertos textos” y los erige como los más adecuados para sus propósitos. Como lo señala Chartier, lo que queda adentro son las lecturas “apropiadas” establecidas en un contextos histórico y social (por la Iglesia, por la escuela, por las políticas educativas); lo que queda afuera son las lecturas “silenciadas”, marginales, periféricas. Por lo regular los factores morales y psicológicos han regido los criterios de apropiación; en la literatura juvenil, por el contrario, la apropiación se da en cuanto

construcción de sentido. La literatura juvenil y las prácticas literarias de los jóvenes, escapando a los márgenes de lo apropiado o lo admitido, se dan en esa periferia. En esta periferia la literatura se vive como apropiación o como reescritura de textos, con autores y obras que no vienen impuestos por los adultos o los docentes sino por los compañeros de aventura, los grupos, las redes.

Como lo señala Lahire (1993) cuando hablamos de apropiación de lectura por parte de una comunidad, de un grupo popular o de los jóvenes, lejos de encontrarnos con problemas de lectura, con lecturas débiles, con escasez de criterios para elegir los textos posibles, lo que encontramos es la voluntad de vincular los textos con la realidad externa a los textos, de una manera práctica, de asociar los textos a los cuadros y esquemas de la experiencia más inmediata.

No nos referimos a los libros orientados a cuestiones prácticas como la jardinería o la cocina, sino que nos mantenemos en el campo literario, en donde incluso las novelas, los poemas o los dramas pueden cumplir una función ancilar. Tampoco nos ubicamos en la lectura que se hace de periódicos, revistas, catálogos, calendarios, anuarios, manuales de instrucciones, sino de la apropiación de textos de ficción. En oposición a las prácticas académicas que propone la escuela, en las prácticas literarias juveniles es preeminente hacer de las lecturas una fuente de vinculación con las necesidades concretas de los jóvenes.

No se trata para nada de la cantidad de textos leídos, sino de la manera como un grupo de jóvenes hace de un obra literaria, de un poeta, de un novelista o de un manifiesto estético parte de su experiencia; tampoco del reconocimiento de valores intrínsecos dados a las obras literarias, de antemano, por una tradición, sino de una geografía propia donde los lectores hacen sus recorridos personales. Como toda geografía o mapa, se trata de trazar recorridos y de definir límites, tierras extrañas o paisajes conocidos, como de marcar los límites de lo que no cabe en el mapa propio.

La elección de esta categoría, apropiación, pretende establecer no solo cómo se da una elección de lectura sino como una obra literaria entra a formar parte de ese mapa de lectura (*terra nostra* o *terra ignota*) y qué tipo de apropiación hacen los jóvenes de ellas. Es muy

posible que la lectura de biografías, autobiografías, relatos históricos, novelas policíacas o de ciencia ficción se dé por recomendaciones grupales o por afinidades con otras lecturas de tema y asunto similar; por ejemplo, ¿qué tipo de apropiación se da en los jóvenes que leen *Las 50 sombras de Grey*?

Una primera respuesta que dan los jóvenes a estas preferencias se apoyan en el vínculo que pueden establecer los lectores entre los textos y sus existencias concretas; de donde emanan calificativos como “historias reales”, “historias verdaderas”, “auténticas”. Estas relaciones pueden surgir por preferencias de tono, estilo, modo de lectura establecido o intereses temáticos, como sucede al leer policíacos, relatos fantásticos, novelas góticas, sentimentales o eróticas.

3.2.2. *Prácticas literarias como construcción de sí mismo*

Como lo señala Michèle Petit, al referirse a la lectura literaria y la construcción de sí mismo, la mayoría de reflexiones que se movilizan hoy en los programas se orientan hacia el placer del texto, hacia las lecturas útiles, hacia las lecturas de entretenimiento, hacia la formación de lectores asiduos. En contraste, se enfatiza muy poco en la importancia que tiene la lectura para el descubrimiento del mundo interior y fortalecer sus posición ante la existencia (Petit, 2001).

Según Colomer (2010), la lectura literaria en los jóvenes está vinculada, en primer lugar, a la creación de espacios propios, mundos íntimos y existencias privadas. La lectura saca a los jóvenes de la exposición a la vida pública, no tanto una vida social sino un mundo en donde no existe la experiencia individual. La lectura permite la construcción de un espacio propio, cuarto, biblioteca, o la proyección de una serie de espacios propios, imaginarios, fantásticos. En la *Poética del espacio*, Bachelard menciona el valor de los áticos, los altillos, los refugios de montaña, las torrecillas, de los sótanos. El joven de nuestro entorno adolece de estos espacios y se queja con creces de “ser interrumpido”, de adolecer de espacios privados. Cuando lee, el joven debe hacerlo en el transporte público, en los centros comerciales o en salas en donde hay siempre encendido un televisor, en esos espacios de circulación en donde somos igualmente anónimos y que Marc Augé llama los no lugares.

Si a mediados del siglo pasado Maurice Blanchot hablaba del espacio de la literatura, y reconocía como elemento central de la experiencia del lector con el texto literario el silencio, hoy, en la segunda década del siglo XXI, es muy difícil que exista un recodo de los espacios que habitamos que no tengan encendido un terminal electrónico. George Steiner, en *Pasión intacta* (1978) se quejaba de que la biblioteca de las antiguas casas, en los apartamentos contemporáneos, había sido sustituida por el centro de diversiones (tv, *home entertainment*, grabaciones musicales); medio siglo más tarde no hay casi ninguna actividad humana –hacer deporte, alimentarse, estudiar, viajar, circular por la ciudad, tomarse un café con unos amigos, y, desde luego, leer– que no se realice bajo el aura de las terminales digitales, ya sean computadores, pantallas digitales o terminales celulares.

Sin embargo, el lector, así lea como sucede hoy, conectado a una pantalla o a una fuente de sonido estéreo, escucha música y lee, creando un mundo completamente suyo, incluso en medio de las multitudes. En este sentido el lector sigue siendo un transgresor, de las reglas del grupo, de la familia e incluso de sus propios amigos, cuando pone entre él y los miembros del grupo una obra. El espacio íntimo no tiene que ver solamente con el espacio físico que crea el lector al leer, sino con los espacios distantes a donde se desplazan los personajes de la literatura. Se ha señalado muchas veces que toda literatura es un viaje y que la mayor parte de los mitos fundacionales o de las sagas heroicas incluyen un viaje al mundo de las sombras. El espacio propio del mundo del relato, refugio del lector, también tiene que ver con esos horizontes desconocidos, exóticos, misteriosos, fantásticos, extraordinarios, imaginarios.

El lector, en su condición de viajero, siempre trae algo, ha aprendido algo de su odisea personal. Los jóvenes, especialmente sensibles a la hostilidad del mundo, se acercan a la literatura con fines concretos. Los jóvenes pueden acceder a la literatura con fines prácticos como los siguientes:

- Reconocer a otros seres humanos que padecen la misma sensación de soledad o de vacío o de extrañamiento, y que se sienten igualmente únicos, igualmente frágiles.

- Identificar otros jóvenes que padecen las mismas emociones y pasiones: el odio, el amor, la rabia, la sensación de impotencia.

- Explorar los secretos del sexo, el erotismo, las fantasías sexuales.

- Enfrentar sus miedos y sus angustias o disfrutar y jugar con la propensión hacia el abismo.

- Compartir las preguntas y las inquietudes que generan la experiencia religiosa o el amor.

- Encontrar que otros seres humanos de su misma edad plantean interrogantes similares sobre la sociedad, la justicia, la condición económica o el orden político.

- Reconocer la complejidad de las relaciones humanas, la profundidad del alma humana o la ambigüedad de nuestros sentimientos.

Por lo general, como lo veremos en la mayoría de las respuestas y testimonios que aportan los jóvenes, podemos calificar de “oportunista” o “interesado” este afán permanente de leer y “sacar” de la lectura un cierto beneficio; o esa necesidad de identificarse con un personaje o de reaccionar demasiado pasionalmente. Por ejemplo, alguien ve en *El principito*, un pequeño héroe que es capaz de escapar del yugo paterno; ver en Jean Valjean a un héroe que camina sobre cadáveres y asiste a los menos favorecidos; o a la mujeres de una novela de Kundera como modelos de autodeterminación.

Lo cierto es que los jóvenes lectores construyen o reconstruyen su historia con los fragmentos de historias que han leído, con los pasajes que recuerdan, con las imágenes que los han impresionado, en un proceso en donde no importa hasta qué punto recuerdan el nombre del autor o si ubican el libro en una época o período determinado. Lo que cuenta es el trabajo afectivo al que ha dado lugar la lectura.

Mas en la lectura, el cazador resulta cazado o el colonizador colonizado. El lector sale a la caza de una presa en un texto y en últimas el lector es el leído, y lo que descubre está en su propia intimidad. La joven que confiesa, v.g., que su imagen de biblioteca está vinculada a un pequeño castillo de cuentos que conserva desde niña y la que habla de leer con alguna

asiduidad en el cementerio, nos hablan más de sus sueños, anhelos, deseos, ideales y espíritu de transgresión e irreverencia, que si nos hablaran de los temas que leen.

3.2.3. *Prácticas de identidad, diferenciación y autorrepresentación*

Regularmente se ha analizado la literatura desde principios de diferenciación. Por ejemplo, se ha establecido de manera oficial las distancias entre literatura clásica, formas populares, tradiciones canónicas, literatura académica; el calificativo de *best sellers* o el rótulo de literatura barata o de pseudoliteratura, de literatura comercial o de libros de superación, de literatura simplemente o de *kitsch*; en todos los casos, corre paralela una suerte de sanción. Más interesante sería establecer de qué manera un grupo de lectores se apropia de un texto, de un autor, de unos temas, de unas fórmulas y de qué manera, a través de qué historias, se establecen posturas y valoraciones en torno a las diferencias sexuales, a las brechas generacionales, a las adhesiones religiosas, a las tradiciones educativas, o de qué manera se perciben o se fundan solidaridades territoriales y se llevan a cabo prácticas de comunicación.

El gusto literario, las elecciones de los temas y los autores, las preferencias literarias, en términos generales, responden, como lo señala Bourdieu en *La distinción*, a disposiciones que permiten diferenciar a unos individuos de otros. El *habitus* literario, en tanto conjunto de prácticas de lectura (formas de leer, de elegir, de interpretar, de seguir o de abandonar, de reescribir, de propagar, de dar a conocer, de divulgar, de homenajear, de compartir, de tantas otras técnicas y prácticas implícitas en el verbo leer) funciona más allá del discurso, mas allá del control voluntario, como una forma elaborada de diferenciación.

El gusto orienta a un grupo y genera un conjunto de disposiciones prácticas ligadas a los modelos de interpretación que los grupos han ayudado a construir. Los valores incorporados no se ofrecen como categorías universales, como quisieran los sistemas canónicos y clásicos, sino como un conjunto de esquemas incorporados en la práctica (Bourdieu, 2012, p. 550).

En las prácticas literarias de los jóvenes se perciben unos principios de división (formas de clasificación, estructuras mentales, formas simbólicas, esquemas de interpretación), que establecen la diferencia entre clases (sociales, por edades, sexuales). Se trata de esquemas de

percepción que se articulan a través de redes de oposición, que atañen a diferentes formas de valorar, que cambian históricamente y llaman más la atención en un contexto que en otro, o frente a circunstancias precisas.

Aquí valen por igual los planos diferenciales entre lo alto y lo bajo, entre lo espiritual y lo material; entre lo fino y lo grosero; entre lo ligero y lo pesado; entre lo libre y lo forzado; entre lo ancho y lo estrecho; entre lo único y lo común; entre lo brillante y lo apagado; que pueden a su vez resumirse en una sola gran diferencia: entre la élite de los gustos dominantes y los gustos de la masa de los dominados (Bourdieu, 2012, p. 552).

Veamos por ejemplo, lo que históricamente han significado las diferencias entre intelectual y material, o entre temporal y espiritual. Las distinciones y sus oposiciones funcionan como un esquema clasificador, que se puede ajustar a diferentes circunstancias, como cuando en teatro se opone el teatro burgués al teatro de vanguardia; la poesía sentimental a la elevada; la poesía romántica (popular) a la poesía hermética o encriptada. En el caso de las prácticas literarias juveniles estas distinciones se convierten en polaridades del tipo evasión/compromiso, cotidiano/exótico, real/fantástico.

Lo propio de estas distinciones es que constituyen un conocimiento sin concepto al cual se adaptan los individuos, dando por sentado el sistema de inclusiones o de exclusiones, hasta crear un sentido de los límites objetivos, un sentido de pertenencia a unos objetos, a unas personas, a unos lugares, y para el caso que nos ocupa, una relación con un tipo de lecturas o de obras, un tipo de gusto y de consumos frecuentes.

La lista, como lo señala Bourdieu, puede hacerse infinita y habría que ajustarla a los contextos culturales y a cada una de las mitologías sociales. Si bien una última categoría podría juzgarse en la base de todas las demás, por cuanto encierra una diferencia básica derivada de las distancias sociales y económicas: la diferencia entre dominantes y dominados. Esta distinción, que engloba a todas las demás, en el tema que nos ocupa se puede plantear en términos de la diferencia entre literatura juvenil y literatura adulta, o entre literatura juvenil y literatura académica.

En un sentido diferente, las prácticas literarias juveniles se traducen también en “gestos seguros” de apropiación del cuerpo y del espacio, lógica de socialización que se puede comparar con la de un actor de teatro que conoce su escenario y adecua la altura de su voz y su mirada; gimnasia corporal que establece unas relaciones de estrechez o de amplitud, de rigidez o de flexibilidad, de altanería o de sumisión. En el caso de las prácticas literarias juveniles habría que mirar la gestos de rechazo o apropiación, las enunciaciones de afinidad o los juicios de toma de distancia. No se trata simplemente del interés en unas obras o en unos autores o del rechazo de otros sino de una apuesta de identidad plena en donde se define la distancia entre “nosotros” y “ellos”, o los “otros”, a partir de afirmaciones como: esto no es para nosotros, ese no es nuestro mundo.

El trabajo de Erving Goffman (1959) apunta de manera directa a desarrollar toda una batería de recursos para analizar el comportamiento de los individuos en el seno de lo social desde la posibilidad de analizar el sentido que tiene la puesta en escena como elemento central en las interacciones de la vida cotidiana. Las prácticas literarias pueden analizarse de la misma manera desde una perspectiva similar, como parte de la apuesta que los individuos hacen en procura de construirse una imagen propia, una imagen de sí mismo, un proceso conocido como *presentation of self*.

Las prácticas literarias de los jóvenes pueden desde otra perspectiva observarse como parte de esta “presentación de la persona en la vida cotidiana”, una suerte de puesta en escena que el individuo hace de manera permanente. No se ha utilizado en vano la expresión “puesta en escena”, pues se trata realmente de apelar a recursos dramáticos encaminados a controlar las estrategias que emplea un individuo para presentarse ante los otros, para controlar la impresión que causa ante los otros; es decir, qué hace, qué dice, de qué habla cuando interactúa o actúa en la vida cotidiana.

Más hay algunas diferencias: mientras en el teatro el actor representa ante otros personajes, igualmente ficticios, y el público asiste a un evento ficticio, en la vida cotidiana, por el contrario, solo hay otros actores, individuos presentes, que son al mismo tiempo actores y público. En las prácticas literarias juveniles la representación de sí, o la construcción

proyectada de la identidad está atravesada por esta relación compleja: estar en escena y frente a un público que al mismo tiempo participa como espectador y actor.

¿Cómo se adquiere información sobre un individuo? Según Goffman, habría dos niveles: hay una cantidad que el individuo aporta de manera explícita y la expresión que emana de él. En el primer tipo encontramos los símbolos verbales, la comunicación en el sentido tradicional; en el segundo encontramos un “amplio rango de acciones” que otros pueden considerar como sintomáticas y a veces ajenas. El primero es un plano apenas intencional –que incluso puede recurrir al engaño–; en la segunda clase, corresponde a un ejercicio mucho más dramático, mucho más teatral.

Las prácticas literarias como interacción presentan en sus rutinas, en lo que se escribe, en lo que se comenta, un alta dosis de puesta en escena, de control dramático, en donde cada individuo o actuante representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, en una suerte de relaciones sociales y actuaciones posibles. Ciertos elementos aparecen siempre acompañando al individuo durante sus actuaciones; se trata de un conjunto de dotaciones expresivas de las que hacen parte el medio (*setting*) que incluye un mobiliario, un decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, escenario, utilería. El lector aparece como actor que se acompaña de una fachada simbólica y crea unos papeles (vale igual para el músico, el poeta, el malabarista, el actor de circo, por ejemplo, pensemos en la utilería que usa el rapero).

El papel que juega el lugar, la simbología del lugar donde se lee: en la intimidad o en la escena pública; espacios sagrados o profanos, institucionales. Pero también se trata de signos que hacen parte del escenario individual: insignias de cargo, de edad, de rango, vestido, sexo, pautas de lenguaje, expresiones faciales, gestos corporales. Estos elementos de la fachada se pueden dividir a veces en dos tipos: apariencia y maneras, los primeros relacionados con el estatus, los segundos con las actitudes a la hora de actuar.

Estas fachadas a veces son construcciones individuales, a veces son frutos de un trabajo colectivo. En las prácticas literarias juveniles resulta de un enorme valor los *cosplays* (eventos que analizaremos en detalle en el capítulo 4), a través de los cuales el lector –y también el

gamer– asume el rol y el atuendo de un personaje. También el lector (al estilo de *Harry Potter*) se dota de unos signos y una corporalidad característicos, con ciertos clichés: gafas, retraimiento, propensión al silencio y al apartamiento. Las fachadas se eligen, no son por lo regular creadas: la lectura de autores como Poe y Lovecraft, v.g., ofrecen este tipo de fachada. De la misma manera, en las prácticas habría que reconocer el papel del set –del decorado y la ambientación– y la *realización dramática*, el conjunto de acciones inmediatas que confirman las declaraciones, que dramatizan la práctica y hacen evidentes los gustos, las rutinas, las decisiones.

3.2.4. *Actitud crítica, colectividad e intereses compartidos*

No solo la literatura, que a lo largo de toda su historia reciente ha reforzado la idea de las “ilusiones perdidas”, el mundo moderno ha contribuido a multiplicar, como lo afirma Gilles Lipovetski, hablando de la espiral de la decepción, el número de los descontentos en el mundo contemporáneo. Los jóvenes, conectados al mundo a través de numerosas pantallas y fuentes de información, tienen la oportunidad de confrontar las promesas de la sociedad democrática y una realidad que resulta decepcionante. El *malestar en la cultura* del que hablaba Freud se torna ahora en una sensación permanente de fracaso y desaliento. La sociedad hipermoderna, dice Lipovetski, ha generado una *inflación de las decepciones*. “Los valores hedonistas, la superoferta, los ideales psicológicos, los ríos de información, todo esto ha dado lugar a un individuo más reflexivo, más exigente, pero también más propenso a sufrir decepciones.” (Lipovetski, 2008, p. 2)

Nunca se habían hecho tantas encuestas midiendo la percepción de felicidad, de satisfacción. El problema es que sin importar las diferencias socioeconómicas, todos los miembros de la sociedad son “hiperconsumidores”. Mas en un mundo que anuncia todas sus promesas, todo el placer, todos los bienes, aumenta en mayor medida la sensación de fracaso, de discriminación. El espíritu crítico que, hacia mediados del siglo pasado, alentaba un cuestionamiento a los sistemas de control, a las formas abstractas del poder, a las estructuras ideológicas, en el seno de la sociedad de confort o de bienestar social (al menos del confort y de

los niveles de bienestar prometidos), se traduce, en esta época en la que los jóvenes no tienen acceso al trabajo formal y padecen una suerte de estancamiento, en un velo de resentimiento y pérdida de la autoestima. Este espíritu de frustración se combina con la impresión de injusticia y de marginación, con la idea de que se vive siempre en la periferia.

Los jóvenes ven en la literatura una experiencia que puede llevar a comprender mejor la naturaleza de estas paradojas que llevan a que mientras se habla de derechos, inclusiones, beneficios de la democracia, la realidad esté marcada por la discriminación. En el caso concreto de la realidad colombiana, la paradoja más concreta deriva de vivir la promesa del progreso de un país en vías de desarrollo marcado por la violencia secular.

Casi con la misma intensidad con que los jóvenes que hacen parte de este trabajo se apropian de la lectura para encontrar respuesta a sus dudas personales, de la misma manera buscan en la literatura experiencias de lectura que hagan eco de sus propios reclamos, que denuncien, disientan y rompan la pasividad; los jóvenes, como veremos, no solo denuncian sino que apelan a la literatura para promover acciones y movimientos sociales.

Más que basada en la memoria y en la tradición, la cultura, como se percibe en las prácticas literarias juveniles, está basada en la producción y en la capacidad relacional de la energía simbólica (es decir, en la capacidad para actuar, resignificar, crear nuevos entornos, asociaciones y disposiciones). En literatura, se pierden o se suspenden las referencias eruditas por las presencias actantes. No se trata, por ejemplo, de saber sobre Poe sino de actuar con los textos de Poe, con sus personajes, con sus oscuridades y crear con ellos nuevos escenarios. La cultura mira menos hacia el pasado. Se asegura en cambio su transmisión y su proceso: se trata menos de la historia y más de la heurística, como lo señala José Luis Brea (Brea, 2007), con el fin de crear comunidades en interacción permanente (trátase de Facebook, Instagram, o en el caso de la literatura de los *Fandoms* o los *creepypastes*, *fanzines* y *fanfictions*).

Se trata de una memoria basada en el proceso; una memoria apoyada en la red; en una memoria constelación, como la denomina Brea; se trata de una fábrica y no de un almacén. En literatura vale decir que se apoya más en la comunicación, en la necesidad de establecer contacto, llamar, compartir, pintar en un muro público, en una página que es de todos. Mas esta

concepción implica entre otros hechos la desaparición del "monumento", de esos lugares de estatus y privilegio (que corresponde a soslayar las piezas maestras). Las obras por el contrario se clonan y se reproducen en todas las direcciones; se dispersan de manera *viral* (adjetivo que ha venido a señalar ese carácter episódico, fugaz, ligero, líquido en el sentido de Baumann, que ambula por todos los horizontes y de repente se dispersa en la nada). Una fuerza deslocalizada en multiplicidad de no-lugares, en tiempo real.

Lo importante ya no es el disco duro –el almacén, la biblioteca– de la máquina, sino la capacidad para interconectar. En literatura hablamos de lecturas *online* (todos los clásicos son accesibles como audiolibros), conectividad, puentes, aperturas, redes de distribución; se trata más de una arquitectura relacional y una acción comunicativa. Coproducción colectiva: grupos, redes, bloggers, Tumblers, Pinterest, Fanzines, Fandoms, Wikis, donde lo importante no es almacenar sino interconectar, distribuir, compartir y habitar de manera ubicua, sin lugares de privilegio. Por lo tanto no se trata de documentos o de memoriales acumulados sino de redes, nodos, puertos multiplicados, para entrar, salir y fluir: la literatura se convierte en trayectorias y lugares de transición.

El lector produce, no se limita a la recepción pasiva o al mero consumo; los procesos de recepción no son nunca idénticos, sino desviados, tergiversados y a la postre creativos; se diluye la idea de "propiedad intelectual" en un proceso participativo de ecos y reenvíos cada vez más amplio y expansivo. A esto se llamaría "inteligencia compartida", que recuerda el *omnia sunt comunia* (usado en tiempos de conflicto), en donde todo es de todos, creando una nueva subjetividad "comunitarista" que se opone a la idea del sujeto individual moderno, propio de la *Bildung*. Se trata de sujetos multitudinarios y colectivos; de una recepción simultánea y colectiva; de una nueva concepción del saber, basada en la idea de la circulación pública de las formas simbólicas. (Brea, 2007)

Es posible acercarse a las organizaciones colectivas desde dos vías: una derivada de las representaciones impuestas por aquellos que poseen el poder de clasificar y designar; otra desde el crédito que cada comunidad gana en la medida en que es capaz de reconocer ella misma su propia existencia y reconocerse como una unidad.

Este es el campo de lo que podríamos llamar luchas simbólicas. Como efecto de estos procesos dinámicos encontramos pluralidad de apropiaciones; los objetos mismos son transformados y se crean nuevas formas de recepción, valga decir, de lectura y escritura. Se trata de una tensión permanente. Por un lado, una tendencia que apunta a compartir los mismos lenguajes, los mismos textos, en procura de cohesión; por otro lado, una fuerza que persigue la necesidad de marcar diferencias. Aquí es donde hay que entender cómo algunos grupos hoy se separan de otros por la recurrencia al libro impreso o el uso de las formas digitales, en tanto otros mantienen las formas orales o la escritura, como marca distintiva.

3.2.5. Nomadismos, tiempo digital y memorias en red

El lector está siempre en el camino, es un nómada, como lo afirma Michel De Certeau; el lector está siempre a la caza, tomando de acá y de allá. Incluso el lector más sedentario, como Alonso Quijano, se convierte en Don Quijote gracias a que tres veces emprende el camino, ataviado no solo con un traje especial, sino con todo aquello que ha recogido en los libros que ha leído.

A través de la lectura puede seguirse a modo de huella la presencia del lugar. Los aspectos físicos, espaciales, geográficos del lugar dan lugar a un hecho fáctico: se nació ahí, se vive ahí, se lucha ahí: ya sea la cuadra, el parque, la casa, el barrio, una dada zona de la ciudad que se integra y define una actitud hacia la vida o que resulta “determinante” a modo de marca o de huella simbólica. En este sentido, las prácticas de lectura apuntan al afianzamiento, al arraigo o al rechazo y la repulsa. Las características físicas del paisaje imponen marcas ideológicas y culturales; el paisaje –rural o urbano– da forma a la identidad del protagonista de las historias y al mismo tiempo al lector de las historias.

En el mundo contemporáneo, las prácticas evidencian el tránsito por los no lugares, por los lugares fluidos (Bauman, 2004), por los lugares en donde la identidad corre caótica, desestructurada, lejos de los papeles que en otro momento jugaban la familia, la comunidad religiosa o la escuela. Tales lugares fluidos como la discoteca, los supermercados, las grandes tiendas de almacenes, las estaciones de bus, y los bienes efímeros del mundo del consumo:

prendas, ropas, celulares, ¿cómo forjar una identidad propia en donde ya no hay ninguna? El lector juvenil, como lo veremos, avanza errante entre polaridades y paradojas, nutriéndose con hallazgos azarosos, respuestas y atisbos circunstanciales y alguno que otro respiro en suelo firme.

Las prácticas literarias juveniles se insertan en tiempos autónomos en donde el inicio y el final no está establecido por coordenadas externas; tampoco por los rituales repetitivos que consagraban una autoridad mítica o legendaria. En su ejercicio de apropiación y construcción de sentido el lector de hoy al que pertenecen los jóvenes establecen un tiempo de lectura acompasado con los relojes digitales (Feixa, 2003). En esta concepción virtual y digital del tiempo, y de paso de la historia y de la memoria, hay muy poco espacio para reverenciar las tradiciones, para los rituales míticos ligados a la consagración de los textos litúrgicos. En un corte holográfico se funden la totalidad de los tiempos, como sucede en los videos juegos que funden narraciones míticas, tecnología virtual y proyecciones del mundo futuro.

Los relojes digitales se han vuelto omnipresentes (en los tableros digitales, en los juegos virtuales, en las pantallas de los celulares), y dividen el tiempo en milésimas: “el tiempo se expresa a través de los artilugios lúdicos: videojuegos, juegos de realidad virtual, simuladores, holografías. Se imponen tiempos simultáneos, en donde desaparece el presente y el pasado y nos quedamos únicamente con el presente. En este marco, la memoria se mantiene como resonancia del pasado, eco, retorno; en las memorias distribuidas de los sistemas digitales en red no hay propiamente memoria sino circulación: transitividad continua, diferencia desplazada, memoria nómada y continuo devenir (Brea, 2007)

Un ejemplo perfecto de este tipo de lectura es el que ofrece la lectura de *Los juegos del hambre*, en donde los jóvenes están familiarizados al mismo tiempo con la historia de un héroe mítico que se entrega a cambio de que sus compañeros no mueran devorados (el trasfondo que ofrece la historia de Teseo y su lucha con el Minotauro) y, simultáneamente con un escenario distópico, que proyecta una sociedad futura, supervigilada en donde unos amos dictatoriales se divierten y convierten en espectáculo un ritual sangriento, televisado y retransmitido con la lógica de un *reality*.

No se trata solo del tiempo que pueda invertir un lector leyendo una obra, un tiempo que resulta siempre flexible y subjetivo, sino de la manera como la idea del pasado, el presente y el futuro, del mito, los hechos de facto y la expectativa de un futuro apocalíptico se mezclan en un solo escenario. Las memorias en red hablan siempre del tiempo-ahora, plena y efímera actualidad; se establece la lengua del ahora. La actualidad, el no-tiempo móvil, escenario poco domesticable y rebelde en el que habita la juventud. Se pasa de una memoria retentiva a una memoria fluida, dinámica y apoyada en el enlace permanente.

Los fantasmas del pasado son sustituidos por la actualidad, la lengua del ahora. El fantasma es la incertidumbre, la comunidad que viene, fantasmas prospectivos, deseo de futuro, en donde ya no son los habitantes del pasado los que rigen nuestras acciones sino los emisarios del futuro. Son nuestros propios descendientes; es decir, la idea no de lo que hemos heredado sino de lo que les vamos a dejar como residuo a la humanidad futura, la que rige nuestras acciones, una conciencia bioética, ecosocial y demótica. Todo se vive como *déjà vu*, con la sospecha de que ya todo ha pasado (como en *Terminator*), vemos el futuro como si ya hubiera pasado, y por lo mismo con un velo de nostalgia.

Todo lo que viene del futuro parece envejecer con rapidez (*Metrópolis, 1984, Fahrenheit 451, Terminator, Doce monos, The Matrix, Avatar*). No es que falte la idea del tiempo o del futuro o del pasado: es que todos los tiempos confluyen en un mismo texto: *Jurassic Park, Avatar, Inteligencia Artificial* hacen parte del mismo despliegue que se resume en una distopía permanente. Las películas de anticipación nos parecen cada vez más documentales históricos. Las computadoras de primera generación ya solo tienen cabida en las películas en blanco y negro. El futuro se vive como pérdida, como violencia límite.

La literatura, al pensar el futuro, permite planear algunos escenarios: el fin del arte o el fin de la era de las imágenes, no porque no circulen imágenes sino porque las que circulan no dan cuenta de la realidad. Todos los relatos fundantes han quedado sin función, en medio de una secularización extrema. Se trata de un tiempo sin leyendas, solo se presentan pequeñas narrativas sin alcance cósmico. Ningún pueblo puede ya predicar su epopeya; las narrativas responden apenas a economías prácticas, conversacionales. La belleza se ha desprendido de sus halos mágicos, reina la belleza de la indiferencia.

Ya no quedan los brujos o los chamanes, los visionarios, los habitantes de los olimpos divinos, de allí el tono de nostalgia y de pérdida que emana de *El abrazo de la serpiente* (Ciro Guerra, 2015). Todo ciudadano gestiona su autoproducción. No hay un foco de visión que resuma el mundo, solamente sismógrafos; no hay ventanas posicionales, que capten la totalidad. A pesar de la visibilidad, hay innumerables focos, centros diseminados y visiones recíprocas: un laberinto irreductible de lugares esquinados.

Las prácticas literarias juveniles se podrían resumir por el objetivo que las vincula: la búsqueda de sentido. Se trata de rasgos que renuncian a las ideas de dominio, autoridad, academia, patrón clásico, y que se integran de manera intensa a la tarea de superar el caos y la dispersión. Sin embargo, podríamos dar por sentado que el mundo de los jóvenes, al final de las cuentas, termina “construido” o que ha hallado el “sentido” de la existencia. En la *Elegía de Duino I*, Rilke reconoce lo difícil que es abrirse camino por un mundo en donde todo ya parece haber sido codificado y asimilado: “Hasta los astutos animales saben que no nos sentimos cómodos en casa, en el mundo interpretado”, fuera de lugar en un mundo en donde el sujeto tiene muy poco o nada que aportar, salvo sumarse a la masa.

Vale la pena traer a colación que los ejercicios de construcción de sentido se dan en un marco social, cultural, ideológico que amenaza siempre a la dispersión, a las sujeciones de uno y otro tipo, a la pérdida de los valores absolutos. Lo que impera es lo que Ulrich Beck denomina el reinado de la voluntad individual, la lucha por la vida propia, en medio de un “mundo desbocado” y en donde lo que encontramos es una “radical no identidad”.

Según Beck (2003), todos los órdenes tradicionales como Estado nacional, clase social, vínculo étnico, familia han sido reemplazados por una ética de la realización personal, por un individualismo que descarga toda la responsabilidad, del éxito o del fracaso, en las decisiones de cada individuo, ante la estandarización de la existencia, la imposición de las regulaciones burocráticas.

El individuo solo tiene como alternativa la biografía electiva, en donde reina el “hágalo usted mismo” y en donde el individuo termina concibiendo su existencia como una serie de

decisiones, indecisiones, omisiones, capacidades, incapacidades, logros, compromisos, derrotas. El individuo lucha permanentemente en donde no hay ninguna posibilidad de ser sedentario.

En la era global, la vida propia de uno ya no es sedentaria ni está vinculada a un lugar particular. Es una vida viajera, tanto literal como metafóricamente, una vida nómada, una vida que discurre a bordo de automóviles, aeroplanos y trenes, en el teléfono o el Internet, puntuada, reforzada por los medios de comunicación: una vida transnacional que atraviesa fronteras. (Beck, 2003, p 73)

De la misma manera los jóvenes enfrentan este desarraigo o poligamia locativa, en donde siempre se está de paso y en donde las tradiciones se eligen, se inventan, se desechan; en donde impera la sensación del riesgo; en donde no hay certezas religiosas ni recetas válidas. Como veremos en la gran mayoría de estos testimonios en torno a las experiencias literarias y coincidiendo con el análisis de Beck, la vida propia no es otra cosa que “vida reflexiva”, procesamiento de información contradictoria.

La construcción de sentido se da en medio de un universo de incertidumbres en donde todas las posibilidades de realización antiguamente establecidas hoy no son otra cosa que riesgo y aventura: el amor, el matrimonio, alimentarse, viajar, quedarse en casa, leer, sumergirse en una condición gregaria. O pugnar por crear un mundo propio –apropiarse, construir una identidad o una máscara, diferenciarse, comunicarse con otros para conformar un organismo más complejo, más amplio, más invisible.

3.3. Variables de entrada

Estas variables de entrada pretenden establecer una caracterización de los diferentes grupos focales a partir del vínculo con la literatura. Como ya se ha señalado, estos jóvenes en edades de 15 a 17 años se encuentran en el denominado Ciclo de Educación Media o en su mayoría son aspirantes o estudiantes de primer semestre universitario, en áreas de lenguaje. Es importante en este capítulo, antes de analizar las prácticas literarias juveniles propiamente dichas (cap. 4), hacer un acercamiento a algunas variables que inciden sobre estas prácticas y sobre la calidad, la experiencia y el conocimiento en torno a la literatura, y por esta misma vía reconocer hasta dónde podemos extender esta información a los jóvenes en términos generales,

no solo a aquellos que han manifestado una intención, o un gusto previo hacia lo literario o hacia las búsquedas estéticas.

En un primer momento nos proponemos establecer qué entienden estos jóvenes por literatura, con qué la asocian o cómo se expresan de ella. Más allá de las definiciones académicas o de diccionario, se rescata la espontaneidad y las asociaciones familiares. En la mayoría de los casos los jóvenes se expresan de la literatura a través de epítetos y de metáforas grandilocuentes, lo que conduce a la necesidad de interpretar el sentido subyacente de dichas afirmaciones.

En un segundo momento se trata de establecer la relevancia que tiene la lectura literaria para los jóvenes. Es frecuente que no solo las obras literarias sean reconocidas como verdaderos ritos de paso o de iniciación. Hay encuentros con textos que marcan un camino nuevo o maneras distintas de valorar o acercarse al mundo literario, bajo la marca de la autocomprensión.

En tercer lugar, nos preguntamos a través de qué experiencia o circunstancia ocurre el encuentro con la literatura; qué tipo de experiencia familiar, escolar, accidental, los condujo hacia la lectura literaria. En estos casos hablamos del rol de los mediadores pero también de las obras que han jugado un papel trascendental en su trayectoria como lectores.

Una cuarta variable se relaciona con la idea que los jóvenes tienen en torno al canon literario o frente a la literatura académica. Se trata de establecer si en sus valoraciones los jóvenes realizan algún tipo de deslinde, de clasificación o de selección; si establecen algún tipo de distinción entre obras académicas, canónicas, literarias y géneros emergentes. En otras palabras, esta variable nos puede arrojar información sobre los criterios que ellos mismos aplican a lo que leen, para calificar o no de literario un texto.

La quinta categoría se relaciona con los gustos o preferencias y por lo mismo con las elecciones temáticas: puede suceder que los jóvenes asuman una predisposición hacia ciertos temas y autores, o que, por el contrario, no establezcan ninguna afinidad electiva. Se trata de establecer también hasta dónde estos gustos y tendencias se relacionan con prácticas de consumo o con otros intereses.

Por último, se aborda como variable la imagen que los jóvenes tienen en torno a lo juvenil; en la mayoría de los casos, los jóvenes hablan de los jóvenes como si se tratara siempre de otros, nunca de ellos mismos. Es extraña la expresión “nosotros los jóvenes”, lo que hace pensar que hay un esfuerzo, a la hora de opinar, por tomar distancia hacia lo propio que es lo juvenil.

Hay otras variables que desde luego juegan un papel central en las prácticas literarias juveniles. Por ejemplo: la competencia lectora. Muchos jóvenes en las entrevistas realizadas han manifestado problemas de lectura, de comprensión y de interpretación; muchos otros hablan de “haber tenido que leer varias veces una obra”; en otros casos se refieren a aquellas obras que han intentado leer pero les resultan de difícil comprensión, es decir, más allá de su competencia. No obstante este factor es crucial, no hace parte del campo de investigación delimitado en este trabajo. Más allá de los niveles de comprensión, como lo veremos, nuestro interrogante gira alrededor de la “construcción de sentido”, y esto desde luego deriva de la relevancia de las prácticas, más allá de las destrezas del lector.

En muchos casos es evidente, como se puede percibir más en los talleres que en las entrevistas, que hay un nivel de competencia “extremadamente literal” y una tendencia a volver a contar o referir el argumento de los textos leídos, sin explorar relaciones de tipo inferencial o sin llevar a cabo una lectura crítica que les permita hablar de los trasfondos socioculturales e ideológicos de las obras. Hay, a cambio, una tendencia a reducir el sentido de las obras a su función moral. Enfrentado a la escritura el joven “racionaliza” sus respuestas, intenta despersonalizar sus opiniones orientándolas hacia un horizonte académico; en contraste, en la entrevista, es posible que el entrevistador inquiera de tal modo que conduzca a que el joven explore un poco más desde una perspectiva personal.

Otra variable indudablemente significativa es la derivada del estrato socioeconómico. En la muestra se perciben algunas diferencias derivadas de esta relación. Por ejemplo, entre quienes tienen un cuarto propio de lectura, los que cuentan o no con una biblioteca en sus casa; entre quienes tienen en su entorno un núcleo familiar –padres o hermanos– con formación universitaria o afín a las letras; entre quienes tienen acceso a bibliotecas públicas o deben

ocupar su tiempo libre en oficios y ocupaciones; y, por supuesto, entre quienes provienen de colegios privados o públicos.

Sin desconocer el valor de estas, se ha operado con una muestra aleatoria, de modo que el grupo ilustra con creces el efecto de las mismas, con una clara tendencia hacia los estratos dos y tres, dada la cercanía de la muestra a la Universidad Distrital y los colegios públicos. Como veremos estas leves diferencias juegan un papel importante a la hora de resolver algunas de las dicotomías descritas en las prácticas literarias juveniles. Basta por ahora, a modo de ejemplo, señalar que existe en los jóvenes provenientes de colegios públicos ubicados en localidades de estratos uno y dos una mayor tendencia a vincular la práctica literaria con la acción popular y el compromiso social. Por otro lado, en los jóvenes provenientes de colegios privados, en general más influenciados por los medios de comunicación, es evidente una propensión a acercarse más a la literatura promovida a través del cine y las editoriales.

Estas diferencias, aunque leves pueden conducir a otra conclusión, por el momento un tanto radical, en torno a la ausencia casi generalizada de ambientes mediadores o promotores de lectura, tanto en colegios públicos como en privados, con diferencias notorias en los entornos familiares de origen.

3.3.1. Metáforas e imágenes de la literatura

La mayor parte de las alarmas relacionadas con los índices de bajos niveles de lectura, provienen de estadísticas realizadas por editoriales y libreros que se refieren a la venta de libros nuevos. Lo cierto es que los jóvenes no se cuentan entre el grupo de compradores de libros sino de lectores que acceden a los libros de manera diversa: leen libros de préstamo, libros de segunda, copias, versiones que ruedan de mano en mano. Las entrevistas realizadas pueden llevar a la conclusiones de que estamos frente a un grupo de jóvenes consumidores de literatura, no necesariamente de las obras que los adultos o la institución escolar les pide leer. Resulta mucho más importante dejarlos leer que decirles qué tienen que leer; es más importante, en otras palabras, notar los caminos que recorren, los hitos que ellos mismos señalan, las

correcciones que realizan en su recorrido, como ese joven que dice. “Estaba leyendo *El monje que vendió su Ferrari*, pero creo que eso no es literatura”. (KRN, 17)

En breve, es preferible reconocer los autores, los intereses, los cultos, los rituales, las travesías que realizan libremente y, en la mayoría de los casos, en contraposición, a las vías académicas. Estos lectores leen más fuera de la escuela y llegan al libro gracias a un compañero de confianza. Como se constata en las páginas que presentamos a continuación, hay para estos jóvenes mayor posibilidad de acercarse a la literatura desde afuera de la academia que desde adentro y desde esta experiencia a veces compartida encuentran en la literatura un mundo que alude a los asuntos que efectivamente les conciernen. La literatura exige generar salidas y escapes. Si solo queda en el aula no deja de ser otra cosa que una tarea. Para los jóvenes no se trata de una práctica intelectual que busque satisfacer necesidades de formación abstractas, o de una aspiración a alcanzar ideales estéticos, sino de una práctica relevante y asociada a la realidad cotidiana, a su misma condición de jóvenes.

No de otra manera se entiende la importancia que en estas entrevistas tienen algunas obras que se usan como emblemas, tal es el caso de las obras como *Opio en las nubes* o *Angelitos empantanados*, obras a la que llegan por su propia cuenta, porque un amigo se las recomendó y que les tocan de manera intensa y vívida, a través de argumentos y personajes que encarnan directamente la experiencia de soledad, rabia, exceso, éxtasis, peligro, dudas; obras que plantean preguntas frente a la vida o la muerte, o ante la sensación de vacío y la proximidad del abismo.

Hay un conjunto de palabras que regularmente describen lo literario. Abundan alusiones a la magia, a la experiencia superior. En todos estos casos lo literario parece ocupar un lugar privilegiado. Oigamos de qué manera los jóvenes caracterizan su experiencia de la literatura:

Veo en la literatura una magia abundante, una suerte de *hechizo*, de *encantamiento*, y en la más pura, de enamoramiento. (JVD, 18)

Para mí la literatura ha sido como una puerta a una realidad distinta y también la *magia* de lo que está en los libros, puede pasar a la realidad. (DNL, 18)

Los autores también se basan en la realidad, hay una *magia* en la realidad. (DNL, 18)

La literatura es realidad, combinada con *magia*, una forma de entregar el alma. (LAU, 16)

Pienso en la literatura como en ese mundo que el hombre desea pero que no puede tener. (JNF, 17)

Es algo que refleja de manera paralela la realidad. (YRS, 17)

La literatura para mí es la entrada a un mundo desconocido. (DVD, 17)

Veo en la literatura una posibilidad de volver atrás en el tiempo, retroceder a un época de cuidados, juegos y amor; un deseo de ser cobijado. También una posibilidad de encontrar una combinación de realidad y *magia*. (JLT, 20)

Hay en estas apreciaciones sobre la literatura un elemento central. En primer lugar es muy frecuente que los jóvenes al hablar de su experiencia literaria describan lo literario como *místico* y *mágico*. Usan palabras como *hechizo* o *encantamiento* para referirse a su comunión con el texto. La formación académica apunta muy pocas veces a privilegiar la experiencia del texto; en cambio hace un fuerte énfasis en el análisis de la forma. Por ejemplo, se les pide a los jóvenes reconocer elementos de la estructura, el lenguaje usado en las obras y otros elementos de composición como en una narración o en un poema. Sin embargo en estos testimonios son muy raras las alusiones a los textos literarios desde una perspectiva formal o desde una perspectiva afín que podríamos llamar “estética de la literatura”.

En estos testimonios, los jóvenes no aluden a la forma, a la estructura o a la intertextualidad, sino a sus vivencias. Con estas palabras que podríamos calificar de ampulosas en otro contexto, los testimonios dan cuenta de una experiencia propia, intensa y original. Todos estos jóvenes usan la palabra *magia* para hablar de la literatura, dejando entrever que la *magia* es el acceso a otras realidades. Más allá del cliché, la palabra *magia* se plantea en oposición a *realidad*. Para los jóvenes *magia* alude a la posibilidad de desplazarse en el tiempo y en el espacio; a la posibilidad de romper barreras y límites, de viajar al pasado o de cumplir los deseos.

La literatura aparece también como *refugio*, la imagen del joven “cobijado” remite no poco a la primera infancia en donde el padre o la madre arrullan con la lectura. El joven evoca ese mundo, no literalmente las historias sino la experiencia del vínculo que ya probablemente no existe o ha cambiado. La palabra *magia* remite a un ideal de relación con el otro.

Para el joven la experiencia literaria perfecta evoca el paraíso de la relación materna, que al aproximarse la condición adulta se siente cada vez más lejana. Es una ruptura necesaria, pero a la que se vuelve a través de los relatos. El relato opera al nivel del deseo y de la subjetividad. La alusión a un mundo “al que no se puede volver” refiere sin duda a la infancia perdida y por

lo mismo al crecimiento como desgarramiento o separación, que evidencia la condición juvenil: entendida aquí como separación y pérdida. En este sentido no estamos lejos del narrador de *En busca del tiempo perdido*, de Proust, que evoca los olores y los sabores de la infancia, a través de la magia de las palabras.

Queda claro que la palabra *magia* no alude a lo maravilloso, a lo extraordinario, a lo extravagante, a la fantasía. De hecho en las anteriores afirmaciones se habla de magia y realidad de manera constante, como si al hablar de literatura sintieran inmediatamente la necesidad de no abstraerse plenamente. Las ficciones no son formas de escape: en últimas incluso la ficción los mantiene atentos a la realidad.

Un rasgo propio de contemporaneidad y de la subjetividad de la época es saber que solo existe la realidad sin ambages, sin lugar para el engaño: la realidad existe cruda y desnuda. Incluso frente a la obra literaria y frente incluso a lo mágico que pueda ofrecer el texto el joven no se engaña, no es incauto. Más adelante, como veremos, esta actitud se refuerza o se concreta en el rechazo a todo tipo de idealismo y de romanticismo.

La literatura para mí es un *escape*; al igual que el arte, es como una mentira que dice la verdad. (YRS, 17)

Defino la literatura como un mundo para salir de la realidad y transportarse a otros mundos, atender el deseo de vivir otras aventuras. (JFR, 17)

Escapar, ¿a dónde?, ¿de qué? ¿Qué los ata o los retiene? Se escapa de las prisiones, obviamente. En literatura se escapa de la realidad, es decir, de aquello que hace sufrir al individuo. A través de la obra literaria el joven siempre está dado a la huida. Se huye de todo aquello que represente límite, autoridad, dolor; se emprende una búsqueda permanente del placer, un viaje hacia el hedonismo. Mas a pesar de Rimbaud, los jóvenes no están dispuestos a pasar ninguna temporada en el infierno. La literatura tiene una enorme capacidad para suspender el principio de realidad de sus lectores y por lo tanto para alivianar las tensiones de la realidad. En otros casos sucede lo contrario: tiene también el poder de conminar al lector. Como vemos en los casos siguientes:

La literatura refleja de manera paralela la realidad. Hay al mismo tiempo una crítica a la realidad, una forma de entenderla de otra manera. (YRS, 17)

La literatura para mí es como abrir los ojos, abrir algo dentro de mí; abrir los ojos a algo más, abrir los ojos a una realidad diversa, diferente a como la ven todos los demás. (KTH, 17)

Es decir que lejos de enajenarse de la realidad, la experiencia literaria sitúa al joven frente a la realidad; lo despierta. El relato se opone a las formas de olvido, de ocultamiento; devela verdades; denuncia. En este sentido ejerce una crítica a todas las formas de engaño. Los jóvenes, a diferencia de los niños y los adultos, son extremadamente sensibles a estas formas de ilusión. Se trata de rasgar los velos que cubren la realidad.

Si aceptan la literatura es justamente como parte de un ejercicio de apertura de la mirada. El joven descubre que no hay una sola realidad sino muchas, que la realidad es múltiple y compleja. Esta complejidad no solo se sitúa afuera, sino en la misma intimidad de los jóvenes lectores, que descubren la complejidad de sus propios sentimientos. La idea de descubrimiento, experiencia, apertura es constante en la mayoría de los jóvenes; son muy pocos los que ven en ella una cuestión ligada exclusivamente al entretenimiento o a la diversión.

La literatura para mí ha sido entretenimiento, en primer lugar; pero también existe una faceta relacionada con la *reflexión* y la *realidad*. (JAS, 15)

La literatura es afrontar una manera de vernos a *un gran espejo*; observar a la sociedad, así como a nosotros mismos en nuestros actos. (JHN, 15)

Los jóvenes encuentran en la literatura una forma de explorar el mundo, de acercarse a la complejidad de las relaciones sociales, pero fundamentalmente de interrogarse acerca de sus convicciones. Tomar *conciencia*, *descubrir*, *reflexionar*, sacar a flote, aprender, ver en las obras un gran espejo: en todos los casos la literatura es apreciada como una forma de crecimiento moral, una forma de romper el aislamiento.

Considero agradables obras que permiten descubrir y sacar a flote una parte de nosotros que pocas veces se muestra, que exploten ese yo interior que en ocasiones negamos reconocer, ya sea consciente o inconscientemente, y que nos conduzcan a conclusiones contradictorias y radicales. (KTH, 17)

Gracias a la literatura es posible reflexionar sobre el significado de las cosas, lo que hacemos frente a nuestra vida. (DVD, 17)

La literatura es como una experiencia que puede reportar un aprendizaje, en donde hay cosas valiosas: Ulises regresa después de pasar por muchas pruebas. La literatura es un complemento, me separa de lo corriente, de mis amigos y de lo cotidiano, y me lleva a explorar otras vías. Uno comparte con los autores lo que sintieron, así no los haya conocido. La literatura abre caminos para explorar otras cosas, a pensar en la existencia humana, a pensar y cuestionarme quién soy yo. (DVD, 17)

En estos casos la literatura posibilita el pensamiento. Como lo expresan ellos: la reflexión. Mientras los medios de comunicación, las prácticas de consumo, el uso de los aparatos tecnológicos embriagan a los jóvenes y los arrastran a un espiral de goce y de sensibilidades donde no hay pensamiento (cfr. Bauman), paradójicamente la obra literaria plantea todo lo opuesto. Donde prima la velocidad, el vértigo, el consumo por el consumo, el desecho, el arrasamiento de los recursos y de los individuos, la exaltación frenética, la literatura, al menos como queda señalado en las anteriores testimonios, invita a la pausa, a la lentitud.

Reflexionar es volver a pensar. En términos de Martín Heidegger, pensar implica despojarse de prejuicios y al mismo tiempo de unos objetivos concretos o utilitarios, poner en suspenso las verdades que se dan por sentado (Heidegger, 2003, p. 216). La literatura, como lo señalan estos jóvenes, conmina a detenerse en medio de la carrera. De allí la importancia del espejo. No se trata así de una huida irresponsable o del simple entretenimiento, sino de una tarea de descubrimiento.

Separarse de lo corriente es quizá escapar del signo común de la época, marcado por los solipsismos y por la alienación. Estos jóvenes toman conciencia de estas dos amenazas. La experiencia literaria es así una vía en un doble sentido: devuelve a la realidad individual y muestra la existencia del mundo externo. Como lo señala el joven que alude a Ulises, su “aprendizaje” consiste en *cuestionarse*. Es, en suma, al mismo tiempo, un camino al conocimiento de esa realidad compleja o distante que ellos denominan sociedad o sujeto, y que se caracteriza por ofrecer otras vías, otros caminos.

En ninguno de estos testimonios aparece el texto literario como placer, pero tampoco hay una reflexión o valoración desde lo estético. Si bien uno de los jóvenes alude al entretenimiento de inmediato se desvía a comentar con amplitud la importancia del encuentro con la realidad. Dos móviles subyacentes pueden explicar esta reticencia: en primer lugar una necesidad de hablar de la literatura y de su experiencia revistiéndola de solemnidad y de efectos útiles; por otro lado, la convicción de que más allá de los juegos y de lo trivial, leer es una tarea con objetivos y fines prácticos. Nos encontramos cada vez más lejos de ese lector que escribe en su diario: “Hoy no iré a trabajar, me dedicaré todo la mañana a leer una y otra vez su carta”.

3.3.2. Relevancia

En muchos casos los jóvenes califican la experiencia literaria de *mágica, mística, metafísica*. En todos los casos se trata de una experiencia superior, sublime, altamente significativa.

Le debo a Shakespeare mi idea de la literatura. Leerlo fue conocer lo místico de la literatura; no es un simple artefacto estético, sino una metafísica de la literatura. (JVB, 18))

Prefiero las obras en las que hay cierto misticismo e intriga, disfruto la prosa compleja y clásica. (JDV, 18)

La literatura es como la esencia de lo que soy y de lo que voy a hacer. (SBT, 18)

Para muchos jóvenes la experiencia literaria resulta vital, una forma de aprendizaje superior, una dádiva de privilegio que permite conocer y valorar la vida de otra manera. No es extraño que ante la pregunta *¿qué es para usted la literatura?*, muchos jóvenes respondan con una exclamación: *¡la literatura es todo!* La exaltación es también un signo de distinción. Es una experiencia que diferencia a estos jóvenes lectores de la gran mayoría que habla de la literatura con distancia o indiferencia o que incluso repite frecuentemente que la literatura ha sido para ellos un ejercicio penoso.

Me he interesado por la literatura en los últimos años. La vida es como la literatura. Si uno pudiera escribir las cosas en detalle, toda la vida podría convertirse en literatura. (ANG, 18)

Leer es como vivir. En los libros uno se construye. (ANG, 18)

El acto de leer se acerca a la vida. Se ama los libros, se valoran, se elogian, se aprende de ellos, pero todavía no se juega con ellos o se toma distancia frente a sus acertijos y sus paradojas. Hay un amor ciego del que todavía no toman distancia: es una pasión casi ciega.

Comencé leyendo a los 16 años *El mundo de Sofía*, ya que tenía muchas preguntas sobre la vida. Comencé a leerlo tratando de hallar algunas respuestas y creo que encontré algunas, pero no todas. (NIC, 17)

Varias veces estos jóvenes declaran que se han acercado a los libros y a la literatura con el fin de resolver las preguntas que tienen. En términos generales los jóvenes muestran mucha reserva sobre el tema de estas preguntas y solo dan algunos indicios: el amor y la vida sentimental; la sociedad, las desigualdades sociales; la vivencia de la vida religiosa; la apertura sensual y el erotismo.

La relevancia de la literatura puede derivar también de la trascendencia que tienen las obras en virtud del tratamiento de sus temas, concretamente del trasfondo ético o moral que las obras puedan mostrar. Los jóvenes expresan de manera enfática de qué modo las obras literarias representan la condición humana.

Me gustan las obras literarias que representan la condición humana, los textos que exaltan las virtudes o los vicios de los hombres, lo sacro o lo profano, y que profundizan en la psicología de los personajes. En donde la psicología de los personajes es más fuerte que la historia (AND, 20)

Sin importar que aborde universos fantásticos o de terror, o mundo alejados de la experiencia corriente, la literatura tiene siempre algo humano. (SBT, 18)

Analizando mucho más aspectos que esta novela nos expone, *Nada* es una reflexión sobre cómo vemos la vida y nuestro futuro. Considero que la vida muchas veces se le sale a uno de las manos y uno por encontrar un dichoso futuro lo único que hace es arriesgar su presente por un futuro que muchas veces se derrumba. (DVD, 18)

Los jóvenes establecen la relación entre mostrar la condición humana y los vínculos con lo ético, lo político, lo social. Explorar la condición humana hace que la experiencia literaria no se reduzca a una experiencia del arte por el arte o del mero entretenimiento, de una búsqueda de la belleza del texto.

Por otro lado, en muchos casos hay un cierto pragmatismo objetivo. Se trata de “no dejarse tocar”. La pretensión de la obra de arte y por lo mismo de la literatura, es afectar a su espectador o lector, con su magia, con su belleza, con su capacidad de imitar la realidad. Incluso una obra fantástica afecta a su lector no por lo que dice sino por lo que sugiere y evoca. Los jóvenes frente a este efecto conmovedor de la obra de arte ejercen un claro *noli me tangere*. Antes que dejarse arrastrar por la belleza de la obra, estos jóvenes encuentran la manera de “sacar” de las obras algún beneficio concreto, objetivar la literatura hasta convertirla en un bien pragmático, como lo demanda la época.

Se trata de la condición humana o de los que jóvenes llaman su *encuentro con la realidad*, como si hasta ese momento hubieran vivido con un velo o una mentira compartida. Una de las ideas que transitan por estas reacciones a los textos y en relación con la literatura es entonces que las historias desnudan sus propias vivencias de artificios y engaños. Reconocer la verdad, quitarse un velo, reconocer la realidad de la condición humana, desentrañar la

complejidad de las relaciones humanas, enfrentarse a la realidad: la literatura es para estos lectores la vía a través de la cual se desenmascara el mundo.

Durante la lectura de algunos textos, uno revela y saca a la luz una parte de cada uno que quizás jamás había conocido o que tal vez nunca quería sacar y demostrar, ya que muchas veces uno muestra lo que quiere mostrar y no lo que realmente es. Y todas estas apariencias y pantallas desaparecen hasta dejar en esencia aquello invisible hasta ahora. (KTR, 17)

Creo que dos libros me han marcado fuertemente, *Ojos de fuego*, de Stephen King y *Desde mi cielo*. Esta última cuenta la historia de una familia que enfrenta que su hija ha sido violada y asesinada... De estos libros me impacta la reflexión sobre la confianza, “no se debe confiar en todo el mundo”, y el amor por lo padres. (DNL, 18)

Mi primer acercamiento a la literatura de orden psicológico fue *El túnel* de Ernesto Sábato, me “desprendió” de una simple narración para llevarme a un proceso de reflexión constante de la existencia. Desde entonces comencé a pensar de una manera distinta no solo de la literatura sino de la realidad. Ahora me siento consciente de la condición de la vida. (ADR, 18 años)

Prefiero leer literatura fantástica, que entiendo como un modo de representar la realidad. La literatura combina estas dos posibilidades; además de ser un vehículo hacia un mundo de aventuras que nos transporta y sumerge a mundos diferentes al nuestro, también nos enfrenta a la realidad. (LIS, 19)

Para los jóvenes, la literatura no es tanto un espacio de ficciones fantásticas, sino justamente un espacio en donde se encuentran con un mundo más real. Real en dos sentidos: ya porque en la literatura encuentren un retrato de los mundos reales, testimonios y problemáticas que les interesan, cuestiones sociales, temáticas de interés sobre sexualidad, religión, experiencias sentimentales; ya porque en los textos de ficción fantástica, más propiamente en las historias de terror o de misterio, o en los mundos exóticos encuentren un universo cercano a sus vivencias, a sus temores, angustias o incertidumbres. Algo que de otra manera “jamás hubiera conocido”, que va más allá de lo que se muestra o de lo que no se habla, como lo expresa.

Ser joven es exactamente situarse frente a la realidad en esta actitud de sospecha permanente o de develamiento. La literatura, como lo señalan estos jóvenes, pone en alerta sobre los riesgos de la vida, denuncia la injusticia o las amenazas del mundo, despoja de ingenuidad y conmina a cambia de puntos de vista o a ver el mundo desde diferentes perspectivas.

El elogio a los libros y su culto puede incluso llegar a ver en la literatura una forma de amor intenso, al punto que equiparan vida y literatura, o ven en ella una intensa relación con la existencia.

La cantidad de libros no me hacen mejor o peor persona, más o menos intelectual, capitalista o socialista, fascista o filántropa. Simplemente debo decir que cada pedazo de papel consumido por mis ojos ha logrado hacer estallar en mí un poco más de imaginación, una pizca más de sentido común, dos libras de fantasía y una rebosante tajada de felicidad. Ah sí, olvidaba también los cúmulos de llanto, los infaltables ríos de nostalgia y las pequeñas dosis de placer. He leído muchos y cada uno ha sido el amante ideal. (GRL, 17)

Sin embargo en este testimonio llama la atención la capacidad que tiene esta joven lectora para tomar distancia frente a los libros, de hecho los llama “cada pedazo de papel consumido”, lo que nos hace pensar que gracias al origen de este testimonio, escrito en una de las autobiografías remitidas en las libretas electrónicas, la autora se puede mostrar con chispas de humor e ironía, y no tiene problemas en hablar de su afición literaria en términos como “estallar en mí”, o señalar que los libros pueden ofrecer “una pizca de sentido común”. Si los califica de “amantes”, lo cierto es que su recuerdo regresa lleno de gracia y picante, de manera que se refiere a ellos con algo de humor por el placer o el dolor que le causaron.

Queda claro que estamos frente a una lectora avezada que puede declarar que el placer ha sido en “pequeñas dosis”, o que el llanto ha llegado en “cúmulos”, o que la nostalgia se precipita en “ríos” y que reconoce que sin embargo esta experiencia no la transformarán de manera radical. Simplemente, en este caso –un tanto excepcional en el conjunto de la muestra– encontramos a una joven lectora que califica y reconoce por un lado la frecuencia de su hábito y la intrascendencia del mismo, con una alta dote de madurez crítica frente a lo que lee. Mas en muchos casos impera el culto al libro y el encanto que genera el contenido de las obras, ya se trate de dramas extensos o de anécdotas extraordinarias.

Mi idea era buscar los nombres más importantes y los libros más extensos y quizá más famosos. En once (recién cumplí los 16 años) leí *Los Miserables*, de Víctor Hugo y *El extranjero*, de Camus. En la segunda parte de la novela Víctor Hugo pinta a Cosette y hay como una magia en ese retrato. Jean Valjean la encuentra en medio de la nieve y es una niña preciosa, rubia. Otro elemento es la tremenda descripción de Waterloo y la derrota de Napoleón, y el campo lleno de cadáveres. Luego llega la revolución. Estaba tan encantado con la historia que todos los días escuchaba música francesa. Me aprendí el himno. (DVD, 17)

En este caso el joven habla de la literatura como de una inmersión plena en el mundo de la obra, lo que le permite desplazarse a otros tiempos y otros momentos de la historia, a otra geografía, compenetrarse con otra cultura, al punto de vivir gracias a sus lecturas una vida paralela.

Al leer *Las 1001 noches*, me encantó esa historia en donde una mujer, Scherezada, lee un cuento para poder vivir. Es excitante saber que ella está al borde de la muerte. (JLT, 17)

Entre los 15 y los 16 leí *El río del tiempo*, de Fernando Vallejo; descubrí cómo una persona puede leer el mundo de una manera irreverente y narrar todas sus experiencias, todos sus sentimientos. Este hallazgo implicó un cambio trascendental, como si en adelante no pudiera seguir viendo el mundo color rosa. (JRG, 20)

Además del culto al libro, se exalta la imagen del lector, al efecto del libro; en otros casos el homenaje es a los hallazgos particulares, lo que cierto libro puede ofrecer, por ejemplo, las descripciones, los personajes, las situaciones, los cuadros históricos. Mientras en algún momento hay alusiones a la naturaleza física de los libros, a su color, a su tamaño, en otros casos se apela a la fama de los libros, al prestigio de los autores y de los títulos. Mas en muchos casos, para los jóvenes el libro y la literatura es ante todo depositaria de historias poderosas o asombrosas, como la joven que encuentra “encantadora” la historia de que Scherezada salve su vida gracias a los relatos que cuenta cada noche; o el que encuentra un signo de irreverencia que luego hace suyo, gracias al descubrimiento de las obras y el tono de Fernando Vallejo.

3.3.3. Acceso

Los jóvenes llegan a los libros de manera accidental. Se esperaría que en tanto todos han pasado por más de una década de escolaridad, sea la escuela la encargada de haber creado esta experiencia; sin embargo, son raros los jóvenes que señalan que la escuela haya sido la determinante de su “amor” a la lectura. Por el contrario, las tareas de la escuela parecen contraponerse a los hábitos de estos lectores regularmente solitarios; en casos excepcionales un maestro, de manera aislada, con una finta de dedicación particular, ha abierto una senda hacia los textos. Como se muestra a continuación, esta labor de *mistagogo* proviene de situaciones fortuitas:

En casa no había libros, pero una señora nos regaló un pedazo de biblioteca. Era un montón de libros dañados. En casa compraron un estante. Yo empecé a leer. Yo tendría unos ocho

años. No de una manera rigurosa. El libro que recuerdo fue *El diario de un niño*. Me imaginaba al niño con sus historias. Yo copiaba las actitudes de ese niño. El niño era humilde y amable y yo empecé a ser humilde y amable. En 11 con una practicante me metí en la literatura y leí a Andrés Caicedo, a quien describo como “un alma melancólica”. Me trasladé literariamente a Cali con su música; leí también *La Divina Comedia*, leí solo el principio. (ADR, 16)

La existencia de la biblioteca como ese rincón propio, fabricado o heredado en el que el joven descubre su pasión y resulta determinante el encuentro de sus almas gemelas. El joven llega a los libros y conquista espacios íntimos motu proprio, llevado por su curiosidad:

A mí nunca me mandaron a leer nada, nunca me dijeron que leyera. Si leí algo fue por mi propia cuenta. (NIC, 16)

En muchos casos, en la escuela el guía u *orientador* no ha sido el profesor de lenguaje, de español o de literatura, sino el de filosofía. Queda claro que muchos ubican esta experiencia hacia los 14 o 15 años, aun cuando algunos evocan libros leídos en la infancia y que aún siguen vigentes en sus gustos. En término generales, es hacia los 15 años, cuando los jóvenes entran más abiertamente a cuestionar asuntos trascendentales de su existencia y cuando se muestran mucho más receptivos a las sugerencias de lectura.

