



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Configuración de prácticas de lectura de literatura
en estudiantes de grado décimo y undécimo de tres
colegios de clases sociales distintas en la ciudad de
Bogotá**

Claudia Verónica Cortés Sánchez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales -CES
Bogotá, Colombia

2019

**Configuración de prácticas de lectura de literatura en
estudiantes de grado décimo y undécimo de tres colegios de
clases sociales distintas en la ciudad de Bogotá**

Claudia Verónica Cortés Sánchez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Estudios Culturales

Director:

Ph. D. Juan Carlos Patiño Prieto

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales -CES
Bogotá, Colombia

2019

2

*A los muchachos que emprendieron este viaje conmigo.
Por sus voces, sus búsquedas. Por las risas, la confianza, por lo aprendido y lo
compartido. Salud.*

“Este libro indica mucha más paciencia que genio,
mucho más trabajo que talento”
Flaubert a Louis Bouilhet, carta del 5 de octubre de 1856.

Agradecimientos

A los maestros, coordinadores y rectores de los colegios que comprende este trabajo. Por los espacios brindados, los tiempos de sus clases, por la libertad para el desarrollo de las actividades y la agilidad durante los trámites de ingreso.

Quisiera expresar mi total gratitud al profesor Juan Carlos Patiño, mi director de tesis, por haber creído en esta investigación desde el día cero. Su confianza, su rigor, su buen humor, su acompañamiento constante, su paciencia y su capacidad para llevar mis inquietudes fueron claves para afrontar y entender los distintos matices que implicó esta apuesta académica.

Al profesor Óscar Iván Salazar, mi codirector, por su interés en este trabajo desde mi ingreso a la maestría. Su tiempo y sus comentarios fueron de gran ayuda para fortalecer no solo el marco teórico de este trabajo, sino para configurar aquello que en su momento no tenía punto de articulación. Agradezco muy especialmente al profesor Mauricio Montenegro por el *match point*, porque sus lecturas y sus recomendaciones siempre fueron reveladoras y refrescaron mis esquemas y los ritmos de escritura. A la profesora Marta Zambrano, quien como lectora, contribuyó a agudizar la mirada sobre aquello que, por proximidad, yo no podía ver. Y a Eduardo Restrepo quién sin saberlo, como profesor y autor, me sirvió como un punto de anclaje con el compromiso político e intelectual de lo que significa y supone hacer estudios culturales desde este lugar de la periferia latinoamericana.

Agradezco profundamente a Mario Mendoza por la complicidad, las enseñanzas y por la confianza ciega e infinita en eso que podría llegar a ser y hoy es. A mi madre y mis abuelos, por entender y respetar las tantas ausencias -y las presencias ausentes- que supuso llevar a cabo la escritura de esta investigación. A Sofia, mi hermana, por aventurarse conmigo en el tortuoso camino de la transcripción y echarme un cable cuando más lo necesité -en la tesis y en la vida-.

A mis compañeros de cohorte por el tiempo, los autores, las ideas y las luchas compartidas. A mis amigas Natalia Cobo, Paula Náñez y Carolina Guerra mi total gratitud por su lealtad y su amistad incondicional. Gracias también a Alicia Vega y Miguel Ángel Vega, por la paciencia, la buena disposición y la amabilidad de siempre. Por último, pero no menos importante, a la Universidad Nacional de Colombia, que me permitió recorrer el jardín de los senderos que se bifurcan en mí.

Resumen

El objetivo principal de esta tesis es comprender cómo se configuran las prácticas de lectura de literatura en estudiantes de décimo y undécimo de clases sociales distintas en la ciudad de Bogotá. Esta configuración fue estudiada a partir de tres momentos: primero, analizar cuáles son los motivos y las razones por las cuales estas prácticas lectoras se efectúan; segundo, entender qué pasa durante la praxis de lectura de literatura y, finalmente, comprender los efectos de esas prácticas en aspectos de la vida de los lectores. Debido al contexto de los estudiantes y a los roles que desempeñan en las esferas del campo social, cada uno de estos momentos tiene una serie de vertientes que lo problematizan de manera polisémica.

Esta investigación indaga metodológicamente desde la voluntad transdisciplinar de los estudios culturales y desde su eclecticismo estratégico sobre dos dimensiones: lo que los estudiantes hacen pero también lo que dicen que hacen. El propósito por rastrear y comprender la relación entre las praxis lectoras y los significados de esas prácticas es extrapolar esas singularidades a estudiantes en condiciones de clase similares, en aras de dar cuenta acerca de cómo una generación de lectores se apropia y (re)significa la lectura literaria por encima de la estructura de las clases sociales. La lectura de literatura es un terreno de disputa de imaginarios, representaciones, subjetivaciones, subjetividades, movilidad social y, se inscribe en el proyecto político de los estudios culturales porque desentraña las intersecciones entre la cultura y el poder, y además, porque se configura desde las posicionalidades y el contextualismo que la enmarca.

Los lectores que comprende la investigación son estudiantes de los colegios Villas del Progreso en el barrio Bosa Santafé en la localidad de Bosa; del colegio Andrés Bello en el barrio Ospina Pérez en la localidad de Puente Aranda y del colegio Santo Tomás de Aquino en la localidad de Usaquén. Dentro de los hallazgos más importantes de la tesis se encuentra que esta configuración es un terreno móvil. La práctica de lectura literaria es un mecanismo mediante el cual se (re)significan las nociones de la realidad debido a las barreras objetivas de la clase social y la etapa de desarrollo de estos jóvenes y, también, articula las dinámicas de una práctica cultural que reafirma los imaginarios y los estereotipos de la alta cultura y el poder. Sus efectos son un campo de disputa en el terreno del capital simbólico y el habitus y se expresa desde la subjetividad y los procesos empáticos hasta en la mejora de los resultados académicos. La apuesta en la escritura investigativa es una metáfora de viaje que no solo refiere la práctica de lectura de literatura, sino también el viaje académico que supuso emprender este trabajo.

Palabras claves: práctica de lectura de literatura, habitus, capital simbólico, punto de encuentro.

Tabla de contenido

Introducción	9
PARTE I	17
El comienzo del viaje: escapar de la realidad, el hábito de la gente culta y el habitus como categoría analítica.	17
1. El llamado a la aventura: escapar de la realidad mediante la práctica de lectura de literatura.	19
1.1. Viajar en rines: salir de lo cotidiano por problemas objetivos de la clase social	20
1.2. Una piedra en el zapato: barreras cotidianas como motivos para salir de lo real	23
1.3 ¿Se saltó la reja y había un dragón que lo estaba persiguiendo!: el aburrimiento como categoría transversal para efectuar la práctica de lectura.....	25
2. Viajar en primera clase: la lectura de literatura como una práctica de gente culta.....	28
2.1 Por las llanuras infinitas del prestigio: el capital cultural como una forma de reproducir estereotipos sobre la lectura literaria	38
3. La ruta heredada: la lectura de literatura incorporada como habitus	42
3.1 Los viajes por la corriente de la tribu: el habitus de la práctica de lectura de literatura desde la familia	44
3.2 Por los valles del umbral institucional: la incorporación del habitus de la lectura de literatura desde la escuela	48
3.3 ¿Sin equipaje?: prácticas de lectura de literatura llevadas a cabo por fuera de los habitus primarios y secundarios	53
PARTE II	57
Durante el viaje: puntos de encuentro, lector-nautas, inclinaciones, tendencias literarias y la configuración del gusto lector.	57
2. Puntos de anclaje: la práctica de lectura literaria como un punto de encuentro entre lectores	59
2.1 El camino por las sinuosas tierras de la adquisición: formas y maneras de obtener los libros.....	60
2.2 Viajes espaciales, terrestres, aéreos o marítimos: el formato de lectura literaria	62
2.3 Los límites del viajero: romper la norma y los valores morales para conseguir un libro.....	66
2.4 El jardín de los que se encuentran: el aspecto performativo de la praxis lectora	68
3 La travesía del lector-nauta: qué pasa durante la práctica de lectura de literatura	71

