

Prácticas literarias juveniles: jóvenes, formación y literatura

Humberto Alexis Rodríguez

10

COLECCIÓN
TESIS
DOCTORAL



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



**PRÁCTICAS LITERARIAS JUVENILES:
JÓVENES, FORMACIÓN Y LITERATURA**

**PRÁCTICAS LITERARIAS JUVENILES:
JÓVENES, FORMACIÓN Y LITERATURA**

**COLECCIÓN
TESIS DOCTORAL**

**TESIS
DOCTORAL
PRESENTADA POR**

**HUMBERTO ALEXIS
RODRÍGUEZ**

**DIRIGIDA POR
DR. GERMÁN MUÑOZ**



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2020

ISBN Impreso: 978-958-787-215-6

ISBN Digital: 978-958-787-216-3

Sección de publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Carrera 24 No. 34 - 37

PBX: (57+1) 3239300, ext.6201

publicaciones@udistrital.edu.co

Preparación Editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación

<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

Asistente editorial

Elban Gerardo Roa Díaz

eventosdie@udistrital.edu.co

PBX: (57+1) 3239300, ext.6330

Corrección de Estilo, Diseño, Diagramación e impresión

Fundación Común Presencia

Esta edición 2020 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Impreso en Bogotá, Colombia, 2020

Rodríguez, Humberto Alexis

Prácticas literarias juveniles : jóvenes, formación y literatura /

Humberto Alexis Rodríguez. -- Bogotá : Editorial

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.

200 páginas ; 24 cm. -- (Colección Doctorado)

ISBN 978-958-787-215-6

1. Sociología de la educación 2. Filosofía de la educación
3. Métodos de enseñanza 4. Pedagogía 5. Formación de lectores I. Tít. II.
Tít.

370.11 cd 22 ed.

A1661626

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

UD
Editorial

Este libro fue sometido
a un proceso de
evaluación por pares.



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Comité Editorial CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña
Presidente CADE

Adela Molina Andrade

*Representante grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica
de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de
Educación en Ciencias*

Juan Carlos Amador Baquiro

*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y
las Matemáticas-GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y
Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación*

Rodolfo Vergel Causado

*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas
GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad
Distrital-MESCUUD y EDUMAT, del Énfasis en
Educación Matemática*

Diego Hernán Arias Gómez

*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, Emilio, Educación
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la
Educación, Pedagogía y Educación Comparada*

Pilar Méndez Rivera

*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del Énfasis en
ELT Education*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán
Director DIE
Universidad Pedagógica Nacional

Harold Andrés Castañeda-Peña
Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director DIE
Universidad del Valle



Tabla de contenido

0. Introducción	15
0.1. Los orígenes	15
0.2. La tarea	17
0.3. Fundamentación teórica en torno a las prácticas	18
0.4. El tratamiento de los datos	23
0.5. Cambio de horizontes	24
0.6. De La Secta del Fénix a las prácticas literarias juveniles	27
Capítulo 1	
1. Literatura y formación	33
1.1. Avatares del término literatura	33
1.2. El sentido de las ficciones	41
1.3. Literatura y formación	49
1.4. La pedagogización de la novela	56
1.5. Prácticas literarias y pedagogía de la literatura	60
Capítulo 2	
2. El joven como lector	63
2.1. Jóvenes en la literatura colombiana	65
2.2. Los jóvenes lectores en la segunda década del siglo XXI	72
2.3. La literatura como práctica social	80
2.4. Hacia las prácticas literarias juveniles	84
Capítulo 3	
3. Procesos de apropiación	91
3.1. La intimidad de los lectores	91
3.2. Prácticas y construcción de sentido	95
3.3. Prácticas literarias como construcción de sí mismo	100
3.4. Prácticas de identidad, diferenciación y autorrepresentación	103
3.5. Actitud crítica, colectividad e intereses compartidos	107
3.6. Nomadismos, tiempo digital y memorias en red	110

Capítulo 4

4. Imágenes de la literatura entre los jóvenes	115
4.1. Imágenes de la experiencia literaria	115
4.2. Relevancia	119
4.3. Acceso	122
4.4. Canon	124
4.5. Preferencias	127
4.6. Imágenes de lo juvenil	135

Capítulo 5

5. Prácticas de construcción de sentido	137
5.1. La naturaleza de las prácticas	137
5.2. El sentido como construcción	140
5.3. Formas de apropiación	146
5.4. Ejercicios de identidad y autorrepresentación	150
5.5. Apuestas críticas	156
5.6. Estableciendo diferencias	159
5.7. Prácticas en colectivo	160

Capítulo 6

6. De las prácticas literarias a sus implicaciones didácticas	165
6.1. A modo de conclusiones	165
6.2. Los que aportan las prácticas literarias	166
6.3. Desafíos en el aula	169

Lista de referencias	173
----------------------	-----

Lista de obras literarias y cinematográficas citadas en este documento	182
------------------------------------------------------------------------	-----

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, en particular a los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que participaron en este proyecto y que con su dadivosidad y gentileza hicieron posible la realización de este trabajo de investigación.

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 los 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, cómo y a través de qué medios leen los jóvenes y dónde se sitúan sus preferencias. Las prácticas literarias juveniles se realizan desde el estudio de cinco categorías: apropiación, identidad, autorrepresentación y formación de comunidades; en segundo lugar, desde un grupo de manifestaciones especiales que describen el movimiento basculante que los jóvenes realizan alrededor de la literatura.

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? 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.

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.

0.1. Los orígenes

Esta investigación parte de una experiencia concreta: el *Seminario de Didáctica de la Literatura* desarrollado entre los años 2010 y 2012 en la Licenciatura de 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* (2013-2014-2016).

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? ¿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. Se ha pasado de la perspectiva del docente y los objetivos formales de la literatura en los programas de formación, a la literatura más allá del control que se ejerce en las aulas.

Las prácticas literarias juveniles pueden ser analizadas en un primer momento desde dos puntos de vista: 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. Se ha adoptado la expresión “prácticas literarias”, para referirse a la relación que se establece 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? ¿Implican una forma de vivir las historias y los relatos? ¿O una forma de comunicar sus experiencias y de darle sentido a la propia existencia? ¿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 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 grafiti, en la composición de videos o la letra de los *raps*.

