

ENCUENTROS GENERACIONALES Y DESENCUENTROS DE CLASE SOCIAL ENTRE JÓVENES LECTORES DE LITERATURA EN BOGOTÁ

CLAUDIA VERÓNICA CORTÉS*

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia



*ccortes@unal.edu.co ORCID: 0000-0002-8639-7103

Artículo de investigación recibido: 11 de abril de 2020. Aprobado: 3 de julio de 2020

Cómo citar este artículo: Cortés, Claudia Verónica. 2020. "Encuentros generacionales y desencuentros de clase social entre jóvenes lectores de literatura en Bogotá". *Maguaré* 34, 1: 49-73

DOI: <https://doi.org/10.15446/mag.v34n1.90387>

RESUMEN

Este artículo analiza los puntos de encuentro y desencuentro en la forma en la que jóvenes estudiantes de secundaria de Bogotá leen textos literarios. Por un lado, examino y matizo los planteamientos de Pierre Bourdieu sobre las diferencias de clase social, de estilos de vida y la manera cómo las prácticas de consumo literario encasillan y dividen a los sujetos según sus capitales económicos y simbólicos. Y por el otro lado, basada en el trabajo de campo, acompañamiento y conversaciones, destaco los puntos de encuentro en donde jóvenes estudiantes de los últimos grados de bachillerato en Bogotá se desmarcan de las dinámicas estructurales de la clase social que los separan y, en cambio, se aproximan entre sí por su generación, sus modalidades de consumo y por sus formas de practicar la lectura de literatura.

Palabras clave: Capital simbólico, generación, habitus, literatura, prácticas de lectura.

GENERATIONAL AGREEMENTS AND SOCIAL CLASS DISAGREEMENTS BETWEEN YOUNG LITERATURE READERS IN BOGOTÁ

ABSTRACT

This article analyzes the agreements and disagreements between the ways that young high school students in Bogotá read literary texts. On the one hand, I examine and qualify Pierre Bourdieu's approaches to differences in social class, lifestyles and literary consumption practices, and how these differences classify and divide subjects according to their economic and symbolic capitals. On the other hand, based on fieldwork, conversations, and follow up, I highlight the agreements whereby senior high school students in Bogotá distance themselves from the structural dynamics of the social class that separates them in the first place. I also underline the way they approach each other by affinities derived from belonging to the same generation, by sharing consumption patterns and by the practice of reading literature.

Keywords: Bogotá, consumption, habitus, generation, literature, reading practices, symbolic capital, youth studies.

ENCONTROS GERACIONAIS E DESENCONTROS DE CLASSE SOCIAL ENTRE JOVENS LEITORES DE LITERATURA EM BOGOTÁ

RESUMO

Este artigo analisa os pontos de encontro e desencontro na forma na qual os jovens estudantes do ensino médio de Bogotá, Colômbia, leem textos literários. Por um lado, analiso e matizo as propostas de Pierre Bourdieu sobre as diferenças de classe social, de estilos de vida e a maneira como as práticas de consumo literário catalogam e dividem os sujeitos segundo seu capital econômico e simbólico. Por outro lado, baseada no trabalho de campo, no acompanhamento e em conversas, destaco os pontos de encontro em que jovens estudantes do ensino médio em Bogotá se desencaixam das dinâmicas estruturais da classe social que os separam e, em troca, se aproximam entre si por sua geração, suas modalidades de consumo e por suas formas de praticar a leitura de literatura.

Palavras-chave: capital simbólico, geração, habitus, literatura, práticas de leitura.

INTRODUCCIÓN¹

Al igual que escribir, leer es protestar contra
las insuficiencias de la vida.

Mario Vargas Llosa. 2010. Discurso de aceptación del Premio
Nobel de Literatura.

La lectura de literatura me ha cautivado desde que tengo recuerdo. Tanto su sistema de representación, significación y valoración en las esferas del campo social como los procesos catárticos, empáticos y de identificación que esta práctica supone me llevaron a investigarla. Más que buscar teorizar sobre ella, apunto a una forma contextual de comprender su articulación con la cultura y el poder.

Este artículo se ubica en una zona de tensión. En primer lugar, arroja luces sobre cómo las dinámicas intrínsecas de la clase social configuran puntos de desencuentro que ratifican las jerarquías sociales mediante los formatos de lectura, las categorías morales alrededor de la práctica y las formas de adquisición de los libros. Por otro lado, aun cuando estas líneas divisorias de las clases sociales son tan evidentes, una misma generación de estudiantes confluye en puntos de encuentro, no solo mediante la materialidad de la lectura, sino también a través de la práctica misma: la manera en la que los y las estudiantes subrayan, en la que se ubican para leer, cómo se acomodan, cómo valoran el libro y, finalmente, el modo en que lo consumen. La lectura literaria es un terreno politizado, en donde se disputan no solo el capital simbólico sino también las subjetividades, los imaginarios, las representaciones y la movilidad social; por ello, con esta discusión, analizo cómo esta práctica tiende un puente bilateral que desmarca a las y los jóvenes según su extracción de clase, pero también, les reafirma en algunas de las dinámicas de sus campos sociales.

¹ El presente escrito se deriva de mi tesis de investigación *Configuración de prácticas de lectura de literatura en estudiantes de décimo y undécimo de tres colegios con clases sociales distintas en la ciudad de Bogotá*, con la cual opté por el título de magíster en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia.

EL HACER: APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

En mi investigación elegí tres colegios, situados en la intersección entre lugar en el espacio social y los tipos de capital que propuso Pierre Bourdieu en 1983. Los planteamientos de este sociólogo en relación con la práctica lectora fueron claves, en tanto que la sitúa en una noción de clase social que no se explica exclusivamente por los procesos de producción o por los niveles educativos. Por el contrario, las clases sociales surgen como producto de una red de relaciones que abarcan desde la configuración del gusto (qué música se escucha, qué tipo de libros se leen, dónde se vacaciona, etc.) hasta la jerarquización social del capital global. En ese sentido, estas dinámicas y relaciones que disponen la clase están compuestas por espacios sociales en donde entran en juego los distintos tipos de capital: el económico, el social, el cultural y el capital simbólico (Bourdieu 2000). Por ello, seleccioné el colegio Villas del Progreso, ubicado en la localidad de Bosa; el colegio Andrés Bello, en la localidad de Puente Aranda; y el colegio Santo Tomás de Aquino, en la localidad de Usaquén, como representativos de la clase baja, la clase media y la clase media alta respectivamente. Así, abrí el espectro e imaginario de la clase social que se reduce a la estratificación social y la enriquecí, como denota Bourdieu, con la articulación de los tipos de capital en relación con una práctica lectora que, en un campo social, está cargada de distinciones simbólicas.

