

Las narradoras adolescentes en la paraliteratura juvenil

Hace unos pocos días, en el blog de la librería y editorial *Eterna Cadencia*, Martín Kohan publicó un artículo titulado “Abandonar un libro”. Allí, Kohan critica al lector que no consigue terminar de leer un libro por tener una concepción de la lectura fuertemente vinculada con el placer o, para decirlo con sus propias palabras, por pretender equivocadamente que el libro lo lleve de la mano “como un perezoso mental o un inválido”, o por ser “tan pasivo y tan haragán como los peores televidentes”. A partir de esta crítica, aborda el problema de la enseñanza de la literatura en la escuela media: ¿qué libros darles a leer a los estudiantes? Y entonces recuerda las dos tendencias en disputa entre los docentes durante la época en que él se desempeñaba como profesor secundario: por un lado, estaban —dice— quienes, con el fin de propiciar el hábito de la lectura, preferían trabajar con textos sencillos y accesibles, “que tuviesen que ver con ellos [los adolescentes]: con sus códigos y con sus mundos; libros simplones que no les plantearan mayores dificultades”; por otro lado, estaba el grupo de docentes en el que se encontraba Kohan, que sostenía que el goce estético tiene la particularidad de que, en ocasiones, se accede a él sólo por medio de esfuerzo; incluso ese esfuerzo sería precisamente condición de posibilidad del disfrute.

La disyuntiva (*libros buenos pero difíciles* versus *libros malos pero accesibles*) no es novedosa. De hecho, el texto de Kohan retoma prácticamente los mismos argumentos que otro escritor, Guillermo Martínez, desplegaba en un artículo publicado en abril de 2001 en la revista *Ñ*, titulado “Elogio de la dificultad”. De manera similar, el artículo de Martínez caracterizaba lo que denominaba, por un lado, “la posición hedonista” y, por otro lado, la suya propia, que consistía en “la defensa más ingrata de los libros difíciles y de la dificultad en la lectura”. Para defender esta posición, Martínez establecía una comparación entre la lectura y ciertos deportes, que constituirían actividades placenteras para quienes los practican, pero que requerirían “esfuerzo y transpiración”.

Me gustaría comenzar mi intervención planteando una perspectiva diferente a través de una breve anécdota. Hace un tiempo, una amiga mía, profesora de Literatura en escuelas de Capital y de la provincia de Buenos Aires, me comentó que una colega le había prestado (y le había recomendado para trabajar en clase) una novela que sin dudas Kohan y Martínez condenarían al infierno: *Rafaela*, de Mariana Furiasse, best-seller en el ámbito escolar en los últimos años. La protagonista es una joven de 16 años que, a diferencia de su madre y su hermana, tiene varios kilos de más. Rafaela se enamora de Simón, un compañero del colegio que, para desgracia de la protagonista, parece querer establecer con ella un vínculo estrictamente de amistad. Simplificando, el conflicto se centra en la convicción de Rafaela de que lo que verdaderamente le impide a Simón construir un vínculo amoroso con ella se relaciona con la gordura de Rafaela.

Mi amiga no pensó seriamente en aceptar la sugerencia de esa colega hasta que, entrando a un curso con ese libro en la mano, una alumna de 16 años (es decir, de la misma edad que Rafaela) lo vio y se le acercó entusiasmada para preguntarle si lo iban a trabajar con ella en el curso. Mi amiga le respondió que todavía no lo había decidido. La alumna, que ya conocía la novela porque la había leído en la escuela a la que asistía anteriormente, le dijo: “Profesora, esa novela es excelente. Denos de leer esa novela”. Mi amiga decidió aceptar la propuesta y verificó que, efectivamente, habiendo comenzado a leer el libro en una clase, alumnos poco lectores terminaban de leerlo en sus casas para la clase siguiente, aun cuando la lectura domiciliaria no había sido solicitada como tarea.

El propósito de mi presentación no es hacer una reivindicación de aquello que Kohan desprecia, ni tampoco buscar en esos textos valores estéticos que efectivamente no están presentes. Me interesa más bien examinar algunos de esos textos para intentar conocer qué es aquello que hace que una alumna use el adjetivo “excelente” en relación con una esas novelas, para tratar de comprender qué es concretamente lo que hay en ellas y pensar cuál sería el sentido de que estos materiales tengan circulación en el ámbito escolar.

