



Acerca de atajos y caminos largos: la literatura juvenil

Mila Cañón* y **Elena Stapich****

1. Veinte años a esta parte

“Pocos discutirán la elasticidad de la literatura. El canon literario varía obviamente –y también de manera no tan obvia- de época en época y de un lector a otro. La Dama Mudanza que produce estos cambios maravillosos ha sido identificada a menudo con la moda.”

Alastair Fowler

“Yo soy aquel que ayer nomás...

Ella es la que...

Veíase el arpa...

En la alfombrada sala...

Villegas o

Hay cadáveres.”

Néstor Perlongher

Qué leer con los chicos, con los adolescentes, es una pregunta que no cesa de desafiarnos, aunque debemos reconocer que esos desafíos se generan en las aulas, en los talleres, y rara vez por el aporte

* Mila Cañón es Maestra en Educación Primaria, Profesora y Licenciada en Letras, Magister en Letras Hispánicas. Tiene como áreas de interés la enseñanza de las prácticas del lenguaje, las teorías de la lectura y la literatura infantil y juvenil. Se desempeña en la UNMDP, en el ISFD N° 19 y en el Equipo Técnico de la Provincia de Buenos Aires, aparte es miembro fundador de la ONG Jitanjáfora.

macanon@mdp.edu.ar

** Elena Stapich es Maestra, Profesora en Letras y Magister en Letras Hispánicas. Se desempeña en las cátedras Didáctica Especial y Práctica Docente, Literatura Infantil y Juvenil y Taller de Lectura, de la Facultad de Humanidades, y en el posgrado Infancia e Institución(es) de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Pertenece a la ONG Jitanjáfora. Ha publicado libros como autora, coautora y compiladora, así como numerosos artículos vinculados, especialmente, con la lectura y la literatura infantil.

estapich@mdp.edu.ar



de un texto o de una clase que nos interpele desde la teoría. Sin embargo, durante el 2011 se produjeron dos de esas situaciones que dan qué pensar: una fue un seminario que dictó Analía Gerbaudo en medio del invierno marplatense; la otra, el artículo que Miguel Dalmaroni (2011) publicó en abril en *El toldo de Astier*. Estos estímulos se sumaron a algunas cuestiones que venimos discutiendo hace tiempo, a partir, por ejemplo, de un artículo que hemos utilizado largamente y que publicaran hace ¡veinte años! Claudia López y Gustavo Bombini, “La literatura juvenil o el malentendido adolescente” (1992), trabajo que nos ayudó a fundamentar en las discusiones con los alumnos la cuestión de que el camino más corto no suele ser el más interesante, en una analogía de la lectura con el viaje que no será original pero nos permite sintetizar aquí la cuestión. ¿Y qué pasaría –nos preguntamos- si este material lo contrastáramos con el panorama editorial como se presenta actualmente? ¿Qué es lo que permanece y qué es lo que ha cambiado desde entonces?

La estigmatización ejercida desde la crítica (de larga data, como hemos visto) sobre cierto estereotipo de novela juvenil se renueva periódicamente (Andruetto: 2009), lo que no ha impedido que algunas novelas abiertamente volcadas a la “educación en valores” estén extensamente difundidas hoy en las escuelas secundarias. Este fenómeno, bajo las denominaciones “literatura para jóvenes”, “juvenil”, “psicoliteratura”, “de transición”, o la irónica idea de “infarto-juvenil” [1] llegó en los ’80 para quedarse, gracias al sólido encastre que se produce entre los intereses del mercado y el afán utilitario que caracteriza a la cultura escolar.

En un movimiento contrario, libros de una elaboración estética maravillosa en lo que hace a texto, imágenes, diseño, se publican en diversas editoriales –grandes y pequeñas- dentro de colecciones juveniles o con paratextos que orientan a pensar en ese destinatario. Este fenómeno permite plantear la hipótesis de que la categoría “juvenil” –y aún “infantil”- ofrece a veces una coartada para la edición de obras sofisticadas, frecuentemente inclasificables, que no encontrarían de otro modo la oportunidad de circular.

Vemos, entonces, una cierta tensión entre una producción que se monta en la demanda de los profesores por libros que circularán en la clase de literatura, en cierto modo como sucedáneos de los otros libros (los supuestamente “ilegibles” para sujetos de una cultura audiovisual) y tendencias incipientes, propuestas que contemplan un lector más perspicaz, y que no nos animamos a considerar nuevas en su conjunto, ya que –en algunos casos- podrían implicar una vuelta de tuerca sobre viejas instrumentaciones ejercidas tradicionalmente sobre los lectores “menores” [2].



