



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Un refugio para no seguir huyendo
Prácticas de lectura de novelas juveniles en las biografías de jóvenes de AMBA
Giuliana Pates
Revista Argentina de Estudios de Juventud, (15), e059, 2021
ISSN 1852-4907 | <https://doi.org/10.24215/18524907e059>
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

UN REFUGIO PARA NO SEGUIR HUYENDO

PRÁCTICAS DE LECTURA DE NOVELAS JUVENILES EN LAS BIOGRAFÍAS DE JÓVENES DE AMBA

A Refuge to Stop Running Away
Young Adult Novels Reading Practices in AMBA Youth Biographies

Giuliana Pates

giulipates@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2416-5817>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios,
Cultura y Poder «Aníbal Ford» (INESCO)
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Resumen

Palabras clave

jóvenes
lectura
novelas juveniles
biografías

La autora propone conocer los sentidos y las sensaciones que un grupo de jóvenes de AMBA le atribuye a la lectura de novelas juveniles y los modos en que esta práctica forma parte de sus biografías. A partir de observaciones participantes y de entrevistas en profundidad, junto con herramientas metodológicas del enfoque biográfico, el trabajo se centra en los/as «actantes» que intervinieron en su formación lectora, en los recursos discursivos que utilizaron para narrarse y en las cláusulas que construyeron acerca de sí mismos/as en sus relatos.

Abstract

Keywords

youth
reading
youth novels
biographies

The authoress proposes to know the meanings and the sensations that a group of young people from AMBA give to reading and the ways in which this practice is part of their biographies. Beginning with participant observations and in-depth, together with the methodological tools of biographical research, work is focused on the «actants» that take part in their reading formation, the discursive resources they used to self-narrate and the strategies they constructed in their narratives to talk about themselves.

Recibido 03/04/2021 Aceptado 01/07/2021 Publicado 10/09/2021

UN REFUGIO PARA NO SEGUIR HUYENDO

PRÁCTICAS DE LECTURA DE NOVELAS JUVENILES EN LAS BIOGRAFÍAS DE JÓVENES DE AMBA

Por Giuliana Pates

Introducción

«Mirá, la nueva novela de John Green», «Me encanta esta edición de *Animales fantásticos*», «No me gustó el último tomo de *Divergente*»,¹ decían dos jóvenes en una librería mientras levantaban libros de la mesa, los abrían y les sacaban fotos con el teléfono celular. Hablaban a la vez, a borbotones, entusiasmados. Esta escena se repitió muchas otras veces en las que estuvimos en una librería o en una feria de libros, haciendo trabajo de campo o buscando lecturas para el propio placer de quien escribe. Nos encontrábamos con jóvenes que leían o hablaban de novelas, y cargaban en sus manos varios libros. Percibimos la potencia de lo que sienten cuando se juntan a hablar de sus lecturas y pusimos en duda el imaginario que se repite casi como un mantra: «Los/as jóvenes no leen».

En paralelo, una creciente línea de investigación en la Argentina orientaba su mirada a la relación que se teje y que se despliega entre los/as jóvenes y la literatura. Podríamos decir que estos estudios parten desde dos puntos de vista, que llamaremos perspectiva pedagógica y perspectiva cultural. La primera, desde la pedagogía y la psicopedagogía, ha hecho hincapié en las «competencias lectoras» de los/as jóvenes –en su posición de estudiantes– y en las «imaginaciones didácticas», es decir, en los dispositivos que se proponen y que se ponen en práctica para la enseñanza de lengua y literatura en la escuela (Bombini, 2004; Carlino, 2005; Marín & Hall, 2005; Sardi, 2006; Marín, 2010). Estos trabajos apuntan a reflexionar en torno a las experiencias áulicas y conciben la lectura como un hecho cognitivo y como un proceso de conocimiento.

La segunda, con la mirada puesta en la comunicación y en la sociología de la cultura, ha estudiado los *best sellers* como producciones culturales que habilitan espacios de subjetivación en los/as jóvenes que los leen. En esta línea, se destacan los trabajos de Paula Cuestas (2014), en torno a los/as fanáticos/as de la saga *Harry Potter*,² de J. K. Rowling, y de Mariana Malagón (2015), respecto de *Crepúsculo*,³ de Stephenie Meyer. En ellos, la lectura es entendida como una experiencia que desborda el acto de leer y como una invitación a la construcción de un modo de estar siendo joven en relación con los fanatismos: los/as jóvenes se presentan como lectores/fans. Otros trabajos de reciente publicación (Pates, 2015; Saez, 2019; Cuestas & Saez, 2020) se preguntan por los desplazamientos a partir de los cuales estos/as jóvenes pasaron de ser «lectores/as» a formar la comunidad de *Booktubers*, *Bookstagrammers* y *Bookbloggers* (BBB) y, desde esta posición, a vincularse con el sector editorial en calidad de asesores/as y de evaluadores/as externos/as, convirtiéndose, en algunos casos, en editores/as de los sellos que publican novelas juveniles en la Argentina.

En este marco, nos interesará volver a esas escenas primarias en donde veíamos cómo se construía el encuentro entre los/as jóvenes y el libro, y retomar la adscripción que ellos/as hacen como «lectores/as». A partir de conversaciones y de entrevistas que mantuvimos con un grupo de jóvenes de entre quince y veinticinco años,⁴ habitantes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA),⁵ reconstruiremos sus biografías lectoras, con especial énfasis en el momento en el que se formaron como lectores/es y en el que empezaron a leer novelas juveniles.

En primer lugar, ubicaremos este análisis en un marco de discusión más amplio, de modo que podamos dar cuenta de las tensiones que se despliegan entre las prácticas de los/as jóvenes y las producciones culturales de circulación masiva. Luego, nos detendremos en el aspecto metodológico que emerge al momento de estudiar prácticas de lectura, así como en las decisiones tomadas en nuestro trabajo de campo. En tercera instancia, nos concentraremos en las biografías lectoras de un grupo de jóvenes para conocer los sentidos y las sensaciones que le atribuyen a la lectura en su vida cotidiana y, a partir de ello, profundizar en los modos en los que esta práctica se enlaza con un proceso de «biografización» (Delory-Momberger, 2009, p. 66). Finalmente, anudaremos el análisis realizado en los apartados previos con la intención de que sea un cierre parcial al trabajo, sin obturar nuevos interrogantes y líneas de indagación.