3.1	Las coordenadas preliminares: la plasticidad neuronal durante la práctica lectora	72
3.2	El eterno retorno a lo idéntico: el punto de encuentro como categoría analítica	74
4	Señores espectadores, su atención por favor: Inclinationes y tendencias literarias de los estudiantes	77
4.1	Playa, brisa y mar: los géneros de lectura favoritos por los lectores	78
4.2	Viajeros frecuentes: los autores preferidos por los estudiantes	80
4.3	Los compañeros de viaje: los personajes de los relatos	81
5	Un viaje al centro de la tierra: la configuración del gusto lector.....	84
5.1	La tribu como guía turística: la familia como factor de incidencia sobre el gusto lector..	84
5.2	Los meridianos geoespaciales: Las condiciones y posiciones de clase social como preámbulo del consumo cultural de la práctica de lectura literaria	87
5.3	Apropiarse de los bienes contracorriente: el consumo cultural de la práctica de lectura de literatura	87
 PARTE III		93
La llegada: efectos sobre el deseo de construir la realidad, la subjetividad y el capital simbólico como categoría analítica		93
3.	La transmutación del paisaje: implicaciones de la lectura literaria sobre el deseo de construir la realidad	97
4.	El final de la regata: efectos sobre la lucha por la legitimidad del capital simbólico ..	102
4.1	Las ovaciones para el viajero: la distinción como un efecto diferenciador en el campo social..	109
5.	La metamorfosis del lector-nauta: consecuencias de la práctica lectura sobre la subjetividad.....	110
5.1	En los zapatos del transeúnte: la empatía afectiva y cognitiva como categorías analíticas	113
5.2	Modificación de la brújula de los gustos: Impactos o efectos de la práctica literaria sobre los gustos	116
5.3	Entre arenas movedizas y puentes de concreto: desestabilización y reafirmación de nociones, creencias y convicciones varias.....	118
 Reflexiones finales		121
Referencias bibliográficas.....		131

Introducción

Uno no habla de lo que es evidente, del aire que respira, del rostro de sus amigos.

Michèle Petit

La lectura de literatura ha sido una práctica que me ha atravesado desde siempre. Entender no solo su sistema de representación, significación y valoración en las esferas del campo social, sino también los procesos catárticos, empáticos y de identificación que en ella se presentan, son los grandes motores personales que impulsan esta investigación. El punto de arranque gira en torno a comprender cómo se configuran las prácticas lectoras en jóvenes de décimo y undécimo de tres colegios con clases sociales diferentes en la ciudad de Bogotá. La apuesta política que tejo detrás de esa pregunta investigativa esconde un deseo profundo por visibilizar los significantes y los sentidos de las nuevas generaciones en relación con sus prácticas de lectura literarias, en aras de contemplar estas nuevas maneras de relacionarse con el mundo.

Cuando Stuart Hall contextualizó todo su trabajo sobre etnicidad y raza afirmó: “nunca he trabajado sobre la raza y la etnicidad como un tipo de subcategoría. Siempre he trabajado sobre la formación social en conjunto que es racializada” (1995: 53-54). Esa afirmación se asocia inmediatamente con la manera con la que yo me relaciono con las prácticas de lectura: mi objetivo no está en la construcción teórica de la lectura, ni en los discursos académicos sobre la literatura. La vocación intelectual a la que le apunto con esta exploración académica no está en la construcción de un análisis o un discurso reduccionista. Mi intención está en proponer una nueva forma de comprender desde la singularidad, las distintas intersecciones entre la cultura y el poder. La apuesta desde este campo transdisciplinar tiene como propósito intervenir en el mundo, cuestionar la manera en la que la práctica de lectura de literatura es conceptualizada, entendida y articulada desde lo cultural y lo político.

El reto de problematizar y visibilizar estas prácticas situadas de estudiantes bogotanos mediadas por condiciones y posiciones de clase social responde al deseo de dar luces sobre cómo una generación de estudiantes (re)significa la lectura literaria. La lectura de literatura no es una práctica despolitizada ni desarticulada. Es un terreno en las dinámicas de las esferas del campo social en donde se disputa el capital simbólico, las subjetividades, los imaginarios, las representaciones y movilidad social.

El criterio principal para la elección de estas tres instituciones fue la clase social. Inicialmente el concepto de clase lo relacioné con los tipos de capital que propuso Pierre Bourdieu (1983) en tanto el capital como producto de una relación o energía social, puede medir

los efectos que se producen en el campo donde se sitúa. Propongo esta categoría como el eje transversal de la investigación por dos razones; primero, porque su potencia investigativa está en reducir las oposiciones en torno a una sola dimensión objetiva que se adjudica a la clase social -como la estratificación social- y segundo, porque me interesa contemplar un rango de análisis en donde es posible articular la teoría con lugares y espacios en donde se disputa el orden social mediante las distinciones simbólicas.

Las dinámicas que propone Bourdieu (1966) respecto a condición y posición de clase son claves para complejizar la reflexión: la condición como las propiedades que se derivan a las particularidades materiales de existencia, y la posición como las propiedades que se adjudican al lugar que se ocupa en la esfera social en relación con otros grupos sociales. Estas nociones son fundamentales no solo porque se escapan de los binarismos que limitan la clase social a posiciones estratificadoras, sino también porque esclarecen el papel que juega una práctica cultural como la lectura de literatura en el funcionamiento social.

La medida para seleccionar los colegios con los cuales desarrollo esta investigación se aproxima a unas dinámicas más minuciosas que exploran esta misma categoría: “la élite rica, la clase media acomodada, la clase media técnica, los trabajadores nuevos ricos, la clase obrera tradicional, los trabajadores de servicios emergentes y el precariado o proletariado precario” (Savage, 2015:14). Estas subdivisiones son analíticamente valiosas en tanto los lectores, aunque estén ubicados en las mismas esferas del campo social, presentan rasgos individuales, tensiones y disparidades que se tejen de manera casi imperceptible, permitiendo diversas conjugaciones y mezclas en las formas de expresar los distintos tipos de capital.