Mi entrada al campo también supuso un trabajo de selección de estudiantes. Realicé 175 encuestas preliminares a estudiantes de los grados décimo y undécimo de cada colegio. Los primeros acercamientos los hice en sus aulas de clase, en espacios que, amablemente, me brindaron las y los docentes de humanidades para hablar sobre la investigación y sobre por qué requería que fueran lo más honestos posibles en sus respuestas. Estas primeras encuestas me ayudaron a distinguir a los lectores de quienes no leían. Con base en esos resultados, seleccioné a 81 estudiantes, 27 por cada colegio, 13 por cada grado. Con ellos trabajé en varias sesiones con un ejercicio dinámico “rompe hielo”, que consistía en una adaptación del cuestionario que lleva por nombre el del escritor Marcel Proust, en donde por medio de preguntas como: “¿te gusta tu sector?”; “qué te agrada/desagrada de tu barrio?”; “¿cuál es tu lugar favorito?”; “¿cuál es tu villano preferido de la literatura?”; “¿qué ventaja consideras que tenga el mundo real que no tengan los libros?”; “¿cómo te gustaría morir?”; “¿cuál es tu mayor defecto?”; “¿cuál es tu compositor de música

favorito?” o “¿qué significa leer para ti?”, profundicé en un espectro amplio y complejo sobre sus dinámicas en el espacio social y también sobre rasgos de su personalidad, aspiraciones, sensibilidad, prácticas y gustos literarios, con el fin de delimitar la muestra.

Finalmente seleccioné a ocho estudiantes por colegio. Elegí cuatro mujeres y cuatro hombres con quienes empecé las entrevistas etnográficas semiestructuradas. No hay una única razón o variable que resuma las causas por las cuales trabajé de cerca con esas ocho personas y no con más, o con otras. Retrospectivamente, considero que este grupo fue una muestra representativa de los rasgos individuales y colectivos que caracterizan a estos jóvenes y, a su vez, también fue un conjunto de voces que, como diría Whitman, “[...] contiene multitudes” (1978). Quienes leen literatura son sujetos móviles, fluctuantes, así que busqué desentrañar sus prácticas lectoras, pero no vislumbré que me ayudarían a entender los puntos de encuentro que atraviesan las clases sociales, así como aquello que había avizorado inicialmente: los desencuentros que ratifican las posiciones sociales jerárquicas.

El trabajo de campo que sustenta este artículo estuvo lejos de suponer la somera aplicación de técnicas de investigación y recolección de datos, encuentros apresurados o talleres asaltantes. Aunque mis sujetos de estudio no fueron comunidades indígenas o grupos subalternos —en los cuales es más evidente la intervención etnográfica y la posición política—, trabajar con jóvenes lectores ciudadanos en sus lugares habituales, en sus salones de clase, en los pasillos donde comparten, en las zonas comunes donde transcurren los momentos de descanso, en espacios no académicos como centros comerciales, y ahondar mediante sus prácticas de lectura en sus búsquedas, sus miedos, sus sistemas de representación, de significación, en la manera en que constituyen su noción del buen gusto y en sus formas de entender el mundo, implicó realizar una serie de encuestas, entrevistas abiertas y semiestructuradas, encuentros extracurriculares, observación de clases de lengua castellana y filosofía, observación participante en los espacios de descanso, actividades de lectura con dos de sus libros preferidos, la escritura de mi diario de campo, la transcripción de los registros en audio que tomé, así como de notas hechas en algunas visitas, y el diálogo permanente con los maestros y promotores de lectura por un tiempo aproximado de un año. En este orden de ideas, esta triangulación metodológica (Saukko 2003) no solo se apoya en la dimensión epistémica,

sino que, además, está sostenida también por mi dimensión emocional que reflexiona, observa, comprende, se sorprende, se desestabiliza y se deja afectar por lo que implican estos puntos de (des)anclaje.

Ahora bien, la teoría fundamentada fue clave para analizar el material de campo, en tanto que su pretensión está en comprender no solo “cómo funciona el mundo”, sino que también se propone “acceder a la comprensión humana” (Glaser y Strauss 1967, 47); en este caso analizar las prácticas literarias. En este orden de ideas, en un primer momento organicé el material conceptual que había producido en campo y, luego, la codificación analítica me permitió identificar los conceptos emergentes. Cabe resaltar que el contexto central que marcó los dos momentos fue la articulación entre lo que los lectores dicen que hacen y lo que hacen. Gracias a ello, mi aporte teórico da cuenta sobre las diferentes formas de practicar y materializar la lectura literaria que (des)cruzan a lectores en posiciones sociales distintas.

En consecuencia, este artículo desborda el sitio y el lugar geográfico de los colegios en los que trabajé. El resultado que aquí presento no gira sólo en torno a la exclusividad que demanda abordar las particularidades de un estudio de caso. Desde el proyecto intelectual de los estudios culturales (Hall 1994), apunté a ampliar el registro; a relacionar, interconectar y tejer un cordón que comunica la especificidad con la pluralidad de los sistemas de significado en el orden simbólico.

PREFACIO

Country Club. Lluve. Es martes por la tarde. Juan me cuenta que cuando llega del colegio, lo primero que hace es descargar la maleta y quitarse el uniforme. Estamos en el aula múltiple del colegio y además del frío, se escucha eco cuando hablamos. Me dice que prende su portátil mientras revisa la cocina porque “¡me da un hambre!”. Saca de los bolsillos de su chaqueta azul de “Promoción 2019” un paquetico de galletas de avena y me ofrece una mientras se lleva otra a la boca y sigue hablando. Me cuenta de manera despreocupada, mientras mastica, que pasa la tarde entre música, redes sociales, memes y algunas páginas de Internet. “A mi mamá no le gusta que escuche música muy alto mientras hago tareas”, se queja, “así que me pongo audífonos para que ella no se dé cuenta”, sonrío con picardía.

Del otro lado de la ciudad, en Muzu, hace un sol abrasador. Nicolás tiene un perro que se llama Cónsul, como el personaje de su libro favorito: *Plegarias nocturnas* de Santiago Gamboa. Cuando llega a la casa, me cuenta que lo primero que hace después de saludar a su perro es quitarse el uniforme, lavar la camisa y las medias. Tiene que ponerlas a secar para que estén listas el día que viene. Estamos sentados en dos pupitres al final de un pasillo oscuro del colegio Andrés Bello que, a pesar de ser poco transitado, es ruidoso. *Huele a cloro, acaban de limpiar*. Me cuenta que mientras pone a calentar el almuerzo, recoge a su hermano del colegio, le sirve, lo cambia, limpia el comedor y la estufa. Luego, cuando termina, prende el computador de la sala, saca los audífonos de la maleta y se sienta a hacer tareas.