2. Canon con variaciones

Los modos de legitimación de los textos literarios en la escuela constituyen una empresa inexplorada, confusa en su maquinaria, que se lleva a cabo cada año. El juego de seducción se funda en múltiples estrategias - implícitas o explícitas- usadas por el mercado editorial que, a través de sus agentes y medios, propone una serie de tácticas publicitarias con las que invade el campo escolar. Los meses de febrero y marzo son de una actividad febril, ya que las editoriales apuntan simultáneamente a diversas finalidades: la selección de “sus” propios libros por parte del docente, en última instancia, pero también fijar en el imaginario determinados sellos editoriales, ciertas colecciones, algunos autores. Como observara María Teresa Andruetto, en estos procesos se tiende más a canonizar a los autores que a las obras. Este rasgo tiene que ver con el hecho de que los mediadores se orientan por los escritores que ya conocen y –a veces- eligen el libro sin haber leído más que la reseña de contratapa. Además, promover a un escritor es más rentable que hacerlo con un libro, ya que los libros se renuevan constantemente. Así, promocionar los materiales, regalar, prestar, sugerir los distintos títulos, entregar catálogos y almanaques, señaladores y agendas, biromes y “planners”, son tácticas publicitarias que convergen en el objetivo de arraigar la idea de lo efímero, de la caducidad de los títulos.

La lógica del funcionamiento de los campos de producción de bienes materiales o simbólicos lleva a estos a funcionar como instrumentos de distinción. (Bourdieu, 2000: 231). Hay un juego interior a los campos - entre lo antiguo y lo nuevo, lo caro y lo barato, lo viejo y lo joven, lo clásico y lo práctico...- que enmascara otras disputas y competencias entre los diferentes segmentos sociales. La moda funciona como otro dispositivo que atraviesa los campos y produce la distinción social a partir del gusto. Dime lo que lees y te diré... a qué distancia estás de convertirte en ciudadano de la cultura escrita. O bien: dime lo que lees y te diré qué piensa tu profesor acerca de tus posibilidades de llegar a serlo.

A propósito de este tema, nos interesó una investigación de Martina Casanova, en la que sugiere que: “...nuestro sistema educativo del nivel medio tiene un lugar clave en la elaboración de la distinción ya que, por un lado, instala y propicia mediante la mayoría de sus escuelas el consumo denominado popular y, por el otro, promueve en algunos colegios de elite el consumo considerado legítimo.” (2007: 96). Más allá de la dificultad de establecer de un modo riguroso lo que implican el consumo popular y el consumo legítimo, las conclusiones a las que se llega en esta investigación parecen confirmar lo que hemos registrado empíricamente al observar las diferencias entre las prácticas con la literatura en el Colegio Illia (dependiente de la Universidad) y otros colegios,



estatales y privados, a los que tenemos oportunidad de acceder. Y lo que se nos revela es la complejidad de este proceso de distinción, por cuanto no depende únicamente de las técnicas de seducción ejercidas por las editoriales, sino que intervienen fuertemente en él –como señala Casanova- las representaciones que los profesores tenemos sobre la literatura, adecuadas, en este caso, a cierto contexto institucional. Si nos interesa como objeto de estudio, como experiencia o acontecimiento (Dalmaroni: 2011), como dispositivo para diseminar el pensamiento políticamente correcto, como recurso didáctico que permite “articular” con contenidos de aprendizaje o ser usado en el festejo de efemérides y bicentenarios.

3. Lectores, moda y mercado: los 90

Pensar arqueológicamente el fenómeno de la literatura juvenil nos lleva a la década de los '90, cuando las editoriales produjeron un boom comercial, al ocupar un lugar vacante, ya que la reforma educativa de 1995 desarmó el repertorio de lecturas canónicas. Este movimiento, por un lado, abrió un espacio interesante para los profesores en relación con la selección de textos. Por otra parte, produjo la diseminación del repertorio de lecturas comunes que teníamos los argentinos por el solo hecho de haber cursado la escuela media.

