

Notas sobre los modos de leer y escribir en torno a Harry Potter

POR LUCAS GAGLIARDI

Resumen: En este artículo estudiamos una serie de prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo por lectores de Harry Potter en la web. Sostenemos que los lectores en los espacios analizados despliegan modos de leer la obra literaria de acuerdo con políticas de lectura y escritura que se configuran de formas diferentes en cada sitio a partir de la vinculación de aspectos tecnológicos, ideológicos y estéticos. A través de este estudio observamos una diversidad de prácticas por medio de las cuales los lectores despliegan sus interpretaciones y contribuyen al universo creado por J. K. Rowling en el marco de la “cultura participativa”.

Palabras clave: Lectura y escritura, interpretaciones, medios conectivos, J. K. Rowling, narrativa transmedia.

Abstract: *In this article we study the on line practice of writing and reading by readers of Harry Potter. We argue that the readers, within the analyzed sites, exercise different reading modes to approach the literary series; reading modes are related to the politics of reading and writing which get configured differently in each site on the basis of ideological, aesthetic and technological aspects. We observe a diversity of practices where readers display their interpretations and, by means of them, they make contributions to the universe created by J. K. Rowling.*

Keywords: *Reading and writing, interpretations, social media, J. K. Rowling, transmedia storytelling.*

Travesías: Artículos

The logo for CATALEPOS, featuring the word in a stylized font with a small graphic element.

Notas sobre los modos de leer y escribir en torno a Harry Potter

Lucas Gagliardi ¹

Episodios como el de Francisca Solar, una lectora chilena que escribió su propia versión del sexto libro de Harry Potter (con la friolera de 756 páginas) y alcanzó gran difusión, nos recuerdan el gran impacto de esta obra iniciada en 1997 por la escritora J. K. Rowling; en particular, ese episodio puso en evidencia, allá por 2003, el alcance de una cultura fan o participativa que no ha parado de crecer, modificarse y ser conceptualizada por incontables investigaciones en las últimas dos décadas.

En el caso particular de los lectores de Harry Potter, la diversificación de prácticas de lectura, escritura y creación audiovisual que constituyen la llamada “alfabeticidad mediática” (media literacy) o “multialfabetismo” (Scolari, 2017) resulta un hecho clave para aproximarse a las formas en que la obra ha sido recibida. Con el advenimiento de la web 2.0 y los medios conectivos que posibilitan establecer redes sociales, las formas de expresión se han multiplicado y cobrado mayor visibilidad (Van Dijck, 2016: 32). El análisis de estas prácticas nos permite observar los modos de leer obras literarias que se ponen en juego dentro de estos nuevos escenarios y también analizar cómo se construyen políticas de lectura literaria por fuera de los espacios escolares, es decir, por

¹Lucas Gagliardi es Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente en el nivel medio y superior en la localidad de La Plata y sus alrededores. Correo electrónico: luke_in_spanish@yahoo.com.ar

fuera de las regulaciones que ejercen tradicionalmente las instituciones como la escuela. Los lectores y escritores nucleados en torno a sagas literarias como Harry Potter encuentran otras formas de legitimidad y autoridad con las cuales interactúan para la construcción y negociación de sentidos; me refiero, por ejemplo, a instancias como la propia comunidad de fans o los autores de las obras.

En este artículo indagaremos una serie de prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo por lectores de Harry Potter en la web. Nuestra hipótesis es que los lectores en los espacios analizados despliegan modos de leer la obra literaria de acuerdo con políticas de lectura y escritura que se configuran de modo diferente cada sitio a partir la vinculación de aspectos tecnológicos e ideológicos.

Marco teórico

Las muestras que analizaremos se han gestado dentro de la denominada web 2.0 y son posibles gracias a la su impronta interactiva.² Esto no quiere decir que no existieran prácticas similares realizadas de modo *offline* y previas a la conectividad por parte de las comunidades de fans. Por el contrario, en muchos casos hablaremos de prácticas culturales que suponen continuidades (Rockwell, 2001: 14) y que, como afirma Pierre Bourdieu (1991), son históricas. De hecho, Henry Jenkins en *Piratas de textos* (2010), documenta y analiza la gran cantidad de producciones como *fanzines* y videos que circulaban por medio de listas de correos y convenciones en torno a series televisivas como *Star Trek* y *La bella y la bestia*.

El modelo de lectura que suele identificarse con estos lectores que devienen en fans es el de la “piratería textual” (Jenkins, 2010: 26) debido a las operaciones que ejercen sobre las obras originales que consumen. No habría más que una diferencia de grado entre estos y los lectores en un sentido más amplio de acuerdo con la concepción de la lectura que sostiene Michel de Certeau (2000). Ambos investigadores coinciden además en que la documentación y análisis de prácticas frecuentemente enmudecidas por algunas líneas de la sociología cultural demuestran que no es posible sostener la

² Para un desarrollo de las características de la web 2.0 véase Van Dijck (2016: 27).

existencia de un lector pasivo. Ninguno se encontraría subsumido por completo a la reproducción ideológica y las relaciones de fuerza hegemónicas; por el contrario, los lectores despliegan tácticas como la que Certau denomina “escamoteo”, que les permite tomar parte de lo leído y conferirles un nuevo significado (2000: 31). Michele Petit (1999, 2001) nos habla acerca de la existencia de “trayectorias de lecturas privadas” realizadas por fuera de las instituciones; la investigadora llama la atención acerca de la existencia de múltiples formas de apropiación y reapropiación de las lecturas. Además de los aportes mencionados, retomamos los trabajos de Roger Chartier (1991) y Elsie Rockwell (2001); ellos también se aproximan a la lectura y la escritura desde el concepto de apropiación, es decir, “una forma inventiva, una construcción conflictiva del sentido” donde puede verse lo que los lectores “hacen” con los textos (Rockwell, 2001: 28).

Los lectores despliegan “modos de leer” (Rockwell, 2001: 24; Cuesta, 2003: 20) cuyas claves interpretativas pueden radicar en diferentes conjuntos de conocimientos (por ejemplo, sobre la trama y personajes de las novelas de *Harry Potter*, la argumentación, el conocimiento sobre diferentes fuentes que funcionen como citas de autoridad) y aspectos como los emocionales, las posturas verificativas y especulativas puestos en juego.³ Estos modos se encuentran influidos por factores muy diversos, entre los cuales podemos destacar el capital cultural y simbólico, condiciones materiales y aparatos reguladores de la construcción de sentido, como por ejemplo el caso de la escuela que analiza Cuesta (2003). No menos crucial es la dimensión de los soportes tecnológicos y su injerencia en los procesos de lectura (Van Dijck, 2016). Los modos de leer pueden encontrarse y analizarse tanto en intervenciones orales como escritas.