“Me llamo Yuli pero con la de yuca, no con la de jarra” es lo primero que me dijo cuando le pedí el nombre. Es un día cualquiera en Bosa. Ya pasaron las evaluaciones del primer bimestre y “por eso este ambiente tan relajado”, anoté en mi agenda con unos cuantos signos de admiración. Miré el reloj y estábamos bien de tiempo. Hace frío en el salón en el que estamos y por una ventana de rejas amplias se ve el cielo grisáceo. “Va a llover”, le dije para romper el hielo. Me contó con gran complicidad que vive en una casa de dos pisos. Que siempre al llegar del colegio pasa al primero a saludar a “la viejita que vive abajo. Es re buena gente y me conoce desde que nací”. Cuando sube, lo primero que hace es quitarse los zapatos y la jardinera porque “eso talla mucho”, se queda en medias y se acuesta en el sofá. Me dice que se queda ahí toda la tarde, hasta que llega su mamá de trabajar con su hermana menor que viene del jardín.

EL (DES)ENCUENTRO

Hay disparidades derivadas de problemas que se objetivan en la clase social. La práctica de lectura de literatura es un terreno en el que, como en cualquier otra práctica de consumo, se hacen manifiestas las discrepancias derivadas de dichas posiciones en los campos sociales. Recuerdo que, guiada por mis prejuicios como investigadora, en algún momento del trabajo de campo supuse que, a mayor capital económico familiar, mayores eran las posibilidades de adquirir libros de literatura. Sencillo, pensé. Sin embargo y para mi sorpresa, estos imaginarios y generalizaciones no son ecuaciones exactas ni directamente equivalentes. Es decir, el capital económico como un “trabajo acumulado, bien en forma

de materia, bien en forma interiorizada o incorporada” (Bourdieu 2000, 131) que se puede expresar como una fuerza “inherente a las estructuras objetivas y subjetivas que fundamentan las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu 2000, 132) y que es “directa e inmediatamente convertible en dinero” (Bourdieu 2000, 135), no implica *per se* que esté a plena disposición de los lectores cuyas trayectorias sociofamiliares lo posean. Hay permisos, justificaciones y reglas de por medio que llevan a estos y estas jóvenes a buscar el dinero por sus propios medios.

Los modos de adquisición

En una de nuestras conversaciones, en medio del pasto recién cortado del colegio Santo Tomás y ya con más confianza, Samuel me contó que una de las formas más comunes para conseguir dinero era haciendo trabajos en el salón de clase para sus compañeros. Sonreí, pensando en una *yo* adolescente que también lo hizo. En voz baja me dijo que “no es que esté muy orgulloso”, pero vendiendo talleres de química, física o ensayos reúne dinero para ayudarse con los gastos de los libros. Conclusión: el capital cultural “como principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu 2000, 131) es un medio por el cual puede incrementarse o elevarse, en cierta medida, el capital económico.

En el colegio Andrés Bello en la localidad de Puente Aranda y en el colegio Villas del Progreso en la localidad de Bosa, se complejiza la discusión respecto a cómo se adquieren los libros. El meollo principal gira en torno a que el capital económico no es lo suficientemente sólido y los ingresos económicos no son siempre estables; por ello, son los y las estudiantes quienes también, por sus propios medios, buscan la manera de reunir el monto que requiere la compra de los libros. Si bien en estos contextos las mesadas y los ingresos que reciben de sus padres son más reducidos o en algunos casos inexistentes, esto no es un impedimento para que mediante otro tipo de dinámicas obtengan los recursos económicos que necesitan.

Recuerdo mucho aquella anécdota de Kevin, un lector acérrimo de ojos vivaces, quien en medio de un salón vacío con las sillas sobre las mesas en Bosa, me dijo que para conseguir ingresos extras y comprar sus libros trabajaba de vez en cuando. ¿Trabajos de fines de semana a los 15 años?, anoté. En una época se moría por comprar *El peregrino* de Paulo Coelho y, entre suspiros y murmullos, me contó que la situación

económica de su casa no daba para pedir dinero. En diálogo con su madre, decidió ir a trabajar a la gran plaza del occidente de Bogotá: Corabastos; de 12 de la media noche hasta las 6 de la mañana por una semana. ¡Una semana! Kevin es delgado y de contextura menuda. Mi sorpresa fue enorme al imaginarlo cargando bultos de papas o tomates mientras, en su cabeza, el motor para estar ahí era descubrir las peripecias del personaje principal por el Camino de Santiago.

Y aunque no todos los estudiantes fueron a trabajar a la central de Corabastos, en esta esfera social fueron mucho más comunes los relatos relacionados con ferreterías, panaderías, papelerías, trabajos de cuidado y trabajos domésticos. En este orden de ideas, si bien es cierto que los y las lectoras de las tres clases sociales realizan trabajos para alcanzar el objetivo, queda claro que en las formas de adquirir los libros se hacen manifiestas las distancias de la clase social. Me explico, en una esfera que se jerarquiza por la legitimidad de los campos sociales y los tipos de capital, los estudiantes del colegio Santo Tomás de Aquino monetizan los trabajos intelectuales —que involucran el capital cultural—, a diferencia de los estudiantes del colegio Villas del Progreso, quienes intercambian trabajos de fuerza, actividades físicas y trabajos de cuidado para alcanzar su cometido.

Los formatos de lectura

Fue en los primeros días de diciembre de 2018. Lo tengo muy presente porque recuerdo los árboles de navidad que rodeaban el centro comercial. Quedamos de encontrarnos alrededor de las 3:00 p. m., pero llegué antes, por si acaso. Quince minutos después de la hora acordada llegaron todos en grupo. Los vi con morrales, bolsos pequeños y en ropa particular. Nos saludamos muy afectuosamente y les comenté que ya había fila. Era una firma de libros del escritor colombiano Mario Mendoza, a quien los y las lectoras del colegio Villas del Progreso admiraban profundamente. Entramos a la fila entre risas y algo de confianza. Mientras esperábamos abrí una maleta en donde les llevaba libros que, en medio de abrazos de agradecimiento, ellos mismos eligieron e intercambiaron. En algún momento noté que dos de los tres libros de Jonky, un lector, eran piratas. “Toma, te lo cambio”, le dije con la complicidad con la que veníamos hablando. Su reacción me sorprendió muchísimo: frunció el ceño y me miró inocente, un poco extrañado, la verdad, y me dijo: “¿por qué?, ¿para

qué?, si ese ya lo tengo”, se dio la vuelta y se incorporó a la conversación con sus amigos.