Bajo el rótulo de literatura juvenil se publicaron materiales muy diversos. Por ejemplo, la colección “La movida” de Colihue [3], editó novelas breves vinculadas a géneros populares como el policial, el relato de terror y la ciencia ficción, intercalando páginas ilustradas en el estilo de las historietas, y con autores como Marcelo Birmajer y Pablo de Santis. También Alfaguara editó una serie de antologías, como “Cuentos Argentinos. Antología para gente joven” (1994), con textos de Graciela Pérez Aguilar, Elsa Bornemann, Jorge Accame, entre otros. Varias editoriales publicaron clásicos como “El escarabajo de oro” de Edgar Allan Poe o “El jinete sin cabeza” de Washington Irving, que acompañaban los libros de texto. Colihue también marcó una tendencia al editar las novelas de Alma Maritano: “Vaqueros y trenzas”, “Allá en el sur”, “El visitante”, o las primeras novelas de la colección “Zona Libre” de Norma, entre otras, que contribuyeron fuertemente a forjar un estereotipo del género “novela juvenil”, que fue seguido por otras editoriales, así como por muchos docentes que encontraron en estos relatos la solución al problema de la selección de textos, especialmente en lo que constituyó el 3er. Ciclo de la E.G.B., en tanto los mismos respondían al supuesto “habitus” lector predominante entre sus alumnos.

Hay quienes defienden el género [4] y lo consideran justificado, hay otros como Bombini y López que, como hemos visto, en una crítica severa a este tipo de textos, lo caracterizan como “ahistórico”,



“descontextualizado” y “desficcionalizado”, porque está constituido por historias realistas que no se insertan en las series literaria y social, por un lado, y por otro, “el trabajo lector”, en general, es mínimo porque los jóvenes se hallan frente a textos que muchas veces parecen el relato de su propia vida, o en los que emergen sus problemáticas o temas de interés, se elige la primera persona, el registro escrito se acerca al oral, a la jerga adolescente, la polisemia de los textos no existe y el trabajo sobre el lenguaje es mínimo.

La incuestionable sentencia original (“los jóvenes no leen”) parece resolverse con el agregado poco inocente de un adjetivo –“juvenil”- que deja afuera de la cuestión a la literatura “a secas” y a la problemática de su definición. El docente cuenta, entonces, con un corpus armado ad hoc que lo exime de elaborar criterios para la selección de textos y que lo aleja del deseo de husmear y explorar su propia “estantería” (1992:28).

En nuestro intento por llegar a una caracterización de la novela juvenil, fenómeno editorial, corpus ad hoc, agregamos otros rasgos aportados por Gemma Lluch Crespo, quien emplea el término “psicoliteratura” para referirse al tipo de textos que cuestionaran López y Bombini. Esta crítica catalana destaca la tendencia a enfatizar el tratamiento de problemáticas como el “bullying, la anorexia, el abuso de drogas, etc. (de donde deriva la denominación de “psicoliteratura”), así como la obvia finalidad de difundir los valores considerados políticamente correctos: tolerancia, cuidado del medio ambiente, etc.” [5]. Otro rasgo que señala Lluch Crespo es la fuerte intertextualidad de las novelas juveniles con series de televisión y películas destinadas a público adolescente. Esta autora considera que el tipo de textos que analiza corresponden a una literatura “de transición” entre la infantil y la literatura “a secas”. Deja abierto el interrogante acerca de si el pasaje se efectúa realmente o si, por el contrario, la “psicoliteratura” contribuye a formar un lector perezoso, poco dispuesto a enfrentar textos más desafiantes.

Pero si se trata de pensar en textos que actúen como transición entre la literatura infantil y la literatura “a secas”, ¿por qué no recurrir a la literatura popular, en lugar de recurrir a un corpus ad hoc? Charles Sarland considera que el canon escolar debería basarse en la literatura popular –pone ejemplos como *La niebla*, de James Herbert o *Carrie*, de Stephen King- y fundamenta su proposición en la productividad que los estereotipos tendrían, en la medida en que recurren a los conocimientos que los lectores tienen sobre el mundo y sobre otros textos y entran en relación intertextual con el cine que consumen los adolescentes (2003).

En el marco de esta intertextualidad con el cine y otros lenguajes, que señalaran Lluch Crespo y Sarland, se puede comprender que en nuestra época púberes y adolescentes hayan hecho largas



colas para ser los primeros en comprar el último Harry Potter, cuya existencia –a nuestro entender– queda justificada por el solo hecho de haber instalado el libro como objeto de deseo, aunque el fenómeno se circunscriba a determinados niveles socio-económicos. Moda pasajera o no, es evidente que, más allá de que los libros circularon antes que las películas, la existencia de estas últimas retroalimenta la circulación de los libros, como ha ocurrido con otros casos, como la saga de Tolkien “El señor de los anillos”, o la más reciente “Crepúsculo”, de Stephenie Meyer.

