



## **LA VIDA LEÍDA: LA REPRESENTACIÓN LITERARIA DE LA LECTURA ADOLESCENTE**

### **A LIFE IN FICTION: THE LITERARY REPRESENTATION OF ADOLESCENT READING**

**Paola Piacenza<sup>1</sup>**

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario

Argentina

[ppiaccenza@gmail.com](mailto:ppiaccenza@gmail.com)

### **Resumen**

Este artículo presenta una caracterización e historia de la representación literaria de la escena de lectura adolescente. En particular, se plantea que la iniciación es su principal figuración aunque en cada obra asuma una forma y un sentido particulares en función de la naturaleza de los personajes lectores y la ocasión de lectura. En un primer momento, se desarrolla una historia de la ficcionalización de la lectura adolescente a partir de un corpus de literatura latinoamericana desde fines del siglo XIX hasta principios del siglo XXI. Más exactamente, se atiende a la expansión del concepto de lectura y al desplazamiento de la literatura por los productos de la cultura de masas para caracterizar los distintos sentidos de la iniciación en cada caso. En un segundo momento, interesa describir los usos de la escena de lectura adolescente por las narrativas de aprendizaje como umbral del pasaje adolescente en el itinerario de formación representado.

**Palabras clave:** Historia - Caracterización - Escena - Lectura - Adolescencia

## Abstract

This article presents a characterization and a history of the literary representation of the adolescent reading scene. Particularly, it claims that the initiation is its main literary figuration. Although it assumes different forms and meanings according to the variations of the features of the reader character, the circumstances of reading and the nature of the reading materials. In first place, the article presents a history of the ways of reading and the different nature of the reading materials at the fictional adolescent reading scenes in Latin American literature from XIX century towards the first years of the XXI. Specifically, it focus in the expansion of the concept of reading and the displacement from literary reading to the products of the mass culture in order to portray the different meanings of the initiation in each case. In second place, it describes the uses of the adolescent reading scene by the coming of age narratives, as a threshold in the adolescent formation itinerary.

**Key words:** History - Characterization - Scene - Reading - Adolescence

**Recepción:** 19-07-2019

**Aceptación:** 20-11-2019

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia, desde su temprana caracterización por Rousseau (1762), es un nuevo comenzar no a la existencia sino a la vida.<sup>2</sup> Si la infancia está al comienzo de una biología, la adolescencia lo está de la *verdadera vida*: aquella que se experimenta como propia. Es en este sentido que el devenir adolescente ha estado siempre asociado a la idea de “iniciación” y, por su posición interpuesta entre las edades liminares del tiempo vital, con la representación de un pasaje.

Este es el primer motivo –en orden de importancia– por el que la adolescencia es la edad de la lectura. Independientemente de la evidencias sociológicas de los hábitos lectores –el hecho de que los adolescentes lean “efectivamente” o no literatura u otros discursos–, el adolescente está compelido a la lectura de los signos que construirán una representación de sí mismo y de los otros; de su presente y su futuro, ante el desmoronamiento de las verdades de la infancia y el porvenir que todavía no tiene nombre.

“La lectura como práctica iniciática fundamental, al decir de Michel de Certeau, funciona como modelo de toda iniciación”, concluye Ricardo Piglia (2005, p.63) al estudiar la trayectoria lectora del Che Guevara, y si esta afirmación es verdadera, lo es especialmente en relación con la subjetividad adolescente. Así, si para de Certeau el carácter iniciático de la lectura implicaría un “ejercicio de ubicuidad” (de Certeau, 2000, p.224) que supone una “desterritorialización” por la que el lector se exilia “de las certezas que colocan al yo en el tablero social” (de Certeau, 2000, p.224), otro tanto podríamos decir de las búsquedas del adolescente de un lugar en el mundo. La “iniciación” es la figuración literaria esencial de la lectura adolescente, aunque cada obra le asigne, cada vez, un sentido particular a esa experiencia, reconocible a partir de los modos de leer, los usos de la lectura y los títulos de la biblioteca que se identifican, en abismo, en cada acto de leer retratado.

¿Qué espera *del otro lado* de la lectura? ¿En qué inicia al adolescente la lectura? En principio, la escena reproduce el orden más general de la idea de iniciación: introducción a las verdades de la vida adulta o a la “madurez”; al sexo -una suerte de educación sentimental- pero, también al conocimiento del “mundo”: la lectura de libros informativos (las enciclopedias, las revistas científicas) abundan en las páginas que se ocupan del *devenir lector*. Sin embargo, hay también otros inicios más específicos en los que la literatura dice mejor lo que otros discursos solo alcanzan a nombrar porque habla desde adentro de la experiencia. En esas ocasiones, lo que la literatura (y la lectura) pueden decir se confunde, acaso sin sorpresa, con los atributos de la propia condición adolescente, lo que Juan José Saer llamó significativamente -para una indagación acerca de la lectura como iniciación- “un estado de emergencia” (Saer, 2015, p.129).

## Más allá de la literatura: los objetos y las prácticas de lectura

Parece posible trazar una historia de la escena ficcional de lectura adolescente en cuyo origen está la lectura literaria intensa (aristocrática) que, en la actualidad, en sus últimas formas, se vuelve extensa, ávida; atravesada por los gestos del consumo.