Por su reacción entendí de inmediato que para él no había connotación negativa en tener un libro copiado. Me resonaba en la cabeza: “¿por qué? ¿para qué?, ¿para qué quiero dos veces el mismo libro?” ¡Pero claro! ¡Cómo no lo vi! A mi alrededor todos se movían con la misma dinámica. La legitimidad del capital simbólico en campos sociales específicos es contextual. Estaban felices por sus libros nuevos, pero también llevaban con igual ilusión y respeto sus libros “piratas” o copiados. Y debo admitir que en ese instante la cámara con la que estaba viendo la escena rebobinó y empezó a grabar desde otro ángulo: la materialidad del libro pasa sin dudar por procesos de significación individual. Eran libros roídos, deshojados, endeble, pero los llevaban con tanto cuidado que parecían objetos sagrados. ¿Cómo no lo vi?

La materialidad de la práctica

A inicios del siglo xx, el arqueólogo Jan Gasiórowski definió la cultura material como “el conjunto de actividades humanas que responden a una finalidad consciente y poseen un carácter utilitario, realizado en objetos materiales” (1936, 18). Sin embargo, con el paso del tiempo esa noción que identifica la cultura material exclusivamente con los artefactos —objetos creados— se ha venido refinando y complejizando, hasta el punto en que llega a cuestionar cómo también en los objetos “se encarnan hábitos, comportamientos, saberes, imaginarios, prácticas, relaciones de género, de clase, etc.” (Appadurai 1986, 34). En ese orden de ideas, abordo el libro desde su materialidad y como un factor central que comprende no solo los puntos de encuentro sino también los de desencuentro de las prácticas lectoras.

Desde el pensamiento relacional del contextualismo radical (Grossberg 2010) que sostiene que cualquier práctica —literaria en este caso —, evento o representación no existe por fuera o de manera independiente de las relaciones que los constituyen, hay una categoría moral que, en compañía del capital económico, influye a la hora de elegir el formato de lectura y su legitimidad. Por ejemplo, en las esferas sociales más altas, los lectores del colegio Santo Tomás de Aquino sienten culpa, les parece incorrecto comprar un libro pirata. Para ellos es inconcebible y es algo que no se debe hacer porque “es ilegal” leer —tener— o comprar un libro

“pirata”, y sí, es verdad. Sin embargo, en un contexto socioeconómico y sociocultural en donde el libro no hace parte de la canasta familiar, ni de las prioridades estatales ¿cómo puede demeritarse una práctica de lectura porque el libro es reproducido de modo ilegal? Entonces abro mi primera libreta de trabajo de campo, un poco desgastada, arrugada, rayada. Busco: viernes 20 de septiembre de 2018: Jonky me cuenta con gran emoción que antes de comprar los libros, averigua en Bosa La Libertad o en algunas plazas en donde venden “piraticas”, porque con lo que le vale uno original puede comprar dos o tres, o sea, “puedo leer más”. ¿Será que eso desvaloriza la práctica?, ¿la reduce?, ¿le quita sentido?, leo las anotaciones y cierro la libreta.

Evidentemente el problema no es que Jonky sea un cínico por comprar y confesar abiertamente que prefiere leer libros piratas porque le salen más baratos. El problema es estructural: desde su posición de significación, en el margen desde el cual él se sitúa y en el contexto desde donde se despliegan las dinámicas de su habitus (Bourdieu 1994) y sus procesos de subjetivación, el libro es libro siempre y cuando se pueda leer. De alguna manera, esta figura innegable e indisoluble de el “pirata” —como proyecto alternativo de libreros independientes—, cumple una función social similar a la plasmada por Raymond Williams (1961) al estudiar el crecimiento del público lector de clase media en la década de 1960 en Gran Bretaña, ya que lleva el libro a donde las casas editoriales, las librerías y el Estado no llega.

Ahora bien, el valor distintivo de los formatos en los que se lee da cuenta de las distintas luchas que están en juego en los campos sociales, en tanto que uno de los principios de jerarquización social y cultural en una sociedad profundamente estratificada como Bogotá, responde a que este es un término que en las dinámicas coloquiales no supone exclusivamente su uso técnico, sino que converge en una expresión de distinción y estatus.

Las reuniones en el colegio Santo Tomás estaban cargadas de mucha luz. Lo digo por los ventanales y los grandes espacios del colegio. A veces hablábamos en una sala de juntas con vista a la cancha principal, a veces en la zona verde. Cuando indagué por los formatos de lectura, los lectores concordaron con que preferían leer en físico porque en digital les ardían los ojos, se distraían más, les daba sueño, ¡ah, o bueno, a excepción del Kindle! Con esa premisa clara, había otra especificidad que debían cumplir los libros: ser originales o en su defecto, de segunda. “Es que no le dan crédito al autor, ¿sabes?”

me dijo un lector en medio de la conversación cuando tocamos el tema de los libros piratas. Y como él, muchos estuvieron de acuerdo con que leer en formatos que no pasaran por las imprentas legales era incluso un robo, un acto deshonesto. Esta tensión y divergencia sobre los formatos de lectura hace evidente que el umbral de tolerancia hacia lo pirata o lo copiado sea otro y no tenga connotación moral para los estudiantes de las clases sociales más bajas, porque leer en ese formato reduce los costos de lectura, a diferencia de los muchachos del otro lado de la jerarquía social, para quienes, desde sus esferas de significación, adquirir y leer libros piratas, ya es *per se* una práctica con connotaciones negativas.

Me parece importante la brecha que separa la normalización de las y los lectores de las clases bajas respecto al consumo de los libros piratas y el contundente rechazo de la clase alta frente a esta práctica. Evidentemente, el campo de disputa en este escenario es contextual. Y pienso contextual en palabras de Eduardo Restrepo, quien considera necesario “tomar distancia de una noción de contexto como simple telón de fondo o el escenario donde sucede algo, para considerarlo como su condición de posibilidad” (2012, 133). Por eso, en este caso, vislumbrar la posición moral de los lectores ante este tema no está desarticulado de sus trayectorias sociales, ni de sus habitus; en cambio, revela la interseccionalidad entre clase social y generación, que sitúa la práctica y la hace rastreable en las posiciones del espacio social, visibles en un contexto que no solo condiciona su posibilidad de ser sino la modalidad en la que aquellas se efectúan.

EL ENCUENTRO

Una de las potencialidades de esta práctica radica en que es una zona polisémica. Si bien es cierto que materializa muchas de las disparidades y de las dinámicas de las clases sociales, mi investigación revela también que es una zona cargada de sentidos y de apropiaciones, que reúne a las y los jóvenes y no solo les hace lectores, sin importar el género, sino que también, a pesar de la clase social, la ubicación de sus viviendas, sus intereses académicos, sus inclinaciones políticas, sus gustos musicales, su trayectoria social, sus habitus, sus miedos y sus proyectos de vida, los hace encontrarse —sin saberlo— en las formas en las que practican, significan, eligen y consumen esta práctica literaria.