Nuestra investigación nos lleva entonces a tomar en cuenta las dimensiones materiales que inciden sobre la especificidad de las prácticas de lectura y escritura en la virtualidad. Si Chartier (citado en Rockwell, 2001: 13) sostenía la existencia de “protocolos de lectura” previstos en los textos impresos que influyen sobre los modos de leer, podemos suponer también que los espacios virtuales donde observaremos

³Una clasificación exhaustiva de los modos de leer resultaría poco económica y reduccionista dada la diversidad de elementos puestos en juego. No obstante, a modo de ejemplo, podemos mencionar modos como el epistémico (analizado por Cuesta, 2003), el emotivo, el moral, el biográfico-autoral. Algunos de ellos resultan de frecuente aparición en situaciones de lectura en la escuela, desestabilizando en ocasiones la política de lectura legitimada por la institución o asumida por el docente (véase, Cuesta, 2003 y 2015).

prácticas poseen sus propios protocolos. Tendremos en cuenta trabajos como el de José Van Dijck (2016) acerca de las condiciones que forjan los medios conectivos (tecnológicas, de gobierno, para el usuario y sus hábitos) con el propósito de observar los mencionados protocolos. El impacto cultural de estas tecnologías en los modos de consumo cultural ha sido objeto de estudio para Jenkins en otro libro suyo, *Convergence Culture* (2008). Allí formula el concepto de “convergencia” para explicar las nuevas configuraciones que se han dado entre los medios a partir de la web 2.0:

Entre las ideas comunes a las que se refiere el término [convergencia] figuran el flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas, la búsqueda de nuevas estructuras de financiación mediática que caen en los intersticios entre los viejos y los nuevos medios, y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, que irían casi a cualquier parte en busca del tipo de experiencias de entretenimiento que desean (Jenkins, 2008: 276).

Esta situación incrementa la visibilidad de una cultura participativa dado que potencia la intervención de sujetos en la producción cultural; de este modo se opondría a una conceptualización transmisiva de la cultura que distingue tajantemente entre productores y receptores. Nuevamente aquí coinciden Jenkins y Certau. Sin embargo, ambos difieren en el sentido que observan en estas prácticas ejercidas: Jenkins discute que toda lectura y escritura llevada a cabo por fans represente una forma de subversión o resistencia respecto de la obra original y que su producción siempre se encuentre en polémica con el texto original o reponga necesariamente construcciones progresistas que muestren una “resistencia”.⁴ En este sentido, el investigador toma en consideración las condiciones de producción y reconoce que las contribuciones de los fans no gozan necesariamente del mismo estatuto y poder que las de los grandes productores que direccionan el campo.⁵

⁴ Jenkins propone el término “convergencia orgánica” para designar las formas de convergencia que no cuentan necesariamente con el aval de los productores culturales hegemónico y que enfatizan los procesos de apropiación personales (2008: 276).

⁵ Para ver críticas a la falta de conceptualización acerca del direccionamiento de la participación véase Van Dijck (2016).

Una última reflexión que debemos hacer: hemos utilizado hasta ahora los términos “lector” y “fan” para designar a los sujetos que intervienen en los espacios que estudiaremos. Seguiremos recurriendo a la categoría “lector” pero reconsiderando sus alcances.

En primer lugar, los lectores cuyas prácticas analizamos son fans de *Harry Potter* en tanto muestran conocimiento de la obra, agrado por la misma y participan de espacios de discusión y producción sobre la materia. En segundo lugar, no se trata de lectores en el sentido tradicional que hemos referido anteriormente. Teóricos de la sociología cultural y de la conectividad coinciden en que una mejor forma de caracterizar a los individuos que transitan la web es el concepto de “prosumidor”⁶ (consumidor y productor a la vez). Aunque esta categoría parezca invisibilizar o quitar especificidad al rol de los fans como lectores, en realidad la misma nos permite dar cuenta de la especificidad de los modos de leer y escribir en la web en torno a una producción como *Harry Potter*: la escritura es un reverso de la lectura; la lectura como acto interpretativo se completa interviniendo en la esfera pública virtual así como mediante otras prácticas como la creación de contenidos textuales, gráficos y audiovisuales que mencionamos al inicio de este trabajo. La habilidad para transitar experiencias de lectoescritura en torno a creaciones como *Harry Potter*, a su vez, implica una serie de conocimientos específicos ligados a la multialfabetidad, al punto de que Scolari (2017) acuña el término “translector” para aludir con mayor especificidad a los sujetos que participan de las “narraciones transmedia” como *Harry Potter*:

El translector debe moverse en una red textual compleja formada por piezas textuales de todo tipo y ser capaz de procesar una narrativa que, como una serpiente, zigzaguea entre diferentes medios y plataformas de comunicación [...] A estas competencias multimodales del translector —que le permiten reconstruir un mundo narrativo transmedia y colocar cada pieza textual en su lugar— se deben agregar las competencias (pos)productivas ya indicadas en la segunda sección (Scolari, 2017).

Este último concepto nos lleva a replantearnos también el modo en que concebimos la literatura y sus límites: *Harry Potter* no es solamente una obra literaria sino una narrativa en sentido más amplio. El concepto de “narración transmedia”

⁶ Este concepto fue acuñado por Alvin Toffler en la década de 1980 (Scolari, 2017).

(Scolari, 2013) suma a esta ecuación el papel de las tecnologías en los itinerarios de lectura y escritura y creemos que define mejor el escenario dentro del cual nos movemos. Hablar de *Harry Potter* no es ya reducible al texto firmado por J. K. Rowling sino de un referente cultural que se realiza por medio de diferentes plataformas, bajo la mano de diferentes actores culturales (no todos con la misma preponderancia o peso, como hemos dicho). Toda narrativa transmedia requiere no sólo la multimodalidad y diversidad de contenidos sino la participación de estos lectores activos que contribuyan a la misma. Desde esta perspectiva, los fans no poseen un lugar de igualdad de poder con las instituciones o productores culturales (en este caso, la escritora de la saga, las editoriales, los cineastas) pero sus prácticas se encuentran en diálogo con las políticas de lectura de los espacios de interacción, es decir, con un conjunto de regulaciones que moldean tanto sus experiencias como a la obra misma.

Metodología

Hasta el momento se han estudiado las comunidades de fans y sus prácticas desde el punto de vista de la sociología y la comunicación pero en la mayoría de los casos teniendo en cuenta la presencialidad.⁷ Al igual que en estos estudios recurrimos a un enfoque interpretativo y naturalista para el cual los investigadores cualitativos deben estudiar los fenómenos en sus escenarios naturales, así como entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les confieren (Denzin, y Lincoln, 2011: 46-49); es decir, nos posicionamos desde la etnografía pero optamos por la etnografía virtual específicamente (Lluch, 2014; Van Dijck, 2016). Se trata de una variante de la etnografía convencional que se vale del método de la observación participante y también nos permite “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1985): en este caso, una serie de prácticas escriturales y de lectura que se desarrollan en la web. Existen estudios similares sobre comunidades de lectores como el de Lluch (2014) sobre el blog de la escritora española Laura Gállego y el de Navone Sarubbi (2016) sobre

⁷ Por ejemplo, en cuanto a *Harry Potter* tenemos las investigaciones de Cuestas (2014, 2016) sobre la comunidad de lectores de La Plata.

el uso del humor y los memes sobre *Harry Potter* que han recurrido también a este diseño metodológico para dar cuenta de las actividades de lectura y escritura; también nos resulta interesante el estudio de López Corral (2015) sobre las prácticas escriturales de *creepy pasta* en la web.