Hasta los años cincuenta, aproximadamente, cuando las narrativas de personaje adolescente acusan el impacto del desarrollo de la cultura de masas, se leen las “grandes obras”; hay tiempo para la lectura y las páginas pasan lentas en la penumbra del secreto, el hiato de la siesta, la oscuridad de la noche o en un momento robado a la clase o a las horas de estudio. Íntimamente ligada a la idea de *formación*, podemos reconocer la lectura literaria como parte de la educación artística de los personajes del *Bildungsroman* clásico – *Anton Reiser* (Moritz, 1790) y *Wilhelm Meister* (Goethe, 1795) leen a Shakespeare, por ejemplo. También es parte de las lecturas escolares y de tiempo libre de las ‘novelas de adolescencia’ (Moretti, 1987[2000]) en el fin de siglo XIX y principios del siglo XX, aunque en estas el canon comience a ampliarse con la irrupción de “otras literaturas”: Stephen Dedalus, el protagonista de *Retrato del artista adolescente* de Joyce (1903) discute a Santo Tomás de Aquino, Goethe y Lessing, pero lee apasionadamente a Alexandre Dumas; más exactamente *El conde de Montecristo* (1844): “La figura del siniestro vengador le representaba en su imaginación todo cuando había oído o adivinado en su infancia de extraño y de terrible” (Joyce, 1995, p.54).

La lectura de Stephen Dedalus es una de las primeras expresiones de otro tipo de representación de la lectura literaria adolescente, que indica que las elecciones de los jóvenes lectores no siempre son canónicas porque las obras ajenas a las recomendadas por las bibliotecas familiares o por los planes de estudio escolares les permiten explorar caminos alternativos a los señalados por los adultos. Como ilustra *El conde de Montecristo*, una de las manifestaciones más tempranas de este desvío es la lectura de folletines cuya marginalidad respecto del centro del espacio literario habilita el acceso no solo a otros modos de leer sino de vivir.

En la literatura argentina, los casos ejemplares de estas elecciones de lecturas “menores” son “esa alegre y burlona epopeya de la adolescencia” (García Mérou citado por Molloy, 1996, p.139) que es *Juvenilia* (1884), de Miguel Cané, y la adolescencia picaresca de Silvio Astier, en *El juguete rabioso* (Arlt, 1926). En *Juvenilia*, Cané encuentra una traducción de *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas que lo inicia en las “trasnochadas de lectura” (Cané, 1996, p.66) que, si bien lo librarán del fastidio del Colegio Nacional de Buenos Aires, lo introducen en un “mundo desconocido” (Cané, 1996, p.66) que, al mismo tiempo que lo volverá lector, comprometerá su posibilidad de leer “los clásicos”: “Todo libro que no fuera romance, me era insoportable y tenía que hacer doble esfuerzo para fijar en él mi atención” (Cané, 1996, p.67). Por su parte, la experiencia de iniciación de

Silvio Astier será más radical: “Cuando tenía catorce años me inició en los deleites y afanes de la literatura bandoleresca un viejo zapatero andaluz que tenía su comercio de remendón junto a una ferretería”, leemos en las primeras páginas de *El juguete rabioso* (Arlt, 1991, p.18). A Astier, la literatura folletinesca no solo le deparará “deleites” sino una moral.

Progresivamente, las literaturas *menores* y los productos de la cultura de masas fueron desplazando a la lectura “literaria” como objeto de las ficciones de lectura adolescente. Hacia la segunda mitad del siglo XX, para la misma época en que Ray Bradbury escribía su réquiem para la cultura letrada en *Fahrenheit 451* (1953), las páginas de cuentos y novelas comenzaron a poblarse de referencias a revistas, historietas y otras publicaciones periódicas. Asimismo, los años sesenta fueron probablemente la época en la que la escena de lectura (antes que de lectura literaria específicamente) alcanzó su mayor presencia en las narrativas de personaje adolescente. La ficción daba cuenta, de este modo, del lugar central que la lectura como actividad ocupaba en las prácticas culturales de la vida social. Es en este sentido que la literatura de los años sesenta obliga a pensar a la escena de lectura adolescente en un sentido más amplio que trasciende los límites de la experiencia subjetiva de iniciación y enlaza con el “imaginario del cambio” característico del momento. Las nuevas lecturas y prácticas dan cuenta de una mudanza de época, sus búsquedas y valores.

Entre otros ejemplos, un caso emblemático es el de los personajes de *La traición de Rita Hayworth* de Manuel Puig (1968). En principio, los lectores de la novela leen literatura (y los clásicos): Mita y Paquita leen *María* de Jorge Isaacs (1867) y *Marianela* de Benito Pérez Galdós (1878); el Héctor se niega a discutir *El Capital* de Marx (1867); la Ñata recomienda *Los hermanos Karamasov* de Dostoievski (1880) y Toto, *La montaña mágica*, de Thomas Mann (1924), así como *El loco* de Chejov (1892). De todos modos, es igualmente cierto que el valor de estas lecturas está cuestionado irónicamente en relación con los “usos” que los distintos personajes hacen de ellas y los modos en los que esas obras “hablan” de sus lectores. Esto resulta evidente en la oposición que representa la falta de evolución del personaje de Toto en contraste con el “éxito” del Héctor que reniega de cualquier forma de erudición y contacto con la cultura libresca pero, especialmente, en el hecho de que para Toto sea el cine –y no la literatura– el que le provea una experiencia genuina de formación.