Es verdad que la literatura en el marco de la cultura contemporánea, la práctica consagrada por el lector de los siglos precedentes, ha quedado reducida a los afanes del mercado, 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 el desprecio de lo literario en favor de los intereses de cada investigador según su disciplina. 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*.

No obstante, los testimonios recogidos a lo largo 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 atraídos por el halo de nombres como Poe, Stoker, Bierce, Lovecraft, Welles, Bradbury, Orwell, no siempre aupados por los aparatos comerciales y cuya lectura da lugar a experiencias mucho más íntimas y exclusivas

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 la obra de Andrés Bello) o de una saga (como podría ser *Crepúsculo* o *Los juegos del hambre*), hasta comunidades conectadas digitalmente que conforman redes de lectura. 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.

Por otro lado, 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) o *El señor de las moscas* (1954), obras que presentan una mirada crítica sobre los órdenes que ha generado una sociedad de jóvenes en conflicto; hasta los ejercicios de producción literaria que se concretan como talleres de escritores y redes de creación colectiva. No solo la literatura juvenil, sino la literatura en general se expande hoy a otras formas de interacción en donde las formas tradicionales impresas coexisten con formatos cibertextuales y formas transmediales.

0.2. La tarea

Así las cosas, esta propuesta de investigación se ha planteado como objetivo general establecer el paradigma, es decir, el modelo o la idea, 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.

En otras palabras, 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.

Para alcanzar este objetivo general ha sido necesario:

Uno. Expandir el concepto de formación literaria en tanto discurso que trasciende sus límites más allá de las fronteras institucionales y académicas.

Dos. Describir las prácticas literarias juveniles, como campo de ejecución de unas rutinas y unos modos de ser de la literatura como modo de comunicación, expresión de asuntos, temas motivos, y filosofías en juego, en relación con los intereses de los jóvenes, en torno a la vida, la sociedad y la cultura.

Tres. Reconocer la relevancia de la literatura como experiencia para los jóvenes a partir del análisis de la representación y la autorrepresentación de lo juvenil en el conjunto de las prácticas de recepción y producción, sus modelos de acceso a lo literario y su posición ante el canon.

Cuatro. Desarrollar un modelo de análisis a partir de las anteriores variables que permita reconocer las relaciones entre jóvenes, prácticas literarias y las ideas de formación, educación y pedagogía de la literatura.

0.3. Fundamentación teórica en torno a las prácticas

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?

¿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 grafiti, 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: un 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.

No obstante, los testimonios de los jóvenes 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 aparatos comerciales.

Hablar de prácticas literarias juveniles implica observar 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.

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. Agradezco, en este sentido, la valiosa relación que ha establecido el Dr. Jaime Alejandro 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 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, la 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.

0.4. El tratamiento de los datos

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 una 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.

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.

0.5. Cambio de horizontes

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 importante, 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; por parte de los estudiantes, en tanto reconocer que los jóvenes son un lector distinto, cuyas prácticas responden a intereses distintos y por lo mismo se despliegan en otros horizontes y formatos.

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.

0.6. 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 congregue; 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 arábiga. (En la liturgia se habla de lógamo; 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 légamo 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 una 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 sus instituciones, tal cual lo hacen los jóvenes de que se habla en este informe.

Capítulo 1

1. Literatura y formación

1.1. Avatares del 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, en especial a Anacreonte, el poeta que declara:

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

(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.

Estos 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 subjetivo, pues de acuerdo con esto una obra podría ser hoy literatura, 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 de 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 (canon literario).
- 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 (experiencia literaria).
- 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 una obra (prácticas).

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 mismos 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 de novela moderna han sido reemplazados por estudios culturales, trayectorias marginales, reclamos de género y raza y por 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 los 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 caballescadas, 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 *bovarysismo* 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 bovarysismo fue acuñado por Jules de Gaultier para caracterizar un 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 Boccaccio, 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; y el del encomio, que sitúa la novela como uno de los frutos más altos y genuinos del espíritu humano (Kundera, 1987). 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. 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”. En palabras breves, Ricœur plantea que a Mímesis I corresponde la prefiguración temporal derivada del campo práctico de la existencia; la vivencia del tiempo, inescrutable, inabarcable, inaprensible; la Mímesis II se da a través de la narración literaria; y Mímesis 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, una trama, un tejido, un texto, e incluso un sentido a la existencia. 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; por el contrario, 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) identifica la entidad narrativa como principio de la condición humana. 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 al albur, al filo de la navaja, tensionando y sustituyendo las normas sociales.

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).

A pesar de la proximidad con la ficción y lo fantástico, los relatos tienen una muy clara fuerza ilocutoria; es decir, no hay relato que no guarde alguna intención. A pesar de que en teoría literaria hay 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 sin incurrir en especulaciones, es evidente que en toda historia la voz del relato se dirige de manera explícita al lector o al oyente; 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 los interrogantes humanos. 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. 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. 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.

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 característica fundamental de la experiencia literaria deriva de su 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, 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.

1.3. Literatura y formación

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 una acepción mucho más amplia 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 (1795)*, 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 Gordom 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.

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.

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* afines a la literatura; es decir, al tipo de estudios que recibe quien estudia literatura y ejerce como profesional de la literatura o al menos a 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, el tipo de lector que de acuerdo con la teoría literaria 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).

1 Esta lista podría enriquecerse con reconocidas *Bildungsgroman* 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.

- 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 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.

Desde otra perspectiva, la literatura se define hoy en estrecha relación con los procesos de construcción de sentido. En palabras de Rosenblatt, se trata de construir sentido con los textos, es decir, de involucrar el sentido que tienen los textos para quienes leen desde sus circunstancias particulares. Mas construir sentido no es una tarea ligada estrechamente al marco de la "interpretación", sino como veremos un proceso que comprende diversas acciones, como veremos en el quinto capítulo.

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) 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 shakespeareana; 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 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 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.

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.