Alessandro Baricco señala como característica de la forma de leer de la generación que él denomina “los bárbaros” [6]: “La hipótesis que podemos aprehender es ésta: los bárbaros utilizan el libro para completar secuencias de sentido que se han generado en otra parte.” (2010:67) ¿Cuál sería esa “otra parte” a la que alude Baricco? La televisión, el cine, la música popular, el periodismo, la publicidad, los videojuegos, Internet, etc.

Sin embargo, y sólo por el deseo de confrontar nuestra cotidiana realidad de las aulas con las prolijas clasificaciones de la teoría (sujetos de la cultura letrada/nuevos “bárbaros”, por ejemplo) traemos aquí una escena de lectura registrada en 2011 en una escuela técnica de Mar del Plata, con adolescentes varones de 14-15 años: la practicante arma para la primera clase una mesa de libros en un curso en el que los tratos con la literatura consistían en la lectura esporádica de algún cuento, en una fotocopia repartida y luego recogida por la docente. El contenido es la poesía y hay una considerable variedad de textos que van desde “La paloma de vuelo popular”, de Guillén, hasta “Tuca”, de Fabián Casas. Nos detendremos en un momento cercano al cierre: algunos estudiantes sacan sus teléfonos celulares y toman fotografías de los libros, no sólo de las tapas, sino también de determinados poemas, mientras expresan las razones de sus gustos y rechazos frente a lo que alcanzaron a leer, en un tono no muy diferente al que usan para discutir sobre fútbol.

Un rasgo que varios autores han señalado como asociado a algunas colecciones de literatura juvenil es el propósito evidente de servir como vehículo para la difusión de determinados valores. Recientemente, María Teresa Andruetto se refirió al tema del usufructo de la literatura para la educación en valores en los siguientes términos: “Cuando un texto propone ser utilizado de modo unívoco como vehículo de transmisión de un contenido determinado, lo primero que emprende retirada es la plurisignificación. Se tergiversa la dirección plural de los textos para convertirlos en pensamiento global, unitario; así lo literario se subordina a un fin predeterminado que tiende a homogeneizar la experiencia. Eso solo ya es algo que está en las antípodas de lo artístico, donde la ambigüedad y la plurisignificación mandan” (2009: 70-71). La autora cordobesa se encarga de repartir de modo equitativo las responsabilidades en esta cuestión: no se trata sólo de docentes-



mediadores que no saben elegir o no quieren tomarse el trabajo de buscar los textos para sus estudiantes; se trata también de un negocio con el que engordan las editoriales y al que acceden muchos escritores, más atentos a las demandas del campo editorial y a las exigencias de la cultura escolar que a su propia voz.

No obstante, más allá de estereotipos, estrategias editoriales y demandas del campo escolar, más allá de los nuevos modos de leer, en intertexto con otros lenguajes y con campos extraliterarios, siempre resulta problemático el uso del término “literatura juvenil”, en tanto que encierra una heterogeneidad tal que termina por carecer de un referente identificable. También en los '90 –y dentro de colecciones destinadas a público juvenil- surgieron libros que circularon por las escuelas en mayor o menor grado (que todavía circulan) y a los que no es posible negarles entidad como producto estético: pensamos, por ejemplo, en las novelas de Graciela Montes “Otroso” y “Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre”, en los libros de Ema Wolf “Perafán de Palos” y “Pollos de campo”, en la novela de Esteban Valentino “Todos los soles mienten”, en “Lucas Lenz y el museo del universo”, de Pablo de Santis, o “El alma al diablo”, de Marcelo Birmajer. Una vez más, la cuestión es elegir. Pero también hay algunas determinaciones que tienen que ver con decisiones editoriales, ya que resulta poco práctico seleccionar un libro que no se reedita desde hace mucho tiempo. Ya hemos visto que la dinámica consiste en sustituir lo viejo por lo nuevo, como si la novedad constituyera un valor por sí misma.

4. La última década: la literatura juvenil como un género en los bordes

A estas alturas, es innegable que la producción específica para jóvenes se sostiene y que, más allá de las posturas críticas, se vende, se lee y constituye un corpus muy heterogéneo. Aquellas categorías que formularan López y Bombini pueden seguir vigentes para cierta producción actual, pero el campo se ha expandido y es más complejo revisar las publicaciones para lectores adolescentes, con las que se pueden construir series literarias que problematizan el género, la escritura, el horizonte del lector, lo literario...