A lo largo de las últimas décadas del siglo XX, la adolescencia aparecerá asociada cada vez con más frecuencia a las lecturas populares en parte por el presupuesto de que estas lecturas constituirían una instancia de transición que prepararía la lectura de los clásicos en la madurez pero, al mismo tiempo, en función de una afinidad fundada en la posición “periférica” de estos lectores y sus “objetos” en relación con los valores del mundo adulto y sus lecturas. Este contraste es un recurso al que apela, por ejemplo, el

mexicano José Emilio Pacheco en muchos de sus cuentos y novelas para la construcción de los personajes.

Ya en 1963<sup>3</sup>, el protagonista de catorce años de *El viento distante* es un vehemente lector de la colección española “Bazooka” de novelas de la Segunda Guerra Mundial “que idealizaban las batallas y te (le) permitían entrar en el mundo heroico que te (le) gustaría haber vivido” (Pacheco, 1963, p.21). El lenguaje estereotipado de la novela popular tiene el poder de significar la experiencia del adolescente aunque no pueda salvarlo del fracaso: al final de la novela quema la colección después de ser humillado por su amada Julia: “Eras el huérfano y el intruso, no el héroe de Iwo Jima y Monte Cassino” (p.23), concluye lacónicamente.

Si en el itinerario de formación clásico, la iniciación por la lectura al mundo adulto representa una toma de conciencia o autodescubrimiento que no impide una “reconciliación final” o ajuste del sujeto en formación a la vida o la sociedad, desde las primeras décadas del siglo XX se conforma, por el contrario, en una de las principales expresiones de su imposibilidad. “Si, en opinión de mi mamá, esta que vivo es la etapa más feliz de la vida, cómo estarán las otras, carajo” (Pacheco, 1997 [1972], p.66), reflexiona Jorge después de ser traicionado por su primer amor en la novela corta *El principio del placer* (1972). La desazón que transmiten las palabras del personaje resume el tono de los adolescentes de Pacheco ante el descubrimiento de las convenciones del mundo adulto. Así, mientras dura el pasaje, sus lecturas y las de los mayores que los rodean, compondrán el marco necesario para explicar ese desajuste sin remedio. Los personajes de Pacheco son lectores ávidos -muchos de ellos también escriben (por ejemplo, diarios íntimos)- y en su biblioteca predominan las lecturas no canonizadas. En estas historias, parece insinuarse –irónicamente– que los adolescentes fallan en sus primeros acercamientos a la “vida” porque sus lecturas han sido las equivocadas. El “bovarismo” de Jorge, en *El principio del placer*, es lo que no le deja ver quién es, verdaderamente, su amada Ana Luisa: “[Mi padre] supone que gran parte de la culpa la tiene mi afición excesiva por los libros. En vez de leer tanto y encontrar el mal ejemplo en las novelas de amor y de aventuras, debería hacer más deporte y sobresalir en los estudios” (Pacheco, 1997 [1972], p.40). Por su parte, otro tipo de “ceguera” es la que padece Carlos, en la novela *Las batallas en el desierto* (1981) en la que su doloroso y fracasado amor por Mariana (la madre de su amigo) contrasta con el ilusorio éxito del México del gobierno de Miguel Alemán (1948) y sus promesas de modernización. Las lecturas de Carlos –inadecuadas– contrastan con la pertinencia de las de sus padres. El padre lee libros de autoayuda que consolidan el imaginario del progreso y la madre, los peores *bestsellers* sentimentales de la época, que alimentan su conservadurismo: “Mi padre devoraba *Cómo ganar amigos e influir en los negocios*, *El dominio de sí mismo*, *El poder del pensamiento positivo*, *La vida comienza a los cuarenta*. Mi madre [...] a veces

descansaba leyendo algo de Hugo Wast o M. Delly” (Pacheco, 1981, p.51). En cuanto a él, en los mismos recreos de la escuela en la que juega a las “batallas en el desierto” (en alusión a las que llevarán a la constitución del Estado de Israel) le muestra a su amigo Jim “uno de mis Pequeños Grandes Libros, novelas ilustradas [...]” (p.23). El contraste entre la historia “real” y la fabulación del juego y de la literatura introduce la distancia que atravesará el protagonista en su salida de la infancia; la pérdida de la inocencia.

Finalmente, las representaciones literarias de la lectura adolescente no podían permanecer ajenas al impacto de la cultura audiovisual y su tensión con la cultura letrada a partir del último cambio de siglo. En este contexto, en la Argentina, *La asesina de Lady Di* de Alejandro López (2001) inaugura el tercer milenio con una novela de aprendizaje situada en los años noventa en la que la protagonista, Esperanza Hóberal, de aproximadamente diecisiete años, lee las revistas de actualidad (*Radiolandia, Gente*) y, fundamentalmente, la guía de televisión que le asegura el conocimiento sobre las figuras del *star system* y los secretos de la programación de donde provienen los códigos y los diccionarios que organizan sus saberes sobre la vida y sobre sí misma: “Yo inmersa en la *TV Guía*” (López, 2001, p.11) se autorretrata la protagonista, cuyo proyecto fundamental es ser ella también parte de las noticias de la farándula.

En su caso, las palabras que escribirán la vida adulta ya no vienen de los subrayados en los libros o de los poemas recordados de memoria, sino de las voces y parlamentos de las actrices de telenovela. Así como el libro se abre con un epígrafe de la telenovela *Bianca*, protagonizada por Dora Baret en 1980 y producida por Argentina Televisora Color (ATC), en la Argentina, Esperanza explica una frase melodramática con la que cierra un comentario como “esas líneas de Caridad Canelón copiadas en mi cuaderno Éxito, ideales para embocar en situaciones como ésta” (López, 2001, p.101), en referencia a una popular cantante y actriz venezolana de telenovelas. Los lugares comunes de los almuerzos televisivos de Mirtha Legrand o las letras de las canciones de Ricky Martin también le proveerán, como en su momento al Quijote los libros de caballería, orientaciones para conducirse según se le presenten las distintas circunstancias de la vida.