Coordenadas de un mapa nocturno

Las investigaciones en torno a las juventudes y al mercado de la cultura nos han invitado a pensar las formas en que lo juvenil y el mercado del ocio se entrelazan en un proceso de interpelación y de reconocimiento mutuos. Sin negar otras formas de habitar lo juvenil, nos muestran que las producciones culturales tienen enorme eficacia simbólica en la vida cotidiana de los/as jóvenes, de modo tal que son apropiadas y convertidas por ellos/as en adscripciones identitarias.

Desde los trabajos del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, en torno a las «subculturas juveniles» que habitaban Inglaterra en la década de 1970 (Hall & Jefferson, 2010; Hebdige, 2004), hasta aquellos que, en el nuevo siglo y desde la Argentina, se preguntan, entre otros, por los vínculos entre las juventudes y la música (Silba & Spataro, 2008; Gallo, 2011; Kropff, 2011; Manzano, 2011, 2017; Aliano, 2016; Silba, 2018; Boix, 2021), el manga, el animé y el cosplay (Papalini, 2006; Borda & Álvarez Gandolfi, 2014; Álvarez Gandolfi, 2020) y las nuevas pantallas (Urresti, 2008; Morduchowicz, 2013; Murolo, 2014; Welschinger, 2016; Benítez Larghi, 2018), se da cuenta de que entre ellos se teje una relación dialéctica: el mercado recupera prácticas y sentidos que circulan entre los grupos juveniles y estos, a su vez, se (re)apropian de las ofertas del mercado. En los trabajos citados en la introducción, que desde una perspectiva cultural indagaron esta relación con la literatura juvenil, también se ha destacado este aspecto: el mercado editorial despliega nuevas formas de editar y de poner en circulación sus publicaciones que, en muchos casos, se basa en la incorporación de los/as jóvenes no solo en la promoción de los libros sino también en el proceso editorial.

Recuperar estas tensiones nos obliga a evitar dos tendencias que emergen al momento de estudiar prácticas culturales como la lectura. Por un lado, la naturalización de estas prácticas como hábitos y como gustos que se ejercen de manera aislada, sin tener en cuenta las normas que el mercado provee. Es decir, encontrar en la lectura un espacio para «una permanente desobediencia civil» y olvidar que allí también hay complicidades y efectos de reproducción de la hegemonía (Rodríguez, 2014, p. 28). Los estudios que hemos citado previamente y el breve diálogo que introdujimos al inicio giran en torno a *best sellers* mundiales, lo que nos permite esgrimir que los/as jóvenes, en su mayoría, leen las novelas de

origen norteamericano que produce, que traduce y que pone en circulación el sector editorial comercial más concentrado.

Estas novelas son las que hegemonizan el mercado editorial local, publicándose en cuatro grupos editoriales transnacionales: **Planeta** (en particular, en sus sellos Planeta y Destino), **Penguin Random House** (en Alfaguara, Nube de Tinta y Montena), **V&R editoras** (en VR YA) y **Ediciones Urano** (en PUCK). Esta tendencia no es exclusiva del sector analizado, sino que responde a un proceso de concentración editorial que se forjó con gran intensidad desde la década de 1990 hasta el presente con la compra y la fusión de sellos editoriales (de Diego, 2006, 2015), lo que derivó en la desnacionalización, la polarización y la concentración de empresas (Botto, 2006; Szpilbarg, 2019). Este avance de los grupos transnacionales en el mercado del libro, en paralelo a su proceso de «mundialización» (Sapiro, 2019), ha generado que gran parte de los *best sellers* de la literatura juvenil sean de origen anglosajón, en respuesta a una fuerte apuesta de mercado.⁶

Por otro lado, reconocer estas condiciones en las que se edita la literatura juvenil no debería llevarnos a confundir el análisis con la «denuncia» por la dominación y por la alienación que las producciones culturales, en especial aquellas de circulación masiva, ejercerían sobre los/as jóvenes. Esta perspectiva encuentra en las apropiaciones de las producciones de las culturas masivas un lugar de subordinación, quitándoles a los actores su capacidad de agencia, y plantea la necesidad de develar las viles intenciones del mercado tanto como de iluminar la «ignorancia» y la «inocencia» de los/as consumidores/as.

Así, admitir que prácticas culturales como la lectura son un lugar donde se reproduce el orden hegemónico no quiere decir que los actores sean «tontos culturales» (Hall, 1984, p. 100). Del mismo modo, reconocer que estos últimos no son siempre funcionales a la reproducción del orden no implica que actúen de manera autónoma o en un estado de permanente resistencia. Entonces, admitimos que el mercado de la cultura –y, en particular, el mercado masivo del libro– se configura desde un carácter regulador, dado que define y que produce normas de inteligibilidad cultural (Spataro, 2011). Reconocemos, asimismo, que los actores tienen la posibilidad de habitar los intersticios del poder, es decir, de actuar en las «fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia» (de Certeau, 1996, p. 43). Con astucia y a tientas, pueden recorrer esas zonas que de Certeau consideraba oscuras e invisibles.

Nuestra tarea será trazar las líneas de ese «mapa nocturno», el de la hegemonía y el placer (Martín-Barbero, 1987, p. 229).

Del libro a la lectura, de la lectura a los/as lectores/as

«No hay lecturas buenas y malas. Hay apropiaciones diversas: hay lectores». La cita pertenece a Vanina Papalini (2016, p. 178) y forma parte de *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia*, libro en el que la investigadora analiza tres autoetnografías lectoras. A partir de la premisa de que las interpretaciones de una obra no pueden extenderse «más allá de la obra misma» (p. 178), la autora nos invita a acercarnos a su destinatario/a porque es en el encuentro de éste/a con el libro que la obra se completa. Aun así, Papalini (2016) no cree que la lectura se reduzca al par obra-lector, sino que abarca



[...] el contexto de relaciones por las cuales este encuentro se produce, el modo y las razones de acoplamiento, el conjunto de expectativas tejidas a su alrededor, el rito –cotidiano o cultural– en el que se integra y un largo número de condiciones sociales (p. 28).