Si pensamos con Derrida (1980) que el concepto de género implica restricción, esta idea parece particularmente productiva para relacionar con el campo de la literatura infantil, en el sentido de un espacio delimitado por normas, de lo que se puede y lo que no se puede: tema, extensión, género, vocabulario, mecanismos literarios, etc. En cambio, no resulta sencillo reconocer cuáles son las normas que rigen el campo de la literatura juvenil. El género, dice también Derrida, implica un rasgo en común. Pero el problema para este campo productivo sería definir el rasgo en común que lo



aglutina. En los noventa el corpus publicado como juvenil, en general, respondía a la llamada “psicoliteratura”, que aún hoy se sigue editando o escribiendo, con la fuerte impronta del mercado. Sin embargo, ahora asistimos a una etapa de producción y circulación de textos que no se encuadran dentro de esa categoría, que resultan heterogéneos, difíciles de encerrar dentro de los parámetros más o menos rígidos de una determinada colección, libros que podríamos llamar “de borde”, por hallarse en una zona híbrida, y que muchas veces nos hacen pensar que –si no fuera por la presencia de marcas paratextuales- tanto podrían dirigirse a un lector adolescente cuanto a uno adulto.

Para dar cuenta de la complejidad que caracteriza actualmente al campo de lo editado con el rótulo de “literatura juvenil”, comentaremos brevemente cuatro casos, con los interrogantes que nos plantean o las perplejidades que nos generan:

a) La serie de novelas que ficcionalizan hechos de nuestra historia reciente: la dictadura militar y su secuela de desapariciones, apropiación de niños, etc. “Piedra, papel y tijera”, de Inés Garland; “El año de la vaca”, de Margara Averbach; “El mar y la serpiente”, de Paula Bombara; “Los viajes del capitán Tortilla”, de Federico Ivanier; “Manuela en el umbral”, de Mercedes Pérez Sabbi [7].

Se trata de una serie que pone en crisis la noción de “deshistorización”, aplicada en los ’90 por López y Bombini a la novela juvenil en auge por aquellos años, una de cuyas características era la de transcurrir siempre en un período histórico contemporáneo pero sin referencias a ningún contexto histórico-social determinado.

En “Piedra, papel y tijera” se hace evidente que hay una preocupación por cómo se cuenta y no sólo por la historia que se quiere narrar: “Carmen estaba ahí, justo antes de la zanja grande. La vi de lejos, sentada en una rama, con los pies en el agua, como si hubiera estado ahí desde siempre. De sus pies brotaba otra chica idéntica, de agua, y las dos sonreían como el gato de “Alicia en el País de las Maravillas”. Cuando me acerqué, la chica de agua se rompió y la que estaba sobre la rama bajó de un salto” (Garland, 2009: 12). Es interesante el trabajo con el punto de vista, ya que la historia está contada en 1a persona por la protagonista, pero su conocimiento y –sobre todo- su comprensión de los hechos son escasos: ella vive dentro de una burbuja hasta que la violencia de la coyuntura histórica termina por desbaratar ese mundo color de rosa. El lector va haciendo un camino: comienza leyendo “una de amor” y termina sumergido en una historia trágica, con heridas que sólo parcialmente se reparan en el final, que transcurre en la actualidad.

Sin embargo, nos preguntamos si la proliferación de novelas juveniles que abordan desde distintos ángulos esta temática no tendra que ver con algún imperativo pedagógico del tipo: “Hay que escribir historias para que los chicos sepan lo que pasó y así el horror no se repita nunca más.” O, peor aún:



“Hay que escribir historias que les sirvan a los profesores para hablar con los adolescentes acerca de la dictadura y la cuestión de los derechos humanos”. Si realmente existe una demanda de este tipo, podemos prever que, más que una serie de textos de variada calidad literaria, lo que sigue puede ser una avalancha de relatos mediocrementemente resueltos, pero políticamente correctos. Más de lo mismo.

b) Los libros en los que aparecen nuevas representaciones sobre la infancia y la adolescencia, en lo que podría llamarse el ciclo “post crisis del 2001”, con la aparición de personajes atravesados por las consecuencias de las políticas neoliberales de los '90: “La plaza del piolín”, de Laura Devetach; “El país de Juan”, de María Teresa Andruetto; “Mientras duermen las piedras”, de María Cristina Ramos; “Perros de nadie”, de Esteban Valentino. [8]

María Cristina Ramos, en la novela que mencionamos, encuentra una voz narrativa verosímil, la voz de una chica pobre, que vive a la orilla de un río patagónico, con una familia sin hombre, que sobrevive como puede y a quien, no obstante, la precoz comprensión de lo que ocurre en el entorno no le hace perder su índole infantil (como el personaje de “El país de Juan”, que cartonea pero junta para sí algunos “tesoros” en una caja): “El silencio era una campana invisible para imaginarse todas las cosas. Era mejor imaginar antes de dormir, porque soñar, yo no soñaba nunca. La almohada tenía un descosido por donde seguramente se me iban los sueños. Por eso un día se me ocurrió utilizar ese huequito para guardar mi tesoro secreto” (Ramos, 2010: 11-12).