El carácter “extenso” de los nuevos modos de leer que pone en escena la novela de Alejandro López alcanza incluso, en una breve referencia, a la novela juvenil. En un momento en el que Esperanza reseña su amistad con Gloria –otro personaje clave en la obra– recuerda la época en que ella estuvo enferma “y yo le leía los *Cuentos para Verónica*” (López, 2001, p.11). La mención del *bestseller* de Poldy Bird (1973) caracteriza principalmente la naturaleza melodramática del vínculo que será esencial para comprender el desenlace de esa relación y es parte de la composición del listado de consumos culturales devaluados o, por lo menos, masivos de la protagonista, que ya hemos reseñado. Desde otra perspectiva es, al mismo tiempo, un indicio de un nuevo estado del sistema literario al que la ficción recurre para tramar la historia.



## Más acá: usos narrativos y alegóricos de la escena de lectura adolescente

Una posible historia de la escena de lectura adolescente no solo se escribe en consonancia con los cambios que se producen “más allá de la literatura”, esto es, en el seno de los discursos de una época que construyen determinados sentidos en relación con los imaginarios sobre la edad de los personajes lectores y la naturaleza de sus prácticas de lectura, sino también a partir de los usos narrativos y alegóricos de estas ficciones como parte de las convenciones de ciertos géneros y estilos.

Desde esta perspectiva, podemos comenzar por reconocer que la escena de lectura es un medio privilegiado para la invención de un verosímil realista ya que, como puede desprenderse de la mayoría de los ejemplos que hemos revisado hasta aquí, la sola referencia a una obra leída comunica no solo una relación intertextual –significativa ya en sí misma–, sino que en el mismo acto connota una determinada condición del lector y de la ocasión de lectura.

Esto es especialmente cierto en aquellos casos en los que la voluntad mimética es más fuerte y la analogía permite que el lector se apropie, de este modo, de la biblioteca de una época: en estas circunstancias, la literatura habla de literatura. Así, si queremos saber qué se leía en los sesenta y/o qué leía un adolescente en los sesenta podemos leer *Nanina* de Germán García (1968) u hojear *El libro negro* de Andrés Caicedo (2008 [1961-1968]) para obtener resultados más o menos semejantes. En *Nanina*, una novela autobiográfica de aprendizaje; Leopoldo, su protagonista, lee revistas pornográficas, las revistas de historietas *Mandrake* y *Misterix*, la mítica novela *Ferdymurke* de Witold Gombrowicz, a Simone de Beauvoir, a Dino Buzzati, a Franz Kafka, a André Breton, a Henry Miller, a Marcel Proust, a Jean Cocteau, a André Gide, a Roberto Arlt y a Cesare Pavese; la *Antología Surrealista* de Aldo Pellegrini, los cuentos de *El llano en llamas* de Rulfo, *Así hablaba Zaratustra* de Nietzsche, el cuento “Las ruinas circulares”, de Borges, *El extranjero* y *El mito de Sísifo*, de Camus y *La náusea*, de Jean Paul Sartre. Por su parte, *El libro negro* es el registro que el escritor colombiano Andrés Caicedo inicia de sus lecturas en 1961 (a los diez años) y finaliza para los diecisiete (se suicidará a los veintiséis). El *Libro negro* es la “huella de un lector voraz”, como indica el subtítulo de la publicación, el lugar donde Caicedo consigna sus lecturas y las comenta en una breve nota o bien se detiene para escribir una entrada más extensa como en el caso de la lectura de *Rayuela* (1963) de Cortázar y *La ciudad y los perros* (1968) de Mario Vargas Llosa; lo que resulta esperable si se tiene en cuenta la importancia de las dos novelas para la época. Lo significativo para nosotros es que, en el cuaderno de lecturas del escritor, están casi todos los libros que lee Leopoldo: Kafka y *El castillo*, la literatura de Henry Miller, *Ficciones* de Borges, la obra de Gombrowicz y una larga reseña de *El llano en llamas* y *Pedro Páramo* de Rulfo.



Bajtín (1985) señaló oportunamente la importancia de la “novela de educación (o aprendizaje)” en la historia del realismo por ser la primera forma literaria en representar la imagen del hombre “en desarrollo” y de esa manera reflejar cómo este se transforma junto con el mundo. En este mismo sentido, la escena de lectura adolescente es un motivo narrativo muy propio de las narrativas de formación<sup>4</sup> en tanto funciona como una suerte de prueba en el camino de aprendizaje. De hecho, las experiencias de aprendizaje y de iniciación se confunden especialmente en este contexto cuando la idea de “iniciación” se remite a su sentido originario, antropológico, y el camino asume un destino teleológico y la lectura se vuelve “lección”. Es por eso que, en ocasiones, leer es simplemente una actividad que hay que lograr dominar y los libros y otros materiales, objetos-saberes (Charlot, 2006) de los cuales disponer; pero también, la mayoría de las veces, lo que está en juego es la idea de “aprender a vivir”. Como hemos visto en algunas de las escenas que hemos revisado, la lectura literaria ofrece al personaje algún sentido del cual asirse cuando “los pedazos” estallan y “No se pueden juntar” (Saer, 2010, p.91), para decirlo en los términos en que se presenta en *Cicatrices* de Juan José Saer (1969). En la primera parte de las cuatro que conforman *Cicatrices* de Juan José Saer, Angelito, el joven protagonista, dice que tratándose de literatura lee rápido y “entiende bien” y, en un juego de cajas chinas, la novela menciona las novelas de formación que el adolescente elige para su tiempo libre: *La montaña mágica*, *Luz de agosto*, *Lolita*, *Tonio Kröger*. Angelito elige copiar en su cuaderno de notas la última página de Tonio Kröger que dice:

