

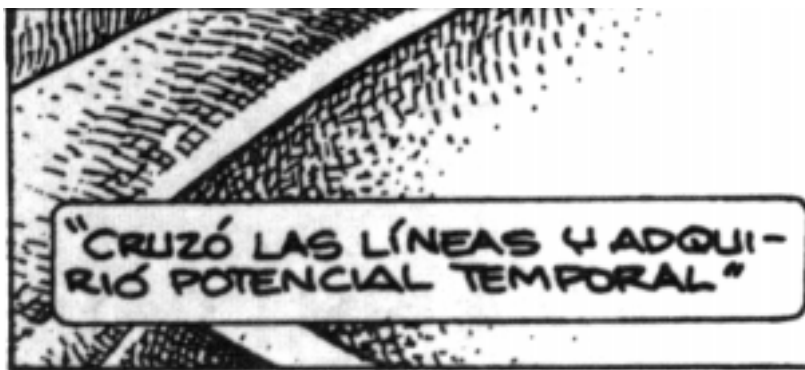
TRANSITOS INVISIBLES: JUVENTUD, FAMILIA Y CULTURA*

Sonia Muñoz**

«Para conocer una vida real y concreta debe subsanarse la razón biográfica convencional. No basta con tratar de compensarla mediante una biografía alternativa. Para ver lo que una convención dominante impide ver, hay que trasladarse a la perspectiva que no se halla dominada ni por la razón ni por la ilusión biográfica. Para entendernos conceptualmente denominaré «antibiografía» a esa parte de vacío o negación biográfica, pero susceptible de revelarnos aspectos importantes del trato que una civilización tiene con las personas concretas. Este reverso aparece precisamente en las vidas menos visibles biográficamente y sin embargo más patentes y significativas en su imposibilidad biográfica, en su antibiografía. (...) La antibiografía nos revela el silencio, el vacío y el caos que una civilización ha proyectado sobre una persona, haciéndola convencionalmente insignificante». (1)

* La información utilizada en este texto hace parte del estudio más amplio realizado por Sergio Ramírez y Sonia Muñoz: *Trayectos de Consumo*, Universidad del Valle, Cali, 1995. Dadas las limitaciones de espacio, aquí sólo se transcriben (en negrilla en el texto) algunos apartes del relato biográfico analizado.

** Posgraduada en Ciencias de la Información en la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora de la Universidad del Valle, especializada en Comunicación, Mujer y Ciudad.



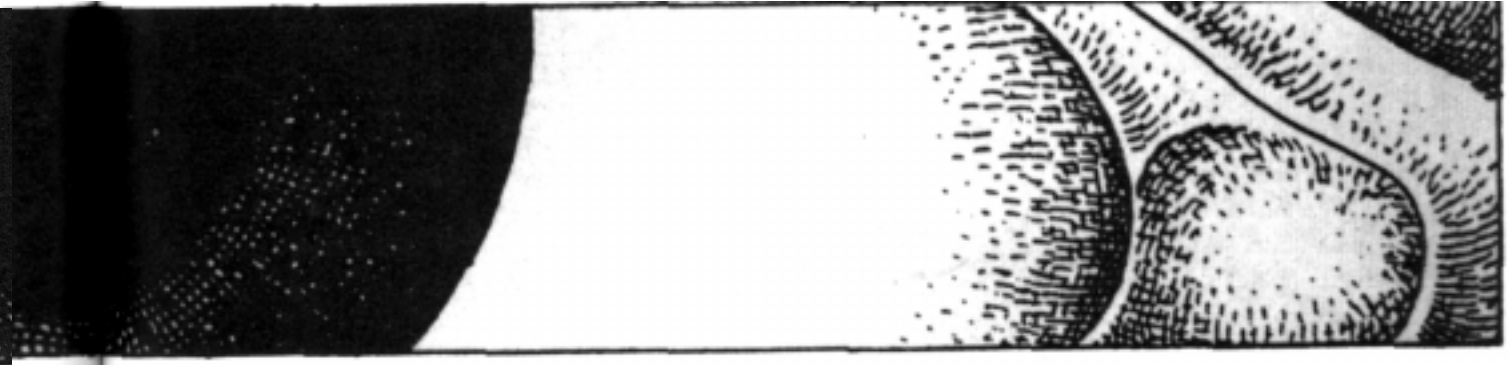
Este escrito quiere revelar el silencio tejido alrededor de una persona -Doris, una joven de origen humilde de escasos dieciocho años- destacando de su biografía aquello que a menudo el rigor académico o el testimonio massmediático reprimen, por irrelevante. Ante el descomunal peso de las estadísticas sobre la violencia juvenil en Colombia, ante los proliferos estudios en torno a los nuevos conflictos que enfrentan la familia y el joven en la urbe contemporánea, o, aún, frente a los informes etnográficos y literarios sobre la vida de las familias pobres colombianas, ¿qué importancia puede tener en semejante horizonte de conflictos un ensayo como éste, que apoyándose en el relato de una vida aparentemente ordinaria, discurre sobre los modos en que una joven y su familia experimentan la Cultura de estos tiempos?. El posible valor de este intento estaría dado por la doble inversión que en él realizo. La primera: al mirar sólo de soslayo algunas transformaciones macro-sociales, apuesto en cambio a que la historia fragmentaria de una vida puede iluminar lo que ha estado o está aún en fermento; y que podría estallar luego como violencia o fracaso. Segunda inversión: en vez de pensar que los acontecimientos que se relatan tienen un *peso relativo*, propongo, por el

contrario, que ellos son emblemas de los aciertos y de los fallos de la creación cultural contemporánea.