La primera institución es el colegio Villas del Progreso, I.E.D., ubicado en Bosa Santafé en la localidad de Bosa, estrato 1, de carácter público, doble jornada, mixto, calendario A. Esta institución la elijo como una muestra representativa del universo de colegios porque desde el 2014, lanzó su programa institucional de lectura 10 Libros en un Año. Este proyecto consiste en que los 1.900 estudiantes y los 65 maestros del plantel educativo tienen una hora diaria de lectura continua. En ese espacio destinado para leer, los sujetos participantes de la iniciativa eligen un texto -atendiendo a sus propias inclinaciones, búsquedas en internet o recomendaciones- y a medida que terminan la obra prosiguen con la siguiente hasta completar -mínimo- diez libros en el transcurso del año. El punto que más influyó para seleccionar este colegio en las dinámicas de la investigación, es porque desde un lugar de periferia y de pocos privilegios en la ciudad, son pioneros en un programa que se basa en “enamorarlos de los libros mediante una jornada diaria de lectura silenciosa sostenida” (J. C., docente colegio Villas del Progreso, comunicación personal, junio 12 de 2019) y que además irrumpió con la normatividad de los planes de lectura

de los colegios públicos y elevó considerablemente el índice lector de la institución en relación con otros colegios -privados y públicos- de Bogotá.

Por otra parte, elijo el colegio Andrés Bello ubicado en el barrio Ospina Pérez, perteneciente de la unidad de planeamiento zonal de Muzú en la localidad de Puente Aranda. Es una institución de carácter público, mixto, con educación formal y profundización en campo matemático, comunicativo, científico, sociocrítico y tecnológico. Esta institución estrato social 3, calendario A, representa la clase social que corresponde a los trabajadores nuevos ricos y la clase obrera tradicional, en términos de Savage (2015), en tanto es la expresión etnográfica de una clase media con tensiones que es epicentro de parte de las actividades industriales de la ciudad. El motivo por el cual lo selecciono para configurar las prácticas lectoras de sus estudiantes es porque es un terreno de disputa entre las precarias normativas que rigen el plan lector de los colegios públicos y los esfuerzos de un grupo de maestros que han implementado proyectos literarios transversales a sus asignaturas, en convenio con los planes de familia y editoriales privadas con la finalidad de “enamorar a los estudiantes de la lectura” (E.V., docente colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019).

Finalmente, el colegio Santo Tomás de Aquino, está ubicado en el barrio Country Club y hace parte de la localidad de Usaquén. Entre sus estudiantes predomina la clase media alta, clase alta o la clase media acomodada. Esta es una institución de carácter privado, mixto, jornada única, calendario A, estrato social 5, que elijo como representación de un colegio privado que se rige por un plan de lectura propio -en convenio editorial- en el área de lengua castellana y lengua extranjera.

La primera entrada al campo supuso un trabajo de selección estudiantil. Mi objetivo nunca estuvo en comprobar si existían o no estas prácticas lectoras. La hipótesis que sedimenta esta investigación es que estas prácticas se efectúan, se llevan a cabo y producen efectos. Por eso, el propósito está en develar precisamente esa articulación entre tensiones, disputas y puntos de encuentro que configuran la práctica lectora. En ese orden de ideas, realicé 175 encuestas preliminares a estudiantes de los grados décimos y undécimos de cada colegio. Los primeros acercamientos los realicé en sus aulas de clase, en espacios que, amablemente, me brindaron los profesores de humanidades para contar sobre qué iba la investigación y por qué requería que fueran lo más honestos posibles en sus respuestas. Estas primeras encuestas fueron un filtro de selección entre los lectores y no lectores. Posteriormente, con esos resultados iniciales, seleccioné 81 estudiantes, 27 estudiantes por cada colegio, 13 por cada grado. Con ellos trabajé en dos sesiones con un ejercicio dinámico “rompe hielos” que consistía en una adaptación del

cuestionario Proust¹, en donde había preguntas aleatorias sobre ellos mismos, sobre situaciones hipotéticas y una serie de interrogantes sobre sus prácticas lectoras y sus gustos literarios. En el colegio Santo Tomás de Aquino me facilitaron un auditorio pequeño y la mitad de la jornada para llevar a cabo la actividad. En el colegio Andrés Bello tuve muchas dificultades en términos de espacios libres para trabajar, sin embargo, la actividad la realizamos en la sala de informática, durante un bloque de clase y parte del tiempo del descanso. Y finalmente, con los estudiantes del colegio Villas del Progreso, hice estos primeros acercamientos en un salón de clases vacío, con pupitres en mesa redonda, con mucho ruido alrededor, pero con gran interés de los jóvenes por participar.

La dinámica de preguntas entre ellos, respuestas a contrarreloj y adivinanzas, me permitió delimitar la muestra con la que iba a trabajar a ocho estudiantes por colegio. Elegí 4 estudiantes mujeres y 4 estudiantes hombres con quienes empecé las entrevistas etnográficas y semiestructuradas. El recorte de esta muestra lo hice teniendo en cuenta los resultados de la actividad anterior. Para mí es muy difícil sentenciar con determinación una única variable que aglomere las razones por las cuales fueron esos 8 estudiantes y no los demás. Sin embargo, la potencia analítica es que estos estudiantes son una muestra representativa de los rasgos individuales que los caracterizan, pero también son una voz que, como diría Whitman, “(...) contiene multitudes”. Estos estudiantes son móviles, fluctuantes y los seleccioné para desentrañar sus prácticas lectoras, que, en el fondo, dan pistas sobre las praxis literarias de una generación de jóvenes adolescentes.

El trabajo de campo estuvo lejos de suponer la somera implementación de herramientas de recolección de datos, encuentros apresurados o talleres asaltantes. Y aunque esta investigación no tiene como sujetos de estudio comunidades indígenas o grupos subalternos en donde 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 salen a descanso, en espacios no académicos como centros comerciales, y ahondar mediante sus prácticas literarias en sus búsquedas, sus miedos, sus sistemas de representación, de significación, en la manera que configuran su noción del buen gusto y en sus formas de entender el mundo, implica, en sí mismo, un paso que va más allá de indagar por el consumo de una práctica cultural en las dinámicas de la vida social. No solo es la dimensión epistémica la única base fundamental que sustenta este análisis, sino también es mi

¹ Este cuestionario lleva el nombre del escritor francés Marcel Proust en tanto él lo diligenció en su etapa de adolescencia y años después. Con el tiempo, estas preguntas fueron consideradas como un espectro bastante completo para conocer rasgos de la personalidad, las aspiraciones hasta la sensibilidad.

dimensión emocional que reflexiona, observa, comprende, se desestabiliza y se deja afectar por todo lo que implica esta configuración de prácticas.

Esta exploración de campo implicó 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 un diario de campo por mi parte, la transcripción de los registros en audio que tomé como notas en algunas visitas, el diálogo permanente con los maestros y promotores de lectura en un tiempo aproximado de un año. Toda la información que recolecté la analicé bajo una matriz con variables que apuntaron a comprender las categorías emergentes en relación con los supuestos teóricos iniciales. Categoricé las respuestas de las entrevistas de manera individual por colegio en aras de dar orden al material y a mi cabeza, para así, construir una ruta inicial de trabajo que me permitiera ver con distancia y claridad las categorías que iba a abordar. De allí, tomé los rasgos característicos que más sobresalen y aquellos en donde hay más disimilitudes y luego los puse a conversar. En ese orden de ideas, al final, la matriz de análisis no sólo tenía convenciones de colores, pestañas abiertas y categorías analíticas; en el fondo, era un terreno vivo, dinámico, orgánico que relacionó, interconectó, articuló y distanció las prácticas lectoras de un grupo de jóvenes que se relacionan con la lectura de manera particular.