En nuestro caso, en lugar de realizar una observación participante *in vivo* dadas las características de la virtualidad, recurrimos a las huellas de la presencia y participación por medio de la escritura y aquellas interacciones permitidas por las diferentes plataformas (por ejemplo, las funciones “compartir”, “me gusta”). Los datos recogidos son capturas de las páginas de Facebook administradas por fans Fuck Yeah Harry Potter (FYHP), No Muggles (NM), El Profeta Argentino (EPA) y la plataforma web Pottermore. Las muestras que analizaremos incluyen interacciones de los lectores en torno a un disparador. A los efectos de tener un mayor conocimiento del público que interactúa en los sitios gestionados por fans, recurrimos a entrevistas semidirigidas a los administradores de los mismos como metodología complementaria. Dado que no estamos ante una comunidad presencial sino virtual, no tomamos en cuenta como un factor central las pertenencias geográficas y nacionales o la edad sino que delimitamos la comunidad de fans a partir de cada uno de los sitios examinados; de más está decir que los participantes de uno también pueden serlo de otros.

En cuanto al análisis de las muestras, nuestro estudio es eminentemente cualitativo y contrastivo entre los tres casos. No recurrimos categorías como “buenas o malas lecturas” como ocurre en investigaciones de recepción (Cuesta, 2003: 13) sino que analizamos los mencionados modos de leer.

Discusión

Caso 1: una política abierta

Partimos de establecer una gradualidad entre las políticas de lectura y escritura de los casos analizados. En el primero se configura una con mayor apertura a poner en juego diversidad de modos de leer. Examinamos aquí las publicaciones e interacciones que se dan en dos sitios administrados por fans que se albergan en Facebook: FYHP, creada en

2011, y No Muggles, creada en 2015. En ambos casos, los lectores participantes provienen de diferentes países de América Latina; los administradores de la primera son chilenos y los de la segunda, argentinos.

El caso de FYHP ya fue analizado por Navone Sarubbi (2016) en relación con el uso del humor gráfico. La dinámica de este sitio ha marcado la de otros similares como NM: el contenido que suele compartirse son memes gráficos, algunos generados por los propios administradores del sitio y en su mayoría aportados por fans a través de mensajes privados (ya sean generados por ellos o extraídos de otras fuentes); al momento de la publicación, los administradores de FYHP etiquetan a quien aportó cada contenido y agradecen en el texto que acompaña a la imagen; esta dinámica, que muestra señas de comunidad, se repite ocasionalmente en NM.

Los memes gráficos suelen caracterizarse por la predominancia del elemento icónico y un elemento textual subordinado. La producción de los mismos implica una lectura de la narrativa *Harry Potter*⁸ y toma de postura respecto del referente que se puede localizar en los hilos de conversación, el formato predefinido por Facebook para la interacción online (Van Dijck, 2016: 78-79).⁹ En estos comentarios podemos observar modos de leer diversos y predominantes que van en sintonía con la política de lectura de estos sitios: el intercambio de opiniones tiene un lugar protagónico y las temáticas permanecen abiertas.

a) Modo paródico-crítico

Muchos de los memes que propician las interacciones en las páginas mencionadas parten de la parodia hacia algún aspecto específico de *Harry Potter*, sea de la construcción de algún personaje o el verosímil literario. El ejemplo 1 (despojado

⁸ Volvemos sobre el término narrativa transmedia: los memes recurren a fotogramas de la película como elemento icónico iterable dado que las novelas no cuentan con una identidad visual fácilmente reconocible. En este sentido, los (trans)lectores de *Harry Potter* cruzan los conocimientos de las novelas y películas demostrando que no “leen” en un sentido tradicional limitado al texto de J. K. Rowling

⁹ José Van Dijck (2016: 60) llama “participación implícita” al “hábito inscripto en el diseño del programador” para referirse a los protocolos de lectura y escritura que moldea, en este caso, Facebook. El autor también menciona un cambio importante en la interface de Facebook que privilegia una participación implícita de modo dialogal: Facebook cambió desde sus inicios en los que apostaba por una estructura de “base de datos” a una estructura “narrativa” que le permite ordenar cronológicamente los contenidos, por ejemplo, las conversaciones en muros a medidas que son publicadas y recorrer luego las mismas como si se tratara de una narración que muestra el paso del tiempo (2016: 91).

de su inserción en el entorno virtual correspondiente) exagera el perfil clasista de la familia Malfoy en las novelas por medio de una referencia a la serie mexicana *El chavo del 8* a nivel icónico y textual.

Al observar las discusiones que se generan en torno a este tipo de producciones gráficas, se manifiesta una disputa de sentidos en torno al modo de leer crítico.

En el ejemplo 2 (ver figura 2) encontramos una crítica al verosímil específico de las películas (la situación mostrada no ocurre en las novelas). En el intercambio registrado, los lectores responden convalidando o rechazando el contenido del meme. El comentario de Ignacio repone sentidos relacionados con una explicación que se da en el libro, cruzando así las fronteras literatura-cine como un translector (“No podría usar su varita con Nagini”).¹⁰ Selene, por su parte, alude al universo del *fan fiction* como otro universo en el cual se permite ejercitar una expansión de las reglas que rigen el verosímil de la serie, en este caso, sobre el uso de varitas para exaltar su precariedad. Advertimos aquí una disputa sobre la construcción de sentidos que busca situar la misma en alguno de los objetos que construyen la narrativa transmedia: el libro, la película, el *fan fiction*. A estas se suman las que denominamos “intervenciones parciales” por medio de las funciones que Facebook posibilita: “compartir”, “me gusta”, y los pictogramas de reacciones. No sabemos si los usuarios que utilizan por ejemplo el botón “Me gusta” convalidan la crítica subyacente en el meme o aprueban la ocurrencia; en este sentido, las intervenciones parciales no nos permiten indagar en la intencionalidad o fuera ilocutiva de quienes las introducen dado que resultan mucho más acotadas que las “intervenciones plenas”, es decir, los comentarios verbales.

Dentro de esta misma función podríamos ubicar un modo de leer crítico que va dirigido hacia la autora, J. K. Rowling (ejemplo 3. Ver figura 3) más explícitamente pues las anteriores apuntaban a aspectos de la obra. El objeto de ridiculización es la situación de Ron, un personaje, a la luz de declaraciones de Rowling en una entrevista (Press Association, 2014). El comentario de Jeess, no obstante, entra en polémica con los dichos de la autora (“yo creo que en esta ocasión, jk Rowling se equivoca”). Aquí lo que tenemos es una disputa en torno a la función autoral de la escritora en la creación de

¹⁰ El lector se refiere a aspectos de la construcción del mundo ficticio que son abordados en las novelas pero que quedan por fuera de las explicaciones que se brindan en las adaptaciones cinematográficas.

sentidos y el lugar que algunos de los lectores están dispuestos o no a concederle si esto contraviene sus ideas acerca de *Harry Potter*.¹¹

b) Modo hipotético-verificativo

Otro modo presente en la lectura y la escritura privilegia el lugar de lo hipotético. En dichas interacciones se produce la construcción de hipótesis de lectura en las cuales los participantes buscan “llenar” los espacios porosos de la narrativa con sus interpretaciones así como reponer y corroborar posibles datos. No es casual que en estas intervenciones de FYHP y NM registramos un mayor caudal de comentarios a diferencia de aquellas en las que predomina el modo paródico-crítico.