Mi mamá es de Manizales y a mi papá no lo conozco. Tengo un padrastro, que me crió desde que yo estaba pequeñita -yo lo considero como mi papá-. El es del Cauca. Vivo en Cali hace aproximadamente unos diez y nueve años y creo que mi papá vive más o menos el mismo tiempo. Ellos se conocieron en Cali. A los abuelos los conocí por fotos. Mi abuela era recolectora de café de Manizales. Mi abuelito también trabajaba en las fincas, también de la misma región.

Si todo relato es un relato de viaje ⁽¹⁾ que indica lugares, establece fronteras o abre espacios que más adelante podrán caminar, en el hogar de Doris los relatos de sus padres sobre el pasado fueron de hecho sobre un tránsito: el de su expulsión violenta de la pequeña región agrícola, el de los caminos de la migración, y de su duro encuentro con otra ciudad. Ese nuevo lugar, apenas conocido por los padres, fue su casa de nacimiento. La casa, el barrio y la ciudad de la infancia de Doris, mas que lugares de tradición, fueron para la familia sitios de llegada, testimonios del desarraigo. Desde pequeña, Doris habría experi-

mentado la provisionalidad del lugar de nacimiento, extraño también a los padres, un lugar de escondite y de conquista. El *aquí* fue inicialmente para ella un lugar débil, pues aquel *original* -el del origen de los padres- había sido arrasado por la violencia ⁽²⁾. Pero el sentimiento de desarraigo no vive huérfano en la familia: se acompaña de palabras, de gestos y rituales -fragmentos memorables que hilándose poco a poco reinventan el pasado: el *tiempo de antes*, previo a la violencia y al cambio-; en el nuevo hogar se teje así un vivo proceso de reconstrucción de la tradición y la memoria. Narración polifónica, a menudo nostálgica, sobre el pasado -en la que participa el padre, la madre, los hijos e, incluso, ambivalentemente, los medios de comunicación-; apoyo indispensable en la creación de la nueva identidad urbana; pues quizás sin un relato sobre el pasado, difícilmente pueda la familia articular otro sobre las virtudes y peligros del cambio, de la innovación, de lo nuevo, de lo moderno o lo urbano. Pero aún más: seguramente a través de esas narraciones, de esas prácticas y gestos que reinventan el pasado, la familia migrante define el sustrato básico de su identidad: un origen localizado, vinculado a un territorio ⁽³⁾.



Mi papá siempre, desde que tengo consciencia, ha trabajado en la construcción, como maestro de construcción. Mi mamá, antes de juntarse con él, trabajaba en casas de familia, lavaba en casa de familia. Actualmente ella no trabaja.

Hija de una familia deshecha y recompuesta en la urbe -Doris nunca conoció a su padre biológico, y llama orgullosamente «papá» al padrastro- ella sin embargo reconoce el valor de ser hija de una familia. Acepta las leyes y obligaciones que impone el vínculo de sangre, intuyendo quizás que es la familia el primer asilo de los abandonados: «en realidad, la familia es el primer refugio adonde el individuo amenazado viene a protegerse durante las claudicaciones del Estado» (4). A diferencia de los hermanos varones, que han abandonado desde jóvenes la casa, seguramente buscando en otros lados mejores opciones, el «sentimiento de familia» ataría a esta joven a la vida familiar, interiorizada quizás tempranamente como un ideal (5).

Ninguno de mis padres tiene estudios. Ellos no saben leer ni escribir. Mi mamá conoce las letras, más o menos. Yo a veces le voy indicando, lo malo es que ella es muy desmemoriada y no se le queda nada: lo que aprende un día se le olvida al

otro. A mi papá yo me pongo a enseñarle y él se pone a jugar. Entonces a mí me da rabia y le dejo de enseñar.

Aunque Doris también apuesta por la ruptura: como si ella se hubiese empeñado en rehuír las únicas salidas que ofrece su condición social -el padrastro y los hermanos trabajan en construcción, la hermana es *ama de casa*-, ella opta por *algo mejor*: el camino de la instrucción. Y es el contacto con las letras, el aprendizaje del alfabeto y de la lectura, el amor a los libros, las visitas a la biblioteca de su barrio, las charlas sobre los poemas que escribe o sobre los libros que lee, las tareas del colegio, o los conocimientos escolares, la dimensión, esencial, que la separa del padre y de la madre, que la hace extranjera, distinta, de alguna manera *superior*: ella quiere enseñarle a leer a los padres, quiere sacarlos de su ignorancia, así compruebe con realismo que aunque ellos están desterrados del mundo de las letras, no fue éste sino el oficio del padrastro lo que volvió a reunir a la familia -la madre dejó de trabajar en *casas de familia*-, y se convirtió en el sostén económico del hogar.

Bien sea porque su entorno social lo promueva, o porque el ser mujer en una familia de hombres en par-

te la inhabilite para el trabajo material, ella afirma su voluntad a través de una acción que la hace distinta a sus mayores: la de querer aprender, la de estudiar; acción que, como todas, para poderse realizar tiene que romper, así sea a medias, con el orden anterior. ¿Y cuál es el orden negado?: el de no querer seguir el *destino* del padre o la madre; el de tratar de romper los lazos con su *cultura de origen* -campesina, *popular*-, el de empezar a acumular un capital cultural legítimo, por vía escolar, que la podría habilitar después para moverse en terreno distinto al *popular*. La familia está de acuerdo: los hermanos ayudan a Doris en su aprendizaje de las letras: ellos son sus primeros preceptores. Los padres la envían a la escuela.