Si los circuitos por donde se difunde la novela juvenil se superponen casi exactamente con los primeros años de la escuela secundaria, estos libros no apuntan siempre a una rápida y fácil identificación, a través de la construcción de mundos que funcionen de modo especular en relación con los lectores; mundos poblados por adolescentes de clase media que van a la escuela, sus conflictos familiares, amistades y primeros amores, etc. Al contrario, proponen miradas sobre las vidas de seres atravesados por la pobreza y la exclusión social, ficcionalizando la realidad más cruda, a través de procedimientos de representación que exigen del lector un trabajo más intenso no sólo por los temas.

Resulta un cambio saludable para el campo que nos ocupa la aparición de textos que entienden de otro modo el realismo, inscribiéndose así en una tradición que comprendió la literatura como compromiso con la tarea de dar voz a quienes permanecen silenciados, sin apelar a la conmiseración del lector (a lo *Oliver Twist*) y enfocando lo individual en el marco más amplio de lo social.

No obstante, hay preguntas que nos hacen los mediadores que, de algún modo nos obligan a problematizar también este fenómeno. Una de las más frecuentes: ¿ésta no sería también una



literatura que busca guiar a los lectores hacia ciertas conclusiones, en este caso no de tipo moralizante, pero sí políticas, ideológicas?

¿Qué argumentar, ante esta observación? Primero, una poética de autor es, también, una posición política, explícita o implícita. La cuestión es si eso deriva en un panfleto o en un texto literario. Segundo, siguiendo a Jorge Larrosa (2000), podemos pensar que existe la novela pedagógica, pero también la pedagogización de la novela, proceso en el que juegan los modos de leer y las mediaciones en torno a los textos y entonces no sólo es una cuestión de selección de textos.

Otra pregunta que se suele plantear es ¿qué ocurre cuando la realidad representada en los libros es similar a la que padecen los eventuales lectores? O, dicho de otro modo, ¿es válido elegir textos sobre chicos pobres, excluidos, víctimas de diversos tipos de violencia, cuando trabajamos en un contexto similar?

No lo sabemos. Sí parece importante que los profesores ofrezcamos textos variados, sin tratar de homogeneizar el corpus en función de las características de determinada comunidad de lectores porque: “Todos podemos probar leer lo que sea” (Dalmaroni, 2011:5). Los antiguos libros para niños, algunos de ellos “libros de lectura” que se usaban en la escuela, hablaban de “un niño como tú”. Tal vez ahora no estamos tan seguros de saber cómo son los chicos y, menos aún, qué pasa cuando se encuentran con los textos. Un poco de azar, el azar de los encuentros, forma parte, sin duda, de la coincidencia feliz que tanto buscamos y sólo a veces se produce.

c) En los últimos años, dentro del género “fantasía heroica”, representado principalmente por las novelas de Tolkien (*El señor de los anillos*), C. S. Lewis (*Crónicas de Narnia*) y Ursula Le Guin (*Un mago de Terramar*), se ha abierto un espacio para las sagas latinoamericanas. Este fenómeno comenzó con la trilogía de Liliana Bodoc *La saga de los confines*, cuya primera parte se publicó en el 2000: “Lo que voy a relatar sucedió en un tiempo lejanísimo; cuando los continentes tenían otra forma y los ríos tenían otro curso. Entonces, las horas de las Criaturas pasaban lentas, los Brujos de la tierra recorrían las montañas Maduinas buscando hierbas salutíferas, y todavía resultaba sencillo ver a los lulus, en las largas noches de las islas del sur, bailando alrededor de sus colas” (Bodoc, 2010:11).