Las discusiones aquí analizadas suelen iniciarse con memes que poseen una sintaxis visual bastante homogénea: en lugar de una frase de estructura fija a la que se le cambia alguna palabra y detalle visual (rasgo usual en los memes), estos poseen una gran cantidad de texto en el que se articula una reflexión o hipótesis, como vemos en la imagen 4; además, la imagen es complementaria, pudiendo pertenecer o no a *Harry Potter*.

Al observar el hilo de comentarios, encontramos mayores debates en torno a la construcción de sentidos en estos casos. En el ejemplo 5 (ver figura 5), a partir de una frase de autor desconocido (“Amar es darle...”),¹² el meme despliega una hipótesis de lectura acerca de la relación entre Voldemort y Bellatrix Lestrange en las novelas.

Los participantes muestran su capacidad para cotejar la hipótesis con diferentes fuentes: los hechos que narran y explican las novelas (la concepción de Voldemort bajo los efectos de una pócima, el desconocimiento de Bellatrix acerca de la reliquia que aquel le entregó), las declaraciones de Rowling (donde expresa su postura acerca de la incapacidad del villano para sentir amor). Mientras que algunos dan lugar a la hipótesis del meme desde la duda (caso de Nathali), otros despliegan una contraargumentación basada en las fuentes aludidas. Surge incluso el argumento que descalifica los

¹¹ En otros trabajos (Gagliardi, 2017) se ha analizado la construcción de Rowling como escritura y su imagen de autor concluyendo que sus intervenciones constituyen grandes regulaciones de sentido que los lectores toman en cuenta, como se verá en los otros casos.

¹² El origen de la frase no pudo constatarse. No se trata de un refrán ni en español ni inglés, lenguas que cotejamos). En diversos sitios se atribuye esa frase a Romeo y Julieta, de William Shakespeare y a Stephanie Meyer, autora de Crepúsculo pero no pudo encontrarse la cita en sus obras.

conocimientos del productor del meme en el comentario de Franco: “Esto lo hizo alguien que no leyó los libros”; Paola, por su parte no sólo retoma las palabras de Rowling y el libro para explicar la invalidez de la hipótesis del meme (“Voldemort amaba a Bellatrix”) sino que brinda una interpretación propia (“Bellatrix también es incapaz de amar por estar consumida por el poder y la ambición”). Mientras que en análisis del ejemplo 3 había una oposición a la función autoral de Rowling, acá observamos una reafirmación de la misma en tanto varios de los participantes no sólo retoman los libros sino declaraciones públicas de la escritora. Como mencionábamos siguiendo a Jenkins (2010), las construcciones de sentido de los fans no siempre suponen resistencias. Uno de los usuarios propone, aparentemente,¹³ seguir la lógica del razonamiento propuesto por el meme y arroja una nueva hipótesis que ingresa una nueva dimensión: el amor y la orientación sexual (“Voldemort también le dio un horrocrux a Lucius Malfoy”).

En el ejemplo 6 (ver figura 6), la dinámica es similar con el agregado de que para polemizar con el meme y su hipótesis, Lucía recurre a conocimiento enciclopédico (en este, caso acerca de las estaciones en cada hemisferio). Nuevamente hay una tensión entre una lectura hipotética y otra verificativa que se desarrollan en un escenario marcado por la argumentación como secuencia discursiva predominante.

En el último caso de este apartado (ver figura 7), existe una mayor validación del contenido del meme. Las operaciones discursivas de los comentarios son de adición: agregan que “también” Dumbledore consideraba a Grindewald más que un amigo. Dichas operaciones coexisten con respuestas irónicas acerca de la tendencia del director de Hogwarts a favorecer a los personajes de Gryffindor, una de las cuatro casas que dividen al alumnado de la escuela; en ello observamos similitud con la lectura crítica analizada anteriormente.

c) Modo expansivo-emotivo

Estas conversaciones tienen como origen memes con predominancia textual en los cuales encontramos una situación similar a la práctica del *fan fiction*: se continúa con

¹³ El comentario se encuentra marcado por emoticones que, en el ámbito de la comunicación virtual, pueden oficiar como modalizadores discursivos del mensaje para indicar desde ironía hasta convalidación. Dado que se trata de un código sintético (pictogramas de corazón y cara burlona) cuyo sentido puede ser muy variado no podemos afirmar que en este caso el comentario de Pxus sea irónico o celebre la idea que su intervención vierte. La presencia de estos signos y su injerencia en la dimensión pragmática de los mensajes escritos en Facebook merecería un estudio propio.

la trama de *Harry Potter* más allá del punto donde el último libro de la serie concluyó: aquí la especulación extiende el texto original en una táctica de apropiación muy marcada que pone en juego la dimensión emotiva en conjunto con conocimiento sobre la saga que hagan plausible la microficción desarrollada. El ejemplo 8 (ver figura 8) presupone un conocimiento del lector acerca de las criaturas que tiran los carruajes y el hecho de que solo puedan verlas los personajes que han presenciado una muerte; la implicancia ética y emocional de la situación construida queda plasmada en la imagen como protocolo de lectura.

Analicemos una intervención donde se pone en juego este modo. En el ejemplo 9 (ver figura 9), los lectores toman como eje para sus comentarios el conocimiento acerca de la personalidad de Minerva McGonagall a través de las novelas. Sin embargo, aquí no se busca discutir el meme con evidencia textual o autoral: los participantes reconocen que se hallan en el terreno de la especulación y el *fan fiction* sin la intencionalidad de fijar sentidos; antes que eso, el objetivo es continuar la narrativa y crear sentidos nuevos. No se adopta entonces un modo verificativo sino uno que recurre a la dimensión emotiva y afectiva. Al igual que el *fan fiction*, estos casos vuelven sobre el rol del participantes de la narrativa transmedia *Harry Potter* como prosumidores que buscan expandir su experiencia de lectura por medio de la escritura.

La escena imaginada en el ejemplo 10 (la boda de Luna Lovegood) (ver figura 10) recibe comentarios acerca de la ausencia de algunos personajes difuntos en el relato (Dobby) pero la reacción general es de aprobación. También hay una lectura desde lo emotivo en el meme (la reacción esperada para los lectores vuelve a estar incitada por la imagen) y en los comentarios de algunos participantes (Pamela, Eduardo y Juan manifiestan conmoción) más cercanas a las intervenciones parciales de los “Me gusta” y botones de reacciones por su brevedad.

De modo similar a lo que ocurre en los foros de *fanfiction*, los comentarios operan más como críticas constructivas sobre la ficción expandida por el meme; en esto se diferencia del modo hipotético donde prima la corroboración de un sentido albergado en el texto fuente. En estos casos se advierte más que nunca el escamoteo textual (Certau, 2000) que los lectores realizan para apropiarse de la narrativa.

d) Modo legitimador

Esta orientación es la que construye explícitamente la (auto)imagen de los participantes como lectores fans valiéndose de la narrativa *Harry Potter*. El argumento principal aquí que suele esgrimirse es la diferencia entre quienes sólo vieron las películas y los que toman los libros como fuente canónica.

En el ejemplo 11 (ver figura 11), Jider discute la falta de representación de Ron en el meme reponiendo para ello episodio acaecido solo en las novelas (las cicatrices causadas por Sirius Black y los cerebros del Ministerio de Magia). Aquí vemos que los lectores en tanto comunidad generan sus propias formas de legitimidad para la interacción y construyen un *ethos*.