Su empresa la puede llevar al fracaso: ella, al igual que muchísimas otras mujeres de mayores ingresos y capital cultural, está próxima a culminar su bachillerato (6); una titulación devaluada socialmente gracias en parte a la explosión de aspirantes y titulaciones a grados superiores; esa sola certificación académica no la habilita hoy a ocupar puestos de trabajos que antes eran otorgados con ese diploma. Y al no poder tampoco inventarse estrategias de valorización del capital cultural, como suelen hacerlo aquellas personas que aunque con

poca escolaridad pueden esgrimir *signos y emblemas de distinción* ⁽⁷⁾, Doris probablemente se encuentre en adelante con muchísimas dificultades para lograr escalar un peldaño más en la jerarquía escolar.

La ruptura que anuncia su amor por el estudio no sería sólo el síntoma de una búsqueda (anacrónica) de ascenso social ⁽⁸⁾; parece más razonable pensar que el aprendizaje de la lectura y la escritura, la asistencia a la escuela, la finalización del bachillerato, son, en su entorno, un imperativo básico, posiblemente sancionado socialmente de no seguirse. Pues en la ciudad de hoy, la de los barrios populares, incluso las formas contemporáneas de *revuelta* o gozo juvenil y popular urbanas, discriminan, así sea con comprensivos gestos de buena voluntad, al analfabeto ⁽⁹⁾. Imperativo transformado también en un ideal asumido en la mayoría de las capas de nuestra sociedad ⁽¹⁰⁾.

Cuando entré al colegio veía menos televisión; a veces yo era muy descuidada con las tareas, entonces mi mamá me castigaba, me decía que si yo no hacía la tarea no me dejaba ver la televisión; también me acuerdo que mi papá me decía que no me dejaba ver televisión si yo no le decía una «ta-

bla», cuando estaba aprendiendo las tablas de multiplicar. Entonces yo, por el afán de ver televisión, por ver los muñequitos, me aprendía la tabla y se la decía.

¿Qué significa leer? Para Doris el leer no es sólo un modo de integración social o una reverencia ante la legitimidad cultural. Se trata asimismo de un proceso de iniciación en otra cultura ⁽¹¹⁾; Doris abandona en parte los juegos en la casa y la calle del barrio, y se inicia en una rutina que, como ella dice, *le cambia la vida*. Se trata de un proceso algunas veces violento, que dura varios años, y en el que están implicados mecanismos (de larga duración) de disciplina del cuerpo, del tiempo y del lenguaje, gracias a la voluntad compartida por la familia y la escuela al querer fomentar un nuevo habitus: el propio de una persona educada. Labor de disciplina paulatina del cuerpo: Doris está sentada durante horas frente a la maestra, en una posición establecida como la apropiada, aprende nuevas maneras y gestos; pulimiento de tosquedades, inhibición de ademanes bruscos. Todo ello articulado a la forma correcta de hacer las letras, de trazar las líneas, de llevar los cuadernos, de deletrear, de *leer de*

corrido, de saber de memoria las tablas de multiplicar, de manipular los libros ⁽¹²⁾. Separación del tiempo de trabajo (el escolar: estudio y tareas) y el tiempo del ocio (juego): inculcación de la idea de que el tiempo *vale*, de que es calculable y por tanto ha de dársele una utilización *racional*. Esta es quizás una de las dimensiones más conflictivas en el mundo infantil: el acostumbrarse a posponer el deseo (de jugar) por el deber (escolar). Se pueden imaginar los primeros años de vida escolar de la niña empeñada en aprenderse las tablas de memoria, repitiendo los números infinidad de veces para luego podérselas recitar al padre; o, en otros momentos, haciendo trabajosamente en casa las tareas para eludir el castigo materno, deseosa de terminarlas pronto para ir a gozar su programa de televisión ⁽¹³⁾.

Esa distinción entre trabajo escolar y ocio familiar conlleva naturalmente una discriminación generacional: pues la escuela es una de las instituciones, junto con la esfera productiva, que con más capacidad -y tenacidad- se empeña en establecer las diferencias generacionales. No sólo las más gruesas y *obvias* -niño/joven/adulto/viejo-. La escuela inventa un detallado sistema de edades, al



que sin discusión todas las instancias de la sociedad se pliegan; incluida la familia, que sobre todo en razón de sus permanentes contactos con los medios de comunicación, aprende que existen rangos de edades, comportamientos, psicologías y *crisis* particulares asociados a cada uno de ellos⁽¹⁴⁾; sistema que coincidiría con lo que Foucault llama «una pedagogía analítica» que «descompone hasta en sus elementos más simples la materia de enseñanza (y) jerarquiza en grados exageradamente próximos cada fase del progreso»⁽¹⁵⁾; serialización y jerarquización minuciosa de los conocimientos y de las edades, proyecto que hace coincidir edad y tipo de saber.⁽¹⁶⁾

Tanto el habla familiar como el de la calle, son puestos entre paréntesis, si no del todo reprimidos, en el aula escolar. Si el primero era *espontáneo, salvaje, distendido, natural* -esto es, no formalmente aprendido-, una «actitud verbal identificada con la fuerza puramente sonora del discurso, por tanto con la voz y con la violencia física que vehicula, especialmente en la injuria», la escuela hace su esfuerzo por impartir una *buena educación*: proscripción de las «palabras `gruesas', los chistes `groseros' y los acen-

tos `ordinarios' (y que) va a la par con la domesticación del cuerpo que excluye cualquier manifestación excesiva de los apetitos o de los sentimientos (tanto los gritos como las lágrimas o las gesticulaciones)...»⁽¹⁷⁾.

