

En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar

POR FACUNDO NIETO

Resumen: El artículo se propone examinar la función que desempeña la denominada “paraliteratura juvenil” (Lluch, 2005) en el ámbito de la escuela secundaria. Con este propósito, en primer lugar, se exploran posiciones a favor y en contra de la lectura de literatura juvenil en la escuela, desde el momento de su irrupción a fines de la década del ochenta del siglo pasado hasta la actualidad. En segundo lugar, se establecen diferencias entre “paraliteratura juvenil” y “libros de borde” (Cañón & Stapich, 2011), a partir del análisis comparativo de dos novelas publicadas a comienzos de este siglo por editoriales escolares. Finalmente, partiendo de una concepción “múltiple” de la lectura literaria en la escuela, se examina un corpus de novelas pertenecientes a la paraliteratura juvenil, de importante circulación en las escuelas secundarias, a fin de dilucidar los posibles aportes que, pese a las críticas, han permitido a este fenómeno permanecer hasta hoy en el canon escolar.

Palabras clave: canon escolar, escuela secundaria, literatura juvenil, paraliteratura, libros de borde.

Abstract: *The article aims to examine the function of “young adult paraliterature” (Lluch, 2005) within the High School field. Thus, in the first place, main positions in favour and against of young adult literature in high school are explored, since its appearance at the end of the 80s up to today. In the second place, differences between “young adult paraliterature” and “border books” (Cañón & Stapich, 2011) are established thanks to the comparative analysis of two novels published by publishing houses of educational books. Finally, by using a “multiple” conception of reading literature in High School, a corpus of novels belonging to young adult paraliterature with an important presence in high schools are analysed with the purpose of explaining*

the pedagogical contribution that has allowed this literary phenomenon to remain in school literary canon up to today in spite of the criticisms.

Keywords: *school literary canon, High School, young adult literature, paraliterature, border books.*

Repensar el canon escolar:
obras imprescindibles, lecturas obligatorias
y otros textos sugeridos en la enseñanza
literaria actual

Dir. Marinela Pionetti

ENFOQUES: DOSSIER N° 4

**En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros
malos del canon escolar**

Facundo Nieto¹

Causó risa al licenciado la simplicidad del ama, y mandó al barbero que le fuese dando de aquellos libros uno a uno, para ver de qué trataban, pues podía ser hallar algunos que no mereciesen castigo de fuego.

–No –dijo la sobrina–, no hay para qué perdonar a ninguno, porque todos han sido los dañadores: mejor será arrojarnos por las ventanas al patio y hacer un rimero dellos y pegarles fuego; y, si no, llevarlos al corral, y allí se hará la hoguera, y no ofenderá el humo.

Lo mismo dijo el ama: tal era la gana que las dos tenían de la muerte de aquellos inocentes; mas el cura no vino en ello sin primero leer siquiera los títulos.

Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (1,6)

¹ Profesor en Letras, Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura y Doctor en Educación. Investigador docente adjunto en la Universidad Nacional de General Sarmiento; Profesor titular en la Universidad Nacional de Hurlingham. Contacto: fnieto@ungs.edu.ar

Apocalípticos e integrados

En una nota titulada “Abandonar un libro”, publicada en agosto de 2016, el escritor y crítico Martín Kohan cuestiona duramente a un tipo de lector: aquel que no consigue terminar de leer un libro por creer que la lectura debe abandonarse si no produce placer más o menos rápidamente. Para decirlo con sus propias palabras, cuestiona a ese lector que pretende que el libro lo lleve de la mano “como un perezoso mental o un inválido”, a ese lector “tan pasivo y tan haragán como los peores televidentes”. A partir de esta crítica, el autor se pregunta por el problema de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria: ¿qué libros enseñar a los estudiantes? Entonces recuerda las dos tendencias en disputa entre los docentes durante la época en que él se desempeñaba como profesor en el nivel medio: por un lado, dice, estaban los profesores que, con el fin de propiciar el hábito de la lectura, preferían trabajar con textos sencillos y accesibles, “que tuviesen que ver con ellos [con los adolescentes]: con sus códigos y con sus mundos; libros simplones que no les plantearan mayores dificultades”; por otro lado, estaban los docentes (por quienes toma partido Kohan) que sostenían que el goce estético tiene la particularidad de que, en ocasiones, se accede a él sólo por medio de esfuerzo; incluso ese esfuerzo sería condición de posibilidad del disfrute.

El provocador artículo de Kohan no hace sino evidenciar la persistencia de una polémica que lleva más de veinticinco años en el campo de la didáctica de la literatura. En efecto, la disyuntiva entre ofrecer “libros difíciles pero buenos” o “libros malos pero accesibles” abarca un arco temporal que se extiende hasta hoy y cuyo origen puede registrarse, no casualmente, hacia comienzos de los años noventa, momento en que ya resultaba notorio en la escuela media el impacto de la literatura juvenil.

Posiblemente, la primera en abrir la discusión sobre este problema haya sido la investigadora Gabriela Krickeberg en 1990. Por aquel entonces, la lectura de los libros de Alma Maritano publicados por Ediciones Colihue² había igualado en popularidad y obligatoriedad (una obligatoriedad “espontánea”, podría decirse, no prescripta por el

² Nos referimos a *Vaqueros y trenzas* (1986), *El visitante* (1984) y *En el sur* (1988), tres de las novelas que componen la saga creada por la escritora santafesina.

currículum) a la de *Martín Fierro*. Al respecto, Krickeberg observaba que una novela como *El visitante* resultaba

un objeto condescendiente con quien lo lee, acomodándose y seduciendo mediante su deseo de superposición a la vida del lector [...]. Para lograrlo, Alma Maritano recurre a la estética realista, pero extremándola, tomándola en su versión más grotesca hasta borrar las distancias entre la realidad y su representación (citado en López & Bombini, 1992, pp. 28-29).