Desde este lugar, la autora define la lectura como una «práctica integral» en donde se condensan relaciones sociales, mercantiles y culturales que conmueven su estatuto individual. A su vez, en la experiencia de lectura, hay un proceso de recreación de la obra, porque los/as lectores/as seleccionan, cuestionan, desplazan y se apropian de los sentidos trazados por los/as autores/as. Por eso, se vuelve una práctica impredecible e imprescriptible: se escapa de la interpretación unívoca y fracasan los intentos para normalizarla.

Esto no solo es posible por el principio heterónimo y dialógico del lenguaje, sino también porque la lectura se entrelaza con la subjetividad de quien lee. Dicho de otro modo, la lectura moviliza y actualiza la dimensión subjetiva de los/as lectores/as, porque les permite, a través del reconocimiento con un personaje, recordar una situación o imaginar escenas posibles, representarse y comprenderse a sí mismos/as. Es más, la posibilidad de nombrarse como «lectores/as» ubica a la lectura como una práctica dadora de reconocimiento.

Ahora bien, ¿es posible acceder a este proceso subjetivo? ¿Podemos conocer lo que sucede durante la lectura, por caso, de una novela? En la introducción a su libro *Sociología de la lectura*, Bernard Lahire (2004) nos interpela en esta línea:



¿Podemos estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como la lectura? ¿No se destruye la relación mágica que existe entre las obras y sus lectores tratándola como cualquier otro objeto de estudio? ¿Podemos y debemos analizar y calcular lo inmaterial, el amor? (p. 9).

Antes que adjudicar una imposibilidad metodológica y obturar el análisis, diremos que no tener acceso directo al acto de lectura –a aquellas lecturas que ocurrieron en el pasado–, o no poder volver observable y aprehensible el movimiento subjetivo y emocional que provoca la lectura, nos invita a realizar un desplazamiento: del hecho a los actores, de la lectura a los/as lectores/as. Es por ello que proponemos detenernos en los modos en que los/as jóvenes hablan de la lectura y, con ello, en la manera en la que construyen su propia «biografía lectora».

Durante el trabajo de campo de esta investigación, que se extendió entre 2017 y 2019, se combinaron observaciones participantes en distintos eventos literarios –como la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires (2017, 2018, 2019), la Feria del Libro Infantil y Juvenil (2018, 2019), el Encuentro Internacional de Booktubers (2017, 2018, 2019), el Encuentro Internacional de Bookstagrammers (2017, 2018, 2019), la Convención Blogger (2017, 2018), y diversas charlas y presentaciones de libros– con «conversaciones» en torno a las experiencias de lectura de jóvenes, como sugiere Clifford Geertz (1987), en estos espacios que forman parte de su vida cotidiana. A su vez, se realizaron entrevistas individuales en profundidad con una muestra de jóvenes del AMBA que, al momento del estudio, tenían entre quince y veinticinco años.

En estas conversaciones y entrevistas, nos interesó preguntarles por sus «maneras de hacer cosas» (Hennion, 2012, p. 221), es decir, por sus maneras de acceder al libro, de leer, de intercambiar opiniones acerca de las novelas que leían. Suspendimos los interrogantes que buscaran en sus biografías «lecturas legítimas» y «lecturas ilegítimas»; que enumeraran cantidad de libros leídos, para clasificarlos/as como «grandes», «precarios/as» o «no lectores/as» (Bahloul, 2002); o que intentaran

rastrear competencias lingüísticas para la «comprensión lectora». En cambio, prestamos especial atención a lo que «hacían» y al modo en que, mientras hablaban de lo que hacían, construían significados propios acerca de la lectura.

En ese marco, mientras hablaban de sus prácticas de lectura, fueron narrándonos experiencias y momentos de sus vidas. No solo hacían referencia a los hechos que habían vivido, sino que también les imprimían significados y construían versiones acerca de lo vivido. A estos relatos, producidos en nuestros encuentros, los llamamos «narrativas del yo», porque fueron una forma de expresión para poner en común «hechos biográficos» (Delory-Momberger, 2009, p. 39). Con esto, queremos decir que las «narrativas del yo» son relatos que contamos sobre nuestras experiencias cotidianas, que se sitúan entre lo literario y lo social, lo privado y lo público, lo ritual y lo causal, lo real y lo ficcional (Langellier, 1989, p. 244).

Para analizarlas, recuperamos la perspectiva del análisis sociobiográfico que Ernesto Meccia (2019) sintetiza en tres dimensiones. La primera, el análisis temático, hace referencia a «lo dicho» en las narrativas, es decir, a los temas y a los subtemas que emergen en la trama. Cada individuo, cuando narra su vida, está construyendo su versión de los hechos y, para ello, se vuelve necesario seleccionar, (re)organizar y editar lo vivido, proceso mediante el cual se destacan algunos hechos y se obturan otros.

La segunda dimensión, el análisis estructural, se relaciona con la manera en la que está organizada la narrativa, esto es, cómo se cuentan los hechos. En este sentido, el análisis gana espesura, porque ya no se trata solo de acercarse a lo dicho, sino de buscar la estructura subyacente que articula la trama. Para ello, Meccia (2019) sugiere desglosar el análisis y prestar atención a los/as participantes y a los/as actantes que se nombran en el relato, es decir, a los personajes y a las circunstancias que actúan como «fuerzas» (p. 75) que inciden en el devenir de los hechos que se nombran; los recursos y las formas discursivas a las que el/la narrador/a recurre para ir cosiendo el relato, y las cláusulas que se erigen como andamiaje de la narrativa, o sea las imágenes de sí mismo/a que el/la narrador/a imagina, enuncia y comparte cuando narra su vida.

Por último, el tercer modo de análisis es el interactivo. Este supone detenernos en las interacciones que se despliegan durante un relato, porque toda narrativa del yo es dialógica y relacional. Es decir, dado que no hay un «yo» sin un «tú», el/la

narrador/a, a medida que se narra a sí mismo/a, dialoga con otros/as, que pueden exceder al/la interlocutor/a directo/a: hay otros/as significativos/as que regulan el discurso, a la vez que lo habilitan.