Doris se habría plegado, con algunas dificultades, al imperativo escolar: recordemos su agresión verbal a una profesora, sus continuados esfuerzos por aprender a *comportarse*. ¿Pero hasta qué punto su espíritu inicial se habría doblegado? Debe aceptarse la posibilidad de que esta joven, a la vez que adquiere destrezas escolares, que se fascina con el conocimiento científico o con la literatura, y que maneja un lenguaje distante al de sus padres, esto es, que parece haber interiorizado la idea de la legitimidad de la Cultura, vive asimismo otra vida: en la casa o con los amigos del barrio. Cuando entienda que ello debe hacerse, Doris seguramente sabrá poner en *suspensión*, entre paréntesis, su identidad de estudiante: a la hora de *la recocha*, para la reunión con amigos, para hacerle el quite a la violencia barrial. Hija de un barrio popular, vive en él también como tal; después de las horas de *clausura* escolar, luego de sentir su *irrealidad*, la vida barrial se le ofrece quizás como un horizonte,

real, el más amplio que ella conoce. Y que domina: apenas transita por otros barrios o zonas de la ciudad; en cambio maneja fácilmente todos los recovecos de la topología de su barrio.

En la infancia de Doris la ficción también se nutre, mas ya no a través de la palabra impresa; Doris, como muchos jóvenes de las generaciones actuales, conoce ese universo a través de la televisión. Ella encuentra el placer de la ficción en bienes culturales audiovisuales (*muñequitos*, telenovelas) de consumo masivo y de poco prestigio social. Su temprano e intenso aprendizaje del lenguaje audiovisual y de algunos géneros televisivos se constituye, en cambio, según los juicios más o menos compartidos por la escuela y la familia, en un impedimento básico para el acceso al mundo letrado.

Doris nace en 1976. Ingres a una escuela pública, próxima a su lugar de residencia; en ella transcurre su primaria y secundaria. Los años escolares de Doris, durante las décadas de los 80 y 90, serían testigos de la crisis de la *modernidad educativa*, que afectaría de manera más honda a aquellas instituciones y estudiantes que, como ella, provienen de sectores





populares urbanos: mientras en Colombia va desapareciendo el protagonismo de la educación como canal de movilidad social y todas las instituciones educativas se estratifican drásticamente, se va creando «lo que puede llamarse la pedagogía de la desesperanza: dar menos educación y de menor calidad a los que más la necesitan debido a la dificultad que entraña esa tarea pedagógica (...) produciéndose una «esquizofrenia escolar»: (...) separación de lo teórico y lo práctico en el trabajo escolar, separación de lo conceptual y su uso para generar nuevos conocimientos (...). Se consolida así una «escuela memorística y autoritaria, que disminuye dramáticamente la calidad de la educación y las posibilidades creativas de la escuela...»⁽¹⁸⁾.

Cuando yo leo esos libros generalmente leo despacio para ir entendiendo lo que va pasando entonces no tenía necesidad de retroceder. A veces no entendía todas las palabras del libro, entonces tenía que ponerme a saber términos para comprender los párrafos; entonces los buscaba en el diccionario y lo entendía. A veces había palabras que no entendía entonces yo leía todo el párrafo y así entendía más o menos lo que quería decir la palabra.

El estilo pedagógico en el que se forma Doris habría también seguido esa pauta: paso de una *unidad* a otra, en sentido lineal. Análisis de las obras literarias siguiendo el clásico esquema del resumen: búsqueda del argumento de la obra, anotación del espacio y tiempo en el que transcurre, personajes que intervienen en la trama y vocabulario (desconocido). Lo que implica un trabajo paciente de síntesis de la obra, una disección, realizada sin un estilete fino, sin modelos sofisticados. Un modo de aproximación a las obras literarias cuyo único horizonte de contraste previo es aquel que, año tras año, va formando la pedagogía escolar.

La experiencia de lectura de una obra literaria no puede entenderse en este caso por fuera de lo que significa *estudiar*. Aunque las categorías y valores sobre la importancia de la *ciencia*, de las *humanidades* o, de manera más concreta, de la *literatura* varían hoy en la escuela en razón de las vinculaciones que socialmente se crean entre conocimiento y producción laboral se puede afirmar que en la actualidad -con inflexiones distintas por escuelas y regiones-, la escuela lucha por establecer una relación más clara y directa entre conocimiento escolar y profesión, siendo las materias y carreras *duras* aquellas que

gozan de mayor prestigio social⁽¹⁹⁾. Sugiero entonces que una apreciación del canon escolar debe considerar tanto las obras que lo conforman cuanto el valor simbólico que sociedad y escuela les asignan.

En la casa no hay más libros sino los que a mí me han pedido en el colegio que yo he ido guardando.

En la escuela de Doris seguramente el curso de *Español* (que propone el corpus de obras literarias que han de estudiarse), su peso en el curriculum o las ideas que circulan sobre su importancia, ocupan una posición devaluada frente a otras disciplinas (matemáticas, ciencias, etc.).

Doris lee su primera novela cuando tiene aproximadamente doce años: «El Alferez Real» (1886)⁽²⁰⁾. En adelante, hasta los dieciocho, ella recuerda haber leído las siguientes obras, todas ellas constitutivas del canon escolar: «El coronel no tiene quien le escriba» (1961), «El principito», «La Vorágine» (1924), «La María» (1867), «El gato negro» (1843). La mayoría de ellas son obras *seltas* de nuestro propio panteón literario nacional que seguramente se dan a conocer a los estudiantes de las escuelas populares omitiendo su vinculación con el horizonte social y cul-



tural del que emergen ⁽²¹⁾. Se trataría por ello de un canon que seguramente incumple una regla *básica*: la de la continuidad de la tradición (literaria). Continuidad generalmente dada por una relación geográfica: literatura colombiana, inglesa, universal, etc.; y/o por una relación temporal: secuencialidad cronológica de las obras. Doris tampoco encuentra en su familia ideas u opiniones en torno a la tradición literaria, como sí sería el caso entre jóvenes provenientes de hogares con mayor capital cultural. Enfatizo la importancia de este aspecto: mientras la joven se hace cada vez más sensible al disfrute de obras que reclaman una disposición estética mayor, ni la familia ni la escuela la ayudan a forjar las categorías estéticas que tradicionalmente han discriminado dichas obras. Así pues, ella las lee desde un horizonte difuso y vago de la tradición literaria ⁽²²⁾.