La aproximación metodológica es también una puesta en limpio que supone estudiar la práctica lectora como una práctica en donde se desestabilizan, se reafirman y se reproducen significados, representaciones, sentidos, etc., por eso, el trabajo lo concebí desde “comprensiones situadas que dan cuenta de formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo para ciertas personas” (Restrepo, 2012: 26). El trabajo de observación, interpretación, acompañamiento, conversaciones y entrevistas a profundidad con los estudiantes da cuenta no solo de lo que leen, de cómo llegan a ello y de por qué lo leen, sino que, a su vez, construye un marco que potencializa las maneras en las que significan no solo la lectura de literatura sino sus representaciones y sus articulaciones con la estructura social.

Los resultados del material empírico con estos estudiantes me permite establecer generalidades, problematizaciones y conceptualizaciones que no se limitan específicamente al sitio y a la posición geográfica de los colegios trabajados. Mi apuesta investigativa le apunta al análisis de los campos sociales y de las posiciones y condiciones de clase, con el fin de no solo evidenciar y resaltar las singularidades, sino con el propósito de proyectar las tensiones, las conexiones y las similitudes que operan en otros contextos con características similares. Mi objetivo en ningún momento gira en torno a la exclusividad que demanda abordar las

particularidades de un estudio de caso. Con este proyecto intelectual que supone los estudios culturales, le apunto a ampliar el registro; a relacionar, interconectar, tejer un cordón que comunique la especificidad con la pluralidad de los sistemas de significado en el orden simbólico.

Esta configuración de prácticas que desentraño es “el lugar de unión entre lo que se dice y lo que se hace” (Foucault, 1978: 59) y por tanto, no se pueden entender por fuera de las relaciones entre saber y poder. Metodológicamente, resalto que la reflexividad del ejercicio etnográfico fue fundamental para describir contextualmente las relaciones, las disputas y los significados que articulan lo que se dice que se hace y lo que se hace. Estas tensiones son ajenas a ser pensadas bajo un régimen de verdad o de verosimilitud. Por el contrario: el verdadero propósito de escudriñar y rastrear estos dos discursos desde este reducto académico es problematizar y politizar los significados que se le dan en la praxis, con el fin de visibilizar e incomodar los imaginarios, las prácticas y las élites que han (re)producido y apropiado un discurso sobre la lectura literaria y sus formas correctas de ser configuradas.

Es muy poco estratégico desligar las experiencias de los lectores posicionados en las dinámicas de un campo social, sobre todo porque desde los estudios culturales, el contextualismo radical es un tipo de pensamiento relacional 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. Esa es la razón por la cual la clave del análisis que propongo está en deshilar las esencialidades y normalizaciones en torno a la práctica lectora y en consecuencia, propongo tejer las luchas de -entre- clase, las relaciones de poder, los juegos de significación, los sentidos, las apropiaciones y los factores distintivos que se traducen en una suma de efectos.

Esta investigación está dividida en una estructura tripartita que construyo desde la escritura como una apuesta política. La proximidad y la visibilidad de mi voz como investigadora y lectora durante esta escritura, es una manera de hacer notorias las digresiones emocionales y éticas que implicó para mí la experiencia flexible del campo, en tanto estuvo fuertemente permeado por la sensibilidad y emocionalidad de los estudiantes. Mi intención con la escritura en primera persona y con expresiones de familiaridad para referirme a los lectores, es una apuesta por irrumpir desde los estudios culturales con la hegemonía intelectual que coopta, con la tercera persona del singular, el sujeto investigador de las producciones académicas. A lo largo de este trabajo, propongo una escritura a modo de metáfora de viaje que inicialmente pensé para referirme a la práctica de lectura literaria, ya que la configuración que desentraño responde a los ritmos aventureros de los viajes. Sin embargo, desde mis propias

desestabilizaciones sobre las prácticas lectoras de estos estudiantes, me di cuenta que, el viaje también comprende este proceso escritural, en donde yo, como sujeto investigador, también emprendo esta aventura que me refleja, me permea y me atraviesa.

Los principales hallazgos de este trabajo responden a que la población que elegí estudiar son sujetos móviles, fluctuantes, que están en un proceso de construcción no solo de su gusto lector, sino que están aprendiendo a descubrir facetas de su vida que no conocían y mediante la lectura literaria han podido (re)interpretarlas y (re)conocerlas. Esta configuración depende del proceso dinámico de la vida, de las búsquedas inmediatas y no es una estática que se expresa en una sentencia inamovible. Por el contrario: es una configuración contextual que responde a estas dinámicas en presente que objetivan y subjetivan esta práctica lectora.

En materia, el primer capítulo responde a las razones por las cuales se lleva a cabo la práctica lectora. Esas razones responden a tres grandes grupos: la primera, es porque la lectura es una manera de salir de la realidad debido a barreras que se objetivan por las dinámicas de la clase social. La segunda razón responde a una reproducción de los estereotipos de la gente culta en donde se refuerzan las relaciones asimétricas de poder en tanto consideran que se debe leer para ser intelectual; y finalmente, el habitus como una categoría polisémica que responde a cómo ha sido una práctica interiorizada como habitus, pero también, es una categoría que desborda la práctica: hay estudiantes que leen a pesar de que no está constituida como una praxis fundamental.

En el segundo capítulo expongo qué pasa durante la lectura literaria. Este capítulo es una apuesta teórica que demuestra cómo a pesar de las diferencias entre las posiciones y las situaciones de clase, durante la práctica de lectura, los estudiantes se encuentran. El concepto con el cual analizo ese momento es la categoría punto de encuentro. Esta construcción teórica es producto del material empírico y es transversal a todo ese proceso. Los estudiantes se encuentran en la manera en la que practican, en la que subrayan, en la que se ubican para leer, en la manera en la que se acomodan, en cómo significan el libro, en sus modalidades de consumo. Sin embargo, punto de encuentro también configura un lugar de tensión. Una zona que complejiza y problematiza los modos de adquisición, el formato de lectura, desestabiliza los preceptos de clase y reafirma las implicaciones de pertenecer a una de ellas. Es justamente esa irreductibilidad la que hace que esta investigación se inscriba desde el campo de acción de los estudios culturales. No se trata de una suma de códigos ni experiencias, ni es un análisis cualitativo o cuantitativo sobre lecturas juveniles. Tampoco es un estudio de caso o una reflexión moral o estética sobre la lectura. Es una apuesta por aterrizar, visibilizar y cruzar esas categorías

a la luz de una serie de factores que atraviesan permanentemente las dinámicas que permean los campos sociales en la actualidad.

El último capítulo responde a los efectos de la práctica: inevitablemente este capítulo trenza algunos de los motivos por los cuales se lee con sus debidas implicaciones. La lectura como una herramienta que permite (re)afirmar, (re)conocer y (re)interpretar la realidad. Es una práctica que hace que los estudiantes después de leer se sitúen mejor en la realidad que afrontan. Otro aspecto relevante son los impactos sobre los resultados académicos, el vocabulario y la ortografía que solo cobran sentido dentro de las dinámicas del capital simbólico y, finalmente los efectos sobre sí que van desde los procesos empáticos que se generan durante la lectura hasta la desestabilización de las nociones y concepciones propias.