Para proponer una hipótesis al respecto, podría afirmarse que la paraliteratura juvenil es portadora de un rasgo específico, un rasgo que la “alta literatura” rechaza, pero que, paradójicamente, es un rasgo que reivindicamos permanentemente (incluso Kohan lo haría) en relación con la escuela pública: el rasgo de *la inclusión*. En efecto, la paraliteratura juvenil es una literatura *inclusiva*. Si, como sostienen los especialistas en educación, la inclusión

educativa no consiste solamente en el acceso de los niños y jóvenes a la escuela, sino que también reside en la acción de “eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Blanco, 2002: 6), podría afirmarse que, desde el punto de vista estético, la paraliteratura juvenil lleva a cabo exactamente esa misma tarea en el campo de lo literario: elimina o minimiza barreras.

Voy a comentar brevemente tres novelas narradas y protagonizadas por adolescentes mujeres, una característica curiosamente recurrente en las propuestas editoriales para el ámbito escolar: la ya mencionada *Rafaela*, de la escritora rosarina Mariana Furiasse, publicada en 2002 en la colección “El barco de vapor” de Ediciones SM; *Si tu signo no es cáncer*, de la narradora cordobesa Graciela Bialek, publicada en 2004 en la colección “Zona Libre”, de Editorial Norma, y *El infierno de los vivos*, de la escritora santafesina Alicia Barberis, publicada en 2013 en la serie “Leer y Crear” de Ediciones Colihue.

Resumo brevemente los argumentos. Como señalé, en *Rafaela*, la protagonista tiene 16 años y es obesa, cuestión que constituye el conflicto fundamental dado que este es motivo de bullying, especialmente de parte de adolescentes varones. Accidentalmente, conoce a Simón, a quien Rafaela trata de manera descortés creyendo que el joven intenta burlarse de ella, pero rápidamente reconoce su error gracias a un mail en el que Simón le confiesa un recuerdo de su infancia: la imagen de Rafaela tocando el violín en un acto escolar siendo niña, instrumento que en casa de Simón había dejado de oírse luego de la muerte de su madre siendo niño. A partir de allí, se narran los encuentros y desencuentros entre los protagonistas, que culminan con el primer beso de Rafaela (podría decirse que el tema de la novela es ese: el ritual del primer beso) y la decisión inexplicable de Simón de dar repentinamente por finalizada la relación.

En *Si tu signo no es cáncer*, el conflicto resulta un poco más dramático. Gabriela es una adolescente, también de 16 años, supersticiosa y adicta a horóscopos de todo tipo, que protagoniza dos historias que narra de manera paralela: por un lado, su historia de amor con Felipe, hermano de la mejor amiga de Gabriela y, por otro lado, la historia de su enfermedad, un cáncer que descubre accidentalmente a partir de estudios de rutina que realiza debido a un accidente de tránsito. La novela se detiene especialmente en el relato del tratamiento de la enfermedad, que finalmente Gabriela logra vencer.

Por último, *El infierno de los vivos* narra la historia de Mariana Linares, una adolescente de 15 años, quien vive en un hogar de menores como consecuencia de haber sido víctima de abuso sexual de parte de su padrastro y también víctima de la desconfianza de su propia madre, quien, influida por su pareja, cree que la joven ha inventado todo lo relativo a la violación. El relato se centra en el modo en que, ayudada por familiares del propio padrastro, Mariana intenta rescatar a su pequeña hermana, que continúa viviendo con la madre y el abusador, y reconectarse con su padre, a quien no había vuelto a ver desde niña.