Teniendo en cuenta estos aportes –que retomaremos sin necesariamente seguir el orden aquí presentado–, reconstruiremos y analizaremos algunos momentos de las biografías lectoras de los/as jóvenes con los/as que conversamos. Cabe mencionar que en las conversaciones y en las entrevistas que mantuvimos fueron varios los «temas» que emergieron: inicio lector, descubrimiento de la literatura juvenil, prácticas de lectura, sentidos y sensaciones respecto de la lectura de novelas juveniles, sentidos y sensaciones respecto de la lectura de novelas románticas y del significado del «amor» y «lo romántico».⁷ Para este artículo, elegimos trabajar con los primeros tres y profundizar en el análisis estructural. En este sentido, haremos foco en los/as «actantes» que participaron en su inicio lector y en el descubrimiento de las novelas juveniles, en los «recursos» que utilizaron para construir las narrativas en torno a la lectura de estas producciones literarias y en las «cláusulas» que emergieron en sus relatos.

No se nace lector/a, se llega a serlo

Para comenzar con el análisis, nos referiremos al «inicio lector» de estos/as jóvenes. Cuando hablamos del momento en el que una persona comenzó a leer, hay que tener en cuenta a sus «mediadores/as», es decir, a todos/as aquellos/as que los/as acercaron a la lectura. Es usual que la referencia se haga a quienes habilitaron ese acercamiento –mayormente, algún miembro de la familia o la/el maestra/o, entre quienes están escolarizados/as–, y que queden en las sombras los/as «actantes» que se opusieron o que presentaron obstáculos, pero que aun así intervinieron en el devenir lector (Greimas, 1989 citado en Meccia, 2019, p. 75). También hay que tener en cuenta que, en muchos casos, no hay una única referencia, sino que se produce un maridaje entre varios actantes: una combinación entre familia, escuela y biblioteca (pública, popular o escolar) que actúa como marco de posibilidad para que una persona pueda empezar a definirse como «lector/a».

Cuando les preguntamos a los/as jóvenes cuándo habían comenzado a leer, y qué primeros recuerdos tenían con la lectura, todos/as indicaron que «realmente» habían empezado cuando leyeron alguna novela, en la mayoría de los casos, alguna perteneciente a la colección infantil de la editorial Alfaguara o a la saga Harry Potter, de J. K. Rowling. Ninguno respondió, por caso, «cuando me enseñó la maestra en primer grado». Este primer acercamiento nos permite ver que para estos/as jóvenes la lectura se circunscribe a coordenadas bien específicas: es una lectura de obras ficcionales. Así, su condición de «lectores/as» no remite a sus procesos de alfabetización, sino a la especificidad de la lectura ficcional. En sus respuestas marcaron, además, una distinción entre «saber leer» y «ser lector/a»: mientras que lo primero alude a la capacidad cognitiva de descifrar un código escrito, lo segundo refiere a una construcción ontológica del sujeto, en donde esas primeras obras literarias «marcaron» afectivamente sus biografías y se constituyeron en puntos significativos de sus infancias (Papalini, 2016, p. 166).

Ahora bien, para empezar a desglosar el análisis nos detendremos en algunas experiencias particulares, pero sin que esto signifique la exposición de «casos» aislados, sino la intención de comprender algunas marcas epocales y generacionales.

Tom tiene quince años, nació en Inglaterra y, actualmente, vive en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) con su madre. Está cursando cuarto año de la escuela secundaria y participa del Centro de Estudiantes. También, estudia danés de forma autodidacta. Sus intereses se dividen entre la política internacional, los idiomas y la literatura. Con esta última, la relación se inició cuando su madre, con la intención de formarle un hábito lector, le leía cuentos antes de dormir. Este hábito se potenció cuando conoció Harry Potter, saga que empezó a leer cuando tenía diez años y de la cual se reconoció fanático. Después de «devorar» –tal como lo describió–, todas las novelas de J. K. Rowling, siguió con *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carrol, y con *Las crónicas de Narnia*, de C. S. Lewis.

El entusiasmo generado por estas lecturas lo animó a seguir leyendo y, en el proceso de búsqueda de nuevas novelas, conoció a los/as *booktubers*, jóvenes como él que recomiendan y que reseñaban novelas juveniles en YouTube. A través de sus videos, «descubrió» la literatura juvenil y empezó a leer libros como *La lección de August* (2012), de Raquel Palacio, y *Eleanor & Park* (2012), de Rainbow Rowell. Su madre, en paralelo, le decía que esos no eran «buenos libros», que tenía que leer «los clásicos».

«Tenés que leer este libro», le repetía, mientras le daba *Crimen y Castigo* (1866), de Fiódor Dostoyevski. Ante las reiteradas interpelaciones de su madre, lo empezó a leer, pero entendió la mitad. «Ahora pienso, “¿vos esperabas que yo, en esa época, leyese Crimen y Castigo?”», se preguntó, usando un vocativo dirigido a su mamá. Luego de esta lectura inconclusa, y a partir de las recomendaciones que se hacían en redes sociales, priorizó leer novelas juveniles contemporáneas.

Como señalamos al comienzo, en el inicio lector puede haber actantes «ayudantes» y actantes «oponentes», es decir, figuras que son funcionales y disfuncionales a los deseos de los/as lectores/as. Puede ocurrir, también, que una misma persona encarne ambas posiciones en distintos momentos. La madre de Tom, en este caso, funcionó tanto como actante ayudante para su formación lectora, al leerle libros cuando era niño, como actante oponente, al criticar las lecturas «no tan buenas» que Tom había empezado a realizar por fuera de la biblioteca familiar o al recomendarle libros que lo alejaban de la lectura.

Veamos otra experiencia. Lucía tiene veinticinco años, vive con su mamá y con su hermana menor en Lanús, es abogada y trabaja en un estudio jurídico en el microcentro de CABA. Se define como feminista, asexual y *potterhead*, es decir, fanática de la saga Harry Potter. Le gusta leer desde que era una niña y, desde hace varios años, tiene un blog literario en el que hace reseñas de novelas juveniles. Un día, cuando tenía ocho años, fue a la biblioteca de su escuela y, entre los estantes, vio «un lomo finito, verde, hermoso, con unas letras en blanco que decía *El sabueso de los Baskerville*». De inmediato, llamó su atención y quiso leerlo. «El sa-bue-so de los Bas-ker-ville», repitió Lucía con un tono de voz grave y separando en sílabas, para demostrar cuán «sofisticado y tenebroso» le había parecido en ese momento el título de aquel libro. Sin embargo, su maestra intentó persuadirla para que no se lo llevara porque le parecía que, como no tenía dibujos, no lo iba a leer. «Le dije: “Quiero leer este libro”. Si después no lo puedo leer, no me gusta o me aburro, lo devuelvo y me llevo otro con dibujos», recordó Lucía. Finalmente, logró su cometido. Después de leer esa y otras novelas de Sir Arthur Conan Doyle, durante mucho tiempo, firmó sus papeles como «Lucía de Doyle», porque se había «enamorado» de su escritura.