Finalmente, doy paso a este trabajo académico en el que he depositado una suerte de obsesiones personales e intelectuales, y elijo la academia como un campo de disputa para cuestionar, problematizar y sobre todo desestabilizar una práctica cultural que da cuenta de una estructura de sentimiento lectora en jóvenes adolescentes en la ciudad de Bogotá. La politización de esta práctica está en su fuerza para producir subjetividades, reforzar ideologías, significaciones, sentidos, imaginarios e incluso, reproducir estereotipos sobre lo que significa leer literatura. La manera en la que intervengo en este presente es haciendo visible esta práctica -sobre y subestimada- desde este lugar de privilegio, en donde habla una investigadora que también es lectora, y que construye un discurso desde un lugar de enunciación que pasa por el cuerpo. Es visceral. No es solo un constructo racional el que compone esta relación con el mundo. A fin de cuentas, soy un individuo desacomodado de sus propias certezas culturales e intelectuales, y por ello, tomar distancia con las nociones que constituyen la cotidianidad de mis propias prácticas lectoras, ha sido el camino más difícil pero el más significativo y potente para emprender el viaje que comprende esta investigación.

PARTE I

El comienzo del viaje: escapar de la realidad, el hábito de la gente culta y el habitus como categoría analítica.

Me dicen Lobo. Tengo 15 años y vivo en Bosa Porvenir (...) Yo me fui como que poquito a poco enganchando con la lectura. Es un pasatiempo. Es un tipo de break, de descanso que a veces tengo. A veces simplemente digo: "Agh, quiero distraerme un poco", me siento y leo un libro y es como una manera de desprenderme de mí mismo y transformarme en otra persona. (...) Ya siempre tengo que tener un libro en la maleta. Si estoy por ahí o si no me gusta lo que está pasando a mi alrededor simplemente lo abro y es como abrir un portal. Me desaparezco... (A.C. estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Este es el punto de partida. Todos se alistan. Empacan lo necesario. No hay ruta. No hay destino. Es movimiento. Tránsito. Es la fuerza de la lectura, como en el viaje, la que arrastra, guía, conduce.

En este primer momento de la investigación dilucido desde los resultados del material empírico los motivos por los cuales estos jóvenes lectores llevan a cabo prácticas de lectura de literatura. La reflexión de A.C. bien podría ser la de uno de los 24 estudiantes con quienes trabajé durante meses. A pesar de que no se conocen, de que sus razones para emprender el viaje son distintas, de que su trayectoria social y sus formas de capital son diferentes, el trabajo de campo fue contundente: apuntan a la lectura como un medio para no ser ellos mismos, para salir de sí, para vivir otras vidas, en *otros mundos*. Durante el desarrollo de esta investigación fueron muchos los supuestos que se desestabilizaron. Empiezo por los míos: muchos de los planteamientos con los cuales me acerqué para entender este primer momento de la configuración, se vieron alterados con el transcurso de los meses y con el nivel de cercanía y proximidad que fui desarrollando con los lectores. Sin embargo, como era de esperarse, las categorías nativas que surgieron durante el proceso etnográfico son, en la actualidad, los lentes desde los cuales inicio esta exploración académica que tiene como objetivo emprender un viaje que rastrea cómo se configuran las prácticas de lectura de literatura en estudiantes de grado décimo y undécimo de colegios con clases sociales diferentes en la ciudad de Bogotá.

El viaje inicia desde las primeras aproximaciones a los estudiantes con la encuesta como instrumento metodológico sobre sus hábitos de lectura y su concepción sobre leer. Desde el primer acercamiento en adelante me llamó mucho la atención que hay un sinfín de sensaciones

y percepciones que se experimentan durante el proceso lector. Además de que este sentir es independiente de la periodicidad o de la frecuencia con que la práctica de lectura de literatura se lleva a cabo. Uno de los bastiones claves para el desarrollo de la investigación serán los propuestos por la antropóloga Michèle Petit: ella expone una necesidad de los jóvenes por buscar en la literatura aquello que su realidad y su condición de clase no les brinda. En sus palabras, es “una necesidad de existencia, de una exigencia vital” (1996: 13) porque el terreno de la ficción, a diferencia de la realidad, todo lo soporta, todo lo permite, todo lo aguanta.

Estos lectores de literatura son nómadas que viajan permanentemente por los códigos de la imaginación y del lenguaje. Son viajeros con “pasión por el nomadismo, la rebeldía, el vagabundeo” (De Certeau, 1996: 3). Son sujetos, que, desde las primeras respuestas a las encuestas, las actividades, las entrevistas y las charlas en el tiempo compartido, hacen explícito -e implícito- que en sus prácticas hay una necesidad por la (re)invención del mundo, por el desplazamiento de las coordenadas de la realidad, “por la distorsión de lo leído y de las normas inculcadas sobre la lectura” (1996: 8) desde la familia, la sociedad, la escolaridad y por qué no, el Estado.

En este capítulo mi intención está en desentrañar porqué los viajeros deciden emprender la aventura. Mi punto de partida es conocer cuáles son las razones por las cuales deciden enlistarse en un puerto de salida a la conquista de otras zonas inhóspitas, indómitas, concurridas, turísticas, contemplativas. Este primer momento de la investigación apunta a comprender qué los lleva, qué los motiva, qué los impulsa a llevar a cabo esta práctica de lectura literaria. Antes de partir, dejo en punta de lanza la noción de la práctica de lectura de literaria como un dispositivo de formación, de gobierno y de comunicación que ha configurado, constituido, modificado y alterado no solo determinados discursos sino también determinados sujetos. La configuración que me interesa y que, por tanto, rastreo, va más allá del determinismo y el esencialismo del libro como objeto y de la lectura como una práctica sobrestimada de consumo cultural. Todo lo contrario: es una configuración de la práctica de literatura como un dispositivo en tanto produce efectos, direcciona las prácticas, (re)produce discursos, construye sujetos, etc. Por eso, la literatura que comprende la noción de dispositivo que propongo abarca los sistemas de recepción, los procesos de subjetividad, significación, relaciones de poder, saberes y principalmente los efectos. Lo constituyo como un gran todo que articula las distintas dinámicas, prácticas, industrias, discursos, instalaciones y normatividades que se han producido y reproducido en torno a ello.

Inicialmente contemplé que solo cierto tipo de literatura podía ser un dispositivo. Error. El trabajo de campo denotó que, en su particularidad, la literatura se inscribía en esta

categorización en tanto es un conjunto que articula “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (Foucault, 1988: 19). Incluso, el filósofo italiano Giorgio Agamben, también se pronunció sobre el concepto, llamando dispositivo a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (2006: 23). En ese orden de ideas, un dispositivo no son sólo las escuelas, las prisiones, los manicomios, las fábricas, los panópticos, la sexualidad o concepciones en donde el poder y sus formas de gobierno son más evidentes. Dispositivo también es “la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, los ordenadores, los teléfonos móviles y —¿por qué no? — el lenguaje mismo, que quizás es el más antiguo de los dispositivos” (2006: 24). Mi apuesta por comprender la configuración de prácticas de lectura de literatura desde este derrotero, es una puerta que abro para debatir cómo desde una herramienta de análisis que rastrea la fabricación de las prácticas, los discursos, los sujetos o las verdades, asumo el reto de indagar por los motivos por los cuales jóvenes estudiantes de la ciudad de Bogotá emprenden este viaje que he denominado práctica de lectura literaria.