En el ejemplo 12 (ver figura 12), el meme introduce esta polémica al interior del *fandom*. Dado que FYHP y NM son sitios administrados por fans, existen recurrentes intercambios sobre la identidad como lectores que son tematizados en estos casos desde el *ethos* de la superioridad de quienes sí han realizado la lectura de la heptalogía de Rowling.

El fuerte consenso que vemos en el ejemplo 12 a través de los comentarios queda manifiesto también en las intervenciones parciales con las que los lectores convalidan la postura dominante (“los que leyeron los libros son los verdaderos fans”).

Lo que se desprende de estas interacciones es una concepción acerca del estatuto de la literatura dentro de la narrativa transmedia. Ligado a la función autoral de Rowling como garante de lo “canónico” en materia de *Harry Potter*, se manifiesta una jerarquía entre la “obra original” y los “derivados”, mostrando así que los lectores, a pesar de transitar diversidad de producciones, confieren un mayor grado de legitimidad a las novelas no sólo como fuente de información sino para evaluar a sus pares.

Caso 2: una política de lectura intermedia

En esta oportunidad, nuestro análisis parte de un espacio centrado en el *fandom* argentino de *Harry Potter*. El Profeta Argentino (EPA) se construye a partir de la parodia y la sátira (Hutcheon, 1981), tomando como referente al periódico del mundo Potter, *El*

*Profeta*¹⁴ y ejercitando un cruce entre los personajes de la ficción y personalidades de la escena política y farándula argentina. Las publicaciones de la página de Facebook se orientan a comentar sucesos de actualidad en el país recurriendo al conocimiento compartido con los lectores. De este modo, la política de lectura y escritura del sitio se encuentra más cerrada que en los casos analizados en el apartado precedente aunque, como veremos, las estrategias de los lectores contribuyen a que haya cierta diversidad y expresión creativa.

Desde un punto de vista pragmático, la estrategia irónica de la publicación requiere la complicidad de lector a nivel de los conocimientos (enciclopédicos) y evaluaciones (ideológicas) para poder interactuar (Hutcheon, 1981: 25). De este modo se perfilan las intervenciones a partir de una clave de lectura que los participantes deben reconocer gracias a su tránsito por la saga y conocimiento de las noticias que circulan en los medios de comunicación locales.

EPA brinda una serie de claves interpretativas que podemos encontrar en la paratextualidad del sitio. El menú de opciones, en la pestaña “Información”, brinda la siguiente descripción: “Periodismo independiente en defensa de las instituciones mágicas democráticas”, esto se suma al *slogan* presente en la marga gráfica de la foto de perfil (“El gran diario del mundo mágico”); se deduce que el referente de la parodia es el diario *Clarín* (“El gran diario argentino”) y el discurso de los medios antes que la saga en sí; a esto sumamos otro *slogan* presente en algunas de las publicaciones: “La magia se puede tapar o hacer tapa”. La estrategia pragmático-ficcional de EPA recurre a adoptar el punto de vista de aquello que es objeto de crítica: tomando a *Clarín* como referente de un presunto punto de vista liberal-conservador, EPA se posiciona como su equivalente en Argentina; si *El profeta* defendía al gobierno de turno, EPA se plantea en una supuesta defensa de la administración actual, a la cual identifica con el sector conservador de personajes de la galería del mundo creado por Rowling. De este modo,

¹⁴ *El profeta* es el periódico al que suelen recurrir los personajes dentro de la diégesis de *Harry Potter*. Con el correr de la historia se observa cómo el periódico se muestra crecientemente congraciado con el gobierno de turno, lo cual estalla en forma conflictiva en *Harry Potter y la Orden del Fénix*. Las novelas establecen que el periódico posee una línea editorial que representa a la clase media y a un oficialismo encubierto. En la última novela de la saga, el periódico queda bajo el influjo de los mortífagos tras el golpe de estado que encabeza Voldemort, convirtiéndose en un órgano de propaganda oficial conservadora.

la ironía se cuela como estrategia discursiva que el lector debe poder reconocer. Así, el *ethos* de los participantes es en realidad su opuesto.

El modo de leer que predomina en EPA es crítico pero su referente no es la obra de Rowling sino la realidad argentina y el discurso mediático; este modo de leer que cruza ficción y realidad y pone en juego aspectos éticos es eminentemente evaluativo. Además, la estrategia irónica instaurada por el contenido disparador (las imágenes) invita a ser sostenida en todas las intervenciones escriturales. Esta maniobra discursiva es reconocida por los participantes, como vemos en la intervención de Randy: él apela a hacer suyo el *ethos* discursivo de los mortífagos (refiere como “sangre sucia” a los opositores al actual gobierno argentino¹⁵) y extiende la ironía al incorporar sus propias referencias que cruzan el dominio de la ficción y la realidad: “papa mugglero”, en referencia al papa Francisco y “exministra”, en referencia a la ex-presidenta Cristina Fernández. De este modo, expande la propuesta de EPA.

Este modo de leer nos habla acerca de los conocimientos que los lectores demuestran respecto de *Harry Potter* y de las evaluaciones que realizan acerca la saga para ser capaces de participar de la política de lectura propuesta por la página (por ejemplo, para lograr un sistema de correspondencias entre personajes, instituciones y lugares); así, por ejemplo, dentro del amplio conjunto de información de la narrativa *Harry Potter*, tanto los administradores de la página como los lectores seleccionan los datos relacionados con las subtramas político-institucionales de las novelas como los más relevantes para esta situación de intercambio.

Los lectores pueden, incluso, proseguir con el juego planteado por EPA construyendo explícitamente un *ethos* opuesto al de la página, es decir, identificando la línea pretendidamente conservadora que la misma construye. Vemos en el comentario de Serj (ejemplo 14. Ver figura 14) cómo realiza esta operación (“Se te nota demasiado el tatuaje mortífago, profeta!”) y dialoga con el administrador de la página, quien mantiene el juego siempre y responde desde fórmulas de cortesía.

Sin embargo, en ocasiones los participantes quiebran el juego ficcional en relación con algunos temas al poner en juego un modo de lectura afectivo dado que el

¹⁵ En el marco de las referencias que establece EPA, los apelativos “sangre sucia”, “muggleros”, “muggles” “dubledoristas” aludirían a los sectores identificados con el peronismo y la izquierda.

tema los toca en lo personal o al menos en sus creencias. En la siguiente captura (ver figura 15), referida al conflicto gremial docente en febrero de 2017, el comentario de Valeria se enuncia desde el *ethos* del agraviado sin recurrir a la ficción como clave para su intervención. A diferencia de ella, el comentario de Mara también persigue una crítica a la postura del gobierno ante el conflicto pero recurre al *ethos* propuesto por EPA.

En los casos analizados observamos que EPA construye una política de lectura más dirigida que la de FYHP y NM aunque da lugar también a algunas participaciones que se corren de dichas indicaciones. Una diferencia sustancial es que el uso de la intertextualidad y la polifonía no tienen por objeto hablar de la saga en sí (esto es, en todo caso, una función colateral). Al proponer una identificación entre la saga y la actualidad argentina, EPA presupone un perfil de lector definido no sólo por cuestiones geográficas sino ideológicas también (presupone que los usuarios compartan al menos parcialmente las posturas políticas de la página).