A simple vista, este breve fragmento puede resultar anecdótico acerca de la elección de un libro durante la infancia. No obstante, si nos detenemos en él, podemos hallar muchas pistas acerca de la biografía lectora de Lucía: qué leía en su

infancia, cómo accedía a esas lecturas, qué personas intervenían en ese acceso, qué significado tenía para ella la lectura y de qué modo esta se tramaba con su propia subjetividad. Vemos, por caso, que la maestra que se interpuso entre ella y su deseo de leer el clásico de Conan Doyle fue, en principio, un actante oponente, porque la desalentó a leer el libro que ella quería; no obstante, lejos de disuadirla, esa oposición inicial le permitió afirmarse en su deseo. Así, el acceso a la biblioteca escolar, y la posibilidad de reafirmar el deseo de leer lo que quería, terminó funcionando como un actante ayudante. En el recuerdo, esa situación la constituyó como «lectora», porque «ser lectora», para Lucía, se trama con la posibilidad de encontrar una obra literaria que le genere placer. En este sentido, la condición lectora que empezó a construir en ese momento fue fundamental durante la infancia para su emplazamiento subjetivo, lo que se ve graficado por la firma «Lucía de Doyle» que asumió de niña.

Después de estas lecturas infantiles, cuando esos/as niños/as crecieron y empezaron a leer novelas juveniles, los/as actantes ayudantes cambiaron. Ya no fueron las madres, las/os maestras/os o las bibliotecas quienes participaron en la habilitación de la lectura; más bien se convirtieron en actantes oponentes. Lo veíamos con Tom, cuya madre criticaba sus elecciones y le ofrecía lecturas que, en retrospectiva, consideró que no eran adecuadas para su edad. En cambio, fueron jóvenes como ellos/as quienes sugirieron lecturas posibles y se volvieron actantes ayudantes. Todos/as manifestaron haber leído algún libro gracias a la recomendación que encontraron en un blog, un canal de YouTube o una cuenta de Instagram. Reconocieron, a su vez, que algunos de estos espacios se convirtieron en referencias indiscutibles para construir un saber acerca de la literatura juvenil y que sus administradores/as –como Leonel Teti, a cargo del blog [Sueños y palabras](#) y como Melisa Corbetto, de [Lee, sueña vuela](#)– fueron sus referentes. Estas plataformas de crítica literaria juvenil, que comenzaron siendo un espacio de escritura para sus autores/as, pasaron a formar parte, rápidamente, de las dinámicas de «presentación social» de los libros (Álamo Felices, 2009, s. p.) que impulsaban las editoriales a partir de «colaborar» con ellos/as por medio de ejemplares y de invitaciones para participar de diferentes actividades como presentaciones del plan editorial y encuentros con escritores/as.

De este modo, la incorporación de jóvenes al proceso de edición –como editores/as, como evaluadores/as y como promotores/as del libro– hace que se desdibujen los límites en los roles de los actores que participan del sector editorial, porque se construyen posiciones híbridas entre el/la editor/a y el área de comunicación y marketing, y entre lectores/as, evaluadores/as y promotores/as de esta literatura. Lo que nos interesa rescatar aquí es que, además de erigirse como nuevos actores editoriales, se constituyen en actantes clave para las biografías lectoras de esta generación de jóvenes. Si bien sus figuras son reconocidas como «referentes» –a diferencia de las madres y las maestras que ocuparon ese mismo lugar durante sus infancias–, se construye la ilusión de que son «como ellos/as» y de que ese saber se comparte colectivamente. Así, la lectura deja de ser un acto individual y solitario, porque empieza con la búsqueda de recomendaciones y termina con la puesta en común de los sentidos y las sensaciones que emergieron en el encuentro con el libro.

Construir un refugio

En estos relatos, como vemos, se deslizaron sentidos propios acerca de la lectura, especialmente vinculados con sus biografías. Para estos/as jóvenes, es imposible hablar de sus prácticas de lectura sin mencionar también «hechos biográficos». En muchas de estas narraciones, se producía una correspondencia entre el gusto por leer «desde siempre» y una sensación de soledad y de exclusión respecto de sus pares. Reconocerse tímidos/as, tener intereses vinculados con una dimensión más «intelectual» que «corporal», ser percibidos/as como «nerds»⁸ o no tener muchos amigos/as fueron motivos que los/as impulsaron a leer con fruición. A su vez, los momentos de lectura se percibían como «tranquilos», como un tiempo de relajación, en oposición a la tensión que les generaban esas otras circunstancias. Así, estos/as jóvenes construyeron en sus narraciones una correspondencia directa entre la inclinación por la lectura –«siempre me gustó leer»–, el buen desempeño en la escuela –«siempre fui la nerd»– y una sensación de soledad –«me sentía excluido»–.

Del mismo modo, marcaron una continuidad entre su pasado y su presente lector: que ahora lean no es una novedad, porque «siempre» leyeron. La infancia se muestra como un momento en el que se constituyeron como «lectores/as» y en el que leían lo que les generaba placer –independientemente de las oposiciones que

encontraban cuando lo hacían-, y el presente no es más que una consecuencia del hábito lector que formaron cuando eran niños/as. Esta forma de hablar de sí mismos/as forma parte de una estrategia de narración que, a decir de la psicoanalista húngara Agnes Hankiss (1981), es «dinástica», porque se construye una correspondencia directa entre el presente y el pasado.