Mi experiencia más importante con la literatura fue en una clase de filosofía donde el profesor nos contó sobre el libro que estaba leyendo: lo relataba con tal pasión y gusto por el texto que casi inmediatamente me transportó a la historia que estaba relatando. Lo sentí como si yo estuviera viviendo la historia: era un fragmento muy pequeño que me hizo imaginar y pensar muchas cosas. Lamentablemente el profesor se fue poco después del colegio y nunca supe ni el título de libro ni el nombre del autor. (MAC, 18)

En un principio no me gustaba leer. Al principio me llamaba más la atención la filosofía, pero luego un profesor me prestaba muchos libros: yo los leía y hacía reseñas. Creo que fue con un libro de William Ospina, un libro sobre crónicas. Cuando tenía unos seis años, una profesora me regaló un libro y yo hice unas pinturas tomadas de ahí. Era un relato triste, la historia de una muñeca que terminaba con sus piezas por diferentes lugares de su casa. (JNF, 17)

Yo al principio gastaba mucho tiempo en las consolas. Una profesora me prestó un libro llamado *De por qué a Franz le dolió el estómago* y creo que comencé a leer. La misma profesora diseñó un plan de lectura para mí. (DVD, 17)

Es importante señalar cómo aquí el guía u orientador no era necesariamente un promotor de lectura o alguien dedicado a esta tarea, sino un docente que llama la atención con los libros que él mismo está leyendo y que en algún momento decide contarle a los jóvenes de qué trata el libro que está leyendo. Ocasionalmente alguien se dirige al joven y le recomienda un texto o una lectura de manera particular, motivado por algún tipo de predisposición; no es muy

frecuente que un joven hable bien de los profesores que le han “diseñado” un plan de lectura particular.

En términos generales esta primera experiencia positiva y las referencias a este iniciador en la lectura se da fuera de las aulas e incluso fuera del colegio; no son por regular las obras que los jóvenes leen como parte de un programa académico, pero esto no significa que los jóvenes sean del todo indiferentes a los libros que se leen en el ámbito escolar. Es frecuente que los jóvenes se encuentren primero leyendo por obligación, pero que más tarde, ya lejos de las obligaciones académicas, vuelvan a las obras voluntariamente:

En séptimo me mandaron a leer *Las venas abiertas de América Latina*, de Galeano, pero no le puse mucho cuidado al asunto; unos tres años después lo tomé por mi propia cuenta y encontré que el autor en esta obra denunciaba todas las fechorías de los españoles durante la conquista y la colonia, pero igual abría algunos caminos de esperanza cuando se refería a Allende. (JRG, 17)

En otros casos el acceso a la literatura tiene que ver definitivamente con el entorno familiar, con alguien que lee en casa: hermano, padres, abuelo, como lo señalan en estos testimonios:

Recuerdo que en mi casa mi hermano leía historias; a él le gustaban las historias de amor. A él le gusta leer de política y filosofía. Él me leyó *La fuerza del Sheccid*, una novela de amor y decepciones. En mi casa había pocos libros, la mayoría de política; recuerdo las cartillas de cuentos de hadas. (DNL, 18)

El libro estaba en la biblioteca pero fue mi hermano gemelo el que me lo recomendó. Él lee mucho más que yo y me dijo que esa obra podría interesarme. Siempre hablamos sobre las obras que leemos; él me cuenta con la idea de infundirme las ganas de leer. (JRG, 17)

Mi hermana mayor me leía cuentos de princesas, algunos eran para ser coloreados. Había un vecino que leía mucho y mi mamá también. Ella leía por su cuenta. Teníamos una biblioteca pequeña al estilo de cuarto de San Alejo. Estaba en un cuarto oscuro, mi hermana seleccionaba cuentos. (ANG, 18)

Normalmente el iniciador no necesita hacer sugerencias sino simplemente estar cerca, como sucede con un hermano mayor; a veces se trata de recomendaciones al paso. En otros casos el iniciador a la lectura simplemente es aquella persona con quien se puede hablar de los libros. Extrañamente no se menciona en ninguno de estos casos el papel de la escuela o de las redes de bibliotecas, a donde los jóvenes pueden acceder un poco más adelante. Los padres juegan un papel crucial en la formación de los hábitos lectores de estos jóvenes, pero mucho más los abuelos, a quienes parece que los jóvenes tienen oportunidad de ver con mayor frecuencia en casa.

Aprendí a leer y a escribir con los cuentos. Yo veía las letras y las imitaba, fui aprendiendo a vocalizar y a escribir. Mi abuelo era profesor, hablaba siete idiomas. Escribió un libro pero nunca se publicó: yo lo leía. Mi mamá tenía fragmentos de los libros del abuelo. Había una minibiblioteca, solo cuentos como para mí. Mi papá fue la persona que me acercó a los libros, regalándome cuentos. (KRN, 17)

Los jóvenes heredan, como sucede en este caso, no solo las orientaciones de los padres sino además la tradición de los abuelos, alrededor de los cuales se construye el mito y la leyenda familiar, como en este caso en donde la joven sin haberlo conocido habla del abuelo escritor, traductor, poeta y dueño de una biblioteca que al final fue a parar a la otra ala de la familia.

Pero las historias llegaban por parte de mis abuelos, mis papás y mis tíos, pero antes, gracias a mi “bisabuela”. Ella todos los días contaba mitos y leyendas: ella hablaba del Duende, de la Madremonte, de la Patasola. Era después del colegio, llegábamos de estudiar, descansábamos y ella hacía las arepas y nos iba contando las historias, cuando teníamos unos cinco o seis años.

De parte de mi abuela, a ella le gusta mucho leer: su favorito es Tomás Carrasquilla. Ella siempre me leía; también me leía canciones: tenía la costumbre de leer boleros, pasillos, bambucos: leía las letras de las canciones durante las onces de la tarde. Ella hablaba de la letra y de lo que significaban esas canciones y sobre la época en la cual fueron compuestas. Lo que recuerdo es que eran historias de costumbres, vinculadas a la familia, a la religión, a los pueblos. (YRS, 17)

Este detalle es muy importante sobre todo cuando los abuelos o padres provienen de provincia. En este caso, hablamos de dos jóvenes que han vivido en Bogotá buena parte de su juventud, pero que tienen a sus abuelos en el Cauca y en la Guajira, en escenarios rurales en donde la oralidad juega un papel crucial.

Regularmente al comienzo hay un libro que reviste un poder especial. En muchos casos incluso hablamos de un *libro prohibido* o de un libro que muestra una historia inusual. Los jóvenes pueden llegar a leer a escondidas, cargar el libro a todas partes, invitar a otros a leer.

En mi casa encontré el libro que contaba la historia de Garavito, lo saqué a escondidas; mi mamá lo tenía escondido y lo leí sin que ella supiera; yo incité a mis compañeros a que leyeran esta historia, y por eso tuve problemas; el libro contaba la historia de los niños que se salvaron. En alguna parte se describía la forma en la que él le cortaba los testículos a los niños y los guardaba en bolsas negras; el libro mostraba imágenes; en el colegio pensaron que yo cargaba un libro pornográfico y tuve que hacer un trabajo de resocialización. (KTH, 17)

No se trata necesariamente de obras literarias; en un principio estos libros son simplemente caminos de entrada a mundos desconocidos. Por otra parte no se puede afirmar que el cine o el video alejen a los jóvenes de los textos: hay los que toman la decisión de no

mezclar lo que leen y rechazar las versiones filmicas; los que van a cine y desprecian el texto; pero también los que ven las películas o las conocen por Internet y deciden ir a la caza de los libros, como sucede en esta joven que se refiere al libro que más le ha gustado.

Mi experiencia más importante fue con Emily Brontë, ya que vi por internet la película *Cumbres Borrascosas*; busqué la novela y no la encontré, pero en ese diciembre una de mis hermanas mayores me regaló el libro y me encantó absolutamente: los personajes, la trama, los escenarios; todo me gustó y decidí que lo mío era la literatura (CAT, 18 años)

En algunos casos los libros resultan atractivos no solo por el tema sino porque alguien lo lee, alguien lee en voz alta o simplemente porque le atraen las ilustraciones, el diseño, el tamaño, la cantidad de hojas o el color de la pasta.

Como a los 14 años me llamó la atención un libro de la biblioteca de mi casa, encontré un libro naranjado pequeño, llamado *Romancero Gitano*. Y empecé a leer poemas en los descansos y en todo momento, una y otra vez. Desde entonces siento que los poemas me relajan y me atrapan plenamente. (MAR, 17 años)

Así, la elección de los libros puede darse de manera completamente accidental, atraídos por el título, e incluso por un equívoco como el del joven que toma *Una escalera al cielo* (de Mario Mendoza), y al principio pensó que se trataba de un libro cristiano pero luego se sintió seducido por una novela que describía una ciudad apocalíptica.

Comencé a leer cuando escuché por primera vez un poema de Aurelio Arturo, gracias a que mi abuelo era un excelente lector de poesía. Él declamaba y además leía, aunque no había asistido a ningún colegio o universidad. (CAM, 18)

Un poema ha marcado mi vida por completo, *Reir llorando*, de Juan de Dios Peza, que cuenta la historia de un excelente payaso que en realidad era el más triste y depresivo de todos los del pueblo, me hizo sentir que esa es la realidad de muchas de las personas e incluso la mía por esa época. (GRL, 17)

A los 16 años, interpreté un papel en una obra de teatro, *El mago de Oz*; desde entonces me he interesado mucho más por la literatura y por el cine. (DVD, 20).

Otro autor que me llamó la atención fue Jairo Aníbal Niño, la historia del sacrificio de la madre que es capaz de dar la vida por sus hijos. Esto es algo que yo vivo muy de cerca. La presencia de mi madre. (DVD, 20)

Lo que incide es el cuidado que alguien pone a su propia lectura, como el abuelo que declama; en otros casos se trata de libros que contienen un mensaje especialmente significativo, una conexión con su mundo, con sus intereses y sus afectos; la importancia deriva de la manera como el argumento o el asunto del libro mencionado se relaciona con la vida de los jóvenes

lectores, en la medida en que estos textos han resultado cruciales a la hora de tomar una decisión.

3.3.4. *Canon*

Es importante saber qué piensan estos jóvenes en torno a lo clásico, a los libros canónicos, a la tradición académica. No porque de ello dependa la calidad de las respuestas sino porque la mayor o menor experiencia literaria delimita y permite comprender mejor el trasfondo de algunas respuestas, sus valoraciones y las opiniones que tienen sobre la literatura. En tanto la muestra de los jóvenes, en este sentido, se ha dado al azar; es decir, en tanto no se ha elegido a un grupo de jóvenes por su particular formación literaria, tomando a los más lectores y descartando a los lectores más esporádicos, resulta importante saber hasta dónde esta variable afecta lo que puedan señalar en torno a las prácticas literarias.

Lo cierto es que entre los jóvenes, y no solo entre ellos, sino en términos general, circulan muchos prejuicios en torno a la tradición literaria, muchos de estos adquiridos en la academia. En general, la idea de literatura se limita a las frases hechas que han recibido de la escuela y a una idea del canon que se restringe a unos pocos autores. Se trata básicamente de una actitud de rechazo indiscriminado a toda tradición canónica, a todo lo que connote la idea de obra clásica. Buena parte de esta posición, sin duda, se ha visto reforzada igualmente por las experiencias negativas del trabajo con la literatura por imposición, nunca de un recorrido o experiencia de las obras.

En la mayoría de los casos los jóvenes hacen eco de afirmaciones y sanciones sobre obras que nunca han sido trabajadas en detalle. Desde luego hay autores que son siempre objeto de esta posición de rechazo: *Don Quijote*, *Hamlet*, *María*, *La vorágine*, “mandados a leer”, pero nunca discutidos, nunca pasados por una experiencia compartida, simplemente impuestos como una tarea y un obstáculo que el joven debe superar.

Hay muchos textos de autores afamados que escriben de manera agradable, de manera muy clara, pero que no me llaman la atención, que me producen cierta apatía y me parecen un tanto banales o de poco interés. Como acostumbro hacer con todo lo que leo: de aquí no podría adoptar nada para alimentar mi forma de escribir. (KNY, 19)

¡Y sin embargo qué cerca podrían estar el desvarío, la locura, la duda, el idilio, la locura y el desenfreno de los intereses de los jóvenes! Por cada uno de los acercamientos afortunados se cuentan, lamentablemente, cientos de intentos fallidos. Lo cierto es que ya sea gracias a los clásicos y a los autores canónicos o cualquier otro tipo de texto, los jóvenes establecen sus propias razones de lectura, y estas razones están totalmente supeditadas a unos gustos e intereses. No se trata de rechazar el canon académico sino de trazar itinerarios lectores propios, con metas auténticas y autónomas, como en este caso donde el joven declara querer “alimentar su forma de escribir” o como en este otro “saber cómo vivían antes”.

En muchas ocasiones prefiero los finales trágicos. Me gusta la literatura clásica, las historias que cuentan historias de damas y caballeros antiguos y saber cómo vivían antes. (CAT, 18).

La pregunta es qué entienden por clásico los jóvenes o qué clases de juicios favorables o de prejuicios les han sido comunicados, o si lo que afirman proviene directamente de su lectura de las obras o de los comentarios que recogen al azar. En el anterior testimonio, clásico y canónico son sinónimo de antiguo. En otros casos lo clásico es identificado con mitológico.

Leí las obras de Homero, pero recuerdo haber leído un libro titulado *Por todos los dioses*, que me permitió acercarme mejor a estas obras. Hay libros que tienen contenidos un poco oscuros, por ejemplo *Fausto*, que le vende el alma al diablo. (KRN, 17)

Me gustan la *Odisea* y la *Divina Comedia*. Me gusta mucho lo de las historias de Ulises, la relación con los dioses. Recuerdo el momento en el que él se va y deja sola a Penélope. Me gusta la carga mitológica y en especial me gusta Circe. Leí *Hamlet*. Es una obra complicada para leerla de primerazo. (KRN, 17)

La *Iliada* y la *Odisea* parecen ser las obras que recogen al tiempo todos los elogios y los odios. La mayor parte de las opiniones se pueden clasificar entre quienes encuentran estas obras inaccesibles, en un estilo complejo, y que abordan asuntos más allá de su comprensión e intereses; y quienes, por el contrario, encuentran un mundo de aventuras y episodios maravillosos, peripecias y aventuras.

Buena parte de esta admiración tiene que ver con la familiarización de los jóvenes con la construcción de universos heroicos y mitológicos. Para el joven cada vez resulta más familiar hablar de Olimpos, reinos fantásticos, mundos infernales, hazañas heroicas, viajes por mundos oscuros, encuentro con deidades monstruosas, batallas, duelos y héroes condenados a muerte: Hércules, Jasón, Ulises, Teseo, Perseo, Orfeo, quienes con nombre propio o con otros

apelativos aparecen repetidas veces en adaptaciones cinematográficas, en novelas gráficas, en video juegos.

Sin embargo, de todo el universo clásico hay una obra que se menciona casi siempre con un velo de admiración: *La Divina Comedia*.

Para mí la experiencia literaria significativa ha sido Dante Alighieri y *La Divina Comedia*, la cual leí a los 13 o 14 años. El paso por el infierno, el purgatorio y el paraíso con el fin de encontrar a Beatriz fue una experiencia única, en la cual ejercité mi imaginación al máximo. (LUI, 16 años)

Leí dos veces *La Divina Comedia*. Me gusta leer e imaginar y luego sí seguir con el otro fragmento. Recuerdo el paso del infierno al purgatorio. Tengo una impresión como de sorpresa y de nostalgia. Eso de enfrentar a todos los demonios y de todos los males que llevamos dentro, pero recuerdo el encuentro con la mujer que había amado. (DNL, 18)

Recuerdo la *Divina Comedia*, recuerdo el viaje cuando pasan por los círculos, recuerdo el círculo de los suicidas: me pongo a pensar en cosas como esas, el debate de si son valientes o si son cobardes. En el círculo de los suicidas (el VII) ellos están en un bosque terrible, con ramas enredadas, oscuro, árboles altos de donde pueden colgarse los ahorcados, sin flores ni hojas, solo espinas; un bosque en el que las ramas lloran sangre. Recuerdo eso muy claramente y me pone a pensar. (KTH, 17)

Es muy probable que la naturaleza de la obra y la posibilidad de su acceso por episodios haya permitido que esta obra entre en los imaginarios de los jóvenes por la vía de las aventuras, de la historia del viajero que debe atravesar un conjunto de pruebas; sin embargo los comentarios reunidos en torno a esta obra insisten en un aspecto de la obra que puede resultar particularmente significativo, la detallada descripción de la vida ultraterrena y el mundo de las sombras.

El primero de los jóvenes señala que esta obra exige su “imaginación al máximo”; el segundo señala que esta obra lo obliga a “leer e imaginar”, y da una pista sobre los elementos que concitan tu interés: el retrato del mal, el viaje a los mundos oscuros, la pintura de los males humanos, los retratos de los condenados y de los demonios encargados de infligirles sus castigos. Toda la iconografía medieval en torno a la muerte, al juicio final y los mundos de los condenados han ejercido una fuerte atracción: estas imágenes han quedado registradas en pinturas, labradas en piedras y pintadas en los poemas.

No podemos limitar la referencia a lo clásico a estos dos referentes. Sin duda los jóvenes crean sus propios referentes: Poe, Maupassant, Lovecraft y Cortázar. En todos estos casos

encontramos algunos elementos que los hacen particularmente interesantes: el ingenio de cada una de sus historias, la sorpresa, la profundidad de las reflexiones vitales. Si Poe apuesta por lo bizarro y lo extravagante, Cortázar ofrece a los jóvenes historias inteligentes, originales y divertidas, en un lenguaje siempre fresco, al mismo tiempo que ofrece una reflexión intensa sobre la vida.

A propósito de la relación entre los jóvenes y los clásicos vale la pena traer a colación algunas de las observaciones presentadas en el informe realizado por los asistentes al seminario de literatura juvenil, en cuanto a los jóvenes y su relación con los clásicos. Después de recorrer un conjunto de blogs creados, desarrollados y mantenidos por jóvenes, se ofrecen las siguientes conclusiones:

- La lectura de un clásico puede resultar dificultosa y tediosa si no se tienen las herramientas necesarias para su interpretación.
- Los jóvenes reconocen o establecen una marcada diferencia entre las obras clásicas y las actuales.
- Cuando el joven se sumerge en una obra clásica, aunque en un primer momento se trate de cumplir un deber, después de comprender la obra, ésta se disfruta de una manera especial, dentro de la experiencia estética ofrecida por el texto.

Entre los foros de análisis se recoge un comentario como el siguiente: “A mí las obras de Shakespeare nunca me resultan pesadas, porque me encanta su forma de presentar las cosas de manera poética. Disfruto de cada una de sus palabras”.

Concluyen los jóvenes docentes en formación participantes en el seminario lo siguiente: “Después de ahondar y navegar por estos portales (dedicados a estimular la conversación literaria entre jóvenes) vislumbramos muy poca actividad al respecto.” Aun así son frecuentes algunas relaciones entre los jóvenes y la tradición clásica: elaboran reseñas, asisten a *cosplays*, citan frases celebres. En la mayoría de los casos se toman fragmentos de las obras, se citan pensamientos sueltos o aforismos y se recomiendan las obras, haciendo comentarios sobre los argumentos.

3.3.5. Preferencias

En este apartado es importante presentar una panorámica de las preferencias lectoras del grupo de jóvenes que hacen parte de esta muestra. No se presenta un listado, sino un análisis de las tendencias y gustos marcados. Este análisis puede llevarnos a reconocer cómo, por ejemplo, mientras algunos grupos son amigos de la literatura de terror, otros apuestan por la novela negra y se ubican en un polo opuesto a quienes hablan de las sagas neofantásticas.

Es evidente que entre el primer grupo de jóvenes hay autores que tienen un peso incuestionable y están siempre presentes en sus opiniones sobre literatura: Poe y Lovecraft aparecen siempre asociados a los amantes de la literatura de misterio y siempre ligados a las imágenes de lo bizarro, lo oscuro, lo grotesco, las pesadillas. Otros grupos apuestan fuertemente por la literatura urbana y mencionan a autores como Thomas Pynchon, Ruben Fonseca y en particular admiran las obras de Irving Welsh, conocido por *Trainspotting*. De estos autores admiran por un lado la aparición del detective burlón y cínico, que está en los límites de lo cívico y de lo políticamente aceptado, que recorre los bajos fondos de la ciudad, los lupanares; de Welsh destacan la pintura de la vida desbocada, el retrato de la rebeldía y la imagen de los jóvenes lanzados al abismo.

En cuanto al género de literatura que leen estos jóvenes queda claro que son muy pocos los que leen poesía y, contra la idea comúnmente aceptada, estos jóvenes no leen cuentos, salvo los casos de Poe y Cortázar. Prefieren en cambio, siempre que sea posible, leer novelas. Es evidente que el contexto, el estrato social al cual pertenecen los jóvenes, los profesores con los que han entrado en contacto, las ideas y las acciones políticas del entorno marcan definitivamente qué leen por qué leen y cómo leen los jóvenes entrevistados; igualmente, qué temas y qué autores.

Muchos de estos jóvenes llegan a las sagas neoépicas, neofantásticas y neogóticas, a obras como *El señor de los anillos*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*, *Las Crónicas de Narnia*, *Los Juegos del Hambre*, por la vía de la influencia mediática. Algo parecido sucede con la manera como algunas obras pasan por el cine o la televisión y estimulan el interés de estos jóvenes

(algo parecido ha sucedido con novelas colombianas como *Rosario Tijeras*, *Satanás* y *Sin tetas no hay paraíso*).

Creo que la obra que me ha marcado es la saga de *Alas de Fuego* y *Alas negras*. La saga me generó un proceso de imaginación muy fuerte: me imaginaba cada escena. Es una obra fantástica de un ángel que cae a la tierra y se enamora de un muchacho. Lo que me atrae es la trama pero recuerdo sobre todo la experiencia: el drama y la fantasía. (YRS, 17)

Lo que yo busco en la literatura es la fantasía; que el escritor salga de este mundo. (KTH, 18)

A los 15 años leí un libro llamado *Por todos los dioses* y a partir de ese libro creo que ando buscando todo lo que trata de héroes, dioses, seres fantásticos y mitología en general. (JLT, 18 años)

Los jóvenes destacan la importancia de la imaginación, el drama de las historias, la trama. Además de trabajar con referencias a mundos exóticos y personajes extraordinarios, cargados de poderes y enfrentados a situaciones límite, los jóvenes reconocen en estas obras los elementos de identificación, protagonistas regularmente jóvenes como ellos, incluso niños, sometidos a desafíos casi insuperables, pero que deben encontrar en sí mismos su propia fuerza.

Este grupo de jóvenes está cercano a buscar en la literatura obras que ofrezcan drama, romance, fuertes elementos de identificación, como la joven que señala su simpatía por la Margarita de *La Dama de las Camelias*, o los jóvenes que mantienen como referentes los cuentos de hadas y los relatos de príncipes y princesas.

En cuanto a *La Dama de las camelias* me atrae el drama, el romance frustrado. La escena en la que él la insulta, la trata de vagabunda y le arroja el dinero a los pies. (YRS, 17)

Luego de organizar muchas ideas, al fin encontré la forma ideal de contar mis anécdotas con libros que en definitiva han marcado mi historia; y para eso voy a tener que regresar a aquellos días de infancia en los que pensaba que la *tele* era lo más importante, me gustaba ver películas de princesas o los cuentos de los hermanos Grimm. Encontraba en esas historias fantásticas algo de lo que me gustaría haber vivido. (GRL, 17)

Sin embargo en una orilla opuesta se sitúan los jóvenes que rechazan este tipo de ficciones fantásticas y reclaman en la literatura obras que, como ellos lo señalan, “hablen de la realidad”. Es allí en donde los autores emblemáticos no son ciertamente los promovidos por los medios, sino aquellos que incluso llegan a los jóvenes porque alrededor de estos temas se han erigido un conjunto de tabúes.

Entre estos autores los jóvenes refieren con frecuencia a Chaparro Madiedo, obras como *Opio en las nubes* y *El pájaro Speed* (la importancia del parche, del grupo); sin duda la figura emblemática es Andrés Caicedo, que sigue ofreciendo a los jóvenes un lenguaje fresco y un conjunto de historias como *Angelitos empantanados*, que desde su mismo título alude a estos “relatos para jóvenes en situaciones de conflicto”.

En la medida en que los jóvenes se sienten atraídos por las obras tabú, se pone en evidencia que muchos de estos jóvenes se recomiendan mutuamente aquellas obras que han sido sancionadas en la escuela o que nunca serán leídas en la escuela. Un ejemplo de eso es la lectura de una obra como *Un beso de Dick* (escrita por Fernando Molano, 1992) que ha entrado a formar parte de las novelas de culto entre los jóvenes y que aborda desde temas eróticos y relaciones homosexuales. En este sentido, el interés de los jóvenes puede llevar a que muchos eligen una obra por el título, como lo declara un grupo de jóvenes que eligieron *Mujercitas*, de Louise Mary Alcott, porque, según sus propias palabras, creían que la obra prometía un conjunto de historias con “mujeres traviesas”.

Muchos jóvenes optan por la ficción fantástica, otro grupos manifiestan frente al *best-seller* una cierta distancia, un recelo, pues reconocen que no todo lo que se ofrece allí aparece de manera desinteresada. La idea central que los anima es justamente la de que a través de la literatura pueden contar con herramientas para enfrentar la manipulación del consumo y rechazar los lugares comunes y los intereses comerciales y publicitarios. Su alternativa son las vías retro, los caminos y las lecturas subterráneas y contraculturales, y en particular los ejercicios de producción.

En estos trabajos de escritura no hay la intención de vender. Algunos de los temas centrales son los relacionados con la diversidad étnica, la denuncia a la violencia; los jóvenes hablan sobre conflicto armado y hacen propuestas de paz; abordan reflexiones en torno a lo femenino; rechazan al sociedad de consumo y defienden el medio ambiente.

Muchos de los grupos hablan de lo urbano y abordan conceptos como los de agricultura y minga urbana. Otro tema, derivado de preocupaciones muy cercanas, tiene que ver con la guerra y el servicio militar. Se preguntan por qué ir a la guerra. Es en este contexto social donde

encuentran que la crónica les ofrece la posibilidad de hablar del barrio, de tocar temas de interés para la comunidad; por el contrario el cuento es siempre una forma de ficcionalizar.

Por otra parte la crónica de la violencia se hace desde adentro, ya que muchos de estos jóvenes conocen las pandillas, han sido víctimas de sus acciones, las han tenido cerca o han sido testigos de su influencia. De allí que pueden exigir con propiedad qué esperan de la literatura.

Me gustan las historias que tienen un fuerte contenido histórico y político y los relatos que presentan giros inesperados, con una escritura simple, con palabras conocidas, sin palabras complicadas, pero en donde el lector debe sacar sus propias conclusiones. Historias que estén escritas sin fines de manipulación. (BRY, 17)

Hay en esta enunciación simultáneamente al menos cuatro aspectos complejos que valen la pena analizar: en primer lugar, una idea de que la literatura tenga “fuerte” trasfondo histórico y político; en segundo, la solicitud de que el lenguaje de la literatura sea sencillo, al menos familiar, y por lo mismo un rechazo a los juegos herméticos, a las complejidades lingüísticas, al enrarecimiento verbal del poema; tercero, el rechazo a las historias cerradas; finalmente, el rechazo a las historias con fines de manipulación.

Muchas de las apreciaciones y valoraciones que presentan los jóvenes ofrecen esta combinación de juicios radicales en torno a la experiencia literaria. El primero obedece a una necesidad de darle peso –a través de elementos externos– a una experiencia que para ellos resulta todavía quizá distante, lejana y por lo mismo superflua o elitizada. En segundo lugar, la idea de que la literatura y no solo la literatura sino muchas de las experiencias gocen de simpleza y sencillez es un rasgo muy propio de la época, pero también del pragmatismo que se impone a las expresiones estéticas. Quizá lo que se rechaza no es la elaboración literaria o poética, sino la impostura intelectual, la erudición académica que presenta la literatura como un mundo de imposturas, distante y sin sentido para los jóvenes.

Este mismo joven rechaza, sin embargo, las historias cerradas y la manipulación emocional. Es decir, rechaza las empresas que apelan a la literatura para adoctrinar y encauzar a los lectores. En su conjunto estos cuatro rasgos presentes en esta breve apreciación, contradictorios en una primera observación, resultan así parte de un mismo reclamo: la

necesidad de encontrar en la literatura no una experiencia de restricciones sino un campo de expresión abierta, libertad y autonomía.

No son raros los casos en donde la relación con la literatura está fuertemente relacionada con la herencia familiar y las tradiciones ancestrales, con los vínculos étnicos, las tradiciones populares y regionales.

En cuanto a la tradición afrodescendiente, mi relación es más por la vía de la música y la tradición oral; en mi infancia mi abuela me relataba historias y luego he encontrado algunos autores, como Arnoldo Palacios que me permiten evocar las horas de la tarde allá en Itzmina. Mi familia ha estado vinculada a los cantos de chirimía y al baile de ruido (bunde), se reúnen un grupo a improvisar con gaitas, tamboras y cantoras. Mi abuela conoce las historias detalladamente, yo ya no tanto. (DVD, 20)

Yo siempre he relacionado la literatura con la música vallenata, algunas canciones son muy románticas y muy sentimentales. El poema a veces no tiene música pero la canción lleva música y poesía y creo que la danza es un mecanismo. Quiero ser bailarina, me inclino por el *ragga* (derivación del *raegge*), que recoge lo tradicional de la cultura jamaicana. Lo conocí por un video de Youtube, y por una bailarina que recoge todas las tradiciones. Las canciones son en lengua criolla, en patois y tienen un ritmo acelerado. Me gusta que estas canciones recogen lo más autóctono de Jamaica. (KRN, 17)

En estos dos casos es además evidente la relación entre literatura y música, entre letras y canciones. Como es apenas natural, son muchos los jóvenes que han nacido en la ciudad, pero cuyos padres provienen de regiones como la costa norte, el Cauca, el Chocó, bogotanos con ascendientes regionales muy fuertes que confiesan con orgullo de qué manera las tradiciones familiares están “algo presentes”. Sin embargo en estos casos se puede señalar la distancia frente a las tradiciones vivas: es la abuela y la familia la que todavía mantiene los cantos; él siente la herencia, pero no la practica.

En el segundo caso se percibe la herencia regional, los gustos por la música y las letras, pero ella retoma las tradiciones por la vía de los medios digitales. Estamos frente a casos muy interesantes que muestran la presencia de las tradiciones y al mismo tiempo la influencia de la cultura urbana.

Las discusiones religiosas y los intereses en este sentido son un referente pleno de contraposiciones. Muchos de estos grupos se muestran anárquicos, agnósticos, disidentes, contraculturales, interesados por las prácticas ocultas; otros, por el contrario, tienen como contraparte el discursos bíblico.

El libro más exquisito y que podría leer una y otra vez es la *Biblia*, completamente inspirada por el Espíritu Santo; es un libro que sin duda alguna siempre tiene algo nuevo para revelar, este libro cambia vidas y da una nueva perspectiva. (GRL, 17)

Me gustan los textos que puedan darme un panorama más amplio de la realidad tangible. Los temas espirituales, no solo la Biblia, sino también la parte oscura, el ocultismo, la magia, el espiritismo. (DNL, 17)

No podemos ignorar el papel que juegan la Biblia u otros libros religiosos en los jóvenes. Lejos de abordar estos libros como fuente de un discurso literario, su acercamiento es por la vía de la fe, de la revelación, de sus vivencias religiosas, de sus experiencias místicas. Otros, en contraste se acercan a los libros místicos buscando otro tipo de experiencias y hablan de magia y espiritismo. Esta búsqueda de otro tipo de experiencias y de escenarios no implica necesariamente romper de manera cabal su fe o sus creencias, sino habitar en esa posibilidad de mantener diferentes tipos de lectura.

En muchos casos las elecciones literarias muestran los debates ideológicos o religiosos. Uno de los jóvenes señala que en su casa están los libros de su padre: política, sociología, marxismo, revolución, reforma agraria; en contraste con las lecturas de su mamá, que asiste a un grupo cristiano. Como dice este joven, “ambos ejercen, por su lado, un tipo de censura a todo lo que uno lee” (DVD, 17)

El rango de intereses es amplio. Hay temas recurrentes: el misterio, las novelas eróticas o los libros que abordan dilemas de la vida sexual, las cuestiones metafísicas, los tabúes, los libros de fantasmas, supersticiones y ovnis. En uno de los ejemplos analizados e interrogados en torno a los intereses particulares un grupo de jóvenes de 15 años de edad manifestó un fuerte interés por obras como *El amor en los tiempos del cólera*, *Lolita*, *Sexus* y *Las edades de Lulú*. En términos generales se puede afirmar que los jóvenes, en espacio de autonomía lectora buscan satisfacer sus intereses sobre todos aquellos temas de los que no se habla en la escuela, ni en la casa: el sexo, el ocultismo, el esoterismo, la experiencia mística y religiosa. En esta misma línea es llamativa la persistencia con la que los jóvenes expresan su interés por los libros de misterio, horror, aventuras y dramas sentimentales.

Me gustan los libros dramáticos, los libros de terror. (DNL, 18)

Como en las obras de Poe o de Lovecraft, mis favoritas son las historias capaces de crear conmoción en el lector, que se conducen por la vía de la crudeza, el suspenso y el terror.

Prefiero las obras en que se mezclan la historia y la fantasía; en la que la imaginación libera la mente y la lleva a escudriñar los más recónditos pensamientos. (LUS, 16 años)

Me atraen los libros de misterio: allí encontré *El muerto quiere saber de qué se trata*, serie detectivesca en donde la investigadora se apoya en la lectura del horóscopo. Básicamente busco los libros de misterio. (LNN, 17)

Prefiero las obras en las que se combina con naturalidad lo fantástico y lo cotidiano; las historias en donde surgen insinuaciones misteriosas y eróticas; la cercanía de lo horroroso como lo es un crimen perfecto. Las que recogen el poder de las palabras y que meditan sobre lo mundano y lo eterno. (JRG, 17 años)

En estos casos los jóvenes expresan su preferencia por historias que atrapen fácilmente la atención: historias de suspenso y terror, cuentos de detectives y policíacos, todos tienen en común apostar por tramas en donde el relato despierta el interés en la medida en que se descubre un misterio o revela parte de la información, para satisfacer un enigma. Puede que estas historias exploren no solo facetas desconocidas y misteriosas de las relaciones humanas sino mundos desconocidos, personajes extravagantes, espacios insólitos; en otras palabras, mundos prohibidos, censurados, peligrosos, decadentes, por lo regular distantes de la experiencias cotidiana.

Son pocas las valoraciones en torno a la calidad literaria de los textos en virtud de los rasgos estilísticos de las obras. La observación de los juegos verbales, de la experimentación textual o las sutilezas de lenguaje no son elementos en los cuales se fijan los jóvenes prioritariamente. Lo que un autor como Culler, siguiendo a los formalistas, llamaría lo propiamente literario no concentrado en el mensaje (la literaturidad o *enrarecimiento* formal del texto) no es un factor central en estas observaciones.

Las obras que prefiero son aquellas que combinan contenido, mensaje, sentido y al mismo tiempo la estructura, la manera que tiene el autor de expresarse, la calidad de las descripciones y la manera como el autor se apropia del mundo y lo plasma en letras, de modo que casi se siente y se vive a flor de piel. (AND, 18)

Por lo regular los jóvenes no mencionan la palabra estilo ni se interesan mucho por los alardes verbales; acaso aluden preferiblemente a la “riqueza de las descripciones”, a “la capacidad de los autores para narrar o crear personajes” y para abarcar temas complejos. En todos los casos, enfatizan en la importancia de que los textos estimulen la “reflexión profunda” (AND, 18)

Me interesa de la literatura lo pedagógico, la idea de adaptar pensamientos ilustres a mi vida cotidiana. La literatura que persigo es aquella que provoca reflexiones constantes sobre un tema y que actúa constantemente en mi realidad (JRG, 17)

Se apela a la literatura también con la idea de acercarse y extraer algo; no siempre se trata de arte por el arte, sino de una necesidad muy concreta: se quiere encontrar en las historias un sentido práctico: encontrar en las lecturas almas gemelas, voces e interrogantes que presenten similitudes con ellos y encontrar respuestas a sus interrogantes: de allí la insistencia de los jóvenes entrevistados en hablar de reflexiones y de la incidencia sobre “mi realidad cotidiana”.

Mi libro favorito es *Chocalatoski, un perro para mi cumpleaños*. Me gusta por todo lo que tiene que hacer el niño para poderse quedar con el perro. (KRN, 15)

Este joven en particular agrega que le gustan los libros de economía y los relatos de emprendedores exitosos. *Chocalatoski* es un relato que asocia la lectura con una idea fija: perseverar, alcanzar las metas, cumplir con los objetivos, usar el ingenio para poder salir adelante. En muchos casos los jóvenes se ven influenciados por el trasfondo ético y moral de las historias. Es posible que esta concepción no corresponda tanto a un desarrollo personal, completamente libre, sino al efecto de la cultura social (padres, familia, escuela), sobre la misma literatura. No se trata de una idea liberal del arte o de la literatura, sino condicionada por los modelos estructurados institucionalmente, por la idea de que la lectura –incluso de textos de ficción– puede estimular el espíritu empresarial.

Solo ocasionalmente los jóvenes aluden a los rasgos de estilo de las obras, al tono o al estilo de la escritura, al uso del lenguaje, al sentido de las palabras, a las imágenes metafóricas. Por lo regular, los jóvenes se refieren al contenido de las historias, a la trama, a las decisiones que enfrentan los personajes, a la manera como se resuelve un interrogante. Por ello son inusuales los comentarios que permitan conocer la relación de los jóvenes con el lenguaje. Es más fácil saber cómo perciben el tono general de las obras, como en estos casos:

Me gustan los pasajes en los que encuentro “amenidad”, ironía, como una especie de dulce literario que es gustado por el paladar de la mente; una especie de realismo mágico, los puntos de vista minuciosos que generan felicidad. (MIG, 18 años)

Prefiero leer poesía porque en los poemas las palabras no tienen un sentido fijo; en los poemas, las palabras, las metáforas, envuelven otras cosas. (AND, 19)

Lo cierto es que en la mayoría de los casos, los jóvenes se refieren particularmente a la intriga, a la imaginación, a la aventura, al drama; ocasionalmente califican el lenguaje, como si al mirar un cuadro todavía estuviéramos demasiado pendientes de lo representado y no las pinceladas o del trabajo con los matices.

Me interesan las obras literarias que están llenas de imaginación y que utilizan un lenguaje sutil. (LAR, 16 años)

Me gustan las descripciones que hacen volar la imaginación. (LUS, 19)

De la misma manera, me gustan las obras en donde hay un fuerte lirismo: es decir un estilo bello, que haya un reto en el lenguaje y un lirismo que invite a soñar porque esté bien escrito. No solo es cómo está escrita la obra sino la cantidad de elaboración y la investigación. (DVD, 17)

Creo que lo que busco cuando leo son relatos de intriga en donde todo se resuelve al final, después de pasar por muchas aventuras y peripecias. (DUB, 19 años)

A los 15 años leí *El túnel*, de Ernesto Sábato y desde entonces me llamaron la atención las novelas psicológicas, en donde uno no sabe qué esperar. (ADR, 17)

Llama la atención la referencia al lenguaje sutil, a las peripecias y al tratamiento “psicológico” que puede ofrecer una historia; en términos mucho más amplios los jóvenes están pendientes de lo que las historias pueden brindar de manera concreta, aquellos elementos con los cuales pueden hacer una identificación inmediata con los referentes reales. Si no se interesan por las sutilezas verbales o por los juegos de narración es porque su afán más inmediato tiene que ver con traer el texto a su experiencia inmediata. Veamos estos dos comentarios, que ilustran esta idea.

Regularmente me han atraído los personajes femeninos, en el *Romancero gitano* las imágenes de las mujeres, las monjas, las jóvenes. En *El soldadito de plomo*, por ejemplo, me gustaba la bailarina. (ANG, 17)

En general me atraen los personajes femeninos Sabina, Teresa, de *La insoportable levedad del ser*; y Tilo, protagonista de *La señora de las especias*, porque defienden el papel de la mujer, muestran a la mujer en actitud rebelde, rebeldes con causas justas, igualitarias. (ANG, 17)

Esta joven al comentar algunas de sus obras favoritas, los poemas de García Lorca, un cuento de Andersen y dos novelas, una Kundera y otra de Chitra Banerjee Divakaruni, destaca su interés en los personajes femeninos, sin importar su rol en las obras o la clase de obra que esté leyendo.

Algunas veces los jóvenes se refieren a elementos de composición que reconocen en las historias, por ejemplo, una palabra clave, un giro de tuerca, una imagen truculenta, un elemento ambiguo, un viraje hacia el misterio o lo extraordinario o la afinidad con otra obra.

Me gustan encontrar en la literatura ese momento en que en un texto literario surge una frase, una palabra que obliga a entender la historia de otra manera, y de esta manera el relato se sale de los lugares comunes. (DIG, 17)

Me gustan las imágenes poéticas que generan un estado ambiguo: una calavera que ríe, unas cuencas vacías leyendo un periódico. (ALE, 20 años)

También me gustan los relatos en donde encontramos mundos que se alejan del entorno inmediato, mundos en donde hay que imaginar situaciones extraordinarias. (DIG, 17)

Me llama la atención que algunas obras pueden ser aterradoras en muy pocas líneas. (ADR, 17)

Prefiero las obras que me atrapan desde que abro el libro y tocan aspectos emocionales, sentimientos. (JRG, 20)

Hace poco leí a Dan Brown, *Inferno*, este es el mejor que he leído, porque habla de la manera como la raza humana va a acabar con el mundo; es interesante, porque cada vez encuentra nuevos motivos y habla de la manera como reaccionan las personas y sigue muy de cerca *La Divina Comedia*. Lo leí dos veces. (CHR, 15)

En repetidas ocasiones los jóvenes entrevistados hacen énfasis en este punto, que lo que leen “los atrape de inmediato”. Este parece ser el primer rasgo de calidad que reconocen. ¿Qué implicaciones tiene esta aseveración? Acaso una idea de la literatura, de la lectura, que no demande esfuerzo o aprendizaje, que no implique el trabajo de entrar en un código. No se trata solo de los lectores, sino de los mismos autores que saben que no tienen plazos demasiado largos y que hay poca paciencia. Siempre los lectores han invocado la idea de “ser atrapados”, la diferencia ahora radica en el imperativo de “ser atrapados de inmediato”. No obstante algunos rechazan estos lugares comunes y reclaman un relato complejo y una lectura mucho más exigente:

No me gustan las historias lineales; me encantan los cambios, las sorpresas del relato, los giros de tuerca, las sombras repentinas, sin alejarse demasiado de la realidad (JLT, 20).

A los 14 años leí *Un grito desesperado*, de Carlos Cuahtemoc, era un libro moralista que me aburrió mucho y detesto en general los autores que usan discursos de propaganda religiosa; prefiero los textos que muestran los sentimientos y las pasiones humanas y los pasajes de misterio. (DUB, 19)

Lo que se rechaza no es una obra o un autor, sino la idea de ser manipulados por relatos propagandísticos o aleccionadores. Mas la influencia de las empresas comerciales es muy

fuerte, una prueba de ello es que la mayoría de estos jóvenes han leído con mucho interés los volúmenes de *Harry Potter* o las sagas fuertemente publicitadas. Otros siguen fuertemente a Mario Mendoza, aupados por el interés de lo urbano y el retrato de los bajos fondos. En muchos jóvenes al ser interrogados por sus preferencias literarias, se pueden reconocer gustos dispersos y la influencia de los medios. En contraste, muchos otros jóvenes muestran un fuerte rechazo a los canales comerciales y muy poco interés por el cine; estos mismos jóvenes solo se interesan por el cine al llegar a la universidad.

Me gustan los libros que lo hacen a uno llorar, como por ejemplo *Cometas en el cielo*, en donde me conmovió la historia de la separación de los dos niños. De la literatura juvenil me leí una historia llamada *La historia de un pajarito*, de Denise Márquez. No es propiamente una historia; son frases sueltas escritas por una muchacha mexicana, que plasma sus sentimientos como si ella le hablara a uno y como si estuviera pensando. De *Harry Potter* me gusta la idea de que se la magia esté dentro de uno, que uno puede luchar y confiar en sí mismo. (DNL, 18)

A modo de resumen, se reconocen tres tendencias de consumo y por lo mismo tres tipos de intereses entre los jóvenes: los fans de los géneros comerciales, los puristas de la literatura y los activistas populares. Entre los primeros, los adeptos y admiradores de los géneros comerciales, encontramos los aficionados a los géneros comerciales (gótico, suspenso, terror, policíaco, novela negra, aventuras, romance) y a los sistemas de distribución (el cine, los cómics, los medios electrónicos, los *video games*, las sagas literarias).

En el segundo grupo de lectores que hemos denominado los puristas, encontramos lectores que siguen patrones más ortodoxos de la literatura, y que se caracterizan básicamente porque de entrada señalan sus gustos y sentencian que estos géneros comerciales “no son propiamente literatura” o al menos no “verdadera literatura”; o que estos géneros no son sino diversión o promoción comercial. Los puristas se afincan más en la idea de que la literatura debe “dejar algo” en términos de conocimiento y experiencia y que estos géneros “no dejan nada”. Estos jóvenes critican los clichés de estas obras y el facilismo evidente en las historias.

Por su parte, los activistas ven más la necesidad de que la literatura vaya más allá del simple esparcimiento; por el contrario, enfatizan en la necesidad de conocer la historia, de acercarse a los problemas sociales, de contribuir a tomar partido frente a la injusticia social y apuntan más hacia la producción literaria que a una idea de la recepción pasiva.

3.3.6. *Imágenes de lo juvenil*

La última variable que comentaremos antes de pasar al análisis de las prácticas literarias juveniles tiene que ver con la imagen que los jóvenes tienen en torno a lo juvenil. Hay una cierta propensión a hablar de los jóvenes como “otros”. Es muy fácil que el término *jóvenes*, en labios de los jóvenes entrevistados, aluda a la gran mayoría de los “no lectores”. Los jóvenes lectores se reconocen fácilmente como una minoría, no tanto excluyente sino excluida de otro tipo de experiencias: el baile, los video juegos, los deportes, las redes sociales.

Yo sentía que los que me alejaban de la literatura eran los mismos compañeros, no tanto los profesores. Porque a ellos no les gusta leer ni ver que otros a su lado leen; a ellos les gusta más chatear y seguir *Youtube*. Al que lee en el colegio lo llaman *comelibros* o *nerdo*. (KNN, 18)

Los lectores, como lo han señalado la gran mayoría de los testimonios recogidos, se ven a sí mismos un poco aislados, leyendo en la soledad de sus cuartos, buscando en las bibliotecas un espacio para sus lecturas, compartiendo textos en blogs y otras redes con los jóvenes que mantienen intereses comunes. Pero, ¿cómo ven ellos a los otros jóvenes? El siguiente comentario sobre *Nada*, de Teller, da luces sobre algunas de las ideas que los jóvenes tienen al respecto.

Veo en la obra a alguien que se enfrenta a la búsqueda de su propia identidad, que pasa por una serie de interrogantes, que para él no tienen respuesta alguna; para él la vida se ha convertido en rutina, en un ir y venir de monotonía, cosas constantes que aburren, sobrecargan la mente, nublan la realidad, obstaculizando alguna posibilidad de ver más allá de aquello que no se tiene pero que se desea tener; un ser que hasta ahora va empezando a crecer, que requiere entender su mundo. (ERK, 17)

El joven es representado como interrogante permanente e insaciable búsqueda de identidad; como proyecto indefinido en procura de respuestas; como una actitud de protesta frente a la monotonía, la rutina, el aburrimiento, como rechazo a la existencia que ofrece la vida adulta. Un tipo de experiencias en donde siempre están solos, sin guía, sin compañía:

En esta búsqueda que se inicia, pero que realmente jamás se termina, caemos todos los adolescentes, muchas veces sin guía o alguien que nos haga compañía, porque esta incertidumbre por la que pasa la razón, para comprender las experiencias y la vida cotidiana, son particulares, cada persona lo asume de diferente manera. (ERK, 17)

La crítica al mundo comienza por sus propias rutinas. Lo que sancionan son los lugares comunes, las versiones simplificadas, los discursos engañosos, los clichés. Rechazan igualmente el exhibicionismo, las influencias de los medios, los hábitos alienantes, la pérdida de tiempo:

Los jóvenes leen puras bobadas. Son libros que dicen lo que todo el mundo ya sabe. Leí *Harry Potter*, una historia con algunas sorpresas pero me molestaron los rodeos que da la historia para llegar a donde los lectores ya sabemos que va a llegar. (CHR, 15)

Los veo un poco perdidos. Todo es como mostrarse, el que más amigos tenga en Facebook, todos quieren mostrar sus fotos. Ya solo quieren chatear, cuando uno les pregunta ¿cómo te va en el colegio? o ¿qué has aprendido?, responden: “nada”. (KRN, 17)

Los comentarios que los jóvenes hacen sobre *Opio en las nubes* pueden, asimismo, revelar sus posiciones frente a lo juvenil. En primer lugar por tratarse de una obra que genera controversia, rechazo y fascinación entre ellos mismos; segundo, por ver en ella un retrato complejo del mundo de los jóvenes, sometidos a seducciones y amenazas.

Leí hace poco *Opio en las nubes*, son unos jóvenes rebeldes que viven como tristes. Hay cosas que tiene mucho que ver con los jóvenes que uno ve en la realidad. Me trasnoché leyéndolo, me llaman la atención los personajes, las situaciones, aunque he leído que no es un buen libro que no hay mucho que tomar de él, pero a medida que pasa el tiempo uno sabe lo que debe tomar de cada obra. (ANG, 18)

Pero sin duda el libro que más me ha gustado ha sido *Opio en las Nubes*, una historia en la que los personajes muestran diferentes puntos de vista, y los finales a los que llegan estando en una vida desordenada llena de opio y de alcohol, y aunque es una historia de completo libertinaje, es impresionante en la forma de expresión que utilizan, para definir los sentimientos, los olores, las situaciones, los paisajes, etc. (GRL, 17)

El mundo de los jóvenes se proyecta en esta obra como rebelión permanente, como un viaje lánguido que sumerge a los jóvenes en una decadencia insuperable, excesos, libertinaje, desorden. Los jóvenes por momento expresan su propio recelo frente a estos textos y frente a las experiencias extremas, pero en su juicio se combinan sus propios resquemores y los adquiridos, al mismo tiempo que destacan el tipo de impresiones que la obra les causa.

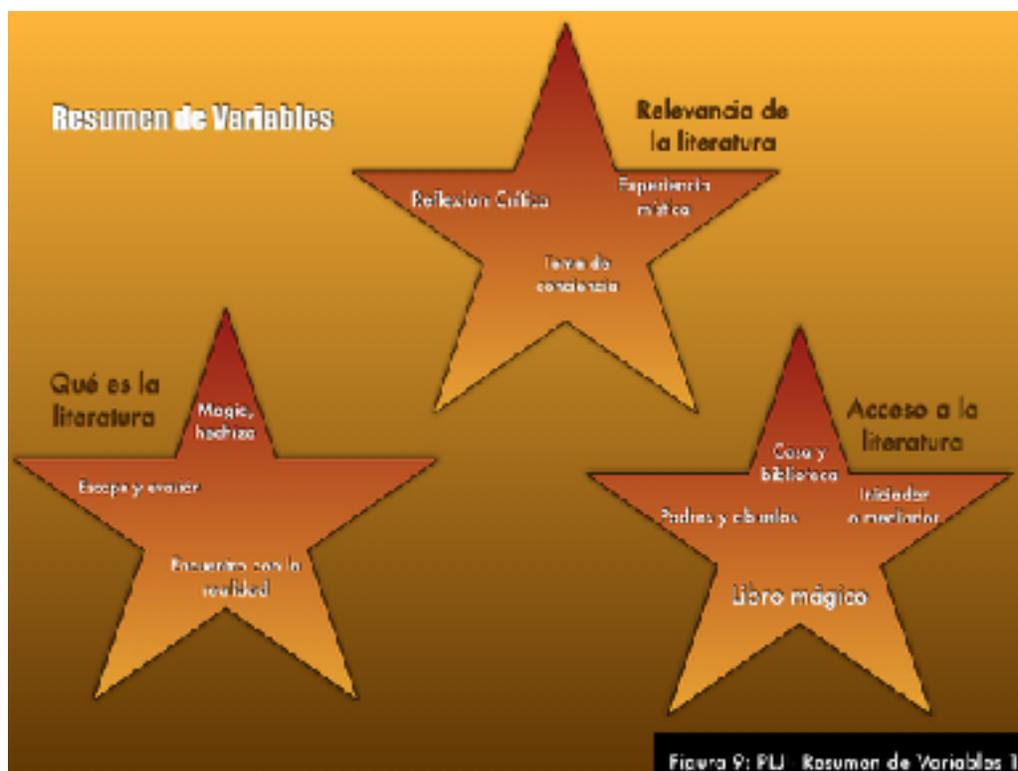
Algo parecido sucede con una obra como *Pregúntale a Alicia*, mencionado por varios jóvenes también en esta lista de obras prohibidas o que atraen por el retrato de los ángeles caídos. Este libro en particular más que una novela es una supuesta biografía que muestra a una adolescente que se escapa de su casa y se entrega a las drogas y al desenfreno.

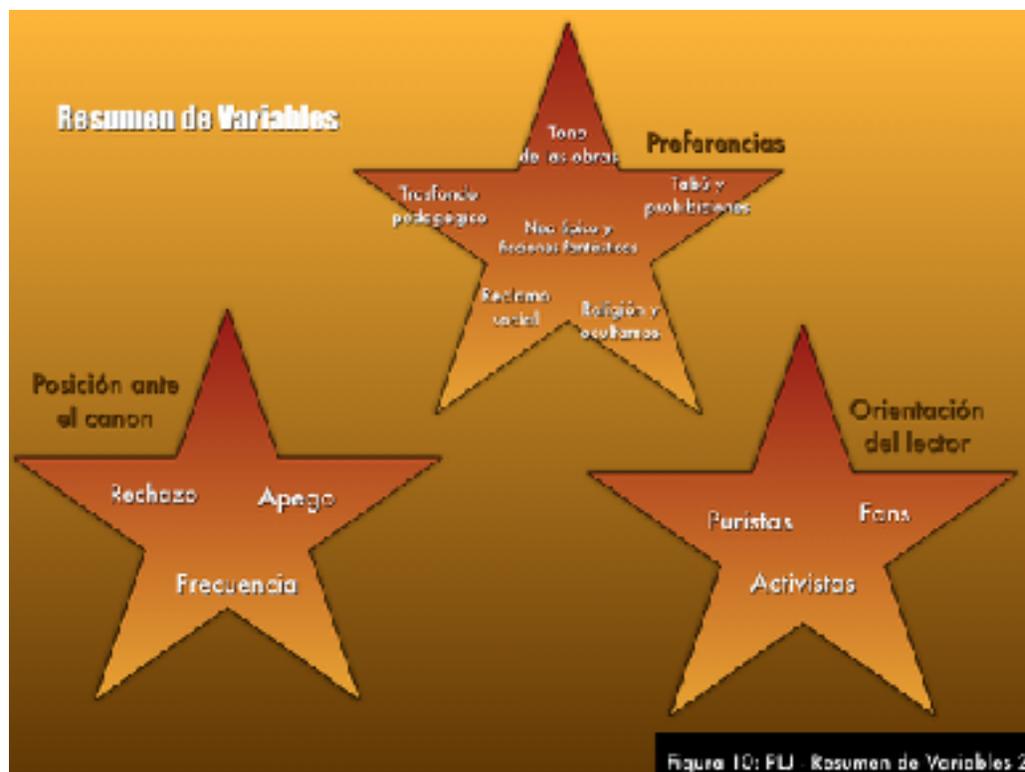
Más allá de lo que leen o de lo que puedan pensar sobre sí mismo o sobre sus amigos, o compañeros, la gran mayoría de los jóvenes entrevistados a lo largo de este trabajo

manifestaron no prestar demasiada atención a la denominada literatura juvenil. Los jóvenes se ubican como lectores, leen dejándose llevar por sus intereses, en algún momento siguen recomendaciones, descubren algunos textos por azar. Como lo señala, de manera categórica uno de estos jóvenes:

No creo que haya una literatura específica para los jóvenes...cada quien lee según sus gustos e intereses. (KTH, 17)

De esta manera, tenemos una visión panorámica de quiénes son, desde la perspectiva literaria, estos jóvenes. El resumen gráfico que ofrecemos en las **Figuras 9 y 10** nos muestra una pluralidad de posturas. Es necesario acercarse a las prácticas literarias juveniles desde una perspectiva lo más amplia posible, renunciando a la crítica fácil y a los estereotipos. No hemos interrogado sus prácticas sino algunas de sus ideas, opiniones, preferencias, ante lo literario. Con este cuadro, que se ha venido dibujando y en el que podemos identificar temas, intereses y valoraciones, podemos ahora sí acometer el estudio de las prácticas literarias juveniles.





Capítulo 4

4. PRÁCTICAS LITERARIAS JUVENILES: ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las prácticas literarias juveniles son todas prácticas de construcción de sentido, es decir, procesos de reconfiguración de la existencia en el sentido dado por Ricoeur a este término en *Temps et récit I*, cuando afirma que los lectores son lo “operado por excelencia”, que a través de su hacer –la acción de leer– realizan el paso de la prefiguración del campo práctico a la “refiguración” o “reconfiguración” gracias a la recepción de la obra. (Ricoeur, p. 109, I). No hay literalidad en la literatura, afirma Ricoeur, es decir, no hay palabra que no sea forma de “reconfiguración” poética del tiempo, tiempo articulado y adaptado a la medida humana: pasamos del tiempo abstracto, inescrutable, inaprensible (de la vida cotidiana), a las medidas existenciales del relato. Lo que en un sentido es paso a veces sin sentido del curso de la existencia, turbulencia o marasmo, en el relato cobra sentido, tiene un principio, un final, una trama; configura un cuadro, un mapa, una travesía, un andar.

Las prácticas literarias juveniles, en tanto formas de construcción de sentido, se analizan a continuación (apartado 4.1) a partir de cinco categorías centrales: apropiación, identidad, ejercicio crítico, diferenciación y colectividad. Las prácticas literarias juveniles responden, así, a cinco necesidades fundamentales:

- convertir la literatura y el mundo que ella representa en una experiencia propia y cercana a su existencia;
- encontrar en la literatura respuesta a la pregunta sobre la identidad, en respuesta al vacío que ronda esta pregunta;
- tomar posición frente a la realidad y a la sociedad y ante las propuestas narrativas;
- llevar a cabo a través de la literatura un proceso de diferenciación que convierte a los jóvenes lectores en un grupo distinto y característico;
- hacer de la literatura un signo de unión y contacto, al punto de convertir las prácticas literarias en una forma de trabajo, creación colectiva e intereses compartidos.

Desde una perspectiva semiótica (vd. Guiraud, 1972; Alonso-Cortés, 1993) se trata de cinco signos prácticos y sociales, de fuerte función conativa y estética, a través de los cuales se ejecutan acciones encaminadas a modelar la realidad, cargándola de sentido: generan marcas que funcionan como insignias; son conativos en cuanto adquieren sentido por su capacidad para cumplir una función vinculante, reconocerse como grupo, convocar, identificarse con otros; son signos prácticos porque sus señales y programas conducen la acción (leer a solas, leer en grupo, copiar, transcribir, traducir, transliterar, componer), organizar tareas, trazar proyectos; son sociales porque cumplen funciones de identidad, pertenencia o rechazo a grupos o comunidades; son signos estéticos, en tanto dan cuenta de la experiencia sensible y estructuran formas expresivas altamente subjetivas.

En un segundo momento (apartado 4.2), se analiza otro tipo de prácticas que corresponden a verdaderos actos de desplazamiento, de movilidad, que generan polaridades. Este segundo grupo de acciones y prácticas, que hemos denominado, “nomadismos” o “dualismos emergentes”, justamente porque su característica es el rechazo a toda forma de asentamiento, de establecimiento; representan un voto por la puesta en marcha, de un ejercicio basculante hacia uno u otro extremo. En tanto dualismos presentan un conjunto de polaridades, que permiten colegir el carácter contradictorio de muchas de las prácticas literarias juveniles. Si en algunos casos se apuesta por el movimiento vertiginoso, en otros se apuesta por la estabilidad y la calma. Se pasa de apoyarse en la tradición a las rupturas drásticas. Mientras algunas tendencias refieren a lo local y a lo propio, al compromiso social y político y al encuentro con la realidad; en otros escenarios, en contraste, hablamos de una tendencia al escape, a la búsqueda de horizontes exóticos y distantes, se apuesta por la ficción y los mundos alterados; se pasa de lo patético al humor o al abismo. En este mismo sentido es posible interpretar la oposición entre las visiones sentimentales de la vida amorosa y las aperturas hacia lo erótico. Muchos jóvenes se refieren al amor desde una postura idílica y un tanto “platónica”; otros apuestan por referirse a la vida sexual y a lo erótico como experiencia física y concreta, en un juego de superación de fronteras.

Es imposible hablar de las prácticas literarias sin referirse a la escritura; de hecho para muchos jóvenes la palabra literatura o la experiencia literaria alude menos al hábito de la

lectura o al culto de los libros, que a su contacto cotidiano con la escritura. En el apartado 4.3. nos preguntamos cuáles son los motivos centrales de la escritura y se analiza, a partir de los testimonios recogidos, el papel de las revistas literarias producidas por los grupos juveniles; al final, hacemos un acercamiento a los móviles de la escritura literaria tomando como punto de partida cinco muestras de creación en el PC Lebehlc: tres libros de poesía y dos novelas.

Otra forma de movimiento evidente en las prácticas literarias juveniles es la manera como la lectura y la escritura transmuta de las formas impresas y verbales a la formas digitales y multimodales. El propósito del apartado 4.4. no es hacer un barrido pleno de las actividades digitales, pero sí establecer una relación entre las experiencias literarias juveniles y los escenarios virtuales, en particular analizar la importancia de los blogs como espacios alternativos de visibilización de las prácticas literarias, y como posibilidad de creación de redes y formas de distribución.

En este mismo sentido los *fanzines* electrónicos, las páginas de comentarios desarrollados desde *Facebook* o desde *Youtube* (fenómenos como los *booktubers*) se han convertido en formas de distribución colectiva, que crean espacios, construyen comunidades, establecen escenarios; se diferencian, toman distancia y asumen postura crítica frente a otras formas de consumo.

Entre las formas de comunicación de la literatura contemporánea un espacio privilegiado tiene que ver con los lenguajes y formas de distribución asociados con la novela gráfica, un formato que mantiene su peso específico como arte gráfico, comunicación masiva, arte visual y tratamiento literario. La novela gráfica es apenas un ejemplo de un fenómeno mucho más amplio caracterizado por la estrecha relación entre texto literario e imagen. El joven de nuestro contexto lee desde imaginarios creados en las pantallas de cine y televisión y cada vez con mayor frecuencia desde los modelos derivados de las pantallas digitales de las *tablets* y los teléfonos celulares.

De esta manera, creemos que se ofrece a continuación una visión amplia, no definitiva, de las prácticas literarias juveniles, las cuales en tanto prácticas se hallan siempre localizadas espacial y temporalmente; derivan de los contextos locales, de circunstancias geográficas

específicas y de contextos históricos precisos. En este caso hablamos de Bogotá y de dos grupos caracterizados por su vinculación a la educación pública y a los sectores populares de la ciudad; no se han elegido colegios de élite (del programa excelencia, por ejemplo, o de acreditación de alta calidad), tampoco se trata de instituciones en sectores marginales, pero sí de un grupo con “tendencias e intereses” hacia la lectura y los libros (como lo describimos en 3.1). No obstante esperamos que este análisis resulte valioso para acercarse a algunos rasgos importantes de la “condición juvenil contemporánea”, y que estos atisbos ayuden a esclarecer lo que sucede, *mutatis mutandi*, en otras ciudades del país y en otros ámbitos como Buenos Aires, México, São Paulo, Madrid o Barcelona; incluso en escenarios menos urbanos o menos influenciados por la tecnología digital.

4.1. Prácticas literarias y construcción de sentido

En un texto clásico como *El proceso de la lectura. Una perspectiva fenomenológica*, Wolfgang Iser (1974) se plantea que el fenómeno literario no se reduce exclusivamente a los textos literarios sino que hay que considerar las complejas interacciones de la obra con sus lectores, concretamente las respuestas que el texto puede suscitar. De esta manera, señala Iser, habría que considerar un polo artístico, el texto que ha creado el autor; y un polo estético, las respuestas al texto por parte de sus lectores. Estas relaciones son siempre dinámicas: no solo cambia el “sentido” del texto durante la lectura sino que el lector “modifica” sus expectativas a medida que lee o que progresa su experiencia lectora.