1.4. 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, incontrolables. 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 cómo ser o en qué creer; ni ofrecer 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 y evalúa la lectura. 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. Las prácticas literarias juveniles se ubicarían en la orilla opuesta de estos ejercicios de pedagogización, son que esto signifique que todo proceso pedagógico o toda propuesta didáctica, o todo trabajo del orden escolar, deba ser deslegitimado. En este punto lo que resulta importante tener en cuenta es que las prácticas literarias juveniles se definen a la luz de esta oposición frente a la acción institucional o formal que impone la institución escolar.

1.5. Prácticas literarias y pedagogía de la literatura

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.

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 adquisición y desarrollo de las capacidades necesarias para acercarse a los textos, interpretar las obras, reconocer su 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 restringido a lo 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).

Mientras la pedagogía reflexiona permanentemente sobre los saberes del maestro, sobre los fines de la educación, sobre el qué de los contenidos, la didáctica es la ciencia que reflexiona sobre el cómo de la enseñanza. En muchos casos se quiere reducir el objeto de la didáctica a una especie de tecnología elemental, que propone una serie de métodos y estrategias de manera casi mecánica. Una verdadera didáctica, por el contrario, evalúa los métodos, las estrategias, las tecnologías, a la luz de los fines, de los corpus de lectura, de los receptores de

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.

Capítulo 2

2. 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. Se trata de una literatura que da cuenta 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 ímpetu 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 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, formas de recepción y producción que conducen a procesos de construcción de sentido y apropiación.

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 literaria epidérmica y banal; lo cierto es que buena parte de la 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*, 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 una 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 compinches. 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: 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 la miseria o 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 su 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 expresada 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, un mundo en donde los jóvenes hablan de la muerte, la infelicidad, el engaño; el sentimiento de pérdida. La imagen de los jóvenes sumidos en mundos de incomunicación. Ser joven 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 sin trazar metas.

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.

Angelitos empantanados, de Andrés Caicedo, que se publica con el subtítulo de *Historias para jóvenes*, presenta todos los rasgos característicos de la literatura juvenil en Colombia. Veamos el inicio de *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 ojos, 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 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), y 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, es por un lado un gesto de protesta y de rechazo a las condiciones de discriminación social; por otro, un ejemplo de la violencia consuetudinaria.

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, que son solo figuras distantes; 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.

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

¿Qué clase de lectores son 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. La literatura juvenil más que un género, que designe un cuerpo de obras, como cuando uno dice novela policíaca, teatro del absurdo o tragedia griega, nombra el tipo de lector, lo que leen unos ciertos lectores llamados jóvenes caracterizados por su afición a las pantallas digitales.

Se trata por tanto un panorama vasto en donde se pueden encontrar toda suerte de experiencias e intereses. 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 se 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 a través de escenarios que superan 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 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 y la desaparición; la pobreza campesina por la miseria de las ciudades; el consumo de alcohol por el consumo de drogas. Se va del reclutamiento ilegal a la prostitución infantil; de la violencia en las calles a la intrafamiliar; del *bullying* y el matoneo en los escenarios escolares a las pandillas y el sicariato (*Morir con papá*); de la violencia por móviles económicos 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, los problemas son poco verbalizados y las diferencias se resuelven mediante la violencia y mucho menos por medio de la ficción fantástica. 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; 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. En suma, encontramos, por un lado, 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.

Si bien la literatura juvenil no es 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 Gordon 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 muchos 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 fílmicas.

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.

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 sistema simbólico, como sucede con la tradición de los dibujos de Marvel, el anime y el manga.

2.3. La literatura como práctica social

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 la experiencia de los lectores jóvenes, para quien la lectura -como otras formas de expresión y otro tipo 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 juegan 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.

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 las biografías 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 para caracterizar lo “propriadamente” 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 forma 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, generando un espacio de expansión para clubes de lectores, *bloggeros* o los *fans* 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 revelan 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 (*creepypaste*) 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 las instituciones, 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 pertenecerían 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); 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.

Las prácticas literarias juveniles son un vasto conjunto de hábitos dispersos. 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*.

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 expanden a otras formas de interacción en donde las formas tradicionales impresas coexisten con los formatos cibertextuales, las formas transmmediales, 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 normas 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 silenciosa. 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 con las comunidades en línea (*share*); 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) 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.

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 de 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.

3. Procesos de apropiación

3.1. La intimidad de los lectores

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 traducible 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.

De hecho, penetrar en la intimidad de los lectores, inquirir sobre sus experiencias y adentrarse en estos espacios subjetivos, puede arrojar algunos resultados desconcertantes. En primer lugar, porque no existe una correspondencia la intensidad o a la trascendencia de la experiencia literaria y las manifestaciones verbales que hacen los lectores. En muchos casos los lectores propenden a crear un personaje, a dramatizar o a cargar de sentido, a construir de alguna manera lo que podríamos llamar el mito personal. Es

evidente que muchos lectores tienden a construir un “semblante”, es decir 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. Los lectores 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. 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 representación que busca seducir o impresionar a los otros. 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.

En segundo lugar, porque para muchos jóvenes, hablar de literatura es una oportunidad para “disertar”, una oportunidad para hablar, para discursar, en general para exponer sus ideas sobre aspectos diversos (sociedad, educación, religión, valores, tecnología), no necesariamente sobre la naturaleza o la calidad de lo leído. 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.

En tercero, porque existe una fuerte tendencia, quizá impuesta por modelos externos, a adscribir la lectura literaria a 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”. Pareciera que, contra nuestras propias expectativas,

no estuviéramos frente a una generación de jóvenes hedonistas, a pesar de lo que promueven los estereotipos sociales y los clichés publicitarios: diera la impresión, por el contrario, 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, o que reconozcan que muchas historias no ofrecen otra cosa 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, extraer 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.

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 a 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, que deben su recepción a la posibilidad de asociar lo que se lee con el mensaje fácil y orientado a revisar el sentido de la vida. Este tipo de obras tiene una enorme aceptación cuando se da prioridad al sentido explícito y a la aplicación moral de los argumentos.

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. Prácticas y construcción de sentido

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 afín, 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 fílmica 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 vampíricas, 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 a algunas de las categorías propias del estudio de las prácticas literarias. 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 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 movilizados 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 (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.