Asimismo, vincularon la lectura de novelas juveniles con momentos biográficos de dolor, como rupturas amorosas o angustias por sentirse solos/as, en los que fue precisamente la lectura la que los/as ayudó a transitarlos. En este sentido, afirmamos, junto con Michèle Petit (2001), que la lectura hace emerger deseos, fantasías y angustias y, en especial, que los/as jóvenes, cuando leen, «van en busca de palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los atormentan» (p. 46). Leer se convirtió en un «dispositivo individualizante» (Papalini, 2015, p. 39), es decir, en un ejercicio en el que el sujeto –ayudado por el libro– crea para sí un espacio íntimo y un momento de introspección, en el que no son necesarias otras presencias –institucionales o profesionales– y en el que se habilita «la elaboración o la reconquista de una posición de sujeto» (Petit, 2001, p. 45).

En este punto, encontramos una segunda estrategia de narración, que Hankiss (1981) denomina «antitética» (p. 205), porque se contrapone el pasado con el presente, es decir, se alcanza un estado de bienestar pese a las condiciones adversas vividas tiempo atrás. En el pasado, estos/as lectores/as se sentían solos/as y excluidos/as, pero con la lectura de algunas novelas juveniles y, sobre todo, con la posibilidad de compartir sus sentidos y sus sensaciones en redes sociales con otros/as «como ellos/as», pueden formar parte de una «comunidad». Esta sensación de bienestar se debe a las prácticas que se habilitaron con la lectura de literatura juvenil como lecturas en conjunto, conversaciones, recomendaciones a través de redes sociales y asistencia a eventos literarios. Siempre fueron «lectores/as», pero no fue hasta que «descubrieron» las novelas juveniles que pudieron hacer amigos/as y sentirse en un estado de mayor «bienestar». La lectura dejó de ser individual, privada, silenciosa y en solitario, para convertirse en una práctica que se llegaba a completar en el encuentro con otros/as. Así, la lectura no es, como afirma Roger Chartier (1993), «solamente una figura de lo íntimo o de lo privado; también es cemento y expresión del vínculo social» (p.34).

A medida que estos/as jóvenes narraban sus prácticas de lectura también proyectaban imágenes de sí mismos/as. La socióloga portuguesa Idalina Conde (1994) denominó «selfmaking» o «autoconstrucción» a estas fabricaciones que tallamos y que exponemos de nosotros/as mismos/as, que nunca son un reflejo de las experiencias vividas, sino que incluyen interpretaciones propias respecto del devenir del yo. En este sentido, Hankiss (1981) sugiere pensar estas imágenes de nosotros/as mismos/as, que enunciamos y que compartimos cuando narramos nuestras vidas, como «cláusulas» de la narración que, en tanto una construcción fantasmática, permite incorporar el pasado en el presente y «recomponer mitológicamente» (p. 204) nuestra vida.

Dicho esto, encontramos que durante nuestras conversaciones y entrevistas se construyeron dos cláusulas, una que llamaremos «terapéutica» y otra que llamaremos «mesiánica». En la primera, tal como indicamos, se le atribuyen a la lectura fines terapéuticos: los/as acompañó en momentos difíciles, de dolor, les «hizo bien» y les dio «calma». Si bien las novelas juveniles que mencionaron haber leído no se podrían clasificar dentro del género de autoayuda, es decir, no son libros orientados a «curar los síntomas del malestar subjetivo y mejorar la vida cotidiana» (Papalini, 2015, p. 48), algunos recursos del discurso de autoayuda como la transformación personal y la obtención de un estado de pleno bienestar fueron retomados en varios momentos de las conversaciones para justificar la importancia de la lectura en su vida cotidiana. En la segunda, la literatura juvenil se presenta como aquello que vino a salvarlos/as de la soledad y de sentirse «diferentes» en comparación con su entorno más cercano. Así, esta lectura les permitió superar momentos hostiles y habitar su presente de manera más acompañada.

Retomando una de las autoetnografías lectoras que se analizan en *Forjar un cuarto propio*, Papalini (2016) propone pensar la lectura como un «refugio». En palabras de uno de los/as lectores/as al que se le propuso realizar un relato autoetnográfico,

[...] la palabra «refugio» viene de «fuir» que se traduce como «huir». Tendemos a considerar que este último término pertenece al orden negativo del ser, a la cobardía, a la retirada, etc. Pero, en su origen, pertenece al orden positivo, al orden vital: quien huye se salva. De hecho, Emile Littré decía que huir es sustraerse de un peligro generado por algo o por alguien. Uno puede huir de la lluvia o huir de un asesino, y en ambos casos el movimiento asegura estados positivos; por ejemplo,



no resfriarse o no perder la vida. El lugar donde uno está a salvo de ese peligro, el lugar hacia donde se huye, se llama refugio; palabra que significa estando aquí ya no es necesario seguir huyendo. A veces, huyo de este mundo hacia la literatura. En ocasiones, busco un refugio desconocido, es decir que no sé cuál es su capacidad de protección; otras, busco refugio seguro (pp. 86-87).

Para estos/as jóvenes, la lectura, sobre todo de novelas juveniles, se volvió un «refugio». Era el lugar cálido, confortable y seguro donde podían huir de la soledad. El carácter terapéutico del refugio –porque no solo los/as salvaba y los/as protegía, sino que también les «hacía bien»–, nos permite pensar en la utilización de materiales de lectura como recursos terapéuticos para la solución de problemas personales, convirtiéndose en un tipo de terapia que Papalini (2015) nombra como «biblioterapia» (p. 36).

Consideraciones finales

En este artículo, recuperamos las herramientas del análisis sociobiográfico de narrativas personales para indagar en los modos en los que un grupo de jóvenes se nombra a sí mismo como «lector» y, en particular, en la valoración que adquiere la lectura en sus biografías individuales. Podemos concluir que la lectura, en especial de novelas juveniles de circulación masiva, se constituye en una «oferta biográfica» (Delory-Momberger, 2009, p. 154) para estos/as jóvenes que habitan un momento histórico en el que se conmueven los «puntos de referencia institucionales tradicionales» y emergen «posibles biográficos» múltiples y multiformes (Delory-Momberger, 2009, p. 154). Así, a través de la narración de las experiencias vividas en torno a la lectura, estos/as jóvenes construyeron su biografía lectora a la vez que reflexionaron, organizaron y representaron sus propias vidas, en un proceso de «biografización» (p. 66).