Cuando hablaba con lectores como Yuli, Nicolás, Aiver o Andrea, prestaba mucha atención a la infinidad de relaciones que giran en torno a sus particulares formas de llevar a cabo la práctica lectora: los rituales, los silencios, las pausas, la performatividad. Regreso a esas conversaciones mediante mis diarios de campo para escribir este artículo y apuesto teóricamente por un *punto de encuentro*. Como categoría analítica, este comprende una zona, un espacio, un lugar *no* imaginado, un *no* lugar no vislumbrado ni compartido explícitamente por los lectores, el cual, a diferencia del punto de (des)encuentro, es transversal a sus posiciones y condiciones de clase social. La clave para entender esta polifonía es que esta categoría congrega a jóvenes lectores que simpatizan por sus formas de consumo y sus formas específicas de practicar la lectura de literatura. En ese orden de ideas, los autores, los géneros literarios y los títulos leídos refuerzan la construcción de un canon juvenil que trasciende los mecanismos del habitus de clase y de distinción de los campos sociales.

Las prácticas

La práctica no es solo una acción. Implica regularidad y articulación entre lo que se hace y lo que se dice que se hace (Foucault 1978). Ante ello, la noción de disposición estética de Bourdieu (2002) denota que lo que comprende una práctica no es la acción en sí misma, sino la manera de practicar. No es una habilidad que sea meramente rastreable en la naturaleza de los bienes que se consumen, sino mejor, en las maneras en las que se consume. En tal sentido, en las formas en las que estos muchachos y muchachas comprenden esta práctica, converge una serie de aproximaciones que los cruza y los atraviesa.

Juan me cuenta que tiene una relación estrecha con sus papás. Sagradamente en la noche se reúnen para cenar, pero “qué pereza”, murmulla. Se relatan el día, charlan, lo interrogan sobre las tareas y, sin más, se alista para dormir. El regalo más lindo que ha recibido, y lo dice con mucha emoción, es una lámpara que le regaló su abuela. Me cuenta entusiasmado que ha sido un regalo muy útil, porque gracias a ella se puede quedar leyendo o despierto hasta tarde sin que nadie se dé cuenta. La luz es bajita y alumbraba lo suficiente, me explica. Me pasa otra galleta y se queda con la última del paquete. Me dice que revisa sin falta la mesita de noche del lado derecho de la cama, donde guarda *Las crónicas de Narnia: El León, la Bruja y el Ropero* de C.S. Lewis, y dice

—mientras emula con los dedos de las manos, como quien va pasando las hojas del libro—, que busca con el separador dónde dejó la lectura el día anterior. Le gusta mucho leer sobre las ocho, “no sé, como que todo está en silencio”. Se pone una cobija sobre las piernas, se sienta en la cama, prende la lamparita y “hasta que me duerma”.

“Es como una manía, yo no sé. Siempre miro el reloj a las ocho y diez”. Nicolás debe entrar a casa la camisa y las medias que dejó secando, en caso de que llueva. Es uno de los estudiantes más altos del salón. En las formaciones de la mañana queda casi de último, sino fuera por Suárez que se empina. En las noches, así como en las tardes, él es quien alista a su hermanito para dormir: le pone el pijama, le cepilla los dientes y lo lleva hasta la cama. Engruesa la voz y me cuenta que él es el “hombre de la casa” y que antes de irse para su cuarto le deja a su mamá la comida tapadita con un platico sobre la estufa “para que no se le enfríe”. Saca las manos del bolsillo, extiende la mano derecha y me muestra una cicatriz en el dedo índice. Se la hizo armando la repisa que instaló debajo del televisor para sus libros. Ahí pone “sus tesoros”: 15 libros que le han acompañado a lo largo de 17 años. *Plegarias Nocturnas* de Santiago Gamboa es el que le quita el sueño por estos días. Lo ha leído dos veces y lo dice con un tono orgulloso en su voz. Los cursos de primaria salen a descanso y el ruido interfiere más de lo habitual, así que corremos los pupitres para quedar más cerca y escucharnos mejor. *Huele como a almendras*. Me cuenta, dramatizando la situación, que le gusta mucho poner dos cojines contra la pared, pero eso sí, que queden en la mitad, ni muy para un lado ni muy para el otro. Va en la página 201 y como no tiene separadores usa papelitos de colores.

A Yuli le gusta mucho hablar. Me limito a dirigir la conversación y a escucharla. Es graciosa y con buen sentido del humor. En el bolsillo de la jardinera carga un brillo para labios que usa de vez en cuando, cuando siente los labios secos. Me cuenta que faltando un cuarto para las nueve empieza a alistar la maleta y las cosas para el día siguiente. Siempre empaca una sombrilla “porque si llueve, me encrespo”, dice. Por sus descripciones, infiero que vive en un apartamento pequeño. Una puerta corrediza separa su cuarto de un pasillo que colinda con el cuarto de su mamá y su hermanita. *El psicoanalista*, de John Katzenbach, es el libro que está leyendo ahora. Lo guarda en un cajón que se atora y no tiene manija. Por eso lo guarda ahí. Por eso no arregla el cajón, “para que nadie me esculque”,

sentencia. Vamos hablando y confiesa que le gusta mucho comer algo de dulce mientras lee. “No sé, parece que tener algo en la boca la ayuda a concentrarse más”, se lee en mi diario de campo.

Las voces que componen esta narración que nace del trabajo de campo aluden a una geoespacialidad, en donde los lectores, sin saberlo, se agrupan no solo dentro de los factores que constituyen la lectura como una práctica de consumo cultural, sino que también se aproximan de formas en las cuales configuran el quehacer de esta práctica. Es decir, no es una relación basada exclusivamente en el *leer*, sino que son vínculos tejidos a partir de la disposición corporal y de los espacios, de la temporalidad en la que leen o de las formas de significar la materialidad del libro.

El libro como un objeto sagrado

Me contaba Juan, mientras pasaba la envoltura vacía de las galletas por sus dedos, que no le gusta rayar los libros. “Tienen algo como bacano, algo como valioso que no se puede dañar”. ¿Ni con lápiz? Le pregunté para hacerlo reír. “Ni con lápiz” me dijo con los ojos igual de abiertos que su sonrisa. ¿De dónde viene esta connotación sagrada que tienen los libros? Cuando Walter Benjamin aludió a los inicios del arte, afirmó que las obras artísticas más antiguas “surgieron, como sabemos, al servicio de un ritual que primero fue mágico y después religioso”, sin olvidar que “no llega nunca a separarse del todo de su función ritual” (1989, 49). ¿Será por eso? Resulta que no solo Nicolás, sino también Samuel, Kevin, María Cecilia, Aiver y muchos más lectores y lectoras consideraron que “no, no me gusta rayar los libros, no sé. No se tocan, no se miran, no nada, no se rayan, no sé”. “¿Y eso por qué?”, preguntaba siempre yo expectante a sus respuestas, “porque son sagrados” respondían con poca preocupación por mis preguntas.