Poco después, en el artículo “Literatura ‘juvenil’ o el malentendido adolescente” (1992), Claudia López y Gustavo Bombini abordaban la misma problemática. Retomando el artículo de Krickeberg³, se detenían, en primer lugar, en la posible causa de la irrupción de la literatura juvenil en el ámbito escolar: la novela para adolescentes habría aparecido como una dudosa solución para intentar resolver el falso problema de que “los jóvenes no leen”. En segundo lugar, los autores realizaban una caracterización de este fenómeno literario al que consideraban “un subproducto cultural” del mercado escolar: sus principales rasgos consistirían en la construcción de un estereotipo de lector al que sólo interesarían sus propias problemáticas personales, la abundancia de paratextos típicos, la inclusión de personajes de edades coincidentes con las de los lectores previstos, ciertas temáticas recurrentes (el amor, la necesidad de afecto, los enfrentamientos generacionales...) y el uso de estrategias de representación realista como modo de producir la “identificación emocional del lector modelo-adolescente con el texto” (p. 28). Por último, advertían acerca de las consecuencias adversas del fenómeno, entre las que figuraba el negar al adolescente su participación en una cultura literaria más amplia.⁴

En coincidencia con López y Bombini, pero en el extremo actual del arco temporal, Diana Moro (2017) analiza la ampliación del canon literario escolar producida durante los años ochenta con el retorno de la democracia, y observa allí dos

³ En una charla informal, Krickeberg nos comenta que su artículo, del que no conserva ninguna versión, nunca fue publicado. Sólo se conocen los fragmentos citados en López & Bombini, 1992.

⁴ La posición de Bombini sobre la literatura juvenil fue variando con el tiempo. Si en la década del noventa observaba: “No voy a extenderme una vez más con mis críticas ya conocidas hacia la llamada ‘literatura juvenil’, de la que no comparto su estética ni su pedagogía” (1994, p. 20), años después admitía que “el tema de la literatura llamada ‘juvenil’ suscita una interesante polémica en torno de un fenómeno de mercado de alto impacto en el ambiente de la secundaria, que está proponiendo una nueva tradición de lectura escolar sobre la que conviene seguir adelante con debate literario y pedagógico” (2001, p. 62, cursivas nuestras).

consecuencias, una positiva y la otra negativa. La primera consiste en la incorporación de modos de leer y de ejes de reflexión crítica silenciados durante la dictadura, además de la circulación de géneros procedentes de la cultura popular y de los medios masivos. La segunda consecuencia

consistió en una especie de “vale todo”, que motivó la presencia de lecturas banales y el vaciamiento de contenidos formativos. En gran medida, esto último se vio sustentado por el afianzamiento de la industria editorial que, como estrategia de mercado, generó –y genera– una oferta muy amplia destinada al público escolar. En la actualidad, este desarrollo se ha perfeccionado, pues las editoriales, del mismo modo que reponen ciertos clásicos de la literatura, ofrecen productos que podrían ser incluidos en la definición de “paraliteratura” (Gemma Lluch Crespo), dado que si se leen desde una perspectiva literaria, no son otra cosa que artefactos vacíos, que toman algún tópico vinculado con las diferencias étnicas, culturales, o aspectos sociales relevantes, como por ejemplo, la discriminación, el SIDA, conflictos adolescentes en situaciones familiares adversas, etc. y lo incorporan en el circuito comercial, con diversas estrategias de colocación y venta destinadas al público conformado por docentes y alumnos (Moro, 2017, p. 14).

No obstante, a lo largo de estos veinticinco años también han surgido perspectivas que se ocuparon de discutir y reformular las posiciones apocalípticas. Este es el caso de Mila Cañón y Elena Stapich, quienes, en un trabajo publicado en 2011, polemizan explícitamente con las ideas de López y Bombini a partir de la hipótesis de que, desde la década del noventa, se advierte la aparición de una serie de obras pertenecientes a la llamada literatura juvenil a las que “no es posible negarles entidad como producto estético”. Las autoras no niegan la vigencia de aquello que Gemma Lluch ha denominado “psicoliteratura”, producción novelística destinada al mercado escolar caracterizada por el tratamiento de temas “psicológicos” cercanos a los adolescentes, por la difusión de valores políticamente correctos y por su fuerte relación con los productos televisivos y el cine comercial (Lluch, 1996); sin embargo, registran también la existencia de obras a las que, adaptando una categoría de Analía Gerbaudo (2006), denominan “libros de borde”: novelas juveniles de notable calidad estética, en las que los límites (el borde) de la condición etaria (adolescente o adulta) del lector previsto resultan difíciles de determinar, precisamente por su calidad estética. Lejos de los rasgos propios de la “psicoliteratura”, los “libros de borde” se

caracterizarían por poner en crisis la “deshistorización” escapando a la narración en presente sin anclaje histórico-social, rehuirían el tratamiento de problemáticas únicamente similares a las del lector previsto y, en algunos casos, constituirían objetos semióticos complejos. Cañón y Stapich logran, de este modo, establecer diferencias cualitativas entre los objetos que componen el universo de la literatura para jóvenes, y observan la necesidad de avanzar en la investigación en torno a aquello que indiscriminadamente se ha colocado bajo el rótulo de “literatura juvenil”, a fin de profundizar en la enorme heterogeneidad del campo.