Aunque en la escuela de Doris las relaciones de continuidad arriba nombradas no existen o se tratan superficialmente, se tiende en cambio a construir un territorio: el de *lo propio*: nuestra literatura nacional ⁽²³⁾ (Ver Anexo 1). Las representaciones que se forja la joven de los libros de literatura colombiana que ha leído, apenas hacen caso de las ideas de muchos intelectuales. Dichas obras le hablan

a Doris del pasado de manera un tanto particular: la ponen en contacto de manera *realista* -personajes, paisajes- con un pasado que persiste en forma de lugares (monumentos) que, sin conocerse, a través de la ficción se reconocen como sitios que deben visitarse. Resonancias de una sensibilidad (¿nueva?) que se empeña en buscar sentidos (pesados) en *lugares de la memoria* bosquejados por las palabras de un viejo libro y que la visita (la *mirada turística*), algún día actualizará ⁽²⁴⁾. ¿Resultará descabellado argüir que esa forma particular de aproximación a la ficción puede motivar otros modos de consumo cultural, aparentemente extraños al libro, como los viajes y paseos turísticos?.

Segundo, dichos libros asimismo enseñan a la joven estilos de vida, formas de comportarse. Con el ojo de un antropólogo que quiere hallar las *costumbres de los otros*, las novelas le ofrecen a Doris un campo ideal de indagación. A través de la lectura, se revelaría su fijación ⁽²⁵⁾ de los comportamientos de los demás, de sus gestos de socialidad, sus formas de expresión de los sentimientos, sus convenciones de cortesía o su lenguaje amoroso. Presuponiendo que dichos comportamientos están regidos por reglas (legítimas) que deben seguirse ⁽²⁶⁾. No serían únicamente lo *contac-*

tos sociales aquellos que promueven y actualizan la *apreciación metafórica* de los individuos ⁽²⁷⁾. Las lecturas de Doris parecen sugerir asimismo que al dotar de realidad (social) a la ficción (una novela, una telenovela) se alimenta también la capacidad de explorar, evaluar, comparar y clasificar a los personajes\individuos a partir de señales tales como la apariencia física, el lenguaje o los gestos.

Lo que más me atrae de los libros de ciencia ficción es la imaginación que tiene el autor; inventa tantas cosas que se pasan de la realidad... éso es muy chévere. Cuando por ejemplo a veces cojo un libro y voy por la mitad y está un poquito hartico, entonces yo me leo el final para ver cómo va a acabar; si acaba bien, entonces yo sigo leyendo a ver cómo es que va a ser la cosa. Cuando no, yo leo el final y si no me gusta, no termino de leer el libro.

Por último, hay una dimensión en el acto de leer de Doris que la motivaría a dar un paso crucial en su trayecto: la necesidad de trasponer la barrera del consumo escolar al consumo cultural como una *opción libre* ⁽²⁸⁾. Es la inquietud del espíritu o, para decirlo en otros términos, es su curiosidad, posiblemente alimentada sin quererlo por la escuela, la que inclina

a esta joven a leer biografías o relatos de ciencia ficción. Curiosidad originada por un interrogante muy hondo: ¿cómo se gesta el acto creador? ¿De dónde, y cómo, surge la imaginación? (29). Ella, como nosotros en este estudio, se vuelca a la vida del autor, buscando en su biografía la respuesta. ¿No es ésa una clara expresión de *distancia*, al reconocer en lo que ella lee también un *producto literario* (o estético)? ¿Terminará ella creyendo, como aún se cree, que no hay dualidad entre el *sujeto biográfico* y el *escritor*? El interrogante queda abierto: nosotros tampoco sabemos... También es posible que ella intuya, gracias a su propio trabajo de escritura, una respuesta: la labor artesanal de ese acto: Doris escribe versos -quien

sabe si como una veleidad pasajera-. Escribe buscando la rima y el ritmo, tratando de pulir la palabra, de darle la resonancia indicada, contando palabras y sílabas. ¿En esos momentos de producción anónima no se habrá también preguntado: «¿cómo hacer para tornar el verso más preciso y bello?», «¿Cómo trabajarlo mejor?»; escritura sin posibilidades de circular por fuera del grupo de amigos. Creación muda sin interlocutor.

De cualquier modo sugerimos que las búsquedas de Doris -cuando presta en la biblioteca libros de versos o cuando intercambia con su hermano historias, opiniones y libros de ciencia ficción-, marcan una profunda discontinuidad en su trayecto de consu-

mo: de consumidora que se somete a los patrones predominantes en su entorno (a través de la escuela y su canon literario, o de la familia y sus hábitos televisivos), a una consumidora con unos criterios de discriminación menos espontáneos y más exigentes. No es que ella olvide sus antiguos hábitos -desde pequeña hasta la actualidad Doris ve telenovelas junto a su madre-. Es que ella seguramente ha descubierto que detrás -o más allá- del discurso pedagógico, más allá de la utilidad que pueda encontrar en la lectura, existe la *ficcionalidad* (30) -aquella que fácil, temprana y *espontáneamente* encontró en la televisión- y que en el libro, lenta, muy lentamente, se fue configurando. Pues hoy, como ella bien dice, algunas obras literarias la fascinan.