Otro aspecto diferencial que podemos señalar aquí es que al rol de los lectores se le confiere menos posibilidad de participación en la generación de contenidos: pueden compartirlo aunque dentro de la interface de la página el mismo solo es accesible yendo a la opción “Comunidad” dentro del menú. El rol participativo de los lectores contribuye a expandir el uso de la narrativa transmedia que efectúa EPA pero a diferencia de los sitios analizados con anterioridad no propone discutir sentidos (no registramos grandes debates y disputas en las muestras) ni muchas interacciones entre los comentaristas, aunque sí, como señalamos entre los comentaristas y administradores.

Caso 3: una política de restringida

Pottermore es una iniciativa digital que fue impulsada por la propia escritora J. K. Rowling. Según los anuncios se promovió como una nueva experiencia de lectura, en este caso online, que permitiría re-transitar los siete libros del ciclo Potter “con algunos agregados cruciales” (Pottermore, 2011). Luego de una etapa de prueba en 2011, el sitio abrió al público en 2012. Los reportes de prensa de la época se hacían más interrogantes que certezas sobre el sitio: ¿Comunidad web? ¿Libro electrónico? ¿Libro

multiplataforma? ¿Texto multimodal? ¿Red social? ¿Qué era Pottermore en definitiva? (González, 2012; Gagliardi, 2017; Peckam, 2011).

En la primera versión del sitio, la propuesta recogía experiencias de las comunidades web creadas por fans (por ejemplo, ser seleccionado para una de las casas del colegio Hogwarts), el sitio de la propia Rowling, elementos interactivos de los videojuegos y materiales como los audiolibros de la serie. La propuesta proponía releer las siete novelas con “momentos” o escenas de los mismos sostenidos por ilustraciones y animación flash más ocasionales audios, como vemos en el ejemplo 16 (ver figura 16).

El usuario podía ir releendo fragmentos y encontrando pistas o ítems que le permitieran, además, ir destrabando los fragmentos de borradores de los libros e información textual adicional facilitada por Rowling. En este sentido, como afirman Jenkins (2011) y Vera Cuntz-Leng (2013), esta primera versión de Pottermore reelaboraba el contenido de los libros aunque era necesario contar con los mismos para una lectura completa; por lo tanto, Pottermore carecía de autonomía. En todo caso, el diseño visual de los capítulos era complementario respecto de las novelas pero no ofrecía contenidos novedosos como sería esperable de un proyecto transmedia más allá de los agregados de Rowling en cuanto a información acerca de los personajes. El (trans)lector que pretende Pottermore circula por una serie de contenidos en diferentes plataformas y medios, cada uno aportando algo diferente a la narrativa. Sin embargo, la política de lectura de Pottermore restringe el aspecto participativo de los lectores de modo más notorio que los casos 1 y 2 (Cuntz-Leng, 2013, p. 72; Jones, 2012).

En esta primera etapa del sitio, las posibilidades de lectura y la escritura quedaban completamente direccionadas. Al tratarse de un sitio oficial para lectores de todas las edades y nacionalidades, Pottermore puso en ejercicio una serie de medidas que atendían a la protección de los usuarios menores de edad, por lo cual los contenidos que fueran generados por los participantes serían cuidadosamente regulados.¹⁶

La interface de Pottermore permitía a los usuarios las intervenciones propias de la socialidad de Facebook: la opción “Me gusta” y comentarios breves para los momentos transitados y capítulos. Ahora bien, este entorno así concebido separa

¹⁶ Las mismas incluyen desde la moderación de contenidos e imágenes subidas hasta el nombre de los usuarios, que era designado por una serie de posibilidades preestablecidas.

claramente el contenido producido por Pottermore de las posibles prácticas de escritura y otras contribuciones que pudieran hacer los usuarios. El disparador sería siempre la novela recreada por medio de los “momentos” cuya lectura es lineal como la de las novelas (Cuntz-Leng, 2013, p. 71).

Como sostiene Jones en su análisis del sitio web, pese a tener una estructura semejante a la de las redes sociales, Pottermore no propiciaba en verdad un intercambio entre los lectores (quienes casi no llevaban a cabo interacciones entre sí por medio de los comentarios o estos se limitaban a breves mensajes). Más aún, la sección de comentarios incluía también información acerca de otras acciones de los usuarios (por ejemplo, quién encontró o destrabó alguna parte del libro, como se ve en el ejemplo 17. Ver figura 17) por lo cual la información no estaba debidamente jerarquizada como para diferenciar las conversaciones del registro de otras acciones. El modo de leer la obra es, en todo caso, evaluativo (se centra en reacciones del tipo “me gustó” o “no me gustó” sin mayor profundización).

Otro contenido que los usuarios podían subir a la página era el *fan art*; dado que las ilustraciones de los momentos de las novelas no mostraban el rostro de los personajes, estos dibujos podrían verse como una práctica que permitía a los lectores construir su interpretación de la historia y contribuir a la narrativa transmedia de un modo que no era plausible por medio de la escritura. Sin embargo, como mencionamos, la interface del sitio establece una jerarquía que no permitía a las producciones gráficas servir como disparador de una discusión como vimos por ejemplo en los casos de FYHP o NM. Mientras que los memes producidos por los fans o recopilados por los mismos servían como disparador para las interpretaciones y disputas en torno a la construcción de sentidos, suponiendo de entrada una elaboración creativa respecto de *Harry Potter*, aquí el disparador de todo intercambio vuelve a ser la obra de Rowling.¹⁷

En cuanto al contenido adicional compartido por la autora (en su mayoría notas sobre el proceso de escritura e información no incluida en las novelas), este tiene su repercusión en las prácticas de lectura y escritura de los fans. El hecho de ser compartidas en su sitio oficial reafirma la función autoral de Rowling (Gagliardi, 2017)

¹⁷ A modo de respuesta ante la falta de espacios de discusión en Pottermore, algunos usuarios crearon en 2012 el Pottermore Forum, un espacio no oficial para el debate.

sobre la regulación de sentidos. Varios de los metatextos compartidos por ella encuentran su eco en discusiones que registramos en los otros sitios que analizamos junto con entrevistas y las novelas originales. Si bien sabemos, como vimos en casos anteriores, que los lectores pueden desapegarse de los sentidos direccionados por el autor, dentro del espacio de Pottermore no suele haber disputas de este tipo dado que las intervenciones de los usuarios suelen limitarse a manifestar su opinión acerca de las recreaciones de los fragmentos de las novelas o preguntar sobre la navegabilidad. Cuando en 2015 el sitio web deja de permitir la función de comentar y subir *fan arts*, da inicio a una segunda etapa en la cual apuesta por un nuevo concepto: en lugar de retransitar los libros, Pottermore se erige más como una enciclopedia¹⁸ con algunas interacciones y donde el protagonismo recae sobre el material adicional. En un intento de apuntar hacia el debate, surge en 2017 la propuesta del *Wizarding World Book Club*. Esta posibilidad, hasta la fecha solo disponible en Inglés, propone releer las novelas y, cada semana, debatir sobre un tema propuesto por la página. Sin embargo, nuevamente el soporte y el protocolo de lectura le otorgan al debate un lugar secundario ya que el mismo no se alberga en Pottermore sino dentro de una cuenta de Twitter. Si bien esta red social permite a los participantes compartir más recursos en su interacción (elementos gráficos, gifs, videos), el lector no puede crear un contenido que inicie la discusión; de nuevo, esta se encuentra bajo la responsabilidad de Pottermore. En la captura (ver figura 18) observamos una interacción en torno a un aspecto de *Harry Potter y la Orden del Fénix*.