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 las 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 contexto 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 a 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 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 en 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 la categoría de “apropiación” pretende establecer no solo cómo se da una elección de lectura sino cómo una obra literaria entra a formar parte de ese mapa de lectura (*terra nostra* o *terra ignota*) y los usos de esa cartografía personal. 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.

3.3. 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 de fomento 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 las 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 habla más de sus sueños, anhelos, deseos, ideales y espíritu de transgresión e irreverencia, que si nos hablaran de los temas que leen.

3.4. 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 y formas populares; entre tradiciones canónicas y 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*, corre paralelo a una suerte de sanción. Más allá de los calificativos sería interesante 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 los 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 hace 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 raperos).

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*, 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 escenifican la práctica y hacen evidentes los gustos, las rutinas, las decisiones.

3.5. 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”, sino 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.

Con la misma intensidad con que los jóvenes se apropian de la lectura para encontrar respuesta a sus dudas personales, con esa misma ansiedad buscan en la literatura experiencias de lectura que hagan eco de sus propios reclamos, que denuncien, disientan y rompan la pasividad; los jóvenes 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 actuantes. 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.

3.6. 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 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 acompañado 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, aviones 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, es decir, apropiarse, construir una identidad o una máscara, diferenciarse, comunicarse con otros para conformar un organismo más complejo, más amplio, más invisible.

4. Imágenes de la literatura entre los jóvenes

4.1. Imágenes de la experiencia literaria

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 jóvenes² 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. Frente a estos jóvenes consumidores de literatura, 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.

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. Hay para

2 Este capítulo y el siguiente recogen de manera sintética los resultados del trabajo de investigación *Prácticas Literarias Juveniles: jóvenes, formación y literatura*, realizado en el Doctorado Interinstitucional en Educación - DIE, para el cual a través de entrevistas y de un trabajo continuado con grupos focales, se recogió la opinión y se analizó la producción escrita sobre literatura de un grupo de jóvenes, entre 16 y 18 años, jóvenes admitidos al programa de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, de la Universidad Distrital; jóvenes entre 14 y 18 años de la escuela secundaria, adscritos a programas de lectura y miembros de clubes de lectura o vinculados a programas de escritura; jóvenes del programa de la misma licenciatura que habían optado por la modalidad de grado titulada Creación Literaria y, finalmente, por los jóvenes de la licenciatura, profesores en formación, miembros de los espacios académicos electivos de *Literatura Juvenil* y *Literaturas Digitales*. Los detalles de este proceso de investigación, la conformación de los grupos objetivos y las estrategias de recolección, sistematización, categorización e interpretación están registrados en el capítulo tercero de este informe de investigación.

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 abstracta, 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 referencia a obras a las que los jóvenes 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. Es frecuente que los jóvenes describan su experiencia como “hechizo” o “encantamiento”, como “una puerta a una realidad distinta”, una forma de percibir una cierta “magia en la realidad”. Para los jóvenes la literatura “refleja de manera paralela la realidad” o representa la “entrada a un mundo desconocido”. En otros casos es descrita como la “posibilidad de volver atrás en el tiempo”, un mundo “cobijado”, que evoca regularmente la infancia.

La formación académica apunta muy pocas veces a privilegiar esta 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.

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. Esta actitud se refuerza o se concreta en el rechazo a todo tipo de idealismo y de romanticismo. Sin embargo, los jóvenes encuentran en la literatura una forma de huida. 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: la literatura tiene también el poder de conminar al lector. 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. 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.

En muchos 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 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 sentadas (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: por un lado remite a la subjetividad individual; por otro, ofrece una

apertura hacia el mundo externo. Por un lado se trata *cuestionarse*; por el otro de abrir un camino al conocimiento de esa realidad compleja o distante.

En ninguno de estos testimonios aparece el texto literario como mero placer, como simple entretenimiento. Estos jóvenes destacan la lectura “siempre” como “encuentro con la realidad”, hablan de literatura revistiendo su experiencia de una cierta solemnidad; impera la convicción de que más allá de los juegos y de lo trivial, de la ironía y de la burla, de la parodia o de los juegos verbales, 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 toda la mañana a leer una y otra vez su carta”.

4.2. 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. 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.

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. 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. 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. 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. 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. En uno de sus testimonios una joven lectora toma distancia frente a los libros y a sus lecturas; evoca sus lecturas con la expresión “cada pedazo de papel consumido”: la autora se muestra con chispas de humor e ironía; describe como las imágenes de las obras “estallan” o señala que los libros pueden ofrecer “una pizca de sentido común”. Califica a sus lecturas de “amantes” y alude a otros recuerdos de “gracia y picante”. En este caso, 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.

En muchos otros 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. Llama la atención el joven que describe su 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. 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 describe como “encantadora” la historia en donde Scherezada salva su vida gracias a los relatos que cuenta cada noche; o aquellas obras en donde encuentra signos de irreverencia que luego hace suyos, gracias al descubrimiento de las obras y el tono de Fernando Vallejo.

4.3. 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. Esta labor de *mistagogo* proviene de situaciones fortuitas, del familiar que ha dejado en casa una Biblia o un rincón lleno de libros y a los que el joven accede por curiosidad. La existencia se convierte en un rincón propio, fabricado o heredado, en el que el joven descubre su pasión y resulta determinante el encuentro de sus almas gemelas.

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. Ese profesor que en algún contó con pasión alguna de sus propias lecturas, aquel que relataba “con pasión y gusto una historia que parecía que estuviéramos viviendo nosotros mismos, un pequeño fragmento del que no recuerdo ni el nombre del libro ni sus autor”. 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 otros casos el acceso literario tiene que ver definitivamente con el entorno familiar, con alguien que lee en casa: hermanos, padres, abuelos.

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.

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 el caso de la joven que habla de un abuelo suyo al que nunca conoció pero que fue escritor, traductor, poeta y dueño de una biblioteca que al final fue a parar a la otra ala de la familia.