La categoría del libro como un objeto sagrado surgió directamente del trabajo de campo. Abordarla como una categoría analítica implicó pensarla como una contención de lo religioso, pero sin inscribirla exclusivamente a lo religioso. Me explico: si la expresión artística, según Benjamin, surgió del contexto mágico y puede que, de alguna u otra manera, todavía se le atribuyan muchas de esas antiguas cualidades, de la misma manera la lectura de las sagradas escrituras implicaba a su vez la veneración del texto escrito, en tanto que no todo valía la pena de ser escrito y, en consecuencia, leído. Sin embargo, otra línea más próxima a este esce-

nario indica que la noción de sacralidad derivada del punto de encuentro se puede entender desde el contextualismo radical, desde los procesos de valoración emocional y estéticos que recaen sobre los libros como objetos. Es decir, al incorporar la sacralidad en la materialidad y el cuidado de los libros en la construcción del punto de encuentro, visibilizo que los libros pasan por procesos de significación que, además, responden a vínculos y lazos que crean los lectores en distintas circunstancias o etapas de la vida, por lo tanto, su modificación o intervención no hace parte de un escenario posible.

A partir de ahí, me interesó rastrear e indagar cómo marcan la lectura: cómo subrayan, qué subrayan, con qué colores, de qué manera, dónde guardan los libros, dónde leen, cómo se acomodan, a qué hora, cada cuánto; con el fin de articular no solo los saberes, sino los sentidos ligados a aspectos performativos que, sin duda, son un elemento que matiza las distancias que impone la clase social. Esa es la razón por la cual me alejé de las dinámicas que estudian el libro como un objeto en sí y me acerqué a la reflexión sobre su comportamiento, sobre su dimensión performativa.

Esta dimensión de lo performático es de gran valor en las dinámicas del punto de encuentro, como categoría que trasciende la clase social. En últimas, son distintos los senderos y las trayectorias sociales de cada uno de los lectores: unos cenan con sus padres, otros se encargan del trabajo de cuidado, otros vacacionan cerca al mar y otros juegan con canicas. No importa. Lo verdaderamente valioso es que en sus quehaceres, en sus modos de leer, de tomar notas, de señalar lo que les llama la atención, de guardar las frases que les gustan, en el tiempo promedio de concentración para sostener la lectura continua, en la disposición o apropiación de los espacios, de los lugares de lectura y de toda la ritualidad que despliegan alrededor de la práctica, no son ni de Muzu, ni del Country Club. Así, estamos ante una serie de personajes a quienes en el set de rodaje no los aproxima su escenografía ni el guion de sus historias, sino la forma en la que *conducen* esas historias.

El gusto lector y el consumo literario

Propongo articular la teoría de Bourdieu con el contextualismo radical para pensar la configuración del gusto lector enlazando el habitus, entendido como las “disposiciones que se han adquirido a través de la

interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas [...]” (Bourdieu 2000, 20) con el contexto en donde se posicionan las y los lectores. Estos jóvenes no solo están situados en campos que jerarquizan distintas dinámicas, también están inmersos en un “habitus de clase” (Bourdieu 1996, 45) que, como disposición, no es una aérea volátil sino, una manera concreta y situada en donde confluyen permanentemente relaciones entre el individuo con su suma de capitales.

De esta manera, el gusto literario y las inclinaciones hacia determinadas lecturas está ligado de manera inherente a unos matices estéticamente estructurantes, producto de las relaciones entre el contexto familiar, escolar, social, político, cultural, económico, etc. Inicialmente asumí que en la relación entre los consumidores y los campos de producción cultural existía *cierto tipo* de público específico para *cierto tipo* de productos. No obstante, el trabajo de campo interpeló mis nociones con una fisura que demuestra que, si bien existen tensiones sobre la legitimación de los gustos entre las clases dominantes y las dominadas, la práctica de lectura literaria acobija modalidades de consumo que desestabilizan la esquematización de las obras literarias para cada clase social.

Estas grietas que se resquebrajan en la teoría bourdieana responden a la lógica de consumo omnívoro (Chan y Goldthorpe, 2007). Esta modalidad de consumo muestra que los gustos no son propiedad exclusiva de alguna clase social en particular, sino que son propios de la gama y el abanico de consumos culturales que, en este caso, comprende el punto de encuentro como una transversalidad entre clases sociales. En términos de consumo en general, son evidentes las distancias que impone el capital cultural y económico en relación con la accesibilidad a determinadas prácticas. En el colegio Santo Tomás de Aquino, por ejemplo, la equitación es una actividad regular que sería impensable de realizar para los y las estudiantes del colegio Andrés Bello, o quizá, asistir un curso de escultura para las y los muchachos del colegio Villas del Progreso no es un escenario tan probable como para aquellos jóvenes cuyos recursos económicos se los permite. Así, los lugares para vacacionar o las actividades para invertir el tiempo libre se convierten en derroteros en donde se hacen explícitas las maniobras que facilitan los tipos de capital. Sin embargo, en el terreno de las praxis literarias ocurre algo particular: los lectores y lectoras de estos tres colegios leen autores,

géneros y temáticas que no están tan distantes como sus posiciones en la geografía moral y social de la ciudad.

Afirmar que “las bases del gusto y los hábitos culturales no están tan relacionados con la estratificación social, sino con un ejercicio individual de auto-realización” (Herrera 2010, 10) es políticamente complejo en la medida en que invisibiliza los efectos de la estructura social sobre la consolidación del gusto de los lectores. No quiero avanzar por ese camino, pero sí propongo que la estratificación y la posición de clase social no son los únicos elementos determinantes en la constitución del gusto lector, sino que este se debate en un juego de tensiones del campo de la estética, donde las dinámicas generacionales de este grupo etario —que se conecta por estar en un momento similar de la trayectoria vital—, juegan un papel fundamental.