Cuadro 1
TRAYECTO TEMPORAL Y CONSUMO CULTURAL

EDAD	CONSUMO ESCOLAR	CONSUMO MASSMEDIATICO
Antes de 8 años	Cartillas de lectura	Televisión en abundancia ("muñequitos", TV. novelas).
Entre 8-12 años	Textos escolares	Revistas de periódicos, información.
12 años	"Alférez Real" (Primera novela leída)	Televisión menos frecuente (noticieros, TV. novelas).
Entre 13-18 años	Textos escolares "El coronel no tiene quien le escriba", "El principito", "La vorágine", "La María", "El gato negro".	
14 años		Cine, primeras visiones.
16 años*	Poesía (**) Ciencia Ficción (**) Biografías (**)	Música, escucha intensa (baladas, salsa)

* Alrededor de los 15 años, Doris comienza a escribir poemas.

** Varios autores y textos, prestados en la biblioteca, uno de ellos comprado. Lectura antecedida por la enseñanza escolar (por ejemplo, la inclinación por las biografías "le viene de las clases de Español"), más no exigidos por la escuela.

Citas

¹⁾ Ignasi Terradas, Eliza Kendal, reflexiones sobre una antibiografía, Publicacions d'Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1992, p. 13.

²⁾ «Tout récit est un récit de voyage, -une pratique de d'espace. (...) Ces aventures narrées, qui tout à la fois produisent des géographies d'actions et dérivent dans les lieux communs d'un ordre, ne constituent pas seulement un «supplément» aux énonciations piétonnières et aux rhétoriques cheminatoires. Elles ne se contentent pas de les déplacer et transposer dans le champ du langage. En fait, elles organisent les marches. Elles font le voyage, avant ou pendant que les pieds l'exécutent». Ver a Michel de Certeau, L'invention du quotidien. I. Arts de faire, 1018 Inédit, Paris, 1980, p. 206.

³⁾ No es de extrañar que la literatura colombiana haya recreado ampliamente lo que significó para los sectores rurales, especialmente para los campesinas pobres, el éxodo del campo a la ciudad a causa de la violencia. Literatura que recrea, entre otras, las experiencias del «éxodo del campo a la ciudad, el desarraigo de los recién llegados, las distintas formas de asumir la condición urbana, el efecto de inmigración en los antiguos habitantes (...)». Ver a Alvaro Pineada-Botero, Del mito a la posmodernidad, la novela colombiana de finales del siglo XX, Tercer Mundo, Bogotá, 1990, p. 89.

⁴⁾ Como también a un territorio -la calle o la esquina del barrio- se teje la identidad de muchos grupos de jóvenes populares caleños. Entre ellos, la posesión de esos espacios, donde se nutre una socialidad que se aparta de la familiar y, a la vez, permite «leer» las relaciones sociales abstractas de la ciudad, se defiende con la fuerza; y, si es el caso, con la vida. «Entonces los «parches» que se reúnen en las esquinas de los barrios, apropiándose de estas unidades territoriales, a partir de su modo partricular de agrupación, construyen su cultura, sus propias identidades, es decir, se reconocen como jóvenes que pertenecen a un grupo, a un barrio y a una ciudad determinada». Ver a Maria H. González y a Joaquín G. Tovar, Los jóvenes entre el laberinto de la vida y la encrucijada de la violencia, Universidad del Valle, Cali, abril de 1994.

⁵⁾ Ariès citando a George Duby: «En cuanto las instituciones políticas le permiten las garantías suficientes, el individuo huye de la coacción familiar y los lazos de parentesco se relajan. La historia del linaje es una sucesión de contracción y de relajación cuyo ritmo se resiente de las modificaciones de la organización política». Ver a Philippe Ariès, El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Taurus, Madrid, 1987, p. 468.

⁶⁾ Tal como lo demuestra el estudio de González y Tovar citado, en Cali el porcentaje de mujeres jóvenes en unión conyugal es mucho mayor que la de sus pares varones; a la inversa, ellos tienden a buscar en el trabajo, estudio o, aún, en prácticas ilegales, una camino independiente de la familia.

⁷⁾ Recuérdese que la masificación de la educación primaria y secundaria en nuestro país ha sido causada en parte por la presencia creciente de mujeres; la devaluación de los certificados de bachillerato habría sido sólo uno de sus efectos.

⁸⁾ «Arteanos o comerciantes de lujo, culturales o artísticos, gerentes de «boutiques» de confección, revendedores de prendas a las que se les ha quitado la etiqueta de marca, vendedores de vestidos y joyas exóticas u objetos rústicos, de discos; anticuarios, decoradores, propietarios de boutiques de objetos «diseño», fotógrafos, o incluso dueños de restaurantes o patronos de «tabernas» a la moda, «alfareros» provenzales y libreros (...), vendedores todos ellos de bienes o servicios culturales, encuentran en unas profesiones ambiguas a la medida de sus deseos, en las que el éxito depende por lo menos tanto de la distinción sutilmente desvuelta del vendedor y de sus productos como de la naturaleza y calidad de las mercancías, un medio de obtener el mejor rendimiento para un capital cultural donde la competencia técnica cuanto menos que la familiaridad con la cultura de la clase dominante y el dominio de los signos y emblemas de la distinción y del gusto». Ver a Pierre Bourdieu, La distinción, Taurus, Madrid, 1991, pp. 138-140.