Una de estas jóvenes recuerda en particular a la abuela que le leía boletines, pasillos y bambucos; que hablaba de las letras de las canciones y de los muchos que recuerdan a los abuelos que referían historias y leyendas familiares y cuentos de sus pueblos. 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. Son varios los jóvenes que narran este encuentro con este objeto mágico y al que accedieron furtivamente, justamente porque estaba lejos de su alcance. 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 fílmicas; 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.

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. 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.

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.

4. 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. ¡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”.

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 muchos testimonios, clásico y canónico son sinónimo de antiguo. En otros casos lo clásico es identificado con mitológico.

La *Ilíada* 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*. El paso por el infierno, el purgatorio y el paraíso, en tanto viaje de aventuras o símbolo místico. Uno de los jóvenes mencionan el efecto que le produjo el paso

por el Purgatorio, “una impresión como de sorpresa y de nostalgia”, que el lector asocia con “los demonios y los males que llevamos dentro”. Otro joven menciona el círculo de los suicidas y las reflexiones intensas que el pasaje de los ahorcados, valientes o cobardes: “recuerdo eso muy claramente y me pone a pensar”.

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.

Lo cierto es que en las aulas se ha abandonado la lectura de los clásicos, quizá porque este tipo de libros demandan superar la distancia entre la obra y nuestro presente y porque los clásicos ofrecen en suma un lenguaje y unos referentes distintos a los nuestros, por más familiares que queramos presentarlos. Es justamente en esta diferencia y en esta distancia donde están las mayores ventajas, el aporte más significativo.

Concluyen los jóvenes docentes en formación participantes en el seminario de literatura algo paradójico, después de recorrer muchos de los portales y sitios web que asocian literatura juveniles y tradiciones clásicas y canónicas: aunque es escasa la reflexión sobre las obras clásicas o es evidente cierta actitud de rechazo a todo lo que suene a texto clásico, son frecuentes las reseñas, se realizan *cosplays* en donde se encarnan personajes, se citan frases célebres. 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.

4.5. 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*).

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. 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 Madieto, 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; otros 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.

En los trabajos de producción literaria, cuando los jóvenes después de leer realizan un ejercicio de escritura, vinculan la mayoría de estos ejercicios con los temas que les afanan desde una perspectiva social: el problema de la discriminación más que la diversidad étnica; la denuncia a la violencia, más que el conflicto armado; la idea de la convivencia barrial más que las propuestas de paz o los diálogos para el fin del conflicto; las reflexiones

sobre los derechos de la mujer y la denuncia de las violaciones sexual y la violencia en los hogares; rechazan la 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, más que el cuento de ficción, les ofrece la posibilidad de hablar del barrio, de tocar temas de interés para la comunidad.

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: en primer lugar, historias, crónicas o biografías con un “fuerte” trasfondo histórico y político; en segundo, obras con un lenguaje sencillo, al menos familiar: nada de juegos herméticos, complejidades y argucias lingüísticas; nada de ese enrarecimiento verbal del poema; tercero, historias abiertas con giros sorprendentes; finalmente, historias honestas, es decir, que no pretendan manipular ideológica o sentimentalmente a los lectores.

Muchas de las apreciaciones y valoraciones que presentan los jóvenes ofrecen en mayor o menor medida estas cuatro demandas. 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. Se rechazan, sin embargo, las historias cerradas y la manipulación emocional. Es decir, se rechazan 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, las experiencias que combinan la tradición de canciones, bailes y leyendas como sucede con los jóvenes que radicados en Bogotá han heredado de todas maneras las tradiciones y memorias de sus abuelos chocoanos, vallunos, costeños, caucanos, boyacenses. En todos estos casos es además evidente la relación entre literatura y música, entre letras y canciones. 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; los jóvenes sienten la herencia, pero no la practican. En algunos casos, se siente la curiosidad por esta herencia a la que ya no tienen acceso, y a la que se llega a través de libros y 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 discurso bíblico. En el caso de la Biblia se realiza una lectura por la vía de la fe, de la revelación, de sus vivencias religiosas, de sus experiencias místicas; casi nunca es abordada como obra literaria. 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”.

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.

En estos casos los jóvenes expresan su preferencia por historias que atraen 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 experiencia 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 (la literaturidad o *enrarecimiento* formal del texto) no es un factor central en estas observaciones.

Por lo regular, como ya lo afirmamos, 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”, lo pedagógico, las obras que, “ponen a pensar”.

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 la realidad cotidiana.

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 cierto pragmatismo, una economía en donde incluso la lectura tiene que aportar patrones concretos para incorporar a la existencia.

Solo ocasionalmente los jóvenes aluden la calidad de un autor por la calidad de sus descripciones, por la versatilidad de su lenguaje o por la fuerza de sus imágenes metafóricas. Por lo regular, los jóvenes se refieren al contenido de la 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: amenidad, ironía, minuciosidad (rango envuelto en el rótulo de descriptivo).

Son pocos los jóvenes que comentan poemas, obras en las que reconocen que las palabras no tienen un sentido fijo o que detrás de las palabras, de las imágenes o de las metáforas se envuelven otras cosas. Son escasos los ejemplos en los que los jóvenes señalan que han disfrutado “el lenguaje sutil”, “las descripciones llenas de imaginación que hacen volar”. 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.

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 narrativos es porque su afán más inmediato tiene que ver con traer el texto a su experiencia inmediata. No son raros los lectores que señalan que leen preferiblemente aquellas obras en donde se destacan las heroínas, las figuras femeninas sin importar el género, la época, el origen de los autores; en otros casos impera un afán por lo extraordinario, lo truculento, los finales ambiguos, el viraje hacia lo inexplicable.

En repetidas ocasiones los jóvenes entrevistados hacen énfasis en que lo que lean “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”.

Aunque se rechaza abiertamente la manipulación o la presión de la publicidad, 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* y muchas otras sagas. 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.

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 lo: gótico, suspenso, terror, policíaco, novela negra, aventuras, romance, y a los sistemas de distribución: cine, cómics, medios electrónicos, *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 los géneros comerciales “no son propiamente literatura” o al menos no “verdadera literatura”; que son 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, en un tercer grupo, 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.

4.6. Imágenes de 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, el video juego, los deportes, las redes sociales. 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.