Miro al interior de un mundo inédito y en bosquejo, el cual reclama que se lo ordene y forme; veo un remolino de figuras humanas que me hacen señas para que las liberte y redima; son figuras ridículas algunas y trágicas las otras y no pocas son al mismo tiempo trágicas y cómicas [...]. (Saer, 2010, p.103)

La cita designa el lugar del adolescente en el umbral de un universo desconocido y la vivencia tragicómica de procurar pretender asir sus formas que, a la vez que le “hacen señas” –solicitan su apropiación– rehúyen a su nominación (“orden” y “forma”).

Sin embargo, hay otras ocasiones para la lectura en las que este aprendizaje se presenta en el contexto de la educación formal. Son los “cuentos de escuela” –aquellas historias que tienen lugar en colegios secundarios, noviciados, orfanatos o internados– en las que en la escena de lectura se vuelve visible el “control institucional de la interpretación” (Kermode, 1998, 91) en tensión con las apropiaciones de los estudiantes-lectores para aludir al conflicto mayor entre la ley (adulto) y las búsquedas de autodeterminación por parte del adolescente. La “escuela” representa metonímicamente el espacio social y la lectura es el umbral que inicia en la revuelta o introduce en la ley de los mayores. A este respecto, la última novela publicada por Liliana Bodoc –*Elisa la rosa inesperada*

(2017)– propone una interesante apropiación de este motivo clásico. Bodoc plantea no solo un contraste entre dos campos enfrentados de la cultura –alta y popular–, y entre dos objetos de lectura cuya distancia y cercanía no han dejado de suscitar polémica desde el inicio: poesía y música, sino que lo hace en el contexto de un viaje que tiene como punto de partida la clausura de un asilo. En un principio, la trama cumple con las formas canónicas de la literatura de aprendizaje que habitualmente cuenta el camino que conduce a la madurez o a la comprensión ética de un personaje joven. La imagen del camino reúne las ideas de una evolución física (el crecimiento) con la de un progreso (etimológicamente “un camino hacia adelante”) y en este caso se narra un viaje que lleva a Elisa, una adolescente de quince años, a abandonar su trabajo de planchadora en un hogar para huérfanos en busca de un destino mejor. En el hospicio, había conocido a Beatriz, una voluntaria y catequista con la que traba amistad, y que le había dado una tarde a leer el poema “Canción de guía” de Conrado Nalé Roxlo. Dice el poema: “Hay que andar por el mundo como si no importara / Sin preguntar el nombre del pájaro y la planta, /ni el capitán del buque, adónde lleva el agua. / Mirar al otro lado del que todos señalan, /Que es allí donde crece la rosa inesperada”. En la novela, “la rosa inesperada” – el acontecimiento que constituirá el aprendizaje de Elisa–, crecerá en un terreno alejado de las expectativas de la voluntaria (de una moral estricta y valores culturales elitistas). Al final del recorrido, del viaje y de la novela, Elisa escribirá la letra de una cumbia – el ritmo musical cultivado por sus padres cantantes y contra el que ella se había revelado en el comienzo – en la que encontrará las palabras con las que construir su identidad. Entre los versos del poema y los avatares del viaje se inscribe la alegoría por la que, como en la lectura, se revela que los hechos de la vida admiten más de una interpretación: “El viajero traza su recorrido, pero eso es nada. Los caminos no responden a una sola voluntad” (Bodoc, 2017, p.94).

Otros aprendizajes tienen lugar cuando se lee fuera de la escuela: Leopoldo de *Nanina* deja la escuela, también Elisa; Cortázar imaginó una “escuela de noche” en el cuento de *Deshoras* (1982); otra forma de salirse del territorio escolar (Cortázar, 1994). La oposición “escuela de la vida” / institución escolar es parte de la gramática de las historias de aprendizaje y las escenas de lectura adolescente responden, también, a esa lógica al tiempo que también lo cuestionan. Entre las representaciones de lectura adolescente hay un caso de “borde” que burla la dicotomía; es el de las lecturas “útiles”, la de libros informativos, pero como elección del tiempo libre. En la lectura de las enciclopedias confluyen las dos “líneas” de la formación, es decir, la de los aprendizajes de la voluntad y del tiempo “responsable” –que representa la escuela– y la del tiempo perdido o “tiempo libre”. A propósito de la literatura de Julio Cortázar, Saúl Yurkievich (1994) comenta que el escritor:

[...] nunca abandonó aquel veneno de lecturas de adolescente, su “Tesoro de la Juventud”, que lo modeló como lector enciclopédico. Guardaba fresco el recuerdo de toda esa entretenida miscelánea que reconstituyó en su propia literatura: silva de varia lección, revista de variedades, patchwork, bazar de ramos generales, parque de diversiones. También ella a su manera es popurrí. Lo sedujo del *Tesoro* la alternancia amena de las lecciones, historias, instrucciones, juegos, historietas, mitos, descripciones, poemas y lo imitó. (Yurkievich, 1994, p.275)