El texto es siempre un espacio pleno de ambigüedades, frases y palabras que van más allá de lo literal. El sentido se construye justamente en esos espacios vacíos, en donde juegan un papel importante las predicciones del lector y la evocación de lo leído. Gracias a estos dos factores, los lectores siempre podrán crear mundos diferentes y “acabar” de escribir la historia en su propia imaginación, avistar posibilidades y asignar sentido a sus recorridos.

Los lectores por lo regular buscan una unidad de sentido, por ello tienden a comparar el texto con otras de sus lecturas, reconocen relaciones no necesariamente explícitas en el texto sino en la imaginación del lector. Esto sucede fácilmente cuando un lector encuentra afinidades

entre obras de un mismo autor y “reconoce” semejanzas entre obras diferentes. De no ser posible establecer este tipo de relaciones, el texto terminaría siendo un territorio desconocido, una *terra ignota* en donde el lector se puede sentir como un extranjero. En estos dos extremos puede darse, como lo señala Iser, que el texto resulte demasiado familiar y predecible o que el mundo que ofrece el texto esté en un lenguaje extraño, que obligue al lector a “modificar” sus expectativas o genere su rechazo.

Los anteriores planteamientos están muy en la línea de lo que podríamos llamar “construcción de sentido”. Los lectores construyen sentido en tanto al leer, en el contrapunto con el texto, llenan los espacios vacíos que el texto ofrece. Veamos un ejemplo de este proceso: un personaje en una obra literaria, más que una construcción total, es un conjunto de rasgos dispersos:

A las 6 me despertó la sirvienta, y yo estaba soñando uno de esos sueños que hacen que primero me levante sobre un codo y me ubique, no es que pregunte dónde estoy, quién soy, ni ninguna de esas tonterías, lo que pasa es que tengo que acomodarme a la tristeza, o aceptar que la desesperación es la única vía de acceso a todo en este nuevo día, y decirme que son las 6, que hay colegio, que a las 8 tocan la campana y cierran la puerta. (*El tiempo de la ciénaga, Angelitos empantanados*, de Andrés Caicedo)

Sabemos de su dificultad para levantarse y podemos calcular la edad del protagonista gracias a su comentario sobre el grado escolar; sabemos de su dificultad para despertar y ponerse en marcha: no sabemos nada sobre su complexión, su aspecto, su figura, su cabello, su rostro; pero el lector ya, incluso en estas primeras líneas del relato, ha “creado un personaje”. El lector ha completado, anticipado o imaginado una gran cantidad de información faltante, gracias a sus lecturas previas, a sus experiencias personales e intereses.

En otros casos la construcción de sentido tiene que ver con las reacciones y valoraciones positivas o negativas que los lectores realizan. El texto puede ofrecer resistencias, controvertir las intuiciones del lector, pero incluso en estos casos hay un conjunto de implicaciones de parte del lector, en donde entran en juego sus esquemas de interpretación. Para Iser se trata básicamente de una desaparición de las distancias entre el lector y lo narrado. Pero no se trata de una alienación en donde simplemente desaparezca la personalidad y el mundo o la

conciencia del lector, sino que se da un contrapunto entre el texto (el pensamiento del autor) y las resistencias del lector.

Ilustremos este fenómeno con un ejemplo concreto tomado de las experiencias con los jóvenes, que han leído la novela de J. M. Coetzee, *Desgracia*, y su protagonista, el profesor David Lurie. Después de leer la novela dos jóvenes manifiestan su incomodidad y rechazo con el personaje principal pues, como lo ponen de manifiesto, no están “de acuerdo” con que al final de la historia el protagonista de la historia no tome ninguna medida para cambiar una situación de injusticia y vejación permanente; por el contrario, resulta “insoportable” que el personaje se hunda en la impotencia o sea arrasado por la pusilanimidad.

El texto no expone de manera explícita esta condición del personaje, pero el lector descubre su “malestar” frente a lo que considera inaceptable en su actitud. Es lo no formulado en el texto lo que molesta al lector, su propia incomodidad: el descubrimiento de sus propias expectativas. “En este sentido la literatura ofrece la oportunidad de formularnos a nosotros mismos mediante la formulación de lo no formulado.” (Iser, 1974, p. 164)

El lector no solo da sentido al texto y completa lo que subyace en el texto, sino que se construye o formula una imagen de sí mismo. En el caso de David Lurie muy probablemente reconoce un eco de sus propias debilidades o encuentra, en contraste, su propia vocación para enfrentar la adversidad o sus pasiones.

Esta conexión directa y a veces explícita de sentido, de rechazo o de apropiación de los textos literarios, resulta mucho más frecuente en los lectores jóvenes, mucho más próximos a identificar sus experiencias literarias con sus vivencias emocionales cercanas. En términos generales, el mundo leído debe resultar mucho más afín a su propia comprensión e intereses. El joven tiende a rechazar más rápidamente aquellas obras en donde el lenguaje, el escenario, el tema, la situación central en su conjunto resultan demasiado distantes y extraños a sus propias experiencias e intereses. En suma, como lo señala Rosenblatt en *Making meaning with texts* (2005), el texto debe ofrecer algún vínculo con las preocupaciones, las emociones, las ansiedades o las ambiciones del lector.

Algunos jóvenes podrán reaccionar ante la belleza de una frase o de una imagen o ante la profundidad de un pensamiento, pero para la gran mayoría el camino que conduce a la literatura son sus preocupaciones reales, su mundo emocional, sus intereses cercanos. Los jóvenes se apropian de las obras en tanto establecen este tipo de vínculos, asignan sentido y valor a las obras, establecen relaciones entre diferentes historias y, más concretamente, con los personajes de las obras y su mundo cercano.

Las prácticas literarias juveniles dan lugar a una apropiación permanente de los textos. Los jóvenes que leen hoy una obra como *Opio en las nubes* establecen una relación directa con su mundo inmediato; se acercan a la literatura para entender el mundo que los rodea y comprender su papel en la sociedad; para establecer diferencias entre la suya y las personalidades de los otros, para descubrir la complejidad de las relaciones humanas; muy especialmente, para establecer diferencias entre el orden social de los adultos y la manera de entender y valorar la realidad desde su perspectiva particular. Si el joven no encuentra este tipo de nexos con el mundo real, con sus intereses, elementos que le permitan conectar su pasado y sus preocupaciones actuales, la literatura será una experiencia inerte y sin sentido.

Cuando se trata de “construcción de sentido” no existen diferencias entre uno y otro tipo de literatura, entre buena y mala literatura; entre obras antiguas, modernas o contemporáneas, entre clásicos y piezas emergentes; no existe de antemano ninguna obra ni ningún tipo de literatura que pueda responder a las necesidades particulares de los jóvenes. No hay tampoco fórmulas preestablecidas que señalen qué obras permiten o no este tipo de apropiación. Para los jóvenes, en este sentido, juega un valor secundario que podamos hablar de literatura mayor o menor.

En el ejercicio de análisis que se ofrece en este capítulo es preciso señalar la importancia de ser flexible frente a los autores leídos y frente al tipo de obras que eligen o prefieren los jóvenes. En todos los casos, lo importante es el “potencial” de una obra como punto de partida para el desarrollo de una experiencia individual y significativa. En contraste con las intenciones institucionales de represar este tipo de reacciones, lo cierto es que siempre es posible que los jóvenes establezcan las relaciones por su cuenta y riesgo. Como el joven que señala que lo que más le llama la atención de su lectura de *Los Miserables* es la imagen de Waterloo, regada de

cadáveres, o que encuentra en *La fuerza de Sheccid* una obra que habla del primer amor y de los peligros que acosan a los jóvenes en las calles de una gran ciudad, una experiencia altamente significativa. Importa menos el origen de las obras, su valor estético intrínseco o su extensión; importa mucho más la respuesta del lector, la capacidad del joven para conectar el mundo leído con sus gustos, intereses, curiosidades, inquietudes, ya se trate del amor romántico o de su propia idea de la guerra y de la muerte.

Solo así resulta importante valorar y comprender por qué un joven frente a la lectura de *Sobre héroes y tumbas*, en particular de la primera parte que gira alrededor del encuentro de los jóvenes Martín y Alejandra, destaque la importancia de su lectura con expresiones como las “circunstancias de nuestras vidas”, “nuestros caminos”, “algunos vivimos con zozobra y soledad”, “llenos de egocentrismo”, “nuestra soledad”, “nuestra vida” y concluya que “cada mundo interior esconde sus demonios” (CHR, 18)

Es posible que el interrogante relacionado con “qué acontece en la historia”, sea reemplazado por “qué acontece con el joven lector a medida que realiza sus lecturas”, “qué tipo de empatía o de rechazos genera un texto, un personaje, una situación, un forma de narrar”, “qué elementos terminan siendo significativos”, “qué aspectos de la historia han generado molestias e inquietudes”.

En algunos casos estos interrogantes surgen en conexión con otros en la medida en que se trata de experiencias compartidas –amigos, clubes, compañeros de lectura, miembros de una red–, que interpretan las obras desde otras perspectivas, desde ángulos que habían permanecido ocultos. Se dan así, como veremos, un conjunto de prácticas que apuntan a construir sentido, a crear marcos de identificación, a establecer diferencias o a construir redes de comunicación.

En relación con las prácticas literarias la cuestión no gira en torno al valor intrínseco de las obras sino sobre los aspectos, detalles o asuntos que causan un tipo de “respuesta” en el lector. La cuestión es de qué manera la “experiencia directa” con la obra genera un tipo de reacción, de apreciación que entra a formar parte de una trayectoria: la pregunta no es “dónde hay una metáfora curiosa en un poema o qué significa”, sino si es posible que dicha metáfora en algún momento haya evocado algún tipo de sensación o de reflexión.

Este tipo de observación va mucho más allá de las respuestas que por lo regularmente dan los lectores jóvenes cuando son cuestionados sobre sus lecturas, ya sean comentando que la obra es valiosa simplemente porque describe detalladamente o porque usa abundancia de metáforas; ya sea señalando que los autores emplean un lenguaje complejo, elaborado o, por el contrario, extremadamente sencillo; o, como sucede frecuentemente, “volviendo a contar de qué tratan las obras”.

Es evidente que no siempre resulta conveniente penetrar en la intimidad de los lectores e inquirir en sus experiencias personales. La literatura es en la mejor de sus acepciones una experiencia altamente subjetiva, inefable e incomunicable. Por esta razón, resulta apenas necesario señalar que a veces el investigador debe reconocer el valor de los silencios y de las reticencias. Hablar de los argumentos de las obras no es un simple signo de evasión o de literalidad; es, me aventuro a señalar, una forma de resguardar la intimidad y el valor de las experiencias personales.

De allí la importancia de reconocer, en el otro extremo, las reacciones opuestas: las de los jóvenes que de buen grado hablan de sus opiniones y experiencias literarias; mejor aún, la de los jóvenes que señalan que siempre han visto en la literatura un compromiso o una obligación, la necesidad de dar cuenta de sus lecturas, desde la racionalidad académica: muy pocas veces desde su experiencia subjetiva. Veamos un ejemplo de esta forma de construcción de sentido:

En otro momento leí a Andrés Caicedo, *Angelitos empantanados*, recuerdo el fragmento en el que habla de encontrarle sentido a los recuerdos: ‘Lo que pasa es que la última vez llegué a este cuarto agitado con tantos recuerdos, tan desordenados como dolorosos, o más bien: dolorosos por lo desordenados, que creo que ahora ya no salgo, es un dolor de adentro que no cesa; entonces me he impuesto la urgencia de encontrarles una sucesión, una armonía, que no digamos justifique mi estado actual, pero que al menos neutralice tanto potencial, tanta capacidad de herirme. Así pues, me apresto a hacer con los recuerdos que aun controlo, una historia. A ello me mueven necesidades de orden más bien práctico, ya que siempre que me acuerdo grito’. Me gusta mucho este pasaje, uno trata de relacionar las obras con la vida propia. Este personaje habla de una joven de la que está enamorado pero ella lo desprecia, ella no nota su presencia, él se siente despreciado. (ANG, 17)

Esta joven cita de memoria la obra de Andrés Caicedo; es explícita en torno a la “búsqueda de sentido” y a la necesidad de “relacionar las obras con la vida propia”. No se trata de un análisis de la obra literaria sino del fuerte impacto que un pasaje como este tiene para ella. Es indudable que el lector encuentra en la lectura un reflejo directo de sus propias

experiencias emocionales. No deja de ser significativo el hecho de que la joven cite de memoria este fragmento del relato. Los textos tienen sentido porque el joven encuentra una serie de elementos comunes y familiares: se trata de la misma hermandad de los sentimientos.

Algo similar (me) sucedió con *Cartas cruzadas*, de Markus Suzak, en donde el personaje es un chico de 19 años que recibe cartas y en cada una aparece una misión. Él deja de ser un ser anónimo para entrar a formar parte de la vida de otras personas. De esta manera se presenta un cambio radical: de no verle sentido a su vida, a verse como nada, a ser un ser fundamental para mucha gente gracias a unas cartas cruzadas, a darle sentido a su propia vida, poderle ayudar a los demás. (MFR, 16)

Hay un vínculo, una “carta cruzada”, entre el joven que escribe desde su anonimato y el lector que desde la marginalidad de su lectura es capaz de “salir” simbólicamente de su aislamiento y establece un punto de encuentro con la realidad externa, con el mundo. La construcción de sentido se aleja del arte por el arte. Se trata de una experiencia concreta, cercana a las preocupaciones, a las inquietudes, a las dudas y a los proyectos de vida; está vinculada a la resolución de conflictos, a problemas de comunicación, a temas de exclusión.

Volvemos a encontrar en este testimonio una alusión al papel del arte y de la literatura como una forma de acción y de superación de la soledad y la angustia. La obra literaria arroja luces sobre la oscuridad de la existencia del lector, le permite afrontar las dificultades y tramitar sus formas de sufrimiento. La lectura de una obra literaria puede ser esta tabla de salvación. No necesariamente por la vía de la identificación literal sino a través de las formas simbólicas.

He leído *Historia de O*, que he leído y releído; la protagonista de esta obra es una prostituta, que enamorada de su proxeneta, toma una decisión final muy dura. La obra gira alrededor del tema del sodomasoquismo. Me interesa el campo del derecho humano y en especial la defensa de los derechos de las mujeres. En esta obra, esta mujer asume por su propia voluntad esta forma de esclavitud, ama el sadomasoquismo. Es un tema inquietante y esta novela arroja perspectivas contradictorias. (LIL, 17)

El lector se deja influenciar por la carga simbólica y metafórica de las historias. Construir sentido tiene que ver, en este sentido positivo, con el hecho de asignar a las obras literarias un papel crucial en la experiencia emocional. El acercamiento no es literal. ¿Qué despierta realmente el interés y las inquietudes de la lectura? Se afirma que este interés deviene de la relación con los derechos humanos; sin embargo, cita de paso razones más complejas, inquietantes y controvertidas que derivan de la exposición del lector a temas tabú: el

proxenetismo, la prostitución y el sadomasoquismo se despliegan en un horizonte peligroso y seductor. La joven deja deducir este interés cuando afirma haber “leído y releído”.

La construcción de sentido atañe a la manera como las obras entran a formar parte de sus propios juicios, opiniones y convicciones; como los textos se incorporan a sus expectativas, intereses y conflictos emocionales; a sus marcos de evaluación y limitaciones ante sus propios goces y placeres. La obra literaria tiene la capacidad de desplegar a ese “otro”, que como señala Bajtin, “no significa fusión en un solo ser, ni la repetición numérica de mi vida, sino un enriquecimiento esencial del acontecer, puesto que el otro experimenta la empatía con mi vida en una forma nueva, dentro de una caracterización axiológica diferente” (Bajtin, 2000: 100). No hay fusión con el otro en el sentido de perder todo lo propio y ser solo uno, sino enriquecimiento, una confrontación. En la obra de arte, como en el espejo, existe (lo afirma Bajtin) alguien que observa y mantiene su intimidad interior y reconoce que aquella imagen es un reflejo distinto de sí. En el arte, en la novela, nos vemos reflejados, pero nunca desaparece el yo interior que observa y juzga. Este es el yo que se construye y enriquece.

Si se piensa la obra literaria como una palabra dicha por otro, y oída por el lector, es evidente que el lector va a encontrar una dinámica para su existencia. Los jóvenes normalmente no escuchan o no quieren escuchar la voz de los otros; en contraste, en la literatura, al leer, al aceptar el discurso del texto, el joven tácitamente acepta escuchar lo que el otro le está diciendo. La construcción de sentido, desde esta perspectiva, tiene que ver con una eficacia simbólica en la vida del lector, siempre y cuando éste esté dispuesto a recibir el discurso del otro.

El lector contemporáneo está atravesado por las prácticas propias de la sociedad capitalista y por los hábitos del consumo: no hay gratuidad en ninguno de los actos, ni siquiera en la recepción o apreciación de las obras de arte; de la misma manera en que se explotan los bienes de la tierra y se explotan los recursos y se utiliza a los seres humanos, asimismo los textos literarios son fruto de un aprovechamiento. No hay arte por el arte, sino una práctica que usufructúa el bien que el lector busca. Ya sea consuelo, verdad, apaciguamiento.

4.1.1. Apropiación

La primera categoría que analizaremos es la relacionada con la apropiación entendida, según ya describió en 3.2.2, como la voluntad del lector o un grupo de lectores para vincular un texto con su experiencia vital cercana o inmediata. A continuación veremos ejemplos de la manera en que una obra literaria puede entrar a formar parte de un “mapa de lectura propio” y lo que los lleva a sentir como “propias” y significativas un conjunto de lecturas. A continuación, encontramos un ejemplo tomado de un joven que, en su trabajo como líder de una revista literaria, habla de la definición de literatura y de poesía:

En el grupo, cuando leíamos poesía no analizábamos la métrica, sino lo que planteaban los poemas. La poesía era un acompañante. La poesía, sentíamos, debe ser un poco conversacional en el sentido de que se comunique de verdad con sus lectores. Entendíamos que saber cómo estaba escrito el poema era más bien una forma de cercenar la experiencia. Se trataba en contar con una libertad para llegar al texto, no de desentrañar unos métodos de escritura. Lo primero sería leer y construir con el texto lo que quisiéramos. Teníamos claro que la literatura no es una cuestión de datos, de fechas, de autores, de movimientos. Los cantantes de rap, hoy por ejemplo, pueden leer a Lorca y crear poemas, sin necesidad de entrar a conocer detalles de la *Generación del 27*. Nos interesaba entonces ver a Lorca de otra manera, con una forma de *apropiación* totalmente libre. (JVB)

Hay en este testimonio todo un manifiesto de la experiencia literaria. Expresiones como que el poema “comunique de verdad”, “llegar al texto” son explícitos en este sentido. Se trata de renunciar a los formalismos literarios y procurar, por el contrario, una experiencia genuina y significativa. Estos jóvenes reconocen la diferencia entre un conocimiento erudito de la literatura y la vivencia valiosa e irremplazable de la lectura. Resulta altamente significativo que en este testimonio se valore el tono “conversacional” del poema. Es evidente que este tono familiar se presenta en oposición a muchas de las formas académicas que imponen en el poema el rigor de la forma. No se trata de un simple rechazo a las formas métricas, sino que para el oído contemporáneo, moldeado por una cultura que se comunica por la escritura y menos por la oralidad, las formalidades del verso resultan más propias de una generación anterior. Los jóvenes buscan así un tipo de verso que se acerca a su sensibilidad, menos al canto y mucho más cercano a la conversación íntima, mucho más próxima al *chat* o a los tonos de discurso “familiar” de denuncia y reclamo que se impone por la vía del *rap*.

Una de las marcas lingüísticas del tipo de apropiación que los jóvenes hacen de los textos que leen tiene que ver con el empleo constante de la palabra “yo”:

Recuerdo que yo tenía 11 años cuando leí por primera vez *La Divina Comedia*, desde las primeras líneas me pareció fascinante. Y siempre he creído que como Dante yo estoy en medio del camino de la vida, muy cerca de una selva oscura. Yo la he vuelto a leer con mucha pasión. Me parece que lo que me llama la atención es que Dante debe dejar atrás a Virgilio y a Beatriz para encontrar lo divino. (DVD, 17)

La experiencia literaria más importante en esos años, entre los 15 y los 16, fue *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. Este libro terminó siendo parte de mí, porque al igual que ella yo me encontraba en un momento de mi vida en el que me sentía aburrido y asfixiado. Con la muerte de Madame Bovary me di cuenta de que también había muerto mi aburrimiento. (NIC, 16 años)

Al igual que Dante, el joven expresa “estar en medio del camino de la vida”. Pese al cliché de esta expresión, importa acá el tipo de identificación y acercamiento. El joven se sitúa en un momento central de su existencia; se observa a sí mismo y reconoce el valor simbólico de la “selva oscura” acercándola a su contexto vital. En el segundo testimonio resulta clave de este mismo proceso de identificación que el joven se expresa con una frase como “este libro termina siendo parte de mí”. Más importante que su identificación con Madame Bovary, es todo lo que dice sobre el padecimiento del aburrimiento y la asfixia. En estos dos ejemplos, los jóvenes se apropian de la experiencia literaria, de sus argumentos y formas simbólicas para interpretar sus experiencias emocionales. Encontramos un ejemplo de lo que Ricoeur denomina reconfiguración narrativa de la existencia (*Mimesis III*). Veamos otro ejemplo:

De la misma manera pensaba al leer *Bola de Sebo*, y en particular en las mujeres que criticaban a Bola de Sebo, porque mi hermana es así, ella no se mueve, no hace nada, en mi casa es necesario trabajar para comer. Con *Chambacú, corral de negros*, lo que me interesaba era leer sobre nosotros, sobre nuestra historia propia. (JLT, 16)

El argumento de un relato como *Bola de Sebo* da lugar a un juicio sobre el entorno familiar, a juzgar y evaluar su propia situación y responsabilidades y las diferencias frente a sus hermanos, sus compromisos, sus roles. El relato literario se integra a su propio relato personal. La segunda parte del testimonio es igualmente importante, ese “leer sobre nosotros”, que nos revela que para estos jóvenes leer es aprender de sí mismos, más allá de las tramas, de los argumentos o de las historias de la literatura, lo crucial es reconocer e interpretar “nuestra propia historia”. Esta joven, no ciertamente afrodescendiente, se acerca, gracias a esta lectura, a uno de los temas más complejos de la sociedad colombiana, el racismo y la exclusión; un marco de denuncia y reclamo que el joven experimenta como propio.

Los jóvenes llevan a cabo un proceso de apropiación de las obras a través de ese *alter ego* que es el personaje literario. En estos casos el personaje responde ampliamente al concepto de héroe –no solo épico– que como señala Bajtin, “ofrece siempre un excedente de visión” (Bajtin, 2003: 34), es decir, aporta una “mirada” mucho más amplia de la complejidad del mundo; a través de esta mirada al héroe, en ascenso o caída, vemos las virtudes y las debilidades humanas. Ejemplifiquemos este fenómeno con lo que sobre sus personajes dicen los jóvenes.

Emma es una historia de amor que me ha gustado toda la vida, yo lo leí en toda una noche; me amaneció leyendo. Es el libro que he leído más rápido, ella trata de mantenerse y cuando él llega ella ya ha muerto. Todos le tratan de dar fuerzas pero no le alcanzan. La imagen de Emma me acompaña desde los trece años. Al terminar de leerlo viví todo el tiempo imaginando las escenas. Odio ver películas a blanco y negro, pero lo raro es que yo me imaginaba Emma a blanco y negro, porque todo era tan triste, quizá por eso. Hay historias que me imagino en colores cálidos, las historias épicas me las imagino en colores. (PLA, 17)

El personaje que yo quisiera representar es la elfa Silvana Brisa Veloz. Ella era una guerrera, lideraba un ejército de elfos. Después de muerta, ya convertida en fantasma, ella va en pena y persigue al rey. Es una mujer imponente, defiende lo suyo, es una mujer que combate y defiende lo suyo. (MRF, 16 años).

La joven subraya: “la imagen de *Emma* me acompaña desde los trece años”; he vivido “imaginando las escenas”. *Emma* ha entrado a formar parte de la imagen de sí misma; a través de Emma, esta joven expresa su concepto de la tristeza y la felicidad. La relación no se limita a la lectura de una novela sino a todo un conjunto de coordenadas en donde se expone un sentido de lo cálido y de lo frío, de lo colorido o lo grisáceo, una concepción que trasciende a otras experiencias estéticas. En el segundo testimonio llaman la atención dos afirmaciones: “el personaje que yo quisiera representar” y “defender lo suyo”. Al referirse a la lectura la joven señala querer “representar”: la lectura deja de ser una actividad externa para convertirse en la vida o la vida concebida como una representación. La expresión “lo suyo” podría entenderse únicamente como parte de una postura feminista o un reclamo, mas también como un indicativo de lo propio, lo idéntico, lo que me pertenece, un juego de apropiación en relación con el personaje, sus causas y sus motivos.

Es frecuente así, defender los libros como se defiende algo propio o íntimo. Veamos otros dos ejemplos:

No es que no disfrute el cine. El problema radica en la degradación y la metamorfosis que sufren las historias que amo, es doloroso ver un film y encontrarse con un personaje completamente diferente a aquel que logró enamorarme. Por esta razón nunca veo largometrajes sobre obras que he leído, es mejor convivir con la imagen que me regala algún autor y no con la imaginación de un director de cine. No creo que sean malas ideas, tan solo no son las mías. Esto genera un conflicto con mi ser y prefiero evitar traicionar la imagen de mis mejores amigos. (PAL, 17)

No quise citar muchos títulos de los que he leído, porque estos son mi universo y todo lo que tengo actualmente; me refiero, a algo que de verdad valga la pena. Ellos son una puerta a una dimensión alterna que coexiste y se alimenta de mí, tal y como Lord Voldemort, o como debería llamarlo, Tom Riddle, dependía de Quirinus Quirrell en *Harry Potter y la Piedra Filosofal*. (PAL, 17)

En el primer testimonio esta joven rechaza cualquier tipo de intromisión en las imágenes que ella misma ha construido a partir de sus lecturas, como dice ella: “tan solo, no son mías”. Ese *mías* es el que nos interesa al hablar de apropiación; no se trata de la literatura o de los libros y las historias, sino de “mis historias” y “mis” personajes, justo aquello que ella denomina “mis mejores amigos”.

En el segundo momento, esta joven habla de una “dimensión alterna”, esa especie de universo paralelo o mundo propio que la lectura ha integrado a su existencia, que “coexiste y se alimenta de mí”, hasta llegar a la analogía entre literatura y alimento. Otra analogía de esta forma de apropiación aparece en la expresión “estos son todo mi universo y todo lo que tengo actualmente”. No podemos juzgar aquí el marco de esta hipérbole, solo señalar hasta qué punto los jóvenes encuentran en el arte, la música, los deportes o en los libros, en las historias de ficción un sucedáneo de su existencia, una razón para vivir, un aliciente y un escenario para su existencia.

La apropiación se da, relativamente, como una forma de leer con cierta perspectiva pragmática y concreta. Veamos algunos ejemplos de esto:

Me gusta la literatura que me deja algo en qué pensar, reflexionar y cambiar para mi vida real. Los poemas, por ejemplo, me hacen pensar y repensar y siempre intento encontrar el verdadero sentido (SAI, 17)

También me gusta la poesía porque así como necesito conocer mi realidad, también necesito alejarme de ella y conocer otras perspectivas, y eso es para mí la poesía: un escape. (DNL, 17)

Esta parece ser la historia que más me ha marcado y de alguna manera la obra de Andrés Caicedo, pues así como la protagonista deja de oír rock a oír salsa, yo también he comenzado a escuchar otros tipo de música. (PLA, 17)

En el colegio, gracias a un profesor de filosofía, leí *Un viejo que leía historias de amor*, una obra que tiene todas las características que busco cuando leo: imaginación, lenguaje sutil y temas de actualidad. Me interesa la literatura que me permite cuestionarme o que trata de lo que nadie quiere tratar. (SAI, 16)

Leer para “pensar”, “reflexionar”, “cambiar”, “conocer la realidad”, “cuestionar” o vivir otra suerte de experiencias; la literatura cumple en estos casos una función vicaria, es decir, es instrumento o vehículo de finalidades accesorias. Los jóvenes en estos casos se refieren muy pocas veces a la poesía desde una perspectiva estética; lo que realmente interesa es esa posibilidad de crear nexos entre la lectura del poema o del relato como una posibilidad de resolver una pregunta, un interrogante.

Apropiarse del texto es entonces adscribir la experiencia literaria a sus más genuinos intereses, sean estos de índole existencial o moral, sean estos afanes o intereses cognitivos –conocer la realidad– o acercarse a la complejidad de las relaciones humanas. Muchas de estas formas de apropiación tienen como motivación la necesidad de los jóvenes de absolver temas morales, preguntas sobre la sociedad o sobre la vida afectiva. Gracias a la literatura, estos jóvenes realizan de manera consciente una reflexión profunda sobre el valor del tiempo, el crecimiento emocional, el amor o la amistad.

Me gusta *Cometas en el cielo*, me parece muy ‘bonita’ la manera como se sostiene una amistad, y la manera como se guarda un recuerdo del amigo. Esto es lo que hace esta hermosa obra, o por lo menos en mi caso, mostrarme que cada paso y cada cosa que hago tiene un gran valor, y que cada recuerdo es irreplicable, memorable, porque cada cosa que pasa, pasa solo una vez, es por eso que debemos aprovechar nuestra existencia lo mejor posible y suspirarle y enamorarse cada vez de la vida y de esas pequeñas cosas que hacen que esta sea encantadora. (DNL, 18)

Creo que fue *El principito*, del que recuerdo una frase: ‘Lo esencial es invisible a los ojos’. Al principio no tanto pero luego creo que esa frase tomó peso y sentido directamente conmigo. (DVD, 20)

Las obras ofrecen a los jóvenes ejemplos de entrega, de sinceridad, de honestidad. El joven se apropia del sentido de las obras a partir de frases como “directamente conmigo”, “en mi caso”. Este ejercicio de apropiación puede desembocar, desde luego, como vemos en el primer ejemplo, en discursos aleccionadores o predicativos, en torno a la amistad, a amar la vida y enamorarse de la existencia.

Sin duda, impera un sentido práctico, la idea de que la literatura debe conducir a efectos concretos y específicos, a cambios radicales. Estamos lejos de la idea de que la literatura sea un fenómeno estético, meramente contemplativo. Veamos:

La escritura debe ir más allá de la belleza, debe haber transformación. Decir verdades sutilmente. Al leer *La Guerra del Fin del Mundo* me sentí atraída por el título, pensé que se trataba de una obra de ciencia ficción, pero es una historia muy real. El título me atraía y pensaba que era una novela apocalíptica. (GIS, 17)

En mi vida destaco dos experiencias: la primera, la lectura de *El Anticristo*, de Nietzsche, que me motivó a vivir con sentido crítico y rodeado de arte; la segunda, *Una temporada en el infierno*, de Rimbaud, que me implicó un compromiso total con la literatura. Después de leer a Rimbaud quise y tomé la decisión de ser escritor. (ALJ, 20 años)

Algunos libros lo hacen cambiar a uno, recuerdo la historia de *Sangre de campeones*, sobre dos hermanos, a uno de ellos se le aparece un ángel. Uno cambia las percepciones de cómo entiende la vida. (LNN, 17)

Estos jóvenes conciben la literatura como un ejercicio que lleva a transformaciones personales y comunitarias, gracias a la posibilidad de “decir verdades sutilmente”. El segundo joven insiste en que la literatura debe llevar a compromisos, estimular el sentido crítico. Se trata de abrir espacios para generar “nuevas percepciones”. Todos estos casos expresan fines concretos, un tipo de apropiación que implica asignar a la literatura funciones prácticas que conduzcan a construir o ampliar la visión de mundo. La lectura está encaminada a fortalecer una idea de formación: encuentro con la realidad, con la verdad, experimentar cambios, tomar distancia frente a la realidad.

4.1.2. *Identidad y autorrepresentación*

Por lo regular se asocia la identidad con el nombre de la persona o del objeto, pero ¿puede un nombre ser la identidad? La cuestión se la plantea muy claramente Clarice Lispector: en *Un soplo de vida*: “Yo reducida a una palabra? Pero ¿qué palabra me representa? Una cosa si sé que sé, yo no soy mi nombre. Mi nombre pertenece a los que me llaman. Pero mi nombre íntimo es cero. Es un eterno comienzo que interrumpe sin parar mi conciencia del comienzo” (Lispector, 1999). La paradoja es por lo tanto que el nombre es lo más público, pero la identidad es lo más íntimo, lo que no podemos conocer plenamente porque hace parte del ser interior, no de lo público (Pérez de Lara, 2001).

Por otra parte y como lo señala un filósofo como José Luis Pardo, la identidad es una construcción permanente, algo siempre escurridizo, algo que está por establecerse, una desviación, incluso una falsificación constante. La identidad siempre es una construcción relativa, en tanto lo es por el sujeto como por los que así lo nombran; es más una desviación, una inclinación y una referencia: uno se hace representar en el otro. “Toda identidad está falsificada, porque si el ser del sujeto es curvo, es imposible trazar en él líneas rectas... No tengo intimidad porque yo sepa quién soy, sino porque soy aquel para quien nunca se agota la pregunta ¿Quién soy?” (Pardo, citado por Pérez de Lara, 2001)

No puede haber ciencia en cuanto a la identidad, solo un saber que se construye de manera constante, que se dispone siempre hacia el vacío. Normalmente se nos propone la ardua tarea de saber quiénes somos o de construirnos en torno a una identidad a través de los cánones, las normas, las reglas, las constituciones. Solo entonces, se podría llegar a concebir la identidad como algo definitivo; pero lo cierto es que la identidad, como la diferencia y la diversidad son palabras que apuntan al vacío, o al menos, a esos espacios del ser que están en permanente construcción. Mejor dejar que los poetas acudan a sus licencias para plantear los interrogantes insolubles:

*¿Qué es esta gota en el viento
que grita al mar: soy el mar?*

(Antonio Machado, *Soledades*)

o

*I could be bounded in a nutshell,
and count myself a king of infinite space,
were it not that I have bad dreams.*

(Shakespeare, *Hamlet*, II.ii)

A través de la literatura, los jóvenes ejercen ante este espacio de interrogación que es la identidad, ante la pregunta *quién soy yo*, una práctica que aporta respuestas indirectas. Ya porque los personajes de la literatura y los mundos reflejados aparecen como espejos de la existencia; ya porque los protagonistas de las obras literarias, al igual que los jóvenes lectores,

se hacen preguntas sobre sí mismos, sobre su posición en el mundo, sobre su relación con los otros; ya porque a través de la lectura, los jóvenes encuentren un mundo propio que venga a llenar la sensación de vacío; ya porque lo más característico de la obra literaria, tanto de las obras narrativas, como del drama y el poema, es que los personajes se encuentran en situaciones límites, enfrentados a las encrucijadas de la existencia, sujetos de sus pasiones y exacerbados sus sentimientos (cfr. Platón, *La república*).

Es fácil decir que los personajes de la literatura, como lo dicen muchos de los jóvenes en sus testimonios, entren así a formar parte de su existencia, de su memoria; una hermandad de los sentimientos; una élite que comparte, entiende y se solidariza con sus propias angustias; en otros casos modelos o adalides que se erigen en su camino. Muchos de estos ejercicios pasan por la expresión “me identifico”, como sucede en estos casos

Mi libro favorito es *La insoportable levedad del ser*, y siento que esta historia es muy similar a mi vida. (JLT, 20 años)

Me siento identificada con los personajes que padecen hambre y lamento lo que piensa la gente de ello. (KTH, 17)

Leí *Las horas*, tal vez por el afán que tenía de poder conversar con unos amigos míos que ya estaban en la Universidad. Y la obra, las imágenes del agua, los espejos, las historias cruzadas de esas tres mujeres, me hacían reflexionar sobre quién soy yo y qué estoy haciendo acá. (JLT, 17)

Hay una necesidad de encontrar vidas similares, otras vidas, ese otro que, como ellos, comparta la misma visión espiritual, que plantee los mismos interrogantes, los mismos sufrimientos. No se trata solo de libros favoritos o de un personaje, sino de espejos cargados de sentido. En otros casos, la identidad deriva de la empatía con unas palabras o que evocan momentos, historias o situaciones propias.

Al leer el libro *Ojos de perro siberiano* tuve una experiencia sensacional porque fue una lectura rápida y sencilla que se ajustaba a lo que andaba buscando. Me sentí identificada en muchas frases y sentí como si el escritor estuviera eligiendo esas palabras justamente para mí. (VAN, 16)

Hay muchas formas de identificación. En esta historia se habla de la incompreensión de parte de los padres, del hijo pródigo, del retorno del hijo enfermo, del amor fraterno, de la enfermedad que conlleva una condena. Algunos de estos jóvenes no ven en esto una trama literaria, sino un espejo de conflictos reales, similares a los que ellos pueden estar enfrentando.

Destaco en las obras literarias los elementos que no solo inciden en la historia sino en mí, o las que me recuerdan algo o a alguien, o tocan algún elemento vinculado a mi pasado o a mi futuro (JLT, 20 años)

Prefiero leer la literatura que me hace preguntarme sobre la clase de mundo en que vivo, una literatura que habla de personas comunes en situaciones comunes; historias que tratan temas cotidianos. (MRF, 16 años)

Más allá de leer literatura de cualquier género, lo que en el fondo defienden y justifican los jóvenes es la posibilidad de hacer conexiones con su vida, con sus problemas. Se habla de “condición humana”, por ejemplo, pero no es la condición humana en el sentido amplio de “humanidad”, sino de hombres situados en condiciones concretas, e incluso próximos a sus contextos de realidad.

Travesuras de la niña mala, de Mario Vargas Llosa fue una experiencia de gran profundidad para mí. Este personaje vivía en un mundo perfecto y permanecía triste. Encontrar a ese personaje me hizo replantear mi proyecto de vida. El personaje central es un escritor y ella era como la parte oscura de su alma. (MRF, 16)

El uso reiterativo de la expresión “a mí” está en la base de un proceso de identificación. Este deíctico, que nombra no al lector en abstracto sino la experiencia propia, que marca un proceso de identificación; no se trata solo de la muletilla, sino de que la trascendencia de la obra no se da porque habla de una experiencia ajena, sino lo que la obra involucra. En otros casos el lector se siente atraído por el tono de irreverencia del texto, por las posturas anárquicas y radicales que puedan ofrecer los personajes; o porque las historias ofrecen una forma radicalmente distinta de entender la realidad, como sucede con estos jóvenes que comentan sus lecturas de Sábato, Camus y Kundera. La identificación obedece a circunstancias comunes con los personajes.

En el caso de *El extranjero*, recuerdo al pie de la letra: ‘Señor Mersault, lo vamos a matar’, y el responde: ‘estaré aquí esperando’. (DVD, 17)

Me ha marcado fuertemente *El túnel de Sábato*, es un libro que tiene mucho contenido y en particular sobre los temas del amor, el amor como algo que mata; el libro tiene esa parte del amor y todas las consecuencias, el amor lleva a matar a la otra persona. Yo me sentía identificada con muchas cosas de las que él decía, Juan Pablo. Lo disfrutaba porque sentía que él expresaba lo que yo sentía. Veía en el libro que él sabía escribir lo que yo no podía describir. Recuerdo que trabajaba en un negocio y yo me encerré en el baño a leer el libro hasta el final. (KTH, 17)

El joven siente como propia la soledad del personaje y sus decisiones; en el segundo caso, la lectura se identifica con los sentimientos del protagonista. Esta identificación lleva a

replantear sus propias convicciones acerca de la vida, sus planes; se fortalece una idea del amor. La literatura expresa un mundo que se ha hecho indescifrable para el joven.

La insoportable levedad... Es un texto que está cargado de conocimientos, historia, metafísica, filosofía y que goza de una excelente estructura, estilo y desarrollo narrativo. La obra logra cuestionar al lector y provocar cambios de perspectiva. Aporta una mirada mucho más amplia del mundo (AND, 21)

Está claro que los jóvenes disfrutaban de lo que leen y son conscientes de la calidad de la escritura (“excelente estructura”) sin entrar a discutir más detalladamente a qué se refiere con “estructura” (juegos narrativos, cambios de la perspectiva del relato, cambios de escenario, cambios temporales, diferentes narradores, juegos intertextuales); lo que importa acá es el énfasis en el efecto directo de la lectura en su vida, en sus ideas, en su forma de interpretar la realidad: en suma, hablamos de algo muy concreto, relacionado con su vida propia y sus propias visiones de mundo.

Los procesos de identificación no tienen que ver con la calidad de las obras, ni con su tipología. El nexo que un lector joven establece tiene mucho más que ver siempre con sus circunstancias particulares que con las referencias a la literatura o a la historia. Por ello, es posible que esta construcción se dé igualmente con obras de muy distinto talante: novelas modernas, relatos infantiles, cuentos fantásticos. Algunas obras tienen un valor emblemático propio y aparecen de manera recurrente en los comentarios de los jóvenes. Veamos lo que sobre obras como *El Principito*, *El Mago de Oz* y *El Patito Feo*, dicen algunos jóvenes:

Quizá no es un cuento para niños sino historia para grandes, refleja la tragedia del ser humano, la falsedad, los seres humanos buenos y malos. Hay un rey al que le gusta mandar, así no hubiera nadie a quién mandar, pero mandaba. Yo encontraba una relación con mi papá. Me sentía como un principito, yo me escapaba a la biblioteca. Y yo encontraba un resguardo en la literatura. (JLT, 16)

El primer libro que tuve fue *El principito*. Recuerdo que lo leí; me entretenía mucho. Lo leí como a los diez años. Yo lo leí como si un amigo me contara que había ido a otro planeta. Lo he vuelto a leer y creo que tiene trasfondos filosóficos muy importantes. Sentía ahora, cuando lo leí de nuevo como a los 16 años, que ‘me estaban criticando’, pues el libro me hacía caer en cuenta de muchas cosas. No era la misma experiencia. (YRS, 17)

Tiendo a relacionar las obras con mi vida personal. Somos expertos viendo los errores de los demás pero no los propios. Al leer intento asemejarme con ellos para ver las fallas o las cosas buenas que uno tiene. De allí la importancia que le he dado al teatro. Me marcó fuertemente una frase cuando representaba a uno de los personajes de *El Mago de Oz*: ‘trate de ser un león’, y tenía que buscarlo y encontrarlo desde adentro. (DVD, 18)

Me gustó mucho *El patito feo*. En el colegio yo no era muy bien aceptada, yo era como muy alejada y me sentía muy mal; esta historia me gustó mucho porque me sentía como el patito. Uno es como es y no tiene por qué cambiar, me di cuenta que uno tiene que aceptarse a sí mismo, así la personalidad de uno sea diferente. (DNL, 18)

Para los jóvenes lo importante está en lo que “sacan” de la literatura e incorporan a sus vidas. Puede que en este caso, además, juegue un papel muy importante una idea arraigada desde la educación escolar, que consiste en sacar un beneficio moral de todo lo que se lee. No en vano esta misma joven agrega: “lo importante es lograr salir a otros parajes, para oxigenarse y ver las cosas de otro modo”.

Muchos de estos referentes derivan incluso de lecturas iniciales o realizadas muchos años atrás. Presentan nexos con su situación familiar, con su concepción filosófica; permiten reconocer signos de crecimiento y maduración, están vinculadas a la toma de decisiones y a la imagen que están construyendo de sí mismos.

La experiencia literaria más importante para mí ha sido la lectura de *Raíces*, la novela de Alex Haley, una obra que me ilustraba acerca de mis raíces afrodescendientes, por medio de la vida de Kunta Kinte. Esta experiencia magnífica me permitió entrar al mundo que pertenezco, un mundo que no conocía, que amé plenamente y del que comencé a nutrirme. (LIL, 19)

Es evidente que para muchos jóvenes, ya sea por factores raciales, étnicos, sexuales, religiosos o socioeconómicos la literatura es una oportunidad de encontrarse con su identidad, con sus raíces; es la oportunidad de declarar “este es el mundo al cual pertenezco”. No se trata solo de la identidad sino de trazar a partir de estos signos de iniciación un plan para el resto de la vida, una toma de definiciones, como lo amplía esta joven:

Soy bogotana pero mis padres son de Buenaventura. Mi interés por esta obra viene desde el mismo tema, tiene que ver con mis raíces. He vivido en esta ciudad todo el tiempo y he vivido muchas formas de discriminación en la escuela. Al ver el libro entendí que era algo que tenía que ver con mi etnia. Nunca antes lo había hecho: ningún profesor me había recomendado una obra sobre este tema. Este libro estaba en mi casa, en un lugar oscuro. Desde esta experiencia he buscado escritos, pensamientos e ideologías sobre Martin Luther King, Malcolm X y sobre otros autores afrodescendientes. (LIL, 19)

No es posible referirse a la identidad como categoría sin mencionar un aspecto emergente, de enorme interés en nuestros contextos locales: la trascendencia de las identidades étnicas y

raciales. Este factor ha cobrado en la última década una importancia central a partir de los esfuerzos de reivindicación del derecho participativo y los programas de inclusión, como los vemos en este ejemplo:

También he escrito literatura afro. A partir de mis lecturas. He buscado mostrarle al mundo lo que uno siente al ser rechazado. Yo tengo un blog, trato de escribir poesía, reflexiones sobre asuntos afro, pero también escritos sobre amor y desamor. Pero quiero escribir literatura afro, porque los textos que leo son más del orden de la investigación, pero no así autores literarios. O los desconocemos o los tienen escondidos, no son divulgados. (LIL, 19)

Así, la práctica literaria, lectura y escritura, se integran a un programa de arraigamiento. Los jóvenes se quejan de la manera como la escuela desatiende estos intereses, y si se llega a obras representativas de estas luchas lo hace de manera más o menos accidental. Los jóvenes descubren, por el contrario, que la literatura es una oportunidad de aprender más sobre su historia propia y al mismo tiempo un espacio en donde se dejan oír sus reclamos. Mas hay que reconocer que en muchos casos la identificación con una obra surge de manera fortuita.

Yo me siento identificado con un pasaje de Calvino que dice que los personajes están ‘en actitudes de danza o con el gesto de tocar trompeta’ (pasaje de *Las ciudades invisibles*), ya que yo interpreto la trompeta y soy estudiante de música. (MAI, 18)

En algunos casos los jóvenes encuentran razones de acercamiento muy concretas con la literatura: identificarse con lo que hace el personaje, con sus ideas, con sus aficiones; compartir sus opiniones, como en el anterior comentario, la misma práctica artística (tocar música, pintar). Veamos otro ejemplo:

Me identifico con esta última parte de la historia porque me gustaría algún día volver a ver a esa persona que significó todo para mí. (KRN, 17)

La literatura tiene en algunos casos razones de ser muy concretas y circunstanciales: una ausencia, una pérdida, un desamor, un deseo. Hay en este caso un ejemplo muy concreto de identificación con el personaje que va más allá de la temática de la historia o de cualquier otro tipo de apreciación de la forma expresiva. La valoración dependen claramente de un factor externo, pero vinculado de manera muy evidente en la historia personal del lector.

Los jóvenes realizan a través de la literatura una construcción de su propia imagen, una presentación de sí mismos. Las prácticas literarias operan como una estrategia para controlar la impresión que se causa ante otros. No solo al hablar de lo que se lee sino con el tipo de

comentarios y actuaciones posibles, lo literario entra a formar parte de lo que Hoffmann denomina “puesta en escena” (*setting*), un marco de referencia dentro del cual se presenta y actúa el joven lector. Esta “fachada” se elige, no es accidental. En muchos casos este *set* o esta fachada tiene que ver con la elección de las palabras. Veamos un ejemplo:

Érase una vez un pequeño que entrado a quinto de primaria hurgó entre los textos olvidados de su padre y halló un tesoro: círculos, llamas, gritos. Un inmenso jardín se develaba frente a él. Años después lo abandonaba por pereza y rebeldía en plena adolescencia. Se había desmayado. Pero seguía soñando con sirenas, conocido el amor y lloraba el abandono. A mitad de bachillerato se sentía como Dante, caminando por una selva oscura, pero encontró un maestro sabio que le leía poesías. Lloró a Eneas consumado y los vastos jardines le hicieron ver más de lo permitido. Al final ya no era él y se dejaba llevar por las nieves de la República (DVD, 18 años)

Son evidentes en este pequeño fragmento, varios elementos: la importancia nuevamente de los libros en la casa, heredados del padre, de quien no se habla mucho; la presencia de un maestro –real o ficticio– que lo introduce en el mundo de los libros; el lenguaje grandilocuente y elaborado; la tendencia a fabular parafraseando textos literarios; las citas a sus lecturas y a las obras e imágenes que más lo han impresionado; al mismo tiempo, cierta propensión al onirismo o a encriptar sus respuestas, a envolverse en palabras.

La experiencia literaria se incorpora a la cotidianidad como una práctica de autorrepresentación. En estos casos vemos una serie de opiniones que más que referirse a la obra ponen en escena su propia imagen. Autorrepresentarse quiere decir, en este caso, rodearse de un lenguaje y un estilo. Este joven en particular –en medio de la entrevista– usa hipérboles, enumeraciones e interjecciones, pero sobre todo “habla de obras”, autores y personajes y alude indirectamente al sentido de las obras, para rodear su experiencia de un tono espectacular. Agrega a esto un testimonio con rasgos dramáticos, en donde él aparece como héroe de una historia. En un primer momento escenifica el encuentro de la biblioteca de su padre; en un segundo momento el joven se pierde –por pereza y rebeldía–; en un momento posterior encauza su camino al hallar a alguien que lo orienta por el mundo de las letras:

Podría decir que el tipo de literatura que me gusta combina elementos reales y aspectos fantásticos. En una obra como *La guerra del fin del mundo* encuentro esa mezcla de realidad y fantasía, que presenta un lenguaje sencillo pero sin llegar a ser extremadamente popular. La narración maneja el tiempo de manera que en medio del relato principal aparecen muchas otras historias, que al final se van entrelazando, envuelven al lector y provocan una tensión permanente. En la novela aparecen personajes extraños, misteriosos e

intrigantes, con toques de comedia e ironía, que generan dudas y reflexiones. (GIS, 18 años)

Los jóvenes entrevistados señalan con frecuencia que la literatura que más les gusta es aquella que “los lleva a reflexionar” o que deja “cuestionamientos” o que “les genera dudas”. Hay en estos tres verbos (reflexionar, cuestionar, dudar) algo más que una propiedad de la literatura. De alguna manera se trata de una forma de autorrepresentación, a partir de la actitud; es decir, el lector se caracteriza por sus gustos, por una imagen creada a partir de estos verbos, gustos y preferencias.

Entre los 14 y 15 años leí la novela *La ciudad y los perros*, y sigo pensando y reflexionando en muchos aspectos de esta obra. El argumento de esta historia y la vida de esos personajes me hace cuestionar todo el tiempo sobre el asunto de la fidelidad, si soy fiel con las personas que he conocido y si ellas han sido fieles conmigo; me ha hecho pensar mucho en como yo me considero; me parece que esta novela despliega recuerdos que se acoplan a los míos. La expresión, la voz de estos personajes (esos otros jóvenes) es tan fuerte que a veces pienso que sigo pensando como ellos. Ellos, como yo, están sometidos a unas situaciones de jerarquía. (JRG, 17)

Al llegar a la juventud, las experiencias literarias que buscan son justamente las que enuncian sus propias dudas, sus propios temores, sus preguntas más sinceras. Los personajes de la literatura tienen el atrevimiento de hacer las preguntas que han estado palpitando todo el tiempo; los personajes de la obra literaria superan los límites del mundo conocido y van más allá de las barreras éticas y morales: de esta manera confrontan el sistema moral del joven, poniendo en ejercicio su capacidad para juzgar el mundo. Mas al mismo tiempo, el lector queda, gracias a sus lecturas, “investido” de una forma de ser y de pensar; adopta una manera de mirar el mundo que lo rodea y de valorar su existencia.

4.1.3. Ejercicio crítico

A través de las prácticas literarias los jóvenes manifiestan su posición de rechazo frente a lo que consideran injusto o inaceptable. Rechazan la discriminación y la falta de oportunidades, los excesos de la sociedad de consumo y los vicios del materialismo. Muy especialmente asumen una actitud de rechazo frente a lo que consideran pérdida de valores. Un joven a propósito de su lectura de *El extranjero* plantea:

De la misma manera, Mersault, cuando dice Mamá ha muerto o quizá fue ayer. Resulta atroz ese olvido de la moral, dejar a un lado todo y olvidarse de sí mismo. Por un lado es genial, Mersault logra hacerlo; yo no podría. Mersault vive una vida a la deriva. Eso resulta atractivo, pero tal vez yo no podría. De la misma manera sucede en *La ciudad y los perros* en donde al poeta le toca acostarse con una prostituta que ya se ha acostado con todos, para encajar en el círculo de sus compañeros. (DVD, 17)

Este joven expone sus escrúpulos morales: por un lado envidia y rechaza la indiferencia de Mersault; de la misma manera rechaza el sacrificio al que se somete el protagonista de *La ciudad y los perros*. Lo que está en juego es la construcción del universo ético y moral del joven. Lo crítico deriva de esa necesidad impuesta desde afuera de “vivir encasillado”, asimilado a la moral del grupo, a los modelos de la sociedad. En muchos otros casos lo que se impone es el propio recato y el pudor de los jóvenes, su rechazo a lo que desborda sus límites morales, la irreverencia de los textos literarios.

Muchas obras literarias me dejan perpleja e incluso me causan una impresión desagradable. Se que se trata de literatura pero presenta una vida extraña: en *Macario*, este relato de Juan Rulfo, se puede pensar que todo transcurre en un manicomio y el personaje que narra como si fuera un niño, se dedica a contar sus adicciones. Es un personaje que no deja de comer, comía todo lo que veía, hasta la comida de los animales y las plantas y las flores. (JFF, 18)

Lo valioso de este testimonio es que deja ver el tipo de juicios que hace un joven con respecto a las lecturas que rechaza. El rechazo no proviene de la manera como está escrito el texto, sino de algo que le incomoda al lector. Le incomoda la “peculiaridad” del texto, la rara perspectiva desde la que está escrito el relato, “como si fuera un niño” y no un adulto.

Se trata, indudablemente de un relato que “desacomoda” a su lector, pero aquí en este testimonio el juicio que se hace de la obra proviene desde la orilla de la moral: el personaje de esa obra es glotón, se ubica en un margen de ambigüedad que no permite establecer si estamos frente a un niño, a un joven o incluso frente a un hombre; se trata seguramente de un retrasado mental; tiene juicios ingenuos y desaforados al mismo tiempo, pero sabe que lo que más disfruta es el cuerpo de Felipa. El anterior testimonio permite caracterizar la posición de los jóvenes frente a lo sexual. Hay, sin duda, en este testimonio una especie de recriminación moralista frente al lenguaje y las connotaciones eróticas que el texto plantea

Si bien en muchos de los testimonios aportados por los jóvenes estos declaran que prefieren los textos que los cuestionan, que les abren interrogantes, que les generan preguntas, en la práctica es evidente que pesa mucho el conservadurismo moral. Este mismo apego a las

líneas ortodoxas del texto explica por qué ciertos textos pueden ser rechazados, sancionados por morbosos, inmorales, insanos. O lo que no encuentran fuera de orden es que el texto no dé pistas sobre cómo debe ser interpretado, lo cual indudablemente ofusca, obceca. Por el momento, podemos constatar en muchas de estas declaraciones: hay una distancia entre lo que se espera de la literatura como ruptura y rebelión y el juicio que se ejerce sobre las obras leídas.

Hay ámbitos críticos que tienen que ver con otros temas, por ejemplo con la relación entre ciencia y tecnología; entre inteligencia humana y artificial. Muchas cuestiones derivan de una reflexión sobre la distancia entre lo humano y lo divino. Por ejemplo, este joven se refiere a su lectura de *El Centinela*:

Yo había leído *El centinela*. El centinela mira la vida desde la luna y hace una serie de reflexiones, y se pregunta si la vida pudo surgir en otros lugares. Lo insidioso se refiere a aquello que punza, que a uno lo molesta. Creo que desde que vi *2001*, surgieron dos inquietudes: primero la reflexión de que una máquina, Hall, se convirtiera en un Dios; es decir, me preocupaba entender que la tecnología se apoderaba de todo y los hombres quedaban en un segundo plano y si hay una similitud entre Hall y un Dios. Por otro lado me preocupaba la cuestión del destino, la presencia de los monolitos. Se supone que esos monolitos han sido ubicados por una inteligencia superior. Los monolitos plantean si la humanidad tiene un camino prefijado o si la humanidad tiene que construir su propio camino como humanidad. (JOR, 17)

A través de su lectura y de su identificación con un personaje, este joven plantea sus inquietudes. El centinela observa; de la misma manera este joven se interroga sobre todo aquello que “punza”, “molesta”, “inquieta”. La experiencia literaria es el punto de partida hacia una serie de reflexiones y de aperturas hacia los misterios del universo. En muchos casos los jóvenes se acercan a la literatura con una postura crítica de antemano:

Antes de leer un libro, leo las críticas por Internet y también critico. Yo he publicado unas cinco críticas. En las redes comento, critico. En red leo muchas sagas. Pero no me gustan los libros de vampiros como *Crepúsculo*, que se tiraron a *Drácula*. Me gustan los cuentos fantásticos y de armaduras, pero lo que no me gusta son los jóvenes con las caras pálidas. (JOH, 13)

La obra que a mí más me ha gustado son *Las diabólicas*. Son relatos que fueron censurados por ser inmorales. Yo los he leído y no encuentro nada inmoral. *Las diabólicas* es la historia de unos dandies que cuentan de los daños que les hicieron unas nenas. Lo de diabólica es porque ellos quedaron marcados por una historia con una mujer “fatal”, mujeres que abandonan a estos hombres. Me gusta porque impacta que en esta historia no son las mujeres las que sufren sino los hombres. (PLA, 17)

Es muy posible que la “lectura crítica” y la “crítica” en términos generales se presenten como un cliché cultural, como un lugar estimulado desde la escuela. En el primer caso, como vemos, este joven menciona que antes de leer repasa las reseñas; pero además asume posturas, lanza juicios, rechaza gestos y atuendos y, de esta manera, define sus propios trazos e ideas.

Criticar va ligado a escribir y muy posiblemente a expresar sus gustos y preferencias. Los jóvenes aprovechan para dejar sentada su posición frente a los rótulos que se les imponen a las obras y con criterio propio señalan por qué rechazan o aceptan una dada valoración. En el segundo testimonio hay que subrayar cómo desde la perspectiva de esta joven se rechaza el adjetivo de “diabólicas”, no tanto por lo que el término podría connotar en una tradición literaria sino por las implicaciones contemporáneas del término.

En muchos otros casos la crítica está relacionada con aspectos formales de la obra, con el estilo, con el lenguaje; en la mayoría de los casos, con el tratamiento narrativo y en particular con la soluciones finales de las obras. Veamos el ejemplo de una joven con respecto a su lectura de *Rayuela*:

A propósito de *Rayuela*, yo pienso que a la novela le falta algo, la misma magia del cap. 68 le falta al final. Los finales son exigentes, el final no puede ser simple. El final debe tener toda la magia que hubo en la obra. (YRS, 17)

Hay una incomodidad al encontrarse frente a los finales abiertos, frente a la ambigüedad. Incluso interrogados sobre los finales el asunto no resulta claro. En algunos casos se repiten juicios ya hechos, lugares comunes, temas que son probablemente asunto de conversación. Existe entre los jóvenes lectores el fenómeno *Rayuela*. Se trata en parte de sentimientos y gustos compartidos y de juicios que circulan alrededor de algunas obras emblemáticas. Pero más allá de los lugares comunes y del cap. 68, esta joven toma una postura de rechazo frente al desenlace de la obra que juzga de “simple” y “ausente de magia”.

Es frecuente que los lectores jóvenes orienten su crítica siempre hacia los finales, quizá porque dentro de una tradición más popular (propia de las formas de suspenso, el policíaco o el drama romántico) se ha acostumbrado al lector a los finales ingeniosos, sorprendentes, como sucede, por ejemplo, en un relato de aventuras o el relato tradicional, amigo de los finales cerrados y espectaculares. El joven todavía espera que la literatura contenga este tipo de cierres

narrativos, que generen la idea de que la vida y sus tensiones sí pueden llevar a una conclusión, a una solución sin ambigüedades. Esta misma tendencia es evidente en juicios como los siguientes:

Prefiero leer textos realistas en donde es posible hallar una enseñanza explícita, una reflexión. (JRG, 20)

Me gustan los libros de acción. Para mí la literatura es como una forma de aprendizaje. A veces resulta aburrida porque le mezclan mucha política. A mí me gusta meterme en las historias, sin que estas sean muy fantasiosas. (ALI, 15 años).

Se trata de una crítica moral que juzga impertinente todo devaneo estético, todo riesgo del pensamiento, toda lúdica. Esta solicitud de realismo, de contenidos explícitos, de enseñanzas concretas en el texto, es similar a la demanda de que la literatura sea “una forma de aprendizaje”, en donde se rechazan toda digresión filosófica, política o toda actitud fantasiosa. Podemos juzgar este fenómeno como algo transmitido por una tradición de corte pragmático o en marcos académicos que exigen al estudiante un reporte de sus lecturas. Esta posición nos lleva a señalar que los jóvenes, al menos los entrevistados, son ejemplo de esa ambigüedad: por un lado muy modernos; por otro, demasiado atados al recatado juicio tradicional.

4.1.4. Diferenciación

Los jóvenes llevan a cabo a través de sus prácticas literarias procesos de diferenciación, básicamente a partir de las afinidades electivas y el gusto literario. El gusto y las preferencias de un tipo de obras y autores marcan una frontera frente a otros grupos, estableciendo distinciones de sexo, edad, grupo social, filiación política, niveles de compromiso ético e ideas estéticas. Mediante las prácticas lectoras se señalan patrones de originalidad, de ruptura, de frontera; se plantean rasgos o simpatía con otros grupos o de solidaridad con algunas causas; de la misma manera se trazan límites frente a otras formas de consumo y acceso, que contribuyen a crear un radio de acción propio. Veamos algunos ejemplos:

Las personas ajenas a este hábito simplemente consideran fuera de lo común a alguien que lee en una buseta o en la espera de un Transmilenio. (SBS, 18)

Los textos literarios y poéticos gozan de una belleza que lamentablemente no todos aprecian, pero que para algunos surgen como una revelación permanente de lo místico.

Cuando el poeta medita, surge un ejército de monos que lo libera de la celda donde estaba prisionero. (JDV, 18)

A los lectores se les distingue, se les ubica fuera de lo común. La literatura da lugar a experiencias únicas y especiales, que distancian al joven y lo sacan de la uniformidad. Por la vía de los libros y de la lectura, el joven accede al mismo tiempo a un grupo élite y privilegiado del que se hace consciente. Los jóvenes pueden ver a sus compañeros desde la perspectiva que le brindan los libros.

Soy una lectora compulsiva. El hecho de estar alejada de la realidad, bastante absurda en ocasiones, y de sumergirme de lleno en un libro, constituye para mí una de las fuentes de felicidad más inagotable. Actualmente, somos pocos los que ocupamos siquiera una hora semanal en este maravilloso arte y por ende, resulta fascinante el sentimiento que me invade cada vez que mis ojos se posan sobre un libro. Me siento, en mis propias palabras, única. (DNL, 17)

Es difícil de ignorar los primeros años de iniciación en el vicio de leer. No puedo entender a mis compañeros de estudio, solían rechazar a aquel que se sumergía en las mieles de un libro. Siento pena por aquellos que jamás se han deleitado con estos seductores amigos. (KTH, 16)

A través de las historias literarias los jóvenes pueden trazar fronteras que les separan y los protegen. Como dice esta joven: “somos pocos” o ese “no puedo entender a mis compañeros”, que es al mismo tiempo una manera de referirse a una condición de privilegio y una marca que genera fuertes tensiones. El lector se sabe aislado. Al crear un mundo propio, rompe las reglas del grupo. Sus amigos están en otra parte o son intocables. No es fácil ser un lector de literatura en estos grupos que condenan a quien traza fronteras a través de las historias y que parecen sumidos en el silencio.

En *La ciudad y los perros* lo que me impresiona es el ambiente y un personaje, el esclavo. El Jaguar llama así a un compañero suyo que no quiere pelear. A los jóvenes en esa obra les toca ser viriles, pero hay uno de ellos que no quiere pelear. Me he sentido en algo identificado con este personaje y mucho con el poeta. En el colegio las burlas son siempre lo común, las ofensas, las injurias. (KRN, 17)

Nunca han sido fáciles para mí las relaciones con mis compañeros; siempre he estado como apartado, y me mantengo pasivo. Prefiero reunirme no para jugar sino más bien para hablar o para compartir lo que escribimos. (David, 17)

Yo no hablaba mucho. En el colegio algunos profesores recomendaron que me viera un psicólogo que “me hiciera hablar”; pero el director, que es abogado y tiene en su oficina una biblioteca enorme, les dijo: “No, es que él es un lector.” Y me dijo: “Cuando quiera venga acá a la oficina y póngase a leer.” (David, 17)

No se trata de idealizar a los lectores y a sus lecturas o de trazar una frontera insuperable entre lectores y no lectores, solo estamos constatando un hecho: el lector, el joven que se sumerge en una novela o en un poema enfrenta un rechazo: “no quiere pelear”, prefiere “mantenerse pasivo”, “no quiere hablar”; esta es la imagen típica del lector. La diferenciación de la que hablamos no constituye necesariamente un privilegio, sino en muchos casos una pasión que lo separa hasta convertirlo en un extraño para los que lo rodean. A través de la literatura, los lectores crean mundos propios, encuentran otros amigos y se ven forzados a crear otros ámbitos.