Para acordar algunos rasgos que caracterizan lo paraliterario (concepto que tomo de la narradora e investigadora catalana Gemma Lluch), hago una muy breve referencia a otro texto, claramente no paraliterario, perteneciente a la literatura juvenil: *Veladuras*, de María Teresa Andruetto, una nouvelle publicada en 2005, también en la colección “Zona Libre” de Norma, relato que traigo porque también está protagonizado y narrado por una adolescente, en este caso de 18 años. Rosa Mamani cuenta su historia que se extiende desde su niñez en Córdoba, pero con recuerdos de Jujuy, de donde era oriundo su padre, pasando por la historia de la separación de los padres en Córdoba, su internación en la Casa de Descanso luego del suicidio de su padre y la huida final a Jujuy. A diferencia de las tres novelas, esta nouvelle apunta a una completa des-identificación. Por una parte, se trata de un relato completamente desarticulado, narrado a partir de una cronología no lineal que obliga a la relectura para poder reconstruir la historia. Por otra parte, fuertemente localizado desde el punto de vista geográfico y cultural (la ciudad de Córdoba y las afueras de Susques, en Jujuy) el relato produce un fuerte extrañamiento respecto del lector previsto, el adolescente de los centros urbanos, dado que el mundo construido incluye, entre muchos otros elementos, festividades del norte (cacharpayas, carnavales, el Nacimiento del Niño), sus comidas y bebidas (melaza, tamales, empanadillas, agua de chuño, dulce de limoncidra, tortillas, humitas...), además de la música y de las artesanías religiosas. No hay aquí, por otra parte, ningún intento de verosimilización realista: sabemos que es un relato oral completamente inverosímil desde el punto de vista de la situación comunicativa: se trata de un extenso monólogo de Rosa, sin ningún tipo de interrupción por parte de la doctora, la narrataria a quien la joven cuenta su historia.

Por el contrario, las tres novelas mencionadas se caracterizan por la construcción de un realismo que persigue la utopía de capturar el presente (el tiempo de la narración es el

presente) y de hacerlo en tiempo real. Salvo *El infierno de los vivos*, estructurada en una especie de contrapunto entre el pasado y el presente, pero que opta por construir su verosímil realista a partir de la advertencia “Esta novela está basada en hechos reales”, el avance de la historia tiende a la linealidad. Tiempo de la historia y tiempo del relato se superponen a tal punto que, cuando esta superposición corre el riesgo de corroer la verosimilitud realista, la narradora se ve obligada a evidenciarlo. Por ejemplo, dice Gabriela en *Si tu signo no es cáncer*:

Me desperté de la anestesia casi seis horas después de haber entrado a la sala de operaciones. Lo sé por Anahí [su mejor amiga] que registró los acontecimientos, tal cual le había pedido en mi carta (Bialet, 2005: 116).

Por otra parte, a diferencia de la precisa localización geográfica y cultural del relato de Andruetto, las novelas tienden al borramiento de la toponimia, de los regionalismos y de diferencias sociales entre los personajes. Aquí podría comenzar a leerse ese rasgo de *inclusión* que comentaba al comienzo: todo adolescente escolarizado y urbano tiene asegurado su lugar como lector.

¿Qué es, entonces, lo que tienen estas novelas? ¿Qué es aquello que un adolescente encuentra en este tipo de relatos? Hay cinco elementos de los que estos relatos son portadores y que, si bien –reitero– no contribuyen a ninguna reivindicación estética, sí permiten pensar en su aporte pedagógico y desestabilizar al menos mínimamente la fuerte convicción elitista de Kohan.

En primer lugar, podría afirmarse que el lector adolescente encuentra aquí su propia voz. Como señala Gemma Lluch, con el fin de favorecer la identificación del lector, estos relatos utilizan el diálogo y la primera persona para introducir “el idiolecto del personaje y, sobre todo, su cosmovisión, su forma de conceptuar el mundo” (2006: 9). Pero eso no es poco si recordamos la observación de Michèle Petit (1999) acerca de que los libros –“nobles o humildes”– ayudan a poner un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos. No se trata sólo de la lengua, sino de toda una construcción de mundo (precisamente porque se trata de la lengua, podría decirse recurriendo a Bajtín). De ahí que siempre sea posible hallar dos cronotopos característicos: la escuela y un segundo espacio de encuentro juvenil que va variando de novela en novela (la disco, la plaza, el club, la fiesta...). De ahí también la presencia de las nuevas tecnologías. En este sentido, tanto el cronotopo como el mundo

construido constituyen elementos que condenan a estos relatos a un envejecimiento prematuro: aquellas escenas en las que Rafaela se sienta frente a la computadora a fin de esperar ansiosa un mail de Simón parecen transcurrir –visto desde hoy, en la era del WhatsApp– en un mundo terminado hace medio siglo cuando todavía no pasaron quince años desde su publicación.