Un año después apareció la trilogía de Isabel Allende *Memorias del águila y del jaguar* [9]. Valgan estas dos sagas como ejemplo de la diversidad que caracteriza al campo. Y de la necesidad –una vez más- de elegir. En el artículo crítico en el que Castillo y Ow González comparan ambas obras, se llega a la conclusión de que: “Aun cuando ambas sagas apuntan a un mismo segmento, el lector que suponen es distinto. En el caso de Allende, el lector se enfrenta a obras que por el universo que crean



no le exigen mayor esfuerzo; en ese sentido, presuponen un lector que puede construir la obra apelando solo a un imaginario que se nutre de elementos de los medios. [...] La propuesta de Bodoc construye un lector constantemente desafiado por referencias intertextuales diversas [...], una estructura narrativa compleja, personajes poliédricos y un lenguaje literario ambicioso” (2011: 30-31).

d) El último caso que vamos a considerar es el del libro álbum [10], que comienza a circular tímidamente en la escuela secundaria, de la mano de docentes innovadores, en muchos casos coleccionistas ellos mismos de estos objetos semióticos complejos, que generan lecturas múltiples, variadas y, a veces, sorprendentes. Citaremos algunos ejemplos: “El libro en el libro en el libro”, de Jörg Müller, que instala un juego de espejos entre el lector y el ilustrador; “La flor más grande del mundo”, de José Saramago y João Caetano, que metaficcionalmente propone dos tareas difíciles: la de escribir un cuento para niños y la que tiene que realizar el protagonista; “Voces en el parque”, de Anthony Browne; donde se narra polifónicamente cuatro veces la misma historia; “El incendio”, de María Teresa Andruetto y Gabriela Burin, con un diálogo entre las imágenes y el texto, con ritmo de retahíla y lenguaje vanguardista, que se precipita hacia el desenlace catastrófico (ya anunciado en el epígrafe de Kierkegaard): “Y el payaso exultante, / triturado comediante / insistía sin parar. / Insistía, pero nadie le creía / y por eso fue que luego / se volaron con el fuego / las señoras elegantes, / comedidas, petulantes, / las señoras distinguidas / rimbombantes, homicidas / de la ciudad singular.” (Andruetto: 2008) [11].

Estos libros suscitan en los adultos la pregunta: “¿Pero son para chicos o para grandes?”, interrogante difícil de responder, a pesar de que muchos de ellos tienen una indicación paratextual que apunta a la edad de los lectores previstos. Libros que perturban por “su anomalía, su monstruosidad”, al decir de Derrida (1980:2-3).

Como entusiastas difusoras del libro-álbum - la primera galería de arte como dijera Istvan-, podemos dar fe de que su lectura desafía a los lectores y saca a relucir toda la agudeza de la que son capaces. Siempre nos hacen notar algo nuevo, algo que no habíamos visto a pesar de las múltiples ocasiones en que los leímos.

No obstante, también es posible encontrar libros de edición lujosa, con ilustraciones bellísimas, que resultan poco productivos en relación con la construcción de sentido. Algunos de ellos han sido elaborados por ilustradores que comenzaron trabajando a la par del escritor y terminaron por convertirse en autores integrales: texto e imagen. No todos los artistas están dotados de talento para



trabajar interrelacionando ambos códigos. Si no hay escritores que se animen a ilustrar, sí hay ilustradores que se animan a escribir, con desperejo resultado.

5. A modo de cierre

A partir de los casos que hemos analizado, podemos postular que el espacio que desde el campo académico se suele considerar homogéneo y articulado principalmente a lo pedagógico, resulta ser de una enorme heterogeneidad y atravesado por cuestiones que tienen que ver con la literatura, la escuela y el mercado.

En consecuencia, consideramos que lo que se ha colocado bajo el amplio rótulo de literatura juvenil merece una exploración exhaustiva por parte de los docentes, así como trabajos de investigación desde el campo de la crítica. Es posible que este objeto de estudio requiera “escrituras de borde” (Gerbaudo, 2006: 61) para dar cuenta de él, escrituras que, como hemos pretendido con este trabajo, se ubiquen en el cruce de las disciplinas: la crítica literaria, la didáctica, la etnografía y en el consabido debate que nunca debe terminar sobre la formación de lectores en la escuela.