En mi casa no podía leer. Leía en la biblioteca y en el colegio en los descansos, yo era la única, me sentaba a leer y establecí una fuerte relación con los profesores. Mis compañeros en el colegio estaban interesados en computadores y en video juegos. (JLT, 17)

La literatura se convierte en un mundo propio, una ruptura frente a la casa y la escuela. Estas rupturas no son fáciles ni radicales. En muchos casos el joven va y vuelve de los espacios familiares, a los libros o deambula por otros escenarios: nuevos amigos, otras formas de expresión, la música, las artes plásticas, el baile, la música popular.

En la adolescencia dejé de leer. Me alejé un tiempo porque quería ser como los demás. No me agradó ser como los demás, como mi hermana: ella decía que para conseguir amigos tenía que dejar de escuchar música clásica. A mi gusta la música griega. Tenía que dejar de leer. Entonces para tener amigos escuché algo de música popular. Tuve amigos o amigas desagradables: pura hipocresía. (KNN, 18)

Por la literatura, no tenía muchos amigos pero me sentía rodeada de muchos amigos. Yo hablaba de lo que leía, de un cuento, a ellos eso no les interesaba. Hacia los 15 años quienes se acercaban y me preguntaban qué estaba leyendo eran mis profesores. (JLT, 17)

Se trata entonces de encontrar amigos en mundos distintos, abrirse a otro tipo de relaciones, que protegen, aíslan, pero al mismo tiempo, separan al joven.

El caballero de la armadura tenía un valor especial porque cuando yo lo leí estaba asociando la separación de mis padres. No leía los libros del colegio, me parecía muy ‘escuelero’. Prefería leer ‘los míos’. (CHR, 15)

En mi casa nadie leía. Si conocí historias de hadas estando muy pequeña. Yo como a los 9 años, leí *Lejos del nido*, recuerdo la historia de la niña que es separada de su propia familia y luego vuelve a encontrarse con su familia. (KNN. 18)

No es extraña la alusión a estas dos obras en donde lo central es la carga simbólica de los espacios: una armadura de hierro o un nido. No se trata de la literalidad de los argumentos sino

sobre la manera como el joven lector asocia las lecturas, los imaginarios espaciales y las situaciones familiares concretas por las que atraviesa en un momento de su vida.

4.1.5. *Colectividad e intereses compartidos*

Si en el ítem anterior hablábamos de la diferenciación y de la distinción que aísla en dos sentidos a los grupos, como exclusión y aislamiento, como ruptura con los grupos, en un sentido opuesto las prácticas literarias pueden tener también como objetivo el encuentro con sus semejantes, ese grupo elegido y dilecto de *happy few*. Gracias a la literatura, los jóvenes establecen vínculos, intereses compartidos, gustos y aficiones comunes.

Más allá de lo que lo joven hacen a destiempo en el aula y en las bibliotecas, muchos de estos grupos de jóvenes practican la literatura de manera constante y la hacen parte de su cotidianidad. En estos casos juega siempre un papel importante el ejemplo de la familia o algún maestro. Se puede tratar de un primer dispositivo, una experiencia importante, en donde los jóvenes han encontrado la literatura como actividad vital.

Alguna vez elegimos leer entre todos un libro: *Orgullo y prejuicio*. Todos éramos como muy románticos. Fue una experiencia muy bonita, todos se ‘identificaron mucho’ con la protagonista. No es muy corta y sin embargo la leímos en un fin de semana. Empezamos en una casa, tomamos chocolate y la mayoría lloró; la historia nos hizo llorar, íbamos leyendo cada uno capítulo por capítulo. Luego vimos la película, pero a la película le faltan cosas, fue un momento bello que compartimos cinco amigos. A veces al terminar de leer un libro nos reuníamos para hablar de lo que habíamos leído. (DNL, 18)

El grupo se reunía cada semana en las aulas a leer poesía, solo a leer no a crear. El grupo desarrolló un manifiesto, muy al estilo del Nadaísmo. El grupo era un culto al libro, leer sin prevenciones. Cada quien llegaba y proponía lecturas. A veces proponíamos autores, alguna vez propusimos a Pessoa y cada uno llegó con una relectura. Más adelante el grupo se dispersó porque el espacio se volcó hacia intereses políticos. Era interesante, pero ese no era el sentido inicial. (JVB, 20)

Algunos grupos llegan a tener disciplina y regularidad. Se señalan intereses, se habla de un culto y de intereses por algunos escritores o asuntos temáticos. Esto no es muy frecuente. En la mayoría de los casos no hay verdaderos grupos sino contactos esporádicos. Hoy la red permite este tipo de encuentros accidentales y efímeros.

Había una amiga que era muy amante de los libros y ella me decía: ‘Mire este libro está bacano’. Yo no le ponía mucho cuidado pero luego trataba de ver qué estaba leyendo. (DNL, 18)

En otros casos se trata básicamente de leer juntos:

Leí *El coronel no tiene quien le escriba* y esta obra es muy importante porque la leí en compañía de alguien que es muy especial para mí. Buscamos la manera de leerla juntos, y discutíamos cada parte y tanto él como yo aprendimos muchas cosas. (SAI, 16)

Hablo de literatura regularmente con muchos amigos, algunos que incluso estudian sociales y normalmente hablamos de esas obras difíciles. Amigos que le dicen a uno: ‘Oiga, léase a fulano’, cuando yo les digo que quiero leer algo distinto, algo que me rete. (JLT, 16)

No se trata de realizar tertulias literarias, sino de algo mucho más sencillo, como recomendar a un autor o un texto, partiendo de la experiencia propia. Algo muy parecido a lo que sucede cuando en los muros de *Facebook* se marca “Me gusta”, para señalar que está de acuerdo, sin pretender imponer esta preferencia al grupo e incluso en muchos casos sin comentario. Como lo apuntan mucho más explícitamente estos jóvenes:

He hablado de literatura por *Facebook*, en mi estado. Allí uno siempre dice qué está leyendo. Pero el blog aunque es público parece privado, porque son muy pocos los que responden. Uno quisiera que otros comentaran y le dijeran a uno cómo mejorar. Antes cualquier cosa que hacía la compartía, pero eran muy pocos los que iban al blog. Llegué a creer que era que estaba escribiendo muy mal, o que a la gente no le interesaba. Pero luego entendí que todos tenían afanes diferentes, están más preocupados por la música o los medios audiovisuales para entretenerse. Por mi parte, yo seguiré escribiendo.

Él me escribe por *Facebook*, me recomienda. A él le gusta mucho Benedetti yo le comparto a él. Nos gustan las escenas eróticas. El es hermano de un compañero de 10 y seguimos hablando. Yo he leído varias veces *La Dama de las Camelias*. Esta historia presenta una vida tormentosa y lleva una vida que la lleva a estar con muchos hombres y al final a quedar muy sola; la he leído unas tres veces, pero también vi la película y después la ópera. (KRN, 17)

Sin embargo, como se ha podido constatar, el intercambio es a veces precario. Los jóvenes publican mucho pero leen muy poco lo que ellos mismos escriben. Esta joven es consciente, por ejemplo, de la prioridad que dan los jóvenes a otras prácticas, a la música, a los videojuegos, a los deportes extremos.

En el *Club de los libros perdidos* participamos en un blog y compartimos la experiencia. Pero también pertenezco a un grupo cerrado, somos unos 67 miembros de diferentes países en donde participamos como autores colectivos: cada uno crea una historia, cada uno escribe dos historias y luego se reúnen al estilo de ‘cadáveres exquisitos’. El libro *Historias de un Mundo* entre todos lo elegimos, todas estábamos agregadas en el *Club de los Libros Perdidos* y allí hubo una convocatoria para pertenecer al libro *Cartas por el Mundo*. En cualquier lugar cada quien escribía una carta a alguien que no conocíamos, y todos escribimos cartas. (DNL, 18)

No siempre los grupos tienen estas estructuras, que empiezan a ser frecuentes y que se parecen a otros juegos literarios que circulan por las redes, como: por ejemplo: *Mis siete*

pecados capitales, en donde los lectores reseñan siete obras que ilustran siete pecados capitales y siete virtudes; o los *Diez Principales*, el *Top Ten*, de un año, de un semestre o de una temporada.

Otro ejemplo interesante de este tipo de práctica de comunicación en red, como lo demuestran los resultados del *Seminario de Literatura Juvenil* (2011-2013), son las fanficciones (*fanfictions*), un tipo de prácticas que vinculan no solo la creación sino la idea de colectividad. La pasión que genera leer una obra literaria, desencadena la necesidad de recrear y ampliar las “ficciones de su interés”. Las fanficciones, conocidas simplemente como *Fan Fic*, *fanfic* o *fics*, son procesos de escritura creados por los admiradores o *fans* de una obra y que parten de los personajes o los escenarios de la obra original. Aunque las fanficciones son anteriores al Internet, es gracias a las redes digitales que se han popularizado, generando un sistema alternativo de distribución de las obras.

Los grupos de fans modifican las versiones originales, incorporan argumentos, aportan críticas, opiniones, comentarios, sugerencias, que modifican la obra a medida que ésta se va publicando. Publicar y escribir, en este contexto, son dos procesos cercanos, casi idénticos, pues muchas de estas pantallas o tableros quedan de red de manera automática, eliminan la figura del editor, aunque puede que alguno de los miembros de la comunidad cumpla esta función estimulando la escritura, proponiendo temas o estableciendo algunas reglas de juego.

Así como muchos autores encuentran estas creaciones paralelas violatorias de sus derechos de autoría, otros, por el contrario, estimulan a los miembros de las redes e, incluso, autores y editores, en muchos casos, proponen pistas y líneas argumentales a sus seguidores. Para los fans de una fanfiction la obra original viene a ocupar el lugar de canon, de modo que las trayectorias personales devienen sus fracturas o disidencias. Algo queda claro y es que los escritores y lectores de fanficciones partes de un supuesto básico: la lectura conjunta de la pieza canónica.

Las *fanficciones* involucran un alto nivel de interactividad –elemento propio del medio virtual–, generan espacios abiertos, una idea de comunidad que comparte una simbología, un conjunto de argumentos, juegos de identificación en donde creadores y lectores intercambian

sus roles manteniendo como punto central su admiración por una autor o una historia. Un tipo privilegiado de fanficciones es el relacionado con las sagas, textos de ficción que giran alrededor de una serie de elementos comunes compartidos: personajes, geografía, cronología, temáticas, como sucede, por ejemplo, con la saga y las secuelas *El señor de los anillos*.

En todos estos ejemplos, el lector se convierte en coautor de una obra en el sentido más amplio de la palabra, no porque la literatura no involucre siempre algún tipo de participación activa, sino en el sentido de que el lector imprime su sello personal en las “nuevas tramas”, escapa del anonimato ante una comunidad gracias a una admiración compartida.

Al hablar de *intereses compartidos* es muy importante que hay temas de lectura que se imponen a partir de intereses específicos: conflictos religiosos, problemática sociales, prácticas artísticas, temas de salud o enfermedad, mitología, esoterismo. Veamos estos ejemplos:

Después pasaron por mis manos *Melany, historia de una anoréxica*, de Dorothy Joan Harris, la historia de una niña que se dejó llevar por lo que la sociedad le exigía, y decidió tomar el camino fácil y adelgazar por métodos que lastimaron su cuerpo, y *Un ángel en el cuarto de huéspedes*, esta es la historia de una niña y su ángel guardián, que se enamoran y cambian sus vidas por completo. (GRL, 17)

Me gusta la mitología nórdica gracias a la relación con el Power Metal y grupos como *Helloween, DragonForce, Rhapsody of Fire, Nightwish*. Estos grupos usan la mitología en sus letras y evocan la valentía de los caballeros. Llegué así a *War of Witchcraft*, no solo al juego sino a los libros de runas y a las historias de los orcos: los combates con espadas, las historias fantásticas y los paisajes maravillosos todo está descrito minuciosamente. Todas las bandas nórdicas utilizan escrituras vikingas y cómics.

Me gustan las bandas de metal, y la relación que tienen con la literatura. Muchas bandas como Tierra Santa retoman los temas del héroe, temas celtas, temas mitológicos. Soy corista en una banda de metal, yo apenas empiezo a cantar de vez en cuando. El metal en español tiene un álbum dedicado a la obra de Edgar Allan Poe; muchos otros grupos retoman mitología mexicana; el metal colombiano toma asuntos de la sociedad colombiana. (PLA, 17)

Es evidente que en estos tres casos estamos frente a prácticas literarias que se justifican a partir de intereses comunes: en estos casos importa menos lo literario y mucho más la curiosidad de los jóvenes en relación con asuntos como la salud, la música, el arte, la religión, el medio ambiente.

4.2. Nomadismo: prácticas juveniles como dualismos emergentes

El nomadismo corresponde desde luego a la condición de ser errante, de carecer de domicilio. Si en un sentido filosófico, “el lenguaje es la casa del ser” (Heidegger), el ser errante adolecería de un lenguaje o de un sistema simbólico propio y por lo mismo no tiene otra alternativa que emprender el camino porque adolece de casa o de morada. Los jóvenes son justamente practicantes de este nomadismo cultural. Lo paradójico de esta expresión es que no hay justamente una “cultura”, porque el nomadismo implica deambular a través, tomar y partir; una actitud de desacomodo frente a la cultura, que es siempre lo que se ha estabilizado. El nomadismo se da en oposición al sedentarismo y a los lugares de seguridad de la cultura.

O más aún lo que identifica al nomadismo es la persistencia de esos no lugares de los que habla Marc Augé (1993) por donde transita la cultura hoy: centros comerciales, bancos y cajeros automáticos; o los sitios de Internet, los muros de Facebook, las galerías virtuales en donde se navega por redes que carecen de centro.

Las prácticas literarias de los jóvenes ofrecen en sus variantes, recorridos e itinerancia, mucho de lo que Diana Zuik (2004), describe al hablar de los modos de ser nómades: los jóvenes tocan diversos puertos en tierras no firmes; los lectores recorren diferentes representaciones e imaginarios, adoptan diversos lenguajes y posturas eclécticas en donde prima la emergencia del consumo. Hablamos de multiculturalismo donde hay recorridos, antagonismo y temporalidades efímeras. Se avanza por el tiempo y el espacio como por lo diverso, explorando transmutaciones en donde la cultura local se difumina, se borran los límites, las fronteras y las referencias a lo sedentario.

Se navega por la red, por las redes, por las comunidades, por los libros y las lecturas sin encontrar puertos seguros o puntos de anclaje; cada lectura es un viaje, una instancia, un punto de partida, un encuentro con otros universos de símbolos, pleno de novedades. Es justamente en este punto en donde los nomadimos pueden devenir en transculturación e incluso en amnesia cultural, desterritorialización, trayectoria errática y amenazada por el fantasma de lo hegemónico.

Como parte de estos recorridos en donde impera lo efímero y lo experimental; encontramos un conjunto de dualismos que, más que contradicciones o paradojas, definen un territorio de polaridades. Lo que presentaremos a continuación son trayectorias realizadas por los jóvenes a través de sus lecturas literarias:

- De ver en la literatura un mundo propio y cercano, que habla de su realidad más inmediata, a ver en la literatura una posibilidad de desplazarse en el tiempo y en la distancia para crear otro tipo de mundos propios con lo ajeno, lo exótico y lo distante;
- de ver en estas prácticas una forma de compromiso social a sentir la literatura como una forma de escape;
- de ver en la literatura una representación del idilio y amor platónico a encontrar una apertura hacia el erotismo y la voluptuosidad;
- finalmente, de encontrar en las experiencias literarias momentos de catarsis, de purificación y de intensa identificación a vivir un proceso de sublimación emocional.

Se trata de dualismos emergentes en donde es posible pasar de las lecturas apropiadas a las lecturas de las que no se puede hablar, de las lecturas inconfesables o realizadas a escondidas. Este tipo de acercamiento podría mostrar que existen al menos dos tipos de lectores: lectores de obras censuradas y los que practican la lectura de lo “eterno”, de lo “clásico”, de ese tipo de textos que merecen ser conservados y recordados. De la misma manera habría otros dos tipos de lectores: los que leen espontáneamente cuando se tiene tiempo para no hacer nada, cuando se está solo o encerrado, a diferencia de la lectura realizada porque es necesario cumplir con una tarea. Se percibe la diferencia entre los lectores hábiles y los poco lectores; entre los lectores que eligen sistemáticamente y los que eligen al azar; entre los lectores que adelantan procedimientos de interpretación según sus expectativas y los que leen por encargo.

Este nomadismo se asimila al fenómeno del *zapping*, “esa sucesión de saltos sin rumbo aparentemente predeterminado” (Balaguer, 2010). Navegar, *surfear*, deslizarse, andar por las superficies lisas, avanzar sin profundizar o sin ejercer una visión crítica surge como uno de las características de los tiempos modernos (Lipovetski, 1983; Balaguer, 2010). Al igual que el

zapping, el nomadismo resulta demoledor de los modelos estáticos y altamente jerarquizados. Hay en el *zapping* y en el nomadismo, en la navegación al azar, una suerte de aventura, de suspenso, de rechazo a los modelos impuestos, a las lecturas obligatorias. Saltar entre diferentes lugares del texto, entre distintas obras de un mismo autor o pasar de uno a otro autor, en una pantalla se traduce a un salto entre emisiones paralelas. Algunos formatos, por ejemplo, los textos de carácter episódico de muchas de las sagas o las minificciones facilitan este modelo de lectura.

Los modelos de consumo impuestos desde la rutina de las pantallas televisivas, entran a formar parte también de la manera como se leen y abordan los libros. El espectador de televisión hoy recorre las distintas imágenes de la parrilla, sin interesarse demasiado por el asunto, solo seducido por la impresión de las imágenes hasta parar esporádicamente en algunas, sin anclarse del todo; de la misma manera el lector ejerce una suerte de práctica, en donde el recorre, corta, rompe la lógica del texto, deponiendo las *viejas totalidades* de las obras completas (Barbero, 2002). Estas nuevas experiencias con la cultura generan una especie de texto propio, apropiado, fragmentario, fruto de la seducción que genera la oferta permanente del mercado. La característica de todas estas prácticas es el movimiento, el desplazamiento, la exploración, por el gusto o por la necesidad.

El nómada de la antigüedad o el desplazado moderno se movilizan por un territorio; en el paisaje urbano contemporáneo el nomadismo se da por desasosiego, por inquietud, por saturación. Se impone una suerte de hiperactividad, de vértigo, de velocidad *per sé*, como sucede en *Run, Lola, run* o en las series interminables de *Terminator* y *Rápido y Furioso*, que condensa en su título todo su argumento, correr por correr, la velocidad por la velocidad, el cambio por el cambio.

No tengo un tipo de literatura preferida como tal, puedo estar leyendo una historia de aventuras y drásticamente cambiar a un texto filosófico. No tengo una literatura predilecta, lo que sí me gusta es que la obra que lea me llame la atención desde el principio. (NIC, 17)

Busco siempre en las obras una mezcla de historia, poesía, fantasía y un toque de terror. Una obra en la que encuentro todos estos elementos y con la que tengo una gran afinidad es *Drácula* de Bram Stoker. Esta obra además de terror tiene muchos elementos históricos basados en la vida de *Vlad el Empalador*. De esta obra me encanta la manera poética como está escrita y la manera como lo conduce a uno a un viaje a mundos fantásticos. (LUF, 16 años)

El lector manifiesta de antemano su facilidad para cambiar de tipo de texto: “no tengo un tipo de literatura preferida”; solo exige que las obras “le llamen la atención” desde el principio. Se destaca esta propensión hacia la mezcla, los encuentros y la posibilidad de que las obras permitan un desplazamiento hacia mundos fantásticos. Como lo señala este otro joven:

Voy por la literatura sin tener un rumbo fijo, no creo tener una idea clara de la literatura que me gusta, solo sé que ando buscando letras profundas, obras que me conviertan en un lector rumiante. Por el momento trato de encontrar qué debo leer primero o cuál debe ser mi guía, pero no ha habido éxito, salvo quizá cuando alguna vez leí a Gonzalo Arango. (MIG, 18)

La literatura es en este caso un peregrinaje por un territorio azaroso, “sin rumbo fijo”; el lector va “dejándose seducir” por las obras que reúnen unas dadas condiciones. El lector reconoce no tener una guía, simplemente hay hallazgos, algo de buena suerte y algún autor que surge en el camino.

A continuación veremos de qué manera este nomadismo genera una estética del espacio, que traza dos coordenadas derivadas del viaje o de su ausencia, pero afines a las prácticas lectoras: una idea de mundo propio y otra de mundo ajeno, afín a la idea de la poética del espacio propuesta por Gastón Bachelard.

4.2.1. Mundos propios, mundos ajenos

La biblioteca, una librería, el cuarto propio, un parque pueden ser, para el lector, ese “lugar de perdición”, en donde es posible la literatura. Muchos consideran que la lectura debe justificarse en virtud de la utilidad y el beneficio que puedan ofrecer las lecturas. Para el lector la galería es una provocación permanente, una desviación permanente, una forma de escape. Como bien lo señala Petit (2001), el lector siempre será como la joven que se esconde en el baño y que huye de sus obligaciones o se aísla del ruido; de allí que el mundo siempre esté llamando “al orden” y apelando a los compromisos.

Para el observador externo, el lector muestra una peligrosa pasividad, una cierta inmovilidad y parece siempre a punto de perderse en el camino. Ensimismados en sus mundos de palabras, los jóvenes lectores establecen diferencias frente a la condición gregaria de los

otros, pero alcanzan a cambio otro tipo amistades y de relaciones, generadas en virtud de sus gustos y preferencias particulares.

Una habitación propia, de Virginia Woolf. Yo leí esta obra porque andaba muy interesada en cuestiones feministas. Me interesaba el papel de la mujer: ella dice, nosotras las mujeres necesitamos una habitación propia para hacer de las nuestras, para darle rienda suelta a nuestra propia forma de imaginar. Fuera de mi habitación, los hombres nunca van a querer escucharnos. (JLT, 17)

Mi cuarto es mi lugar de lectura. (ALI, 15).

Cuando yo tenía unos 11 o 12 años sufrí mucho por el *bullying*, mis compañeros no me perdonaban que yo contara historias raras o que me gustara coger insectos y fotografiar sapos y arañas. En los descansos, no hay nada peor que estar por ahí parada lejos de los que siempre juegan, los que tienen amigos. Yo mejor me encerraba en el baño, me di cuenta que en el colegio había una biblioteca. Desde entonces ya tenía dónde pasar el tiempo eterno del descanso. (KNN, 18)

Hay lugares emblemáticos para los lectores: rincones, cuartos, bibliotecas; se trata de crear un mundo propio adecuado a la imaginación, desde el cual emprender el vuelo de la imaginación. El lector necesita estos mundos propios en donde no tienen entrada los otros, ya sean los que tienen amigos, los hombres, los adultos, los que siempre juegan. El lector no hace parte de estas comunidades: terrazas, castillos, parques, refugios sirven de proyección del lector:

El primer libro que recuerdo fue *Blanca Nieves*, mis papás me decían que yo era como Blanca Nieves. Eran unos libros muy pequeños. Estaban en un castillo con unos 20 libros. Había muchas historias. No había biblioteca pero sí un castillo de libros y esa colección estaba en mi cuarto. (PLA, 17)

En cuanto al lugar donde leo me gusta que sea tranquilo donde no haya mucho ruido, aunque hay un lugar en el que me siento muy a gusto para leer, este sitio es en la terraza de mi casa en la parte posterior. (KNN, 17)

Leo en mi casa, pero me gusta mucho también leer en la biblioteca, en un parque, en las zonas verdes. Me meto en las historias que leo y el tiempo se me pasa. (MRF, 16)

La referencia al castillo de hadas y el cuarto propio nos revela la importancia que tienen estos espacios para el lector como parte de la configuración de su mundo imaginario. Se insiste en que estos lugares están libres de la exposición, están arriba, sos posteriores. “Me meto” en ellos como “me meto” en la historia. Se trata de tener cobijo ante el mundo exterior. Sin embargo no se trata de espacios cerrados. Es muy importante que estos espacios permiten otear otros mundos. Veamos este ejemplo en donde un joven nos habla de su cuarto de lectura.

Cavafis tiene un poema llamado *Ventanas*, y pues yo no tengo ventanas en mi cuarto y yo mantengo la misma expectativa. Yo leo en las noches, pero en donde vivo, en la zona industrial afuera lo que hay son las máquinas, el paso de los carros. Yo leo de noche cuando se han ido los empleados, los obreros, y yo puedo estar en silencio. (DVD, 17)

Yo leo en mi cuarto, un lugar donde puedo encerrarme; tengo una ventana. Es un lugar propio y tranquilo. Leo mejor por la noche cuando hay más silencio y me concentró más en la historia. (DNL, 18)

Siguiendo a Cavafis, citado por este joven, adentro está el mundo propio, la noche, el silencio; afuera, la luz. Para estos jóvenes afuera imperan los ruidos de la ciudad, la zona industrial, las máquinas, el paso de los carros, el mundo de los trabajadores. El lector se aísla en su *torre de marfil* o en su cartuja, pero no quiere decir que haya un total distanciamiento. Lo que el lector busca son puntos de mira. La ventana ha gozado de una magia particular, pues es simbólicamente el límite entre dos mundos. Quien mira desde una ventana está dividido entre un mundo interior y otro exterior. A veces quien mira en medio de un baile (como en *Sarrasine*, de Balzac), deja adentro la sociedad: afuera está la proyección del yo interno que vaga por el mundo; por el contrario, cuando alguien se asoma desde su cuarto personal, el mundo externo es la calle, la ciudad, la sociedad, que aguarda más allá de su mirada (como sucede en *Evelyn*, de Joyce).

El lector observa el mundo desde el silencio y la soledad de su mundo interior; pero en el caso de los jóvenes entrevistados, a veces, ese mundo interior, ese cuarto propio ha desaparecido: los jóvenes crecen sin contar con ese lugar propio o este ha sido invadido por luces y aparatos:

Yo trato de no leer en mi casa, leo en el parque, al aire libre. Siempre me ha gustado ese lugar. En la casa es imposible porque tengo una hermana de tres años, aunque a veces le leo a ella. Trato de estar sola y por eso voy a las bibliotecas. Solo puedo leer en la noche cuando mi hermana se duerme. En la noche me encierro en mi habitación. Yo leía mucho en los fines de semana, el domingo en el parque. (KTH, 17)

Por eso el lector busca espacios y peregrina para poder hallar ese mundo propio. El mundo moderno ha reducido los espacios íntimos y silenciosos. Los cafés modernos tienen varios televisores encendidos; los antiguos lectores en plazas y jardines están ocupados con el celular; incluso en el transporte urbano es usual la intromisión de las pantallas digitales. Como dicen estos ejemplos.

Yo en mi casa tengo un árbol, llevo algo para sentarme y ahí es donde leo. Acá (en Bogotá) me ha dado muy duro porque convivo con muchas personas. Me toca ponerme audífonos y aislarme para poder leer. (LNN, 17)

No tengo un lugar propio, en mi casa es muy feo, hay muchas interrupciones; a veces voy a a la biblioteca, pero quisiera poder leer en un lugar natural donde no tuviera que escuchar lo artificial. (LAR, 16)

Desde muy niña me gustó leer, me molestaba mucho el ruido, necesitaba el silencio para poder pensar, era difícil en mi casa, mi hermana hacía los oficios domésticos con la grabadora a todo volumen. Si no era esto, era el televisor prendido. Afortunadamente, Siempre encontré un rincón donde compartir con amigos de otras épocas a través de los libros. (PLA, 17)

En mi casa es imposible leer, tenemos un negocio que da a la calle y no hay mucho espacio privado. Incluso al acostarse se oye el ruido de los buses. Leo en el parque San Cristobal, en el día. Leía mucho entre semana y leía especialmente en las mañanas antes de ir a clase, porque yo estudiaba en las tardes. (KRN, 17)

Se adolece de un lugar propio. Casi no tienen estos jóvenes un lugar propio, más bien se trata de un lugar de intromisiones. La joven del primer testimonio sabe que poderse aislar necesita bloquearse con otro tipo de sonidos (usar audífonos). En contraste, en “casa” tiene un árbol. El lector de hoy está fuera de casa y expuesto al ruido; vive en lugares fríos. El lector crea además la nostalgia del mundo natural, pues el mundo actual ha creado un medio cargado de ruidos artificiales. Se padece la falta de privacidad y el lector se define como alguien que hurta para poder leer. No resulta extraño entonces que ante la ausencia de espacios, el lector tenga que crear sus propios paraísos artificiales:

Leí *El arte de la guerra* y lo llevaba a donde iba; en el celular he descargado algunos libros, por ejemplo ahí leí *El arte de la guerra*. No tengo una biblioteca, simplemente algunos libros. Leo en tablet, ya he leído unos diez libros así. En pdf leo más bien obras cortas. Leo mucho en los buses, en el celular. (CHR, 15)

Ante el ruido real de los buses, el lector opone el universo personal de su celular. En otros casos el refugio puede ser un parque, una biblioteca, un cementerio.

Me gusta montar en bicicleta, para neutralizar energías. Alguna vez llegué hasta un cementerio, casualmente, no porque tenga una afición por los cementerios, llevaba una novela y me puse a leer allá porque era muy serio, muy solo, no había ruidos, ni nada. Se trataba de *La insoportable levedad del ser*. Llegué a las 8 de la mañana y salí a las 4 de la tarde. Me gustó por la soledad, por el silencio, no había nadie que me molestara, me sentí muy bien leyendo. El cementerio era un lugar bonito. (ANG, 17 años)

En medio de la noche, el refugio es la literatura, los libros, los mundos creados por la ficción:

Cuando uno descubre esos mundos de papel y tinta, sus distorsiones y las preguntas que suscitan en uno causan adrenalina. (SBS, 18)

La literatura es un refugio, es un espacio en el que puedo refugiarme; me brinda una visión muy diferente: al leer veo que para otros la vida no ha sido nada fácil (KRN, 17)

Estos lectores son conscientes de un hecho central: la literatura no es la vida. El carnaval de los vivos está al otro lado. Está claro que el mundo de la literatura “no es la vida”, es simplemente “un mundo de papel y tinta”. Desde otra posición se lee pero el lector se reconoce a la expectativa: los otros son los que han vivido la vida.

Durante la lectura, algunas obras literarias lo llevan a uno a identificarse con el personaje y uno pasa por emociones o sensaciones complejas: como esa de encontrarse en libertad, pero no ser consciente de dónde está uno ubicado espacialmente; o esa otra idea desesperada de refugiarse en esperanzas inciertas que apaciguan de algún modo la desesperación y el desconsuelo. (KTH, 17)

La literatura crea un espacio propio; el lector no solo se refugia sino que sustituye su mundo por este mundo de ficción, que libera de las ataduras físicas y morales. Los textos de ficción brindan al lector una cura ante su sensación de agobio, angustia y desesperación. Con frecuencia los jóvenes hablan de crear un tiempo distinto gracias a la literatura.

Cuando leo el tiempo transcurre lento, siento que he utilizado el tiempo de una manera agradable; en otros casos, cuando no leo, siento que he perdido el tiempo; cuando leo, el tiempo transcurre lento; casi siempre más lento. (LAR, 16)

El tiempo pasa muy rápido cuando la lectura es muy interesante, cuando me meto en el cuento; en otros casos el tiempo pasa muy lento y me distraigo con facilidad. (MRF, 16)

En ambos casos lo importante es la percepción particular del tiempo, lento o rápido pero significativo. El otro es el tiempo sin sentido o sin valor, intrascendente. El de la lectura es un tiempo cargado de atracción y experiencia: un tiempo propio.

El mundo propio no es necesariamente un mundo inmediato o cercano. Como podemos ver en muchos de estos ejemplos, se trata de mundos lejanos, distantes y desconocidos hacia donde el joven encamina sus sueños y aspiraciones.

Yo no tengo claro qué es la literatura, creo que es como ir sintetizando la vida en palabras. Veo la oportunidad de salir de la realidad, de ir a otro mundo; con los libros fantásticos puedo vivir otra realidad. (KNN, 18)

La literatura que me gustaría leer sería aquella que revelara otra realidad, un submundo, en el cual las sensaciones fluyan. Partir hacia nuevas experiencias, nuevas formas de vida, disfrutar junto con el protagonista las más íntimas sensaciones, viajar hacia nuevas aventuras. (JFF, 18 años)

Un mundo definido por su extrañeza, por ser distinto; un mundo por conquistar básicamente ubicado en el futuro. Kundera plantea que uno de los signos claves de la condición humana es la permanente propensión a rechazar el aquí y el ahora de la existencia y a crear un tiempo y un espacio propios. De allí el sentido de la expresión “la vida está en otra parte”. Estos jóvenes plantean la aspiración de vivir otra vida, en otro tiempo, otras historias, otras sensaciones.

Llama la atención la reiteración de expresiones como “nuevas formas de vida”, “nuevas sensaciones”, “nuevas aventuras” que apuntan hacia horizontes ignotos, que se desean con ansiedad pero sobre los cuales no se dice nada todavía. Se trata de un horizonte por recorrer, de una promesa de lectura. En este caso la literatura, la verdadera experiencia literaria, es algo que todavía está por acontecer, que se espera que suceda. Si bien esta joven no declara el tipo de obras y de experiencias que prefiere leer, sí es evidente que estos lectores entienden la literatura como un futuro, en el que depositan muchas de sus expectativas.

Quizá ese tiempo, ese lugar y esas historias solo se localizan en el mundo de los sueños que presentan autores como Poe o Lovecraft:

Me gusta mucho Lovecraft y en particular *Los Mitos de Cthulhu* y el *Círculo de los Mitos de Cthulhu*, *Los perros de Tindalos*. En estas historias los sueños juegan un lugar muy importante; hay elementos de misterio y creatividad. No siempre se trata de terror, sino de seres imaginarios y fantásticos. Por ejemplo en una historia se crean seres fantásticos que viven en el fondo del mar. En otros casos se habla de los viajes por el tiempo y se dan encuentros con otros seres y en otras dimensiones. (KNN)

En este caso, puede resultar que para estos jóvenes lo más propio e íntimo es justamente lo más lejano, extraño y exótico.

4.2.2. *Escape y compromiso*

Otro dualismo emergente evidente en las prácticas literarias juveniles es la posibilidad de ver en la literatura a un tiempo una forma de evasión como una forma de compromiso. La literatura surge como una forma de escape, de huida e incluso como una forma de salvar la vida:

Es muy triste, llego a la literatura como resultado de la violencia que había en mi hogar –mi padre era un hombre muy violento–. Yo leí *El principito* a los 11 años, y yo me enamoré de él. El principito era una forma de escapar de todo lo que lo tenía atrapado. Yo prefería

permanecer más en la biblioteca, que en mi casa. El principito podía viajar, conocer muchos planetas y otros mundos, la literatura era así como los mundos que él exploraba. (LIZ, 16)

La literatura consiste en imaginar, huir de esta realidad que censura y todo el tiempo está dando órdenes y reglas para ‘vivir’ mejor. (KRN, 17 años)

La literatura aparece primero como una forma de “salvación”, de evadir la violencia familiar; surge como una práctica que permite explorar otros mundos. Los personajes literarios –el Principito o el Flautista de Hamelin– son los héroes que trascienden la realidad inmediata o se llevan miedos y angustias. Los lectores jóvenes son conscientes de que tales escapes son huidas en el plano de lo simbólico.

Al leer y al escribir lo que busco son forma de escape; escapo de algunas realidades muy pesadas, aun cuando luego tenga que padecer una terrible angustia por no saber qué hacer con lo que escribo, como sostener la obra o captar con claridad el sentido de lo que leo. (SBS, 18)

La literatura a veces trasciende a la realidad. Yo leí *El Flautista de Hamelin* y yo tenía pesadillas y esperaba que el flautista se llevara la oscuridad y las pesadillas. (DVD, 17)

En la literatura el lector escapa, a través de la tinta y el papel, hacia terrenos irreales muy reales. (SBS, 18)

La literatura ofrece mundos de escape, que el joven reconoce como sucedáneos: se trata de artificios de “tinta y papel”, al fin y al cabo. Este joven se refiere primero a la lectura, aunque la idea de escapar está mucho más cercana al ejercicio de la escritura.

La literatura ha sido siempre una posibilidad de escapar. Antes de dormir, mientras me estoy quedando dormida, en el entresueño, en la duermevela, sueño; sueño lo que he leído y aparezco yo como la protagonista. Recuerdo un relato, *El Devastador*: era un cuento en que el Grifo, quiere derrotar al Devastador. Allí aparece Gwen. Yo me sentía como Gowina, la joven que está al lado de el Grifo. (PLA, 17 años)

De qué se huye: por un lado de la realidad, por el otro de que los otros le digan cómo vivir, cómo pensar, qué hacer. Podríamos hablar de entender la literatura como una forma de escape y evasión; por otro lado, como una forma de rebelión permanente a los modelos establecidos, al sistema social, adulto, institucional, y a sus discursos bien intencionados.

Mas hay en este testimonio otra implicación interesante pues se establece, entre líneas, una diferencia entre las obras que dicen “como vivir mejor” y las obras que simplemente “huyen de la realidad”. Hay en este fragmento una apuesta por la literatura que rechaza las recetas morales, el pedagogismo, el manual de instrucciones; en otras palabras, se rechaza la

manipulación moral disfrazada de literatura. El lector encuentra en la literatura una puerta de escape que rompe con el mundo cotidiano.

La literatura que me gustaría leer sería una que me logre llevar a un mundo de aventuras, misterio o terror; quiero encontrar una literatura que me horrorice. Que genere en mí la misma sensación que causa en mí el presenciar un crimen. Una literatura así podría lograr que una vida aburrida escapara de la cotidianidad (NIC, 16)

La literatura es una especie de refugio, una forma de desvincularme del mundo real, de escaparme de los problemas del mundo real. Uno puede ir en un bus a reventar y con el libro escapa de esa realidad. (DVD, 20)

Para mí la literatura es un mundo alternativo para escapar de la realidad. Un mundo donde somos libres para expresarse y tomar conciencia de esa libertad. (DNL, 17)

Los mundos que ofrece la literatura –el refugio literario– presenta aventuras, misterios, experiencias de terror; en todos estos casos prima una intención central: “huir de la realidad”, abrir una puerta de escape, salir de la monotonía. Mas no es posible asumir que los jóvenes ven en la literatura, simplemente, una forma de dar la espalda a la realidad. No aceptar la realidad o rechazar y criticar la realidad va de la mano al mismo tiempo con compartir un sentimiento de responsabilidad. La literatura surge así como una forma de compromiso. Veamos algunos ejemplos:

Con unos amigos mayores, que ya estaban en la universidad, descubrí otro tipo de libros que contaban la historia de mi país; obras que hablaban de la violencia, de los orígenes de la injusticia en América (autores como Galeano y Fernando Soto Aparicio), que mostraban y denunciaban la pobreza. (JLT, 17)

Hace unos años comencé a leer a Galeano. Galeano representa un poco esa combinación de sutileza y posición crítica, a quien leí como a los 14. Luego en un foro sobre culturas indígenas lo releí y lo que me interesaba era la visión de lo propio, de lo vinculado a la tierra. (LAR,16)

Leí un libro de Gamboa, *Plegarias nocturnas*, en donde el autor asume una postura crítica frente a la corrupción política y al régimen de persecución. (LAR, 16)

Todos estos jóvenes, si primero huyen a los mundos de ficción, después encuentran que otra faceta de la literatura en su encuentro con la realidad histórica y social: encuentran que la literatura ofrece otras alternativas, no solo huir dando la espalda a la realidad. Es posible, por ejemplo, encontrar obras que hablan de la historia y de las condiciones socioeconómicas; que lejos de los retratos fantasiosos, la literatura sí puede referirse a la violencia, a la historia de las diferencias y la iniquidad social y económica; abordar críticamente los orígenes de la pobreza y la discriminación; develar el interés naciente por la tierra y su cuidado; los jóvenes encuentran

obras que hablan de las historias de reivindicación étnica y social; igualmente, descubren que la literatura sí puede abordar temas actuales y profundos, denunciar la corrupción social y convocar a la toma de conciencia. Todas estas lecturas pueden desembocar en una idea de educación más amplia, más justa y más liberadora.

El arte mueve muchas cosas. Con los niños del barrio donde vivo, un barrio con muchos problemas económicos y sociales, trabajamos distintas expresiones artísticas: música, manualidades y literatura, como una forma para sacar a los niños del pandillerismo, la delincuencia y la prostitución. Con los niños se trabaja la creación musical, ritmo y algunos relatos, en particular, cuentos poemas y fábulas. Yo leo cuentos a los niños y los niños crean canciones y representaciones. (JLT, 17)

Aquí la literatura y otras formas como la música y las expresiones plásticas ofrecen una alternativa ante la delincuencia juvenil, el pandillerismo, la prostitución. La literatura no es, desde luego, la panacea ante los males sociales, pero sí es evidente que gracias a ella los jóvenes podrían estar menos indefensos ante toda suerte de manipulaciones ideológicas.

Nos encontramos en las Casas de la Cultura, tenemos un espacio de encuentro llamado *Aby Ayala*, un indígena norteamericano que luchó defendiendo a los indígenas. En esa casa damos educación popular, trabajamos música, dibujo, pintura y literatura. Leemos poemas y debatimos sobre lo que significan para cada uno y la relación que tienen con la realidad. Esperamos que la comunidad se integre a la casa, pero en todos los casos es una lucha. (LAR, 16)

Estos jóvenes antes que ver en la literatura una forma de escape, encuentran un escenario de encuentro con la realidad. Estos jóvenes leen con una intención fija: que otros jóvenes conozcan la realidad, escapar a las formas de poder que ejercen los medios, que los jóvenes reaccionen ante los desajustes de la sociedad; por ello entienden que la literatura no puede ser una tarea aislada o solitaria, sino un ejercicio en comunidad, que conduzca a la integración de sus comunidades.

Pienso en el *Niño Yuntero*, el poema de Miguel Hernández, que alude al niño que ha nacido con un yugo en el cuello: ‘Carne de yugo, ha nacido / más humillado que bello, / con el cuello perseguido / por el yugo para el cuello’ (citado de memoria por PLA) y se pregunta por qué los hombres no rescatan al niño yuntero. Veo lo social de este texto: la literatura es un arte y puede servir para denunciar lo que pasa, la injusticia, el trabajo infantil; yo lo leí en Libro al viento: denuncia muchas problemáticas. (PLA, 17 años)

No se trata de una renuncia a la ficción o a la fantasía, sino de ver y descubrir que en el arte, en la música y la literatura, sí puede haber una forma de acción efectiva, de lucha y reivindicación. Estos jóvenes participan en campañas educativas en sus comunidades, se

vinculan a las localidades, leen, hacen teatro, forman grupos musicales, se forman; rechazan las distintas formas de discriminación y de maltrato hacia los niños, los jóvenes, las mujeres, las minorías étnicas y religiosas; rechazan la delincuencia y la corrupción rampante, la manipulación mediática; se identifican con las causas animalistas y con la defensa del medio ambiente: en suma, encuentran en la literatura a todos aquellos semejantes solidarios de las causas que juzgan justas.

Este dualismo emergente que hemos enunciado con la antítesis escape/compromiso, evasión, acción, constituye las dos caras de una misma moneda: por un lado, está la necesidad de crear un mundo propio, rico e interior: por el otro, la vocación de salir y cambiar el mundo emprendiendo acciones sociales, éticas y políticas de frente a su condición histórica.

4.2.3. Mundos de ficción, mundos reales

Otra manera de plantear estos dualismos que caracterizan las prácticas literarias juveniles se puede describir con la oposición “mundos de ficción/mundos reales”. Esta antítesis parece, igualmente, mostrar dos tendencias fundamentales. La primera apunta hacia la idea de que la literatura está ligada a lo fantástico, al encuentro con otras realidades, a lo exótico, a lo fantasioso; la segunda se orienta al encuentro con la realidad. Ya en los jóvenes estos extremos presentan una tensión de modo que un mismo testimonio a veces resulta ambiguo. Es frecuente de entrada un rechazo a todo tipo de ficción fantástica:

No soy muy adepto a la literatura fantástica. (ALJ, 20).

El rechazo a la literatura fantástica parece ser un grito de batalla de los jóvenes. Sin embargo, a cuenta corrida las escenas que eligen y que marcan sus gustos apuntan a lo bizarro, a lo extraordinario, al suspenso, al terror: calaveras con las cuencas vacías, las imágenes de los terrores del infierno. Habría que hacer un balance en torno a qué entienden la mayoría de estos jóvenes por “literatura fantástica”, ¿acaso una visión idílica derivada de la lectura de cuentos de hadas o de cuentos infantiles? Lo que rechazan no es tanto lo fantástico, sino los relatos dulces y alambicados, alejados de las experiencias más auténticas. Incluso habría que señalar la preferencia por formas más elaboradas de la ficción fantástica.

Prefiero la literatura que crea espacios ambiguos y misteriosos, que uno no sabe si lo que pasa es falso o real, obras en las que uno queda pensativo. En muchas de estas obras fantásticas uno llega a la conclusión de que todo puede ser completamente cierto y de que todo se relaciona mucho con la realidad. (MRF, 16)

El libro que más me atrae son *Los siete locos*, de Roberto Arlt, que presenta historias que van más allá de la realidad, uno de los autores que están como escondidos, y que trata de la creación de mundos paralelos y desconocidos. (JOH, 16)

No se trata de la ficción por la ficción, sino de construcciones paralelas que muestren otras facetas de la realidad, las realidades que se mantienen ocultas. La primera joven señala que prefiere lo misterioso y lo fantástico, siempre y cuando estas categorías la llevan a reflexionar sobre su imagen del mundo. En algunos casos la ficción es un medio para poder abordar temas vedados o prohibidos:

Recuerdo una tarde leyendo *Bajo la misma estrella*, a Hazel Grace, enferma de cáncer, no le importaba el hecho de estar muriéndose. Hablaba sin parar de Peter Van Houten y sobre como llegaban a entenderse sin siquiera haber cruzado una palabra real. Citaba frases de *Un dolor imperial* al hablar conmigo, yo la entendía perfectamente; es difícil diferenciar la realidad de la ficción cuando aquellas palabras se incrustan en el alma y transforman de cierta manera tu mundo. (PLA, 17)

En esta obra una joven enferma supera su enfermedad recordando un libro y citando de memoria una obra de ficción; de la misma manera, la joven lectora habla de su mundo y de su realidad a través de esta obra. La ficción literaria no resulta un mundo extraño, sino un referente para explicarse temas como la enfermedad, la muerte, el amor, la soledad. Estos mundos de ficción llegan convertirse en verdaderos mundos paralelos, intensamente reales:

Una buena parte de la segunda parte de *Los Miserables* la leí viajando, en el carro, en el hotel, hace unos dos años. Mientras Jean Valjean se movía de un lado para el otro, yo estaba como él viajando y buscando un lugar. Quizá, por eso, prefiero las obras que ofrecen bastante descripción, porque me permite imaginarme las escenas. (DVD, 17)

Estos mundos de ficción van más allá de estar referidos a las ficciones neoépicas del tipo *El Señor de los Anillos*; como puede verse esos mundos de ficción tocan obras clásicas, narrativas realistas; aluden a cuentos de hadas, a ficciones juveniles e incluso a poemas. Por ejemplo:

Encuentro la fantasía con mayor frecuencia en la poesía, en la obra de una escritora cubana llamada Dulce María Loynaz, ella escribe un tipo de haikús. (DNL, 16)

Me llama la atención la obra de *Harry Potter*, es una obra que enmarca y muestra lo que es la novela fantástica; es algo que atrae al lector y lo envía a un mundo imaginario en el cual él se transporta a su propio mundo. (JFR, 16)

Los jóvenes son en muchos casos explícitos con respecto a lo que entienden por textos de misterio o por relatos fantásticos.

El tipo de misterio que me gusta es ese en el que quedan muchas cosas por indagar, en el que no sabemos qué pasó después con los personajes: esas historias en donde al final el suspenso de todas maneras no desaparece. (LIL, 19 años)

Me gusta la ficción, pero no me refiero a dragones ni mundo exóticos, sino al mundo antiguo, a los grandes momentos de la historia, en otros continentes: Europa, África, en otras épocas. (DVD, 17)

Recuerdo la historia de *El gato negro*, me impactó esta lectura, me causó miedo; pero por medio de Poe descubrí a Lovecraft. Lo que me gusta de Lovecraft es que es un escritor formado en la ciencia pero sus relatos van más allá de lo racional. Escapan de lo norma: él siempre deja que el lector explore su propia imaginación. Siempre alude a mundo exóticos, extraños: me gusta mucho *El color que vino del espacio*. Me brinda una noción diferente. Uno se cuestiona en torno a las experiencias paranormales o extraterrenales. (YRS, 17)

Aceptan la ficción con algunas condiciones, ligadas al suspenso o al interés por la historia, por las experiencias sobrenaturales y lo irracional. Siempre resultará fácil establecer las relaciones simbólicas entre las ficciones fantásticas y la realidad. Muchas de las distopías neofantásticas ofrecen reflexiones sobre el consumismo, sobre los regímenes hegemónicos dictatoriales, sobre el imperio tecnológico y la deshumanización, como puede suceder en una saga como *Los juegos del hambre*, estudiada en el Seminario de Literatura Juvenil.

El primer rasgo destacado por los jóvenes participantes en este taller es que los nuevos lectores de esta saga llegan a ella gracias a la recomendación de un amigo o un conocido, o a través de la experiencia inicial de la película. La mayoría de los jóvenes destacan que esta obra los atrae por el ritmo ágil de la trama, la narración en primera persona, el lenguaje familiar que usan los personajes y, muy especialmente, por las connotaciones políticas y sociales de la trama. Este punto ocupa un lugar muy especial en la valoración de esta serie de novelas, la reflexión en torno a la “combinación de hechos de ficción” con una situación de “dominio y poder mundiales”.

Estos mismos jóvenes opinan que la historia decae en la medida en que el argumento se concentra en situaciones románticas de los personajes y que lo más logrado de la obra es la representaciones de una población de espectadores que reclama sangre, el Panem, y que viene a simbolizar a los espectadores y a los consumidores de imágenes en el mundo contemporáneo o en un futuro inmediato.

La saga de *Los juegos del hambre*, que los jóvenes encuentran como una obra dispar, con altibajos que van del estereotipo sentimental a los mensajes explícitos sobre la justicia y la libertad, ofrecen a los jóvenes una visión contemporánea que retoma referentes de las distopías futuristas ya expuestas en *1984*, de Orwell, en *Un mundo feliz*, de Huxley, con un trasfondo que remite la mitología griega, concretamente, a la historia de Teseo en su lucha contra el Minotauro y el laberinto. Los jóvenes destacan que este mundo de ficción no se aleja de los “sistemas estatales actuales”.

Por otro lado, el libro resulta interesante para los jóvenes porque refleja no solo “la lucha de los jóvenes por hallar un camino propio y definir la ruta de su existencia”, sino que esta empresa se da siempre en medios de situaciones complejas de “agitación social y política”, en un mundo en donde reina la hambruna y el ejercicio del poder hegemónico y dictatorial de una minoría, que lo controla todo.

En este mismo sentido, el Seminario de Literatura Juvenil llegó a algunas conclusiones sobre la relación de los jóvenes con las tramas de literatura policíaca. En primer lugar, a los jóvenes les seduce en estas historias la rapidez, la facilidad con la que son presentados los argumentos, la calidad de las intrigas, el manejo del suspenso, la presentación rápida de los personajes; en segundo término, las caracterizaciones regularmente “impresionistas”, con toques estereotípicos y caricaturescos que los asimila a otros modelos; en tercer lugar, el manejo de los escenarios, que no son otros que la ciudad moderna, y en muchos casos un recorrido por distintos estratos sociales y económicos, como sucede en las obras de autores como Fonseca; en cuarto lugar la estrecha relación que proponen muchos autores de la literatura policíaca entre el plano realista, que acerca este tipo de tramas a la denominada “novela urbana” (como sucede en las obras de Santiago Gamboa y en las actuales novelas negras de Mario Mendoza) y las tramas de misterio.

Este último aspecto resulta apenas lógico pues las *crime stories*, como se conocen en inglés han vinculado siempre la intriga y el misterio policíaco con el retrato de los bajos fondos, lo sórdido y lo sobrenatural (Chandler, Highsmith). Los jóvenes señalan que a diferencia de las epopeyas neofantásticas (*Harry Potter* o *El señor de los anillos*), en este tipo de tramas encuentran “personajes de carne y hueso”, que no cuentan con poderes sobrenaturales o

mitológicos. Este rasgo permite una mayor atracción e “identificación” con sus existencias cotidianas. Un personaje como el detective Belascoarán Shayne solo cuenta con su pistolas y sus seres queridos para enfrentar al enemigo; no es un ser poderoso venido del averno, sino un individuo que se mueve por los bajos fondos y veces por las elites sociales.

4.2.4. Amor y erotismo

Amor y erotismo aparecen en las prácticas literarias juveniles como dos extremos de una ecuación que va del idealismo casi platónico, asociado con las primeras experiencias románticas, hasta la vivencia de la vida erótica y sexual. El término erotismo aparece regularmente cargado de dos tipos de acepciones: en la mayoría de los casos identificado con las relaciones sexuales y opuesto al amor; en muy pocos casos, entendido como elaboración y ritual. En cualquiera de estas oposiciones hay una especie de antítesis del tipo idealismo sentimental / realismo y crudeza. Veamos como lo presentan los jóvenes en sus testimonios.

Creo que comencé a leer y a escribir poesía gracias a un poema muy corto de Gustavo Adolfo Bécquer que decía: ‘La he visto pasar frente a mí hoy, hoy creo en Dios’. (JUN, 19)

Con esta cita de la Rima L, de Gustavo Adolfo Bécquer, el joven expresa la alegría de un sentimiento naciente expresado a través de un lenguaje de las miradas. Para este joven la literatura y, en particular, la poesía están vinculadas a la posibilidad de encontrar versos y palabras que hablan de sus sentimientos. Es interesante además mirar lo que queda del poema, una imagen central que expresa la emoción de un primer amor. El tema de estos versos es la distancia que existe entre ella y él. Bécquer dice que ella ha devuelto la mirada; este joven solo recuerda haberla visto y no que ella haya respondido a la mirada. Se alegra solo con esa parte de la historia: lo que importa es la función que cumple el poema para expresar sentimientos complejos.

Hay palabras que tienen una acepción particular en el uso cotidiano. Las palabras “romántico” y “romanticismo” no tienen la connotación que tienen en la historia del arte o de la literatura. Para estos joven “romántico” quiere decir “alusivo al amor”:

Lo que me interesa al leer es sentirme identificada con los textos, apropiarme del tema, lo que me interesa es ver la realidad y el romanticismo es muy ideal y ficticio. La realidad tiene que ver más con los sufrimientos y con las angustias de todo ser humano. (VAN, 16)

Hay en un primer momento un rechazo radical del romanticismo, pero a renglón seguido se añade que le interesan más las obras que abordan sufrimientos y angustias. De entrada, podríamos afirmar que estamos frente a un problema de “impropiedad”, al asociar casi de manera exclusiva lo romántico con lo sentimental, lo idílico o lo ficticio, lo novelesco. En ningún momento, da la impresión, los jóvenes asocian el romanticismo con un momento o período de la historia del arte, un momento fundacional de la estética del mundo moderno incluso; tampoco con una actitud filosófica de rebelión, revuelta espiritual, emancipación y liberación de la subjetividad y exaltación de la vida emocional. Los jóvenes rechazan el romanticismo –en estas declaraciones– es decir, rechazan, esa idea de romanticismo que se les ha inculcado (¿la escuela?, ¿los medios?, ¿por la vía del cliché?) que asocia lo romántico al “enamoramiento”, a las ideas de “los finales felices”.

La cultura contemporánea y por lo mismo los jóvenes se hallan en medio de estas dos aguas: por un lado una cultura que estimula la vivencia permanente del placer y rechaza el dolor; un sistema de valores que exalta el hedonismo permanente –incluso en las mismas aulas o en los sitios de trabajo–, estímulo al placer que queda patente cuando se exige a la experiencia literaria que “me atrape de inmediato”, “que me ofrezca una trama intensa”, “que la historia me envuelva”, “que fluya la adrenalina”; pero de la misma manera los jóvenes se percatan muy pronto de que el otro (el mundo), no es superpoderoso, que mucho de ese poder es “semblante”, que hay todo el tiempo un desajuste de la realidad ante los ideales. Lo que prima es la evidencia del permanente fracaso, y el rechazo de las imágenes fantasiosas. De allí la necesidad de volcarse sobre lo real, en donde se percibe, ciertamente, la condición humana.

De allí la paradoja: los jóvenes sí claman por una ficción pero rechazan lo ficticio o lo impostado: es decir, se demanda la ficción que ofrecen las historias, y su capacidad para crear mundos paralelos y posibles, en donde podamos encontrar lo real, la condición humana, pero se rechaza lo intencionalmente artificial. Veamos otros ejemplos:

Me gusta leer poesía romántica y textos apasionados. Cuando tenía 15 años leí un libro de cuentos de Oscar Wilde, recuerdo el llamado *El ruiseñor y la rosa*. Esta obra me abrió el

horizonte de lo que podría ser la literatura en mi vida como una experiencia apasionada. Esta obra muestra lo que entiendo por el amor: la historia de un muchacho que se enamora; luego leí *Romeo y Julieta* y otras obras románticas. Esta es una obra muy cercana a la vida de un adolescente y a las dificultades del amor. En el mundo moderno los enamorados no se expresan sobre el amor. (IVT, 19)

Prefiero leer historias románticas, envueltas en un aura de drama y misterio. Podríamos decir que leo drama, historias de amor y de misterio. Lo esencial en una historia es el mensaje que me quiere dejar. (LIL, 19 años)

Los jóvenes entrevistados por lo regular no dicen ser amigos de los “poetas románticos”, una afirmación que aludiría a autores como Byron, Wordsworth, Novalis, Keats y a una época muy precisa de la historia de la literatura de la que deviene el término rebelión romántica. En general usan la expresión “poemas románticos” o “poesía romántica”, para aludir a la vida sentimental y en general a las obras que abordan el tema del amor. Diera la impresión de que esta acepción, que aparece reseñada en el diccionario académico (de hecho la cuarta acepción de romántico señala que romántico equivale a “sentimental, generoso y soñador”), está apoyada por el uso popular, coloquial y familiar de la palabra. Por ello es fácil que en estos comentarios los jóvenes califiquen como “románticos” a Shakespeare, a Sábato y a Gaitán Durán.

Lo que para nuestro caso resulta importante es señalar qué quieren decir los jóvenes cuando dicen preferir las obras románticas. Lo que están diciendo es que hay un tema que les importa mucho y tiene que ver con el amor: con el primer amor, con el amor ideal, con el dolor de amar, con el amor idílico, con el amor verdadero, con el amor pasional, con el amor trágico, con el dolor de amar, con el desamor, no con la historia de la literatura.

Pocos jóvenes hablan de lo erótico y quienes lo hacen son aquellos que muestran mayor experiencia literaria. En otros casos palabras como amor, romántico, erotismo o sexualidad son siempre usadas anteponiendo la expresión “para mí”. Y en muchos casos, se usan indiscriminadamente palabras como erotismo y sexualidad, lo que podría explicarse por un fenómeno de impropiedad léxica e incluso como fruto de una fuerte atracción semántica; en otros casos, podemos registrar que se trata de autocensura. Así, se rechaza los textos de tono erótico o se omite comentar sobre ellos, de manera más abierta.

En un extremo opuesto aparece otro grupo de jóvenes que rechazan esta acepción de romántico como experiencia sentimental y prefieren usar explícitamente la expresión erotismo:

Me gusta leer literatura erótica, pero que mantenga un tono delicado, suave, con ritmo lento y lírico; con imágenes sensuales, no sexuales. En donde las relaciones entre hombre y mujer se expresen con sutileza y amor. (DNL, 17)

Así como atrás hablamos de una apertura hacia la vida sentimental, erótica y sensual, esta joven es clara estableciendo una frontera entre “sensual” y “sexual”. Son muy pocos los casos en donde estos jóvenes mencionan o aceptan leer literatura roja o pornográfica, pero es siempre posible que haya mucho pudor en sus respuestas y prefieran hablar de “erotismo”.

En esos libros de poemas lo erótico estaba tratado más en las ilustraciones que en el texto, a través de imágenes muy delicadas, con colores suaves, no en rojo ni negro. Los poemas mostraban otras formas de seducción. Por lo regular se afirma que el hombre es el seductor, pero en estas obras se descubre que ellas tienen formas de seducción más delicadas. (DNL, 17)

Por lo regular los jóvenes encuentran más fácil el acceso a la poesía erótica que a los relatos. Asocian lo erótico con la descripción de las relaciones sexuales y muy pocas veces con elaboraciones simbólicas.

En las novelas eróticas que he leído no aparece ningún elemento romántico. Hay una diferencia muy grande. En muchas escenas podemos hablar de que prima el deseo y la voluptuosidad, no necesariamente el amor, y en ningún momento la sexualidad. (LIL, 19)

La literatura puede captar esas sensaciones inexplicables para muchos que uno experimenta; es decir, casi ininteligibles, incommunicables, pero que aun así uno disfruta más y más (KTH, 17)

Sin embargo, los jóvenes hacen diferencias, aclaraciones; establecen límites y demarcaciones. Hablan, por ejemplo, de imágenes “sensuales” y no “sexuales”; señalan demandas en cuanto al lenguaje, los símbolos, el tema, el tratamiento; se refieren al “ejercicio literario” y a los límites del lenguaje, a las sensaciones inexplicables; aluden a la fruición estética como elemento central y altamente elaborado. En muchos casos los jóvenes han encontrado autores, pasajes, obras que responden a todas estas condiciones:

Leyendo *Rayuela*, el cap. 68, sentí algo que no se puede explicar. Una magia como al estar con otra persona, un encantamiento; un amor real, que se siente, que vibra, una exaltación de lo real, que como seres humanos no hemos podido explicar y por eso Cortázar crea otro lenguaje. Por eso me gusta tanto. Puedo leer muchas veces este capítulo y la historia de esos ‘dos locos’. (KTH, 17)

Me gusta de Gironde también lo erótico, se trata de lo que uno intuye y de lo que siente, como una corriente por todo el cuerpo. El habla sobre el tocar, sobre la tez, sobre el sentir el calor humano. (DNL, 17)

La literatura ofrece a los jóvenes un lenguaje capaz de expresar las emociones y los sentimientos nacientes; el amor, el deseo, la pasión. Se va del idealismo romántico a la experiencia de la voluptuosidad sensual. A través de la literatura descubren un lenguaje que habla del cuerpo y encuentran referentes que atisban un universo de sensaciones hasta ahora vedado. Muchos de estos lectores comienzan un viaje de exploración que los hace cada vez más arriesgados y exigentes. Si muchos jóvenes se mantienen en la línea del idealismo platónico, hemos podido ver que muchos se aventuran por senderos del erotismo y la pasión. Este vaivén tiene mucho que ver con la posición moral y con los niveles de recato o de puritanismo que incide sobre el gusto, los juicios y las valoraciones de la experiencia literaria.

4.2.5. *La llamada del abismo*

No solo la literatura sino el arte en general está siempre bordeando el límite de lo permitido. Buena parte de la literatura remite al exceso, a la maldad, a la transgresión. Los griegos hablaban de *hybris* para referirse a la manera como los personajes de la tragedia exhibían su desmesura, vivían en el exceso. Edgar Allan Poe habla de la manera como a la luz se oponen las sombras, a la luz de la razón opone el Ángel de la Perversión. Tanto los poetas trágicos de la antigüedad clásica, como los poetas románticos y contemporáneos padecen esto que Argullo llama “la atracción del abismo”.

El mismo Platón es consciente de que los poetas viven en el exceso y la conmoción, son sujetos de sus pasiones, están propensos a identificarse con otros seres y al mismo tiempo son proclives al cambio, a la metáfora y a las metamorfosis. El viaje enfrenta a Ulises con las monstruosas sirenas y lo lleva a recorrer el país de los muertos; en el viaje y en el relato de los argonautas los navegantes deben enfrentar a los cicones y las harpías.

Bernardo de Claraval, en plena Edad Media, duda del papel pedagógico de las abundancia de imágenes con que se ilustran los horrores del infierno y los círculos de los condenados en poemas, pinturas y esculturas. Al lado de las imágenes pías aparecen los monstruos y los demonios. Diera la impresión de que los lectores de la *Divina Comedia* han dado prioridad a la

primera parte de la obra, al Infierno, y a la crónica de los suplicios, al horror y a las monstruosidades.

Resulta apenas lógico que a los jóvenes hoy resulten mucho más atractivas las aventuras por los reinos de la oscuridad y toda esta pasión por el reino del caos, el horror, el miedo. Los jóvenes, a diferencia de lo que sucede en la literatura infantil, rechazan los retratos de mundos idealizados. Para muchos el horror, promovido como espectáculo por los medios de comunicación, llegan estereotipados y convertidos en entretenimiento y curiosidad, transmutado en *thriller*, relato de suspenso o de misterio; en otros casos, encuentra eco en los miedos propios, en los fantasmas íntimos, y penetran profundamente, combinando, curiosidad, placer y agonía.