Literatura juvenil: entre la ‘paraliteratura’ y los ‘libros de borde’

Probablemente haya sido la investigadora y narradora valenciana Gemma Lluch (1996; 2005), a cuyos aportes recurren tanto Cañón y Stapich (2011) como Moro (2014; 2017), quien más sistemáticamente se propuso relevar los rasgos de la *psicoliteratura* o *paraliteratura* juvenil. En lo que respecta al nivel comunicativo, Lluch ha observado que el libro paraliterario suele transformarse en una “marca” que puede acompañarse con diferentes formas de merchandising y convertirse en saga. En cuanto al nivel ideológico, en tanto persigue la identificación del lector, los textos paraliterarios buscan incluir referencias a los consumos culturales atribuidos a los jóvenes y juzgan el mundo sin contradecir el *statu quo* ni los lugares comunes (son “aduladores de los adolescentes”). Más pormenorizada es la caracterización del nivel discursivo: dado que, para Lluch, todos los recursos estarían destinados a introducir al lector de manera acrítica en el universo construido, las principales estrategias discursivas radicarían en la profusión del diálogo, que busca reproducir tanto la lengua como la cosmovisión del lector; el uso de escasas descripciones –altamente estandarizadas– especialmente en lo relativo a los sentimientos de los personajes; el predominio de un narrador en primera persona que, por lo general, tiende a “confesarse” con el lector; el relato casi exclusivo de aventuras de iniciación; la presentación de una cronología lineal que facilita un avance sin retrospecciones; personajes adolescentes diseñados a partir de una serie mínima de rasgos esquemáticos, y recursos estilísticos caracterizados por la repetición y por los clisés del cronolecto adolescente urbano.

Es cierto que no siempre resulta sencillo marcar una frontera entre los libros juveniles que entrarían dentro de la “paraliteratura” y los que merecerían considerarse “libros de borde”. Sin embargo, en algunos casos las diferencias parecen bastante claras. A modo de ejemplo, contrastemos brevemente dos novelas, cada una de las cuales correspondería a una de las dos especies: *Rafaela*, de Mariana Furiasse, y *Veladuras*, de María Teresa Andruetto.

La primera cuenta la historia de Rafaela Rivera, una joven de dieciséis años cuya obesidad constituye el conflicto fundamental dado que es motivo de bullying. Este hecho impide a Rafaela, por un lado, sentirse feliz tanto en su casa como en la escuela y en la disco –los tres espacios dominantes en el relato– y, especialmente, entablar relaciones con varones de su misma edad. La situación se modifica cuando, al caer accidentalmente de las escaleras de la escuela, conoce a Simón, un alumno de otro curso quien, lejos de burlarse de ella, se ofrece a ayudarla y, para mayor sorpresa de Rafaela, la identifica desde que los dos eran niños. Desde este encuentro casual, Rafaela y Simón inician una amistad que, no obstante, comienza a atravesar una serie de obstáculos a partir del momento en que la protagonista descubre que siente por Simón un amor que no es correspondido por el joven, lo que despierta en ella la triste convicción de que esa falta de correspondencia se debe a su obesidad.

Por su parte, *Veladuras* narra de manera sumamente fragmentaria la historia de Rosa Mamaní, una adolescente cordobesa de dieciocho años. El relato de Rosa se extiende desde sus recuerdos de niñez (que transcurre en la ciudad de Córdoba junto a sus padres –madre cordobesa y padre jujeño– y una hermana menor) hasta su presente en Jujuy, provincia que conoce durante la infancia gracias a las vacaciones en casa de su abuela paterna, de quien Rosa hereda el amor por la cultura del noroeste argentino, especialmente por la alfarería. El conflicto se desencadena cuando, durante la adolescencia de Rosa, su padre se enamora de Gregoria, una joven jujeña que se traslada a Córdoba y en quien el hombre parece redescubrir el vínculo con su cultura de origen. La traumática separación de los padres de Rosa, precipitada por el embarazo de Gregoria, determina el suicidio del padre, que provoca un fuerte desequilibrio en la protagonista. Debido a reiterados intentos de suicidio, Rosa es

internada por su madre en una Casa de Descanso, donde comienza a recuperarse, a la vez que aprende a realizar trabajos artesanales sobre láminas y esculturas religiosas. Finalmente, Rosa decide escaparse de la Casa de Descanso y, contra la voluntad de su madre, se radica en Susques, donde se reencuentra con la cultura y la memoria de la familia paterna; logra instalarse entonces en la vivienda que había pertenecido a su abuela y ganarse la vida realizando veladuras de esculturas para un taller de monjas de San Salvador.

Publicadas a comienzos de este siglo por colecciones destinadas a jóvenes lectores⁵, las novelas presentan similitudes que favorecen el contraste en función de diferentes ejes: la estructura narrativa, la construcción de los espacios y cierta concepción del cuerpo adolescente. En primer lugar, en lo que concierne a la estructura, los dos relatos están protagonizados y narrados en primera persona por adolescentes mujeres. *Rafaela* presenta la forma de un diario íntimo: leer la novela es leer la escritura diaria y personal de la protagonista. De este modo, el género no sólo asegura al lector el acceso a la “confesión” de los pensamientos y sentimientos de la adolescente, sino que además garantiza la comodidad de una cronología lineal porque la historia se va escribiendo en presente a medida que transcurre. Como alternativa a la eventual monotonía que podría generar el monologismo del diario, la novela (es decir, el diario mismo) reproduce los treinta y ocho mails que se envían Rafaela y Simón a lo largo de la historia. Por el contrario, *Veladuras* está conformada por el relato oral que la protagonista hace a una segunda persona, a quien llama “doctora” y de quien no se proporcionan datos. Se trata de un relato que no persigue ningún tipo de verosímil realista desde el punto de vista de la situación comunicativa: presenta un monólogo extenso sin ninguna interrupción por parte de la narrataria⁶. En cuanto a la organización cronológica, el relato altera la linealidad: el discurso avanza y retrocede permanentemente de modo que las piezas que componen la historia se ordenan sólo al final de la narración.

⁵ *Rafaela* fue publicada en 2002 en la colección “El Barco de Vapor” de Ediciones SM, y *Veladuras*, en 2005 en la colección “Zona Libre” del Grupo Editorial Norma.

⁶ Para un pormenorizado análisis de la voz narrativa en *Veladuras*, cf. Allegrucci, 2013.