⁹⁾ Así existan individuos y grupos cuya percepción del lugar que pueden ocupar en la esfera social (cultural, del trabajo) mediante la obtención de ciertos certificados escolares sea anacrónica respecto a la realidad objetiva -mistificación que para Bourdieu sería «un efecto típico de aloodoxia», la particularidad de las transformaciones sociales y culturales ocurridas en nuestro país (desde la paulatina difuminación de las fronteras entre arte culto y popular hasta la «estética del narcotráfico»), serían ingredientes claves para que se produzca un relativo descreimiento del poder de distinción cultural y de rentabilidad económica del certificado escolar. Sobre el efecto de aloodoxia ver a P. Bourdieu, op. cit., pp. 140-141.

¹⁰⁾ «Discriminar»: diferenciar, distinguir, separar, segregar. De todas esas acepciones, rescató un sentido: el de **poner límites**. La ordenación de la ciudad, desde su forma física hasta su funcionamiento administrativo; las prácticas ciudadanas de todos los días (tomar el autobús, manipular un cajero automático, ordenar una comida en un restaurante); las formas de ocio en la mayoría de los espacios públicos y algunas del privado, hoy requieren, al menos, el saber leer. Los límites para quienes nunca aprendieron a hacerlo se constituyen en la segregación primera, en la diferenciación más básica en la ciudad. Así los analfabetas se inventen ese-

trategias para superar su «impedimento», no podrán, como otros grupos tradicionalmente segregados (negros, mujeres) aspirar al ascenso social. Parra Sandoval anota que desde la época de la modernización escolar (aproximadamente años 60 en adelante), «el alfabetismo se convirtió en una **señal de ciudadanía** que permitió la participación en una forma de vida industrial-urbana» (...). Ver a Rodrigo Parra Sandoval, La calidad de la Educación, Tercer Mundo/FES, Bogotá, 1992, p. 21.

¹¹⁾ Como lo sugiere la encuesta sobre jóvenes publicada por el diario «El Tiempo» en su edición del 23 de julio de 1995 (págs. 1B y 9B).

¹²⁾ Así entiende Tournier el modo de vida familiar y escolar: «Aquí (en la escuela) aparecen lo verdadero y lo justo, pero medidos con la edad. Aquí se borra la dicha de existir; en primer lugar todo es exterior y ajeno. Lo humano se muestra en ese lenguaje regulado, en ese tono cantarín, en esos ejercicios, incluso en esas faltas que son ceremoniales y que no implican al corazón. (...) La familia, al contrario, instruye mal, incluso educa mal. La comunidad de sangre produce afectos inimitables pero mal regulados. Porque uno se fía de ellos; así cada cual tiraniza con todo su corazón. Huele a salvaje». Michel Tournier, El viento paráclito, Alfaguara, Madrid, 1994, p. 57.

¹³⁾ ¿No recuerda la descripción de Foucault sobre algunos mecanismos de vigilancia en las escuelas del siglo XVIII en Francia aquellos que aún se esgrimen en colegios y escuelas de barrios populares?: «El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y rapidez. (...) Una buena letra, por ejemplo, supone una gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie a la yema del dedo índice». Ver a Michel Foucault, Vigilar y castigar, Siglo XXI, México, 1993, p. 156.

¹⁴⁾ Notémoslo: con cuánta dificultad y sacrificio se accede en este entorno a la lectura y a la escritura; en cambio, cuán fácil y gozosa es la «lectura» de la televisión.

¹⁵⁾ ¿Es pura coincidencia el que en casi todos los países de Occidente la «mayoría de edad», y sus implicaciones familiares, políticas, jurídicas, etc., coincidan justamente con la época en que los jóvenes finalizan sus estudios secundarios? Esa invención de las edades (edad para...), se ve sin embargo continuamente contestada por otras «leyes»: menstruación y embarazo de «niñas menores de edad», delincuencia infantil, etc.

¹⁶⁾ Ver a M. Foucault, op. cit., p. 163.

¹⁷⁾ Como señala Ariès, «el sentimiento de la familia» era desconocido en la Edad Media en Europa y surgiría definitivamente durante el siglo XVII; un sentimiento inse-

parable del nuevo interés social por la infancia. Ver a Philippe Ariès, El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Taurus, Madrid, 1987. p. 465 y ss.

¹⁸⁾ Ver a P. Bourdieu, ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, AKAL, Madrid, 1985, p. 61. Entre nuestras clases populares urbanas no nos parece ya tan claro, como lo plantea el autor, que la relación con el cuerpo esté esencialmente dominada por una valorización de la virilidad (ejemplo: por el rechazo de los 'melindres', asociados a lo 'femenino'), o que «las mujeres (populares) puedan identificarse con la cultura dominante sin aislarse tan radicalmente de su clase como los hombres».

¹⁹⁾ Ver a R. Parra Sandoval, La calidad de la educación, universidad y cultura popular, Tercer Mundo\FES, Bogotá. 1992, pp. 264-265. Sobre la educación y la cultura popular, ver la Segunda Parte («La cultura popular y la calidad de la educación»).

²⁰⁾ Eso se puede inferir del reciente estudio de Parra Sandoval antes citado (pp. 170-174): de las universidades estudiadas, los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo más alto, optan por medicina, arquitectura, sistemas y economía. Los estudiantes que optan por educación, provienen en cambio de padres con pocos años de escolaridad.

²¹⁾ Las fechas entre paréntesis corresponden a la primera edición de la obra en lengua original.