En este sentido, esta lectura significó más que un punto de acceso a una narrativa que los/as atrajera e incluso algo más que la posibilidad de forjar un hábito lector. Por un lado, como decíamos, se trata de un elemento activo en sus procesos de biografización, porque construyen su yo como un «yo lector». A su vez, fueron las novelas juveniles las que les permitieron «ser lectores/as»: no identificaron su

inicio en la lectura cuando se alfabetizaron, sino cuando se sintieron interpelados/as por las historias que leían.

Por otro lado, se volvió un «refugio», un lugar al que podían huir de la soledad. Al ser tímidos/as, solitarios/as y no tener muchas amistades, la lectura ocupó ese espacio vacío en sus biografías; fue un lugar seguro y cálido en el que podían sumergirse y sentirse acompañados/as. Aún más, pensando que la lectura no se reduce al acto de leer, al encuentro con el libro, sino también a lo que esta práctica habilita, observamos que al empezar a comentar lo que leían, en eventos literarios y en redes sociales, comenzaron a tejer espacios de socialización con otros/as jóvenes. Esto les permitió dejar atrás un pasado regado de soledad para habitar un presente de bienestar y con un sentido de comunidad. En este marco, cuando narraron sus experiencias, construyeron una «cláusula mesiánica», debido a que sentían que la literatura juvenil los/as había salvado y los había protegido en un momento desolador.

Por último, la lectura es una práctica que a estos/as jóvenes les «hace bien». No solo porque los/as relaja y les permite liberar tensiones sino porque pudieron, en ciertos momentos, elaborar algún duelo, se le atribuye a la lectura fines terapéuticos. Dijimos, por ello, que construyeron una «cláusula terapéutica» al narrarse como lectores/as de novelas juveniles y que, aunque no es su intención primaria, estas novelas se vuelven una «biblioterapia», dado que ofrecen respuestas consoladoras para habitar el mundo (Papalini, 2015). Nos aventuramos a afirmar, aquí, que esta «biblioterapia» no se reduce a la porción de libros que pertenecen al género de autoayuda, sino que la autoayuda es hoy «una nueva modalidad de la cultura» (Illouz, 2014, p. 99). Con esto, queremos decir que más allá de las textualidades que se clasifican bajo este género, estos/as jóvenes buscan un «refugio» que puede ser provisto por producciones culturales diversas, no solo por aquellas creadas para dicho fin. Así, como mencionábamos en una cita que compartimos al inicio, no hay buenas o malas lecturas, hay apropiaciones diversas. Y solo llegaremos a conocerlas, si antes nos acercamos a los/as lectores/as.

Referencias

Aliano, N. (2016). Música, afición y subjetividad entre seguidores del Indio Solari: Un estudio sobre procesos de individuación en sectores populares (Tesis de Doctorado). La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
<https://doi.org/10.35537/10915/57419>

Álamos Felices, F. (2009). Literatura y mercado: el best-seller. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (43). Recuperado de
<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/limercad.html>

Álvarez Gandolfi, F. (2020). Anime, manga, cosplay... ¿y algo más? Políticas culturales en torno del otakismo. *Mundo Asia Pacífico*, (9), pp. 104-118. Recuperado de
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/map/article/view/6794>

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los «poco lectores»*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Benítez Larghi, S. (2018). La experiencia juvenil del tiempo y el espacio a partir de la apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación en La Plata (Argentina). *Andamios. Revista de Investigación Social*, 15(36), pp. 343-368. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v15i36.613>

Boix, O. (2021). *Indies y profesionales. Sellos y amistades en La Plata*. Villa María, Argentina: Editorial Universitaria de Villa María (EDUVIM).

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Borda, L. y Álvarez Gandolfi, F. (2014). El silencio de los otakus. Estereotipos mediáticos y contra-estrategias de representación. *Papeles de Trabajo*, 8(14), 50-76. Recuperado de <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/612>

Botto, M. (2006). 1990-2000. La concentración y la polarización de la industria editorial. En J. L. de Diego (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina 1880-2000*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, España: Alianza.

Conde, I. (1994). Falar da Vida (II). *Sociologia. Problemas e Práticas*, (16), 41-74.

Cuestas, P. (2014). Conociendo el mágico mundo de Harry Potter. Sus fans, la relación con la obra y los vínculos que se tejen en el club de lectores (Trabajo final de grado). La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1087/te.1087.pdf>

Cuestas, P. y Saez, V. (2020). Tecnologías digitales, comunidades virtuales y nuevas formas de leer ¿Qué está pasando en el sector editorial juvenil en Argentina? *Álabe*, (22), 1-19. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/558>

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.

De Diego, J. L. (Dir.) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina 1880-2000*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Argentina: Fondo de Cultura Económica.

De Diego, J. L. (2015). *La otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ampersand.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Gallo, G. (2011). Poder bailar lo que me pinta: movimientos libres, posibles y observados en pistas de baile electrónicas. En M. J. Carozzi (Coord.), *Las palabras y los pasos. Etnografías de la danza en la ciudad* (pp. 47-82). Ciudad Autónoma de Buenos Aires/La Plata, Argentina: Editorial Gorla/ Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Ciudad de México, México: Gedisa.

Hall, S. (1984). Notas sobre la deconstrucción de «lo popular». En R. Samuels (Ed.), *Historia popular y teoría socialista* (pp. 93-110). Barcelona, España: Crítica.

Hall, S. y Jefferson, T. (2010). *Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra*. La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Hankiss, A. (1981). Ontologies of the self: on the mythological rearranging of one's life history. En D. Bertaux, *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences* (pp. 203-209). California, United States: Sage Publications.

Hebdige, D. (2004). *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona, España: Paidós.

Hennion, A. (2012). Melómanos: el gusto como performance. En C. Benzecry (Comp.), *Hacia una nueva sociología cultural. Mapas, dramas, actos y prácticas* (pp. 213-246). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Illouz, E. (2014). *Erotismo de autoayuda. Cincuenta sombras de Grey y el nuevo orden romántico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Capital intelectual/ Katz.

Kropff, L. (2011). Los jóvenes mapuche en Argentina: entre el circuito punk y las recuperaciones de tierras. *Alteridades*, 21(42), 77-89. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/115>

Lahire, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, España: Gedisa.