En segundo lugar, en cuanto a la construcción de espacios, *Rafaela* rehúye completamente la toponimia (posiblemente a fin de facilitar la inclusión del público lector en la historia), de modo que no es posible fijar ninguna localización para el relato, que podría transcurrir en cualquier ciudad del país. Sólo puede advertirse el diseño de dos espacios enfrentados: por un lado, el mundo exterior al de la protagonista, el que la rechaza y discrimina y, por otro lado, el mundo de Rafaela, es decir, el acotado espacio en el que se siente feliz. El primero está habitado por una serie de personajes hostiles (entre ellos, su propia madre, delgada, atractiva, superficial y profesionalmente exitosa) y configurado por una serie de ámbitos (la escuela, lugar en el que se siente ignorada por compañeros y profesores, y el boliche, que constituye para Rafaela un espacio de deseo pese a que sabe que allí los cuerpos femeninos están regulados por un criterio de clasificación que no la favorece: “estar buena” y “no estar buena”). Por otra parte, el mundo afín a Rafaela aparece habitado por personajes aliados (entre ellos, las comprensivas amigas, quienes los sábados por la noche insisten en invitar a la joven a bailar) y conformado prácticamente por un solo espacio dentro de su casa: la cocina. En esta oposición, las situaciones en que Rafaela se encuentra en espacios hostiles generan una alienación bastante explícita: “Me metí en uno de los baños [de la disco]. Y me quedé ahí no sé cuánto mientras se me caían las lágrimas y me odiaba por haber ido”(Furiasse, 2002, p.77).

Veladuras también establece dos universos enfrentados, pero fuertemente localizados, tanto geográfica como culturalmente. Por una parte, se encuentra el ámbito hostil de la ciudad de Córdoba, que constituye el espacio materno y que ha intervenido muy débilmente en la conformación de la identidad cultural de la protagonista: “Más amarrados tuvimos esos recuerdos [los de la infancia en Jujuy] que la memoria de mi madre y la de mis abuelos de Córdoba” (Andruetto, 2005, p. 13). El espacio de la felicidad, en cambio, se localiza en el noroeste argentino, que es también el ámbito de la infancia, de la música, de las artesanías y de las festividades. Esta oposición genera un conflicto que reproduce en Rosa el desarraigo de su propio padre, un desterrado en la ciudad de Córdoba, hijo de madre colla y de un hombre blanco desconocido.

Finalmente, las oposiciones entre ‘mundo hostil’ y ‘mundo feliz’ permiten encontrar otro punto de contacto en las novelas: el conflicto se localiza en los cuerpos de las adolescentes. Y en los dos casos, el cuerpo, que invariablemente genera insatisfacción, es confrontado con su modelo contrario. Es así como Rafaela describe a su rival en el intento de seducir a Simón:

Flaca, alta, esbelta. Me llevaba como una cabeza. Piernas largas. Ombligo al aire. Brazos trabajados, quemados. Nariz respingada. Y al lado, yo. Más petisa, ancha, gorda, sin gracia. Piernas gordas. Ombligo tapado porque al sentarse se pierde entre los rollos de la panza. Brazos rellenos. Yo, al lado de ella, un poroto. Ni a los talones le llegaba. [...] hablando solo del físico, había que reconocer que mi cuerpo... odio mi cuerpo. Decidí no volver más a bailar (Furiasse, 2002, p.114).

Su fantasía es ser deseada por Simón, quien “tiene el cuerpo trabajado, tipo gimnasio” (p.50), motivo por el cual no se sentiría atraído por Rafaela:

...si no le termino de gustar tiene que ver este cuerpo enorme que no encaja en nada de lo establecido. Y aunque está mal que sea así, no encaja, no encaja para nada y yo quiero encajar. Quiero ser una más. No me siento una más en nada. Y cuando más lo siento, algo me recuerda que no soy como la mayoría (p. 127).

El conflicto del cuerpo de Rosa es contrario al de Rafaela. Rosa no quiere “ser como la mayoría” ni “encajar” como Rafaela, sino que, por el contrario, fantasea con exhibir en el cuerpo las marcas de la configuración étnica de su padre y de su abuela colla:

No me parezco físicamente en nada a mi padre, ni tampoco a mi abuela Rosa, y eso es lo que me da rabia, doctora, porque soy medio gringa del cuerpo y de la cara, y todos dicen que soy parecida a mi madre. En cambio, mi hermana Luisa se parece a ellos, de afuera digo, porque en lo demás no quiere saber nada de este mundo de acá que a mí me llama como una voz de adentro (Andruetto, 2005, p.40).

‘Ser gorda’ resulta problemático para Rafaela porque su cuerpo no responde a los cánones establecidos por una mayoría y, por lo tanto, no se constituye en objeto deseado. ‘Ser gringa’ resulta problemático para Rosa porque no responde a la configuración identitaria elegida como propia. En un caso, la disconformidad con el

propio cuerpo está basada en el *statu quo*; en el otro, en el sentimiento de pertenencia a una cultura.

En síntesis, *Rafaela* persigue explícitamente la identificación del adolescente urbano de clase media. Para eso, propone un relato lineal cuya historia incorpora los cronotopos propios de la paraliteratura juvenil –la escuela, la casa y la disco– y confirma los valores del universo del lector previsto, incluso sus prejuicios⁷. *Veladuras* apunta, en cambio, a una completa desidentificación del lector respecto del texto, tanto en el nivel discursivo, que presenta una historia desarticulada que es necesario reorganizar a partir de un ejercicio de relectura, como en la historia narrada, que propone un alto grado de extrañamiento cultural, al plantear un sorprendente conflicto moral que supone la defensa de la bigamia del padre por parte de la protagonista, y al evocar detalladamente festividades, artesanías, comidas, géneros musicales, instrumentos folklóricos y huellas lingüísticas del noroeste argentino⁸.