Teniendo en cuenta el proceso que conllevó al análisis de los resultados arrojados durante la implementación de los instrumentos metodológicos, este primer momento lo concibo como una estructura tripartita de las razones por las cuales estas prácticas, como viajes, se están llevando a cabo. Lejos de que esta investigación esté inscrita en una reflexión binaria entre unas razones *versus* otras, esta es una expedición que juega permanentemente con las desestabilizaciones que se producen desde las tensiones de las posiciones de la clase social. En ese orden de ideas, el primer punto de análisis parte de la existencia del deseo constante por querer salir, desplazarse, navegar, aventurarse en un viaje hacia un punto desconocido, no contemplado. La segunda razón por la que estas prácticas se llevan a cabo es porque la lectura de literatura se relaciona con una práctica de consumo cultural que produce estatus y movilidad social ascendente y; finalmente, la tercera causal son una serie de tensiones que se han generado en torno a la incorporación -y no incorporación- de la praxis lectora como habitus primario o secundario.

1. El llamado a la aventura: escapar de la realidad mediante la práctica de lectura de literatura.

El punto de partida son categorías analíticas que cruzan toda la investigación de manera caleidoscópica. En este primer momento del recorrido, el material empírico denotó que la razón principal por la cual esta aventura de la práctica de lectura de literatura surge del deseo de

escapar, de salir de la ruta trazada en donde se definen los parámetros que encasillan sus rutinas diarias, las actividades en el tiempo libre, el acceso a prácticas culturales, etc. Apelando a las notas que llevé durante el trabajo de campo, noté que era una constante entre los estudiantes de los tres colegios referir a lo mismo usando palabras semejantes o equivalentes. En mi diario se lee: “bingo: salir de la realidad”, “qué raro, otro con lo mismo...” (notas de campo, 5 de octubre de 2018) “revisar por qué salir y no quedarse”, “pilas, se repite el sentido, pero con otras palabras”, “esto ya lo había escuchado...” (notas de campo, 23 de septiembre de 2018). Para la construcción de este capítulo me fue imperativo entrecruzar no solo las similitudes, sino también las tensiones que se producen desde las posiciones y las condiciones de clase, en tanto estas son las verdaderas pautas que dirigen el trayecto de la ruta que conduce al objetivo que quiero desentrañar.

1.1. Viajar en rines: salir de lo cotidiano por problemas objetivos de la clase social

Me llamo Kevin. Me dicen Kevincito. Soy el más pequeño del salón. Cumplí 15 años. Yo sé. Nadie me cree. Es que esa pregunta es bien difícil ¿sabes?, es como si yo te preguntara ¿por qué te gusta comer?, pues porque te da hambre, ¿o no? A mí me pasa eso. Es como que una necesidad. Como que me da mucha hambre de leer cuando tengo problemas. Agh. Qué mamera, me da mucha locha. Me gusta liberarme de todo. No tener nada a mi alrededor. Solo un libro y yo. Es como hablar con él. Por eso me fascina. Siento una conexión con el libro que no sé cómo ponerlo en palabras. Siento como si fuera el protagonista. Es como si fuera yo. Se me olvidan los problemas. Todo. Donde estoy, los gritos, mi mamá, que una cosa, que la otra. Dejo de pensar. Siento esa manifestación que tiene el libro en las letras. Me imagino todo lo que leo (Reconstrucción narrativa tomada del trabajo de campo).

He decidido empezar el análisis con esta reconstrucción narrativa como un ejercicio polifónico que ejemplifica los problemas objetivos de la clase social. Cuando el concepto de clase se debate en la esfera pública con demasiada frecuencia es una cuestión que a simple vista es sencilla de describir: quién tiene dinero y quién no o quién es y quién no es miembro de prácticas privilegiadas que se generan dentro del establecimiento. Sin embargo, incluso para mí misma como investigadora, fue fundamental recordar constantemente que no estaba rastreando estudios de caso y que lejos de hurgar en la intimidad y en la esfera de lo privado que constituye las dinámicas familiares, es clave visibilizar que hay una serie de problemas que son objetivos de las clases sociales en donde se ubican los estudiantes. Por una razón: para comprender por qué ven, particularmente, en la lectura de literatura, una posibilidad de escape a eso que están viviendo.

Hoy en día se complejiza cada vez más pensar en la clase social como una serie de tensiones y luchas que se entretajan de manera muy fina entre los grupos sociales. Mike Savage es un experto británico en este tema y expone el resultado de una de sus investigaciones en Londres sobre la creciente disparidad de riqueza y poder entre la élite y el precariado. Savage llega a la conclusión de que existen siete nuevos referentes de clases sociales: “la élite rica, la clase media acomodada, la clase media técnica, los trabajadores nuevos ricos, la clase obrera tradicional, los trabajadores de servicios emergentes y el precariado o proletariado precario” (2015:14). Este nuevo acercamiento es fundamental porque nutre la construcción desde la cual me posiciono para abordar el concepto de clases sociales en tanto desconfigura el estrecho imaginario social y de clases altas, medias y bajas² como únicas categorías de relacionarse con el concepto. Por eso, pensar desde estas dinámicas ya es una apuesta por complejizar nociones establecidas y además, me permite caracterizar a los lectores ya no solo por sus rasgos individuales -que indiscutiblemente corresponden a un grupo social-, sino también por sus prácticas sociales que los inscriben en una clase social determinada.

Partiendo desde los planteamientos de Savage rescato que existen unas pequeñas -casi imperceptibles- conjugaciones entre las siete clases sociales, que permiten formas diferentes de expresar los distintos tipos de capital. Precisamente, los resultados del trabajo de campo fueron perfectos para demostrar cómo es posible pertenecer a alguna esfera de la clase social como la de los trabajadores nuevos ricos o la clase obrera tradicional, por decir alguna, y a su vez, por ejemplo, tener un capital cultural que no se corresponde con la concepción de capital cultural de esa esfera particular. Una de las apuestas que hago con esta aventura académica es sostener esta discusión de manera transversal durante toda la investigación, ya que esta articulación que propongo no solo rastrea las clases sociales como una categoría abstracta, sino que indaga por la materialización de la clase sobre dos terrenos puntuales: uno, el terreno de la *condición* de clase o la *situación* de clase, que “refiere las condiciones materiales de existencia y las propiedades intrínsecas de la clase” (Bourdieu, 2002b: 11) y dos, el terreno de la *posición* de clase, que se relaciona con las características “que asume una clase por el hecho de estar ubicada en relación con las otras posiciones; es decir, en tanto posiciones estructuralmente diferentes” (2002b: 32).

Inicialmente consideré que la creciente brecha de capital económico existente entre los estudiantes del colegio Villas del Progreso en el barrio Bosa Porvenir estrato 1, en comparación con los del colegio Santo Tomás de Aquino en el barrio Country Club estrato 5, era el eje central de la discusión. Pensé: unos estudiantes tienen mayor facilidad para acceder a libros por su

² expresadas en la estratificación social.

posición económica y otros no. Sencillo. Sin embargo, no es así de fácil. A pesar de que esta sentencia es cierta, el campo matizó este argumento incluso más de lo que yo esperaba: desde los primeros resultados de las encuestas, de modo sorprendente, se demostró que la mayor cantidad de libros leídos al bimestre y semestre eran de los estudiantes de menor capital económico, es decir, de los estudiantes del colegio Villas del Progreso. En términos cuantitativos, ellos sobrepasan una dificultad objetiva de su clase social que restringe la práctica lectora y aun así, leen.