Vemos aquí algunos modos de leer que siguen con la consigna: debatir cuánto éxito tuvo el personaje de Dolores Umbridge frente a la sublevación estudiantil. La interface de Twitter no permite más que 140 caracteres para desarrollar una respuesta, por lo tanto, no podría haber un despliegue argumentativo como en FYHP o NM; por otro lado, el debate se concentra en aspectos de la trama y los usuarios responden a partir en la misma, es decir, el debate es inmanentista y no propone recurrir a otras fuentes.

¹⁸ Tras la publicación de la última novela de la saga, Rowling manifestó su deseo de crear una enciclopedia sobre la misma. Pottermore fue en parte una manifestación de este proyecto (Jenkins, 2011).

A modo de conclusión

Certeau (2000) define la lectura con la metáfora de la cacería furtiva (ingresando así la dimensión del riesgo) y como una actividad de producción de sentido y consumo. Las interacciones observadas activan en diferentes grados ese “riesgo” en la construcción y negociación de sentidos frente a sus pares o la obliteran. De este modo, los lectores de los tres casos intervienen en diferente grado de la narrativa *Harry Potter* y ejercitan su rol como sujetos activos dentro de la producción cultural. Jenkins define la cultura participativa en la que aquellos se mueven como “a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of informal mentorship”¹⁹ (Jenkins en Jones, 2012); claramente, algunos de los casos analizados se aproximan más que otros a actualizar esta posibilidad enunciada por el investigador. En este escenario marcado por los desarrollos tecnológicos que permiten nuevas formas de socialidad (Van Dijck, 2016), la actividad de los lectores cobra nuevas dimensiones y posibilidades para la investigación en torno a la misma. Como hemos observado, los entornos analizados dejan entrever la diversidad de modos de leer y políticas de lectura que los regulan; en efecto, los lectores fans de *Harry Potter* no sólo no constituyen un colectivo homogéneo sino que se muestran activos en cuando a las disputas de sentido, yendo más allá de las posibilidades de la lectura literal (Certeau, 2000: 184). Observamos también las diferencias de perfil que existen entre los sitios que estos lectores generan para desplegar sus interpretaciones y aquellos en los que la función autor busca regularlas. Nos parece oportuno referir la diferencia que establece Certeau entre *estrategias* y *tácticas* con las cuales los sujetos encaran actividades cotidianas como en este caso la lectura y la escritura. Si las estrategias suelen ser detentadas desde el lugar de poder (condición que los sujetos no siempre se encuentran en situación de ejercer), las tácticas se dan gracias a la ausencia momentánea de poder (Certeau, 2000: 44). En este sentido, FYHP, NM Y EPA muestran tácticas para la apropiación de la narrativa *Harry Potter*

¹⁹ "Una cultura con barreras relativamente tenues con respecto a la expresión artística y el compromiso cívico, un sólido apoyo para la creación y socialización de sus producciones y cierta de tutoría informal" (la traducción es de mi autoría).

mientras que Pottermore ha optado por un modelo de regulación que dificulta incluso la posibilidad de este accionar. La lectura y la escritura, en tanto prácticas culturales, solicitan de este modo que prestemos atención a un conjunto de condiciones cada vez más amplio y complejo para poder dar cuenta de sus riquezas y dificultades.

Figuras



Figura 1. Ejemplo 1



Figura 2. Ejemplo 2



Figura 3. Ejemplo 3

¿Que tal si los Dursleys eran tan malos con Harry porque estuvieron expuestos a un horrocrux (Harry) por mucho tiempo?



Figura 4. Ejemplo 4



Figura 5. Ejemplo 5

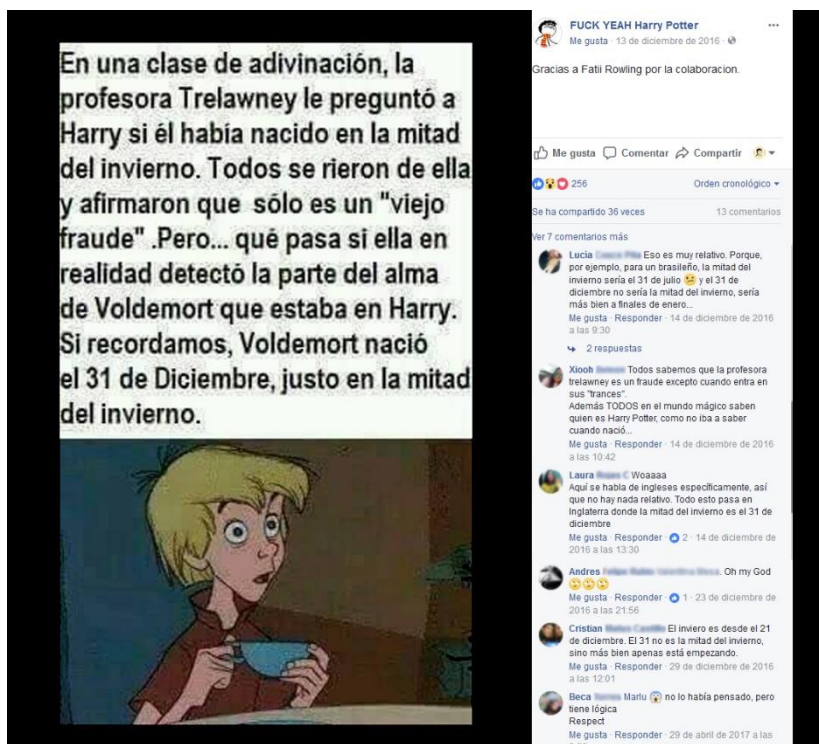


Figura 6. Ejemplo 6



Figura 7. Ejemplo 7



Figura 8. Ejemplo 8



Figura 9. Ejemplo 9



Figura 10. Ejemplo 10.



Figura 11. Ejemplo 11.



Figura 12. Ejemplo 12.



Figura 13. Ejemplo 13.



Figura 14. Ejemplo 14.



Figura 15. Ejemplo 15.