Rafaela y *Veladuras* establecen un contraste que ilustra bien la diferencia entre la *paraliteratura* y los *libros de borde*. Sin embargo, con ello el problema no queda resuelto, porque pese a la justa reivindicación que los “libros de borde” han recibido por parte de algunos investigadores y gracias a autores y obras que han dado indiscutible legitimidad a la literatura juvenil, subsiste el problema de la paraliteratura en el ámbito escolar. ¿Por qué la escuela continúa difundiendo, ya no los libros de Andruetto, Bodoc o De Santis (que también difunde), sino también aquellos textos que, como *Rafaela*, siguen aplicadamente las reglas del mercado para adolescentes? ¿Qué función desempeña, desde hace casi treinta años, en el interior del canon escolar, “esa serie de relatos creados para ser repetidos”, compuestos por mecanismos

⁷ Resultan particularmente notables los prejuicios machistas que la novela enuncia inadvertidamente: “siempre pienso que papá se fue espantado por mamá” (Furiasse, 2002, p.9); “Típica escena de sábado. Mamá hablando por teléfono horas con sus amigas. La mayoría divorciadas como ella” (p.11); “Dice la abuela que [mamá] anda contenta porque alguien [un hombre] está pendiente de ella. Que eso, si no se tiene por mucho tiempo, se necesita” (p.90).

⁸ La resistencia al uso de una lengua estandarizada constituye, para Andruetto, todo un posicionamiento político: “No se trata de un capricho, se trata de la búsqueda de nuestra particularidad, [...] para encontrar en lo individual más hondo, allí donde refracta lo social, ecos de la lengua de un pueblo, de una región, una comunidad, un sector social. [...] Una grieta por donde acceder a una lengua privada en el inmenso mar de la lengua social; una grieta desde donde –eso vendría a ser, creo, la literatura– hacer balbucear a la lengua oficial; donde construir un territorio de contrapoder frente a lo uniforme y lo hegemónico” (Andruetto, 2014, p. 42).

que “posibilitan la manipulación del lector a la vez que ayudan a adoctrinarlo o a convencerlo” (Lluch, 2005)? ¿Qué es aquello que, aun perfectamente conscientes de introducir en las aulas productos editoriales fabricados en serie, los profesores de literatura han encontrado en esos libros que la sobrina del hidalgo sometería al “castigo de fuego”?

La lectura literaria escolar

Toda posición en torno a la paraliteratura juvenil supone, de manera más o menos explícita, una concepción sobre la lectura literaria en la escuela. Esto puede advertirse, por ejemplo, en las observaciones ya referidas de Diana Moro (2014; 2017), cuando al (des)calificar los textos paraliterarios juveniles como “artefectos vacíos”, parte de una *concepción dicotómica* de la lectura, que adopta de López Casanova:

En el contexto argentino, Martina López Casanova (2011) expone qué significa realizar una intervención didáctica en el terreno de la lectura literaria. Para ello diferencia *la práctica social de la lectura* (libre o por entretenimiento) de otra práctica social, como lo es la “*lectura intervenida u orientada hacia la enseñanza, propia del ámbito educativo*” (Moro, 2017, p. 15, cursivas nuestras).

En efecto, según López Casanova, “habría que diferenciar conceptualmente la práctica social de la *lectura libre* que los sujetos emprendemos o abandonamos según nuestras decisiones, de la práctica social de *lectura intervenida u orientada* hacia la enseñanza” (2011, p. 142, cursivas de la autora). La *lectura libre*, que se llevaría a cabo de manera individual, es la que se ejercería fuera de la escuela, aunque, muchas veces, la escuela adoptaría como propia con la errónea convicción de que sólo leyendo de ese modo (libremente) el estudiante podría experimentar placer estético; en cambio, la *lectura orientada*, que es aquella a la que verdaderamente debería apuntar la escuela, es colectiva y persigue “objetivos didácticos específicos, es decir, evaluables y alcanzables a través de estrategias concretas” (p. 142).⁹

⁹ La dicotomía entre ‘lectura libre extraescolar’ y ‘lectura orientada, propia del ámbito educativo’ se asemeja a la oposición que establece Delia Lerner (2003) entre la ‘versión social’ de la lectura y su ‘versión escolar’. Según Lerner, las características propias de la práctica *social* de la lectura (la que se realiza fuera de las instituciones educativas) contradicen las características propias de la lectura *escolar*. No obstante, las valoraciones de López Casanova y Lerner son claramente contrarias: para la primera, es fundamental reforzar la diferencia entre las dos modalidades de lectura; para Lerner, en cambio, es

A diferencia de esta concepción dicotómica de la lectura escolar (fuera de la escuela: *lectura libre*/ dentro de la escuela: *lectura orientada*), las conceptualizaciones desarrolladas por Teresa Colomer (2005) muestran la ventaja de pensar la escuela, ya no como un espacio homogéneo en el que predomina (o debería predominar) una modalidad de lectura, sino como un ámbito caracterizado por *múltiples* formas de leer literatura. Para Colomer, las particularidades que asume la lectura en la escuela implican la construcción de, al menos, cuatro “ámbitos” o “espacios” diferenciados. En primer lugar, se encuentra sin dudas la lectura propia del aprendizaje interpretativo, a través de una progresión guiada y sistemática. Pero, además, la lectura ocupa un lugar, por una parte, en los distintos objetivos de enseñanza escolar más allá de la asignatura Literatura: se lee literatura también en el marco de la enseñanza de la historia, la geografía, la química o la física. Por otra parte, están presentes en la escuela las actividades de compartir y construir colectivamente los significados. Y, finalmente, tiene un papel fundamental la *lectura personal y extensiva de obras*:

La creación de un espacio de lectura personal en la escuela intenta dar la oportunidad de leer a todos los alumnos; a los que tienen libros en casa y a los que no; a los que dedican tiempo de ocio a la lectura y a los que sólo leerían los minutos dedicados a realizar las tareas escolares en el aula. La lectura autónoma, seguida, silenciosa, de gratificación inmediata y de elección libre es imprescindible para el desarrollo de las competencias lectoras. [...] Si la escuela no asegura un tiempo mínimo de práctica para todas estas funciones, ¿quién lo hará? (2005, p. 171-2).