¿Cómo ven ellos a los otros jóvenes? 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. La crítica al mundo comienza por sus propias rutinas. Lo que sancionan son los lugares comunes, lo versiones simplificadas, los discursos engañosos, los clichés. Rechazan igualmente el exhibicionismo, las influencias de los medios, los hábitos alienantes, la pérdida de tiempo.

Más allá de lo que leen o de lo que puedan pensar sobre sí mismos, 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 y mucho menos limitarse a leer obras rotuladas como tales. Hasta acá lo que podemos concluir es que los jóvenes se ubican como lectores, leen dejándose llevar por sus intereses, en algún momento siguen recomendaciones y en la gran mayoría de los casos llegan a los textos por azar, desechando todo tipo de clichés o lugares comunes.

5. Prácticas de construcción de sentido

5.1. La naturaleza de las prácticas

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 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, traslitar, 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 podemos encontrar otro tipo de prácticas que corresponden a verdaderos actos de desplazamiento, de movilidad, que generan tensiones y polarizaciones. Este segundo grupo de acciones y prácticas, que he denominado “nomadismos”, 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. Estas polarizaciones 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. Es interesante mirar en particular el papel que juegan las revistas literarias producidas por los grupos juveniles, las cuales obedecen a la necesidad de extender la experiencia literaria, crear comunidad, actuar política y culturalmente.

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 las formas digitales y multimodales. Un barrido por algunas de las actividades digitales permite establecer una relación entre las experiencias literarias juveniles y los escenarios virtuales. Es fácil, 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 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 a través de los cuales los grupos se diferencian, toman distancia y asumen posturas críticas 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.

Las prácticas literarias juveniles se dan 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. No obstante, el análisis que se presenta a continuación recoge rasgos importantes de la “condición juvenil contemporánea”; estos atisbos pueden esclarecer, sin duda, 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.

5.2. El sentido como construcción

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. 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”.

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.

Una de las jóvenes entrevistadas, tras citar fragmentos de *Angelitos empantanados* señala que aprecia mucho estos pasajes por cuanto ve en ellos una relación directa con su “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. 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.

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.

5.3. Formas de apropiación

La primera categoría que analizaremos es la relacionada con la apropiación entendida como la voluntad del lector o un grupo de lectores para vincular un texto con su experiencia vital cercana o inmediata. La obra literaria puede entrar a formar parte de un “mapa de lectura propio”. Como lo señalan en algunos de sus testimonios: “cuando leíamos poesía no analizábamos la métrica, sino lo que planteaban los poemas”. Convertían la lectura de poesía en una compañía, la poesía entraba a formar parte de sus temas de conversación. Se despreocupaban, según sus palabras, de los datos sobre los autores y las fechas de las obras y daban prioridad a lo que cada obra, cada verso, comunicaba a sus lectores. Se desentendían de la forma del poema pues, señalan, “no queríamos cercenar la experiencia”.

Estos testimonios se dan a modo de manifiesto de la experiencia literaria. 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. El 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”. Muchos de estos lectores, al referir su lectura de obras como la *La Divina Comedia* o *Madame Bovary*, aluden al yo que como el protagonista del poema, recorre los distintos círculos del infierno y supera diferentes etapas de su existencia, empezando por la “selva oscura” en procura de Virgilio y de Beatriz; o al yo que “se aburre” interminablemente, “al igual que ella yo me encontraba en un momento de mi vida en el que me sentía aburrido y asfixiado”. Este lector de 16 años declara de manera contundente: “este libro terminó 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.

Este mismo tipo de apropiación se da en ese joven que, tras leer *Bola de Sebo*, señala el impacto que le produjo esta obra que la llevaba a analizar problemas familiares: “mi hermana es así, ella no se mueve, no hace nada, en mi casa es necesario trabajar para comer”, refiriendo que muchos critican a Bola de Sebo, pero pocos se sacrifican como ella lo hizo. De la misma manera es importante mencionar a la joven que dice, a la luz de la lectura de *Chambacú*, corral de negros: “lo que me interesaba era leer sobre nosotros, sobre nuestra historia propia”.

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. Ese “leer sobre nosotros” 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, 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. Tal es el caso de la joven que señala “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”. *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 un segundo ejemplo, la joven declara: “yo quisiera representar es la elfa Silvana Brisa Veloz”. La lectura deja de ser una actividad externa para convertirse en la vida o la vida concebida como una representación, 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. Esta postura permite entender a la joven que declara: “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”. La 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, en otras palabras, un mundo propio, creado con esfuerzo e imaginación.

Otro joven señala, al referirse a la historia de sus lecturas y los títulos de los libros: “estos son mi universo”. En este caso se ha creado una especie

de universo paralelo integrado a su existencia, que “coexiste y se alimenta de mí”; se hace una analogía entre literatura y alimento. Otra analogía de esta forma de apropiación aparece en la expresión “estos son todo mi universo”. 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 otras experiencias, 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. Los jóvenes hablan de leer para “pensar, reflexionar y cambiar”, “conocer mi realidad”, “conocer otras perspectivas”, “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.

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, 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. “La escritura debe ir más allá de la belleza, debe haber transformación”, dice uno de los jóvenes a propósito de *La Guerra del Fin del Mundo*. Otro comenta su lectura de *El Anticristo*, señalando como esta obra lo llevó a “vivir con sentido crítico y rodeado de arte” o el que dice,

después de haber leído *Una temporada en el infierno*, “después de leer a Rimbaud quise y tomé la decisión de ser escritor”.

Estos jóvenes conciben la literatura como un ejercicio que lleva a transformaciones personales y comunitarias, gracias a la posibilidad de “decir verdades sutilmente” o “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 o tomar distancia frente a la realidad.

5.4. Ejercicios de 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. 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 qué 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.

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 cuando uno de los jóvenes declara: “Mi libro favorito es *La insoportable levedad del ser*, y siento que esta historia es muy similar a mi vida” o el que señala haber leído *Las horas* “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”.

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. Uno de los jóvenes declara: “sentí como si el escritor estuviera eligiendo esas palabras justamente para mí”.

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. “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”, señala uno de estos jóvenes.