En los cuentos “Bestiario” y “Final del juego” –de los libros homónimos, respectivamente– podemos ver el testimonio de esa lectura cuando los personajes leen en la enciclopedia aquello que es tangencial a lo que estas enseñan. En “Final del Juego” (1959), la narradora alienta a su hermana paralítica a participar del juego al que invita el muchacho del tren que ven pasar apelando a una idea enfática (“preciosa”, dice el texto) que se contradice con sus reticencias reales a que su hermana lo haga: “yo insistí un poco en que viniera”, dice la narradora, “poniéndole como ejemplo que el verdadero cariño no conoce barreras y otras ideas preciosas que habíamos aprendido en *El tesoro de la juventud*” (Cortázar, 1994, p.399). Los valores intrínsecos de la frase repetida pierden su condición al ser parte de un esfuerzo que sabemos impostado. Y, si cabe alguna duda, pensemos, solamente, en la fragante contradicción entre un tigre que anda suelto por el jardín de la casa y la pretensión de atrapar hormigas en un formicario en “Bestiario” (1951): “La idea del formicario la había sacado del *Tesoro de la juventud*” (Cortázar, 1994, p.168) se aclara, gratuitamente, en el cuento.

De todas maneras, para otros personajes en otras circunstancias, la lectura de la enciclopedia constituye el único acceso al conocimiento. Es el caso de las representaciones de aprendizaje deudoras de una tradición picaresca. Como lo ha señalado Beatriz Sarlo, en estos casos: “La técnica es la literatura de los hombres humildes y una vía hacia el éxito que puede prescindir de la universidad o de la escuela media” (Sarlo, 1988, p.32). En *El juguete rabioso*, contra toda expectativa, Astier encuentra en la aventura folletinesca los saberes a los que recurre para comprender el mundo y su situación y, en los libros técnicos, la materia de sus sueños. Acaso sea la mayor de las ironías de la novela, los libros “útiles” no le sirven para nada y en la literatura están las pocas palabras “con que pedir misericordia” (Arlt, 1991, p.63). La lectura literaria lo lleva al robo y es la memoria de sus héroes favoritos del folletín la que, en la entrevista en la Escuela Militar de Aviación, le da los recursos necesarios para exponer sus inventos:

Y en aquel instante, antes de hablar, pensé en los héroes de mis lecturas predilectas y la catadura de Rocambole, del Rocambole con gorra de visera de hule y sonrisa canalla en la boca torcida, pasó por mis ojos incitándome al desparpajo y a la actitud heroica. (Arlt, 1991, p.77)

Por el contrario, la teoría del campo magnético giratorio, la *Electrotécnica*, los veintiocho tomos de la Enciclopedia que pretende robarse de la biblioteca escolar y la colección de revistas técnicas *Alrededor del mundo* son el sustrato de su formación como inventor. Una ironía acerca de las relaciones entre la realidad y la ficción y acerca de lo que la lectura enseña.

Pero, también, dentro de la narrativa argentina de aprendizaje de los años sesenta, hay un momento en *Alrededor de la jaula* (1966), de Haroldo Conti, en el que Milo, el protagonista, se parece mucho a Silvio Astier. Está en el cuarto que comparte con Silvestre, el viejo que oficia de padre, y se pierde en la lectura de una enciclopedia, *La gran aventura de las máquinas*; una enciclopedia que todo parece indicar que, como el manual de Electrotécnica de Astier, fue un libro “real” de René Guillot publicado en Francia en 1960 por la editorial Larousse y traducido al español en la Argentina por la misma editorial en 1964 (es decir, dos años antes de la novela):

Silvestre se quitó la ropa y se puso a regar las plantas en calzoncillos. Milo, por su parte, se entretuvo un rato con *La gran aventura de las máquinas*, un regalo que Silvestre le había hecho en Navidad, y del cual se sentía muy orgulloso. Era un gran libro, sin lugar a dudas, y las máquinas aparecían ahí como si fueran personas o grandes y fabulosos animales. La máquina a vapor, por ejemplo, se presentaba ella misma y explicaba cada una de sus partes en un estilo familiar. “Yo soy la primera máquina a vapor. Como ustedes ven, me parezco a un avestruz con ruedas” (Conti, 1998 [1966], p.36).

La lectura de la enciclopedia, en esta instancia, forma parte de la intimidad del vínculo con el viejo Silvestre. De hecho, el narrador cuenta que, “Cuando no había más que hablar Silvestre se volvía para adentro y Milo le echaba una ojeada a *La gran aventura de las máquinas*. Sin embargo, era como si siguiesen hablando” (Conti, 1998, pp.117-118).

La conversación continúa porque las máquinas del libro de divulgación importan menos en sí mismas que en la medida en que refieren a los barcos que Milo ve pasar en el puerto con destinos, procedencias y nombres preñados de exotismo. Como los personajes de *La isla desierta* (Arlt, 1937), Milo y Silvestre están “metidos en este (ese) agujero” (dice Silvestre) mientras “ellos (los otros) recorren el mundo” (Conti, 1998, p. 31). La enciclopedia, como lectura de iniciación, está en el comienzo de una revelación sobria y contenida de las miserias e inequidades de la vida (que no se comparan con las “grandes aventuras” de las máquinas). En la enciclopedia, se escribe la ficción de las grandes proezas del hombre que la realidad se encargará de desalentar ni bien pueda.