Este año llevo 29 libros (...) Yo siento como si la realidad no existiera, solo yo y el libro. Es como una adicción. Me siento mejor leyendo que haciendo otras cosas, me siento tranquilo, calmado. A veces es por problemas en la casa, de plata, no sé, es una situación difícil que no me gusta, entonces leo (S.L, estudiante hombre, colegio Villas del progreso, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Este relato fue una pieza clave en expedición analítica en donde categoricé la voz de este estudiante que ejemplifica que es lector de literatura porque le gusta la sensación de fuga que conlleva la praxis lectora. Dicha fuga es placentera para él porque es mediante esta práctica que se olvida de las discusiones acerca de los problemas económicos en su núcleo familiar. Sin estar inscrita esta investigación en un estudio de caso, este relato también puede ser pronunciado por Juan, Luis, Marta, Lucía o Samuel, no importa. Lo relevante del asunto va más allá del pronombre personal o de una cita textual que hace parte de una polifonía que representa S.L. como un estudiante que pertenece a una clase social baja, sin mayores privilegios, en donde son frecuentes las dificultades económicas. Lo que propongo con este telón de fondo es dejar en evidencia que mi apuesta está en ampliar el registro. Mi interés si bien es entender cómo se configuran estas prácticas, no quiere decir que *estos estudiantes* sean *estos* estudiantes y no a estudiantes en situaciones, condiciones, contextos y posicionalidades similares en Bogotá. En el fondo, esta investigación es parte de una convicción por comprender la especificidad de la práctica de lectura de literatura en tanto aporta a las dinámicas sociales, políticas y culturales y a la relación, la interconexión, los sistemas de representación y significación que reflejan a *estos* muchachos lectores en escenarios y contextos parecidos.

Una de las razones por las cuales se pone en marcha esta praxis de lectura es debido a una realidad indeseable para los muchachos en donde confluyen una serie de problemas que responden al capital económico. Resulta que el capital como un “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada” (Bourdieu, 2000: 131) se puede expresar como una fuerza “inherente a las estructuras objetivas y subjetivas [de la clase social]

que fundamenta las regularidades internas del mundo social” (2000:132). Entonces, una de las formas en las que esta energía, fuerza o capital puede manifestarse es el capital económico ya que es “directa e inmediatamente convertible en dinero” (2000: 135). El punto con esta forma de capital para este caso particular no es solamente su carencia, sino las tensiones y las dinámicas que genera alrededor. Es como tener el agua hasta el cuello: genera angustia, ansiedad, desespero y frustración. “Nooo, es que eso sí es una sensación muy fea, muy paila. Anda uno en rines todo el tiempo” (S.L., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

1.2. Una piedra en el zapato: barreras cotidianas como motivos para salir de lo real

Las dificultades que tienen un grado de incidencia en que estos muchachos emprendan estas rutas de viaje están relacionadas con la realidad indeseable de la que quieren escapar y con los problemas que se objetivan en la clase social. He denominado estos problemas: barreras cotidianas en tanto se derivan de sus prácticas sociales como una categoría que está condicionada en la mesa de juego por las formas del capital.

Durante el proceso de categorización de los datos recolectados y de manera previa a esta escritura, noto que en muchas de las charlas con los lectores salió a colación que las barreras cotidianas están configuradas por las expresiones materiales de la clase social a las cuales están expuestos y por las relaciones con los miembros de la tripulación que conforman la estructura familiar. El concepto lo construyo a la luz de la clase social en la medida en que el campo reveló que son los estudiantes con familias de menor capital económico los que deben asumir una carga doble de responsabilidades y deberes dentro de los núcleos familiares, incluyendo, por supuesto, cuidado doméstico y trabajo en tiempos libres.

Yo leo porque me gusta salirme de la realidad. A veces no me gusta mucho mi vida porque tengo problemas con mis papás y responsabilidades en mi casa. Es que a mí me toca cuidar a mis hermanos, hacer el oficio, cocinar a veces, o sea, Soyla (risas)... Entonces me gusta meterme en mis libros y perderme total. Es una sensación de olvidar todo, ya no existen los problemas, ni nada. Ese sentimiento es inexplicable, entonces yo creo que cuando leo es más como que desaparezco, dejo de ser física y me voy a lo mental o espiritual, como que no existo físicamente. (K.M., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018)

Sé que configurar *realidades indeseables* en un concepto universal es imposible porque parte de una categoría subjetiva, sin embargo, este fragmento de una entrevista lo uso para

ejemplificar que la práctica de lectura que se lleva a cabo es incentivada por las dinámicas que se gestan dentro de las barreras cotidianas derivadas de la clase, las prácticas sociales y la conformación jerarquizada de deberes que se producen desde la tripulación. En ese orden de ideas, retomo el análisis del trabajo empírico para afirmar que uno de los factores de incidencia sobre ese deseo de modificar lo real está relacionado con las dinámicas de los jóvenes en sus hogares.

En el colegio Santo Tomás de Aquino, el 99% de los núcleos familiares de los estudiantes está conformado por padre, madre y/o hermanos. En el colegio Andrés Bello, el 60% de los jóvenes vive con ambos padres a diferencia del 70% de los lectores del colegio Villas del Progreso, que vive solo con uno de los dos. Aunque este es solo un dato que, si bien no determina los ejes temáticos de las prácticas lectoras en general, sí repercute directamente en la praxis de lectura de literatura. El trabajo de campo fue muy claro desde las encuestas iniciales que la relación entre las dinámicas familiares y estas prácticas de lectura de literatura radica en que los núcleos monoparentales demandan más responsabilidades sobre los estudiantes a diferencia de los jóvenes con un núcleo familiar biparental o reconstruido, que tienen mayor libertad en su tiempo libre para realizar sus deberes y tareas. Este aspecto lo articulo en esta expedición como un factor de relevancia para el análisis en la medida en la que una de las razones por las cuales estas prácticas se llevan a cabo es por un deseo de escapar y olvidar las piedras en el zapato que hacen parte inevitable de la construcción de las relaciones familiares ancladas a su conformación, jerarquización, su trayectoria y su posición en el campo social.

El arte del escamoteo que planteó Michel De Certeau (1996) se asemeja a esta primera razón del viaje en tanto esta práctica de lectura de literatura es una manera de modificar la realidad indeseable. Desde el análisis del material recolectado como trabajo de campo, se ha reafirmado como una práctica que permite la exploración de mundos fantásticos³, que irrumpe con esos viajes en rines que en ocasiones son tan desesperanzadores y agotadores. Esta praxis hace mella para sobrellevar esa piedra en el zapato en la mitad del viaje. Es claro estos muchachos no buscan una resistencia contraconductual con la intención de rebelarse contra sus rutinas diarias ni contra las dinámicas que hay en sus hogares, pero también es claro que tampoco se conforman a rajatabla con las dinámicas que son producto del espectro de la condición y posición de clase.

³ Son aquellos en los que hay presencia de elementos que rompen con las dinámicas establecidas por la realidad. Los mundos fantásticos “presentan en forma de problemas hechos a-normales, a-naturales o irreales en contraste con hechos reales, normales o naturales” (Barrenechea, 1978: 90).