Más allá de leer literatura de cualquier género, lo que en el fondo definen 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. 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 una muletilla, sino de la trascendencia de la obra. 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 sus comentarios sobre *El túnel*, de Sábato, una joven señala: “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. La joven siente como propia la soledad del personaje y sus decisiones; 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.

Está claro que los jóvenes disfrutan 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. Obras como *El Principito*, llevan a joven a declarar: “Me sentía como un principito... encontraba un resguardo en la literatura”. Otro señala: “era como si un amigo me contara que había ido a otro planeta”.

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. Aludiendo a sus raíces afrodescendientes, una

de las jóvenes comenta: “Esta experiencia magnífica me permitió entrar al mundo que pertenezco, un mundo que no conocía, que amé plenamente y del que comencé a nutrirme”.

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. La literatura permite comprender y enfrentar problemas de discriminación, de exclusión, de injusticia.

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: “He escrito literatura afro. A partir de mis lecturas. He buscado mostrarle al mundo lo que uno siente al ser rechazado”.

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; en otros, 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.

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 depende 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, como sucede en el siguiente ejemplo, de uno de los jóvenes, a propósito de su encuentro con los libros:

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.

Son evidentes en este 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 usa hipérbolos, 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 primera persona. Compone un relato en donde en un primer momento escenifica el encuentro de la biblioteca de su padre; un segundo

momento se pierde -por pereza y rebeldía-; y finalmente encauza su camino al hallar a alguien que lo orienta por el mundo de las letras:

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. 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 una forma de valorar su existencia.

5.5. Apuestas críticas

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: “Mersault vive una vida a la deriva. Eso resulta atractivo, pero tal vez yo no podría”. 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*, obligado a acostarse con una prostituta. 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 encaillado”, 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. Por ejemplo, a la luz de su lectura de *Macario*, de

Juan Rulfo, muchos jóvenes manifiestan su “perplejidad” o su “desagrado”. 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 o insanos. 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 que 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, uno de los jóvenes en sus comentarios sobre *El Centinela* señala: “Lo insidioso se refiere a aquello que punza, que a uno lo molesta... me preocupaba entender que la tecnología se apoderaba de todo y los hombres quedaban en un segundo plano... me preocupaba la cuestión del destino, la presencia de los monolitos”.

A través de su lectura y de su identificación con un personaje, este joven plantea sus inquietudes. 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: “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”.

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. Este joven menciona que antes de leer repasa las reseñas, consulta opiniones; 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 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 las soluciones finales de las obras. 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. 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.

Que los textos ofrezcan enseñanzas explícitas, reflexión; que generen formas de aprendizaje. Se trata de una crítica moral que juzga impertinente todo devaneo estético, todo riesgo y aventura, toda lúdica. Esta solicitud de realismo cierra las puertas hacia 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.

5.6. Estableciendo diferencias

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 simpatías con otros grupos o se instauran solidaridades 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.

El joven que “lee en una buseta o en la espera de un Transmilenio” se distingue, se ubica fuera de lo común. La literatura da lugar a experiencias únicas y especiales, que distancian al joven y lo saca 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. Una de las jóvenes entrevistadas describe esa sensación de estar “alejada de la realidad”, la vivencia de “sumergirse de lleno en un libro”, como una experiencia feliz, una oportunidad fascinante. Uno de estos jóvenes señala: “Siento pena por aquellos que jamás se han deleitado con estos seductores amigos”.

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. Comentando *La ciudad y los perros*, uno de los jóvenes habla de esta distancia: “En el colegio las burlas son siempre lo común, las ofensas, las injurias”; otro describe la dificultad para establecer relaciones con sus compañeros: “he

estado como apartado, y me mantengo pasivo”; uno más agrega: “Yo no hablaba mucho, era un lector”.

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”, declara esta joven, mientras “mis compañeros en el colegio estaban interesados en computadores y en video juegos”.

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. 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. Los libros surgen a modo de una armadura, de un espacio propio e íntimo: se trata de un imaginario espacial que da sentido a toda una etapa de la vida.

5.7. Prácticas en colectivo

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 los jóvenes hacen en el aula y en las bibliotecas, muchos de estos grupos practican la literatura de manera constante y la convierten en 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 compartida: “Alguna vez elegimos leer entre todos un libro... éramos como muy románticos. Fue una experiencia muy bonita, todos se identificaron mucho con la protagonista”. Otros grupos construyen una rutina, trazan una disciplina de lectura y se encuentran con regularidad. Entonces señalan intereses, se habla del culto a ciertos autores o por algunos temas concretos. Como lo indica uno de los jóvenes entrevistados:

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.

Mas en la mayoría de los casos, los encuentros son accidentales y efímeros. 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.

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 algunos casos sucede que un dispositivo elemental como un blog lleve a la construcción de un grupo masivo, con miembros de distintos países, que se reúnen alrededor de un “cadáver exquisito”. 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 que son cargadas a la red de manera automática, eliminan la figura del editor. 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. Historias con desarrollos sobre anorexia, cáncer, propensión al suicidio; narraciones y sagas derivadas de la antiguas mitologías nórdicas y que empalman con el Heavy Metal; música, pintura, grabados, trabajos de ilustración y desarrollos narrativos que tienen como origen toda una mitología a partir de la obra de Edgar Allan Poe, serían ejemplos de la variedad, la dinámica, la versatilidad de la manera como las prácticas literarias juveniles giran alrededor, también, de intereses compartidos: en todos 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; o la crítica a la destrucción del medio ambiente, la crítica a la sociedad de consumo o la reflexión sobre la violencia, la injusticia, la guerra; en otros casos estamos frente a un ejercicio práctico que parte de la curiosidad por lo esotérico, lo místico, lo misterioso, lo bizarro y lo extravagante.

6. De las practicas literarias a sus implicaciones didácticas

6.1. A modo de conclusiones

Este proceso de investigación ha permitido analizar y describir una visión distinta del trabajo de los jóvenes como lectores y su relación con la literatura y, por lo mismo, desplegar una visión más compleja y dinámica de las posibilidades del trabajo del profesor de literatura; de este modo, avistar 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.