Ciertamente, entre otros aprendizajes, la literatura ha tributado especial homenaje al que funciona de hecho como metonimia misma de la idea de iniciación: la iniciación sexual. La escena de lectura adolescente constituye, en este contexto, no solo la oportunidad para una revelación decisiva sino una verdadera educación sentimental.<sup>5</sup>

Octavio Paz, a propósito del descubrimiento de la biblioteca de su abuelo, en la infancia de Sor Juana Inés de la Cruz, afirma:

La lectura reemplaza al autoerotismo: la confusión entre sujeto y objeto revive, transmutada, en la pasividad de la lectura. En ella el sujeto puede al fin extenderse y mecerse como un objeto; en la lectura, el sujeto alternativamente se contempla y se olvida de sí, se mira y es mirado por lo que lee. (Paz, 1999 [1982], p.118)

En la asociación planteada por la cita de Octavio Paz, las experiencias del autoerotismo y de la lectura tendrían en común una forma de reconocimiento de sí en una imagen que, aunque objetivada, no es otra que la propia. Este juego especular es el que Julio Cortázar desarrolla en el cuento "Siestas" de *Último Round* (1969). En la historia, dos amigas, Wanda y Teresita, se inician en la sexualidad a partir de un álbum de imágenes tomado sin permiso de la biblioteca del padre de la segunda durante la hora de la siesta. El cuento se desarrolla en el interregno que media entre la realidad de las reproducciones de arte (pinturas del artista belga Paul Delvaux, a quien se alude indirectamente), las imágenes de una pesadilla persecutoria de Wanda y los sucesos de la trama. Los desnudos femeninos de las obras de Delvaux, sus ambientes oníricos y desdibujados, algunas escenas (la chica en la estación de trenes, el hombre desnudo de caderas femeninas, el hombre que sigue a la mujer desnuda en su tránsito por la calle) coinciden con las situaciones y personajes que traman los sueños perturbadores de Wanda y las lecturas y juegos masturbatorios de las dos amigas a la hora de la siesta. A partir de las láminas, las adolescentes conocen los genitales masculinos en el cuerpo desnudo de Orfeo; conversan sobre el desarrollo de sus cuerpos púberes (el crecimiento de los senos y del vello púbico) y, desnudas por el calor de la tarde, "aprenden" a masturbarse. La angustia que la lectura en casa de Teresita causa en Wanda explica el sueño persecutorio de la chica que, en el desenlace (en la confusión de los planos de las imágenes, la angustia, el sueño y la vigilia de la trama), parece transformarse en realidad, cuando es sorprendida por un hombre que la viola en la soledad de un callejón. El cuento de Cortázar explora las posibilidades ficcionales de la "mentalidad morbosa" (Sontag, 2007) adolescente a partir de una historia tejida por las fantasías eróticas que dispara la imagen pictórica. La censura del discurso adulto incita el deseo de ver para saber y la imagen satisface y alimenta el interés aplazado. Más allá de la alta dignidad de la pintura surrealista, es la misma compulsión la que incluye la circulación de las revistas y novelas pornográficas como material de lectura propio de la edad, especialmente entre los varones. Estas revistas constituían la primera *lección de anatomía* que completaba más tarde los servicios de una prostituta.

Por último, es preciso recordar que la lectura, no obstante, no es solo el punto de partida de un camino de ida hacia el mundo; también lo es de retirada. En las narraciones de aprendizaje de tipo realista, ese camino de salida asume las formas de la evasión transitoria que opera, en general, como un gesto de resistencia. Los adolescentes se

“refugian” en la ficción y encuentran en sus páginas un territorio alternativo en el que agenciarse. Este “replegarse” es una de las formas más comunes de la representación de la lectura adolescente porque se sostiene en una caracterización romántica de la edad y de los efectos de lo literario que es, además, la más cercana al sentido común:

En esa escalera, en invierno y en verano, yo me sentaba a leer los libros que sacaba de la biblioteca. Tardes enteras que pasé leyendo. Cuando era joven papá había visto cómo un colectivo atropellaba a un chico, y supuestamente por eso me controlaban tanto y no me dejaban salir sola a la calle, por miedo a que me pasara algo.

Preferible que lea, decía papá [ ] Ahí, enroscada sobre mí misma, en la escalera [...] (Falco, 2014, p.45)

Así comienza “Ada”, un cuento largo de Federico Falco que está al principio de *222 patitos y otros cuentos* (2014). En la escena, la lectora enrollada sobre sí misma está literalmente a salvo del mundo.

## CONCLUSIONES

Una *vida leída* espera del otro lado de la escena de la iniciación por la lectura en su representación por la literatura. La ficción consigue nombrar el acontecimiento que escapa a la representación etnográfica del acto de leer: la vida vivida en el trance de su transformación y *emergencia*. La escena de lectura adolescente se constituye en el umbral en donde la vida y su experiencia se comunican al tiempo que se distancian en su desemejanza. Si, por un lado, en la representación de la escena de lectura adolescente pudimos reconocer las determinaciones culturales acerca de la edad (la búsqueda de un nuevo repertorio de palabras e imágenes; la lectura como rito de pasaje) y de la propia práctica lectora (las transformaciones y los modos de leer y sus objetos: las grandes obras, el cine, la literatura popular), así como cierta retórica más o menos convencional que define las formas y los sentidos en juego (de la experiencia de aprendizaje en un relato biográfico personal y de época); en la misma medida, pudimos leer las transiciones y decepciones de los personajes en formación, el escándalo de la revelación de lo desconocido; la tragedia de la falta de correspondencia entre las verdades del mundo y las de los *reciénvenidos*.