En segundo lugar, estas novelas son inclusivas en cuanto proporcionan al lector en formación una pedagogía cultural. En este sentido, precisamente porque el mundo construido intenta producir mimesis respecto del mundo del lector –el adolescente de clase media urbana–, resulta sumamente llamativa la presencia de elementos culturales anómalos, de aquellos que no pertenecen a ese universo. Entre los recreos y la disco, entre las fiestas de sábados a la noche y las confesiones en la habitación de la mejor amiga, irrumpen ciertas prácticas culturales que rompen la isotopía: Rafaela toca el violín y toma clases particulares de francés; Gabriela menciona, entre la lectura voraz de revistas de horóscopos y esoterismo, su interés por las clases de historia latinoamericana. Además, los personajes son, por lo general, lectoras de literatura. En este punto, resulta interesante observar que, en la paraliteratura juvenil, las relaciones de intertextualidad siempre se dan con la “alta literatura”: en la novela de Barberis, Mariana lee *Las ciudades invisibles*, de Ítalo Calvino, no una novela de Graciela Bialet; en la novela de Graciela Bialet, Gabriela lee a Neruda, Benedetti y Machado, y no una novela de Barberis. Como sea, las novelas arman un sistema de referencias para el lector en formación y buscan conducirlo a ese sistema de manera más o menos explícita. El caso más evidente es el de *Si tu signo no es cáncer*, que incluye al final un listado titulado “Los poemas y textos que se citan pueden encontrarse en los siguientes libros o discos” (163).

En tercer lugar, irónicamente, estas novelas tienen algo de vanguardistas y de rupturistas porque contribuyen a ampliar el límite de lo decible. En efecto, estos relatos tienen la particularidad de captar aquellas temáticas que, de otro modo, parecerían tener poca circulación al menos en el ámbito escolar. Quiero decir: introducen temas en la escuela. El bullying, el cáncer, el abuso sexual infantil no son temas interesantes para la “alta literatura” –podríamos decir: afortunadamente–, pero sí –también afortunadamente– lo son para estas novelas. El lector en formación accede al aprendizaje de las dificultades que afronta una víctima de la discriminación, en aquello que debe y no debe hacer una víctima de abuso

sexual intrafamiliar o en las prácticas que permiten detectar un tumor y los tratamientos para curarlo.

En cuarto lugar, también estas novelas incluyen una pedagogía de lo literario o, al menos, de la ficción escrita. Es cierto que la paraliteratura busca producir un fuerte impacto en el lector recurriendo a “golpes bajos” (otro de sus rasgos típicos): en *Rafaela*, el recuerdo de la muerte de la madre de Simón cuando era un niño de 7 años de edad; en *Si tu signo no es cáncer*, las escenas naturalistas en que se nos presenta a Josecito, un niño que asiste a sesiones de quimioterapia, o en las que se nos describe a un anciano acostado en una camilla que “estaba pálido como un helado de vainilla y tenía entubados ambos brazos” y que “era difícil saber si estaba vivo o muerto” (148); en *El infierno de los vivos*, se nos cuenta, entre muchas otras, la historia de una niña del orfanato que había sido hallada abrazada a las piernas de su abuela, cuyo cuerpo colgaba de un árbol con una soga al cuello. Pero, al mismo tiempo, todas ellas tienen algún pasaje en el que se juega cierta apuesta estética de la autora, aun en los límites que el género le impone: por ejemplo, el final abierto y ambiguo de *Rafaela*, que tanto molesta a los lectores adolescentes; la reproducción de la carta altamente lírica que la madre de Gabriela publica en un diario local, titulada “Si tu hija no es de cáncer”; la sintaxis caracterizada por acumulación de construcciones unimembres que –incluso en el nivel gráfico– imita los textos poéticos en *El infierno de los vivos*.