Puede ser el clásico de la literatura fantástica *Las crónicas de Narnia* de C.S. Lewis, o *Plegarias nocturnas* del reconocido escritor colombiano Santiago Gamboa; también puede ser *El psicoanalista*, el aclamado *bestseller* del estadounidense John Katzenbach. Son mundos, autores, contextos y temporalidades distintas que puntean este canon juvenil. Por ello, el punto de encuentro reúne a estos estudiantes de manera transversal a sus dispares posiciones en los campos sociales. Mario Mendoza, las novelas policíacas, H.P Lovecraft, el *fan fiction*, la novela negra y un sinfín de mundos urbanos y detectivescos abren paso a una nueva jerarquización de gustos lectores que, como me dijo Danna una tarde en el patio del colegio en Villas del Progreso: “es que ya está muy trillado eso de ‘yo soy millonaria y mi vida es muy difícil’ o clásicos por allá de los años de mi abuela. Lo bacano también es leer sobre una persona normal, que de verdad le pasen cosas que comúnmente nos pasarían.”

Antes de empezar trabajo de campo mis preguntas como investigadora apuntaban a entender qué leían los estudiantes en sus distintas condiciones sociales. Me cuestionaba permanentemente: ¿desde dónde se identifican?, ¿cuáles son los personajes que generan familiaridad en las clases altas?, ¿si se es estudiante de un colegio en Bosa, como el Villas del Progreso, con qué me identifico?, ¿qué leo? Por mis aproximaciones a Bourdieu esto suponía una diferencia: en una posición de clase social les gusta ciertos tipos de lectura y en otra condición de clase, priman otros. Ahora, habiendo terminado mi trabajo, comprendo que los planteamientos de Bourdieu se quedan cortos y no dan en el clavo del

consumo y la configuración del gusto literario, porque este responde a unas características, a un corte, a un estilo que se distancia de las estructuras estratificadoras y se aproxima a un tema generacional, que no solo comprende los diversos modos de ser joven y lector o lectora, sino también, los distintos discursos, prácticas y significaciones de un grupo etario en un momento particular de su ciclo vital.

Ante ello, las inclinaciones lectoras son una puerta de entrada para investigaciones venideras que indaguen sobre las dinámicas generacionales que conducen a la lectura de literatura fantástica; al género urbano, policíaco, a escenarios ciudadanos, vertiginosos; a lugares reales de ciudades entrópicas y caóticas, que están atravesadas por nuevos imaginarios que construyen este sentir lector. Así, el punto de encuentro es una apuesta teórica que sustento como una forma de producir teoría para visibilizar cómo las formas de llevar a cabo las prácticas de lectura de literatura atraviesan las dinámicas que marcan las distintas articulaciones de la clase social. Cuando este grupo de jóvenes realiza sus prácticas de lectura en sus lugares situados, experimentan una metamorfosis en común, sin siquiera ellos mismos saberlo o haberse visto, de modo que en Muzú ya no se trata de Nicolás sino de Rodia Raskolnikov, un estudiante pobre de la Rusia del siglo XIX que termina asesinando a una anciana usurera y a su hermana sólo porque los nervios lo traicionan en *Crimen y Castigo* de Dostoyevski; en Bosa ya no estamos hablando de Yuli, sino de Gaby, la Dama de la Noche, una luchadora enmascarada y devastadora con una presencia física impactante que no deja en pie a ningún rival en *Lady Masacre* de Mario Mendoza; y en el Country Club, Juan le da paso a un paranoico esquizoide llamado Fernando Vidal Olmos que cree que los ciegos conforman una sociedad secreta que detenta el poder del mundo mediante raras y complejíssimas artimañas en el “Informe sobre ciegos” en *Sobre héroes y tumbas* de Ernesto Sábato.

CONCLUSIONES

Indagar por la práctica de leer literatura es potente en tanto que esta es una praxis poco estudiada, complejizada, contextualizada y politizada en el hemisferio latinoamericano. Hace parte de un borde, de una serie de prácticas relevantes para el sistema de representación y performatividad del estatus, pero a su vez, es periférica y marginal desde la rigurosidad que implica desentrañarla a partir de las concep-

ciones teóricas, de la practicidad y la voluntad lectora. En ese orden de ideas, la subjetividad, los sistemas de representación, la configuración del gusto y sus procesos de significación se han dejado en manos de instituciones que no han cuestionado desde un lugar reflexivo y crítico las implicaciones sociales que tiene esta práctica que juega desde todas las posicionalidades.

A diferencia de algunas discusiones que ha suscitado la lectura de literatura en ambientes escolares (Trujillo 2010; Cuesta 2007), he propuesto esta discusión para visibilizar que, en efecto, la clase social gesta dinámicas que se convierten en un derrotero que conduce, guía, limita y permite muchas de las prácticas sociales, culturales y económicas. Sin embargo, la potencia investigativa también revela cómo mediante formas específicas y compartidas de practicar se matizan las distancias que generan la jerarquización de los campos y los tipos de capital. Con ello me refiero a que la práctica de lectura literaria es un terreno de tensión, un tire y afloje que reafirma las relaciones de poder producto de la clase social, pero también se desmarca de la inflexibilidad de los campos sociales y desborda sus dinámicas. En otras palabras, es una praxis sumamente permeada por múltiples articulaciones de sentidos, significados, emocionalidades, habitus y tipos de capital.

Lejos de cualquier especie de reduccionismo, mi interés se centra en abordar la mayor cantidad de contingencias y complejidades posibles para entender cómo se configuran, tanto los puntos de desencuentro como los de encuentro. En primer lugar, he indicado que las dinámicas que giran en torno a los modos de adquisición materializan las diferencias de la clase social. Inicialmente consideré que la adquisición de libros podría comprender un punto de encuentro, en tanto que los estudiantes de los tres colegios hacían cosas por sus propios medios para conseguirlo. Sin embargo, la clave estuvo en cuestionar esos quehaceres. Revelar cómo en las esferas más altas los trabajos se relacionaban con la monetización del capital cultural, a diferencia de las clases bajas, en donde sobresalían los trabajos de fuerza física y de cuidado doméstico, constituye sin duda, en la forma diferencial de acceder a los libros, un terreno que ratifica las desigualdades que son efecto de la posición social.

Por otro lado, en términos de materialidad y de formatos de lectura se hace explícito también cómo la carencia de capital económico hace que las categorías morales relacionadas con la lectura de libros piratas

sean más laxas y casi inexistentes entre los estudiantes de menores recursos, a diferencia de quienes, desde su “habitus de clase” (Bourdieu 1996, 45) consideran estas prácticas como mal vistas. Esto se debe a que en un contexto de precariedad lo importante es que el libro sea legible. La legitimidad del libro no la constituyen la editorial, la imprenta o la librería que lo vende. El libro no es solo un objeto y el factor que lo hace legítimo dentro del campo social en el que está inmerso es que está marcado por lógicas del valor/signo (Baudrillard 1993), y también por la lógica funcional del valor de uso que privilegia las funciones prácticas de su utilidad como objeto, es decir, la lógica del valor simbólico, de apropiación y significación.