Para Colomer, ese ámbito de “lectura personal” está directamente vinculado con las diferentes formas de la literatura juvenil:

Muchas dudas que expresan los docentes sobre las lecturas que deben programar se resolverían más fácilmente si existiera *un espacio escolar reservado exclusivamente para la lectura libre*. Porque [...] aquí sí hay que situarse en la esfera individual, en la simple incitación. Hay que aliarse con los libros, *en particular con la literatura infantil y juvenil*, para que ofrezcan a todos los niños y

necesario que la ‘práctica escolar de la lectura’ *se parezca todo lo posible* a la ‘práctica social de la lectura’, es decir, se debe “poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas– una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2003, p. 32).

niñas la oportunidad de practicar las habilidades de lectura y de experimentar la comunicación literaria (pp.171-172, cursivas nuestras).

Esta *concepción múltiple* de la lectura escolar permite rescatar a la paraliteratura del “castigo de fuego”. Si la escuela se piensa como un espacio monolítico en el que se lee literatura exclusivamente para su *enseñanza sistemática* y de manera *guiada*, entonces sólo los “buenos libros” –la literatura canónica y, en todo caso, los “libros de borde”– se constituirían en objetos de lectura. Si, en cambio, la escuela prevé un espacio para la *lectura libre*, entonces se comprende mejor la función que, desde hace varias décadas, desempeñan aquellos libros que incorporan –con no poca habilidad comercial, es cierto– los códigos del mundo adolescente.

Aportes de la paraliteratura

Desde esta perspectiva, entonces, es posible considerar los aportes de algunos libros paraliterarios juveniles de amplia difusión en el ámbito escolar.¹⁰ No se trata de intentar ningún tipo de *reivindicación estética*, sino de explorar las funciones *específicamente pedagógicas* capaces de explicar el sentido y la permanencia de este tipo de novelas. Al respecto, podrían detectarse al menos tres aportes: la construcción de un universo para los lectores, el diseño de una pedagogía cultural y una ampliación de lo decible en la escuela.

1. *Un universo para los lectores*. Como ya hemos señalado, Lluch observa que, con el fin de favorecer la identificación del lector, los relatos paraliterarios utilizan el diálogo y la primera persona a fin de introducir “el idiolecto del personaje y, sobre todo, su cosmovisión, su forma de conceptualizar el mundo” (2005). Podría decirse que este mismo rasgo, pero valorado positivamente, es el que encuentra Michèle Petit cuando afirma que en los libros (“nobles o humildes”)

¹⁰ Tomamos como ejemplos las siguientes novelas: *Los ojos del perro siberiano*, de Antonio Santa Ana, publicada en 1998 en la colección “Zona Libre”, de Editorial Norma; la ya mencionada *Rafaela*, de Mariana Furiasse; *Si tu signo no es cáncer*, de Graciela Bialet, publicada en 2004 también en la colección “Zona Libre”; *El infierno de los vivos*, de Alicia Barberis, publicada en 2013 en la serie “Leer y Crear” de Ediciones Colihue, además de los libros que componen lo que podría considerarse “la saga fundadora”, creada por Alma Maritano en las décadas del ochenta y noventa del siglo pasado.

“encontramos las palabras de hombres y de mujeres que permiten a veces que se exprese lo más íntimo que hay en nosotros [...]. Textos que revelan al que lee, en el sentido en que se dice ‘revelar’ una foto, que sacan a la luz lo que, hasta el momento, se encontraba sellado y no podía decirse” (1999, p.77).

Para Petit, “la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios” (p.74). Desde este punto de vista, *Vaqueros y trenzas* le hablaría al joven que padece el desarraigo de quien debe trasladarse del campo a la ciudad para cursar su secundaria; *Si tu signo no es cáncer*, al adolescente que debe someterse a tratamientos de quimioterapia e intervenciones quirúrgicas similares a los de la narradora; *El infierno de los vivos*, a los jóvenes que han atravesado situaciones de abuso sexual como las vividas por la protagonista por parte de su padrastro.

En este punto, resulta oportuno incluir una anécdota que comenta la profesora Verónica Flores¹¹, en relación con la sorpresa que le produjo la reacción de una alumna de tercer año de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires cuando notó que la docente ingresaba al curso con la novela *Rafaela* en la mano. Una colega, que había trabajado con Rafaela en cursos de primero y segundo año de la Provincia de Buenos Aires con buenos resultados, le había recomendado a Flores que propusiera a los alumnos la lectura de la novela y acababa de prestársela. Inmediatamente después de que la profesora entrara al aula, una alumna, que hasta ese momento no había manifestado gran interés por la asignatura, al ver el libro se acercó para preguntarle si iba a pedirlo y le explicó que ella ya lo conocía porque había tenido que leerlo en otra escuela. Flores le respondió que no sabía si iban a trabajar con él porque todavía no lo había leído. La alumna, entonces, con un tono entusiasta que sorprendió a la profesora, exclamó: “¡Por favor, profesora, denos para leer ese libro! ¡Esa novela es excelente!”. Probablemente menos atenta a la dimensión estética que a la historia narrada, la apasionada defensa que esta alumna de dieciséis años (vale aclarar, de la

¹¹ Verónica Flores se desempeña como profesora de Literatura en la Escuela Técnica N° 7 “Dolores Lavalle de Lavalle” (D.E. 5, CABA). La entrevista a la profesora Flores fue realizada en el marco del Proyecto de Investigación “Literatura y paraliteratura juvenil en la educación secundaria” (30/3237), que se desarrolla actualmente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

misma edad que la protagonista) hace de la novela parece confirmar la hipótesis de Petit:

En la adolescencia o en la juventud, y durante toda la vida, los libros son también compañeros que consuelan, y en ellos encontramos a veces palabras que expresan lo más secreto, lo más íntimo que hay en nosotros. Porque la dificultad para encontrar un lugar en este mundo no es solamente económica: es también afectiva, social, sexual, existencial” (pp.76-77).¹²