Por último, la lectura de paraliteratura juvenil en la escuela permite convertirla en contenido de enseñanza, es decir, en objeto de análisis crítico. En este sentido, estos relatos ofrecen la inmejorable posibilidad de ser interrogados en el aula para indagar junto con los lectores adolescentes en por qué *Rafaela* no es lo mismo que un relato de Silvina Ocampo, de Juan José Saer o de María Teresa Andruetto, tanto desde el punto de vista estético como en lo relativo a lo ideológico.

En resumen, ¿qué proporcionan al lector adolescente? Un lenguaje y un mundo en los que reconocerse, un sistema de referencias culturales, un conocimiento de temáticas poco transitadas por la ficción, una imagen del discurso literario y un material con el que confrontar otros textos estéticamente más valiosos.

Para terminar, los textos paraliterarios son –repito a Kohan– “libros simplones que no plantean mayores dificultades”, es probable, muy diferentes de la “alta literatura” que, sin

dudas, debe estar presente y de manera predominante en el ámbito escolar. No podemos prescindir de la “verdadera” literatura, es cierto. No obstante, la literatura “artificial” tiene un valor pedagógico significativo. Uso la palabra “artificial” deliberadamente, retomando una idea de Juan Carlos Tedesco, quien reivindica el carácter artificial de ciertas prácticas escolares:

...me parece que tendríamos que recuperar la idea de la escuela como un espacio artificial. Siempre criticamos la escuela por ser un espacio artificial, diferente de la sociedad, aislada de la vida. Ahora quizá llegó el momento de que hagamos de esto un elemento positivo. Cierta nivel de aislamiento, de artificialidad en el espacio de experiencias de socialización que brinda la escuela puede ser educativamente muy importante. [...]. Existen experiencias de aprendizaje que solo pueden tener lugar en la escuela. Esto no se refiere solamente a la dimensión cognitiva, a los aprendizajes de conocimientos. También se refiere a aprendizajes fundamentales vinculados con valores de solidaridad, de comprensión del otro, de responsabilidad, de justicia, de diálogo. En la escuela podemos programar esas experiencias, que fuera de ellas son deficitarias (Tedesco, 2008: 63).

En *Apocalípticos e integrados*, Umberto Eco señalaba que la *Rapsodia in blue*, de 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 y escuchada por 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 [1968]: 138).

Creo que, si se tiene en cuenta lo positivo de la artificialidad de las prácticas escolares, como sugiere Tedesco, y, por lo tanto, el aporte de los valores pedagógicos 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, como describe Eco, entonces puede afirmarse que estas novelas cumplen su cometido. O, al menos, podemos acercarnos un poco más al imaginario cultural de una chica que nos cuenta entusiasmada que uno de esos libros le pareció “una novela excelente”.

Dr. Fernando Nieto

Referencias bibliográficas

- Blanco, Rosa (2000). “Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe” a Tony Booth & Mel Ainscow. *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), traducción de Ana Luisa López
- Eco, Umberto (1997 [1968]). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, traducción de Andrés Boglar
- Kohan, Martín (2016). “Abandonar un libro”, en *Eterna Cadencia (blog)*, 24 de agosto, extraído de <http://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/colaboraciones/item/tema-uno-tema-dos.html>
- Lluch, Gemma (2005) “Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial”, en *Anuario de Investigación en Literatura infantil y Juvenil*. Vigo: Universidad de Vigo, Vol. 3, pp. 135-156
- Martínez, Guillermo (2001). “Elogio de la dificultad”, en *Revista Ñ*, 22 de abril, disponible en <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2001/04/22/u-00402.htm>
- Petit, M. (2008 [1999]). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Tedesco, Juan Carlos (2008). “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”. En E. Tenti Fanfani (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI

Textos literarios

- Andruetto, María Teresa (2005). *Veladuras*. Buenos Aires: Norma
- Barberis, Alicia (2015 [2013]). *El infierno de los vivos*. Buenos Aires: Colihue
- Bialet, Graciela (2004). *Si tu signo no es cáncer*. Buenos Aires: Norma
- Furiasse, Mariana (2002). *Rafaela*. Buenos Aires: SM