²²⁾ ¿Cómo analizar la canonización escolar de «María», por ejemplo, sin reconocer el papel que en ese proceso jugó la crítica, que, a la vez que la inscribió en un «movimiento» de ruptura, la dió a conocer como una obra que continuaba una **tradición literaria legítima** (europea)? ¿No tendría que ver dicha canonización con la existencia de una cierta voluntad intelectual y empresarial por **universalizar la obra** gracias a su tempranísima traducción a varios idiomas? El primer crítico de «María», José María Vergara y Vergara, por ejemplo, reconoce «la filiación chateaubrianesca de la novela (...) y por consiguiente su entronque, mediato o no, con 'Pablo y Virginia', de Bernardino de Saint-Pierre, y 'Graziella y Rafael' de A. Lamartine». Desde su aparición en 1867, la obra se inscribe en una genealogía ilustre, que habría sido sin embargo capaz de superar el romanticismo europeo. Los numerosos estudios y abundante crítica que posteriormente, y a favor o en contra, se realizan sobre «María» así como su traducción al inglés, al francés, al alemán y al portugués (traducciones que circularían ya a finales del siglo pasado) serían, como decía, la mejor prueba de su validez y puerta de entrada al canon escolar. Las citas corresponden al libro de Antonio Curcio Altamar, Evolución de la novela en Colombia, COLCULTURA, Bogotá, 1987, pp. 108-109.

²³⁾ Hecho que sería común entre la mayoría de jóvenes de las clases medias bajas y de sectores humildes de nuestra ciudad. Ver a Muñoz, Sonia, op. cit.

²⁴⁾ A este respecto y con relación a la obra de García Márquez, podría pensarse que la escuela, siguiendo algunas corrientes intelectuales, comulgaría asimismo con la idea del «macondismo», que en parte se caracterizaría como la posibilidad de «interpretar a América Latina a través de las bellas letras o, más exactamente, como producto de los relatos que nos contamos para acotar nuestra identidad» (...); el «macondismo» expresaría asimismo un modo de ser del que «podría surgir una 'racionalidad alternativa' para Occidente, despojada del carácter instrumental, calvinista y faustiano de la racionalidad-eje de la modernidad». Ver a José Joaquín Brunner, Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana, FLACSO, Santiago, Diciembre de 1990, pp. 21-22. Recuérdese que García Márquez es el autor contemporáneo más leído en las escuelas públicas y privadas de Cali, según lo constata el estudio de S. Muñoz, El ojo, el libro y la pantalla: análisis del consumo cultural en Cali, Univalle, Cali, 1995.

²⁵⁾ Aquí defino libremente la noción de «tourist gaze» como aquella que ante el monumento (museo, obra, edificio, paisaje) se sitúa **como** frente a algo «ya visto» (a través del folleto turístico o de la imagen televisiva); ojos de espectador ante un espectáculo (que exhuma: mira, re-mira, fotografía, toca, destruye) y que alimenta una actitud que distingue consumo (de objetos «históricos», por ejemplo) y ocio. El papel del turismo en las ciudades contemporáneas es discutido, entre otros, por Marc Augé, Los «no lugares», Gedisa, Barcelona, 1993; y Mike Featherstone, «City cultures and postmodern lifestyles» en Consumer culture and postmodernism, Sage, London, 1991, pp. 95-111.

²⁶⁾ «Fijación»: de *fijarse* (mirar) y de *fi-jar* (retener).

²⁷⁾ Posiblemente este aspecto de la lectura de Doris haga evidente un punto de vista de género. Aunque dedicado a otro contexto, el sugestivo estudio de Rogers sobre las lectoras norteamericanas del «romance», sugieren esto: la investigadora encuentra que las mujeres pueden «**ver**» los sentimientos y apreciar más complejamente la condición emocional de los caracteres de las novelas; los hombres tienden en cambio a **dominar** el texto. Ver a Mary Rogers, Novels, novelists and readers: towards a phenomenological sociology of literature, State University New York Press, Albany, 1991.

²⁸⁾ Para Douglas y Isherwood el proceso de «apreciación metafórica» indica una labor de «mediación aproximativa, de clasifi-

cación y comparación entre elementos iguales y distintos en un modelo dado». Ver a Mary Douglas y Baron Isherwood, El mundo de los bienes, Grijalbo, México, 1990.

²⁹⁾ No se sugiere la probabilidad de un consumo ilimitado de bienes; se enfatiza, en cambio, la libertad de optar dentro del marco de posibilidades que ofrece su entorno. La biblioteca pública a la que asiste Doris amplía enormemente sus opciones.

³⁰⁾ Una inquietud que comparten otros jóvenes de otras latitudes: cuando hace poco un grupo de niños españoles de una escuela de ciudad, tienen la oportunidad de conocer personalmente a un escritor famoso -Michel Tournier- la primera pregunta le hacen es: «¿Dónde encuentra usted la inspiración?». «El dinero no es nada bueno», Ajoblanco, Barcelona, mayo de 1955. p. 59.

³⁰⁾ Según Paraiso, la «ficcionalidad» comporta dos elementos antitéticos, aunque necesarios para que surja el «placer estético»: la identificación y la distancia, «la adhesión emocional al protagonista de la obra y la conciencia de estar ante una obra de ficción con sus propias reglas y estructura». Comentando los estudios psicoanalíticos de E. Kris, la autora sugiere que la «identificación estética máxima suele darse en personas muy jóvenes o que quieren corregir algo, a través del arte, en la vida real. Por el contrario, la distancia estética máxima se da en el «entendido», en el rival del artista, que no re-crea en sí mismo la obra, sino que la «reconstruye». Aunque enunciado por la autora muy esquemáticamente, rescato de su comentario una cuestión sugerente para los estudiosos de los procesos de recepción: las modulaciones que la **generación** imprime en el placer y respuesta estéticos. Ver a Isabel Paraiso, Psicoanálisis de la experiencia literaria, Catedra, Madrid, 1994, p. 183.