2. *Una pedagogía cultural.* Tal como advierten sus detractores, la paraliteratura incorpora la mayor cantidad posible de referencias de consumos culturales juveniles que ofrece el mercado: música, revistas, películas... No obstante, precisamente porque el mundo construido por los textos paraliterarios intenta producir mimesis respecto del mundo del lector –el adolescente de clase media urbana–, se vuelve sumamente llamativa en las novelas la presencia de elementos culturales anómalos, de objetos o prácticas que no pertenecerían *a priori* a ese universo. Entre los recreos y la disco, entre fiestas de sábados por la noche y confesiones en la habitación de la mejor amiga, irrumpen prácticas que rompen la isotopía de consumos previstos: además de ir a bailar con bastante frecuencia, Rafaela toca el violín y toma clases de francés; más allá del típico raid por las discos de Bariloche, el viaje de egresados narrado en *En el sur* es también una ocasión para “cantar juntos temas urbanos o folklóricos, Parra o Isella, Gieco o Baglietto, Páez o Fandermole” (Maritano, 1988, p. 155); el joven narrador de *Los ojos del perro siberiano*, hinchado de Racing y jugador de rugby, sabe diferenciar de memoria las versiones de Pablo Casals, Lynn Harrell y Rostropovich de la Suite para violonchelo N° 1 en Sol Mayor de Bach. La ficción desempeña así una función pedagógica similar a la ejercida por la institución escolar.

Por otra parte, los personajes suelen ser buenos lectores de literatura: en *Los ojos del perro siberiano*, el narrador lee “con voracidad” los tres tomos de *El señor de los anillos*, *Un mago de Terramar* y se inicia en la lectura de la poesía de Rimbaud, y en *El visitante*, Robbie y la tía Bernardina dialogan sobre Wells, Huxley, Verne y Lovecraft. En este sentido, es llamativo que, en la paraliteratura juvenil, las relaciones de

¹² En la entrevista mencionada, la profesora Flores comenta que, tal como le había anticipado su colega, la novela fue muy bien recibida por los alumnos; inclusive algunos de ellos la leyeron en sus casas en menos de una semana, sin que esto hubiera sido una tarea solicitada por la docente.

intertextualidad se den siempre con clásicos y no con la propia paraliteratura: en *El infierno de los vivos* de Alicia Barberis, Mariana lee *Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino, no una novela de Graciela Bialet; en *Si tu signo no es cáncer* de Graciela Bialet, Gabriela lee a Neruda, Benedetti y Machado, y no una novela de Alicia Barberis. Como sea, las novelas de editoriales escolares funcionan de modo análogo a los manuales que publican esas mismas editoriales: arman un sistema de referencias para el lector en formación y buscan conducirlo, de manera más o menos explícita, a la expansión de su universo cultural; en este sentido, la función pedagógica más evidente quizás se registre en *Si tu signo no es cáncer*, que incluye un anexo titulado “Los poemas y textos que se citan [en la novela] pueden encontrarse en los siguientes libros o discos” (Bialet, 2004, p.163).

3. *Una ampliación del universo de lo decible en la escuela.* La paraliteratura juvenil tiene la particularidad de captar aquellas problemáticas que, de otro modo, tendrían escasa (o menor) circulación en el ámbito escolar. Estas novelas han logrado introducir formas ficcionales de abordar temas a veces ausentes en la escuela: el bullying, el abuso sexual infantil, el sida, etcétera. Gracias al tratamiento de estas temáticas, los lectores han aprendido, por ejemplo, las dificultades que afronta quien padece diferentes formas de discriminación, aquello que debe (o no debe) hacer una víctima de abuso intrafamiliar o las prácticas que permiten detectar un tumor y los tratamientos para curarlo.

Si se prefiere la explicación apocalíptica, no se trata sino de la hábil incorporación de temas políticamente correctos que la escuela sabrá aprovechar para la consabida organización de debates interdisciplinarios, trabajos prácticos o clases especiales, con el aditamento de materiales orientativos que las mismas editoriales se ocuparán de ofrecer al docente. Pero, aun si se opta por esa explicación, no puede desconocerse que las novelas paraliterarias han sabido colocar en la agenda escolar, a través de la ficción, cuestiones en ocasiones ausentes del currículum y que constituían una deuda para con los estudiantes. Tampoco puede desconocerse que, en no pocas oportunidades, estas novelas han abordado tales cuestiones mucho antes de que se

conviertan en temas de clases de secundaria: los investigadores en literatura infantil y juvenil de temática LGBTI, por ejemplo, consideran a Alma Maritano como la autora latinoamericana que, por primera vez en una novela publicada por una editorial escolar (*En el sur*, 1988), se atrevió a incorporar un personaje homosexual que protagoniza una escena homosexual, en un momento en que el matrimonio igualitario lejos estaba todavía de existir en cualquier país del mundo (Rodríguez, 2006; Martínez, 2016)¹³.

En resumen, los textos paraliterarios proporcionan a los jóvenes un lenguaje y un mundo en los que reconocer sus propias problemáticas, un sistema de referencias culturales y un modo de acercamiento a temas poco transitados por la escuela y por la ficción literaria. (Podrían agregarse incluso dos aportes más para la “puesta en valor pedagógico” de las novelas paraliterarias juveniles: uno reside en el significativo interés que despiertan en los alumnos y que conduce –sin que necesariamente responda a una tarea solicitada por el profesor– a la lectura domiciliaria de toda una novela en poco tiempo, práctica de lectura autónoma valorada por los docentes y prescrita por diferentes documentos curriculares; el otro elemento consiste en que ofrecen la posibilidad de abordar en el aula, precisamente, el análisis de los rasgos que caracterizan a un texto paraliterario, contenido curricular pertinente para una clase de literatura).