Ahora bien, aun cuando las anteriores dimensiones ratifican algunas de las desigualdades que producen los distintos tipos de capital para efectuar la práctica lectora, este terreno polisémico de la praxis literaria demuestra que también es una zona de encuentro, a pesar de las diferencias imbricadas en las condiciones de la clase social. Este punto de unión está compuesto por las formas y maneras de practicar la lectura, por las maneras de disponerse, de subrayar, de acomodar el espacio, de dividir los tiempos entre los quehaceres domésticos y los trabajos escolares. De esta misma forma, dicha zona de confluencia está cargada por un aspecto performático y también por la sacralidad del libro como objeto de lectura. Por ello, el libro se ha convertido en un objeto que no se raya, no se ensucia, no se interviene de ninguna manera porque contiene algo que para los lectores no es posible alterar.

Otro de los aspectos que propicia este lugar de encuentro es la forma en la que han configurado el gusto lector y las modalidades de consumo. La potencia de abordar a Pierre Bourdieu en relación con estas prácticas lectoras es que si bien los efectos estructurales y los impactos sobre el gusto están influenciados por las posiciones de los sujetos en los campos sociales (1996), el gusto lector, particularmente, es una configuración que no responde a los cánones clásicos que emanan de estas estructuras sociales, sino que responde a un canon juvenil que se aproxima a los ritmos generacionales de estos jóvenes lectores. Novela negra, novela urbana, mundos distópicos y *fan fiction* son los nuevos cánones de lectura que estos muchachos y muchachas van construyendo, demarcando y prefiriendo según el cúmulo de paralelismos y articulaciones que comprenden, no solo las historias personales que los

acercan en este momento similar de su trayectoria vital, sino también las condiciones sociohistóricas que están entrelazadas con sus contextos (Godard y Cabannés 1996).

Considero que es importante abordar las ambigüedades de esta práctica, en la medida en que la investigación de campo y el examen de las prácticas matizan los planteamientos de Pierre Bourdieu respecto a los alcances de la clase social, pero sobre todo, considero que es una discusión políticamente importante porque demuestra cómo en medio de una ciudad tan estratificada, segmentada, dividida y polarizada, unas determinadas formas de llevar a cabo la práctica de lectura de literatura, hacen que el grupo etario al que pertenecen estos jóvenes lectores se encuentre en una zona de tregua que contiene no solo sus formas de practicar sino, también, de significar la lectura literaria.

Mi postura política apunta a cartografiar ese espacio de encuentro como una conglomeración de maneras de practicar que va más allá de los sujetos con nombre propio y se convierte en una grieta, un umbral que abre la posibilidad de que estudiantes jóvenes, sin importar el género y la posición social, puedan encontrarse. El punto de encuentro es una zona cargada de significaciones, sentidos, apropiaciones, formas de practicar, subjetividades e intersubjetividades imperceptibles, que sobrepasan no solo las nociones de condiciones y posiciones sociales, sino también la distribución de capitales.

Finalmente, espero que este artículo abra nuevas puertas para futuras investigaciones, como la intersección de estos puntos de (des)encuentro con el enfoque crítico de género. Sin embargo, esta es una constatación y una apuesta por visibilizar desde este reducto académico que las luchas que se gestan desde lo personal, también se pueden librar desde el capital simbólico producto de este aparato de producción de conocimientos que es la academia. La lectura de literatura me ha atravesado desde que tengo recuerdo: entrever estas fisuras y estas reafirmaciones en el contexto bogotano es un llamado a reivindicar las prácticas lectoras como un ejercicio libertario, complejo y, sobre todo, como un terreno de encuentros posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appadurai, Arjun. 1986. "Introducción: Las mercancías y la política del valor".
En Arjun Appadurai (ed.), *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural*

- de las mercancías*. 17–87. México D. F.: Grijalbo.
Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta).
- Baudrillard, Jean, 1993. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bourdieu, Pierre. 1994: *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 1996: “Condición de clase y posición de clase”. En *Archives Européennes de Sociologie*, trad. al castellano de José Sardon, 45-90. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre. 2000. “Sobre el poder simbólico”. En *Intelectuales, política y poder*, trad. de Alicia Gutiérrez, 20-140. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto*. México, D. F: Editorial Montessor.
- Chan, Tak. y Goldthorpe, Jhon. H. 2007. “Class and Status: the Conceptual Distinction and its Empirical Relevance”. *American Sociological Review* 14, 5: 55-72.
- Cuesta, Carolina. 2007. *Prácticas de lectura y enseñanza de literatura*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Culebrero, Francisca. 2010. “Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria”. En *Revista Lectura Vida*, 7-14. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Foucault, Michel. 1978. “El polvo y las nubes”. En *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Gasiorowski, Jean. 1936. *El problema de la clasificación ergológica y la relación del arte a la cultura material*. Cracovia: Imprenta de la Universidad de Cracovia.
- Glaser, Barney y Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Press.
- Godard, Francis y Robert Cabannés. 1996. *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*, 23-38. Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Serie II. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- Grossberg, Lawrence (2010). *Estudios culturales. Teoría, política y práctica*. España: Letra capital.
- Hall, Stuart. 1994. “Estudios Culturales: Dos Paradigmas”. *Revista Causas y Azares*, 1:12-31.
- Herrera, Manuel. 2010. *Estratificación social y estilos de vida culturales*. Bogotá: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.

- Restrepo, Eduardo. 2012. *Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Saukko, Paula. 2003. "An Introduction to Classical and New Methodological Approaches". En *Doing Research in Cultural Studies*, 11-38. Londres: British Library Cataloguing in Publication data.
- Trujillo, Francisca. 2010. "Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. Lectura y Vida". *Revista Latinoamericana de lectura* 31, 1: 28-38.
- Walter Benjamin. 1989. "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En *Benjamin, Walter Discursos Interrumpidos I*, 30-49. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Williams, Raymond. 1961. *The Long Revolution*. Londres y Nueva York: Columbia University Press.
- Whitman, Walt. 1978. *Canto a mí mismo*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Diarios de campo

Notas de campo. Colegios Santo Tomás de Aquino, Andrés Bello y Villas del Progreso, Bogotá, febrero a diciembre de 2018.

Entrevistas

- D. P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018; 20 de septiembre de 2019; grabación digital, 02:36:03 – 01:28:15.
- J. C., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 6 de marzo de 2019; 9 de octubre de 2018; grabación digital, 01:32:14 – 01:42:19.
- G. G., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019, grabación digital, 02:25:14.
- N. R., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019, grabación digital, 01:15:44.
- S. G. estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 5 de marzo de 2019, grabación digital, 02:39:21.
- Y. Z., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 y 23 de marzo de 2019, grabación digital, 01:11:01.