Malagón, M. (2015). El león se enamoró de la oveja. Significados, lectores y fans de la saga *Crepúsculo* (Tesis de maestría). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Manzano, V. (2011). Tiempos de contestación: cultura del rock, masculinidad y política, 1966-1975). En S. Elizalde (Coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp.23-57). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Marín, M. (2010). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique.

Marín, M. y Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura en textos de estudio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Martin-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Meccia, E. (2019). Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. En E. Meccia (Dir.), *Biografía y sociedad. Métodos y perspectivas* (pp. 63-96). Santa Fe, Argentina: Ediciones Universidad Nacional del Litoral / EUDEBA.

Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Murolo, L. (2014). *Hegemonía de los sentidos y usos de las tecnologías de la comunicación por parte de jóvenes del Conurbano Bonaerense Sur* (Tesis de doctorado). La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

<https://doi.org/10.35537/10915/43080>

Papalini, V. (Coord.) (2016). *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia*. Villa María, Córdoba: Editorial Universitaria de Villa María (EDUVIM).

Papalini, V. (2015). *Garantías de felicidad. Estudio sobre los libros de autoayuda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.

Papalini, V. (2006). *Animé. Mundos tecnológicos, animación japonesa e imaginario social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Pates, G. (2015). ¿Los jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en *booktubers*. *Letras*, (1), 125-131. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/letras/historico/letras1/arts/art19/mobile/index.html>

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, M. G. (2014). *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación*. San Martín, Argentina: UNSAM EDITA.

Saez, V. (2019). De las pantallas al papel. Nuevos acercamientos de los jóvenes a la literatura. *El toldo de Astier*, 10(18), 42-51. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero18/pdf/LLDSaez.pdf>

Sapiro, G. (Comp.) (2019). *Las contradicciones de la globalización editorial*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes y Universidad de Guadalajara.

Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Silba, M. (2018). *Juventudes y producción cultural en los márgenes: trayectorias y experiencias de jóvenes cumbieros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Silba, M. y Spataro, C. (2008). Cumbia nena. Letras, relatos y baile según las bailanteras. En P. Alabarces y M. G. Rodríguez (Comps.), *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre la cultura popular* (pp. 89-110). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Spataro, C. (2011). ¿Dónde había estado yo? Un estudio sobre la configuración de feminidades en un club de fans de Ricardo Arjona (Tesis de doctorado). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Szpilbarg, D. (2019). *Cartografía argentina de la edición mundializada. Modos de hacer y pensar el libro en el siglo XXI*. Temperley, Argentina: Tren en movimiento.

Urresti, M. (Ed.) (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Welschinger, N. (2016). «La llegada de las netbooks». Una etnografía del proceso de incorporación de las tecnologías digitales en las tramas escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata (Tesis de Doctorado). La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

<https://doi.org/10.35537/10915/67829>

Notas

¹ John Green es un autor norteamericano de literatura juvenil de enorme éxito comercial. Su obra más conocida, *Bajo la misma estrella*, se publicó en nuestro país en 2013. *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* es un libro que la escritora inglesa J. K. Rowling escribió en 2001, desprendiéndose del argumento de *Harry Potter*. En 2016, se estrenó una película basada en el libro y, en 2017, se publicó una edición revisada de la primera edición. *Divergente* es una trilogía juvenil, de Verónica Roth, publicada entre 2011 y 2013.

² *Harry Potter* es una saga formada por ocho novelas que se editaron entre 1997 y 2016. Su autora publicó, además, seis libros secundarios, entre 2001 y 2016, que se desprendieron de la historia original.

3 *Crepúsculo* es una serie de cinco novelas, publicadas entre 2005 y 2020. Su autora también publicó un libro secundario de la saga, en 2010.

4 Lo que exponemos en este trabajo forma parte de una investigación más amplia, situada en el marco de una Beca Interna Doctoral otorgada por el CONICET, cuyo título es «Por ese palpitar. Las experiencias de lectura de literatura romántica de circulación masiva como una nueva adscripción identitaria juvenil», dirigida por el Dr. Marcelo Belinche y codirigida por la Dra. Florencia Saintout. El trabajo de campo incluyó observaciones participantes en eventos literarios, conversaciones y entrevistas con lectores/as y editores/as. Para este artículo, trabajamos con una muestra de diez jóvenes de entre quince y veinticinco años, de sectores medios, habitantes de AMBA. Cuatro son varones y seis, mujeres. Dos de ellos están cursando los últimos años de la escuela secundaria mientras que el resto, exceptuando un caso, estudia o se recibió de carreras universitarias. Entre ellas, Edición, Diseño de Imagen y Sonido, Comunicación, Relaciones Públicas, Traductorado de Inglés y Derecho. Algunos/as, también trabajan como *community managers* y como correctores/as *freelance* para algunas editoriales.

5 Se denomina Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) a la zona urbana común que conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y cuarenta municipios de la provincia de Buenos Aires.

6 No es nuestra intención negar la vasta producción literaria juvenil argentina ni pretendemos asimilar la literatura en otras lenguas sin mediaciones. Lo que advertimos es que las novelas de origen norteamericano, denominadas «de entretenimiento», que circulan en traducciones, hegemonizan el sector editorial comercial destinado a jóvenes y son calurosamente apropiadas por ellos/as. El número de ventas, la cada vez más amplia presencia juvenil en eventos literarios y la creación de perfiles en redes sociales para la reseña, la crítica y la discusión de estas producciones literarias nos permiten pensar que, en la actualidad, son las que más interpelan a los/as jóvenes.

7 La investigación en la que se enmarca este trabajo, además de reconstruir las biografías lectoras de un grupo de jóvenes, y de conocer sus sentidos y sus sensaciones respecto de la lectura de novelas juveniles, busca indagar en los sentidos y en las sensaciones respecto de novelas juveniles románticas y del significado que asumen hoy «el amor» y «lo romántico» entre los/as jóvenes.

8 La palabra *nerd* fue utilizada por los/as jóvenes en varias entrevistas. Es una expresión que viene del idioma inglés para señalar, en la mayoría de los casos, en un sentido peyorativo, a aquellas personas con perfiles «intelectuales» y buen desempeño escolar.