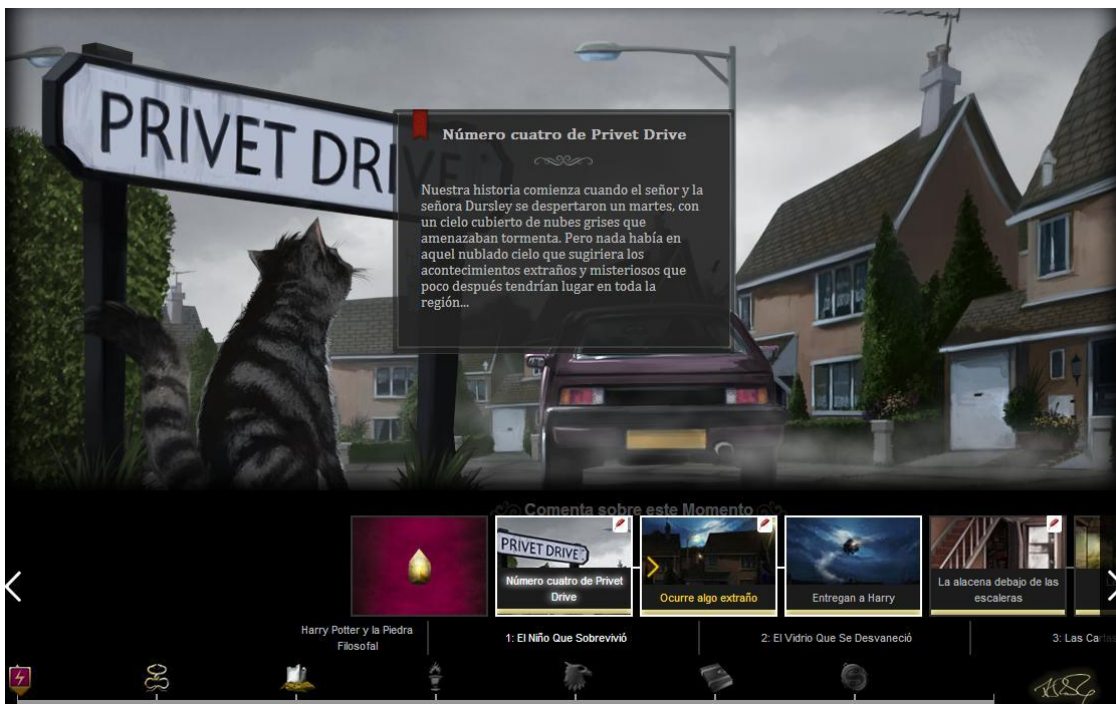


Figura 16. Ejemplo 16.



Figura 17. Ejemplo 17.

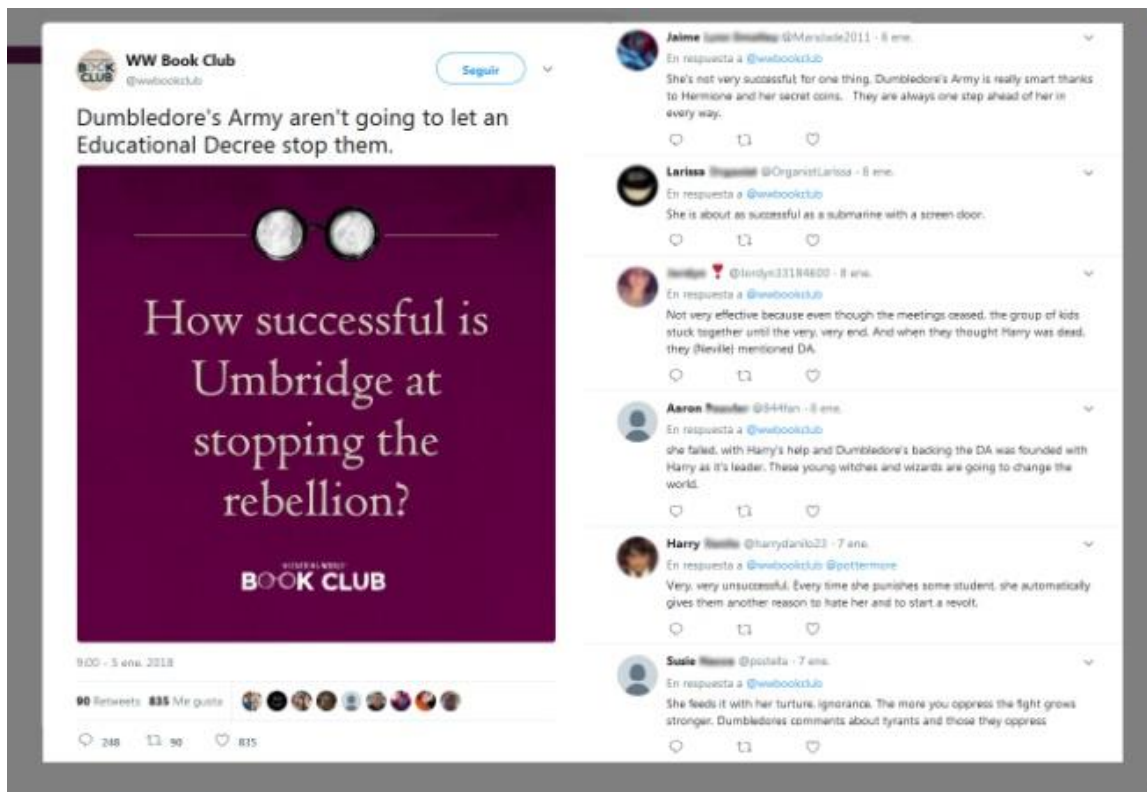


Figura 18. Ejemplo 18.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Certau, M. de (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (1991). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural* (tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Cuesta, C. (2015). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. En Sawaya, S. y Cuesta, C. *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Edulp, pp. 20-42
- 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: Universidad Nacional de La Plata.
- Cuestas, P. (2016). Entre libros, túnicas y varitas: Desbordando el mágico mundo de Harry Potter. *El Toldo de Astier*, 7 (12), pp. 48-5.
- Cuntz-Leng, V. (2013). Potterless: Pottermore and the Pitfalls of Transmedia Storytelling. En A. Vanek y S. L. Bowman, (Eds.). *Wyrd Con Companion Book* (pp 68-76). California: Wyrd Con.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de la investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- González, D. (2012). Las sagas literarias se convierten en “libros comunidad”. *La información*. Recuperado de <https://goo.gl/m1zPQL>
- Hutcheon, L. (1981). “Ironía, Sátira, parodia: una aproximación pragmática a la ironía”. *Poétique*, 46, pp. 173-193.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence cultura. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos: Fans, cultura participativa y televisión*. Buenos Aires: Paidós.
- Jenkins, H. (2011). Three Reasons Why Pottermore Matters. *Confessions of an Aca-Fan*, Recuperado de <https://goo.gl/J6ewsY>
- Jones, B. (2012). Pottermore: Encouraging or Regulating Participatory Culture. En *Magic is Might Conference*, Limerick, Irlanda.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, pp. 7-20
- López Corral, M. (2015). Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Role Playing Game) y las Creepypastas. En Sawaya, S. y Cuesta, C. *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Edulp, pp. 63-71.
- Navone Sarubbi, A. L. (2016). *Producciones Fan-made humorísticas en Facebook. Análisis de caso: Fuck Yeah Harry Potter*. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Peckam, M. (2011). Sony Joins Hands with J.K. Rowling for Pottermore. *PC World*. Recuperado de <https://goo.gl/rWMP1f>.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pottermore (2011). JK Rowling Announces Pottermore. Youtube. Recuperado de <https://goo.gl/csSe8T>
- Press Association (2014). JK Rowling: Hermione should have married Harry, not Ron. The Guardian. Recuperado de <https://goo.gl/5zxWC4>
- Rockwell, E. (1985). *La experiencia etnográfica*. México: Paidós
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette*. 3 (3), pp.12-31
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En *Hipermediaciones*. Recuperado de <https://goo.gl/FOPLiv>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.