Esta triple *inclusión* del lector (a un mundo ficcional de reconocimiento, a un conjunto de saberes enciclopédicos y a una serie de problemáticas) permite afirmar que la paraliteratura juvenil es portadora de un rasgo del que muchos “libros de borde” y de “alta literatura” carecen y que, no obstante, los educadores reivindican en relación con la escuela pública: precisamente, *la inclusión*. En efecto, la paraliteratura juvenil es una *literatura inclusiva*. Si, como observan los especialistas en educación, la “inclusión educativa” no consiste solamente en el acceso de los niños y jóvenes a la escuela, sino también en la acción de “eliminar o minimizar las barreras que limitan el

¹³ En una entrevista de 2012, Maritano señalaba que, en relación con *En el sur*, “las críticas fueron más tremendas, por la homosexualidad del doctor Ricciardi, tema que introduje porque me pareció bueno que se discutiera sobre eso en las escuelas; en ese momento (¡1988!) era muy tabú el tema todavía, y estuve prohibida en varias escuelas, sobre todo religiosas” (Vignoli, 2012).

aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Blanco, 2002, p. 6), la paraliteratura juvenil lleva a cabo exactamente esa misma tarea en el campo literario: *elimina o minimiza barreras*.

Conclusión

La paraliteratura juvenil no supone desafíos cognitivos, estéticos o ideológicos de envergadura para el lector. Son otros los textos del canon escolar que obligan a transformar los modos de leer ya conocidos. Son otras, por lo tanto, las obras que el docente seleccionará a fin de abordar “los problemas implicados en el aprendizaje de la interpretación”: “Al espacio propio de la lectura guiada le corresponde [...] una selección de obras más complejas que la de los títulos que los alumnos pueden leer de manera autónoma”, afirma Colomer (2005, p. 251). Pero la escuela tampoco puede prescindir de un espacio de *lectura libre* en el que el lector tenga la posibilidad de establecer un nexo inmediato con un mundo ficcional, con temas que, en ocasiones, la escuela ignora y con un camino iniciático de consumos culturales alternativos.

En *Apocalípticos e integrados*, Umberto Eco señalaba que la *Rapsodia in blue*, de George Gershwin, no era necesariamente un objeto kitsch, pero sí se convertía inevitablemente en kitsch cuando se la interpretaba en una gran sala de conciertos, dirigida por un director de frac ante un público interesado en celebrar los ritos de la música sinfónica. Entonces sí, dice Eco, pretende “estimular reacciones no proporcionadas a sus intenciones y a sus posibilidades; es decodificada siguiendo un código que no es el original” (1997, p. 138). Si se tiene en cuenta el aporte pedagógico de los textos paraliterarios y si se los lee de ese modo, fuera de una gran sala de conciertos y sin un director vestido de frac, entonces estas novelas cumplen su cometido. O, al menos, permiten acercarnos mejor a la subjetividad de una alumna que opina con entusiasmo que *Rafaela* “es una novela *excelente*”. Aun para cuestionar esa opinión.

Referencias bibliográficas

- Allegrucci, V. (septiembre de 2013). La narración como un oficio y como el arte de des-ocultar lo que está velado en *Veladuras* de María Teresa Andruetto. En: *Memoria Académica. V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*, organizadas por el Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), La Plata, Argentina.
- Andruetto, M. T. (2005). *Veladuras*. Buenos Aires: Norma.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: FCE.
- Barberis, A. (2013). *El infierno de los vivos*. Buenos Aires: Colihue.
- Bialet, G. (2004). *Si tu signo no es cáncer*. Buenos Aires: Norma.
- Blanco, R. (2000). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. En: Booth, T. & Ainscow, M. *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE, trad. A. López. Recuperado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Bombini, G. (1994). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En: Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial, pp. 53-74
- Cañón, M. & Stapich, E. (noviembre de 2011). Leer en los bordes: la literatura juvenil. En: *Actas del Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura. Literatura española, latinoamericana y argentina*, Mar del Plata, Argentina
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE
- Eco, U. (1997 [1968]). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, trad. A. Boglar
- Furiasse, M. (2002). *Rafaela*. Buenos Aires: SM
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral

- Kohan, M. (24 de agosto de 2016). Abandonar un libro. *Eterna Cadencia* (blog). Recuperado de: <http://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/colaboraciones/item/tema-uno-tema-dos.html>
- Lerner, D. (2003 [2001]). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE
- Lluch, G. (mes, julio, agosto, septiembre, 1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nro. 9, pp. 21-28
- Lluch, G. (2005) Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Anuario de Investigación en Literatura infantil y Juvenil*. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mecanismos-de-adiccion-en-la-literatura-juvenil-comercial--0/html/b4c88206-b4fa-4182-b09d-f9394ce0faaf_2.html#I_0_
- López, C. & Bombini, G. (1992). Literatura “juvenil” o el malentendido adolescente. *Versiones*, año 1, nro. 1, pp. 28-31.
- López Casanova, M. (mes, diciembre, 2011). Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura. *Glotodidacta. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nro. 1, pp. 155-178.
- Maritano, A. (1984). *El visitante*. Buenos Aires: Colihue
- Maritano, A. (1986). *Vaqueros y trenzas*. Buenos Aires: Colihue
- Maritano, A. (1988). *En el sur*. Buenos Aires: Colihue
- Martínez, D. (mes, octubre, 2016). Recorrido por la temática LGTBI en la literatura juvenil argentina. *Ideario*, nro. 8, pp. 26-33.
- Moro, D. (2014, abril mes). La lectura literaria: educación y mercado. *El toldo de Astier*. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero8/MMoro.pdf>
- Moro, D. (2017). Palabras liminares. En: Moro, D. & Forte, N. (coord.). *Umbrales para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria*. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 13-20
- Petit, M. (2008 [1999]). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, trad. R. Segovia y D. Sánchez

Rodríguez, A. O. (2006, mes verano/otoño). Ito: el 'raro' en la literatura infantil cubana.

Revista Encuentro, 41/42. Recuperado de:

[http://www.cubaencuentro.com/revista/revista-encuentro/archivo/41-42-verano-otono-2006/\(filter\)/index](http://www.cubaencuentro.com/revista/revista-encuentro/archivo/41-42-verano-otono-2006/(filter)/index)

Santa Ana, A. (1998). *Los ojos del perro siberiano*. Buenos Aires: Norma

Vignoli, B. (30 de septiembre de 2012). Voces de una trabajadora silenciosa.

Rosario/12. Recuperado de:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/12-35784-2012-09-30.html>