Prefiero la literatura que impacta, que produce un cosquilleo, que transmite algo extraño que pasa con los personajes. Cuando leí el *Ensayo sobre la ceguera*; era una historia muy cotidiana, pero capaz de captar que algo se salía de lo normal. (DIE, 17)

Siempre me han atraído las novelas que cuentan historias de locura; los relatos policiales y de intriga, los cuentos que despiertan curiosidad, miedo y terror. (ADR, 17)

Los jóvenes pueden encontrar esta atracción en distintos textos, no necesariamente en los que llamamos relatos de terror. En muchos casos se trata de relatos de un fuerte realismo fantástico. En este contexto una obra en particular tiene un peso mayúscula: *El llamado de Cthulhu*:

Los libros de terror en algunos casos son agradables mientras se leen, no cuando se recuerdan en soledad o en la noche que es cuando la imaginación se convierte en nuestro peor enemigo: las imágenes y sonidos y sensaciones son muy reales. Son semejantes a los sueños pesados, recordarlos es fascinante, pero estar adentro no es nada agradable. (KNY, 19)

Mi experiencia literaria más intensa ha sido la lectura de un cuento, *Si muriera antes de despertar*, de William Irish: nunca había sentido miedo leyendo, ni siquiera viendo una película de terror. Se trataba de la capacidad del escritor para mantenerlo a uno despierto. (JRG, 17)

Me gusta la literatura de suspenso, en particular Poe; creo que Poe refleja el inconsciente humano. Me seduce la intriga, el afán de querer terminar la obra y la necesidad que tiene el ser humano de esconder y al mismo tiempo de revelar lo que lleva oculto en su alma. (DVD. 20)

Se pasa de los relatos de terror que constituyen reflexiones sobre la condición humana, a los relatos de terror que tocan el mundo interior, el mundo de los sueños y las pesadillas. En los jóvenes la atracción por el horror puede ofrecer diferentes motivos: oposición a la idea de

mundo cerrado que se ofrece en la infancia; descubrimiento de otros mundos, otros intereses; ampliación de experiencias; una riqueza de matices que han sido explorados por el arte, la pintura, el cine y desde luego por la literatura. Lo irreverente es ese afán por acercarse a lo prohibido, lo tabú, lo calificado como incómodo, inexplicable, macabro y truculento.

¿De dónde deriva la importancia que tiene en todos estos testimonios la palabra “miedo”? Se trata probablemente de un afán por encontrar emociones intensas. En otros tiempos, los relatos de miedo no pertenecían solo a la literatura sino a la vida cotidiana: se educaba con espantos y supersticiones, pero desde que lo macabro fue desarraigado asépticamente de los cuentos y de los relatos infantiles, los jóvenes, al liberarse de la tutela impuesta a las historias, demandan historias que se acerquen más a las inseguridades y a las incertidumbres que les ofrece el mundo.

Me gustan un poco los libros ‘sangrientos’, son libros que ofrecen un mundo de fantasía y uno siente que entra como en ese mundo y todo es muy extraño. Eso me atrae. En cambio me regalaron un libro de política y lo devolví, no quiero saber de política. (ALI, 15)

Me gustan las historias de suspenso y las escenas de alto impacto, que ponen a pensar al lector qué pasará luego; aunque también me gustaría encontrar relatos de amor. (ALE, 16 años)

Muy buena parte de esta atracción está suscitada por la tendencia de nuestra época a familiarizarnos con el horror a través de las imágenes. Como lo mencionan Virilio (1995), en su *Discurso sobre el horror*, o Félix Duque (2002), en *La fresca ruina de la tierra*, uno de los rasgos distintivos de nuestra época es esta capacidad de reciclaje de las imágenes, que convierte el horror, el desastre y la muerte en espectáculo. Desde el lanzamiento de *Thriller* de Michael Jackson en 1985, no en vano el álbum más vendido en la historia de la música, la marca teatral de la mayoría de los clips musicales tienen que ver con lo macabro, con los escenarios en ruina, con los socavones, con la crónica del desastre.

Es indudable que la muerte, lo escalofriante, el horror resulta rentable, como lo prueba no solo Poe, Lovecraft o Stephen King, sino el éxito de todo los relatos de lo macabro, los vampiros, la brujería. Ya en el el siglo XIX, Burke no podía hablar de lo sublime sin señalar la relación entre nuestra sensibilidad compleja hacia lo bello y la seducción hacia lo terrible.

Ninguna pasión arrasa de tal manera nuestros sentidos y detiene nuestra acciones y nuestra razón como el temor. El miedo, en tanto inminencia evidente del dolor o de la muerte, opera en nuestro ánimo como verdadero dolor. No obstante es terrible, e insoportable a la mirada, el miedo resulta muy cercano a lo sublime. De ningún modo estamos preparados para el horror, ya se trate de un fenómeno de vastas dimensiones o de asuntos insignificantes y despreciables. (Burke, 2005)

Burke señala que en la mayoría de las lenguas se usan las mismas palabras para expresar lo sublime y al mismo tiempo el pasmo que causa estar frente al horror. En lengua latina por ejemplo se usan expresiones como *stupeo*, que comunica la idea de aquello que causa un detenimiento en la mente, ya se trata de la estupefacción que causa el miedo simple o el asombro (en español, derivado de *stupeo* encontramos el término “estupor”); *attonitus* (atónito) expresa igualmente el mismo tipo de experiencia ante el asombro, lo terrible, el temor y lo maravilloso

Leo mucho en las noches, me encantan las novelas de terror. Me gusta mucho Stephen King, porque detalla cada asunto, todo lo que pasa. Llegué a Stephen King por una profesora de español, que me recomendó el autor. Un primo tenía un libro de Stephen King, mis papás no sabía de qué trataba el libro. El libro no es tan escandaloso, es básicamente sobre temas de terror. Me gustaba la manera como acontecían los hechos y que llevaban al personaje a cometer muchas vainas. Me gustaba lo que llevaba al personaje a atormentar a los niños. Uno siente como si le pasara a uno. (DNL, 18)

En este joven se aprecia la importancia de los detalles, el valor de la descripción minuciosa del terror. Se destaca igualmente el peso que tiene el tabú como descripción detonante de un placer no permitido. Este joven en particular insiste en el uso de la palabra “adrenalina”. Ya hemos comentado el valor de esta palabra al referirnos a la preferencia de los jóvenes por la literatura de acción o de aventuras. Este joven declara leer en las noches; reconoce que en estas obras los personajes “cometen muchas vainas” y se juega con el placer masoquista de ser no el victimario sino la víctima de estos tormentos. El término “muchas vainas”, más que imprecisión o vaguedad verbal es un eufemismo para lo innombrable (abuso sexual, tortura, masacre). En muchos casos los jóvenes enuncian el placer ante el dolor gratuito.

Me gusta en la literatura la capacidad de crear un efecto sobrecogedor y mantener la intriga. (MAI, 18)

Algunas historias proponen realidades inconcebibles, inabarcables y que provocan angustia, y que dan lugar a un sentimiento profundo, acompañado de reflexiones insidiosas que me persiguen constantemente (JRG 17)

Aman lo sobrecogedor, lo angustiante; no se refieren a la factura artística de las obras sino al efectismo de las obras. Muchos de estos jóvenes reconocen abiertamente que andan en busca del horror.

Busco lecturas que se acerquen a mí, en las que veo reflejadas mis miedos y mis angustias. Prefiero los textos que hablan de la muerte, la vejez, la soledad, que más allá de la ficción, comprenden mi realidad. No me interesan, en cambio, las historias en donde el final se presiente de antemano y no requiere mayor análisis. (VAN, 16)

Este joven, por ejemplo, señala que estos temas le resultan “cercanos”. Esta es “la realidad”; lo demás, la claridad, la alegría, el júbilo, la compañía, la fiesta, son temas que “niegan la realidad”. Uno de los elementos complementarios del terror es la oscuridad. Burke señala que el terror acontece en ese lapso de tiempo en que nuestros ojos no se han acostumbrado del todo a la oscuridad.

Por ello, la noche agrega mucho a nuestros temores y es en medio de la noche que se apoderan de nuestro sentido las visiones (espantos, fantasmas) sobre las cuales nunca podremos tener certeza. Todo aquello a lo que nos acercamos con temor es admirado en la oscuridad, ya se trate de dioses terribles, monstruos deformes, almas en pena, condenados; todos aparecen en las noches sin luna, habitan rincones oscuros, sótanos, catacumbas, bosques de niebla.

Paul Virilio (1995), en *Discurso sobre el horror en el arte*, explora este conjunto de paradojas: una tendencia al horror, la presencia de lo macabro, un culto a la muerte, y de paso disfemismo, negación y ocultamiento. Estos jóvenes se sienten cercanos a lo oscuro, a lo tétrico; hacen de la oscuridad su ámbito, su mundo. La oscuridad ha creado a lo largo de la historia su propia mitología y sus autores emblemáticos.

Los textos de terror, los relatos grotescos, las fantasmagorías de Poe o los cuentos de Lovecraft, esas imágenes que presentan a los humanos como seres deformes, perversos, monstruosos Me hacen recordar que yo misma clasifico a los seres humanos como seres detestables, que realmente los odio, aun siendo consciente de que yo también soy parte de ellos. (KTH, 17)

Me gusta la literatura que descubre lo humano, que se acerca a su idea de la belleza, de lo justo, pero también de lo profano o lo escabroso. (AND, 20)

El horror no es gratuito. En este caso la literatura de terror, el gusto por ciertos autores de lo oscuro responde de manera cabal a la distancia que el joven traza frente al mundo que lo rodea. La misantropía no es fruto del azar sino que tiene en la base una idea muy alta de la

humanidad, en otras palabras, porque se tiene una idea muy elevada de lo que debe ser la humanidad. Los jóvenes encuentran que no hay seres humanos ideales y que las pasiones y los vicios mueven a los hombres. En el marco de esta tendencia por lo macabro, que es al mismo tiempo una muestra de misantropía, podemos ubicar la curiosidad por lo gótico y por lo vampiresco.

A partir de los foros realizados en el marco del Seminario de Literatura Juvenil, en relación con la literatura de suspenso, se llegó a algunas conclusiones en torno a la presencia de la literatura vampiresca. Los vampiros están de moda porque los jóvenes se sienten identificados con él, sienten como propio el sufrimiento de este personaje que se haya “muerto en vida”. El *no-muerto* de hoy ya no está encerrado en una cripta oscura y tenebrosa, sino que vive en medio de la celeridad de la ciudad, está sometido a los avatares de la moda; padece el rechazo del amor o la injusticia en un mundo en donde él es un personaje siempre especial, diferente de todos los demás, porque posee un secreto inconfesable.

En el mundo de los vampiros modernos hay héroes y villanos (vampiros buenos y malos) y en muchos casos el protagonista está de parte de la humanidad, de una idea del bien. No permanece oculto sino que está expuesto y sometido a la corporeidad; a diferencia de su antecedente gótico, el vampiro contemporáneo transita por las redes y por las pantallas, es publicitado y ha creado un ejército de fanáticos que comparte su agonía, su soledad, su angustia.

Del vampiro como símbolo de la fatalidad y la condenación, que encontramos en las versiones clásicas, se ha pasado a la imagen del “eterno enamorado”, personaje delicado, sensible, adolorido, que vive en un mundo que “no comprende su extraña forma de entender la realidad”. Al igual que el joven adolescente, el vampiro padece mal de amores, de incomunicación, desilusión permanente, rabia, que se vuelcan en el semblante de un personaje misterioso, enigmático, que posee poderes extraños y atractivos.

Lo gótico se vuelca en parajes exóticos que rompen con lo cotidiano, que acercan al lector a mundos distantes e insólitos; de la misma manera, lo vampiresca y la trama de los muertos vivos, de la animalidad y el apetito por la sangre combinada con la delicadeza y el refinamiento

de los modales, hacen del vampiro una fuente de atracción, aupada por la explotación que de estas tramas ha hecho el gran cine desde Murnau y Bela Lugosi, hasta Herzog, Polanski y Zeffirelli, desarrolladores de la consagrada historia de Bram Stoker.

En favor de estas lecturas e intereses cuenta al mismo tiempo el aire de prohibición, de lectura proscritas y la exposición de temas vedados o tabú, ya se trate del amor o de la exacerbación sentimental; ya se aborde desde la voluptuosidad sensual, del erotismo refinado o truculento; como del simbolismo y los cultos relacionados con la muerte, lo perverso, lo malvado, lo demoniaco y toda la iconografía de lo oculto, que da lugar a atmósferas macabras, oscuras y excepcionales.

En la mayoría de los casos no se llega al extremo de viajar a lo macabro y abismal. Lo que reclaman los jóvenes es un tratamiento más completo de la realidad; que la literatura hable del mundo que viven, de los temas que les inquietan.

No me interesan los relatos románticos, prefiero leer sobre sucesos que puedo asociar con mi vida y con los que me identifique; por eso prefiero las historias dramáticas, reales o imaginarias pero que tocan sobre problemas y miedos humanos. Las historias en donde aparecen seres humanos común y corrientes a los que me puedo acercar y con los que compartimos los mismos males, las angustias o los miedos. (VAN, 16)

Se ha llevado a los niños a concebir una idea ingenua de la literatura; los jóvenes rechazan esta idea aséptica, ligada a los finales felices o a las historias moralizantes. Quieren ahora historias que traten de la vida, de los miedos y amenazas que provienen también del mundo real.

Me gustan más los libros que hablan de drogadictos, que son como la vida real. A la profesora de literatura le dijimos que no queríamos leer libros de fantasía, que queríamos leer sobre adolescentes rebeldes y ver la realidad. (ALI, 15)

Creo que me gustan los relatos en donde aparece una obsesión por el ser humano, las formas de maldad y bondad. Por ejemplo, el *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Tengo una fascinación por saber qué es el ser humano. (JLT, 17)

En cada lugar existen los propios virus que corrompen la sociedad y van contra la vida: la violencia, la pobreza, la contaminación, la globalización, la pérdida de su identidad, el consumo desenfrenado: la literatura es una forma de abrir los ojos. (GIS, 17)

El primer testimonio nos permite esclarecer el reclamo: no más libros de fantasía; sí una literatura que hable de los riesgos y amenazas reales que padecen los jóvenes: enfermedades

mortales, drogadicción, suicidio; por otro lado, desempleo, pérdida de valores, promesas incumplidas. En el fondo la lucha es por mantenerse vivos.

He leído sobre virus zombie (libros de cómics). El zombie puede ser un simple virus, pero puede representar todo lo que carcome la sociedad. Es un símbolo del mal. En el fondo se trata de un intento por sobrevivir. Hay una esperanza y algunos hombres luchan por mantenerse vivos en medio de la decadencia. (GIS, 17)

4.2.6. *Catarsis y sublimación*

Mientras la idea de arte moderno censuró la experiencia romántica de la obra de arte y de las obras literarias, experiencias como arrobamiento, éxtasis, catarsis, y todo tipo de vivencias sentimentales terminaron condenadas al mundo del *bovarysmo*, del *cliché*, del estereotipo romántico y del *kitsch*. En oposición, la estética moderna enalteció la idea de experiencia intelectual y racionalidad. Las vanguardias obviamente han dado la lucha enconada por recuperar no lo sentimental, pero sí lo pulsional, lo onírico, lo frenético, lo delirante, la irracionalidad. La obra resulta así una forma de purga, de limpieza, de expiación.

Lo que los jóvenes destacan en los anteriores cinco dualismos emergentes es el poder catártico de las obras de arte y la posibilidad de sublimar, a través de las formas del arte, las experiencias vitales. Como lo resumimos gráficamente en la **Figura 4**, las prácticas literarias juveniles brindan la oportunidad de oponer a un mundo concreto en donde impera la cruda realidad, el horizonte de lo sublime. Este esquema no expresan oposiciones radicales, pero evidencia un movimiento pendular, oscilante, que señala el carácter nómada del joven lector.

El lector pendula así de la prácticas literaria como ventana hacia la cruda realidad, en donde impera la fuerza catártica, hacia lo trascendente, hacia lo ideal y lo sublime. Esta polaridad genérica no implica una diferencia de calidad de la experiencia literaria, simplemente constata un movimiento, una serie de grados y tendencias que describen la itinerancia, la movilidad, el movimiento incesante de los gustos y las preferencias; explica las ambigüedades y las paradojas que muestran muchas veces los jóvenes en sus testimonios, pero que son la marca central de las prácticas literarias como proceso de formación y autopoiesis: un proceso de interacción discursiva, de construcción de sentido y de construcción de sí mismo.

4.3. Escribir como práctica literaria

4.3.1. Por qué escribir

Para los jóvenes la escritura implica la creación de un espacio propio, un espacio de autocomprensión, para reflexionar sobre la existencia y plantearse sus propios interrogantes. Si en algunos casos, alguien quiere hacer de su obra algo más: publicar, ser reconocido, ganarse concursos, volverse famoso, esto es algo que va más allá de las intenciones originales; lo primordial para estos jóvenes es que la escritura se integre de manera significativa a sus inquietudes cotidianas. Hay un momento en el que los jóvenes encuentran que la escritura sí tiene que ver con su vida, como lo reconocen estos dos jóvenes.

Escribo sobre mujeres ángeles tal vez porque creo que la literatura es un mundo propio donde puedo encontrar un resguardo. Un mundo propio. (DNL, 17)

Escribo narraciones pero en cuanto a mi vida. No lo llamo diario, pero sí es un registro de mis pensamientos. He escrito sobre los personajes de la Odisea. Me parece que todos son un ejemplo. (CHR, 15)

Por el contrario, por parte de los docentes y de la sociedad en general hay un afán de academizar la escritura, de presentar la idea de que se trata de seguir un concurso que comienza en algún momento en la escuela y sigue en las facultades universitarias; se desconoce el potencial enorme que puede tener la escritura en los jóvenes como una forma de “representar la existencia”, de que leer y escribir (que para los jóvenes son tareas inseparables) se integren a la “construcción de sentido”.

Uno de los problemas que encuentran los jóvenes, consiste en querer escribir pero no contar con muchos referentes externos. Quizá por eso, la escritura en estos jóvenes, incluso los ejercicios de creación poética, llevan básicamente a la confesión, al diario y a la autobiografía. Los jóvenes encuentran en la autobiografía un texto muy versátil, pues siempre existe la posibilidad de hablar de la vida propia: recordar, recuperar, identificar, hacer balances, hablar de los referentes inmediatos.

Muchos de los jóvenes entrevistados, algunos de ellos vinculados a talleres de escritura en sus localidades, manifestaron que escriben más por curiosidad que con la intención de publicar sus obras. No se trata de mantener el corte académico o canónico, sino de crear espacios para

compartir y expresar sus ideas y pensamientos. Los textos resultantes más que literarios son textos personales, un poco cercanos a las memorias y al diario; en menor medida, algunos se arriesgan a la ficción.

Para muchos el motivo fundamental que lleva a escribir es el mundo emocional, la vivencia amorosa. El amor, a pesar del calificativo de “cursilería” y el tabú que genera el tema, sigue siendo un motor central en la escritura. El amor da a los escritos un tono confesional, un tono intimista. En este mismo sentido y sobre este asunto se puede afirmar que las mujeres escriben más que los hombres; escriben por lo general sobre sí mismas. En contraste, los jóvenes apelan más a la ficción, aunque siempre aparezca como tema común y objetivo la “búsqueda de sí mismos”.

La literatura se aproxima a las experiencias más personales de los jóvenes. En muchos casos se trata de disciplina y orden. En ello incide el origen familiar. Veamos este ejemplo:

He escrito algunos cuentos. He escrito la historia de un mosquito bailarín que era en realidad un boxeador. He escrito una historia llamada *Cada ladrillo*. Yo escribo sobre lo que pienso, no sobre lo que leo. (JHN, 13)

En este caso, es evidente la relación que este joven encuentra entre leer, escribir y plantear su filosofía de la vida, la cual se apoya fuertemente en una idea preestablecida, la de entender la vida como una carrera, una disciplina. En otros casos, importa más la espontaneidad y la sensibilidad.

Yo escribo lo que siento. Como paso tanto tiempo sola, sentía que tenía que hablar con alguien y mis papás estaban siempre muy ocupados; había momentos en que estaba muy ahogada, un día encontré una manera de escribir, escribir como un diario, cuando creo que tengo que decir algo. Yo rayo los libros y escribo fragmentos de lo que me llama la atención. (KTH, 17)

Escribir es planteado como una necesidad de no dejar sin eco sus palabras. Escribir para evitar la angustia, el miedo, la sensación de clausura, el aislamiento, para evitar la soledad. Solo en casos muy esporádicos, con la idea de abordar un tema en particular. Otras veces se escribe como consecuencia de la ira, como reacción ante la injusticia, con la idea de superar el aburrimiento, la desazón, la depresión:

Creo que escribo más poemas que pensamientos o relatos. Yo escribo sobre lo que siento, sobre lo que leía, sobre los problemas de la casa; me da “piedra” ver a muchos niños

morirse de hambre en la calle o que golpean a la gente en la calle. En mi barrio muchos jóvenes caen en la droga. En mis poemas hablo de todo esto. (JLT, 17)

Algunos jóvenes llegan a tener verdaderos manifiestos sobre la escritura, como esta joven que establece una diferencia radical entre escritura, sueño y pesadilla:

Yo escribo sueños y pesadillas: en una pesadilla pasan cosas que uno no quisiera que pasaran en la vida real. En los sueños en cambio uno imagina otras realidades. En realidad no me gustan las pesadillas, y puede sonar paradójico que escriba pesadillas, pero allí se siente suspenso y adrenalina. (KNN, 18)

Esta joven asocia la escritura con diferentes estados emocionales: el ensueño, la pesadilla, el suspenso, la adrenalina. A través de la escritura se pinta el mundo anhelado, pero igual se exorcizan los terrores y las angustias. En estos casos el escritor puede habitar realmente el mundo de papel que ha creado, acortar la distancia entre el mundo de ficción y los terrores reales. En esta escritura se accede a un universo íntimo, pero acá donde parece haber una renuncia a los compromisos sociales o políticos encontramos que los jóvenes están enfrentados a las angustias interiores, a sus propios fantasmas. En algunas de estas experiencias es imposible establecer la frontera entre realidad y ficción, entre las anotaciones de un diario delirante o una creación literaria, inspirada en relatos de terror:

En una de estas pesadillas, quería yo saber qué pasaba al otro lado del muro que había en mi colegio. Allí funciona en realidad una fundación. Desde el lado de acá se veían puertas oxidadas y canchas abandonadas. Yo le conté a una amiga mía y ella me confirmó que al otro lado había niños con síndrome de Dawn. Un día, al llegar la hora del descanso, yo vi que estaban castigados los niños que habían violado el manual de convivencia. Yo me acerqué y vi que el muro que separaba los dos espacios se daba vuelta, giraba sobre sí mismo y noté, de repente, que yo era la que estaba adentro. Vi que estaba atrapada y no podía salir ni gritar: tenía como un nudo en la garganta. Vi a unos profesores o médicos o terapeutas, con batas blancas. Había una mujer con una jeringa que contenía un líquido verde. Vi cosas horribles, vi rostros de amigos conocidos pero deformados. Yo estaba desesperada. Me iban a inyectar a mí también: las personas encargadas eran psicópatas (solo se reían en lugar de responder) y pude ver que los profesores le decían a los niños que sus papás habían desaparecido. (KNN, 18)

Sin la pretensión de hacer un análisis narrativo desde el punto literario, se puede anotar que esta anécdota contiene elementos muy significativos del papel asignado a la escritura. En primer lugar, se trata de una evocación, remite a una experiencia real acontecida durante sus años escolares; segundo, refleja una imagen concreta de las instituciones escolares y de los espacios de reclusión; se asocia a médicos y profesores con una misma indumentaria y una

misma actitud; en el centro no solo se trata del terror que genera la amenaza de ser inyectados, sino el aviso de que han perdido a sus padres.

La escritura da cuenta de miedos reales, de experiencias auténticas matizadas con una imaginación desbordada; se conjuran elementos que juegan un papel clave: la idea de escuela, el rechazo al rol de los profesores, a los muros de las instituciones, la idea de salud y enfermedad, la ausencia de los padres. Sin embargo, el relato ofrece una estructura narrativa y fantástica que mantiene vivo el suspenso; se apela a palabras precisas y a formas literarias propias del texto de terror, lo que nos recuerda el juego literario.

Uno de los motivos de la escritura de los jóvenes es la *inconformidad*, en especial, el no sentirse apreciados y encontrarse en una situación de estancamiento. Se escribe, lo declaran ellos mismos, porque no tienen otra forma de expresarse; por eso se han visto abocados a buscar medios de comunicación alternativos donde leer y donde publicar. Quizá otros encuentran el graffiti, el baile, la música. Se crean entonces colectivos que tienen la idea de ser escuchados y reconocidos. Se trata en esencia de dar oportunidad a su propia voz. Estos son los mismos jóvenes que promueven publicaciones –autogestión–, en donde practican la escritura, la ilustración, la edición, la impresión, la distribución, los encuentros con otros escritores a través de las redes, las revistas, los *fanzines*.

Por otro lado, encontramos a muchos jóvenes en los barrios, vinculados a los *colectivos*; estos han encontrado en la crónica un género versátil. La crónica barrial les permite referirse a su realidad inmediata, tratar temas de interés, denunciar, investigar, abordar temas sociales y políticos. El afán de estos muchachos no es ser reconocidos o publicar con una editorial, sino contar a un grupo más amplio de jóvenes los asuntos que les pertenecen como comunidad, como barrio, contando sus propias historias.

Estos jóvenes, a diferencia de los que se interesan por la poesía, escriben para ser leídos; no escriben solamente para “desahogarse”, a modo de un ejercicio intimista. Ellos quieren encontrar un instrumento “para decir”, para denunciar, para informar. En muchos de los barrios marginales, la escritura no puede ser un ejercicio subjetivo e idealizado tipo *torre de marfil*, que probablemente se dé en otros marcos sociales o culturales. Estos jóvenes, que viven y transitan

en barrios populares o en localidades amenazadas por problemas sociales como el pandillerismo, regularmente asumen la escritura como parte de un proceso social.

En las instituciones se crean espacios a los que se integran los jóvenes, pero los motores son diferentes: se trata de vincular lo académico y de cumplir unas metas institucionales, lo cual no significa que no se haga con honestidad y creando espacios de expresión; por el contrario en los grupos, al margen de la escuela, en los barrios populares, se trabaja “con las uñas” y a veces casi que de manera clandestina, quizá por ello el signo distintivo es el resentimiento y la frustración. La joven de este testimonio señala cuáles son los móviles de su escritura:

Tenemos un blog en donde un amigo y yo compartimos. Escribimos poesía de crítica social, en particular sobre el gobierno. Hablamos, por ejemplo, de la corrupción, de la mala distribución de los recursos. También criticamos las modas que surgen, la música que viene de otros lados, la vestimenta de otros lados. Lo que esperamos es que los jóvenes sean conscientes de lo que están haciendo. Nosotros buscamos jóvenes que aborden estos temas. (LAR, 16)

En estos espacios palabras como tertulia y bohemia son extrañas, son vistas como actividades propias de la élite intelectual, del dandismo literario que ha marcado la historia de la literatura colombiana; ellos prefieren la emergencia, la espontaneidad, la necesidad de informar o denunciar sobre la marcha: se trata menos de cultivar un academicismo o de adelantar un proceso de formación.

Según lo declaran los jóvenes, la escuela está muy lejana de estas experiencias: hay una distancia entre el profesor y la calle. Solo en casos muy especiales los profesores se acercan a los grupos de rap o conocen las comunidades indígenas. En la escuela, y en todos los programas de fomento a la lectura, se pone como caballito de batalla el lema del placer del texto y del goce literario, asumidos estos dos contextos como una suerte de placer insulsos. Estos jóvenes señalan que si todo remite al juego, al placer, al ludicismo, se niega la posibilidad de hacer de la literatura algo mucho más serio y comprometido. Estos jóvenes tienen claro que no se puede aceptar el “ludicismo sin objetivos”.

Escribo algo de literatura, creo que se trata de una novela, pero falta mucho trabajo. Escribo con frecuencia. Escribir es una segunda puerta de desahogo, frente a lo social, a la intolerancia, a lo sentimental, frente el amor, y por supuesto ante la coyuntura política. (DVD, 20)

Como lo señala este joven escribir es abrir un espacio hacia la acción social; se trata de desahogarse. No se niega lo íntimo ni lo personal, pero prima en este testimonio la idea de la literatura como una forma de acción frente a lo intolerable.

Mirando las prácticas de estos lectores encontramos que para estos jóvenes leer y escribir van de la mano. Se escribe al terminar de leer; se escribe sobre lo leído; se copia, se transcribe, se comparte lo leído; se describen las experiencias íntimas del lector. Tal vez lo importante no es tanto “leer” sino justamente la experiencia posterior, la idea de compartir con otros el hecho de haber vivido una experiencia. Este mismo parece ser el aliciente que mueve a los *booktubers* y a los *bloggers* que mencionaremos un poco más adelante:

Escribo al terminar de leer, paso fragmentos o los escribo de nuevo en forma de verso, los asocio con lo que soy yo. (DNL, 18)

Mi experiencia literaria más importante no viene tanto de lo que he leído sino de un ejercicio de escritura, un relato que escribí para un concurso. (DNL, 17)

En general, se trata de escribir, más que de leer. Para el joven esto que podría parecer en otros contextos inaceptable, resulta explicable. Para el joven es imperioso dar altura a su propia voz, más que a la voz de los otros. Que los otros estén ocupados en sus propias ficciones; ellos están concentrados en entender su existencia. La lectura ocupa acá un lugar casi secundario, lo primordial es alcanzar su propia expresión:

Leo en las noches. Trato más de escribir que leer, porque quiero familiarizarme con los relatos. (DNL, 16)

Yo leo como trazando el cuento, en la imaginación. Voy como dibujando una historia y la puedo narrar desde otra perspectiva, desde el ángulo de uno de los otros personajes, por ejemplo. (GIS, 17)

Estos jóvenes leen pensando en la manera como convertirán a estos personajes en protagonistas de sus propias historias: cambiar personajes, crear nuevas perspectivas, dominar una técnica, o como dice este joven, con la idea clara de “alimentar su estilo”:

Lo que me gusta de las obras de Lovecraft y de todos este tipo de literatura es que recurre a tiempos remotos y a lugares desconocidos; a jeroglíficos exóticos que despiertan la curiosidad. Me gusta la manera de describir esos lugares, las situaciones y las sensaciones. De todo esto prefiero alimentar mi estilo, con palabras precisas para describir algo especial, capaces de sintetizar el mundo. (KNY, 19)

4.3.2. Las revistas: escritura y contracultura

En todo este marco, es indudable que las revistas constituyen una excepción. Muchas de estas revistas, que constituyen ejemplos minoritarios, muestran de manera franca lo que regularmente hacen los jóvenes a partir de sus prácticas literarias. En el contexto local de la ciudad de Bogotá, en el ámbito cercano a las universidades públicas y los sectores populares de la ciudad, es evidente que los jóvenes que escriben en revistas en las últimas dos décadas, han recibido una fuerte influencia del Nadaísmo, al menos de las influencias que este movimiento ha tenido en la cultura universitaria después de su desaparición como movimiento.

Lo que resta en estos grupos del Nadaísmo y de otras referencias como el Dadaísmo, el movimiento Beatnik y de las obras de Jack Kerouac y Charles Bukowski, es su actitud, su manifiesto, mucho más que sus obras literarias. A partir de aquí muchos de los grupos que conforman estos colectivos que escriben y leen básicamente por el estímulo de poder ser publicados, han abierto caminos de lectura que incorporan como elemento central una actitud de rebeldía y acción social.

Como se puede ver con revistas o grupos de referencia como *Gavia* o *La Raíz Invertida*, de lo que se trata en muchos de estos casos es de verdaderos ejercicios de lectura: “Teníamos que conocer esos temas y conocer estas alternativas” (JVB, 20) Estos colectivos que tienen en la mayoría de los casos orígenes barriales, se fortalecen al llegar a la universidad, amplían sus lecturas, sus horizontes, reciben la influencias de docentes, en algunos casos; en otros casos, la tendencia es a dispersarse, en la medida en que sus miembros se abren caminos en distintas profesiones y otros persisten en estas empresas.

Yo entré a la universidad y me encontré con el grupo *Infección*, basado en un cuento de Andrés Caicedo. Se reunían cada semana en las aulas a leer poesía, solo a leer no a crear. El grupo desarrolló un manifiesto, muy al estilo del Nadaísmo. El grupo era un culto al libro, se trataba de leer sin prevenciones; cada quien llegaba y proponía lecturas. A veces proponíamos autores, alguna vez propusimos a Pessoa y cada uno llegó con una relectura. (JVB, 20)

Estos mismo grupos se volcarían, más tarde, hacia los intereses políticos, hacia la lucha social, hacia la denuncia, aunque como lo dice este joven, “ese no era el sentido inicial”. Al comienzo el interés era leer poesía, hacer teatro, publicar una revista, crear una radio para

hablar de la comunidad y leer literatura; leer a algunos autores emblemáticos: Poe, Andrés Caicedo, Pessoa o descubrir la obra de Shakespeare, en compañía de otros muchachos.

Poco a poco estos grupos aprenden que es necesario escribir con disciplina, ser riguroso, no caer en los lugares comunes; que era posible crear espacios en donde la palabra tuviera un valor. Sin embargo, sostener una revista sin apoyo financiero permanente, sin publicidad, es imposible. Solo en algunos casos y con mucho esfuerzo los jóvenes que participan en estas formas de escritura logran organizarse en fundaciones.

Como lo declaran los miembros de *La Raíz Invertida* en el contexto colombiano es muy raro el apoyo que brindan los escritores establecidos a los jóvenes que escriben. En otros países los poetas reconocidos presentan, hacen introducciones, prologan, estimulan a los jóvenes, los impulsan; es decir, los viejos hablan de los jóvenes. En Colombia no es así: los poetas que están arriba se concentran en defender sus cargos y sus pedestales. Hay una indiferencia hacia la poesía joven. No solo hay desconocimiento, sino desprecio.

Se difunde la idea, tal vez muy conveniente para ello de que la poesía llegó a un límite con ellos y que después de ellos no hay nada más y se dan el lujo de ignorar y despreciar todo lo que escribe la nueva generación. Este es uno de los motivos más fuertes que presentan las revistas de literatura creada por los jóvenes: el silencio y la falta de espacio. En este punto donde las revistas surgen como una forma de crear espacios y de promover eventos. Desde las revistas se planean encuentros, se divulgan autores, se promueven recitales; por un lado se publican ensayos, se promueve autores, se divulgan tendencias, se habla de las nuevas voces, en la mayoría de los casos en versiones digitales y raras veces en versiones impresas.

Así como en la mayor parte de las anteriores páginas hemos podido encontrar tendencias opuestas, disidencias, rivalidades, simpatías con la tradición o rechazos contundentes, de la misma manera en el mundo de las revistas juveniles es posible encontrar movimientos que apuestan por la tradición y por el canon, otros que lo arriesgan todo a la ruptura y a la rebelión. Hay grupos que reclaman aprender de los autores mayores y que asumen la escuela del cuidado, de la corrección, traducen textos, mantienen una idea del poema. Estos grupos resumen su postura con la siguiente frase: “Ponemos tildes y creemos que hay que dejar reposar el poema,

guardarlo, reflexionar, aprender de lo que otros también dicen” (JVB, 20). En un bando opuesto están los grupos que optan por el anarquismo, por la escritura automática y por formas alternativas cercanas al panfleto y al graffiti.

Las tensiones entre estos grupos pueden llegar a la amenaza y el sabotaje, que replican los modelos de conflicto que se imponen en otras esferas entre grupos juveniles de pensamiento y opiniones opuestas. Lo importante por el momento es destacar que estos grupos y estas formas de activismo social está creando espacios. Muchos de estos ejercicios responden a preocupaciones sociales, a cuestiones cercanas, a lo que pasa en sus barrios. Apelan a la revista y a la capacidad de la literatura para ser escuchados. Puede que no estén demasiado interesados en cosas como la historia de la literatura o la crítica literaria, sino más por la falta de canales de comunicación y por la marginalidad que imponen los medios. Por esta razón, el género que se impone es la crónica. En la crónica los jóvenes pueden denunciar y acercarse a los fenómenos sociales. En contraste con las obras de ficción en la crónica prima la cercanía temporal y espacial a los asuntos tratados. Mientras la poesía remite más a los asuntos íntimos y personales, la crónica puede movilizar a los lectores, generar opinión estimular el espíritu crítico.

4.3.3. Creación literaria

Para referirnos a la importancia que tiene la creación literaria, tomaremos como referencia los comentarios que cinco jóvenes hacen sobre su ejercicio de creación. Hemos tomado tres libros de poemas y dos novelas, pertenecientes a la modalidad de trabajo de grado en Creación Literaria. En esta modalidad, los jóvenes radican un proyecto con la intención de “crear” una obra literaria y acompañan su ejercicio con una breve introducción o prólogo a su obra en donde reflexionan sobre su propio ejercicio de creación, su idea de la poesía, de la novela o del cuento; su idea sobre el trabajo del escritor y los compromisos de la escritura. Más que un trabajo académico este documento es una prolongación de su manifiesto poético.

Aunque tomados un poco al azar, esos cinco trabajos ejemplifican concepciones distintas de la escritura literaria y dan, por lo mismo, una mirada amplia sobre la riqueza de los móviles

que llevan a los jóvenes a encontrar en la escritura una forma de comprender la realidad y abrirse camino por la vida. Tomaremos, entonces, como referencia lo que estos cinco jóvenes declaran en torno a su encuentro con la palabra. Al igual que en los otros casos mantendremos en reserva a los autores y los títulos de sus obras. Todos estos jóvenes han creado estos trabajos entre los años 2013-2015, aunque como ya lo señalamos en un principio, es posible que estos jóvenes vinieran madurando su trabajo de creación con años de antelación.

Si para algunos la poesía es una forma de rebelión, de exorcismo, para otros es una forma de felicidad.

Nunca habrá alguien que pueda quitarme la felicidad de aquella noche, la felicidad que me otorga la poesía, desde aquel tiempo todo en mi vida fueron palabras, son palabras, y serán palabras. (ANG)

Estos jóvenes encuentran en la poesía una razón de ser: su forma de expresión. A través de la poesía encuentran, descubren, examinan esperanzas, pasiones, alegrías, virtudes, sueños y tristezas, como lo dice esta misma joven. “Todo cobra sentido en la poesía”, y declara que la mayor felicidad de su vida es reconocerse “poeta” y poder gracias a este don o este maleficio leer, sufrir, acercarse al misterio y, en sus palabras, “realizar una catarsis”.

La poesía está ligada a las aventuras emocionales, a la llegada del amor: “La mejor forma de entender el amor es la poesía”; más allá de sus hermanos y amigos, sus compañeros de viaje están en los libros y los jóvenes se deleitan repitiendo sus nombres: “Había leído a Baudelaire, Rimbaud, Neruda, Benedetti, Cernuda, Shakespeare, Leopoldo Lugones, Gabriela Mistral, Silva, Gustavo Adolfo Becquer”, cuyas lecturas se mezclan en sus reflexiones sobre el amor, el placer y el dolor.

Pero no solo el amor; lo mismo acontece al acercarse a las grandes preguntas. La poesía la salvó de la angustia y del vacío que experimentaba. “Al darme cuenta que el hombre depende de su existencia y está entre dos nadas: el nacimiento y la muerte”. Ahora lee para tratar de entender o admirar con otros ojos el universo. Esta joven señala que primero fue la filosofía, que solo después se preocupó por asuntos como el ritmo, la rima, la selección de las palabras, la forma del poema. Empezó entonces otra forma de composición; analizaba canciones, estudiaba

las imágenes, las combinaciones de las palabras y se interesó por otros tipos de literatura y por poetas de otras latitudes y épocas.

Estos jóvenes dan a la literatura un papel central, como forma de acercarse a la sociedad, como grito de rebelión, como práctica religiosa. Expresan su misticismo a través de imágenes o elaboran verdaderas teorías sobre la poesía. En esa exploración surgen como temas: la feminidad, el deseo, la reflexión permanente sobre existencia, la preocupación por el tiempo, la soledad y la palabra. En medio de todos los interrogantes y como objetivo de la poesía está la necesidad de comprender los problemas humanos.

Asumen el poema como artificio, juego de máscaras. El poemario es una “serie de búsquedas”, en donde se reconocen como protagonistas con una voz poética que explora el mundo y los grandes temas de la humanidad. El poema no puede ser sino una forma de alcanzar una percepción más clara que lleve al silencio. El objetivo del poema es alcanzar un nivel de lucidez contra la soledad. Ante los ruidos del mundo, el poema le brinda al joven una posibilidad de encontrar un espacio, un lenguaje y unos símbolos propios.

Para los jóvenes, la novela está muy cerca de la “forma biográfica” (HEN). Para este joven en particular, la novela ahonda en el “conocimiento de sí”. La novela, apunta este joven, tiene como rasgo central un “elemento reflexivo”. La escritura entraña una “complejidad volitiva” y “una función catártica”.

Como lo señala este joven, el contenido de una obra narrativa se sustenta en lo biográfico, es fruto de una interacción con otras vidas y circunstancias. En su obra el argumento gira en torno a un homenaje funeral. El encuentro de cuatro compañeros servirá como pretexto para relatar una violación, un embarazo no deseado, una enfermedad crónica, la historia de un suicidio, una escena de violencia casi gratuita pero con móviles en la diferencia de clases. Algunas escenas de brujería contrastan con la fe religiosa de otros personajes. Uno de los personajes, sumido en lúgubres elucubraciones pone su empeño en la justicia social o en la rebelión ante su fe. Como lo señala su autor:

Esta novela, narrada por distintas voces, trata de abordar algunos de los problemas que atraviesa la juventud en el mundo contemporáneo. Es la apreciación de vidas que se cruzan

y se mantienen dentro del orden impuesto, por una sociedad que se sostiene en la soledad y el individualismo. (HEN)

Los personajes deambulan en la noche por barrios marginales; la narración se quiebra por momentos en descripciones que se dispersan en distintos planos temporales. La escritura combina fugas, regresos, sueños, esperanzas. Lo juvenil se entiende como una apuesta permanente, una trayectoria en procura de una identidad, que está siempre por construir, a través de un camino lleno de peligros y de riesgos, un mundo en guerra en donde se quiebran todas las esperanzas.

Desde una perspectiva radicalmente distinta la cuarta joven a la que nos referiremos plantea la novela como un ejercicio de “honestidad absoluta”, un apertura hacia un mundo “libre de prejuicios”. Esta escritora joven se traza como objetivo:

Narrar los sucesos desde un estilo que puede considerarse tanto erótico como pornográfico, de acuerdo con los límites que cada lector tenga frente a su forma de entender ambos conceptos. (CAR)

Esta joven plantea como parte de su propuesta un tipo de narración que permita describir la vida erótica de unos personajes, que privilegie descripciones, la percepción sensorial, los sentidos, la vida sexual de los protagonistas. En su planteamiento la autora reta los límites de su lector; acude a cuadros sexuales directos, habla de apelar a una “genitalidad brutal y salvaje”, de modo que su texto sea fiel al instinto y ajeno a los límites que impone el pudor.

La novela aborda un argumento que parte de una experiencia común pero soslayada con frecuencia, las conversaciones telefónicas en donde, a través de la protagonista, se propone estudiar “los aspectos más oscuros y complejos de la sexualidad humana”. Esta propuesta obliga a la narradora a referirse a sus propios límites frente a la obscenidad, a reflexionar sobre los mitos, tabúes y fetiches, aun cuando, como lo muestra su narrativa, los personajes se empeñen en muchos casos por sostener su relación entre el sexo y el amor.

Como lo señala la propia autora, la escritura es para ella en este caso una “forma particular en la exploración del erotismo”; aupada por una mente imaginativa (como ella misma se describe); encuentra en este relato una forma de expresión y una oportunidad para descubrir y recorrer la riqueza y la pluralidad de las palabras. Se trata de superar el calificativo de

obscenidad, pues como ella dice sus personajes son solo “frágiles víctimas de sus propios instintos” (CAR).

Otro comentario merece su protagonista, al que la autora llama, su alter ego; una mujer que utiliza su voz como arma poderosa, mezcla de dulzura y suavidad, ejemplo de elocuencia; una voz que se opone a la mujer marchita e insatisfecha, que adolece de la voluptuosidad y el poder que le atribuyen sus oyentes al otro lado de la línea. A través de las llamadas el personaje descubre un mundo de experiencias (perversiones, literalmente) que la llevan a explorar en su vida real un nuevo panorama de la sexualidad.

La escritura se torna así una forma de “descubrimiento”. Al mismo tiempo una forma de rebelión frente a las tareas que la moral social le ha impuesto a la escritura femenina. Como lo señala la autora, en nuestro contexto social y cultural las fantasías sexuales y el desarrollo de la vida sexual se ha censurado de manera sistemática a las mujeres o se ha restringido al ámbito de la vida licenciosa de una mujeres monstruosas.

Estos cinco comentarios no cierran el amplio espectro de posibilidades de escritura que ofrecen en la creación literaria los jóvenes, pero sí muestran la manera como podemos transitar desde la idea de la literatura como expresión de la fiesta de las palabras, la mística de la creación, hacia formas cada vez más irreverentes y contestatarias. El quinto ejemplo es quizá el más representativo de esta postura que hace de las palabras poéticas un grito de rebelión.

En este caso se trata de la creación de un antihéroe, un poeta y narrador barrial, que como dice su autor “es rebelde y sueña un mundo más equitativo” (YOS). La literatura es para este poeta una forma de “expresar su odio”; está pletórico de cerebro, nervios, amor, callosidades; es listo y tonto. La literatura es parte de su permanente viaje interior. Reconoce que tiene altibajos, que se deja llevar por el entusiasmo, que a pesar de tener muchas historias no sabe cómo contarlas; que padece por igual el rechazo y la adulación.

En su concepción, la literatura es por encima de todo una forma de crítica social, “lanza un aullido que ladra y muerde de rabia, sin descanso”. Se comunica a través de la literatura y peca de romántico. Ha conocido la brutalidad policíaca, denuncia la violación de los derechos, el abuso de la fuerza, el terrorismo de estado. Se reconoce heredero de Gonzalo Arango y lleva

la misma marca en la frente; recorre los barrios de Bogotá, pero se siente inmigrante, gitano posmoderno, acosado por la ansiedad de cambiar de ciudad. Es autor de una novela siempre inconclusa que se alimenta de sus recorridos por la ciudad; deambula por los barrios, las localidades, el transporte urbano, esquivando a los otros, con la mirada “algo perturbada”, según sus propias palabras.

No se trata de hacer un estudio de cinco obras, ni de resumir de qué escriben los jóvenes, sino de mostrar, con estos ejemplos, la variedad de temáticas y la riqueza de expectativas que pueden albergar los jóvenes a la hora de dedicarse, como hacen estos jóvenes, a la poesía. No solo a hablar de literatura, sino cuando como en estos casos, han decidido ser poetas o escritores. Se presiente en todos un conjunto de tareas comunes: la necesidad de descubrir la realidad, de explorar el mundo a través de las palabras; una misma fuerza e ímpetu comunicativo; un mismo afán por renunciar al ruido, al bullicio, al consumo, a las seducciones fáciles; un mismo esfuerzo por penetrar y ahondar en su yo interior: por construir sentido a través de las palabras.

Ya se trate del amor, de una filosofía de las palabras, de los recorridos errantes en medio de la noche, de la apertura sensual o de la lucha social; en todos los casos, la formación corre en dos sentidos: son lectores, encuentran a sus semejantes en los poemas, en los relatos o en las canciones; en todos los casos, se presiente un gran compromiso consigo mismo y con el mundo que los rodea.

4.4. Prácticas de apropiación transnarrativa

4.4.1. Narrativas transmediales

Estos jóvenes nos dan una pista acerca de la manera como las formas narrativas transitan hacia otros tipos de ambientes, explorando lenguajes, formatos, simbología, medios de comunicación y dispositivos. Se trata de pasar de la literatura a la música, por ejemplo, del poema clásico al rap; pasar de la historia literaria o el cuento a la novela gráfica; o del relato fantástico al *fanzine* impreso o digital; pasar de leer a las formas de distribución, son todas

prácticas que si bien parten de la literatura, trascienden hoy a los lenguajes multimedia de la pantalla digital.

Leo mucho más en pantallas que en libros físicos. (GIS)

Tengo un libro de lecturas en donde escribo mis reflexiones, en donde escribo poemas que surgen a partir de lo que leo. Pero creo que igual podría usar pictogramas: hay distintas formas de leer y escribir. Por mi parte además del cuaderno, tengo un blog titulado *Dibujos a través de un lápiz*. (GIS)

Como lo señala Scolari (2009) en su sentido más elemental se entiende por transmediación narrativa “una historia que puede ser contada a través de múltiples medios o plataformas” (Scolari, 2009; Jenkins, 2006). Como lo señala Jenkins, una historia puede, por ejemplo, ser convertida en una película, convertirse en serie de televisión y más tarde en base narrativa de un video juego en una consola, manteniendo cada producto una relativa independencia.

Las narrativas transmediales emplean diferentes lenguajes (palabras, imágenes, sonidos, movimientos) y utilizan diferentes medios (literatura, cine, cómics, televisión, video juego). Dice Scolari: hay que diferenciar las tradicionales adaptaciones de una novela al cine, por ejemplo, en donde se persigue una cierta literalidad del original de las narraciones transmediales. En estas se cuentan historias nuevas o aquellas partes de la historia que no se habían relatado en el medio precedente. Muchas de estas formas transmediales dan lugar a ambientes comunicativos mixtos o híbridos, que combinan lo verbal y lo visual, lo icónico y lo sonoro, o generan bloques de texto con formas gráficas.

Estas prácticas de transnarratividad, estimuladas por el progreso de los sistemas informáticos contemporáneos y en particular por la irrupción de los terminales computarizados y las redes accesibles desde múltiples dispositivos (computadores personales, tabletas, televisores computarizados y por encima de todo desde los celulares), pueden ser analizadas desde los 10 ítems que propone Henry Jenkins, a propósito de la alfabetización digital (*new media literacy*). Este universo de apropiación podría ser denominado con el término propuesto por Jenkins como “cultura participativa” (Jenkins, 2009). No obstante las posturas de los jóvenes pueden ser complejas:

En *Facebook* está el *Club de los libros perdidos*, ahí hay comentarios y uno puede recomendar los libros que lee: *Once minutos de cólera*, *Cien años de soledad*, *El alquimista*. Me hizo pensar como en torno a lo que yo quería encontrar en mi vida. (DNL, 18)

Yo no utilizo mucho la red, odio ese tipo de cosas. Allí todo es publicar lo poco que leen. (KTH, 17)

Una cultura participativa presenta, según Jenkins, cuatro rasgos centrales: a) un papel central de las afiliaciones a las redes sociales; b) un ingente trabajo de producción de formas expresivas; c) una propensión al trabajo en equipos; y d) una circulación continua del flujo de información. *Mutatis mutandi*, podemos extrapolar estas cuatro características, a los modos de apropiación que se evidencian en las prácticas literarias juveniles, en relación con las narraciones transmediales.

Leer y navegar conlleva, en muchos casos la afiliación, formal o informal, a comunidades en línea: en *Facebook* muchos grupos se crean alrededor de una obra o de un autor; lo mismo sucede alrededor de muchos espacios y medios como *Friendster*, *MySpace*, *GoogleDocs*, *Tumblr*, *If(we)*, solo para citar algunos ejemplos.

Leer va de la mano con crear, producir y circular, de modo que los versos y los relatos se convierten y transitan en la forma de letras para canciones, versiones para videos, cómics, *fanzines*, *collages*; es evidente que muchos encuentran en las redes sociales la forma de hacer circular las obras y realizar sus intercambios de opiniones a través de blogs y de otras formas de publicación en sus propios sitios web.

Las prácticas literarias juveniles en este marco de la transmedialidad digital ofrecen una serie de rasgos que las diferencian de las prácticas literarias tradicionales. En primer lugar, una tendencia a dar prioridad a los argumentos en donde se lee como una forma de resolver un problema, un enigma; esta tendencia explica el interés de los jóvenes en las sagas que implican la resolución de un misterio, de completar una tarea, hallar un trayecto, resolver un crimen; en otras palabras el interés por los relatos de misterio y de corte policíaco, en donde se pongan a prueba la capacidad de observación y para seguir indicios.

Muchas de las formas de juegos de roles implican la adopción de identidades alternativas, con la posibilidad de asumir situaciones protagónicas. Se parte de una primera forma narrativa

básica que se diversifica y se moldea de acuerdo con los intereses previos. En muchos otros casos, la apropiación consiste en tomar y mezclar elementos que pueden provenir de fuentes muy distintas: el arte clásico, la pintura, las epopeyas antiguas: esto es lo que sucede con buena parte de las obras de Homero, Shakespeare, Dante, Kafka, de quienes se toman argumentos, tramas, situaciones, personajes, frases, para ubicarlos en escenarios digitales y juego de roles, con intercambio de elementos como pinturas y fondos musicales.

En esta área de navegación transmedial, a través de múltiples modalidades convergentes, el lector consume la información proveniente de fuentes diversas; sintetiza y produce nuevos flujos de información. Una misma historia, un mismo personaje, por ejemplo, los creados por Andrés Caicedo se desplazan a través de múltiples modos de representación, de la misma manera en que *Spider-Man* puede estar asociado a una serie de televisión, a una video animación, a un video juego, a un cómic impreso, a una figura plástica y a una película de acción.

Si al hablar de dualismos hemos señalado la manera como muchas de las prácticas literarias trazan fronteras entre diferentes tipos de prácticas, gustos y consumos, del orden social, económico, cultural, en el caso de las narraciones transmediales es evidente que los formatos transitan por diversas comunidades, irrumpiendo a través de las culturas y sembrando una suerte de sistema icónico y simbólico universal.

4.4.2. *Escritura colaborativa*

Los *FanFictions* o *fanficciones* electrónicas es una de los fenómenos más interesantes de participación de parte de los jóvenes. Muchos prefieren el uso del término “tunear”, neologismo, del inglés *tune*, que significa afinar, ajustar, sintonizar, y que en este caso se refiere a adecuar y encaminar hacia los intereses propios. Se habla así de *tunear libros*, en donde tunear quiere decir *ajustar, adecuar, adaptar*. En cuanto tiene que ver con las prácticas literarias juveniles, se trata de volver a contar las historias en versiones adaptadas, ajustar los argumentos, desarrollar argumentos nuevos a partir de algunas líneas de un texto: en suma apropiarse del texto en el sentido que hemos dado a este término en páginas anteriores.

Las *FanFictions*, como se estableció en los foros del seminario de Literatura Juvenil se han convertido en un fenómeno cada vez con mayor acogida puesto que brinda la oportunidad a los admiradores de una obra o de un autor literario a que se atrevan a escribir extensiones de las obras ovacionadas. Lo fundamental es que el lector no solo interactúa con el texto sino que se convierte a su vez en autor; compartiendo con otros el universo de ficción originario. A través de las *Fanfictions*, los lectores de un libro logran convertirse en creadores de contenidos, conviven con sus personajes y se transportan a mundos imaginarios que además alimentan su proceso de escritura creativa.

Se trata de una forma de apropiación y de escritura colaborativa. Normalmente los fans tienden a agruparse y compartir actividades de todo tipo en “webs”, comunidades virtuales, convenciones, juegos de disfraces, libros de imágenes, alrededor de sus personajes favoritos. Los lectores publican sus críticas, rechazan obras o argumentos, señalan sus favoritismos o preferencias e inciden sobre la tendencia de la producción.

La historia de las fanficciones se remonta a la época de oro de la ciencia ficción (hacia los años 40 del siglo XX) en donde muchos de los aficionados al género, suscriptores de revistas, empezaron a desarrollar argumentos por su propia cuenta, a partir de las obras maestras. Si se rastrea el fenómeno, incluso en la tradición clásica es posible ver que las obras maestras han dado siempre lugar a creaciones paralelas, a imitaciones que han tenido mayor o menor éxito.

Era frecuente en la Edad Media escribir “al estilo de” o “a imitación de”, siempre a modo de ejercicio académico tomando como referencia un autor clásico. Hoy la diferencia es que las fanficciones son exactamente lo contrario: trabajos de creación en oposición a los modelos académicos y que se sitúan al extremo de enfrentar el tema de los derechos de autor. A veces las fanficciones son en sentido estricto la “continuación” de un libro o de un cuento, pero en sentido amplio son posibles por el transporte de una plataforma a otra: por ejemplo, del relato literario, al cómic, a la serie animada, al manga, al video, al clip.

En el vasto horizonte de formas de escritura colaborativa que se despliegan por las plataformas tecnológicas, y entre las que han sido mencionadas en las entrevistas por los jóvenes que han participado en este trabajo nos referiremos a unas formas creativas llamadas

creepypastas. Esta es una palabra análoga a *copypaste* (del inglés *creepy*: escalofriante, y el verbo *paste*, pegar). Se trata de relatos de terror que circulan a través de foros y de sitios web para “generar terror”. Se trata de bloques de información que se copian de sitio en sitio, enriquecidos con imágenes, audios, videos, fragmentos de historias, de contenido sangriento, truculento y chocante. Hay varias tendencias: anécdotas, en donde los narradores desarrollan una leyenda de terror, historias originales o relatos apoyados en eventos más o menos reales; rituales, listas de instrucciones para que el lector siga un juego, asista a un lugar, realice una serie de acciones, para que algo terrible suceda; el episodio perdido, en donde el narrador juega a narrar una historia desconocida de una serie o de un programa o de la historia de un personaje, generalmente a partir de personajes de los animados, en donde el audio y el video se distorsiona, y en donde acontecen hechos violentos, muertes, suicidios.

En el mismo orden de ideas encontramos los *fandom* (de *fan*, fanático; y *-dom*, hipocorístico de *kingdom*, reino), un término usado para referirse a los fans que comparten su simpatía o camaradería alrededor de los mismos gustos y de las mismas lecturas. Aunque estos fans no son exclusivos del área literaria, hay obras que cuentan con fandoms en el mundo entero. El caso más reconocido es *Harry Potter*, pero también hay autores y personajes como Sherlock Holmes, cuyo reino de fans data ya del año 1893, cuando sus lectores mantuvieron el luto por la muerte del detective, lo que impulsó a Conan Doyle a resucitarlo pocos años después. Históricamente han existido fandoms sobre *westerns* y comunidades alrededor de la ciencia ficción y géneros fantásticos; movimientos similares han existido alrededor de temas medievales, desde el auge de las historias de Dracula en el cine. Modernamente los fandoms más populares son los derivados de los personajes de televisión, de series como *Star Trek* y los relacionados como los animados manga.

Como lo comentan algunos de los jóvenes entrevistados en este trabajo, los fandoms se reúnen para realizar encuentros (cfr. *Sofa Bogotá*). En estos eventos se mezclan autores de cómics, lectores de sagas, gamers, seguidores de series de terror, de series de televisión, comercializadores de dispositivos y *gadgets* para consolas, músicos alternativos. En algunos casos los fans realizan foros y discusiones, sobre alguna obra de actualidad. Los jóvenes están bien enterados sobre estos fenómenos:

Hay muchas páginas de cómics y en especial en SOFA, el Salón de Ocio y la Fantasía, un lugar donde se reúnen los aficionados al cómic, al manga, los fans de Harry Potter o del Señor de los Anillos. Son grupos que manejan sus propios recursos y eventos; promueven encuentros propios. Sofa y Comic-com, un lugar donde se reúnen los aficionados a buscar cómics, alrededor de personajes: accesorios, libros, afiches, disfraces de personajes; realizan un *cosplay* alrededor de los juegos o de las obras. O sea una representación a partir de los personajes de una novela, una película, un anime un cómic. (MRF, 16 años)

En ocasiones especiales, los fandom se reúnen en *cosplays*, un evento que consiste en que los admiradores van disfrazados como los personajes de sus series favoritas y representan el papel de acuerdo con las convenciones populares. En los *cosplay* (esta palabra es un calco de una palabra en japonés que significa “fiesta de disfraces o de vestidos”, o *costume play*) los asistentes representan a los personajes y representan escenas (de anime, manga, sagas épicas, cómics o cine). Se trata de un mercado que mueve enormes capitales pero en donde también existe la opción de que los mismos jóvenes creen sus versiones de los personajes y jueguen con los detalles, especialmente en aspectos como maquillaje, tocados, accesorios, joyería, armas, zapatos.

Algunos *cosplayers* llegan incluso a modificar aspectos físicos como el color de los ojos, el corte del cabello, tatuajes, cortes de cejas. En estas prácticas es evidente que imperan los medios visuales (cómics, cine, novela gráfica) y las apuestas por ejercicios de puesta en escena en donde se busca llamar la atención, ser el centro de una escena, el *sex appeal* del personaje; en muchos casos los actores asumen al personaje en sesiones de fotografía y modelaje o eventos publicitarios; pero otros incluyen un verdadero portafolio de personajes en su hoja de vida.

Un caso particularmente llamativo de este uso de los medios de manera múltiple es el de los *booktubers*. Se trata de jóvenes que después de leer un libro, graban un video y lo suben a *Youtube*, en donde sus seguidores lo comentan. Como lo comenta Cintia Perazo (2014) los jóvenes se sienten atraídos no solo para las obras que leen sino por su papel de comentaristas y por el atractivo que tiene usar una cámara, grabar, compartir y tener un grupo de amigos en red que comentan y opinan.

Como lo declaran los autores de *Booktube Colombia*, los *booktubers* son jóvenes que usan *YouTube* (*tuber*, es el nombre dado a quien suele cargar videos) para comentar libros. Estos grupos informales forman círculos de lectores y espacios para intercambiar información.

Es posible que haya dos tipos de movimientos, por un lado una comunidad que va del mano del apoyo de algunas editoriales y de las obras que se quieren promover; por otro, un movimiento independiente en donde los jóvenes pueden reaccionar frente a los títulos y las valoraciones que impone el mercado.

Algunos de los jóvenes que comentan este fenómeno señalan que han pasado del blog a la idea de crear un canal propio, rompiendo el anonimato y la timidez inicial, motivados por las respuestas que obtienen de jóvenes de diferentes lugares del mundo. Los jóvenes se hacen *bloggers* y *Booktubers* ante su pasión por la lectura y la necesidad de conversar sobre lo que se lee y abrir espacios para el debate.

En términos generales un video de *Booktube* no debe tener más de diez minutos; se trata de ofrecer el comentario de manera dinámica y con algunos elementos de puesta en escena: tono de voz, ritmo, escenario (regularmente su cuarto, una biblioteca personal, un escritorio con pantallas), atuendo, fondo musical. Más que una reseña estos jóvenes señalan lo que les gustó de la lectura, lo que les llama la atención, sus opiniones y sentimientos al respecto; en algunos se comenta lo que se va leyendo, en la medida en que avanza la lectura y se apuntan las expectativas.

Muchos *booktubers* han desarrollado juegos con las lecturas. Cada uno de estos juegos circulan alrededor de un Tag (una palabra clave usada para compartir a través de las redes sociales) que se pone de moda o se impone como tendencia (*topic trend*). Por ejemplo, *My Book Haul*, *La torre de libros*, *Los Siete Pecados Capitales*, *El Tag Definitivo*, en donde los jóvenes apuestan comentando sus libros favoritos, ordenándolos de acuerdo con alguna serie (pecados y virtudes); o acertijos sobre palabras claves, episodios y personajes.

En el contexto colombiano los *Booktubers* son también llamados “videoblogueros” (Cfr. Oquendo, 2015). Lo más llamativo, señala esta comentarista, es que este grupo de jóvenes trabaja sin mediación de los críticos o de los mediadores tradicionales; graban sus opiniones, comparten con otros jóvenes y crean comunidades. Como lo señala uno de estos jóvenes (Juliana Zapata Channel, en Youtube): la intención no es sustituir la crítica especializada, sino compartir el placer de los libros leídos y *enganchar* a más jóvenes, a través de propuestas como

Los mejores libros del 2014, *Bookhaul del Mes*, *My Bookshelf* e incluso Tags como *Los 10 mejores*, *Los 10 peores*, *Los más odiados*, esto último referido a los personajes, no necesariamente a las obras.

Estos jóvenes juegan, por ejemplo, a subir un video respondiendo brevemente las siguientes preguntas, en torno a los Siete pecados capitales: Avaricia: ¿Cual es tú libro más caro y el más barato? Ira: ¿Con qué autor tienes una relación de amor-odio? Gula :¿Qué libro has leído una y otra vez? Pereza: ¿Qué libro no has leído por pereza? Orgullo:¿De qué libro hablas para parecer intelectual? Lujuria: ¿Qué aspectos encuentras atractivos en los personajes masculinos y femeninos? Envidia: ¿Qué libro te gustaría que te regalaran? Hay juegos como “Adivina la frase”, que consiste en leer fragmentos de novelas y adivinar el título de la obra de que fue tomado.

La mayor parte de los *Booktubers* colombianos hablan de literatura fantástica, de las sagas, de los libros promovidos por las editoriales con el rótulo de literatura juvenil. Los mismos jóvenes señalan que los autores colombianos solo hablan de “realismo sucio”, palabra con la que designan el tratamiento de la violencia y el narcotráfico. No deja de ser problemático, sin embargo, que hay en este caso también el riesgo de que la independencia de los jóvenes sea utilizada por las editoriales que ubican a los *Booktubers* más exitosos en las redes, para obsequiarles libros, que terminan promoviendo en sus canales. Ahora bien, son muchos los jóvenes que comienzan a descubrir las posibilidades de usar estos medios de manera alternativa, escapando al control de las editoriales y del mercadeo.

Hay a través de las redes muchas formas de apropiación de los textos literarios. Desde compartir un lectura, unos comentarios o un libro por *Facebook*, en donde en su *estado*, los jóvenes publican qué están leyendo, hasta las páginas y portales especializados sobre autores y obras. Pero uno de los mecanismos más usados y versátiles alrededor de la lectura son los *blogs*. Los *blogs* tienen una ventaja y es su calidad efímera y delimitada. Es decir, pueden ser concebidos para crear un trabajo compartido por un período relativamente breve de tiempo, alrededor de unos temas y circunstancias específicas y un grupo más o menos determinado. Los *blogs* permiten desarrollar foros y comunidades de intercambio extremadamente versátiles, con

dinámicas de participación propias. Los bloggers (o blogueros) saben que mantener un *blog* con alguna periodicidad e intercambio demanda disciplina, rigor y disciplina

4.4.3. *Transnarrativas impresas*

Pero no toda transnarratividad se da a través de canales digitales. A veces se trata de pasar del lenguaje verbal a las formas de la imagen, por ejemplo, a la novela gráfica o al graffiti. Un lugar especial, mencionando por los jóvenes entrevistados es el fanzine (impreso). Un *fanzine* (derivado de la palabra *magazine* y de la palabra *fan*, fanático) es a veces una hoja o un plegable, máximo cuatro páginas, regularmente escrito a mano o en papel artesanal, que combina textos –frases breves, pensamientos, consignas–, acompañados de imágenes, ilustraciones, caricaturas.