Notas

- [1] Alusión que hace en su texto Joaquín Correa (2011): *Literatura infarto juvenil*. <http://palabrastransitorias.com/2011/02/07/los-noventa-el-sida-y-el-fin-de-la-literatura/>
- [2] Algunas ideas que se plantean en este artículo fueron expuestas en: *IV Congreso Internacional CELEHIS de Literatura* (2011) con el trabajo: “Leer en los bordes: la literatura juvenil”.
- [3] Algunos de sus títulos: *La sombra del dinosaurio*, de Pablo de Santis; *Costumbres de los muertos*, de Fernando Sorrentino; *Un crimen secundario*, de Marcelo Birmajer; *Las botas de Anselmo Soria*, de Pedro Orgambide.
- [4] Emili Teixidor anticipa la definición del género como una necesidad editorial y una herramienta para los mediadores, a favor de unas lecturas que respondan a los intereses precisos de esta etapa.
- [5] Un ejemplo lo constituye *Los ojos de perro siberiano*, de Antonio Santa Ana, publicada por Norma.
- [6] El término “bárbaros” es usado por el autor de un modo irónico para referirse a las generaciones formadas en interacción con la cultura visual y electrónica, por oposición a la suya y las anteriores, moldeadas en la cultura escrita. Otros distinguen entre nativos e inmigrantes (Cassany, 2008).
- [7] Garland, I. (2009) *Piedra, papel o tijera*. Buenos Aires: Alfaguara Juvenil; Averbach, M. (2010) *El año de la vaca*. Buenos Aires: Sudamericana, *La pluma del gato-Juvenil*; Bombara, P. (2005) *El mar y la serpiente*. Buenos Aires: Norma, Zona libre; Ivanier, F. (2011) *Los viajes del capitán Tortilla*. Buenos Aires: SM, *El barco a vapor*; Pérez Sabbi, M. (2011) *Manuela en el umbral*. Buenos Aires: Edelvives
- [8] Devetach, L. (2001) *La plaza del piolín*. Buenos Aires: Alfaguara, Serie Naranja; Andruetto, M. T. (2010) *El país de Juan*. Buenos Aires: Aique; Ramos, M. C. (2010) *Mientras duermen las piedras*. Buenos Aires: Edelvives; Valentino, E. (2008) *Perros de nadie*. Buenos Aires: SM.
- [9] Bodoc, L. (2001-2002-2004) *La saga de los confines*; Allende, I. (2002-2003-2004) *Las memorias del águila y del jaguar*. México: De Bolsillo.
- [10] Resumiendo varias definiciones que circulan en la bibliografía sobre el tema, sería aquel libro donde la producción de sentido surge de la interacción entre el texto, la imagen y el diseño.
- [11] Müller, J. (2002) *El libro en el libro en el libro*. Barcelona: Serres; Saramago, J. y Caetano, J. (2001) *La flor más grande del mundo*. Madrid, Alfaguara; Browne, A. (1999) *Voces en el parque*. México, F.C.E.; Andruetto, M. T. y Burin, G. (2008) *El incendio*. Buenos Aires: Libros-álbum del Eclipse.

Bibliografía

- Andruetto, María Teresa (2009): “El valor y los valores se muerden la cola”. *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación*. Buenos Aires, La Bohemia, pp. 69-83
- Baricco, Alessandro (2010): *Los bárbaros*. Buenos Aires, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Casanova, Martina (2007): “Modos de leer literatura y construcción de la distinción”. *Anales de la educación común*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pp.95-101
- Cassany, Daniel y Ayala, Gilmar (2008): “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, *CCE Participación Educativa*, N°. 9, pp. 53-71.



- Castillo, Guillermo y Ow González, Maili (2011): "Dos modos de hacer sagas en Latinoamérica". *Cultura LII, Reflexiones sobre la literatura infantil y su cultura*. Año 2, Nº 13. Septiembre/octubre. Buenos Aires, La Bohemia, pp.28-31.
- Dalmaroni, Miguel (2011): "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". *El toldo de Astier*. Año 2, Nº. 2, abril de 2011.
- Derrida, Jacques (1980): "La ley del género" (mimeo) [trad.: Jorge Panesi para la cátedra Teoría y Análisis, UBA de "La loi du genre" en Glyph, 7]; "The Law of Genre" [trad.: Avital Ronnel en Attridge, D. (comp.) (1992)].
- Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Schritter, Istvan (2005): *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Larrosa, Jorge (2000): *Pedagogía profana*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lluch Crespo, Gemma (1996): "La literatura de adolescentes: la psicoliteratura". *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 9. Julio, Barcelona, Graó, pp.21-28.
- López, Claudia; Bombini, Gustavo (1992): "Literatura 'Juvenil' o el malentendido adolescente". *Revista Versiones*. Año 1, Nº 1, Mayo, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, pp.28-31.
- Sarland, Charles (2003): *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Teixidor, Emili (2000): "La literatura juvenil, ¿un género para adolescentes?" *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Año 13, Nº 133, Barcelona, Torre de Papel, pp.7-15.