En otras palabras, si en estas escenas, la lectura, en tanto iniciación, es ocasión de un aprendizaje (comprensible, formulable), al mismo tiempo, la literatura muestra que los saberes de la lectura son también la fuerza que desestabiliza la ilusión de un conocimiento del mundo y de una conciencia sin fisuras. Las pasiones de las lecturas de adolescencia –a diferencia de las de infancia que con el tiempo pasan a formar parte del *pasado* de la memoria– permanecen *inactuales* en el presente de la vida adulta: la *vida leída* – imaginada, detentada, fabulada durante el tiempo de formación –amenaza con presentarse en cualquier momento para conmovir las certezas que han configurado la forma madura. Como la adolescencia misma.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arlt, R. (1991 [1926]). *El juguete rabioso*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina
- Bajtín, M. (1985). La novela de educación (o de aprendizaje) y su importancia en la historia del realismo. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp.200-247). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bodoc, L. (2017). *Elisa. La rosa inesperada*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Caicedo, A. (2008). *El libro negro de Andrés Caicedo. La huella de un escritor voraz*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Cané, M. (1996[1884]). *Juvenilia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Zorzal.
- Conti, H. (1998 [1966]). *Alrededor de la jaula*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Cortázar, J. (1995). *Último Round*. Madrid, España: Debate.
- Cortázar, J. (1994). La escuela de noche. En *Deshoras. Cuentos Completos II* (pp. 454-469). Madrid, España: Alfaguara.
- De Certeau, M. (2000 [1990]). Leer: una cacería furtiva. En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer* (pp.177-189) . Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Falco, F. (2014). Ada. En F. Falco, *222 patitos y otros cuentos* (pp.45-65). Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- García, G. (1985 [1968]). *Nanina*. Buenos Aires, Argentina: Larrumbe.
- Joyce, J. (1995[1903]). *Retrato del artista adolescente*. Barcelona, España: RBA Editores.
- Kermode, F. (1998). El control institucional de la interpretación. En E. Sullá, (Comp.). *El canon literario* (pp.91-112). Madrid, España: Arcos.
- López, A. (2005 [2001]). *La asesina de Lady Di*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Molloy, S. (1996). Una escuela de vida: “Juvenilia” de Miguel Cané. En *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Latinoamérica* (pp.133-145). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Moretti, F. (2000). *The way of the world. The Bildungsroman in European Culture*. London – New York: Verso.
- Pacheco, J. (1981). *Las batallas en el desierto*. Ciudad de México, México: Era.



- Pacheco, J. (1963). *El viento distante*. Ciudad de México, México: Era.
- Pacheco, J. (1997 [1972]). *El principio del placer*. Ciudad de México, México: Era.
- Paz, O. (1999). *El laberinto de la soledad; Postdata; Vuelta a El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, P. (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Piglia, R. (2005). Ernesto Guevara, rastros de lectura. *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Puig, M. (2000 [1968]). *La traición de Rita Hayworth*. Buenos Aires, Argentina: Seix Barral.
- Rousseau, J. (1985 [1762]). *Emilio o de la educación*. Madrid, España: Edaf.
- Saer, J. (2010 [1969]). *Cicatrices*. Buenos Aires, Argentina: Seix Barral.
- Saer, J. (2015). *Ensayos. Borradores inéditos 4*. Buenos Aires, Argentina: Seix Barral.
- Sarlo, B. (1992). *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Schlink, B. (2006 [1995]). *El lector*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sontag, S. (2007). La imaginación pornográfica. En S. Sontag, *Estilos radicales* (pp. 51-95). Barcelona, España: Random House Mondadori.
- Yurkievich, S. (1994). *Julio Cortázar: mundos y modos*. Barcelona, Argentina: Minotauro.

---

<sup>1</sup> Doctora en Humanidades y Artes (Con mención en Literatura) y Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de Rosario. Docente de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Ha sido becaria del CONICET y del FNA. Ha dictado numerosos cursos de actualización, seminarios de posgrado y conferencias en diversas universidades del país y en el exterior (IDEA, Universidad de Santiago de Chile; Ohio University; Universidad del Azuay, Ecuador). Se especializa en teoría literaria y, en sus investigaciones, se ha ocupado del canon escolar, la enseñanza de la literatura, las relaciones entre literatura, lectura y adolescencia y la novela de aprendizaje.

<sup>2</sup> La cita de Rousseau en el Libro Cuarto de *Emilio o de la Educación* sostiene: “Nacemos, por decirlo así, en dos veces: la una para existir y la otra para vivir; la una por la especie y la otra por el sexo” (Rousseau, 1985 [1762], p.240).

<sup>3</sup> Corregida y aumentada en 1969.

<sup>4</sup> He desarrollado extensamente las relaciones entre lectura adolescente y relato de formación en Piacenza (2017). Retomo aquí algunas de las principales hipótesis.

<sup>5</sup> Acaso la obra que mejor dé cuenta de esta relación entre lectura, adolescencia y erotismo sea la novela que lleva en el título el nombre de la experiencia: *El lector (Der Vorleser)* de Bernhard Schlink (1995).