El original puede ser multicopiado o fotocopiado y, a veces, se exhibe en zonas de lectura usando cordeles. Los fanzines ofrecen una intención ideológica y política; es, como dicen los jóvenes, un lugar de bajo costo donde pueden publicar sus críticas, sus denuncias, sus reclamos en tono de panfleto. Los barristas usan por ejemplo el fanzine para divulgar y opinar.

En los fanzines no hay narración y se procura mantener el nivel artesanal. Pueden ser cosidos a mano. No tienen pretensiones poéticas, pero sí una concepción estética del diseño y la ilustración. Tampoco están pensados para ser coleccionados: se producen, se cuelgan, se tiran al piso, se pegan en las paredes o se regalan. No van a parar a ninguna biblioteca, ni se espera que sean coleccionados. El fanzine es un tipo de publicación equivalente a lo que fue en otros momentos el libelo (por ejemplo en la época de Vargas Vila). Se trata de textos que no revisten, como lo proponen sus mismos autores, una importancia mayor: no se diseñan para ser leídos en los colegios, pues es un género callejero, un poco clandestino.

En un extremo un poco distinto se sitúan las novelas gráficas. Estas, al igual que el fanzine en un principio renunciaban a los canales comerciales; pero hoy algunas editoriales se han dado cuenta de su riqueza y potencial. En un principio las novelas gráficas se oponían a la literatura mayor no solo por ofrecer otra forma de lectura, sino por los temas y el tratamiento

del relato. La mayoría de estas obras tienen un fuerte contenido político y de crítica a las formas de comercialización de la cultura mayor.

La novela gráfica deriva del cómic y desarrolla en particular un aspecto psicológico profundo vinculado a la creación de personajes. La novela gráfica de referencia en nuestro medio es *Maus*, de Art Spiegelman, quien desde el denominado cómic “underground” o del bajo mundo ha creado relatos de crítica política y fábulas mordaces que aluden a las dictaduras ideológicas contemporáneas. En otra orilla, la novela gráfica que mayor recepción ha tenido en nuestro medio de *Persépolis*, de Marjani Satrapi, quien describe los problemas de la exclusión femenina, la presión política y la censura en el seno de la revolución iraní.

La novela gráfica todavía no tiene una amplia difusión o el género transita muy lentamente. Esto ha dificultado que los jóvenes accedan a ella plenamente. Mas los jóvenes hoy han empezado a escribir novela gráfica. Los jóvenes pintan con gran facilidad y están altamente familiarizados con las técnicas del cómic y del manga, están familiarizados con el lenguaje de la viñeta. Para escribir una novela gráfica hay varios enfoques, a veces se toman textos, no necesariamente literarios, y se hacen propuestas para traducir temas o reflexiones al lenguaje escénico; en otros casos muchos jóvenes han desarrollado sus propias historias.

Me gusta leer y dibujar anime y manga. Lo que más hago es leer. Cuando dibujo anime hago dibujos sueltos de las cosas que voy leyendo. Del manga me gusta la imagen de inocencia, que creo que tiene que ver con mi vida, con mi subjetividad: en el arte, en el dibujo o en la literatura, uno siempre plasma su propia vida. (JFR, 17)

En el grupo que teníamos un compañero era dibujante. Él ilustró con ayuda de todos el caballero de la armadura oxidada. Le cambiábamos partes e inventábamos partes de la historia, la volvíamos parte de la historias y hacíamos reflexiones sobre las frases escogidas para ilustrar. Decíamos qué les faltaba y agregábamos; otra compañero hacía retratos, caricaturas, todos leían. El grupo se separó. Con algunos aún nos hablamos, pero luego cada uno quería cosas diferentes y tomamos caminos separados. (DNL, 18)

Así las cosas, este es un camino en donde hay mucho trecho por transitar.

4.4.4. *Literatura y videojuegos*

Un comentario final nos merecen otro tipo de prácticas: las narrativas de ficción ligadas a los videojuegos. No hablaremos acá propiamente de los juegos y de la rica actividad de los

gamers. Las discusiones sobre el asunto son ingentes, tanto de parte de sus detractores como de quienes justifican que los niños y jóvenes que juegan desarrollan habilidades cognitivas que los preparan para establecer relaciones complejas entre múltiples dispositivos y lenguajes.

Los video juegos (*video games*) son por su naturaleza dispositivos multimediales, sistemas interactivos basados en procesos ergódicos. Esto quiere decir, como lo señala Espen J. Aarseth, narrativas con tramas posibles cuyo curso definitivo deriva de las decisiones del lector, en este caso, del jugador. El participante traza sus recorridos, elige un personaje, le crea sus escenarios, lo dota de poderes o de rasgos; el jugador traza metas o tareas y desarrolla sus estrategias. Muchos de estos recorridos están apoyados en narrativas clásicas y relatos épicos.

La presencia de lo lúdico en los video juegos no niega lo literario, de la misma manera en que la riqueza de medios usados en el teatro (música, danza, escenografía, coreografía, canto) no niega lo dramático. Los video juegos son básicamente “narraciones” navegables en donde los personajes se comportan como avatares controlados por el jugador-lector gracias a las habilidades de lectura de escenarios y la destreza y coordinación de sus manos y de sus ojos. Los jóvenes encuentran, en ocasiones, una estrecha relación entre leer y las versiones en video juego.

Me ha gustado mucho los libros de Tolkien, en primer lugar *El Hobbit*. Yo en mis tiempos libres juego en video juegos de roles. En estas historias hay magos y mazmorras y el personaje busca un tesoro escondido, hay razas diferentes, son textos creativos. Hay runas y otros signos celtas. En Tolkien también hay pasadizos. Me ha gustado mucho *La comunidad del anillo*. Lo que más me gusta es la descripción del paisaje, los acertijos y las poesías. (KNN, 18)

Con los video juegos es necesario referirse a un tipo de práctica que podemos llamar (como lo señalan los miembros del Seminario de Literatura Juvenil) “jugabilidad narrativa”, un modelos de interactividad que demanda inmersión en el mundo narrado (escenario), incorporación y apropiación de los roles de los personajes y desarrollo de una trama dentro de unos espacios virtuales. Lo estético, como lo menciona Siabra deriva de la intromisión del usuario en el mundo del relato. Si bien en todas las manifestaciones artísticas existe la

posibilidad de identificarse con elementos de la obra, e incluso mantenerse pasivo, en el video juego la participación, la realización de acciones, es inevitable (Siabra, 2012).

En un video juego esta inmersión implica penetrar en un universo altamente simbólico, un mundo cargado semióticamente que demanda una observación cada vez más exigente. El usuario debe estar preparado para contemplar, inferir, actuar, a partir de elementos proxémicos, gestuales, corporales, patrones de conducta; se avanza todo el tiempo en un mundo de emblemas, indicios, huellas, textos cifrados, acertijos, claves documentales y patrones emocionales. El jugador puede romper la linealidad del relato, posibilitar múltiples recorridos, tramas y desenlaces. El usuario lector tiene un papel decisivo a la hora de caracterizar a los personajes y de dotarlos de protagonismo.

CONCLUSIONES

A lo largo de los anteriores capítulos hemos encontrado y descrito una visión distinta del trabajo de los jóvenes como lectores y de su relación con la literatura y, por lo mismo, avistado una visión compleja de las posibilidades del trabajo del docente de literatura; un cambio de perspectiva que puede incidir sobre la idea que se tiene de la literatura en los planes de formación institucionales. Se trata básicamente del reconocimiento de un conjunto de prácticas que hacen de la literatura un trabajo “con sentido”, un trabajo a través del cual los jóvenes crean y desarrollan un universo simbólico propio, encuentran un conjunto de afinidades en los textos literarios y hacen de las historias una forma de comprensión de la realidad –de su realidad–, al mismo tiempo que construyen un tiempo, un espacio y una forma de expresión.

Hemos podido establecer una diferencia entre variables y categorías, asociadas a las prácticas literarias juveniles. En relación con las primeras, hemos descrito cinco variables que inciden de manera directa en estas prácticas: el concepto de literatura, la relevancia que los jóvenes dan a sus lecturas, el nivel de acceso a la literatura, las preferencias, sus gustos y su postura frente al canon y a lo académico y, finalmente, la imagen de lo juvenil que circula en sus propias lecturas. Estas variables aparecen de manera indistinta en todos los escenarios con diferente peso sobre las prácticas de los jóvenes.

Por el contrario, las cinco categorías que hemos detallado en el capítulo cuatro y que hemos identificado como prácticas de construcción de sentido: apropiación de lo literario, identidad y autorrepresentación, ejercicio crítico y diferenciación, colectividad e intereses compartidos, pueden darse en mayor o menor medida en distintos grupos y escenarios. Lo cierto es que tanto las variables como las categorías propuestas se ofrecen como una metodología de estudio, análisis y comprensión de las prácticas literarias juveniles, que puede ser observada en nuevos contextos, o en situaciones específicas no necesariamente escolarizadas o institucionalizadas.

Esta estrategia puede resultar mucho más eficiente si tiene en cuenta la relación que hemos establecido entre prácticas literarias juveniles de construcción de sentido, por una lado, y nomadismos literarios o dualismos emergentes, prácticas de producción y prácticas

transnarrativas, por otro. Estas cuatro dimensiones (resumidas en la Figura 6) ofrecen un marco amplio de la movilidad y la heterogeneidad de las prácticas literarias juveniles.

Hemos podido detectar que efectivamente en el marco de estos tránsitos o nomadismos literarios los jóvenes pueden pasar de ver en la literatura universos reales, espejos de la realidad social e histórica a encontrar en ella formas de ficción y mundos paralelos; igualmente de ver en la literatura una representación del idilio y amor platónico a encontrar una apertura hacia el erotismo y la voluptuosidad.

A través de sus lecturas literarias los jóvenes buscan espacios y peregrinan de uno a otro extremo y pasan de ver en la literatura un mundo propio y cercano, que habla de su realidad más inmediata, a ver en la literatura una posibilidad de desplazarse en el tiempo y en la distancia para crear otro tipo de mundos propios con lo ajeno, lo exótico y lo distante; de la misma manera de estar muy cerca de los fines sociales de la literatura a asimilarse a las formas de escape y evasión.

Por otra parte, hemos hallado que lo literario como práctica social se impone desde unos mecanismos de tensión que no pueden limitarse únicamente a un proceso de consumo, sino que las prácticas de las que hablamos tienen una vertiente creativa, que hace que hoy los jóvenes también entiendan la literatura como producción y creación literaria permanente, como divulgación y conformación de redes de comunicación, espacios de colaboración y comentario; zonas de expresión que los llevan a crear clubes de lectura, de creación literaria; a explorar alternativas de creación poética que vinculan las música y la danza, el video y el cine, que incorporan las formas animadas y los relatos gráfico.

Tratamiento de los datos, el método y la capacidad de la muestra

Dados la naturaleza de la pregunta de investigación y los objetivos recién mencionados, este proyecto ha definido como corpus de análisis no las obras literarias, sino las manifestaciones verbales que ofrecen los jóvenes cuando hablan de literatura. Para el efecto, estos jóvenes se han organizado en cinco grupos focales: jóvenes recién egresados de la educación secundaria, jóvenes docentes en formación, producción literaria de docentes en

formación, jóvenes vinculados a redes de escritura o revistas literarias, jóvenes de educación secundaria adscritos a clubes de lectura o blogs literarios.

Es preciso también señalar unas palabras sobre el tratamiento de los datos y en particular sobre el concepto de *lexia* que he utilizado para el análisis de las entrevistas semiestructuradas, autobiografías literarias, talleres de interpretación y trabajos de creación y producción de textos, que se describen como corpus en el capítulo tercero de este trabajo de investigación. Una *lexia textual* es un fragmento de texto, puede ser un frase, excepcionalmente una palabra, más en la mayoría de los casos es un fragmento de texto, una unidad argumentativa completa que ofrece una opinión, un comentario, una idea sobre un asunto o tema central. En lo operativo, se trata de un tipo de análisis discursivo que tiene como objetivo la identificación no del discurso de los hablantes sino de los contenidos, de los asuntos tratados, de las referencias, relaciones y asociaciones que realiza un entrevistado; en concreto, sus actitudes, sus puntos de vista y las valoraciones derivadas de su experiencia literaria.

Como se ha anotado en el mismo capítulo tercero, un trabajo como este no puede hacerse sin partir de una primera versión de variables y categorías de entrada; tales categorías orientan la lectura, afinan el análisis, perfilan el tipo de estrategias de recolección de información; pero, como muy bien lo señala Irene Vasilachis, tras la aplicación de las estrategias es siempre necesario replantear las categorías. Tal ha sido, justamente, el caso de este trabajo, en donde ha sido preciso contar con un conjunto de “variables de entrada” (posición ante el canon, preferencias de los lectores, concepto de literatura, acceso, imágenes de lo juvenil, relevancia) para poder reconstruir el escenario, las circunstancias, los contextos que han hecho posible la realización de las prácticas literarias juveniles. Mas luego, en el curso del análisis, ha sido necesario reconocer un conjunto de lo que he denominado dualismos emergentes, que describen el dinamismo, las tensiones entre el mundo propio y los mundos ajenos, entre compromiso y evasión, entre mundos reales y mundos de ficción.

Pese a que en este estudio “no se incluyeron estudiantes de niveles sociales altos” la muestra ha arrojado una riqueza tal que ha permitido sacar conclusiones sobre una enorme diversidad de prácticas literarias. Estos instrumentos y estas categorías (no necesariamente los resultados) pueden ser extrapolados a grupos socioculturales con mayor acceso a los sistemas

digitales, a grupos de jóvenes de clases altas, a grupos de jóvenes miembros de organizaciones sociales, a jóvenes provenientes de contextos rurales o de otros países. Se abre, en este punto, un frente de investigación con un soporte de categorías sólido, en un campo de mutaciones y dinamismo constante.

Fundamentación teórica de las prácticas

Vale la pena en este punto retomar algunos de los aspectos centrales de la teoría fundante que sustenta el concepto o el constructo teórico que he denominado en este trabajo *prácticas literarias juveniles*. En *El mundo como representación*, Roger Chartier (1992) señala que los procesos de construcción de sentido que desarrolla cada sociedad, en cada época, son inseparables del mundo real y concreto del lector y del universo de los textos. Leer es, según Chartier, una práctica encarnada en “gestos, espacios y costumbres”. Extrapolando, podemos afirmar que leer literatura, en el caso de los jóvenes, implica un conjunto de acciones, la creación de espacios y el desarrollo de una diversidad de hábitos.

La práctica literaria comprende, así, dos aspectos: por un lado, la experiencia literaria, un tipo de experiencia estética; por otro, una postura, una actitud, un gesto, fruto o consecuencia o reacción ante la lectura. Leer y escribir literatura en el caso de los jóvenes quiere decir, por ejemplo, crear un espacio, propio o compartido; leer en voz alta o en silencio; en la soledad de su cuarto y en el más completo aislamiento o en grupo; leer en espacios en movimiento; compartir, distribuir, crear a partir de la lectura. En oposición al saber erudito de la literatura –el saber que tenemos los profesores de literatura–, las prácticas nombran “lo que hace el lector”, una práctica situada ante el texto, con el texto, a través del texto.

Parafraseando a Chartier cuando afirma “nuevos tipos de lectores crean nuevas prácticas”, los lectores de nuestra época, los nacidos a finales del siglo pasado o en este siglo han creado nuevas prácticas literarias. La variación de los dispositivos conlleva nuevas disposiciones (pensemos en el lector que hoy ha generado una serie de nuevas actitudes para poder leer en la pantalla de un smartphone o lectores que leen a la luz de las tabletas). Las prácticas literarias juveniles sacan la idea de la literatura del plano intelectual y presentan un conjunto de acciones

vinculadas al cuerpo, un tipo de relación con el espacio y un conjunto de relaciones con otros lectores. Las prácticas literarias juveniles de construcción de sentido, los nomadismos literarios o dualismos emergentes, las prácticas de producción y las prácticas transnarrativas (que hemos descrito en este trabajo) configuran un hábito de lectura, una espacialidad o un escenario, mejor dicho, una puesta en escena; y un conjunto de gestos de identificación y reconocimiento.

Las prácticas literarias tienen un alto nivel performativo: se trata más de lo que se hace con la literatura y menos de lo que se dice o se sabe de la literatura. Es justamente en este punto en donde quiero hacer una aclaración en torno a los alcances del concepto de “construcción de sentido” con el que he caracterizado el conjunto de las prácticas literarias juveniles. Podría establecerse una relación entre mi propuesta de prácticas como procesos de “construcción de sentido” con el concepto de *producción de presencia*, que propone el filósofo alemán Hans Ulrich Gumbrecht.

Hablar de prácticas literarias juveniles como prácticas de construcción de sentido podría llevar a pensar que se ha propuesto la “construcción de sentido”, como si en “el sentido” se detuviera el proceso. Mas en este proyecto, “sentido” y “prácticas” son inseparables. Para Gumbrecht (2004) la *producción de presencia* va más allá de la escueta producción de sentido. La obra de Gumbrecht lleva a cabo una crítica dirigida no solo al campo de los estudios literarios sino a la totalidad de los estudios humanísticos, que se han limitado a una serie de tareas hermenéuticas y al trabajo con el significado de las obras. En consecuencia, declara el autor alemán, habría que replantear las humanidades, como generadoras de una visión más amplia de la realidad, con efectos prácticos –como el que podría tener la *deixis* que lleva a cabo un docente (es decir, proponer un saber vivencial, vinculado al acontecimiento, el profesor que lee en clase a sus alumnos, comenta y pone en escena un texto).

Si bien en este proyecto se ha optado por identificar las prácticas literarias juveniles como prácticas de construcción de sentido, estamos seguros de que en estas prácticas, que nombran “aquello que se hace con la literatura”, se mantiene viva la relación con la experiencia literaria, entendiendo por experiencia aquello que “nos pasa” y “nos transforma”, y que por lo mismo se convierte en acontecimiento. Las prácticas hasta acá identificadas (de construcción de sentido,

de apropiación, de identidad, de diferenciación, los nomadismos lectores, las transmutación hacia otras formas transnarrativas, la complejidad de formas de producción) conllevan acciones (prácticas), acontecimientos, dinámicas de comunicación: inciden de manera directa sobre la existencia de sus lectores convertidos aquí en actores. No se trata de construcción de sentido en tanto tareas de interpretación textual, sino de verdaderas prácticas (en el sentido que otorga Rosenblatt a la expresión *Making meaning with texts*) que generan ricas dinámicas y proyectos con efectos concretos en la vida real de los lectores.

Un marco de referencia para la educación literaria

Estas categorías y estas dimensiones brindan un marco de referencia que enriquece y puede llevar a una tarea coherente de los profesores de literatura y de lenguaje, por cuanto muestran un marco amplio de la idea de educación literaria, ya no constreñida de manera exclusiva a los lineamientos académicos institucionales sino a una concepción más rica y diversa de las relaciones de los jóvenes con la literatura.

Estas prácticas se fundamentan en un concepto extendido de la idea de formación que no parte de la imposición de unos modelos previamente establecidos, sino de una búsqueda personal e individual, desde la perspectiva autónoma de cada individuo para dirigir sus lecturas, encauzar sus intereses, trazar sus límites y objetivos. Hemos encontrado que las prácticas literarias juveniles, contra la idea a veces generalizada, llevan a cabo una actualización de la idea de canon, no su demolición; de hecho, como lo hemos podido constatar en muchos de los ejemplos analizados que los jóvenes hacen una apropiación de la lectura, del canon impuesto y modifican estos referentes en procura de sus intereses. A través de la experiencia literaria, el joven, el lector, debe abrirse, por su cuenta y riesgo un horizonte ante la existencia.

Las prácticas literarias de los jóvenes inciden sobre la teoría de la literatura. Concretamente, afectan los conceptos de género y de recepción literaria; establecen variantes en los tipos y modos de lectura y las temáticas particulares; conmueven los marcos de producción y consumo, dada la existencia de unos sujetos, marcados por experiencias con lo digital y con lo hipertextual, con nuevos formatos y lenguajes: en suma una generación que se define también como *productora de nuevos lenguajes*, no como simple receptora

La idea central de esta propuesta reside en el potencial que tienen categorías como apropiación, nomadismo literario, autorrepresentación, redes e intereses compartidos, actitud crítica, diferenciación e identidad para comprender e interpretar la relación de los jóvenes con la literatura incluso en contextos distintos, con colectivos semejantes de jóvenes y en el inmediato futuro. Se trata de un conjunto de categorías y variables que tienen un alto potencial explicativo para aprehender la relación entre jóvenes y literatura en otros contextos sociales y culturales incluso.

En este mismo sentido estos resultados pueden orientar procesos de formación docente en el campo literario, enriquecer el tipo de opciones y alternativas que brinda la literatura y por lo mismo llevar al desarrollo de programas de lectura y acompañamiento más coherentes, dinámicos e interactivos.

No se trata del conjunto de obras reverenciadas y comentadas por los estudiantes, estas al fin y al cabo pueden variar en un breve espacio, y por ejemplo puede que a la vuelta de diez años la lectura de sagas haya sido sustituida por otras modas derivadas de la velocidad con la que el mercado y las pantallas digitales modifican la relación con los libros y las formas narrativas. En contraste queda claro que es ya hora de contar con una acepción más compleja, versátil y dinámica de qué significa leer.

Estamos cada vez más lejos del lector ilustrado, del que hicimos un comentario en este trabajo, que se acercaba al texto literario con el fervor apasionado de estar participando de un ritual solemne; lejos también del lector que desde los horizontes de las tiendas del socialismo leía para reconocer los fundamentos de la lucha social, y por sus proclamas cambiar la sociedad. De la misma manera, lejos igualmente del lector avezado que se forjó en los cuarteles de las humanidades, conocedor de la historia de la literatura, dotado con un arsenal crítico y teórico, proveniente de campos tan disímiles como el psicoanálisis, la teoría marxista, la antropología, el arte.

Por el contrario, se lee desde el presente cercano, cuyos referentes son el mundo contemporáneo, los medios de comunicación, la tecnología de punta, las reflexiones sobre el futuro de la humanidad; por otro lado la recepción y la interpretación se dan desde las vivencias

emocionales, los sentimientos de soledad, angustia, frustración y rabia que genera la inmersión en un universo en donde ya existen unas reglas de juego establecidas.

En este mismo sentido, las prácticas literarias juveniles nos han mostrado la importancia de pasar de una idea de la literatura en abstracto, a una idea de la literatura cercana a la existencia real de los lectores; no lo que se impone desde una tradición de prestigio o de un canon inamovible, sino desde vivencia real de un conjunto de lectores. Se ha pasado de una idea etérea de la literatura, a un conjunto de vivencias y experiencias intensas basadas en las opiniones y las convicciones de los jóvenes. Uno de los problemas de la mayoría de afirmaciones sobre la relación entre jóvenes y literatura deriva de que regularmente se habla de lo que ellos deben leer o dejar de hacer; en este ejercicio, por el contrario, se apela a las palabras y testimonios de sus propios protagonistas.

Las repercusiones didácticas

Las *repercusiones didácticas* de este trabajo son evidentes. A lo largo de este proceso de investigación se ha demostrado la necesidad de que los profesores de literatura, los diseñadores de planes de lectura, los profesionales que hoy se encuentran vinculados a los programas de fomento a la lectura, tengan una imagen mucho más amplia y diversa del canon. Se ha señalado que las prácticas literarias juveniles mantienen una rica conversación con el canon y lo que podríamos llamar la tradición clásica. No se trata, como muchos proponen con ligereza y facilísimo, de reducir el canon o de sustituirlo sino de establecer los nexos, volver a él y percibir la manera dinámica como muchos de los viejos temas se articulan a través de nuevos lenguaje y formatos.

Hoy la literatura juvenil –como se describe ampliamente en los apéndices 3, 4 y 5 que acompañan este trabajo de investigación que he titulado “Los clásicos de la literatura juvenil”, “La literatura juvenil como campo de polémica” y “Lo que aporta la literatura juvenil”– es un “campo” (en el sentido que propone Bourdieu) que hoy presenta un “canon” y por lo mismo unas dinámicas que como otros tantos en literatura deben ser objeto del juicio crítico por parte de los docentes en su calidad de lectores informados.

Se trata de contar, por parte de los profesores de literatura, con un horizonte de lectura más amplio y al mismo tiempo con un concepto de la literatura, de las lecturas literarias que realizan los jóvenes con una mayor flexibilidad. Pueden existir, además de los espacios académicos, otros espacios para la lectura, otro tipo de relaciones autónomas que no son, no deben ser –afortunadamente no lo son–, objeto del control o del registro: la creación literaria, la distribución colaborativa, muchos procesos transnarrativos que parten de texto literario y transitan hacia las formas del cine, el cómic, la novela gráfica, las puestas en escena o las consolas de los videojuegos, tantas otras formas de “apropiación” del texto”, pasan por ser actividades discretas o en la línea de sombra, pero inciden de manera directa, vivencial, se convierten en “verdaderos acontecimientos” para los jóvenes.

El conjunto de categorías que he denominado “dualismos emergentes” quiere mostrar que en literatura y a propósito de las prácticas literarias de los jóvenes, hay tensiones y dinámicas que demandan una visión cada más amplia y exigente del profesor. Se demanda una ampliación del campo semántico del verbo “leer”: se lee cada vez más en diversos formatos, medios y dispositivos (*off line* y *on line*); se invita a reconocer –como siempre ha sido– que algunas formas de la literatura y de las prácticas literarias usan de manera intensiva un lenguaje que trasciende lo verbal e incorpora formas multimodales de expresión: por un lado, textuales o audiovisuales, digitales e interactivas; por otro, impresas o electrónicas; en fin, mediales o transmediales.

Es importante que el profesor de literatura “esté atento” a los consumos de ficción, a las formas de ficción contemporáneas”, pues solo así podrá tener una mejor comprensión de algunas de las prácticas literarias juveniles, especialmente las que se describen en este trabajo como narrativas transmediales o literaturas amplificadas; en otras palabras, podríamos hablar de contar con una concepción más amplia de la formación literaria. Sin embargo, ante la propuesta que hace el novelista mexicano Jorge Volpi, quien se pregunta: “¿no habría que cambiar las clases de literatura por clases de ficción contemporánea?”, debo responder de manera categórica que un profesor de literatura, aun cuando atento, como he dicho atrás a estos fenómenos, es (y ojalá siga siendo) alguien que trabaja con libros, con novelas, con cuentos, con poemas, con obras de teatro.

Este reconocimiento, la existencia de estas formas multimediales o modalidades múltiples en las prácticas literarias de los jóvenes, puede llevar a replantear temas de construcción de currículo. Los niños, desde edades muy tempranas, cuentan hoy con acceso al discurso cinematográfico, a una parrilla ampliada de canales de televisión (ya ha desaparecido el concepto de franja infantil), conocen los clásicos de la literatura en las versiones filmicas, acceden cada vez con mayor facilidad a dispositivos de lectura, juego y entretenimiento; cada vez están más familiarizados con los formatos de la novela gráfica, el cómic, el manga, al punto que nuestras antiguas tiras cómicas y los personajes de los *cartoons* se *remasterizan*, se reeditan, se traen al presente con algo de pátina.

Formar profesores de literatura en tanto formar en el lenguaje, la comunicación y la literatura de nuestra época implica estar al tanto de todos estos fenómenos y dinámicas. Se trata de estar atentos a las formas de producción contemporáneas⁷; sin embargo a lo largo de este trabajo he sostenido y sigo sosteniendo que el profesor de literatura es y debe seguir siendo alguien que trabaja desde las obras literarias, con las obras literarias, más allá de lo que proponen los dispositivos y las plataformas. El profesor, como lo señalaba en esta misma sala el profesor Jorge Larrosa, con quien realicé mi trabajo de pasantía en la ciudad de Barcelona, sigue trayendo libros (de literatura) al aula de clase, sigue abriendo la página y resaltando líneas, “dando a leer, dando a pensar”, porque su tarea es afinar el oído, volver a leer, cuidar el texto.

Lo que aportan las prácticas literarias juveniles

El estudio de las prácticas literarias juveniles no desconoce la importancia de la didáctica de la literatura ni el papel de la escuela como protagonista fundamental de los procesos formativos, mas lo cierto es que en este trabajo no se pretende en ningún momento señalar un conjunto de ideas o pautas para el diseño de modelos didácticos; tampoco descubrir un corpus de la literatura elegible en las propuestas de lectura que se ofrecen a los jóvenes; este estudio pretende, como se señaló en sus objetivos, ampliar nuestra mirada sobre qué leen los jóvenes y

⁷Como lo señalan en efecto autores como Ryan y Goldsmith, cuya generosa mención debo al Dr. Rodríguez.

qué persiguen a la hora leer. Este conocimiento marco puede orientar las razones de fondo que tiene un maestro para la inclusión de la literatura en sus programas de formación.

En primer lugar se trata, como ya lo hemos mencionado, de desprenderse de muchos prejuicios en torno a los niveles de lectura de los jóvenes; la sanción extendida a todo tipo de manifestación literaria que esté por fuera del canon académica, lo que lleva a una especie de censura sobre libros, textos, temas y autores que nunca han sido leídos. La realidad de las prácticas, muestra por el contrario que se trata de dos discusiones: por un lado de la preocupación por una idea de la calidad inherente de las obras leídas sobre las que solo los profesionales y los entendidos tienen la última palabra; por otro lado, la calidad de cada vivencia y el peso afectivo que las historias han tenido y siguen teniendo.

El reconocimiento de las prácticas literarias nos recuerda que en el mejor de los casos la experiencia de la literatura lleva al detenimiento, a la reflexión, al silencio, al enriquecimiento de la experiencia subjetiva; no siempre a la declaración, a la elaboración de tareas, a la disección del texto literario. Mucho menos a restringir la literatura a un odioso ejercicio de control de lecturas, sobre argumentos que poco se discuten, en el peor de los casos. La literatura ofrece a los jóvenes un lenguaje capaz de expresar su mundo interior, las experiencias iniciáticas de la vida sentimental.

En contraste, parece que las instituciones se han trazado como meta formar lectores para desarrollar competencias que implican establecer de qué tratan las historias, reconocer elementos de estructura y de forma, identificar temas y rasgos de composición de un poema o de una novela; se ha fortalecido la idea de formar lectores críticos, un comodín que ha sido traducido la idea llana de sospechar de la lealtad del texto (algo que sin duda hay que hacer en muchos casos); pero no han formado o abierto espacios para que los mismos jóvenes que leen un poema o que leen una novela exploren, ahonden o hablen de su experiencia subjetiva.

Las políticas educativas piden a los jóvenes hacer resúmenes, identificar personajes, extractar fragmentos, recordar detalles, para verificar la calidad de su lectura, su capacidad de retención y de observación; pero han despreciado la posibilidad de que a través de las lecturas los jóvenes evalúen la originalidad de sus reacciones ante una obra de arte; más aún, han

cancelado o interesa menos la posibilidad de que los jóvenes configuren y reconfiguren su idea de mundo y su propia historia, gracias a las obras que leen.

Hemos podido constatar que leer en el caso de los jóvenes puede llevar a “pensar” sobre la realidad, “reflexionar” sobre sí mismos, “cambiar” muchos de sus juicios sobre el mundo, “conocer la realidad” o ampliar su visión de mundo, “cuestionar” lo inaceptable o vivir otra suerte de experiencias. Puede que en muchos casos, a diferencia de una finalidad estrictamente estética, los jóvenes accedan a la literatura persiguiendo la posibilidad de reconocer a otros seres humanos que padecen la misma sensación de soledad, de vacío o de extrañamiento; a otros jóvenes igualmente únicos y frágiles. Para los jóvenes la literatura es justamente un espacio que les permite aislarse o, por el contrario acceder a redes y comunidades con las que compartir gustos e intereses similares.

Gracias a la literatura, los jóvenes reconocen que sus emociones y pasiones: el odio, el amor, la rabia, la sensación de impotencia no son una experiencia aislada; que otros jóvenes comparten la mismas aventuras hacia lo misteriosos y lo desconocido y experimentan temores similares y albergan dudas parecidas en cuanto al sexo, el erotismo y las fantasías sexuales.

Mediante las obras literarias reconocen que sus miedos y angustias, o experiencias tan íntimas como el amor o la vida religiosa, pueden ser compartidas por muchos otros; que seres humanos de su misma edad plantean interrogantes similares sobre la sociedad, la justicia, la condición económica o el orden político. En la literatura, los jóvenes encuentran que el otro comparte y vive como él en un universo complejo, reconoce la profundidad del alma humana o la ambigüedad de los sentimientos.

Las prácticas literarias juveniles se podrían resumir por el objetivo que las vincula: la búsqueda de sentido. Se trata de dinámicas que renuncian a las ideas de dominio, autoridad, academia, patrón clásico, y que se integran de manera intensa a la tarea de superar el caos y la dispersión. La construcción de sentido se da en medio de un universo de incertidumbres en donde todas las posibilidades de realización antiguamente establecidas hoy no son otra cosa que riesgo y aventura: el amor, el matrimonio, alimentarse, viajar, quedarse en casa, leer, sumergirse en una condición gregaria y aislarse. O pugnar por crear un mundo propio –apropiarse–,

construir una identidad o una máscara, diferenciarse, comunicarse con otros para conformar un organismo más complejo, más amplio, más invisible.

Las prácticas literarias juveniles responden, así, a cinco necesidades fundamentales: convertir la literatura y el mundo que ella representa en una experiencia propia y cercana a su existencia; encontrar en la literatura respuesta a preguntas constantes sobre la identidad; tomar posición frente a la realidad y ante las propuestas narrativas; llevar a cabo a través de la literatura un proceso de diferenciación que convierta a los jóvenes lectores en un grupo distinto y característico; hacer de la literatura un signo de unión y contacto, al punto de convertir las prácticas literarias en una forma de trabajo, creación colectiva e intereses compartidos.

Cuando se trata de “construcción de sentido” no existen diferencias entre uno y otro tipo de literatura, entre buena y mala literatura; entre obras antiguas, modernas o contemporáneas, entre clásicos y piezas emergentes; no existe de antemano ninguna obra ni ningún tipo de literatura que pueda responder a las necesidades particulares de los jóvenes. No hay tampoco fórmulas preestablecidas que señalen qué obras permiten o no este tipo de apropiación. Para los jóvenes, en este sentido, juega un valor secundario que podamos hablar de literatura mayor o menor.

La escuela debe entender que el interrogante relacionado con “qué acontece en la historia”, sea reemplazado por “qué acontece con el joven lector a medida que realiza sus lecturas”, “qué tipo de empatía o de rechazos genera un texto, un personaje, una situación, un forma de narrar”, “qué elementos terminan siendo significativos”, “qué aspectos de la historia han generado molestias e inquietudes”.

Enfocarse en el estudio de las prácticas implica, entre otros hechos, pasar de estudiar a los autores (algo que regularmente ha ejercido la historia de la literatura) o la naturaleza de los contenidos de las obras (que ha sido el campo de la crítica literaria), al estudio de las prácticas de recepción y comunicación que los jóvenes-lectores realizan con la literatura, cuando leen, cuando escriben o cuando hablan de literatura.

El lector juvenil avanza errante entre polaridades y paradojas, nutriéndose con hallazgos azarosos, respuestas y atisbos circunstanciales y alguno que otro respiro en suelo firme. Emociones y sentimientos nacientes; el amor, el deseo, la pasión. Se va del idealismo romántico

a la experiencia de la voluptuosidad sensual. A través de la literatura descubren un lenguaje que habla del cuerpo y de un universo de sensaciones hasta ahora vedado. Muchos de estos lectores comienzan un viaje de exploración que los hace cada vez más arriesgados y exigentes.

El lector oscila de las prácticas literarias como ventana hacia la cruda realidad, en donde impera la fuerza catártica, hacia lo trascendente, hacia lo ideal y lo sublime. Esta polaridad genérica no implica una diferencia de calidad de la experiencia literaria, simplemente constata un movimiento, una serie de grados y tendencias que describen la itinerancia, la movilidad, el movimiento incesante de los gustos y las preferencias; explica las ambigüedades y las paradojas que muestran muchas veces los jóvenes en sus testimonios, pero que son la marca central de las prácticas literarias como proceso de formación y autopoiesis: un proceso de interacción discursiva, de construcción de sentido y de construcción de sí mismo.

Una imagen del joven y su mundo

A lo largo de este recorrido por las prácticas literarias, hemos encontrado a los jóvenes en una actitud de permanente cuestionamiento y de búsqueda insaciable de identidad; el joven aparece como proyecto indefinido en procura de respuestas; en una actitud de protesta y rechazo frente a la monotonía, la rutina, el aburrimiento y alienación que ofrece la vida adulta. En muchos de estos recorridos que los llevan por mundos de excesos, de frenesí, de éxtasis, los jóvenes están solos, sin guía, sin compañía; frente a estos horizontes de decadencia y perturbación, los jóvenes expresan su recelo, sus dudas frente a estos textos y frente a las experiencias extremas, pero en su juicio se combinan sus propio resquemores y los adquiridos, al mismo tiempo que destacan el tipo de impresiones que la obra les causa.

En sus testimonios, los jóvenes no aluden a la forma, a la estructura o a la intertextualidad, sino a sus vivencias. Encuentran en la literatura una forma de explorar el mundo, de acercarse a la complejidad de las relaciones sociales, pero fundamentalmente de interrogarse acerca de sus convicciones. Tomar *conciencia*, *descubrir*, *reflexionar*, sacar a flote, aprender, ver en las obras un gran espejo: en todos los casos la literatura es apreciada como una forma de crecimiento moral, una forma de romper el aislamiento.

Ser joven es exactamente situarse frente a la realidad en esta actitud de sospecha permanente o de descubrimiento. La literatura, como lo señalan estos jóvenes, pone en alerta sobre los riesgos de la vida, denuncia la injusticia o las amenazas del mundo, despoja de ingenuidad y conmina a cambios de puntos de vista o a ver el mundo desde diferentes perspectivas. Los personajes de la literatura y los mundos reflejados aparecen como espejos de la existencia; ya porque los protagonistas de las obras literarias, al igual que los jóvenes lectores, se hacen preguntas sobre sí mismos, sobre su posición en el mundo, sobre su relación con los otros; o ya porque a través de la lectura, los jóvenes encuentren un mundo propio que venga a llenar la sensación de vacío. Los jóvenes se quejan de la manera como la escuela desatiende estos intereses.

Tendencias de los lectores

A la luz de las prácticas literarias ha sido posible reconocer que lejos de encontrar un modelo único de lectura, los gustos y preferencias de los jóvenes se pueden como mínimo caracterizar en tres tipos de intereses: los fans de los géneros comerciales, los puristas de la literatura y los activistas populares. Hay jóvenes admiradores de lo gótico, del suspenso, del terror, del policíaco, de la novela negra, de las aventuras, del romance, o las sagas literarias; que siguen por igual lo que ofrecen medios como el cine, los cómics, los medios electrónicos, los video games. Un segundo grupo de lectores siguen patrones más ortodoxos de la literatura, prefieren la tradición clásica y tienen una idea de lo que ellos mismos llaman “verdadera” literatura. Un tercer grupo ven en la literatura un forma de activismo social, una oportunidad de conocer la historia y de promover una idea del compromiso y la denuncia.

Estos tres grupos, pese a estos antagonismo, no son difíciles de encontrar conviviendo en espacios cercanos. Lo cierto es que leer vas más allá de la lectura tradicional impresa y asociada a lo verbal. Las prácticas literarias que hemos estudiado han mostrado que se lee en los libros o en las pantallas; se leen novelas gráficas; los relatos transitan de las pantallas cinematográficas a las novelas o a las consolas; los personajes transmigran de los viejos cómics clásicos a las novelas gráficas y a los seriales, que se transforman en *best sellers*. Por otra parte, que el joven que lee tiende a “concretar” de manera práctica sus reflexiones y reacciones a través de la

escritura; mas al escribir el texto no se restringe a las formas tradicionales de lo verbal, sino que gracias a los procesos de circulación, la lectura y la producción transmigra hacia el lenguaje de las pantallas digitales.

Toda esta riqueza de posibilidades demanda, por lo menos, una visión amplia, diversa, dinámica y en permanente cambio de las prácticas literarias; demanda una distensión de posturas recalcitrantes e impositivas, que a veces imperan en las instituciones escolares, con consecuencias lamentables en muchos casos.

Lista de referencias

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Alonso-Cortés, A. (1993). *Lingüística general*. Madrid, Cátedra.
- Argüelles, Juan Domingo (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura*. Madrid, Océano.
- Argullol, R (1994). *La atracción del abismo*. Destino, Barcelona.
- Augé, M. (1993). *Los 'no lugares' espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G (1982). *Poética del espacio*. México, FCE.
- Barthes, R. (1982) *Lección inaugural seguida de El placer del texto*. México, Siglo XXI.
- Barthes, R (2001) *S/Z*. México, Siglo XXI.
- Beck, U. (2003). *Vivir la propia vida en un mundo desbocado*, en *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós, Barcelona.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy: fragmentos sobre el otro*. México, Taurus.
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Balaguer, R. (2010). *Zapping, navegación, nomadismo y cultura digital*. En *Razón y Palabra*. No. 73, agosto - octubre, 2010 (En <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/MonotematicoN73/11-M73Balaguer.pdf>)
- Barbero, J. R. (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad*. Revista: *Pensar Iberoamérica*, No. 0. Febrero, 2002.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. FCE, México.
- Beck, U. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizada y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós Ibérica.
- Benjamin, W. (1998). *Experiencia y pobreza*. En: *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, pp. 167-173
- Benjamin, W. (2008). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. En: *Obras completas*. Madrid. Ed. Abada. *Libro 1, vol 2*.
- Blanchot, M. (2004). *El espacio literario*, Madrid, Paidós. (Original 1958)
- Blanchot, M. (2005). *El libro por venir*. Madrid, Ed. Trotta (original 1959)
- Bloom. H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona, Anagrama.

- Bombini, G. (2005) *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Ed. Lugar.
- Bordons, G; y Díaz-Plaja A. (coord.) (2005). *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona, Ed. Graó.
- Borges, J. L. (2014). *Obra completa* (edición crítica). Buenos Aires, Emecé.
- Borges, J. L. (1977). *La Poesía*, ensayo incluido en *Siete noches*. Madrid, Alianza.
- Borges, J. L. (1978). *El libro* (conferencia impartida el 24 de mayo de 1978 en la Universidad de Belgrano, incluida en *Borges Oral*, 1998). Madrid, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1995). *Las Reglas del Arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. (2012). *La Distinción: reflexiones sobre las razones sociales del gusto*. Original de 1974.
- Bourdieu, P.; y R. Chartier (2003). *La lectura: una práctica cultural (debate entre Bourdieu y Chartier)* Coloquio de Saint-Maximan, sept. 1983. Publicado en Revista Sociedad y Economía - Universidad del Valle. No. 4, abril - 2003 (pp. 165-171)
- Brea, J. L. (2007). *cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de la distribución electrónica*. Barcelona; Gedisa.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Bogotá, FCE.
- Burke, E. (2005). *A philosophical inquiry into de origin of our ideas of the sublime and beatiful*. In *Burke's Writings and Speeches*. Vol. I. Published by The Project Gutenberg Ebook. [www.gutenberg.org/files/15043/15043-h/15043-h.htm]
- Calvino, I. (1986). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Barcelona, Ed. Siruela.
- Cansino, E. (2002): *La mirada auditiva*, en VV.AA. (2002): *Hablemos de leer*. Colección La sombra de la palabra. Anaya. Madrid.
- Cart, M. (2008). *The Value of Young Adult Literature*. Young Adult Library Services Association - YALSA's Board of Directors, January - 2008.
- Cassany, D., et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao.
- Cervera, J. (1995). *La literatura juvenil a debate*, En *Teoría CLIJ75*, No. 75. Valencia, U. Valencia, pp. 12-16
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. FCE, México.
- Chartier, R. (1992), *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Gedisa, Barcelona, pp. 45-62.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Bogotá, FCE
- Colomer, T. (2010). *Configuración de la literatura infantil y juvenil*. En *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, Síntesis.

- Culler, J. (1997). *A very short introduction to literary theory*. Oxford University Press Inc., New York
- Cubells Salas, F. (1989). *Por una literatura auténticamente juvenil*. En Emilio Ortega. 100 Gran Angular. SM, Madrid, 1989, pp. 16-29
- De Certaeu, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: I. Las artes del hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Díaz-Plaja (2002). *La reescritura en la literatura infantil y juvenil actual*. En T. Colomer, *La literatura infantil y juvenil catalana: un siglo de cambios*. ICE, UAB, Barcelona.
- Dunne, J.W. (1987). *Un experimento con el tiempo*. Hyspamérica, Barcelona (Biblioteca Personal de Jorge Luis Borges).
- Duque, F. (2002). *La fresca ruina de la tierra*. Madrid, Calima.
- Eagleton, T. (1983) *Literary Theory: An Introduction* (1996). Trad. por José Esteban Calderón: *Una introducción a la teoría literaria*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 1993
- Eldridge, M. *The German Bildung Tradition*. Department of Philosophy course, University of North Carolina-Charlotte, www.philosophy.uncc.edu/mleldrid/SAAP/USC/pbtl.html.
- Feixa, C. (2003) *Del reloj de arena al reloj digital*. *Revista Jóvenes: Revista de estudios sobre Juventud*. Año 7 No. 19. Julio - dic de 2003, pp 6-27, México.
- Feney, N. (2013). *The 8 Habits of Highly Successful Young-Adult Fiction Authors*. The Atlantic. oct-22-2013. <http://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2013/10/the-8-habits-of-highly-successful-young-adult-fiction-authors/280722/>
- Foucault, M. (2004) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets. (Original 1970)
- García Montero, L. (2008). *Inquietudes Bárbaras*. Barcelona, Anagrama.
- García Montero, L.; y Muñoz Molina, A. (1993). *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid, Hiperión.
- García Padrino, J. (1998) *Vuelve la polémica. ¿Existe la literatura juvenil?* Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Acceso en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117970.pdf]
- García Rivera, G. (1996) *Didáctica de la literatura*, Akal, Madrid.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana (The Presentation of Self in Everyday Life)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gonzalez Nieto, (1992) *Implicaciones didácticas del Diseño Curricular Base en el área de Lengua Castellana y Literatura*, en L. González Nieto y M. Arillo, *Implicaciones didácticas del DCB en Lengua Castellana y Literatura y Lenguas Extranjeras (9-25)*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

- Good, J. (2007). *The German Bildung Tradition* (2007). Conference. 34th Annual Meeting. Marriott - Columbia.
- Guiraud, P. (1972). *La semiología*. Siglo XXI, México.
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. Stanford University, Press. Stanford, California.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill.
- Heidegger, M. (2003). *¿Qué significa pensar?* Editorial Trotta, Madrid.
- Heidegger, M. (1998). *¿Para qué poetas en tiempos de penuria? En Caminos de bosque*, trad. H. Cortés y A. Leyte, Alianza Editorial, Madrid.
- Iser, W. (1974). *The Reading Process: A Phenomenological Approach. The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, Johns Hopkins.
- James, H. (1888). *The art of fiction*. Longman's Magazine 4 (September 1884), and reprinted in Partial Portraits (Macmillan, 1888). Online article: <https://public.wsu.edu/~campbell/amlit/artfiction.html>.
- Janer, G. (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Pirene Educació. Barcelona.
- Jauss, H. (2013). *La historia de la literatura como provocación*. Madrid, Gredos.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21st Century*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts London, England.
- Kernan, A. (1993). *La muerte de la literatura*. Caracas, Monte Avila.
- Kundera, M. (1987). *El arte de la novela*. Barcelona, Ed. Tusquets.
- Lacan, J. (1971). *Seminario XVIII. De un discurso que no sería (del) semblante. (D'un discours qui ne serait pas du semblante)*. La Cantera Freudiana. Biblioteca Online Jacques Lacan. www.lacanterafreudiana.com.ar.
- Lago, A. (2002) *La promoción de la lectura*. Ponencia: Cerlac, 2002. Página personal de Angela Lago: [<http://www.angela-lago.com.br>]
- Lahire, B. (1993). *Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes*. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 104, 1993. pp. 17-26.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Edición revisada. Ed. original de 1992. Barcelona, Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE, México.
- Larrosa, J. (2003). *La clase de literatura: crítica de las retóricas humanistas sobre lectura y educación, en La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE, México.

- Lipovetski, G. (2008). *La espiral de la decepción*. (entrevista realizada por Bertrand Richard). Barcelona, Anagrama.
- Larrosa, J.; y C. Skliar (2001). *Babilonios somos*. En *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes, Buenos Aires
- Lipovetski, Gilles (1983) *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard.
- Lluch, G. (2003). *La literatura juvenil para un lector audiovisual*, Conaculta, México D.F.
- Lukács, G. (1975). *El alma y sus formas*. Barcelona, Grijalbo.
- Martin-Barbero, J. (2002) *Jóvenes: comunicación e identidad*. Pensar Iberoamérica. No. 0. Febrero 2002. Disponible en [<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>]
- McLuhan, M. (1985). *Galaxia Gutenberg*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- Martos Núñez, E. (2006). *Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura*. En *Revista OCNOS* no 2, 2006, p. 63-77. ISSN 1885-446X.
- Mejía, M. R. (2012). *Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir-vivir bien y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana*. Ponencia, Mesa de Educación Boliviana, La Paz, 6 y 7 de diciembre de 2012. Programa Ondas, IEP
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Ed. La Muralla, Madrid.
- Mendoza Fillola, A. (2006). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia literaria*. Madrid, Áurea.
- Merieu, P. (2004)... ¿Qué se enseña...
- Montesinos Ruiz, J. (2003). *Necesidad y definición de la literatura juvenil*. Revista CLIJ, No 161, Barcelona, pp. 28-36.
- Morissette, F. (2009). *What is young adult fiction? What makes YA and Teenage Books unique?* Publicado en Teen Fiction - @ Suite 101 (portal dedicado a los jóvenes). Suite101.com. [Acceso: <http://suite101.com/article/what-is-young-adult-fiction-a135786>]
- Muñoz Molina, A. (2011). *La disciplina de la imaginación*. Bogotá, Fundalectura.
- Nussbaum, M. (1995). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Oquendo, C. (2015). *Booktubers, los videoblogueros de la literatura*. Bogotá, *El Tiempo*, 10 de mayo de 2015.
- Perazo, C. (2014). *¿Quiénes son los booktubers? La nueva tendencia teen que dinamiza al mercado*. La Nación, Buenos Aires, 27/07/2014. <http://www.lanacion.com.ar/1713383-quienes-son-los-booktubers-la-nueva-tendencia-teen-que-dinamiza-al-mercado>.
- Perez de Lara, N. (2001). *Identidad, diferencia y diversidad. Mantener la pregunta*, en *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes, Buenos Aires.
- Petit, M. (2001). *Del Pato Donald a Thomas Bernhardt*, en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Bogotá, FCE.

- Pieper, I. (ed.) (2007). *Text, literature and 'Bildung'*. Council of Europe, Language Policy Division - Strasbourg - Prague, 2007
- Poe, E. A. (1985). *Complete Works*. New York, Harcourt Brace. N. Y. Press.
- Ranciere J. (2008). *La palabra muda, reflexiones en torno a las paradojas de la literatura...*
- Ricoeur, P (2004). *Tiempo y narración. 3 vol. México, Siglo XXI. (Original Temps et Récit, 1981).*
- Rosenblatt, L. (2005) *The Acid Test for Literature Teaching*. En *Making Meaning with Texts, Selected essays*. Heinemann, Portsmouth, (original, 1956).
- Rosenblatt, L. (1996). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En *Textos en Contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de lectura. Lectura y vida. Buenos Aires.
- Rosenblatt, L. (1983). *La literatura como exploración*. México, FCE.
- Roxburgh, Stephen (2004). *The Art of the Young Adult Novel*. Alan Review. Alan Workshop, Indiana, Nov., 20, 2004.
- Scolari, C. A. (2009). *Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding*. International Journal of Communication 3 (2009)
- Sèrres, M. (2012) *Pulgarcita*. Buenos Aires, FCE.
- Service to Schools. *Young Adult Fiction*. Access: <http://schools.natlib.govt.nz>. National Library Service, Auckland, New Zealand
- Steiner, G. (1978). *El lector infrecuente*, en *Pasión intacta, ensayos 1978-1995*. Ed. Siruela, Barcelona. pp. 19-48
- Steiner, G. (1997). *Pasión intacta*. Madrid, Siruela.
- Siabra. F. (2012). *Bosquejo de una metafísica del videojuego. Una introducción a la filosofía del videojuego*. Circulo Rojo, Almería, España.
- Strickland, A. (2013). *A brief history of young adult literature*. October 17, 2013. CNN, International Edition. Con acceso: julio 2015: [<http://edition.cnn.com/2013/10/15/living/young-adult-fiction-evolution/index.html?iref=allsearch>]
- Tatarkiewicz, W. (1991). *Historia de la Estética*, III. Madrid, Akal.
- Teixidor, E. (1988). *La literatura juvenil: las reglas de juego*. En Teoría, CLIJ72, pp. 8-15. En <http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1008203>
- Teller, J (2011). *Nada* (epílogo). Barcelona, Seix-Barral.
- Todorov, T. (2010) *A Literatura em Perigo*. Ed. Difel, (Alges, Portugal) /Ed. en español: (2009) *La literatura en peligro*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Valles S., M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.

- Vargas Llosa, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid, Alfaguara.
- Vasco, Martínez y Vasco. (2008). *Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica*. Madrid, Trotta.
- Vásquez Rodríguez, F. (2006). *Alicia en el país de las didácticas, en La enseñanza literaria*. Bogotá, Kimpres.
- Virilio, P.; y E. Baj (1995) *Discurso sobre el horror en el arte*. Ed. Casimiro.
- Wajcman, G. (2010). *El ojo absoluto*. Manantial, Buenos Aires.
- Wendig, Ch (2013). *25 things you should know about young adult fiction*. Blog Terriblemind (2013-06-25). <http://terribleminds.com/ramble/2013/06/04/25-things-you-should-know-about-young-adult-fiction/>
- Whittemore, D. (2010). *Young Adult Literature: What is It in Today's World*. Blog: Debbie Whittemore - Consuming Books: (july 22, 2010): Access: [<https://suite.io/debbie-whittemore>]
- Zuik, D. (2004). *Nomadismo cultural*. (ponencia). VI Jornadas de Artes y Medios Digitales: “Prácticas de comunicación emergentes en la cultura digital”, Centro Cultural España-Córdoba, Enterríos.

Apéndice 1

Lista de obras literarias y cinematográficas citadas en este documento

1001 noches (Las). Obra anónima árabe. Aunque recopilada entre los siglos XIV y XV en las escuelas de Bagdá, su descubrimiento por parte del mundo europeo solo data del siglo XVIII. Desde entonces son numerosas las versiones literarias y a todas las formas del arte.

1984. Novela escrita por George Orwell en 1949 y que describe un estado futuro de supervigilancia absoluta y control de la conciencia individual.

50 sombras de Grey (las). Novela erótica del año 2011 escrita por E. L. James, que gira alrededor de las prácticas sexuales de sumisión y dominación, sadismo y masoquismo por parte de una joven y un magnate.

2001, Una Odisea en el Espacio. Película del año 1968 dirigida por Stanley Kubrick, basada en la novela del mismo nombre de Arthur Clark y que plantea la posibilidad de que la civilización humana tenga su origen en una inteligencia superior proveniente del espacio exterior.

Abrazo de la serpiente (el). Película colombiana dirigida por Ciro Guerra, que cuenta la historia de dos investigadores que se internan en el Amazonas colombiano, en busca de las hierbas sagradas.

A este lado del paraíso. Novela norteamericana de 1920 escrita por Frances Scott Fitzgerald y que narra el mundo de desilusiones románticas de un joven después de la I Guerra Mundial.

Ah, que tú escapes. Poema del poeta cubano José Lezama Lima, incluido en su libro *Enemigo Rumor*, del año 1941.

Ages of Empires. Juego de video consolas basado en escenarios históricos y estrategias de civilización, que desde su aparición en 1997, se ha convertido en el mayor éxito de Ensemble Studios.

Alas de Fuego, Alas negras. Serie de novelas fantásticas de la escritora española Laura Gallego, que ofrece una trama angélica.

Albatros (el). Poema de Charles Baudelaire, incluido en su libro *Las Flores del Mal* (1857), que convertiría en símbolo de la poesía simbolista y alegoría de la condición del poeta moderno.

Alquimista (el). Novela del brasileño Paulo Coelho, publicada en 1988, cuya trama versa sobre los sueños y la lucha para perseverar en su conquista.

Amor en los tiempos del cólera (el). Novela de Gabriel García Márquez, escrita en 1985, que relata la historia de amor entre Florentino Ariza y Fermina Daza.

Ángel en el cuarto de huéspedes (un). Novela del año 2003, escrita por la cubana Janina Pérez de la Iglesia, sobre la presencia de los ángeles en la vida cotidiana.

Angelitos empantanados. Conjunto de relatos escritos por Andrés Caicedo, escritos en la década del 70, que gira alrededor del amor adolescente.

Angosta. Novela de Héctor Abad Faciolince, del año 2004, que ofrece una trama que combina realidad y ficción fantástica, cercana a la situación colombiana.

Años azules (los). Novela de Fernando Vallejo escrita en 1985 que ofrece una crónica de la infancia y los cambios de la ciudad de Medellín y los pueblos cercanos.

Anticristo (el). Escrita hacia 1888 pero aparecida en 1895. En esta obra Federico Nietzsche hace una crítica al cristianismo y igualitarismo moderno.

Arrancad las semillas, fusilad a los niños. Novela de escritor japonés Kenzaburo Oé, escrita en 1958. Ofrece una cruda panorámica de unos jóvenes enfermos abandonados a su suerte durante los años finales de la II Guerra Mundial.

Arte de la guerra (el). Clásico chino escrito muy probablemente hacia el siglo IV por el general Sun Tzu, con reflexiones sobre la guerra (y la paz)

Auto fe Fe. Novela del escritor austriaco Elias Canetti, escrita en 1935 y prohibida por los nazis en Alemania, en donde se alude a la política de censura y control del régimen.

Avatar. Película norteamericana del año 2009, dirigida por James Cameron. Su argumento alrededor de la conquista de Pandora y de la coexistencia paralela a través de otra forma de vida, ofrece un relato épico neofantástico que ha tenido secuelas en numerosos juegos de entretenimiento.

Aventuras de Tom Sawyer (las). Novela escrita en 1876 por Mark Twain y que relata las aventuras de un niño, en la región del Mississippi, en los años anteriores a la Guerra Civil Norteamericana.

Bajo la misma estrella. Novela de John Green escrita en 2012, que narra la historia de Hazel Grace, adolescente enferma de cáncer.

Balada del café triste (la). Novela de Carson McCullers, escritora norteamericana, escrita en 1951. Relata una compleja relación amorosa entre Miss Amelia Evans, Primo Lymon y Marvin Macy, en un escenario al sur de los Estados Unidos.

Barry Lyndon. Novela picaresca escrita por William Makepeace Thackeray, en 1844. Narra las aventuras y desventuras de un noble decadente.

Belascoarán Shayne. Detective criminal creado para la serie de novelas escritas por el mexicano Paco Ignacio Taibo II.

Beso de Dick (un). Novela del colombiano Fernando Molano, escrita en 1992, que ofrece un monólogo desde la homosexualidad.

Blade Runner. Película de ciencia ficción dirigida por Ridley Scott, basada en la novela de Philip K. Dick, *Do Androids dream of Electric Sheep?* La obra pone en cuestión la relación entre hombres y máquinas en el mundo futuro.

Blanca Nieves. Cuento de hadas de origen alemán, recogido en el siglo XVIII por los hermanos Grimm.

Bola de Sebo. El más conocido de los relatos del cuentista francés Guy de Maupassant, publicado en 1880. La historia relata un episodio de la guerra franco prusiana de 1870.

Bram Stoker's Drakula, o el amor nunca muere. Película norteamericana dirigida por Francis Ford Coppola, basada en *Dracula*, la novela escrita en 1897, por el escritor irlandés Bram Stoker.

Buenos muchachos. Conjunto de relatos con protagonistas adolescentes escritos por el colombiano David Betancourt, en 2011.

Bureau of Misteries (jóvenes investigadores). Serie infantil creada por H.J. Harper, inspirada en las aventuras de Sherlock Holmes.

Caballero de la armadura oxidada (el). Novela norteamericana escrita en 1989 por Robert Fisher, que apunta a la importancia de expresar los propios sentimientos.

Cartas a un joven poeta. Epístolas escritas por el poeta Rainer Maria Rilke, dirigidas a un joven (1903-1908) que le pide orientación en su camino como escritor.

Cartas cruzadas. Novela de Markus Suzak (2002), que pone en escena como temática la idea de que se pueden cumplir las aspiraciones y los sueños.

Cazador en el centeno (el). Novela de 1951 escrita por J. D. Sallinger, que relata la historia del fin de semana de Holden Caulfield, cuando tras ser expulsado del colegio preparatorio vuelve a casa y decide pasar tres días en la ciudad de Nueva York.

Centinela (el). Relato de Arthur Clark, escrito en 1948, que dio origen a 2001. Gira alrededor del hallazgo de un extraño metal que estaría ligado a la existencia de inteligencia extraterrestre.

Chambacú, corral de negros. Novela escrita en 1962 por el colombiano Manuel Zapata Olivella, que denuncia las condiciones de miseria que se viven en un barrio de Cartagena.

Chocalatoski, un perro para mi cumpleaños. Novela de Angela Sommer-Bodenburg, escrita en 1991, que relata la historia de un niño que se solidariza con un perro abandonado.

Cidade de Deus (español *Ciudad de Dios*). Novela de Paulo Lins, escrita en 1997, y que relata una historia de tráfico de drogas y delincuencia en las favelas de Río. Adaptada al cine por Fernando Mereilles, en 2002.

City. Novela escrita por el italiano Alessandro Baricco en 1999, que gira en torno a tres tramas con protagonistas jóvenes y diversas formas expresivas.

Ciudades invisibles (las). Libro de relatos fantásticos escrito por Italo Calvino, en 1972 y en el rinde homenaje al antiguo viajero veneciano, Marco Polo.

Color que vino del espacio (el). Llamada también *El color que cayó del cielo (The Color from Out Space)*. Relato escrito por H. P. Lovecraft en 1927. Relata una experiencia sobrenatural presenciada por unos ingenieros que llevan a cabo una empresa de construcción.

Cometas en el cielo. Novela del escritor afgano Khaled Hosseini, escrita en 2004 y que relata la historia de dos niños que presencian la llegada de la guerra, a la llegada de la invasión rusa.

Contrato con Dios. Serie de novelas gráficas escritas por Will Eisner hacia 1978, que relatan la vida en el Bronx de los años 30.

Corazón de tinta. Libro de fantasía escrito por la autora alemana Cornelia Funke en 2003. Una joven puede a través de la lectura infundir la vida a los personajes de los libros.

Correspondencias. Poema de Charles Baudelaire, incluido en *Las Flores del Mal*, 1857, en el cual se plantea la existencia paralela entre los diversos universos de lo simbólico.

Crepúsculo (Twilight). Serie creada por Stephanie Meyer, publicada entre el 2005 y el 2008, que narra las historias de amor entre jóvenes mortales y vampiros.

Crónicas de Narnia (las). Serie de siete novelas publicadas originalmente entre 1950 y 1954, en las que su autor C. S. Lewis crea un universo mitológico y fantástico, donde pone en escena la lucha entre el bien y el mal.

Cumbres borrascosas. Novela escrita en 1847 por Emily Brontë, que pone en escena un drama romántico, de un crudo realismo.

Curioso incidente del perro a medianoche (el). Novela de Mark Haddon, escrita en 2003, que rinde homenaje a los relatos de detectives, a partir de un adolescente, enfermo de Asperger, que convierte su enfermedad en una ventaja para resolver el misterio.

Dama de las Camelias (la). Novela de Alexander Dumas (hijo), escrita en 1848, que cuenta la historia de un joven de sociedad con un cortesana parisina.

David Copperfield. Novela de Charles Dickens, publicada por entregas entre 1849 y 1850 y en donde se narra la historia de un personaje desde la infancia hasta la madurez.

Decamerón (el). Conjunto de novelas publicadas por Giovanni Boccaccio, autor florentino, en 1365. Reúne en total 100 relatos picarescos que son considerados origen de la narrativa moderna.

Demián. Novela del alemán Herman Hesse, escrita en 1919. Narra las aventuras intelectuales y de iniciación voluptuosa del Damián y su descubrimiento del espíritu dionisiaco.

De por qué a Franz le dolió el estómago. Relato infantil de Christine Nöstlinger, escrito en 1988.

Desbarrancadero (el). Novela de Fernando Vallejo publicada en 1991, que resume una imagen de la violencia en Colombia y de la complejidad de las relaciones familiares.

Desde mi cielo. Novela norteamericana de Alice Sebold, escrita en 2002. Susie, después de ser asesinada, sigue viendo a su familia y la tragedia que su muerte trae a la familia.

Desgracia. Novela del escritor sudafricano J. M. Coetzee, 1999, que narra la historia del profesor David Lurie y un duro episodio de sobrevivencia en el seno de la Sudáfrica post-Apartheid.

Diabólicas (las). Colección de relatos breves publicado por Jules Barbey D'Aurevilly en 1874.