En primer lugar se han descrito cinco variables que inciden de manera directa en estas prácticas: 1) el concepto de literatura, 2) la relevancia que los jóvenes dan a sus lecturas, 3) el nivel de acceso a la literatura, 4) las preferencias, sus gustos y su postura frente al canon y a lo académico y, finalmente, 5) 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.

En un segundo momento, se han detallado cinco categorías de “construcción de sentido”: a) apropiación de lo literario, b) identidad y autorrepresentación, c) ejercicio crítico, d) diferenciación, y e) colectividad e intereses

compartidos. Las categorías 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.

Podemos al mismo tiempo resumir que en el marco de las prácticas literarias juveniles de construcción de sentido, se dan una serie de nomadismos literarios, que indican tensiones y ambigüedades en el seno de las prácticas literarias. 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 emparentarse con lo ajeno, lo exótico y lo distante; o, 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 o de creación literaria; a explorar alternativas de creación poética que vinculan la música y la danza, el video y el cine, que incorporan las formas animadas y los relatos gráficos.

6.2. 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. Es por el contrario un campo que puede orientar las razones de fondo que tiene un maestro para la inclusión de la literatura en sus programas de formación.

No se realiza en este trabajo el descubrimiento de un corpus de la literatura elegible en las propuestas de lectura que se ofrecen a los jóvenes; en lugar de ello, el estudio de las categorías de análisis propuestas y los hallazgos realizados pueden ampliar la mirada sobre qué leen los jóvenes y qué persiguen a la hora leer, y aportar por esta vía a dotar de sentido la clases de literatura.

En primer lugar se trata de desprenderse de muchos prejuicios en torno a los niveles de lectura de los jóvenes; de la misma manera, erradicar la sanción extendida a todo tipo de manifestación literaria que esté por fuera del canon académico, lo que lleva a una especie de censura sobre libros, textos, temas y autores que nunca han sido leídos.

En segundo, 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 esa suerte de disección del texto literario que se impone a los chicos en las aulas. Mucho menos a restringir la literatura a un odioso ejercicio de control de lecturas, sobre argumentos que poco se discuten. La realidad es que la literatura ofrece a los jóvenes un lenguaje capaz de expresar su mundo interior y un campo de acción que puede transformar su relación con el mundo externo.

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.

Todo lo anterior nos lleva a reconocer 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 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 “nomadismos” quiere mostrar que en literatura y a propósito de las prácticas literarias de los jóvenes, hay tensiones y dinámicas que demandan una visión cada vez 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” [cfr, Jean Marie Schaffer, en su libro: *¿Por qué la ficción?*], 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 contemporáneas³; 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.

6.3. 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

³ Como lo señalan en efecto autores como Ryan y Goldsmith, cuya generosa mención debo al Dr. Rodríguez.

la enseñanza de literatura la desaparición en las escuelas de los manuales de literatura. Ahora, lamenta Bombini, la enseñanza de la literatura 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. 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 producción literaria-, una idea ligera del “placer lector” más cercana a la idea de lectura de entretenimiento, lectura de ocio.

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. 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 género 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.

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. Es lamentable, señala, leer un poema para contar sílabas y no para volver sobre la condición humana, sobre el

individuo y sobre la sociedad. Hemos olvidado que lo fundamental de una clase de literatura y de la inclusión de la lectura de un poema, de una novela o de un relato en el aula no puede perder lo fundamental: “descubrir un tipo de belleza que podría enriquecer la existencia”, genera una experiencia que ayudar a “comprenderse mejor a sí mismo”. (Todorov, 2010, pp. 27 y 33)

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.

Una formación literaria implica, por lo menos, un conocimiento de sí mismo, un reconocimiento de sus propias particularidades y diferencias, un reconocimiento y una valoración de las diferencias de los otros, del mundo como un ámbito pleno de heterogeneidades y de inmensas posibilidades. Para los jóvenes, un mundo pleno de horizontes o un callejón sin salida, una especie de laberinto, como el que avista Holden Caulfield en las líneas finales de *El cazador en el centeno*.

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*. DestinoLibro, 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 institucionalizado 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: 1. 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/~campbelld/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.lacanerafreudiana.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 Iberoame rica. 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.
- 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 Bernhard*, 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*. Círculo 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, Entreríos.

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 al 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 Sheeps?* 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 una 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 Gironde, 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 una 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 fílmica 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 fílmica de 1997, un ordinario *slasher film*

Indiana Jones. Serie fílmica 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 fílmica de ficción científica, de Steven Spielberg, aparecida en 1993 que desde entonces ha contado 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 Botoero 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 fantástica 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 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 de 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 las 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 aventuras de Marco Polo* o como *El libro de las maravillas*. Escrito por Rustichello 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 empanados*. 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 fílmica 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 fílmico 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 Divakarduni, 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 fílmica, 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.

Este libro se terminó de
imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda. En
Bogotá, D. C. Colombia,
en el mes de agosto de
2020.

Fuera de los órdenes institucionales y del aparato educativo, la literatura como experiencia y como práctica social de los jóvenes se nos ofrece en una multiplicidad de manifestaciones que van desde la lectura solitaria hasta las experiencias colectivas. Los jóvenes, en oposición a la idea de su falta de lectura, se organizan alrededor de obras, nombres, personajes, temas, símbolos y géneros, para crear una forma propia de vivir la literatura.

Muchas de estas prácticas literarias se comunican a través de canales comerciales; en otros casos, los lectores trazan sus propias trayectorias y encuentran en la lectura espacios íntimos de construcción de sentido. Se pasa de la lectura a las prácticas de producción literaria y apropiación, que se concretan en talleres de escritores y redes de creación colectiva, en donde las formas impresas coexisten con los formatos cibertextuales y transmediales.

En esta obra los maestros de literatura y, en particular, todos los formadores de lectores de nuestra época encontrarán una reflexión amplia sobre la idea de literatura que transita entre los jóvenes, con el fin de proponer una reconfiguración de los objetivos de la *educación literaria* y de las relaciones entre *formación y literatura*.



**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL**

UF
Editorial

E-ISBN: 978-958-787-216-3



9 789587 872156