Corazon, diario de un niño. Novela italiana escrita en 1886 por el italiano Edmundo de Amicis.

Doce monos. Película dirigida por Terry Gilliam del año 1996, basada en el clásico *La Jettée*, de Chris Marker.

Dos años de vacaciones. Novela de Julio Verne publicada por entregas en 1888.

Dr. Jekyll y Mr. Hyde. Novela del escritor inglés Robert Louis Stevenson, 1886.

Drácula. Novela de Bram Stoker publicada en 1897.

Edades de Lulú (las). Película española de Bigas Luna, del año 1990. En 2010, Almudena Grandes escribiría la novela de título homónimo.

EduKadores (los). Con la K de Punk, película de Hans Weingartner, del año 2004.

Emma. Novela británica de Jane Austen publicada en el año 1815.

En busca del tiempo perdido. Novela en siete volúmenes, salvo algunos escritos sueltos constituye toda la obra de Marcel Proust. Apareció entre los años 1908 y 1922. Reconstruye la vida de Marcel desde sus recuerdos más antiguos hasta su entrada en el mundo social de la París de comienzos del siglo XX.

Entrevista con el vampiro (1973). Novela fantástica escrita por Anne Rice, en 1973.

Ejércitos. Novela del escritor colombiano Evelio José Rosero, publicada en 2006.

Elegía de Duino. Serie de 10 poemas del poeta alemán Rainer Maria Rilke, escritos entre 1920 y 1922.

Ensayo sobre la ceguera. Novela de José Saramago, escrita en 1995.

Enterramiento prematuro (el). Cuento de terror escrito por Edgar Allan Poe y publicado en 1844.

Entre Les Mures. Novela de François Bégaudeau, adaptada al cine por Laurent Cantet (2008), protagonizada por el propio Bégaudeau.

Espantapájaros (el). Libro de poemas de Oliverio Girondo, del año 1932. Aprovecha muchas de las novedades del movimiento ultraísta y de la vanguardia europea, con una marca de fino humor.

Es que somos muy pobres. Relato de Juan Rulfo, incluido en *El llano en llamas* (1953).

Escalera al cielo. Colección de relatos de Mario Mendoza, publicados en 2002.

Eveline. Relato de James Joyce incluido en *Dublineses*.

Extranjero (el). Novela de Albert Camus, del año 1942, que encarna la filosofía del absurdo y la crisis de la existencia.

Fahrenheit 451. Novela ficción futurista de Ray Bradbury, escrita en 1953. Alude a una época en donde para controlar la personalidad y las ideas individuales, los libros han sido prohibidos.

Fausto. Obra de teatro escrita por Johannes Wolfgang von Goethe, la primera parte en 1808 y la segunda hacia 1828, que alude a la historia del hombre que le vende el alma al diablo.

Flautista de Hamelin. Cuento recogido por los hermanos Grimm que narra un leyenda que refiere una invasión de ratas en la ciudad de Hamelin, Alemania, en el siglo XIII.

Fuerza del Sheccid (la). Relato de superación escrito por Carlos Cuauhtémoc Sánchez, en 1997.

Funny Games, 1997. Película del director alemán Michael Haneke, en la que dos jóvenes someten a tortura y terror a una familia.

Gato negro (el). Relato de Edgar Allan Poe, escrito en 1843, que compendia buena parte de simbología.

Gato y ratón. Novela del alemán Gunther Grass escrita en 1961, que narra la historia de crecimiento de un grupo de muchachos, durante los años posteriores a la II Guerra Mundial.

Goodbye Colombus. Novela del escritor norteamericano Philip Roth, del año 1959. Relato irreverente y polémico en donde un joven Neil Krugman describe sus ideas políticas y sexuales.

Grandes Expectativas. Novela de Charles Dickens, que narra una historia de crecimiento personal. Apareció en serie entre 1860 y 1861.

Grito desesperado (un). Relato de superación escrito por Carlos Cuauhtemoc Sánchez aparecido entre 2001.

Guerra de las Galaxias (la). Star wars. Serie filmica desarrollada por George Lucas que data del año 1977 y tiene anunciadas sus nuevos episodios para los años 1915, 1917 y 1919.

Guerra de los chocolates (la). Novela del escritor Robert Cormier, publicada en 1974, sobre el tema de la corrupción, incluso en los espacios escolares.

Guerra del fin del mundo. Novela de Mario Vargas Llosa, publicada en 1981, sobre la tragedia de la selva peruana.

Guerra y la paz (La). Novela épica escrita por León Tolstoi y que relata la invasión de Napoleón, en el años 1812 a Rusia. Fue publicada en fascículos entre 1865 y 1869.

Habitación propia (una). Ensayo escrito por la inglesa Virginia Woolf, en 1929, como reflexión sobre su experiencia como lectora.

Harry Potter. Saga de novelas de fantasía y aventura, escritas por la autora británica J. K. Rowling, entre 1997 y 2007, y que se ha convertido en la más vendida de todas las sagas novelescas.

Himno entre ruinas. Poema del poeta mexicano Octavio Paz, publicado en 1948 y que aparece en su libro *La estación violenta*.

Historia de O. Novela erótica francesa publicada en 1954, por Pauline Réage.

Historia de un pajarito (la), de Denise Márquez

Hobbit (el). Novela de J. R. Tolkien, escrita originalmente en 1937, que daría lugar a la saga de *El señor de los anillos*.

Horas (las). Novela del escritor inglés Michael Cunningham, escrita en 1999.

I know what you did last summer, novela de 1973, thriller que en su versión literaria no incorpora asesinos a cuchillo, como sí sucedería con la versión filmica de 1997, un ordinario *slasher film*

Indiana Jones. Serie filmica creada por George Lucas en 1981 y que ha desarrollado una franquicia mediática todavía vigente, a partir del héroe de aventuras más famoso de la pantalla.

Inferno. Thriller trágico escrito por Dan Brown en el año 2013.

Insoportable levedad del ser (la)... novela de Milán Kundera...

Instrucciones para subir una escalera. Relato de Julio Cortázar que aparece en su libro *Historias de Cronopios y de Famas* (1962)

Inteligencia Artificial. Película dirigida por Steven Spielberg (2001), basada en la novela de Brian Aldiss titulada *Los superjuguetes duran todo el verano*.

Isla del tesoro (la). Novela de Robert Louis Stevenson aparecida en 1883.

Joven John Lenon (el). Novela del español Jordi Sierra y Fabra que relata los años de mocedad del músico británico.

Jóvenes pobres amantes. Novela de Óscar Collazos (1983), que narra una historia de jóvenes en la ciudad de Buenaventura.

Juegos del hambre (los). Saga de ficción futurista creada por la inglesa Suzzane Collins que da lugar a una trilogía aparecida entre 2008 y 2010.

Jurassic Park. Serie filmica de ficción científica, de Steven Spielberg, aparecida en 1993 que desde entonces ha contando con innumerables secuelas.

Juventud en éxtasis. Relato de superación y truculencia dramática escrito por Carlos Cuauhtémoc Sánchez, en 1997.

- Kim*. Novela de aventuras del escritor indio Rudyard Kipling, escrita en 1901.
- Lejos del nido*. Novela escrita por el escritor colombiano Juan José Botero en 1924.
- Leo Le Gris*. Uno de los heterónimas desarrollados por el poeta León de Greiff.
- Lobo estepario (el). Novela de Herman Hesse escrita en el año cuyo protagonista Harry Heller, redacta el Tratado del Lobo Estepario, una diatriba contra la hipocresía del mundo moderno.
- Lost*. Serie de televisión aparecida en 2004.
- Luna en los almendros (la)*. Relato juvenil del colombiano Gerardo Meneses.
- Macario*. Relato de Juan Rulfo, incluido en *El llano en llamas*.
- Mago de Oz (el)*. Relato infantil originalmente aparecido como cuento ilustrado en 1900, en Chicago.
- Martin Edén*. Novela del escritor norteamericano Jack London, publicada en serie en 1908. Desarrolla en particular la lucha de un hombre por convertirse en escritor.
- Marvel*. Compañía creadora de cómics, creada en 1939 y que ha desarrollado numerosas franquicias comerciales y mediáticas. De su cosecha basta con recordar Spider-Man, Hulk, Captain America, Iron Man, Los Cuatro Fantásticos y los X-Men.
- Maus. Novela gráfica Art Spiegelman, que aborda como la denuncia del holocausto nazi. Fue serializada entre 1980 y 1990.
- Melany, historia de una anoréxica*. Novela de la escritora canadiense Dorothy Joan Harris, publicada en 2003.
- Metamorfosis (la)*. Relato de Franz Kafka, escrito en 1915, cuya fábula fantásticas se ha convertido en el máximo símbolo de la literatura del siglo XX.
- Metamorfosis (las)*. Vasto poema dedicado por el poeta Ovidio en el siglo I, al Divino Augusto, y que narra las metamorfosis de los dioses y la historia de sus amores.
- Metropolis*. Novela de la escritora alemana Thea von Harbou (1926), llevada al cine por el director Fritz Lang, en 1927.

Millenium. Trilogía de narrativa negra escrita por el autor sueco Stieg Larson Larson entre 2004 y 2007.

Miserables (Los). Novela histórica francesa escrita por Víctor Hugo en 1862, que cuenta la historia del convicto Jean Valjean.

Misterios de Nuestra Señora (los). Novela histórica francesa escrita en 1831 y que recrea un episodio en el París del comienzos del siglo XIV.

Monje que vendió su Ferrari (el). Relato de superación y lecciones morales escrito por Robin Sharma en 2012.

Montaña mágica. Novela de Thomas Mann (1924), considerada una de la obras cumbres de la literatura moderna. Relata la historia de Hans Castorp quien sube al refugio médico de Berghof en Suiza a visitar a un amigo y termina recluido como enfermo terminal.

Millione (il). Conocido en español como *Las aventura de Marco Polo* o como *El libro de las maravillas*. Escrito por Rustichelo da Pisa a partir de los relatos de Marco Polo después de su viaje por el lejano Oriente.

Molly Flanders. Novela picaresca inglesa escrita por Daniel Defoe, en 1722.

Morir con papá. Relato del escritor colombiano Oscar Collazos en 1997, y que aborda el tema del sicario.

Muerte en Venecia (La). Novela escrita por Thomas Mann (1913). Su protagonista Gustavo von Aschenbach, viaja a Venecia, tras cumplir 50 años y se enfrenta a la tentación de volver a vivir.

Muerto quiere saber de qué se trata (el). Novela policial escrita en 2012 por la argentina Mónica Plöese.

Mujercitas. Novela escrita por Louis Marie Alcott, en 1868, que narra la historia de cuatro niñas en el contexto de la Guerra Civil Norteamericana.

Mundo de Sofía. Novela del noruego Jostein Gaarder, en donde la protagonista recorre los momentos más importantes de la filosofía occidental.

Mundo feliz (un). Novela de ficción futurista escrita por el inglés Aldous Huxley, en 1932.

Nada. Novela de la escritora danesa Janne Teller, publicada en 2006.

Niño del pijama de rayas (el). Novela del irlandés John Boyne, escrita en 2006.

Niño yuntero (el). Poema de Miguel Hernández, incluido en *Viento del Pueblo*, 1937.

No apto para nerviosos. Colección de relatos escritos por Alfred Hitchcock, aparecida en 1965.

Ojos de fuego. Thriller de ficción fantástica escrito por Stephen King en 1980.

Ojos de perro siberiano (los). Novela del argentino Antonio Santa Ana (1998), que aborda el tema del Sida.

Opio en las nubes. Novela de Rafael Chaparro Madiedo, del año 1992.

Pájaro Speed y su banda de corazones solitarios (el). Relato póstumo de Rafael Chaparro Madiedo, publicado en 2012.

Pelea en el parque: el sueño de Tacha. Relato de Evelio José Rosero, escrito en 1991.

Perros de Tíndalos (los). Criaturas fantásticas creadas por Frank Belknap Long, incorporadas en los mitos de Cthulhu, por Lovecraft, en 1929.

Persépolis. Novela gráfica escrita por Mariani Sátrapa, autora iraní en el año 1997.

Piedra Filosofal (la). Primer volumen de la serie de Harry Potter, escrito por J. K. Rowling en 1997.

Plegarias nocturnas. Relato de amor escrito en el 2012 por el colombiano Santiago Gamboa.

Philosophe lisant (le). Obra pictórica de Jean-Baptiste Simeon Chardin en 1734, que muestra

Pokemon. Cómic japonés creado en 1995, por Satoshi Tajiri.

Por todos los dioses. Resumen de mitología griega escrito por Ramón García Domínguez, en 2006.

Pregúntale a Alicia. Libro anónimo aparecido en 1971, en forma de un diario escrito por su propia protagonista, en su caída en el mundo de la droga y la prostitución.

Pretendiente (el). Relato de Andrés Caicedo, incluido en *Angelitos empantanados*. Narra la historia de un amor no correspondido.

Principito (el). Famoso relato infantil escrito por el francés Antoine de Saint-Exupéry en 1943.

Rápido y furioso. Serie filmica estrenada en el año 2009, cuya trama combina exconvictos y autos de carreras en competencias clandestinas.

Reír llorando. Poema del poeta mexicano del siglo XIX Juan de Dios Peza.

Relato de Arthur Gordon Pym. Una de las únicas narraciones largas escritas por Edgar Allan Poe, que narra un viaje de terror y aventuras por mundos desconocidos.

Relato de Guillaume de Lorges. Poema en verso libre incluido en *El libro de relatos*, 1975, del poeta colombiano León de Greiff.

Resplandor (el). Thriller filmico de Stanley Kubrick (1980), basada en una novela de Stephen King.

Rosario Tijeras. Novela colombiana de Jorge Franco publicada en 1999, que describe el mundo de drogas, prostitución y violencia en la ciudad de Medellín, hacia los años 90.

Raíces. Novela norteamericana escrita por Alex Haley en 1976 y que cuenta una historia de la esclavitud norteamericana.

Rebeldes. Originalmente *Outsiders*. Novela norteamericana escrita por Susan Hinton en el año 1967, y llevada a la pantalla por Francis Ford Coppola, en 1983.

Rebelde sin causa. Película dirigida por Nicholas Ray, en 1955, protagonizada por James Dean.

Retrato del artista adolescente. Novela del escritor irlandés James Joyce, publicada en 1916 y que cuenta la infancia y la juventud de Stephen Dedalus, más tarde protagonista de *Ulysses*.

Rimas. Conjunto de poemas del poeta romántico español Gustavo Adolfo Bécquer, recogidas en 1868.

Río del tiempo (el). Serie de cinco novelas del colombiano Fernando Vallejo que incluye *Los días azules* (1985), *El fuego secreto* (1987), *Los caminos de Roma* (1988), *Años de indulgencia* (1989) y *Entre fantasmas* (1989).

Romancero Gitano. Colección de poemas de Federico García Lorca, publicados en 1928.

Ruiseñor y la rosa (el). Relato infantil escrito por Oscar Wilde, junto con *El Gigante Feliz* en 1888.

Run, Lola, run (1998). Película alemana del año 1998, dirigida por Tom Tykwer.

Sangre de campeones. Novela de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, escrita en 2001.

Sarrasine. Relato de Honorato de Balzac, aparecido en 1830, que describe la historia de las fortunas mal habidas y secretos de la vida sexual.

Satanás. Novela de Mario Mendoza, publicada en el año 2002, basada en la historia real de una masacre acaecida en Bogotá.

Secta del Fénix (La). Cuento alegórico de Jorge Luis Borges, incluido en *Ficciones*, originalmente publicado en el año 1941.

Señor de las moscas (el). Novela del inglés William Golding, publicada en 1954. Narra la historia de unos niños abandonados a su suerte en una isla después de que en un accidente de avión mueren todos los adultos.

Señora de las especias (la). Novela de la escritora de origen indio Chitra Banerjee Divakaruni, que tiene como trama el poder de las hierbas y las especias para resolver las enfermedades y las penas de amor.

Seventeenth Summer, de Maureen Dally, es una novela que narra la historia de un breve enamoramiento, un primer amor, que se corta al terminar el verano, escrita cuando la autora tenía exactamente 17 años.

Sexus. Primera novela de la saga erótica titulada la *Crucifixión Rosada*, escrita por Arthur Miller en 1949 y que completan *Plexus* y *Nexus*.

Si muriera antes de despertar. Novela policíaca juvenil escrita por el británico William Irish en 1937.

Siete locos (los). Novela fantástico filosófica escrita por el argentino Roberto Arlt en 1937.

Silvanas BrisaVeloz. Heroína que aparece en *The World of Warcraft*, video juego.

Simpson (los). Serie animada creada por Matt Groening en 1989 que ofrece una rica narrativa satírica.

Sin tetas no hay paraíso. Novela del colombiano Gustavo Bolívar (2005), llevada luego al cine y la televisión.

Soldadito de plomo (el). Relato de Hans Christinan Anderssen, escrito en el año 1838.

Soñadores (los). Película de Bernardo Bertolucci del año 2003, que presenta una historia con el fondo de la Revolución del 68 en París.

Soplo de vida (un). Novela de la escritora brasileña Clarice Lispector, en 1978.

SpiderMan. Superhéroe creado hacia 1960, como un cómic por Marvel

Star Trek. Serie de ciencia ficción creada originalmente en 1966, que presenta numerosas secuelas en cine y otros medios.

Sur (el). Relato de Jorge Luis Borges publicado en *Ficciones*, 1944. Narra la historia de Juan Dalhmann, quien llevando un libro en la mano sufre un accidente y en medio de una pesadilla encarna en un duelo gaucho.

Tambor de hojalata (el). Novela del escritor Günther Grass (1959), en donde un niño, que decide no crecer relata lo sucedido durante la II Guerra Mundial.

Temporada en el infierno (una). Poema en prosa del poeta francés Arthur Rimbaud, aparecido en 1873. Describe los años que pasó el poeta en Londres y su experiencia como consumidor de opio y hachís.

Tiempo de la ciénaga. Relato de Andrés Caicedo incluido en *Angelitos empantanados*.

Tin Tin. Cómic francés que presenta a un niño investigador aparecido en Francia en 1929.

Tokio Blues, Norwegian Wood. Novela del escritor japonés Haruki Murakami, publicada en 1987.

Tom Jones. Novela picaresca inglesa escrita por Henry Fielding en 1749.

Travesuras de la niña mala. Novela de Mario Vargas Llosa, publicada en 2006.

Tribulaciones del joven Törless (las). Relato del austriaco Robert Musil, escrito en 1906

Tristram Shandy. Novela escrita por Laurence Sterne, escrita y publicada entre 1759 y 1767.

Tiger Eyes. Novela de Judy Blume, publicada en 1981.

Terminator. Serie filmica, aparecida desde el año 1984, con la dirección de James Cameron. Su historia gira en torno al Apocalipsis atómico.

The Wild One. Película de 1953 dirigida por László Benedek, protagonizada por Marlon Brando.

The Call of Cthulhu. O *La Llamada de Cthulhu*. Relato de H. P. Lovecraft, escrito en 1927, y que da origen a toda una serie de mitología de fantástica.

The Matrix. Película de los hermanos Andy y Lana Wachowski, del año 1999, sobre el tema de la avanzada de la tecnología digital sobre las formas humanas, con numerosas secuelas en distintas formas transmediales.

Thriller. Guión promocional del álbum *Thriller*, dirigido y protagonizado por Michael Jackson en 1982.

Trainspotting. Película dirigida por Danny Boyle, basada en la novela del escritor escocés Irving Welsh.

Viejo que leía historias de amor (un). Novela del escritor chileno Luis Sepúlveda, publicada en 1993.

Venas abiertas de América Latina (las). Ensayo sobre de historia latinoamericana del escritor uruguayo Eduardo Galeano, escrito en 1971.

Vendedora de rosas (la). Película colombiana escrita y dirigida por Víctor Gaviria, del año 1998.

Vlad el Empalador. Personaje histórico, conde rumano del siglo XV, cuyo verdadero nombre Vlad Tepes o Vlad Draculea se opuso a la expansión del imperio otomano. Sirvió años más tarde de inspiración a Bram Stoker para la creación de *Drácula*.

Túnel (el). Novela publicada por el escritor argentino Ernesto Sábato, en 1949.

Viajero (el). Poema de Antonio Machado, incluido en *Soledades*, 1903.

Vida de los poetas ingleses. Serie de biografías escritas por Samuel Johnson y publicadas en 1779 y 1781.

Vida de Pi. Película dirigida por Ang Lee, 2012, basada en la novela homónima del canadiense Yann Martel. Relata la historia fantástica de Pi, quien sobrevive en un bote más de 200 días con un jaguar.

Virgen de los sicarios. Novela de Fernando Vallejo (1944) que retrata los años de violencia de la Medellín de los años 90. Fue llevada al cine por Barbet Schroeder, en el 2000.

World of Warcraft. Juego online de roles masivo, estrenado en 2004.

West Side Story. Película de Robert Wise y Jerome Robbins, que adapta la historia de Romeo y Julieta al barrio latino de Nueva York, 1961.

Apéndice 2

La relación entre formación y literatura: desde la orilla de los textos

Para ejemplificar las relaciones entre formación y literatura, tomemos como punto de partida los versos finales de *Himno entre ruinas* de Octavio Paz. Las siete estrofas de *Himno entre ruinas* componen un ir y venir entre dos mundos: por un lado, la rica vida interior y la plenitud del instante presente; por otro, la presencia de las ruinas físicas del mundo destruido por el paso del tiempo. Después de recorrer las ruinas del pasado y las ruinas del mundo contemporáneo, el poeta regresa al instante presente, a la orilla del mar, sobre unas rocas, experimentando toda su existencia.

¡Día, redondo día,
luminosa naranja de veinticuatro gajos,
todos atravesados por una misma y amarilla dulzura!
La inteligencia al fin encarna,
se reconcilian las dos mitades enemigas
y la conciencia-espejo se licúa,
vuelve a ser fuente, manantial de fábulas:
Hombre, árbol de imágenes,
palabras que son flores que son frutos que son actos.

(Octavio Paz, *Himno entre ruinas*, fragmento)

Lejos de pensar en la posibilidad de darle un sentido, único u oficial a un poema como este, este himno demanda que el lector ponga en juego la totalidad de su vida. Un himno es un canto a la vida. Frente a la transparencia de los tres primeros versos (su alusión casi directa y metafórica al día, al paso del tiempo, en la forma de un fruto que se despliega) y a la reconciliación de las “dos mitades enemigas” (quizá el día y la noche, el mundo consciente y el inconsciente, las dos variedades de la realidad y el sueño), el poema nos conduce hacia un punto en donde la interpretación solo es posible en tanto “cada lector”, desde su más viva participación, se involucre para darle sentido a la expresión “la conciencia-espejo”.

Los versos de este himno convocan a la conciencia de su lector, como espejo del mundo. En tanto el lector del poema se piensa, se erige como conciencia-espejo, mira el mundo desde

su vivencia, desde su perspectiva. Solo desde esta perspectiva subjetiva, en donde encontramos el presente del lector, su memoria, las imágenes de su infancia y su actitud frente al mundo, encuentran “su sentido” los versos finales.

¿Qué significan expresiones como “volver a ser fuente”, “manantial de fábulas”, “árbol de imágenes” y la secuencia final: palabras, flores, frutos, actos, sino no son elementos referidos a la experiencia individual propia y subjetiva de cada ser humano? Aquí, los versos “volver a ser fuente”, “manantial de fábulas” no remiten a unos hechos objetivos, externos, sino a las imágenes y a las vivencias que cada ser humano recuerda en un momento dado de su existencia, sin importar su edad; la poderosa analogía que permite concebir al hombre, en un momento de plenitud de su existencia como “árbol de imágenes”, que genera una secuencia que va de las palabras a las flores, de las flores a los frutos y, finalmente, de los frutos a los actos es posible solo como reflejo de la vida interior de cada quien: son sus recuerdos, sus imágenes, sus palabras, sus frutos, sus actos los que están en juego, los que participan y dan sentido a esta imagen del “hombre árbol”, cuestionando o poniendo en suspenso lo que soy, lo que he sido hasta ahora y lo que seré, mi probabilidad.

La literatura no es simplemente una vía de escape, un mundo paralelo al sueño o a la imaginación, o como regularmente se cree, una diversión muy elaborada y artificiosa: una práctica ligada al ocio. La literatura pone en evidencia y cuestiona lo que somos. Es en este sentido que forma, deforma o transforma, como afirma Larrosa: *forma*, en la medida en que paraliza, pone en vilo y cuestiona la idea de lo que somos; *deforma*, por cuanto relativiza la imagen que tenemos sobre el mundo que nos rodea; y *transforma*, porque no pasa de lado sino a través nuestro arrastrando consigo lo que antes eran ideas fijas y convicciones.

Veamos estas líneas tomadas de *Nada*, de Janne Teller (2006), en donde Pierre Anthon, un niño de catorce años decide alejarse de la escuela

Y nos vociferaba.

—Todo da igual —dijo un día—. Porque todo empieza sólo para acabar. En el mismo instante en que nacéis empezáis ya a morir. Y así ocurre con todo.

»¡La Tierra tiene cuatro mil seiscientos millones de años, pero vosotros llegaréis como máximo a los cien! —chilló otro día—. Existir no merece la pena en absoluto.

Y continuó:

—Todo es un gran teatro que consiste sólo en fingir y en ser el mejor en ello.

Hasta entonces no había nada que nos hubiera hecho pensar que Pierre Anthon fuera el más inteligente de nosotros, pero de repente nos lo pareció a todos. Porque era él el que había dado con algo revelador. Aunque no nos atreviéramos a reconocerlo. Ni ante nuestros padres ni ante nuestros profesores ni tampoco entre nosotros. Ni tan siquiera en nuestro fuero interno lo reconocíamos. No queríamos vivir en ese mundo que Pierre Anthon nos presentaba. Nosotros íbamos a ser algo, íbamos a ser alguien.

(Nada, de Janne Teller)

No se trata solo de literatura, sino de una constatación, que mientras muchos maestros y jóvenes y niños encuentran que la vida es bella, que, pese a las fatigas y a las penas y a la certidumbre de la muerte, vale la pena vivir (como lo declara el personaje de la escena de *Los Molinos de Agua*, en *Sueños*, de Akira Kurusawa). Lo cierto es que muchos jóvenes y hombres descubren que la vida puede ser rutinaria, incoherente, absurda y que se necesita de algunas razones de peso para atender tanto sacrificio.

La literatura como acontece en este ejemplo constituye otra forma de experiencia y pone en cuestión la posición del lector frente a sus certezas; no se trata solo de diversión, de sueño o de imaginación desbordante sino de la vida.

La literatura no es importante porque transmita información sobre una época de la historia, sobre las estructuras de una sociedad, sobre los temas que preocupan a los hombres de un período. Como lo afirma Roland Barthes en su *Lección Inaugural*, el conocimiento que comunica la literatura dista mucho del conocimiento que comunican los libros de ciencia o de historia. Una obra como *La insoportable levedad del ser* puede abordar un período de la historia, reconstruir en sus páginas como evento histórico la Primavera de Praga; pero a diferencia de un libro de historia o de sociología, la novela de Kundera da cuenta de una experiencia histórica tal como fue vivida por algunos personajes, incluso por algunos de ellos desde una perspectiva distante y desconcertada. Se trata de un saber, de una experiencia subjetiva. La novela brinda así un saber de la historia, del pasado, del mundo presente; una experiencia singular y más valiosa, porque incorpora una relación parcial, un mirada, la voz de unos testigos.

En *Arrancad las semillas, fusilad a los niños*, de Kenzaburo Oé, se relata la historia de un grupo de jóvenes recluidos en un sanatorio que en los años de la Segunda Guerra Mundial son enviados a otra región, cuando escasean los alimentos. Al llegar a la pequeña población a la cual son ahora confinados, descubren que, dados los acontecimientos de la guerra, los adultos del pueblo han desaparecido. Al temor de encontrarse con los guardias que tienen la orden de disparar desde sus trincheras, se suma la necesidad de sobrevivir en medio de la desolación. Desde esta perspectiva distante, en donde prima el miedo, el hambre, la angustia y la incertidumbre, se narran, se viven desde adentro, el miedo, la derrota, el armisticio: desde la mirada de los enfermos, los huérfanos y los enfermos mentales.

La sociedad y en particular la escuela han intentado a lo largo de la historia mantener la *imaginación literaria* en el plano de lo trivial. Han intentado crear un sistema jerárquico que prioriza la lectura y el trabajo académico dando relevancia a la objetividad y a los datos técnicos, relegando la vivencia del poema a una “subjetividad desbordada”. Se llega a racionalizar a tal punto la experiencia literaria que se acostumbra a leer las novelas como fuentes de información histórica y sociológica; se lee, de manera subsidiaria, con el propósito de categorizar y elaborar esquemas analíticos. Se resta de esta manera el poder transformador y productivo de la imaginación; es decir, su capacidad formadora y transformadora.

La experiencia literaria no remite simplemente a la idea de enterarse del asunto de las obras, algo que fácilmente puede hacerse con éxito consultando las enciclopedias electrónicas. La literatura, al igual que otras experiencias estéticas, reclaman de la vivencia sensual de la obra. Los libros y las obras de arte pueden aparecer a nuestro alrededor como información fragmentaria e incluso podemos hablar de obras que no hemos leído, gracias a los resúmenes y a los comentarios de texto que están a nuestro alcance.

En un ensayo sobre la experiencia del tiempo, J.W. Dunne (1987) propone un curioso ejercicio mental: supongamos que viajamos a un mundo en donde todos los hombres son ciegos y tenemos la necesidad de contar a estos hombres lo que significa “ver”; mejor aún, cómo haríamos para participarles a estos hombres la idea del “color rojo”. Incluso suponiendo que contáramos con todos los elementos lingüísticos disponibles y que hemos agotado la idea de señalar que las manzanas y algunas flores son rojas y que algunos atardeceres pueden presentar

un cielo rojo, nuestros huéspedes, aun habiendo comprendido las palabras, todavía se muestran distantes a la idea de “lo rojo”, a la idea de “rojez” (Dunne, 1987)

Al igual que la experiencia de “lo rojo”, la experiencia literaria y estética no puede ser comunicada a los otros: es algo que se experimenta y padece. Como afirma Larrosa, la experiencia “es lo que nos pasa, no lo que pasa” (p. 28). Mas en el mundo moderno, como lo denuncia Benjamin en su ensayo sobre *Experiencia y pobreza* –escrito en 1933–, vivimos rodeados de estímulos, pero carentes de experiencia; vivimos demasiados informados, pero nada nos conmueve; se ha perdido la voz de los narradores. (Benjamin, 1998)

En la literatura entra en juego nuestra capacidad para “escuchar”, para prestar un tipo de cuidado a un texto que siempre representa otra cosa. Como afirmaba, Estanislao Zuleta, entrar al texto literario demanda un tipo de esfuerzo, pues todo poema, novela o drama es, en últimas, una forma de organizar el lenguaje y la experiencia desde una vivencia diferente a la nuestra, incluso cuando nos referimos a autores cercanos a nuestra experiencia, mucho más cuando nos alejamos en el tiempo y en el espacio.

Decir que una obra nos conmueve o nos confronta es justamente reconocer la capacidad que tienen las obras de superar nuestros límites y arrojarnos hacia la aventura, el riesgo, lo desconocido. Habría dos maneras de leer: en el primer caso, se lee para confirmar lo que ya sabemos y demostrar nuestras hipótesis. Como lo señala Blanchot, “se lee desde la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo el mismo frente a lo que se lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general” (Blanchot, 1954, p. 177); en el segundo caso, el más arriesgado, la obra irrumpe quebrando nuestras convicciones. Hay una forma narrativa explícita de este tipo de empresa: la novela de viajes. Pero como lo dicen los versos de Machado, ni el hombre que se queda, ni el que se va, ni el que regresan son el mismo:

Está en la sala familiar, sombría,
y entre nosotros, el querido hermano
que en el sueño infantil de un claro día
vimos partir hacia un país lejano.

Hoy tiene ya las sienes plateadas,
 un gris mechón sobre la angosta frente,
 y la fría inquietud de sus miradas
 revela un alma casi toda ausente.

(Antonio Machado, *El viajero*, fragmento)

Hay otra suerte de viaje más arriesgado, más personal: el viaje interior. A su modo, toda obra de arte promete un viaje, arriesga un mundo, compromete nuestras seguridades y nuestros signos. Es en este tipo de experiencia en que podría pensarse la idea formación literaria, no como la empresa de “formar” al hombre avanzando hacia una idea prescrita de ideal humano o como si el itinerario del viaje ya estuviera trazado; o como si se tratara simplemente de ajustar a los seres humanos a unos modelos conformes a una idea ajustada a un modelo prescriptivo.

Esta es una empresa que se opone a las demandas de la educación como proyecto tecnocientífico o como empresa neoconservadora. En el primer caso, se concibe la educación, y con ella la literatura, con objetivos instrumentales; en el segundo, se ve en la educación y también en la literatura una oportunidad para comunicar los modelos morales de la sociedad.

En literatura, “formar” demanda, consecuentemente, emprender la aventura, salir de casa, atravesar parajes desconocidos. La palabra aventura, que tan bien se ajusta a la idea de la literatura como experiencia, guarda en su sentido etimológico una carga semántica que vale la pena revisar. Aventura proviene de *ad venio*. El prefijo *ad* comunica la idea de “hacia”; *venturus* traduce “lo que llegará”, “lo que viene”. De aquí el sentido de encaminarse hacia lo que viene, hacia el futuro, hacia el azar, hacia lo que puede venir.

El lector, ya se instale cómodamente en su “sillón de terciopelo verde” (Cortázar), para desde la ventana de su salón atisbar el mundo acompañado de un libro; ya emprenda un viaje por la llanura, como el Juan Dalhman de *El Sur* (Borges), es especialmente nómade, como lo veremos de manera particular al describir las prácticas literarias juveniles y los dualismos emergentes que expresan las polaridades y las antítesis en donde se mueve el lector. El lector se forma en tanto se hace nómade. “Formar”, en tanto salir de casa, connota la idea de romper con el mundo conocido, soltar las amarras, emprender el viaje; finalmente atravesar no es pasar y

seguir de largo, sino dejarse seducir, transformarse, como dice Kavafis a propósito del viaje a Ítaca:

Ten siempre a Itaca en tu pensamiento.
 Tu llegada allí es tu destino.
 Mas no apresures nunca el viaje.
 mejor que dure muchos años
 y atracar, viejo ya, en la isla,
 enriquecido de cuanto ganaste en el camino
 sin aguardar a que Itaca te enriquezca.

(Cavafis, *Ítaca*, fragmento)

En otros casos el viaje opera por la vía de los sentidos:

La Natura es un templo donde vívidos pilares
 Dejan, a veces, brotar confusas palabras;
 El hombre pasa a través de bosques de símbolos
 que lo observan con miradas familiares.

Como prolongados ecos que de lejos se confunden
 En una tenebrosa y profunda unidad,
 Vasta como la noche y como la claridad,
 Los perfumes, los colores y los sonidos se responden.

Hay perfumes frescos como carnes de niños,
 Suaves cual los oboes, verdes como las praderas,
 Y otros, corrompidos, ricos y triunfantes,

Que tienen la expansión de cosas infinitas,
 Como el ámbar, el almizcle, el benjuí y el incienso,
 Que cantan los transportes del espíritu y de los sentidos.

(Charles Baudelaire, *Las flores del mal*, *Correspondencias*)

El viaje del que habla Baudelaire es de muy distinto orden. Caminar por el mundo quiere decir irrumpir en un universo de estímulos de todo orden, que atraviesan, transforman y pervierten al paseante. El viaje se abre en dos sentidos: como avanzada hacia un mundo infinito y pleno de incertidumbres en el tiempo y en el espacio; como apertura hacia la experiencia sensual y voluptuosa. La literatura como formación apunta a destacar que la lectura literaria es

una experiencia que revela la singularidad de cada ser humano, sus límites, sus posibilidades; es una experiencia personal, relativa, intransferible, que nos revela nuestra condición de paseantes.

La experiencia literaria no puede ser planificada; en el campo de las ciencias naturales es posible planear los experimentos y prever incluso mediante hipótesis los resultados. Mientras la experiencia científica es una etapa de un proceso mucho más largo, la experiencia literaria se cierra sobre sí misma: no puede darse como una secuencia, sino como una totalidad. Sin embargo, la educación ha pretendido dejar a un lado la idea subjetiva de experiencia, dosificarla y darle un sentido como parte de un trabajo que nos lleva a un resultado, incluso fuera de lo literario.

La experiencia de la literatura ejerce un efecto sobre nosotros, nos transforma y nos hace conscientes de los que hemos sido y de los que estamos dejando de ser. Veamos, a modo de ejemplo, solo dos personajes que nos son entrañablemente familiares: Emma Bovary y José Arcadio Buendía. En el primer caso, no podemos dejar atrás nuestro propio *bovarysimo* antes de haber leído o de haber padecido *Madame Bovary*. Más allá de la historia de Emma, está la crónica de nuestras ansiedades y los deseos irreprimibles de vivir deseando un mundo distinto; anhelando que más allá de la rutina y de la opacidad de lo cotidiano sobrevenga un acontecimiento. Ver en los libros, en el cine o en la televisión, en los héroes del arte e incluso en los modelos de la farándula la existencia verdadera; repetir, como los personajes de Kundera, “la vida está en otra parte”; padecer el presente como una cotidiana caída: en todos estos casos la literatura revela la dosis de *bovarysimo* que nos pertenece.

En el segundo caso, Gabriel García Márquez erige a un visionario, al fundador de la estirpe, a un colonizador de montes y de ciénagas, a un hombre que lleva a cuestras al fantasma del hombre que asesinó al otro lado de la Sierra; un hombre fuerte y capaz de arrodillar a un caballo tirándolo por sus orejas, y que arremete las empresas más arriesgadas y temerarias sin abandonar en ningún momento la curiosidad de un niño; después de fracasar en cuantas aventuras emprendió, lo encontramos viviendo en el pasado, hablando con el fantasma del pasado, amarrado al castaño del patio del fondo de la casa. José Arcadio no representa tanto el fracaso y el desvarío como la rutina de los esfuerzos humanos. Al final, fracasada la aventura alquímica, declarada imposible la travesía de las ciénagas y fallidas las empresas de los imanes

y del hielo, lo que queda no es el silencio sino la compañía de la muerte: la memoria, las conversaciones interminables con el pasado. La obra revela no tanto la historia de Macondo sino la de todo un continente y las de sus hombres. Atados al castaño, como atados al pasado y a la locura, Latinoamérica trajina con los fardos de los cadáveres insepultos. Es en este sentido que la experiencia literaria nos hace conscientes de la historia, del pasado y del presente y arroja un interrogante sobre el futuro.

Como afirma Larrosa, la literatura no dice la verdad, no intenta decir la verdad, como si la verdad existiera, sino que “vincula” lo que nos pasa. Lo que pasa en algunas de las obras que ya hemos mencionado: *Nada*, *El Señor de las Moscas*, *El cazador en el centeno* y *Arrancad las semillas, fusilad los niños*, no son tanto la verdad histórica como la “verdad de lo que acontece a unos seres humanos”; la verdad es lo que nos pasa a nosotros y cada una de estas obras “acontece” en tanto nos pasa su historia a nosotros como sus lectores. En este sentido, no se trata de lo que un autor retrata, sino de los que cada lector es capaz de crear desde su individualidad, a modo de una manera de comprender y describir su propia existencia.

La verdad que declara la literatura equivale a un saber nómada, a una errancia, a un camino que cada uno recorre por su cuenta y riesgo, sin itinerarios. Nada más inoportuno a este tipo de experiencia individual que la abundancia de textos que declaran *qué leer*. En primer lugar, no toda lectura involucra una experiencia para todos sus lectores; segundo, nunca se trata del mismo tipo de experiencia; tercero y último, la experiencia es siempre una diversidad. Por todo lo anterior, la experiencia literaria es intransitiva. Señala Larrosa, es un camino hacia lo imprevisto, una apertura hacia lo desconocido.

Rosenblatt señala que, con razón, términos como lector y obra literaria son engañosos. “No hay tal cosa como un lector genérico o una literatura genérica; solo hay millones de lectores individuales potenciales de millones de obras literarias individuales potenciales... la obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto”. (Rosenblatt, 2002, p. 51)

La escuela ha confundido por lo regular la experiencia literaria con el aprender los códigos de la literatura, aprender por ejemplo qué es una novela o un cuento y sus

características; aprender sobre los géneros y los estilos. Vivir un texto no es simplemente descifrar un código, esto es apenas una fase pero de ninguna manera la finalidad. Nadie tendría que leer *Cien años de soledad* solo por conocer el estilo de García Márquez o para reconocer un esquema narrativo sorprendente. Por otro lado, en literatura no se trata de aprender un código que se repite de manera rutinaria; cada creación literaria asume los códigos y los transforma: hablamos de la literatura como de una permanente transgresión del código.

En este sentido, la experiencia literaria como formación implica reconocer que si bien leemos y escribimos apegados a los signos, la literatura pone en tensión el sistema y su estructura. Toda obra literaria recrea el sistema y al mismo tiempo lo modifica; todo sistema de signos y de reglas, todo género, es finalmente histórico y se refiere solo a una forma de organización y de comunicación de las obras.

La experiencia literaria tiene que ver con la construcción de sentido. El problema es que regularmente resulta más sencillo establecer el sentido atendiendo a elementos externos a la obra: la biografía del autor, el contexto que da lugar a la obra, lo que la obra transmite sobre la realidad histórica o social, la discusión sobre los valores éticos y morales que la obra pone en juego. Todo esto es más fácil de establecer e incluso de evaluar. De lo que se trata es del sentido que una obra tiene como experiencia intensa y vívida que afecta nuestra concepción de la realidad o de una parte de la realidad: algo que nos afecta o nos transforma de manera intensa.

En una obra como *El señor de las moscas*, de William Golding, resulta relativamente fácil y erudito establecer cada uno de estos elementos y así hablaríamos de la manera como esta obra establece un diálogo con la historia de la literatura y en particular con su antecesor literario: *Dos años de vacaciones*, de Verne (o con sus correlatos contemporáneos en la televisión: la serie *Lost*); en un segundo sentido nos referiríamos al contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial y que permite vincular esta novela con la generación de jóvenes que padecieron durante el conflicto la ausencia de los adultos; es posible explorar de la misma manera la relación de estos jóvenes con el sistema educativo del que provienen y en la manera como sus gestos y actitudes replican los sistemas de autoritarismo impuestos por el mismo proceso educativo; una cuarta alternativa nos permite ver, como se ha intentado muchas veces ver en

esta novela una alegoría de la civilización humana o una metáfora de los orígenes de la violencia.

En todos estos casos el sentido parece estar a un costado de la obra literaria y distante de la experiencia literaria. No que no pueda vincularse la obra con una serie de inquietudes válidas todas ellas, que pueden incluso sustentarse en tan ricos matices. Pero hay un “sentido” que ha quedado fuera de lugar: el sentido que una obra tiene para el lector individual en una coyuntura concreta de su existencia. Para un joven que haya experimentado la convivencia escolar como una amenaza es posible que vea en esta novela una réplica de este tipo de violencia; siempre quedarán relativamente indeterminados los factores o las circunstancias personales llevan a un lector a encontrar y perseguir en la trama de esta obra un relato de suspenso, de terror o aventuras.

Podría pensarse, entonces, que no hay nada más distante del aula de clase que la experiencia literaria; sin embargo, es posible “cuidar” las condiciones que la hacen posible. En las prácticas literarias juveniles, más allá de lo que prescribe un canon o de lo que “manda” a leer un profesor, se trata de encontrar el texto, el momento, los interlocutores, la sensibilidad, adecuados. A veces se trata solo de la oportunidad e incluso del silencio necesario para que la experiencia literaria tenga lugar.

Como afirma Blanchot, se trata de encontrar el momento conveniente para “volverse hacia su propio asunto”; es decir, las circunstancias que nos permitan recuperar nuestro yo. Volvamos por un segundo a la cita de Blanchot que ya hemos analizado al comienzo de este capítulo: “Si toda la literatura dejara de hablar, es el silencio lo que faltaría es ese Tibet originario donde los signos sagrados ya no se manifestarían en nadie, y es la falta de silencio lo que revelaría tal vez la desaparición de la palabra literaria” (Blanchot, 1959, p. 321).

El Tibet del que habla Blanchot, es un lugar donde las palabras, por desgaste, han dejado de ser sagradas, o donde el poema, desacralizado en medio del griterío, se declara en vano; en medio del exceso, solo queda un vacío. La tarea, si alguna le queda al profesor de literatura, es en muchos de los casos, pedir silencio, por un instante. Crear el momento adecuado no es fácil,

hay demasiado ruido, demasiada seducción en el entorno y el poema o el relato pasan desapercibidos o se suman a la confusión.

Apéndice 3

Los clásicos de la literatura juvenil

Con respecto a la literatura juvenil podemos señalar dos fenómenos: primero, para muchos la literatura juvenil comprende un amplio espectro de oposición a lo clásico y a lo académico. Mientras los clásicos constituyen un conjunto de obras que la tradición ha ido señalando y depurando hasta convertirlos en referentes obligatorios de la cultura, de la historia, de la cultura y del pensamiento, lo juvenil, como fenómeno literario, se ubica en las formas emergentes del mercado; frente a una literatura mayor, lo juvenil y todos los géneros que le resultan cercanos –los relatos de suspenso y terror, los policíacos, las novelas de aventuras– se enmarcarían en un vasto horizonte regido por el gusto popular, por las tendencias del mercado, impulsadas por la promoción que genera su diálogo con otros medios de comunicación –cine, video, novela gráfica, *fanzines* digitales, por ejemplo.

El segundo elemento que hay que mencionar es que la literatura juvenil presenta hoy un conjunto de obras que se han convertido en sus propios referentes clásicos. Muchos remontan estas referencias a las obras que desde el siglo XIX dan protagonismo a jóvenes y adolescentes, como sucede con antecedentes de Dickens (David Copperfield o el Pip de *Grandes Expectativas*); o en pleno siglo XX obras como *Las tribulaciones del joven Törless*, de Robert Musil, 1906; o personajes como Stephen Dedalus, protagonista de *El retrato del artista adolescente*, de James Joyce (1916).

Sin embargo es solo en los años inmediatamente posteriores a la II Guerra Mundial, que aparecen las obras emblemáticas del género. Obras como *El cazador en el centeno* (*The Catcher in the rye*), de J. D. Salinger; *El señor de las Moscas*, de William Golding y *Arrancad las semillas, fusilad a los niños*, de Kenzaburo Oé, presentan como rasgo común el surgimiento de una generación de jóvenes que crece y se tiene que abrir camino sin la tutela de la ciudad adulta, ya sea porque estos están ocupados atendiendo el conflicto bélico, como sucede en la novela de Kenzaburo; ya sea porque los jóvenes tienen que tomar las riendas de su propia educación, como sucede en *El señor de las Moscas*, tras la desaparición de toda la sociedad adulta; ya sea porque la tutela institucional se muestra inmoral e insuficiente para conducir a las

nuevas generaciones, como acontece con Holden Caulfield, protagonista de *El cazador en el centeno*. El título original de la obra *The Catcher in the Rye* proviene de un poema de Robert Burns y devela uno de los elementos fundamentales de esta historia: lo que era una ronda infantil se ha convertido en una amenaza real en donde el “cazador”, el errante Holden Caulfield, está a punto de convertirse en la presa de una sociedad hipócrita y decadente.

El fin de semana de Holden Caulfield se convierte en experiencia de ruptura, crecimiento y maduración precoz, suerte de ruptura de todos los velos de la inocencia y, además, un desenmascaramiento de las promesas falaces del sistema social y educativo. Holden Caulfield reconoce el riesgo de esas aventuras hacia lo clandestino, lo prohibido, la promiscuidad, el camino fácil hacia la prostitución, el alcohol; la posibilidad de ser indiferente y dejar que simplemente el mundo siga girando tal cual lo ha hecho siempre. En esa ciudad moderna (Nueva York) y en este mundo moderno (los años 50) no hay espacio para ninguna clase de heroísmo, sí una gran puerta hacia la felicidad de los mediocres.

Una de las novelas más cercanas a los jóvenes de hoy, no tanto por el tiempo sino por la temática y el tratamiento de los conflictos es *Rebeldes* (original *Outsiders*, 1967), de Susan Hinton. La obra se popularizó a través de su adaptación cinematográfica en 1983, por Francis Ford Coppola, con un elenco emblemático encabezado por Matt Dillon, Patrick Swayze y Tom Cruise. Desde el comienzo Ponyboy, el protagonista de la novela, declara ser un greaser, uno de esos jóvenes, en su mayoría de origen italiano o sudamericano, al que pertenecen los personajes de *Rebelde sin Causa* o los miembros de las bandas de *West Side Story*. Aunque el estereotipo los presenta como jóvenes sureños o del medio-oeste, en realidad su inspiración fueron las emblemáticas figuras de James Dean y Marlon Brando. Las primeras líneas de *Rebeldes* nos muestran el mundo mixto rural de un grupo de jóvenes en busca de identidad y entretenimiento:

Deseaba parecerme a Paul Newman –él tiene pinta de duro y yo no–, aunque imagino que mi propio aspecto no es demasiado desastroso. Tengo el pelo castaño claro, casi rojo, y ojos gris verdoso. Ojalá fueran más grises, pues me caen mal los tíos de ojos verdes, pero he de contentarme con los que tengo. Llevo el pelo más largo que muchos otros chicos, recto por atrás y largo en el frente y por los lados, pero soy un greaser.

Hacia los años 50, se conocen como *greasers* los jóvenes de la generación que en busca de su identidad aupados por sus modelos icónicos se encuentra envuelta en una ola de aburrimiento insuperable que los distancia de la generación de sus padres, los héroes de la II Guerra Mundial. Muchos de estos *greasers* se asocian iconográficamente con los jóvenes motociclistas ligados a la *Revueta de los Hollister*, vinculados a las carreras ilegales de motocicleta que se había popularizado a través de obras como *The Wild One*, de 1953, protagonizada por Marlon Brado). Más tarde en *Rebelde sin causa* (*Rebel without a cause*, 1955), la imagen del joven insatisfecho encarna en la figura de James Dean.

Sin embargo, en *Rebeldes*, como en *El cazador en el centeno*, el protagonista encuentra en la literatura, en la lectura, un indicativo de distinción: no todos los jóvenes leen: pero el personaje en primera persona de la literatura juvenil se diferencia de los miembros de la banda en que es un joven que lee y tiene una visión diferente del mundo y que asume una postura de rechazo al comportamiento gregario de los otros: “Yo no soy como ellos, y en la pandilla a ninguno le gustan los libros y las películas de igual manera que a mí. Por un tiempo pensé que era la única persona del mundo que disfrutaba así.” Penyboy encuentra en la literatura un reflejo de su propia condición en las imágenes de Pip, el personaje de *Grandes expectativas*, de Dickens. Al igual que él, Pip también es discriminado por su origen y su atuendo. Penyboy sabe de antemano que a pesar de su dedicación e inteligencia nunca entrará a la universidad, ni irá a los gimnasios, ni manejará un Mustang, como los *socs*, los jóvenes de clase alta que tienen de antemano derecho a los bienes de la sociedad.

Los jóvenes de *Rebeldes* “han crecido muy deprisa”, encuentran su identidad en oposición a los chicos de la clase alta, de los otros barrios; se trata de una identidad que se reconoce en relación con las diferencias de clase social. “Los *greasers* somos un poco como los *hoods*; robamos cosas y conducimos viejos coches trucados y atracamos gasolineras y armamos una pelea entre pandillas de cuando en cuando”. Un *hood*, simplemente un muchacho del barrio, de la cuadra, del *guetto*, regularmente con connotaciones negativas que aluden a las pandillas o barriadas. Buena parte de las preocupaciones de estos muchachos derivan de su aspecto físico y en vestuario: “... llevamos el pelo largo y vestimos con vaqueros y camisetas, o

nos dejamos por fuera los faldones de la camisa y nos ponemos cazadoras de cuero y playeras o botas.” (FALTA CITA DE REBELDES)

Esta obra presenta algunos temas que se convierten en rasgos centrales de la literatura juvenil: la ausencia de los padres, el protagonista al cuidado de su hermano mayor, la sensación de no tener las mismas oportunidades sociales, la amenaza de convertirse como sus hermanos en un *dropout* (desertor) de la escuela o convertirse en un obrero raso. Uno de los temas típicos de estas obras tiene que ver con el aspecto físico, con los detalles del cabello, pero en particular las descripciones son minuciosas del temperamento, como se observa en este fragmento a propósito de uno de los miembros de la pandilla:

De tan rubio, tenía el pelo casi blanco, y no le gustaba cortárselo, así como tampoco la gomina, de manera que le caía en mechones sobre la frente y en crenchas por detrás, y se le rizaba tras las orejas y en el cogote. Tenía los ojos azules, resplandecientes como el hielo y fríos de aborrecimiento por el mundo entero. Dally había pasado tres años en la parte más salvaje de Nueva York y había estado en el talego a las edad de diez años. Era más duro que el resto de nosotros, más duro, más frío, más mezquino. (FALTA CITA DE REBELDES)

El cabello, el uso de la gomina, los mechones sobre la frente, que hasta hoy siguen siendo una marca distintiva; además de esto, el “aborrecimiento por el mundo entero” que revela una condición y una actitud: la de su origen social, su trayectoria, su pasado delincencial, la salida de casa, la pérdida de los padres, la estancia en una correccional, de paso la necesidad de ser duro y hasta mezquino. Estos jóvenes adquieren esta fama de hombres rudos antes de tiempo o se debaten en medio de un cierto vacío existencial.

Esto es cierto no solo para los pobres del barrio, sino para los niños ricos agobiados por el cansancio. Como afirma Cherry: “¿Has oído alguna vez eso de tener más de lo que quieres? ¿De manera que no puedas desear nada y entonces empiezas a buscar algo distinto que desear? A mí me da la impresión de que siempre estamos en busca de algo que nos satisfaga, y no lo encontramos jamás?” (FALTA CITA)

Desde su mismo título, *Tokio Blues, Norwegian Wood* (1987), una de las obras emblemáticas de la literatura juvenil, nos remite a un hecho central: la alusión al *blues*, a una

música urbana que originada en los Estados Unidos invade Europa y América Latina, pero también el lejano Oriente, para crear un lenguaje universal, un referente común. El *blues* en la novela de Murakami no es solo una referencia a unos sonidos que llegan desde Occidente, sino la música de fondo de esta crónica de desarraigados, el trasfondo musical que comparten jóvenes de distintos hemisferios.

Y es que, como en muchas de las obras típicas de la literatura juvenil, los protagonistas de *Tokio Blues* oyen radio, van a cine, leen revistas, se hacen amigos de los cómics; comparten la misma música, definen iconos similares: ya se trate de los Beatles, Jim Morrison o Miles Davis; en Tokio, como en el París de *Los soñadores* de Bertolucci, se lee a Salinger, a Updike o a Scott Fitzgerald, mientras las revoluciones pasan por el callejón. Se trata, primero, de un sentimiento común, de unas prácticas similares y de un estado del alma compartido y universal: ausencia, sensación de vacío, abatimiento, la impresión de que inevitablemente “se cae en el lodazal”, como afirman Naoko o Watanabe, protagonista y narrador en la obra de Murakami; solo, en segundo plano, se trata también de una revuelta, de una escaramuza, de una protesta frente al mundo que han establecido los adultos.

La alusión en *Tokio Blues* a unas tonadas de finales de los años sesenta, en particular a los Beatles, remite a los iconos de una época, a la música popular, que acalla los ecos de una revolución adelantada en París, en Varsovia, en Praga, en México y en las universidades japonesas. Mientras Watanabe escucha canciones de los Beatles, los jóvenes de Londres escuchan *My generation* y ven a Townshend y a Daltrey romper sus guitarras eléctricas en el escenario, mientras exclaman:

(Talkin' 'bout my generation) People try to put us d-down
 Just because we get around
 Things they do look awful c-c-cold
 I hope I die before I get old⁸

El narrador ubicado dos décadas más tarde recuerda aquellos años que van de la revuelta en la Universidad de Tokio (1968), hasta 1970, año de la muerte de Naoko y cuando Watanabe

⁸ Letra de Pete Townshend (*The Who*, 1965). (*A propósito de mi generación*). *La gente trata de menospreciarnos, simplemente porque vamos por ahí; lo que ellos hacen es terriblemente cruel, tanto que preferiría morir joven antes que llegar a viejo.* (tr. propia)

pone fin a su viaje por las tierras del norte, tras declarar: “me he hecho mayor”. La revuelta terminaría efectivamente un año más tarde con la toma del claustro académico y el movimiento estudiantil se perdería luego en la opulencia económica que trajo consigo el milagro japonés.

En *Tokio Blues* se concentran algunos de los temas centrales de la literatura juvenil: la definición de la juventud como un período de la existencia marcado por permanentes interrogantes; la reducción de la historia a temas derivados de la vida sentimental y el mundo afectivo de los personajes; la narración de un conjunto de peripecias que atañen a la apertura de la vida emocional de los protagonistas; la iniciación de las relaciones sexuales y el surgimiento de las preguntas en torno al amor; el desarraigo de los personajes del seno de la vida familiar y la decisión de partir de viaje y llevar una vida errante; la crítica constante al mundo de los mayores concretado en la crítica a los sistemas educativos; la distancia crítica frente a la sociedad de consumo y a los estereotipos culturales; la pregunta sobre la vida que se transforma en una reflexión en torno a la muerte y al suicidio, en este caso, despojado de las tradiciones antiguas y de los rituales religiosos.

Pensar en el sentido de la existencia lleva a los personajes a reconocer la constancia de la muerte; para la infancia la muerte es un miedo, una posibilidad distante; en la juventud, por el contrario, se padece la duración, la certeza del inevitable paso del tiempo. De hecho, para estos personajes, a los asuntos inmediatos, como las decisiones políticas, la vida académica o las condiciones económicas, se imponen los dilemas existenciales: “Llegué a la conclusión de que la educación universitaria no tenía ningún sentido. Y decidí tomármelo como un período de aprendizaje del tedio. No había nada que me apeteciera hacer o que me instara a dejar los estudios y enfrentarme al mundo.” (COMPLETAR CITA cap. 5) No se trata de simple negligencia o pusilanimidad, sino de que “existen” cuestiones más preocupantes, problemas más serios que resolver, entre ellos el dilema de la vida, la presencia de la muerte y la alternativa sin alicientes de hacerse mayor, un conjunto de rasgos que ya hemos encontrado en los ejemplos previos.

En contraste con el trasfondo político que agita a la sociedad universitaria de Japón, está claro que el tema que ocupa plenamente el mundo de Watanabe, quien entonces tiene escasos 18 años, tiene que ver solo con un conjunto de preguntas en torno a la identidad, a su futuro, al

mundo inexplorado. “Estaba en una edad en que, mirara lo que mirase, sintiera lo que sintiese, pensara lo que pensase, al final, como un bumerán, todo volvía al mismo punto de partida: yo.” (COMPLETAR CITA, cap. 1) Mientras los muertos de la novela (Kizuki, Naoko, la hermana de Naoko) se establecen en su perfecta juventud, Watanabe ve pasar los años, hasta convertirse en un hombre.

Pero lejos de sumirse en la frivolidad, la novela profundiza en temas más complejos, más problemáticos, más difíciles de abordar: el suicidio hereditario, la muerte lenta de los viejos; la entrada en el mundo de las relaciones sexuales y asuntos como la frigidez, el lesbianismo, el sexo oral, la masturbación, el reconocimiento paulatino de los límites de esta experiencia; por otro lado, las crisis nerviosas de los personajes, su mutismo, sus largos silencios; su encuentro con la escritura como alternativa para revelar sus secretos y sus miedos y, finalmente, la difícil reciprocidad entre los seres humanos.

No se puede afirmar que los personajes sean absolutamente indiferentes a los sucesos políticos o a los asuntos económicos, sino que probablemente la historia y la realidad los toma un poco distraídos y pasa por su lado mientras ellos se encuentran preocupadas por una carta, por unas palabras no dichas o por sus inquietudes sexuales. Antes que discutir la situación de la universidad, Watanabe y Midori analizan la importancia de ver *El graduado*, se mantienen concentrados en las páginas de *La montaña mágica* y se interrogan sobre el mundo que dejaron atrás o el horizonte que se despliega a sus pies. Gracias a la influencia que el cine y a los tirajes masivos, la obra de Murakami se ha popularizado en todos los horizontes y ha consolidado algunos de los estereotipos del género.

Apéndice 4

La literatura juvenil como campo de polémica

Acercarse a la literatura juvenil no es tan sencillo –mucho menos para aquellos que han estudiado literatura–, pues en primer lugar hay una enorme diferencia entre lo que se estudia en cualquier programa de literatura y la denominada literatura juvenil. La mayoría de los críticos y el público en general parten de una serie de prejuicios y errores crasos como los siguientes:

- La literatura juvenil se opone de manera rotunda a la literatura clásica o canónica y, por tanto, aparece poco referenciada en los programas académicos. En otros casos, la mayor parte de las referencias llega a los docentes por vía de la promoción editorial, y de los premios de literatura juvenil que promueven las mismas editoriales.
- Existe, por otro lado, la idea de que la literatura juvenil aborda temas triviales y que se trata de obras poco elaboradas, distantes en calidad de la literatura adulta y mucho más cercanas al fenómeno de los *best sellers*. Muchos consideran de antemano que la literatura juvenil es simple, sencilla y adolece de estilo.
- La crítica literaria centrada en la literatura juvenil es casi inexistente y se afirma, de ante mano, que se trata de obras de pobre calidad, que no incorporan un conocimiento de los géneros tradicionales ni la historia literaria. Se afirma que la literatura juvenil no conduce al pensamiento crítico ni a la reflexión y que, por lo mismo, no agrega nada al desarrollo de las competencias del joven lector.
- Se asume que la literatura juvenil ofrece propuestas narrativas elementales, con un concepto lineal del tiempo; en suma, historias redondas en donde el sentido se hace explícito.

Afortunadamente, como podemos constatar en las obras que acabamos de mencionar, las obras más importantes de la literatura juvenil ofrecen propuestas que demandan un lector ágil, capaz de seguir las pistas de un relato incluso fragmentario, cuyos personajes escapan a los estereotipos o que se fundan justamente en el rechazo de los clichés. En *Nada* de Janne Teller (2010), por citar un ejemplo, los niños, arman un “montón de significado” para mostrarle a Pierre Anthon que la vida tiene sentido. Aparecen en esta montículo simbólico un ataúd de niño,

desenterrado; una antigua bandera y una bicicleta; la cabeza de una perra sacrificada, un pañuelo con la sangre de una niña y unos mechones de cabello azul; una serpiente robada en un laboratorio y una vaso etc. de objetos “sin valor”, un montón de sinsentido que termina incinerado y sirviendo de pira funeraria. Ninguno de estos elementos escapa al escrutinio despiadado de parte de unos niños que han dejado de creer en historias.

La novela de Teller, fue primero rechazada por los editores que la encontraban peligrosa y perversa; fue luego prohibida en muchas escuelas alemanas, danesas y noruegas; y en la mayoría de los casos vetada por los padres de familia, cuando los maestros decidieron incluirla en los planes de lectura. *Nada*, dice su autora, es una novela dura, oscura, que en el fondo esconde una luz de esperanza, que algunos lectores perciben.

Sin embargo, la mayoría de las aproximaciones a la literatura juvenil han sido realizadas desde la óptica de los docentes, quienes preocupados por el precario nivel de lectura de sus estudiantes, se acercan a los relatos juveniles tratando de encontrar el antídoto contra los no lectores, a través de textos que pueden combinar lo lúdico y lo didáctico. Desde esta óptica, instrumental y reducida, estas obras se caracterizarían por usar un léxico sencillo o reducido que facilite su lectura, con la idea de que con el correr de los años los estudiante desarrollen una mayor competencia lectora; los temas tendrían un tratamiento elemental y tratarían asuntos próximos o familiares, con miras a que, poco a poco, los lectores se apropien de un acervo de lecturas cada vez más complejo.

Hay en la mayoría de los programas de promoción de lectura y en los planes de lectura el imperativo de abordar obras que reflejen el mundo de los jóvenes, que las tramas giren en torno a los temas afines a los períodos de maduración. Como lo señala Gabriel Janer (1995), bajo el rótulo de literatura juvenil se ha agrupado un vasto conjunto de obras consideradas “aptas para los jóvenes” en tanto ofrecen un horizonte y unos personajes con los cuales pueden identificarse los lectores. En este sentido la literatura juvenil se define por ser una práctica “experiencial” y cercana a los conflictos del joven. No se trataría de lo que leen los jóvenes, sino de aquella literatura que aborda asuntos específicamente juveniles (Cubells, 1989).

Una de las expectativas de padres y docentes es que la lectura juvenil propicie la formación del pensamiento crítico y la sensibilidad estética de los jóvenes, cumpliendo el ideal de unir lo didáctico y lo lúdico. En otros casos se cae en el equívoco de que la importancia de esta literatura tiene que ver con la transmisión de valores: la verdad es que la literatura juvenil, al igual que toda otra expresión estética literaria, funda su propio valor en la capacidad para crear un mundo, para representar el mundo de manera intensa y sincera, mediante una escritura rigurosa y elaborada, sin importar el tema. No obstante, es evidente que buena parte de la literatura que promueven las editoriales, bajo el rótulo de literatura juvenil, y dirigida a los docentes como parte de los planes de lectura, presenta fuertes restricciones y tabúes en cuanto al tratamiento de algunos de los temas que “realmente” interesan a los jóvenes: sexualidad, crisis religiosa, crítica a las estructuras familiares y a los modelos de autoridad.

Muchos (Cassany, 1994, García Padrino, 1998) consideran que la literatura juvenil es una literatura de transición. Se trataría de “libros anzuelo”, escritos para captar lectores que probablemente algún día se conviertan en lectores “maduros”, formados y críticos. No faltan, al referirse a la literatura juvenil, los temores, no siempre injustificados, de que se trata de obras que al estar dirigidas a un tipo concreto de espectador presentan argumentos monótonos, repetidos, de alguna manera, banales, escritas en un lenguaje elemental con la idea de que se trata de acercarse al tono coloquial de los jóvenes (Cansino, 2002).

En contraste con estas miradas incompletas o puramente instrumentales, la evidencia presente en las obras muestra que la literatura juvenil es un *rango literario complejo*, caracterizado por una serie de elementos definitorios, entre los que se pueden señalar los siguientes:

- Más allá de ser escrita para jóvenes se trata de aquellas obras que proyectan la mirada de los jóvenes, su voz, el mundo desde su perspectiva. No es un relato sobre jóvenes, sino un relato en donde el joven narra el mundo y ofrece su punto de vista. Puede que la trama de estas obras se ubiquen en un pasado mitológico o fantástico (como sucede en muchos de los dramas de ficción histórica). El hecho es que incluso en estos contextos de ficción histórica la narración hace un llamado al joven de hoy. Puede tratarse incluso de que las obras son regularmente leídas de una manera diferente a cómo eran leídas hace unos treinta años.

•Los finales de las tramas no son regular ni necesariamente felices, como sucede efectivamente en la literatura infantil. La literatura juvenil puede resultar claramente cruda y no intenta ofrecer a los jóvenes ninguna imagen de perfección ideal o una mirada superflua. En obras como *El cazador en el centeno*, *El señor de las Moscas*, *Rebeldes*, *Gato y Ratón*; en novelas colombianas como *Opio en las nubes*, *Buenos muchachos* o *La luna en los almendros*, se refleja el mundo real, los personajes usan un lenguaje rudo, se ríen, se deprimen, se acobardan, se recuperan, a veces, o constatan la cercanía de la muerte.

•Las piezas más representativas de la literatura juvenil llevan a su lector a pensar: obligan a que éste tome sus propias decisiones; no inducen ni adoctrinan a los jóvenes alrededor de ningún tipo de filosofía. Si bien algunas obras enseñan algún tipo de lección, no atragantan a su lector y exigen que el lector haga su trabajo: interprete situaciones, saque conclusiones, tome decisiones, arme parte de la historia. No se trata de una lectura predecible sino de unas tramas innovadoras, excitantes y de un interés complejo.

•Aunque aparezcan los jóvenes como protagonistas, se trata de literatura escrita por autores adultos, que retratan o estudian el mundo de los jóvenes, desde la evocación de los años juveniles. Son escasos los ejemplos en donde los mismos jóvenes escriben sus historias.

•Desde otra perspectiva, la literatura juvenil es un apelativo para aquellas obras *preferidas* por los jóvenes. Es inobjetable que las historias de aventuras, la ciencia ficción, los relatos de vampiros, los relatos góticos, el neofantástico, la novela negra y el policíaco, las sagas mitológicas o heroicas, si bien hacen parte de las preferencias de muchos jóvenes no limitan sus audiencias a los jóvenes, pero abundan los casos en donde se combinan protagonistas juveniles y aventuras de ficción.

•Otra vertiente mucho más estrecha, pero muy interesante, apunta a definir la literatura juvenil a partir de dos imágenes características: la primera, la del joven situado ante el marco de la escuela; segundo, la del joven como antítesis del mundo adulto. Ambos modelos aparecen en piezas emblemáticas como *El cazador en el centeno* (1951) o *La guerra de los chocolates* (*The Chocolate War*, 1974), de Robert Cormier. Mas, en contraste con la primera imagen, la literatura juvenil sería también justamente, la literatura que los jóvenes leen durante su tiempo libre,

incluso libros para adultos que pueden haber llamado el interés de los jóvenes, en oposición a los dictámenes de la escuela.

Para completar esta variedad de posturas, pros y contras en torno a la literatura juvenil, veamos algunas reflexiones sobre la historia, la calidad y el género de la literatura juvenil.

Un poco de historia

Una breve mirada a los libros que inundan hoy las vitrinas y las estanterías vemos que la “literatura juvenil”, que antes ocupa una esquina, hoy abarca una buena parte de la librería, constituyendo buena parte de las novedades editoriales. En esta galería aparecen hoy todas las versiones impresas de las obras que se promueven desde las pantallas con innumerables ejemplos de la heroína solitaria que acomete la tarea de salvar el mundo, como sucede con el personaje Katniss Everdeen en la trilogía novelesca de Suzanne Collins, de *Los juegos del hambre*; de los triángulos amorosos, como trasfondo de una trama de pandillas de *wervolves* aquejados de furia y sentimiento, tal cual sucede en la saga de *Twilight (Crepúsculo)*, de Stephanie Meyer; de las series basadas en la representación de universos distópicos, que tienen como objeto la representación de un futuro oscuro en el cual los jóvenes tienen a cargo combatir a una sociedad adulta perversa

Otras veces los relatos ofrecen una inmersión en el mundo de vampiros, sirenas, de los zombies, hadas, o personajes proteicos. Abundan los relatos alrededor de la paranormalidad; las brujas que provienen de la tradición folclórica y de la literatura clásica nunca habían estado tanto en la vitrina. En muchos de estos relatos el asunto central es siempre la lucha entre el bien y el mal, entre los buenos chicos y los malos, en un mundo en donde los padres han desaparecido, casi siempre en un episodio inicial trágico o misterioso (como sucede en *Harry Potter*).

Otra idea explotada a la saciedad retoma el asunto de los cambios que sufre el joven, cuando una mañana se despierta y reconoce que ya no es el mismo y que, de repente, posee unos poderes que aún no sabe para qué le pueden servir. Un joven común y corriente se convierte en un ser extraordinario (el caso más llamativo es el de *Spider*, creado hacia 1960,

como un cómic por Marvel). No es extraño que justamente Spider sea un adolescente, huérfano que vive con su tía, que padece el rechazo, que se muestra incapaz para adaptarse al mundo de sus compañeros y que deambula solitario.

A pesar de la variedad de temas fantásticos y folclóricos, en el medio gira como tema central la confusión de la identidad, un afán de reconocimiento de su propias condiciones, defectos y virtudes, algunas veces enmarcadas en habilidades y poderes especiales. Una serie de conflictos que se asimilan a la confusión de identidad y al sentido del reconocimiento de sus propias habilidades y poderes.

No siempre la literatura juvenil ha estado invadida de hechiceros, vampiros o historias distópicas. Es evidente que en algún momento, hacia la última década del siglo XX, las editoriales, aupadas por el cine y por obras como *El señor de los Anillos* y *Harry Potter* encontraron una rica veta en la abundancia de los relatos folclóricos populares. Hoy, como lo afirma Michel Cart (2008), es casi imposible hablar de literatura juvenil sin referirse a un sistema complejo de temáticas y de obras que abordan asuntos tan complejos como las propias audiencias para las cuales son escritas, y que pueden ir de temas como la homosexualidad, la enfermedad mental, el Sida, el consumo de drogas. Según Cart se ha pasado de una década dedicada al romance y al terror a abordar temas cada vez más delicados y de actualidad, que toman en cuenta los hábitos lectores de los jóvenes de hoy, la influencia de las tecnologías, los nuevos formatos de lectura.

Para encontrar los orígenes de la LJ hay que ir a los años 40, década en la que se comenzó a reconocer a los jóvenes (adolescentes - teenagers) como una población demográficamente decisiva. En el contexto de la II Guerra Mundial se hablaba de “enlistar” jóvenes pero no adolescentes; estos mejor quedaron en casa asumiendo los roles de los hermanos mayores que partieron a la guerra. En *Seventeenth Summer*, Maureen Dally escribe una novela dedicada a los jóvenes. Es una historia romántica que narra la historia de un breve enamoramiento, un primer amor, que se corta al terminar el verano, escrita cuando la autora tenía exactamente 17 años. La obra aborda como tema la ansiedad generada por los deseos de amar y emprender una vida sexual. Aunque recibida con reserva, quedó clara la idea de que los jóvenes podían escribir

pensando en los jóvenes, en sus anhelos y sin reservas con respecto a prácticas como fumar o beber.

El término Literatura Juvenil (en inglés *young adult literature*) solo fue acuñado hacia los años 60 para describir el efecto en las audiencias jóvenes de obras como *Rebeldes (The Outsiders)*, que ya hemos comentado atrás; en conjunto obras marcadas por un fuerte realismo social. La expresión literatura juvenil es un término amorfo que consta de dos elementos dinámicos y cambiantes: el de literatura y el de juventud. En cuanto al primero, lo cierto es que ha cambiado la idea de literatura, se ha destronado la idea de gusto literario y se han relajado las posturas rígidas frente al canon literario, que hacían impensable unas décadas atrás la existencia de formas alternativas; en el segundo es importante recordar que la idea de joven solo puede concebirse conceptualmente en relación con la cultura y la sociedad.

Hacia 1960 el concepto YAL denominaba a un conjunto de obras de marcado realismo, que se oponían a la veta fantástica o de ficción y que abordaban temas de interés en relación con los jóvenes de 12 a 18 años; se trataba de otra parte de un concepto elaborado desde las mismas empresas editoriales que tenían como objetivo crear y mantener un mercado objetivo de libros diferente al de la literatura infantil. Hacia los años 70 surge, sin embargo, una tendencia escribir sobre los jóvenes con un poco más de candor; aunque imperan las historias que se concentran en temas como la violencia escolar (*The Chocolate War*, de Cormier, es quizá la más emblemática) o que exploran sobre todo las diferencias culturales y algunos temas tabú hasta ese momento no abordados como las diferencias raciales, la menstruación, el divorcio, la masturbación y el sexo entre adolescentes (*Tiger Eyes*, de Judy Blume) o los miedos secretos y el sentimiento de culpabilidad como aparece en *I know what you did last summer*, novela de 1973, thriller que en su versión literaria no incorpora asesinos a cuchillo, como sí sucedería con la versión filmica de 1997, un ordinario *slasher film*.

En la década del 80 se hicieron populares las series y los dramas de horror aun cuando no eran muy numerosos los libros escritos específicamente para jóvenes. Pero al llegar el año 2000 y desde ese momento hasta el presente habría que hablar de un movimiento hacia la literatura juvenil, de modo que lo que antes era una rareza en el mercado de los libros se convirtió en un asunto general, sin duda tras la aparición en 1997 del primer libro de la serie de *Harry Potter*.

Esta obra ha inspirado una generación completa y ha introducido a toda una generación no solo a las historias de misterio y mundos diversos sino que abrió la puerta a los temas de sortilegio, magia, misterio, distopías futuristas y lo paranormal. No se trata, solo de la irrupción en universos distantes, de mundos extraordinarios plenos de personajes fantásticos, sino en estadios de marginalidad, de excepción, de desequilibrio o en crisis y en donde es necesario evaluar, actuar, tomar decisiones, crecer.

Hoy, la definición de literatura juvenil vincula formas narrativas de no-ficción; mas se hace evidente que la idea de literatura relacionada con el valor estético de las obras ha sido reemplazada por la idea de función literaria. Por otro lado, en literatura, como en otras formas de expresión artística, es notoria la influencia de la expansión de las artes visuales, de modo que hoy lo literario se ha hecho inseparable de una idea extendida de texto en donde las imágenes juegan un papel igualmente narrativo, de modo que tenemos que hablar de novelas gráficas, cómics, libros pintados, en donde algunas formas de animación manga, del uso del collage, se vierten en modelos analógicos y digitales, para leer, observar y escuchar, como sucede con los audiolibros, otro ítem que no hay que desconocer.

Se trata, en suma, de una oferta de mercado cada vez más pujante y dinámica, que influye con títulos que afortunadamente ya no provienen solo del mercado norteamericano, sino que podemos empezar a hablar de novelas juveniles provenientes de horizontes hasta entonces desconocidos para nosotros como Oriente, Africa, como sucede con obras como la de Khaled Hosseini, Mark Haddon, Murakami, Marja Satrapi, Art Spiegelman o Janne Teller. Así las cosas el espectro es amplio y presenta por lo menos dos extremos (el realista y fantástico) y que se asocian al vincular como centro las lucha por la identidad, la ansiedad por un mundo distinto, aun cuando algunas obras puedan recorrer la zona más oscura de este corredor que va de la desesperación a la esperanza.

El tema de la calidad en la literatura juvenil

Otro asunto es hablar de la calidad, de si es posible como sucede con la novela adulta o con la poesía construir o erigir algo así como un arte de la novela o un manifiesto poético, para

la literatura juvenil. En literatura juvenil las obras adoptan sus rasgos en razón de la necesidad de sus lectores, pensando en sus lectores y no tanto con una pretensión estética literaria lo cual constituye una de los principales argumentos de los críticos. Valga señalar las reacciones diversas que genera la lectura de una obra como Harry Potter, en la que puede molestar la composición elemental del texto y la recurrencia de tópicos usurpados a la tradición literaria y a los relatos folclóricos, y al mismo tiempo puede pensarse que es justamente esa legibilidad y sencillez la que garantiza una experiencia a sus lectores. No hay, como lo señala Stephen Roxburgh (2004), la literatura juvenil no cuenta con un Kundera, o un James o un Foster que escriba su manifiesto, pero sus novedades ocupan buena parte de los comentarios literarios de revistas y periódicos del mundo, casi siempre a cargo de periodistas y expertos en mercadeo.

En la mayoría de estos trabajos no se aborda una reflexión sobre la calidad de la escritura o la composición; se destacan las obras únicamente por el tipo de problemas que abordan, por romper los límites en relación con temas límites o tabú. Se mide la calidad atendiendo al éxito que tienen las réplicas o las sagas o su paso a otro tipo de medio –cine, video, televisión. Se puede afirmar que el concepto de la LJ está basado no un tipo de obras sino en una audiencia, lo cual hace que estemos hablando todo el tiempo de un objetivo "móvil" basado en la recepción de los públicos.

Para hablar de la estética de las obras, no resulta muy eficiente referirse a la perspectiva del joven, esto define al personaje central de la obra, pero no define la LJ. ¿Cuál es entonces la medida estética de una novela juvenil? Una primera idea es que "hay que empezar a eliminar las diferencias entre literatura juvenil y literatura adulta". Es decir, empezar a hablar de literatura juvenil en términos de buenas o malas historias, no porque sean o no sean juveniles sino porque, por ejemplo: cumplen una regla fundamental: ofrecer propuestas narrativas de calidad, superando los clichés y los argumentos triviales. ¿Por qué no diferenciar entre historia y trama, como se hace en literatura en general? No basta el tema, sino el tratamiento, la perspectiva, la profundidad, la distancia, la calidad inventiva, sin que esto signifique sentar una preceptiva. Calvino (1986), en sus *Seis propuestas para el próximo milenio* nos da un buen ejemplo de las exigencias del lector contemporáneo en cada una de sus conferencias, que valen para toda forma de narrativa. Calvino elogia la levedad, la rapidez, la exactitud, la visibilidad,

la multiplicidad; en suma, la facilidad para superar las cadenas del realismo brutal, la capacidad para el humor y la ironía; destaca la cualidad de las obras ágiles, la sorpresa intelectual del relato, la apuesta por los juegos sutiles y de alta imaginación; menciona la multiplicidad, la riqueza de medios, la superación de los puramente textual y la exploración de lo simbólico.

Se corren muchos riesgos al hablar de calidad como objetivo en literatura, pero en el arte narrativo a veces lo mejor es volver al punto de partida. En su *Poética*, Aristóteles trata de las relaciones de causalidad que dan coherencia a la trama, el inicio, el enlace y la conclusión, que en literatura se traduce en que "algo sucede y esto da lugar a que otras cosas sucedan". Es frecuente que esto tan obvio falle, la obra inicia bien pero no concluye, no cierra el círculo, no pasa nada en medio; o por el contrario todo pasa en medio, se diluye y no va para ningún lado. Aristóteles menciona la necesidad de que la trama no sea lineal, de que en el camino haya giros, peripecias, olvidos, reconocimientos, ausencias, distanciamiento, reencuentros.

Según Aristóteles la trama puede orientarse por tres énfasis: el personaje, la acción y el pensamiento. En literatura juvenil los ejemplos son significativos. En el primero la trama está en relación con la posibilidad de que el personaje evolucione, pase de una experiencia que lo lleve a un cambio de su condición; en el segundo caso, de la acción, el asunto tiene que ver con "sobrevivir", no tanto que el personaje cambie sino que sobreviva a un desafío o a un reto vital (obras de Verne o de Kipling están fuertemente ligadas a esta posibilidad); finalmente en las novelas de pensamiento el énfasis está puesto en la posibilidad de cambiar de ideas, lo cual puede aparecer sobre todo en obras de carácter polémico o filosófico un poco raras en la literatura juvenil, pero no del todo extrañas cuando las tramas llevan a un cambio de perspectivas o de enfoque.

En cuanto hace a la *mimesis* se establecen tres modos de representación: la realidad puede ser representada tal cual ella es, con toda realidad; mejor de lo que es, de manera utópica; o peor de lo que es, de manera distópica. Estas tres opciones no nos hablan solo de la calidad de las obras sino de su interpretación de la realidad. En la literatura juvenil imperan las tramas de personaje: si tenemos como protagonista y narrador en primera persona contamos con un punto de vista y mundo visto desde esa perspectiva. El mundo se verá transformado desde la perspectiva del joven y las reglas de verosimilitud derivan de la sinceridad de esta postura. Los

personajes de la literatura juvenil enfrentados a su propio horizonte de maduración narran el mundo desde su inocencia o ignorancia; la experiencia vital gira entorno a los cambios que experimentan, y sobre los cuales pueden incluso estar desapercibidos. En qué momento se dan esos pasos de anagnórisis o reconocimiento que menciona Aristóteles, tal vez en medio de los conflictos, de los giros radicales que torna a los personajes cada vez más verosímiles.

Uno de los rasgos fundamentales de la literatura juvenil y uno de los marcadores de su calidad es entonces la fuerza que a su relato imprime por ejemplo el punto de vista "limitado" del narrador en primera persona. En teatro o en cine impera la acción o la descripción. En las narraciones juveniles impera el discurso directo o indirecto: ya sea lo que dice el personaje o lo que dicen que dice, usando su propia voz llámese jerga o slang: dicción, sintaxis, léxico, forma de ordenar las palabras, de una manera coherente, desde una perspectiva concreta; no se trata de "calcar el lenguaje" del joven, sino de crear un lenguaje capaz de mantener esta idea de mundo propio.

El género y el campo de la literatura juvenil

En su ensayo *La literatura juvenil para un lector audiovisual*, Gemma Lluch propone que la literatura juvenil designa prácticas narrativas diversas y concretas. En su definición de literatura juvenil menciona tres rasgos:

- Una comunicación literaria o paraliteraria entre un adulto y un joven.
- Una literatura que propone un entretenimiento artístico y a la vez ayuda a construir una competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica.
- Lo que se publica en una colección. (Lluch, 2003. p. 24)

Estas tres acepciones nos avisan sobre algunas de los problemas vinculados al querer definir qué es literatura juvenil. La primera además de cuestionar el estatus de estas manifestaciones (mediante el uso de la expresión paraliteratura, que expresa la idea de algo que parece pero no es; que sigue algunos rasgos de lo literario pero no cumple a cabalidad), avisa sobre el asunto de quién escribe (el adulto) y a quién se le escribe (el joven).

La segunda alerta sobre la idea extendida de que la literatura juvenil se caracteriza por tener, de fondo, un sentido didáctico, un intención moral o una finalidad pedagógica, sin abstenerse de la posibilidad de ofrecer obras atractivas, divertidas, una forma de “entretenimiento”. La tercera denuncia evidentemente el hecho de que esta categoría es promovida eminentemente desde las series editoriales, una forma paralela y equiparable a la reconocida y más popular categoría de literatura infantil.

Agrega Lluç un cuarto rasgo, derivado de la oposición entre centro y periferia: la literatura canónica, la literatura mayor, la literatura académica, los clásicos estarían en el centro, en el “meollo”; la literatura juvenil se situaría en la “periferia” del sistema, un lugar de interferencias y tendencias.

Aunque se puede decir que estos rasgos son fuertemente convincentes, lo mismo se puede decir no de la literatura juvenil sino de toda la literatura. En primer lugar, no resulta extraño que la mayor parte de la literatura haya sido escrita por hombres mayores que relatan a las nuevas generaciones las historias de su vida; en segundo, la consigna *corrigere ridendo mores* aparece en la estética de Boileau y a lo largo de toda la historia de la literatura; en tercer lugar, la literatura, sin excepción, se comunica hoy mediante campañas de divulgación adelantadas por las empresas editoriales; por último, la idea de que hay un centro –ligado a la tradición canónica– resulta solo reconfortante para una sociedad minoritaria

El problema de los rasgos propuestos por Lluç no radican en que no sean ciertos, sino en que no nos dicen nada acerca de lo propio de la literatura juvenil y se refieren a la definición de literatura en general. Más interesante resulta su afirmación de que uno de los rasgos de la literatura juvenil es su necesidad de “adecuarse a su público”, a un público acostumbrado a las narraciones cinematográficas y televisivas.

Más allá de las posibles relaciones intertextuales entre cine y literatura o cine y televisión, está claro que el lector formado como telespectador está acostumbrado a la fragmentación propia de los seriales. Estos programas se transmiten en medio de avisos publicitarios, divididos en varios episodios y mecanismos de continuidad (avances, anuncios, referencias en otros programas y espacios); además de ofrecer planteamientos relacionados con la postura

ideológicamente correcta, los protagonistas fácilmente identificables encarnan tipos humanos fácilmente reconocibles: el hacker, el lector, el valiente, el traidor, el inteligente, el fiel, el traidor, el artista, el científico; o por rasgos físicos: altura, volumen; de raza: oriental, latino, afro.

A lo anterior se suma la repetición. Cada episodio da la idea de que es distinto, pero en realidad repite el mismo esquema; una trama ya conocida pero que se ve cada vez como si fuese nueva. Prueba de esto es que los personajes no evolucionan, siguen siendo los mismos y los episodios se repiten cambiando detalles mínimos, algunos personajes, el lugar donde suceden los acontecimientos, alguna peripecia mínima.

Es fácil pasar de estos rasgos propios de los seriales (tipo *Lost*) a lo que pasa en muchos de los relatos juveniles: personajes adolescentes, descripciones estereotipadas, discurso directo, mínima descripción del mundo interior del personaje, uso de frases simples, repetición del nombre propio del protagonista; historias episódicas cuyas aventuras se repiten con cambios mínimos; escaso nivel simbólico o metafórico de la historia en tanto lo que encierra un misterio o aparece como una enigma será ampliamente explicado; en lugar de los finales abiertos y ambiguos, priman los finales cerrados, el pensamiento concreto.

En este sentido es que resultaría preferible adscribir la definición de literatura juvenil al concepto de campo. Desde Bourdieu, sabemos que el campo connota, tanto en arte como en literatura, un espacio de tensión, entre quienes ejercen una posición privilegiada y quienes están al margen, como lo señala Bourdieu en *Las reglas del arte* (Bourdieu, 1995). En literatura este es un campo de tensiones; es decir de rivalidades, celos, diferencias, entre los que triunfan y los que fracasan; entre los famosos hoy y los olvidados mañana; entre obras maestras y literatura de pacotilla, que se vende mucho; entre los dioses de la literatura, los consagrados y los pobres diablos; entre lectores ilustrados y lectores masivos formados por los medios; entre lo que promueve la academia y lo que mandan a leer los medios de comunicación; entre las buenas recomendaciones de los buenos lectores y la basura que se publica y que inunda las vitrinas de las librerías; entre lo que se persigue en los anaqueles especializados de una librería o una biblioteca y lo que ofrecen los almacenes de cadena; entre los artículos académicos y eruditos

de los lectores especializados y las reseñas ocasionales de los diarios y las revistas; entre el *Philosophe Lissant* del que habla Steiner y el lector de imágenes y pantallas.

Esta lucha se da entre los que ejercen un tipo de dominio y los que están en el margen. En esta historia de las prácticas literarias se entiende por qué son frecuentes las rivalidades entre los viejos y los nuevos, entre la tradición clásica y canónica y las revoluciones emergentes, entre los libros tradicionales y las formas *ergódicas*, pero también entre los calificativos que van de ortodoxos, conservadores, académicos, por un lado; a heréticos, innovadores, revolucionarios, por el otro.

El campo de la literatura lo forman primero autores y lectores, pero también los agentes sociales: editores, críticos, medios culturales; lo articulan los premios, las revistas, los concursos, los grupos, las tertulias, los salones de arte, las academias de artistas, las asociaciones, las publicaciones especializadas, las reseñas críticas, los magazines, las ferias del libro; también las escuelas, las bibliotecas, las políticas oficiales, los organismos institucionales de fomento a la lectura.

Como lo señala Bourdieu, el campo (literario) es un espacio de relaciones e interacciones perfectamente estructurales, cuyas fuerzas pueden incluso ignorarse, no coincidir, seguir profundamente determinadas. A las contiendas del campo pertenecen algunas disputas usuales, por ejemplo afirmaciones en torno a la definición de literatura, la disputa por la auténtica pertenencia al campo, afirmaciones del tipo: "esto no es literatura" o "ese no es un escritor", como estatutos. De la misma manera parece que lo que se puede afirmar es que la literatura juvenil y la literatura canónica (que aún practica la escuela) se desconocen entre sí, mantienen lo que Bourdieu llamaría un claro *principio de división* dada la ley del campo (*nomos*), que define el campo artístico como tal. El campo se entiende como una fundación y para estar adentro será necesario compartir el principio fundador.

Durante mucho tiempo el arte "culto", el arte "serio", rechazó las manifestaciones populares y catalogó como cultura de masas todas aquellas producciones en donde la literatura se asoció con la industria y la sociedad de consumo: las ediciones de bolsillo, los libros de tiras cómicas, las novelas de detectives, los westerns, los novelones románticos reproducidos en

libros por entregas de difusión masiva, la ciencia ficción, las series amarillas (*gialli*) o los libros de terror (*thrillers*) o la novela negra (*hard boiled*), los policiales truculentos de amplia difusión (*pulp fictions*).

En este punto, para comprender mejor el campo de la literatura juvenil, vale la pena recordar el concepto de *habitus*, que propone Bourdieu:

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (Bourdieu, 1995, p. 178)

El *habitus* es lo que comparte un grupo humano en términos de un sistema de representaciones que fundamenta sus maneras de clasificar, de ubicarse en el mundo social, y que por lo mismo señala pautas prácticas. La literatura juvenil en tanto *habitus* se presenta como un sistema de disposiciones transferibles, en cuya comunicación juegan un papel importante las experiencias previas; es un sistema dentro del cual se estructura una manera de percibir la literatura, ajustar apreciaciones; un sistema de producción y recepción, de escritores y lectores que acomodan sus acciones de apropiación, diferenciación, distribución, por ejemplo; se definen los agentes (escritores, editores, lectores, redes, mediadores).

Roger Chartier precisa en este mismo sentido (que perfila muy bien lo que entendemos en este trabajo por prácticas literarias juveniles) que el hábito social es un sistema de representación que fundamenta las maneras de clasificar, ubicarse en el mundo social, actuar (Bourdieu y Chartier, 2003).

Ampliando el concepto de literatura juvenil

¿Qué es, entonces, la literatura juvenil? ¿Existe alguna característica que permita establecer la diferencia entre la literatura (sin adjetivos) y la literatura juvenil? Es evidente que en otras lenguas, en particular en inglés, son usuales denominaciones como *young adult fiction*

(YAL) para referirse a la literatura para jóvenes o literatura juvenil; incluso se emplea el término *Teenage Books*, libros de adolescentes, una denominación que aludía básicamente a aquellos textos con los cuales se intentaba superar la brecha entre la literatura infantil –de fácil lectura y acceso– y la compleja y sofisticada literatura que leen los adultos.

Ahora bien la idea de que la literatura juvenil está dirigida a estas edades ha cambiado radicalmente, de modo que muchas de las obras parecen escritas para un población que si bien arranca a partir de los 10 años podría perfectamente estar dirigida a toda una población de “jóvenes adultos”. La literatura juvenil cuenta hoy con un amplio reconocimiento. No solo ocupa un lugar como fenómeno editorial, sino que en los programas de formación literaria y profesoral se reclama la existencia de espacios que sienten pautas para acercarse al mundo de los jóvenes, se pregunta cómo reconocer las piezas de calidad y cómo abordar los principales rasgos del género.

A pesar de la riqueza de variantes de lo que regularmente se denomina literatura juvenil, pero con base cierta en algunos ejemplos destacados y reconocidos como obras de culto entre los jóvenes, es posible reconocer algunas características comunes, incluso tomando como referencia obras tan heterogéneas como las que hemos reseñado al comienzo de este capítulo, respondiendo a diferentes intereses y formatos, y provenientes de distintos horizontes y contextos. De acuerdo con Francine Morissette estas características podrían resumirse de esta manera:

- En la mayoría de estas obras aparece un joven o adolescente como protagonista. Los adultos aparecen –si aparecen– solo como personajes marginales dentro de la historia e incluso a veces son borrados del todo de manera sistemática.

- Las historias tienen lugar en un margen de tiempo relativamente limitado (nada que ver con las pretensiones novelescas que reconstruyen grandes períodos de tiempo, que recrean mundos completos y generaciones como sucede en Proust, en García Márquez). En estas historias lo que acontece tiene lugar en períodos de un fin de semana, unas vacaciones, un verano.

- Estas obras ofrecen por lo regular un número limitado de personajes, claramente caracterizados; incluso se puede recurrir a estereotipos. Se da un uso de escenarios fácilmente identificados o familiares (la escuela, la fiesta de fin de año, las residencias estudiantiles, los campamentos de verano, los campos de juego).

- Uso de *slang* o del lenguaje coloquial propio de los jóvenes y una detallada descripción de las apariencias de los jóvenes, de los otros jóvenes, sus maneras, sus atuendos.

- Muy poca y a veces ninguna trama secundaria. La historia está focalizada en la experiencias y en el crecimiento de un solo protagonista central. Se trata por lo regular de relatos breves (muchas veces entre las 125 y las 250 páginas), aunque como ha podido observarse hay un afán por ofrecer relatos mucho más extensos, incluso en forma de sagas.

- La historia gira definitivamente alrededor de las disyuntivas y vivencias de este personaje principal, ante el cual se cierne un mundo de obstáculos externos, con una resolución positiva de la crisis que regularmente da origen al relato, regularmente un desenlace sutil y pocas veces moralizante.

- Los problemas y asuntos tratados son los propios del umbral que se abre entre la infancia y el adulto, de allí una apertura a temas controvertidos, temas que rayan en los límites del comportamiento social: consumo de drogas y de alcohol, violencia, abuso, suicidio. La entrada de estos temas- límite en el corpus de la literatura juvenil marca la distancia entre este tipo de obras y la literatura infantil. (Morissette, 1999)

La mayoría de los críticos (Morissette, 1999; Whittemore, 2010; Dillard, 2010) coinciden en que la definición de la literatura juvenil es adaptada permanentemente por los editores: se trata por un lado de aquellos libros escritos específicamente para los jóvenes entre 14 y 21 años; incluye, además, todo aquello que los jóvenes están leyendo durante su tiempo libre, incluso libros adultos que han sido promovidos a las audiencias juveniles (Poe, London, Lovecraft) o, simplemente, de manera mucho más ligera, aquellos que los editores incluyen en las series denominadas *juveniles*.

Toda obra narrativa propone alguna variante dramática, un conflicto o una tensión capaz de impulsar la historia. En las obras emblemáticas de la literatura juvenil el conflicto por lo

regular tiene que ver con los padres, el entorno escolar y algunos otros derivados de las circunstancias sociales. Una mirada somera a las obras características incluyen temáticas de enorme interés como el *bullying*, la rivalidad entre hermanos, el embarazo adolescente; en otros casos, situaciones relacionadas con la complejidad de la vida emocional de los jóvenes y su desarrollo físico.

Lejos de ser un fenómeno exclusivamente norteamericano, la literatura juvenil juega hoy un rol crucial en todos los horizontes, lo que hace que muchas de las obras llegadas de Oriente o escritas en América Latina aborden o presenten como trasfondo temas de interés social: problemáticas derivadas de las condiciones de marginamiento económico, desplazamiento y migraciones; violencia intrafamiliar o historias de jóvenes en zonas de guerra; racismo y discriminación; cuestiones de género; polémicas religiosas; problemáticas propias de la convivencia en entornos multiculturales o en las grandes urbes modernas.

Apéndice 5

¿Qué aporta la literatura juvenil?

Al hablar de literatura juvenil es indudable que no es posible contar con una idea objetiva de calidad basada en fundamentos estético literarios, sino en un fenómeno que cumple una función en relación con las necesidades de un público. Y estas necesidades ofrecen un solo rasgo en común: el hecho de que los jóvenes están en permanente cambio, en busca de identidad, en crecimiento permanente, sujetos al cambio, en medio de época de transformaciones que inciden en su mundo social, físico, intelectual y emocional.

Mejor que contar con una definición, es importante resaltar qué aporta la literatura juvenil a sus lectores. Regularmente se plantea esta pregunta en el sentido de qué aporta la literatura juvenil en la escuela, a los padres, a los docentes. Desde luego, son muchos los agentes interesados en “sacar” provecho de este tipo de textos y de un fenómeno vinculado tan de cerca a un público cautivo. La pregunta que estamos haciendo es qué aporta a los jóvenes en el plano de sus prácticas literarias; es decir, en el contexto de unas prácticas autónomas, independientes y libres de la presión de las instituciones escolares.

Experiencias relevantes

La literatura juvenil es valiosa en tanto resulta relevante para los jóvenes no solo por su calidad artística o porque definitivamente redunde en el desarrollo de las habilidades de los jóvenes lectores; sino porque da cuenta de los intereses de los jóvenes, de sus gustos, de sus preferencias, de las preguntas relevantes, de su cotidiano vivir. Madurar, asumir un rol en la sociedad, encontrar a sus semejantes; escapar o asumir un compromiso, conectarse y reconocerse mutuamente. Los planes de promoción de lectura, por el contrario, parecen estar, mucho más cerca de los intereses de las políticas oficiales o de los objetivos curriculares de los profesores.

La literatura juvenil brinda a los jóvenes la oportunidad de mirarse a sí mismos en un período de tensión, fuertemente solipsista; que brinda la oportunidad de mirar que el otro no

solo existe sino que es diferente. Se trata de “salir de sí mismo”, de escapar de su narcisismo, de construir un mundo alrededor del sí mismo. La literatura juvenil gira en este sentido en torno a tres estadios que podrían parecer contradictorios, pero que son en realidad complementarios: construye un sentido de pertenencia (a un grupo, a una comunidad); me reconozco como distinto, como otro; o, definitivamente, soy otro, me sitúo al margen, en la orilla, al margen (outsider) o proscrito, señalado de una manera particular, a veces para conformar una cofradía, con unos hermanos igualmente solitarios o refugiarse en la soledad y el silencio que demanda el poema.

Destaca Michael Cart (2008), la literatura juvenil brinda la oportunidad a sus lectores de saber que no estamos solos, que no somos los únicos, que pertenecemos a una comunidad mucho más amplia; de reconocer que tampoco somos unos seres aislados ni marginales, a pesar de vivir la sensación de haber sido arrojados para siempre al mundo abierto o haber sido despojados del seno familiar o escolar para siempre.

La literatura juvenil fortalece la capacidad de entender a los otros, por empatía o compasión, gracias al retrato vívido, de los mundos interiores y exteriores de individuos radicalmente diferentes. El joven de esta manera tiene la oportunidad de acercarse a otros que de otra manera siempre serían unos extraños. A todo lo anterior habría que agregar que la literatura tiene un valor adicional: la capacidad de decirle la verdad al joven, con respecto a la vida que se experimenta en ciernes y los retos que plantea el hecho de vivir. Esto no se traduce en que se trate de textos aleccionadores o de intención moralistas, sino de textos que “ponen” al joven frente al mundo, frente a los retos de vivir, a los dilemas de la existencia.

Está claro que la literatura juvenil, como sucede con la literatura en general, ofrece roles y modelos vitales, revela la condición humana; lleva a los jóvenes a fortalecer una posición filosófica, en la medida en que la trama de las historias lleva al lector a tomar partido, sobre el bien y el mal, sobre lo correcto y lo incorrecto. La literatura enriquece la visión de la complejidad del ser humano: fijémonos en este pasaje de *El cazador en el centeno*, en donde Holden transige

Cuando estaba en Elkton Hills tuve durante dos meses como compañero de cuarto a un chico que se llamaba Harris Macklin. Era muy inteligente, pero también el

tío más plomo que he conocido en mi vida. Tenía una voz chillona y se pasaba el día hablando. No paraba, y lo peor era que nunca decía nada que pudiera interesarle a uno. Sólo sabía hacer una cosa. Silbaba estupendamente. Mientras hacía la cama o colgaba sus cosas en el armario —cosa que hacía continuamente—, si no hablaba como una máquina, siempre se ponía a silbar. A veces le daba por lo clásico, pero por lo general era algo de jazz. Cogía una canción como por ejemplo *Tin Roof Blues* y la silbaba tan bien y tan suavcito —mientras colgaba sus cosas en el armario—, que daba gusto oírle. Naturalmente nunca se lo dije. Uno no se acerca a un tío de sopetón para decirle, «silbas estupendamente». Pero si le aguanté como compañero de cuarto durante dos meses a pesar del latazo que era, fue porque silbaba tan bien, mejor que ninguna otra persona que haya conocido jamás. Así que hay que tener un poco de cuidado con eso. Quizá no haya que tener tanta lástima a las chicas que se casan con tipos aburridos. Por lo general no hacen daño a nadie y puede que hasta silben estupendamente. Quién sabe. Yo desde luego no. (*El cazador en el centeno*, cap. 17)

A lo largo de la obra Holden Caulfield ha sido un crítico implacable de la mediocridad del mundo que lo rodea, empezando por los profesores socarrones, las chicas tontas, los matones burdos, los engreídos de Penny School; en su viaje hacia Nueva York entra en contacto con personajes que “merecen” su ironía e incluso su sentimiento de lástima. Mas en el anterior pasaje, Holden depone sus armas y hace incluso concesiones. No se trata de una derrota, sino de mirar la realidad desde una perspectiva cada vez más compleja, más generosa y gentil: más amable. Incluso desde la mirada crítica y casi “solipsista” de un Holden Caulfield, el relato cumple una función: mostrar que en el mundo nadie tiene la razón, la razón de las cosas es compartida.

Dejar atrás la infancia

Dado que uno de los asuntos centrales de la literatura juvenil es la tematización de la maduración, la llegada a una cierta edad que permite mirar la infancia a la distancia, se pueden establecer algunos hitos que marcan la diferencia entre literatura infantil, juvenil y adulta, aun cuando las fronteras siempre sean sutiles y un tanto escurridizas. La clave para establecer diferencias más concretas entre literatura infantil y juvenil, deriva de un hecho contundente: la diferencia del horizonte de referencias que existe entre el niño y el joven (Cervera, 1995). En tanto el mundo del niño está pleno de referencias que vinculan el entorno más inmediato de los

padres, la casa, la escuela, los hermanos, los compañeros de clase, un mundo, en consecuencia no estrecho sino cercano y propio en donde gravita su autonomía.

El mundo del joven, de los 12 años en adelante, por establecer una edad aproximada, está en una ampliación permanente: del entorno inmediato de la casa familiar al barrio; del barrio a la ciudad; de la ciudad a la sociedad en pleno. Hay en este mismo sentido una ampliación de los temas, de modo que se pasa de las relaciones entre realidad y fantasía, hacia otras formas de ficción cada vez más elaboradas y temáticas abstractas, como pueden ser la complejidad de las relaciones humanas, la identidad, la individualidad, los valores; la vivencia religiosa, las reflexiones sobre el sentido de las cosas; la muerte y el suicidio; la libertad, la justicia.

Mientras la literatura infantil podía ofrecer universos cerrados, espacios fantásticos, la ampliación del mundo que tiene lugar en la literatura juvenil hace que la literatura se asocie a las nuevas preocupaciones del mundo del joven, lo cual redundará en la posibilidad de que la literatura cumpla funciones vicarias. Como afirma Cervera, “el carácter autoincidente de la literatura infantil cede el paso al carácter propedéutico de la literatura juvenil”. Si bien en ella aparecen los escenarios juveniles (la escuela, la discoteca, la calle, el parque, el parche), está claro que estos no son espacios aislados sino en permanente conexión o proyección con el resto del mundo.

La literatura infantil ha sido concebida más cercana a algunos fines didácticos y con alto énfasis en el entretenimiento y la transmisión de valores; en la literatura juvenil se apuesta por una narrativa en donde los lectores se hacen conscientes de los contextos sociales y culturales: lo juvenil implica avanzar hacia la toma de conciencia del mundo circundante. En muchas de las obras de transición de la infancia a la adolescencia predominan las crisis madurativas, que derivan en crisis familiares, celos, rabia, temor); unos años más adelante, a partir de los catorce años, los temas derivan hacia la toma de conciencia de los conflictos humanos en general; la búsqueda de autonomía, la definición de la personalidad se da recurriendo al característico tono coloquial.

Uno de los problemas que enfrenta la literatura juvenil, a diferencia de la literatura infantil, es que tiende a competir con la literatura adulta, y los profesores apuestan por esta

última, por una tradición aprobada e incuestionable; por el contrario siempre es fácil encontrar discusiones en torno a la calidad de la literatura juvenil, asociada por lo regular con el mercado y la promoción editorial.

Emily Teixidor señala que la importancia de la literatura juvenil radica en que a través de este tipo de obras las nuevas generaciones pueden desarrollar su identidad, escoger su lugar en el mundo y dar significado a su existencia (Teixidor, 1988, p. 8). Efectivamente, uno de los rasgos centrales de toda literatura juvenil tiene que ver con un protagonista que se hace una pregunta en torno a su identidad. Sin embargo, la idea de que la literatura juvenil es apenas un sucedáneo de la literatura mayor o canónica, parte de un prejuicio que resta importancia a la posibilidad de que existan obras de arte que den cuenta de un momento de la existencia, justamente de las instancias en que los individuos se preguntan cuál es su papel en el mundo.

Intensidad emocional

Desde el éxito de *Harry Potter* es indudable que estamos frente a un asunto que merece ser tratado con mayor atención, cuando los niños y jóvenes esperan el nuevo libro de la saga con ansiedad y prefieren un libro gordo a la versión filmica. No se trata solo de un fenómeno editorial, sino de un campo de la literatura que propone un ejemplo complejo de configuración de lectores. Se trata también de un fenómeno que hoy aborda temáticas cada vez más complejas, que van desde la violencia escolar hasta el acoso sexual, la discriminación social, racial, étnica, de clase, la delincuencia juvenil, las ideologías religiosas, el anarquismo, por señalar solo algunos de los asuntos recurrentes, sin dejar de ser obras juveniles.

Para hablar de literatura juvenil no basta con que en las historias haya jóvenes o adolescentes, sino que el mundo sea visto desde la perspectiva de esos jóvenes. Como se ha señalado: es el mundo narrado, visto y juzgado desde los ojos de un joven. Ahora bien, ese ajuste al mundo del joven explica el coloquialismo, el uso del *slang* o la jerga que prima en muchas novelas juveniles, incluso el tono adusto y reservado de otras piezas.

Esta misma característica hace que las obras se llenen de referencias al mundo de consumo o a la cultura que rodea a los jóvenes, por ejemplo, en muchas piezas hay alusiones

permanentes a la música (rock y salsa, en Andrés Caicedo); Rolling Stones y Nirvana (en Chaparro Madiedo); en Hiraki Murakami o en Jordi Sierra y Fabra (el marco de fondo son Los Beatles o Miles Davis); en entornos más próximos se trata del *rap*, del *hip hop*, del *reguetón*; en la *chiklit* y en muchas novelas recientes abundan las referencias a los *reality shows*, como sucede en *Los juegos del hambre*, o las alusiones a los juegos de las consolas, los cómics y al cine (como sucede en *City*, de Baricco). Se trata, en suma, de la intensidad con que estas obras reflejan el mundo y los imaginarios culturales que rodean e impresionan a los jóvenes.

Uno de los rasgos centrales de la literatura juvenil es que los obras giran alrededor de la intensidad emocional, de tal modo que el clímax emocional de las narraciones da lugar a preguntas como “¿quién soy yo?”, “¿qué hago aquí?”, “¿qué camino tomar entonces?”, “¿vale la pena vivir la vida?”. ¿Cómo lidiar con la intensidad de aquellos primeros momentos y experiencias relacionados con el primer amor o con el cuestionamiento de los asuntos morales? En *Rebeldes*, por ejemplo, Ponyboy hace un balance permanente de su vida, de su aspecto, de su origen, de su condición de muchacho de barrio sin muchas expectativas:

De repente pensé en mi pelo largo, peinado para atrás, y en mi costumbre de caminar encogido. Miré a Johnny. No tenía pinta de chico de granja. Aún me recordaba a un muñeco perdido que se ha llevado demasiados golpes, pero por primera vez le vi como podría verle un desconocido. Tenía aire duro, con una camiseta negra y su vaqueros y la chaqueta de cuero, y con el pelo tan largo y tan engominado. Vi cómo se le rizaba por detrás de las orejas, y pensé que a los dos nos hacía falta un buen corte de pelo y ropas decentes. Me mire los vaqueros desgastados, mi camisa demasiado grande, la chaqueta desgastada de Dally. Nada más vernos sabrían que éramos un par de *hoods*. (*Rebeldes*, p. 36)

Ver por primera vez, reconocer las diferencias que le dan su origen, su forma de hablar, de peinarse, de caminar; ver por primera vez lo que implica no pertenecer a un grupo, a un barrio, a una clase social; sentirse por primera vez desplazado o mal vestido. Sentirse como Ponyboy, un *hood*, es decir un muchacho del barrio bajo, un pobre diablo.

Complejidad temática

Una de las más fuertes controversias en torno a la literatura juvenil se refiere a los límites temáticos. A pesar de que la mayor parte de las obras promovidas en la escuela se concentran en dramas familiares y en los conflictos de la edad, hay temas vinculados al mundo emocional de los jóvenes que se soslayan de manera sistemática o que se evaden sutilmente: el suicidio y el consumo de drogas. Los autores que representan el suicidio juvenil, el consumo de drogas y alcohol o la sexualidad (Andrés Caicedo, Chaparro Madiedo, Hiraki Murakami) han pagado el costo por abordar estos temas en sus obras. Son muchas las obras que hoy abordan como temas centrales los tiroteos en las escuelas, las batallas campales afuera del colegio. En otros casos, las problemáticas sociales, los conflictos históricos locales siempre aparecen como temas centrales. En una novela como *Cometas en el cielo*, de Khaled Hosseini, se advierte, por ejemplo, que no hay vivencia juvenil separada de la llegada de la historia.

Permanecemos apretujados de aquella manera hasta primera hora de la mañana. Los disparos y las explosiones habían durado menos de una hora, pero nos habían asustado mucho porque ninguno de nosotros había oído nunca disparos en las calles. Entonces eran sonidos desconocidos para nosotros. La generación de niños afganos cuyos oídos no conocerían otra cosa que no fueran los sonidos de las bombas y los tiroteos no había nacido aún. Acurrucados en el comedor y a la espera de la salida del sol, ninguno de nosotros tenía la menor idea de que acababa de finalizar una forma de vida. Nuestra forma de vida. (Khaled Hosseini, *Cometas en el cielo*, cap. 5)

Se trata de la primera vez que estos jóvenes oyen el sonido de las balas, con la llegada del ejército ruso a Afganistán, y de una guerra que cambiará completamente la vida cotidiana de los jóvenes. Como lo vimos al comienzo de este capítulo al comentar Pelea en el parque, no hay tal que los jóvenes estén aislados de los conflictos bélicos. Por el contrario, como sucede en las obras del colombiano Gerardo Meneses, los niños y los jóvenes son arrojados como carne de cañón en medio del conflicto armado, el narcotráfico, la violencia y el desplazamiento.

En la literatura juvenil, justamente dado lo anterior, confluyen formas que pueden resultar contradictorias; universos de intenso realismo y al mismo tiempo mundos exóticos en los que confluyen lo extraordinario, el suspenso, la aventura, lo policíaco, que acuden a la necesidad de confrontar su visión del mundo con universos desconocidos. Pero en el otro extremo está la

realidad cruda y desnuda que enfrentan los jóvenes en obras como *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, que retrata el mundo de las favelas de Río; o *Trainspotting*, del escocés Irving Welsh, que ahonda en el mundo de los jóvenes sumidos en el consumo de heroína.

Realismo crítico

La crítica al mundo de los adultos se concreta en distintos tipos de historias. En Alemania, por ejemplo, los relatos juveniles parecen orientados a la crítica al mundo capitalista de los adultos, como sucede en *Momo*, de Michael Ende, y su crítica a los hombres grises) o en una propuesta filmica como *Los EduKadores* (con la K de *punk*) del austriaco Hans Weingartner (2004) o en las propuestas de Michael Haneke (*Funny Games*, 1997) y en donde se recurre a la anarquía o la hiperviolencia, en oposición al capitalismo y a la depredación ecológica. Estas obras tiene por igual cabida la nueva delincuencia urbana, la vida en los suburbios, la drogadicción, la desigualdad social y la falta de oportunidades como sucede en *Entre Les Mures*, la novela de François Bégaudeau, adaptada al cine por Laurent Cantet (2008), pero protagonizada por el propio Bégaudeau. La obra muestra no solo las dificultades de adelantar la clase sino las diferencias, rivalidades y tensiones casi insuperables de un grupo de jóvenes, hijos de inmigrantes, en un suburbio parisino.

En toda esta literatura, hay una evidente tendencia hacia el realismo, hacia un nuevo realismo crítico que surge de la fracaso evidente de las ideologías positivistas: depredación del medio ambiente, el acceso a un mundo adulto marcado por la corrupción, la violencia, la política traducida en demagogia, la educación como una falsa promesa, la falta de oportunidades, la decadencia moral en todos los órdenes de la existencia, la indiferencia frente a los grandes crímenes. Por otro lado, una serie de aperturas temáticas en donde aparecen como motivos los jóvenes en su soledad, la vida sentimental, las crisis emocionales; la lucha de los jóvenes frente a los sistemas autoritarios; los jóvenes enfrentados ante el cierre de oportunidades, el desempleo; los jóvenes en el marco de los flujos migratorios. En estas historias han desaparecido las grandes familias y los jóvenes se asocian en otro tipo de filiaciones: galladas, bandas, parches.

Si bien en Colombia, el asunto de la multiculturalidad, el racismo, la convivencia con los otros no parece haber sido abordado suficientemente, sí nos encontramos con temas recurrentes como la pérdida de los idilios rurales, el paso traumático que implica el desplazamiento y la disolución de los idilios rurales como sucede en *Los años azules*, de Fernando Vallejo, y, a cambio, la entrada en los mundos urbanos, expuestos a la drogadicción y la prostitución, los niños han quedado en el pasado o se han envejecido demasiado la drogadicción rápido, como sucede en *La luna sobre los almendros*, de Gerardo Meneses, o en *Jóvenes, pobres amantes*, de Óscar Collazos, y en *Que viva la música*, de Andrés Caicedo, en donde los destinos de los jóvenes de diferentes estratos sociales y culturales, ricos y pobres, mestizos o negros, se cruzan en un ambiente violento más allá de los límites de la ciudad, los suburbios, los puertos, las zonas “calientes” (*Angosta*, de Abad Faciolince) y marcadas por la violencia, en donde se desencadena la delincuencia juvenil, la desigualdad social; se trata de las otras ciudades más allá de las orillas y las otras caras de la pobreza y el conflicto.

Variante neofantástica

Si bien hasta acá hemos anotado que una de las características representativas de la literatura juvenil en el contexto colombiano y latinoamericano es su tendencia a persistir en un realismo crítico, es justo anotar que en otro de los extremos hay que hablar del auge de la fantasía épica o *neoépica*. Aunque no es posible hacer una división tajante, sí es posible afirmar que estas dos tendencias marcan dos derroteros de lectura y dos actitudes frente al papel de la literatura entre los jóvenes.

Mientras las narraciones locales tienden a ofrecer una marca eminentemente crítica, historias fincadas en los contextos locales y en una lectura de los conflictos sociales e históricos. En los ambientes urbanos de las grandes ciudades convergen los jóvenes hijos de los fenómenos de la violencia y el desplazamiento; por otro lado, las narraciones que se imponen desde los medios de comunicación, desde medios como el cine, la televisión, las consolas de video juegos y los juegos en línea generan una tendencia hacia lo fantástico, lo gótico, lo *neomedieval*.

A diferencia de la realista, la tendencia fantástica se da en nuestro entorno con una fuerte influencia del cine y de los medios masivos de comunicación. En particular, en los últimas dos décadas es evidente la influencia de la difusión de las obras de Tolkien y de sus corolarios cinematográficos, que han impulsado a nuevos lectores a conocer las obras literarias. De la misma manera, desde hace dos décadas la influencia de *Harry Potter*, que desde 1997 alcanza una difusión sin precedentes.

Se establecen así dos bandos diferenciados y a veces excluyentes que conciben unas prácticas literarias en franca oposición. Un grupo que asimila lo literario a la inmersión en las formas neoclásicas de la cultura, el ingreso en unos lenguajes esotéricos y que heredan la tradición literaria de la épica antigua (tanto Tolkien, que toma la mayoría de sus narraciones de antiguas tradiciones mitológicas germánicas; *Harry Potter*, cuya autora toma prestadas toda suerte de tradiciones mitológicas de origen griego, germánico, celta, islandés) con una fuerte influencia de los medios culturales y de fuerte consumo; por otro lado, un segundo grupo y unas prácticas que disienten de los mecanismos mediáticos y que rechazan la influencia avasalladora de los aparatos publicitarios, en donde la literatura se impulsa con todo sus mecanismos de difusión editorial. En general se trata de editoriales españolas que tienen los derechos de traducción de las obras publicadas originalmente en inglés encargadas de hacer tirajes masivos, acompañados del lanzamiento cinematográfico y de los *gadgets* publicitarios que inundan incluso las portadas de los cuadernos y las fiestas de disfraces, como sucede con *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos*, *Las Crónicas de Narnia*, *Millenium*, *Crepúsculo* y ahora *Los Juegos del Hambre*.

Más allá de reconocer la relación que existe entre la épica neofantástica y las tradiciones clásicas, por ejemplo, más allá de la relación evidente entre estas historias y las multitud de referencias a la mitología clásica, a los cuentos folclóricos, a las tradiciones épicas, en particular a historias como las de Jasón y los Argonautas, los trabajos de Hércules y las hazañas de Teseo, la neofantasía que ofrecen autores como Tolkien tienen como característica la familiaridad con el mundo de los jóvenes.

Los mundos representados en obras como el *Hobbit*, aun cuando se hable de universos mágicos y de mundo encantados o viajes épicos, se dan en un tono coloquial y familiar. La casa

de Bilbo Bolson es descrita como un refugio casero que no se diferencia demasiado de cualquier *sitcom* norteamericano.

El túnel se extendía serpeando, y penetraba bastante, pero no directamente, en la ladera de la colina —La Colina, como la llamaba toda la gente de muchas millas alrededor—, y muchas puertecitas redondas se abrían en él, primero a un lado y luego al otro. Nada de subir escaleras para el hobbit: dormitorios, cuartos de baño, bodegas, despensas (muchas), armarios (habitaciones enteras dedicadas a ropa), cocinas. Comedores, se encontraban en la misma planta, y en verdad en el mismo pasillo. Las mejores habitaciones estaban todas a la izquierda de la puerta principal, pues eran las únicas que tenían ventanas, ventanas redondas, profundamente excavadas, que miraban al jardín y los prados de más allá, camino del río. (*El Hobbit*, Tolkien)

No importa que en la puerta esté parado el mismo Gandalf, el mago legendario que “contaba en las reuniones aquellas historias maravillosas de dragones y trasgos y gigantes y rescates de princesas...”, es decir, un contador de historia parecido al mismo Homero, Bolson le deja claro que “en estos lugares somos gente sencilla y tranquila y no estamos acostumbrados a las aventuras. ¡Cosas desagradables, molestas e incómodas que retrasan la cena!”. En estos escenarios se mezclan lo extraordinario y lo familiar: la escuela, la vida casera, las costumbres y los hábitos del mundo actual, con aquello que resulta extraordinario o más bien extravagante, como que a la invitación a tomar té lleguen trece enanos, con poderes especiales ataviados con cinturones y espadas de oro y plata.

En sagas como *Crepúsculo*, más allá del trasfondo lupino vampiresco y de clanes en contienda, se perciben los contextos locales de la escuela secundaria (*high school*) —no es el universo lejano de Stoker quien afincó su historia más allá de los Cárpatos o en Transilvania—, y de hecho las discusiones combinan en medio de las batallas épicas diálogos propios de las novelas rosa o *chicklit*. En Harry Potter, aunque el pequeño asista a una escuela de magia y esoterismo, se perciben todos los referentes de una escuela inglesa: la relación con los profesores, con los compañeros, la disciplina de un internado (que recuerda las páginas de *David Copperfield* o de *Oliver Twist*) en donde lo común es hacer las tareas y compartir los secretos y los celos de los escolares, competir por los reconocimientos, superar las pruebas, ganar el año o ser despedido.

Este es justamente uno de los atractivos de *Harry Potter*: el clima relativamente familiar, del niño que escapa su condición de huérfano, y se enfrenta a un ambiente no menos adverso y misterioso. Harry es el observador atónito que se enfrenta a un universo extraordinario que tiene como referente el hecho de haber vivido hasta ahora en una casa estrecha y en medio de la vida precaria que le brinda una familia clase de media londinense. Pero, con todo, Hogwarts, la escuela de magia no es un colegio común y corriente, aunque se repiten algunas de las rutinas escolares, con los juegos de ficción:

En Hogwarts había 142 escaleras, algunas amplias y despejadas, otras estrechas y destartaladas. Algunas llevaban a un lugar diferente los viernes. Otras tenían un escalón que desaparecía a mitad de camino y había que recordarlo para saltar. Después, había puertas que no se abrían, a menos que uno lo pidiera con amabilidad o les hiciera cosquillas en el lugar exacto, y puertas que, en realidad, no eran sino sólidas paredes que fingían ser puertas. (*Harry Potter*, vol. 1)

Síntesis

La literatura juvenil no es un género sino un conjunto de obras relacionadas por el rango de edad de sus lectores; es decir, no se refiere a un tipo específico de obras, sino a sus destinatarios. La literatura juvenil se apoya en la idea de que algunas obras son escritas específicamente para los jóvenes, para una cierta edad, mientras que en el pasado el lector joven, por lo regular, ambulaba de una a otra orilla de la biblioteca, encontrándose con los clásicos literarios, las novelas de aventuras, los relatos de suspenso o las historias románticas.

Que en literatura se piense en un destinatario concreto no es algo nuevo, sino una de las características de la historia literaria. De hecho en la antigüedad, para dar un ejemplo, en el siglo XIV, Boccaccio no tenía ningún inconveniente en comenzar sus jornadas diciendo “graciosísimas damas”, lo cual indicaba que escribía primero que todo para mujeres y ocasionalmente para los “ociosos lectores”. Lo importante ahora es que el narratorio del texto sea un joven de nuestro tiempo, acostumbrado a las historietas, al manga, a las pantallas de televisión, a los computadores, a los libros digitales, a los juegos electrónicos.

La literatura juvenil recorre una vasta serie de géneros, desde la fantasía épica, las óperas espaciales, las distopías, los dramas sentimentales, los relatos de fantasmas, los seriales

policíacos. Lo cierto es que los géneros se mezclan, crean nuevas formas, se combinan formando ideas y así una obra de ciencia ficción puede combinar escenarios góticos, aventura, misterio y terror y presentar como protagonista a un joven.

En segundo lugar, es evidente que el protagonista de la literatura juvenil es un joven. Si bien se puede objetar que los jóvenes no deberían limitarse a leer sobre sí mismos, de una manera egoísta, hay que destacar que una de las cualidades de la literatura juvenil es precisamente tener en cuenta a una parte de la población ignorada o vista por la literatura anterior solo desde la perspectiva del adulto. Se trata de historias que parten de la idea de narrar desde el horizonte de los jóvenes. No, por ejemplo, desde el mundo de los jóvenes visto desde las memorias de un adulto.

En tercer lugar, los problemas que aparecen en una novela juvenil son los problemas propios de los jóvenes. Sin embargo, son escasos los libros escritos por los propios jóvenes, de manera que en su gran mayoría se trata autores que recuerdan los años “locos” de su juventud, enmarcados por el entorno de la escuela secundaria, el sexo, el consumo de drogas, el consumo de alcohol, los conflictos con los padres, el drama del primer amor, la primera decepción amorosa, el matoneo escolar, los exámenes, el miedo al embarazo y reconocer que los padres no lo saben todo.

No hay temas vedados a la literatura juvenil aun cuando sobre algunos asuntos hay todavía muchas reticencias o se siguen obviando. Muchas piezas del mercado ofrecen sobre temas como el suicidio, el racismo, la misoginia, el embarazo juvenil, la depresión, el cáncer, la violación, las balaceras escolares, el matoneo, la locura un aspecto sensacionalista o un tratamiento “terapéutico”, que regularmente poco tendría que ver con la literatura.

Las drogas, el alcohol y el sexo no son el tema único o característico de la literatura juvenil, sino parte del mundo que rodea a los jóvenes, parte del tipo de experiencias posibles, de los riesgos que el mundo ofrece. En muchos casos, las obras giran alrededor del vértigo, de una velocidad surgida del mismo impulso hormonal y de la inestabilidad mental. En muchas de estas piezas los jóvenes son arrastrados por el impulso tanático, por fuerzas incontrolables, como vemos en *El pájaro Speed y su banda de corazones solitarios* (Chaparro Madiedo) o en

La virgen de los sicarios (Vallejo), equivalentes locales de estas piezas reconocidas mundialmente y ya emblemáticas como *Trainspotting* (1993) o *Run, Lola, run* (1998).

Así como, con contadas excepciones, la literatura juvenil presenta un protagonista en primera persona, que estimula la identificación con los lectores jóvenes, también es evidente en esta literatura el uso del tiempo presente, mucho más cercano al relato cinematográfico. Es muy extraño que se trate, entonces, de reconstruir acontecimientos del pasado remoto. En muchos aspectos, este presente puede tomar el aspecto de un diario en donde los acontecimientos son narrados a medida que van sucediendo. Esto explica que escaseen las digresiones, las disertaciones cultas o eruditas o el tono a veces ensayístico que podría caracterizar otro tipo de obras literarias.

Se trata de obras literarias con un alto uso del diálogo, que se podría asimilar mucho a la composición de un guión. El adulto está ausente o juega un papel en segundo plano, como maestro, padre o hermano mayor, que a veces desempeñan el rol de villanos. En los relatos juveniles los jóvenes actúan como jóvenes, corren riesgos, toman decisiones precipitadas, actúan por su propia cuenta o rompen las reglas que se les imponen.

Mas en literatura, trátese de literatura adulta o juvenil, más allá de la edad de quien lee y de algunos de los presupuestos que se acaban de reseñar, siempre es importante la calidad de las obras, el hecho incontrovertible de que en un buen relato, en una buena trama de ficción, estamos frente a la creación consistente de un mundo; también en literatura juvenil es posible referirse a historias que dan a sus personajes un tratamiento honesto, innovador, disidente, lejos de usar la literatura como espacio para adoctrinar, lavar cerebros o vender ideologías.

La literatura juvenil, al igual que la literatura adulta, también tiene un compromiso ético y estético, y no solo un programa de ventas aupado por las editoriales. El peligro es justamente crear mundos asépticos, concebidos para facilitar la tarea de los padres y de los profesores, y terminar evadiendo los temas que inquietan a los muchacho. Esto demanda una posición crítica, una mirada que haga el balance y establezca que no todo lo que figura como literatura juvenil responde con honestidad a una exploración sincera y profunda del alma humana y del

misterioso y provocador universo de la juventud del que habla Márari, en el epígrafe de este capítulo.

Afortunadamente la calidad de la literatura no depende ni del género, ni del tema, ni del tipo de receptores; la originalidad y calidad de una obra literaria estriba en un tipo de verdad y de entrega, que se percibe por igual en las obras clásicas, en la novela adulta o en los relatos juveniles. De este tipo de verdad o revelación nos habla Janne Teller en su epílogo a *Nada*:

Mientras escribía *Nada* pasé a tener de nuevo catorce años. Pero después me di cuenta de que eso no hacía al libro necesariamente más ingenuo, como había sido mi temor. Sólo tuve que liberarme de todo el equipaje que llevamos como adultos: todas nuestras ideas preconcebidas sobre cómo se supone que tienen que ser las cosas, las decisiones con las que respondemos a (o ponemos a un lado) todas las preguntas sin respuesta de la vida. La gente joven todavía está abierta a las grandes preguntas. Tienen que buscar un sentido a sus vidas como base de las decisiones que van a tomar cuando opten por un camino u otro en la vida. El volver a tener mentalmente catorce años me ha permitido observar los inmensos interrogantes de nuestra existencia con ojos tan abiertos como los de los jóvenes. (Teller, 2006)

Confiesa Teller, al respecto de *Nada* y su relación con Pierre Anthon, la novela surge como la historia “que hubiese querido leer a los catorce años”. El mundo de los jóvenes –señala Teller– no está libre acciones violentas, de críticas virulentas, de hazañas que ponen en peligro sus vidas o que desafían la moral, las costumbres, los principios, y una postura radical frente a lo inaceptable.

Lo cierto es que no todo lo que circula con el rótulo de literatura juvenil o de literatura adulta pasará el examen de los años. Más allá de los debates sobre su sentido y significado, la literatura juvenil es un hecho editorial pero también un síntoma que señala el papel central de los jóvenes como lectores y como forjadores de su propio mundo social y político.