1.3 ¿Se saltó la reja y había un dragón que lo estaba persiguiendo!: el aburrimiento como categoría transversal para la práctica de lectura

El aburrimiento es una categoría nativa que surge del campo como un factor transversal a la clase social de los muchachos. En ese orden de ideas, la razón por la que es pertinente tener en cuenta los procesos cognitivos y el desarrollo axiológico y social que se presenta en esta etapa particular de la vida es porque es un factor influyente para que la práctica de lectura de literatura se realice.

La pregunta por el aburrimiento se remonta desde el periodo de la Ilustración y tal y como lo define el filósofo Lars Svendsen “el aburrimiento siempre incluye la conciencia de estar atrapado, en una situación en particular o en el mundo como totalidad” (1999: 32). Esta afirmación cobra sentido en la investigación en tanto es la sensación que más se aproxima a comprender desde el análisis y la reflexión que proponen los estudios culturales, los relatos de estos jóvenes lectores. Si el punto de partida es que la gran mayoría de estudiantes leen porque “ash, es que me aburro resto. Literalmente yo vivo atrapado en cuatro paredes” (J.C. estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 9 de octubre de 2018) o “mi vida es muy aburrida. No me pasa nada interesante. De la casa al colegio y del colegio a la casa. Ya. Fin. Parezco una monja” (J. Q., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 12 de octubre de 2018), no puede olvidarse que son relatos que a pesar de estar enmarcados por un contextualismo puntual, no son enunciados como un discurso que representa o legitima una clase social específica. Me explico, en la expedición que implica emprender este viaje, aún posicionados en medio de las noches más frías, o de los días más calurosos, el campo configura esta categoría como una noción que es transversal a sus trayectorias sociales, a *esas* posicionalidades en el espacio que articulan sus tipos de capital.

Para problematizar este concepto que surge como categoría nativa me remito a Gustave Thibon que expresa:

Cuando los hombres tenían más razones objetivas para aburrirse se acomodaban mejor a una existencia aparentemente insípida, y cuando tienen todas las posibilidades para distraerse, se aburren más (...) (Thibon, 1978: 29).

El planteamiento de este autor es la línea argumental con la que comúnmente se justificaría el aburrimiento; sin embargo, hay un matiz fascinante en donde el resultado del trabajo de campo mostró totalmente lo opuesto y con esto no me refiero a que los estudiantes con menores ingresos se aburren menos. El aburrimiento como concepto ligado a la clase social es una ecuación paradójica: primero, a mayores limitaciones en las formas de capital, mayores

son las posibilidades de aburrirse -por la restricción de acceso a algunas prácticas-; y segundo, parafraseando el autor, a mayores ingresos, también mayores son las posibilidades de aburrirse -por excesos de capitales-. Es una encrucijada. El aburrimiento como concepto que opera en esta investigación lo tomo con pinzas porque es un punto de intersección y articulación que (entre)cruza las clases sociales: es transversal a los estatus, a los puertos desde donde se elige emprender el viaje, a las condiciones climáticas, al número de equipaje, a las posiciones y a las esferas sociales de estos muchachos. Para ellos hay algo que les aburre, les cansa; y aunque puede ser una suerte de sensaciones que por su edad, vivencias o desconocimientos no sepan nombrar, sus prácticas de lectura se ven permeadas por estas decisiones evasivas ante el *aburrimiento*.

A esta altura de la ruta en este eclecticismo estratégico resalto la potencia analítica y reflexiva que permite la etnografía como una estrategia de investigación que nace de otra disciplina, en tanto construyo este análisis no solo a partir de la información recolectada verbalmente sino también, desde todo aquello que no se dice, no se escucha, que no se verbaliza: desde los silencios, el lenguaje corporal, las pausas, los ritmos, la entonación, etc. En ese sentido, esto no es más que una apuesta por usar la academia como un terreno en donde está en juego permanente la lucha por el poder simbólico (Bourdieu, 1982). Esa es la razón por la que opté por visibilizar lo político de estas praxis: porque implica un cuestionamiento y una desestabilización de la multiplicidad de los relatos, la interpretación, la cercanía, la empatía, la confianza, el criterio y la flexibilidad.

El mundo es muy aburrido, o sea, tener hazañas, hazañas eso no existe. Lo que es decir: yo pasé por una aventura en el mundo real es lo más aburrido en comparación a un libro. En la realidad uno sería como: Ay no, mira, es que me salté una reja... Pero en el libro es como... ¡Se saltó la reja y había un dragón que lo estaba persiguiendo! ¿si me entiendes? Es como si la realidad se quedara pequeña (S.G., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Elegí este relato entre varios que conforman un campo semántico en donde todo gira en torno a la clave que sustenta este apartado: la realidad se queda pequeña. La riqueza para el análisis en este momento es la diferenciación que se ha ido manifestando poco a poco entre la realidad indeseable *versus* lo ficticio ideal. Increíblemente estas dos categorías se entretajan y se cruzan durante la práctica lectora. No son contrarias. De una manera no racional, se complementan. Trasgreden cada una los límites de la otra, corriendo las coordenadas de lo *real* y modificando las percepciones de estos lectores. El ejemplo del estudiante del colegio Santo

Tomás de Aquino lo uso para develar cómo aún con los privilegios que le otorga su clase y su posición social, él se siente aburrido en su realidad. Siente que no le basta, que se queda corta, que no se ensancha lo suficiente como sí se lo permite la literatura.

Este desplazamiento por los significados, la academia, las tensiones y las desestabilizaciones tiene un punto clave: los grupos etarios. Para analizar todas las variables que influyen en que la práctica de lectura de literatura sea una práctica evasiva o de escape de la realidad, es importante tener en cuenta que son un grupo estudiantil que oscila entre los 15 y los 18 años. De ese rango, Joel Bakan (1971), afirma que es una de las etapas más difíciles de afrontar, porque es el momento en donde se siente la necesidad de separarse del seno materno y tomar propias decisiones. Es una etapa en donde hay una

Imaginación desbordada, sueñan, y esto no es más que un mecanismo de defensa ante un mundo para el que no están preparados. Es un medio para transformar la realidad. El mundo que rodea al adolescente es muy complejo, y cuando se les presenta un problema, tratan de escapar de él, ocupando su pensamiento en otras cosas (Pereda, Pérez, Polo y Zavaleta, 2008: 12).

Me posiciono desde los relatos que obtuve para proponer que esas “cosas” que refieren los anteriores autores que usan los estudiantes para escapar de los problemas de realidad, bien pueden ser los videojuegos, la música, el cine o los deportes. Sin embargo, la praxis de lectura de literatura lleva la delantera en los resultados de las entrevistas en tanto es una práctica que viaja en los senderos que bifurcan el capital simbólico. La juventud no sólo está delimitada por la edad biológica o física, sino que “está atravesada por todas las divisiones sociales, económicas, políticas y culturales que hay en la sociedad” (Souto, 2011: 2). Así como la adolescencia tiene características físicas, emocionales y psicosociales, la juventud también es un período de elección, de descubrimientos, de aprendizajes que “surgió al configurarse el mercado laboral capitalista y al establecerse, en distintos países en función del desarrollo, una diferenciación entre niños y jóvenes para definir la edad en que se podía entrar a trabajar” (2011: 3).

Esta somera caracterización de algunos rasgos regulares propios de esta etapa y de los procesos de desarrollo cognitivo, axiológico y social de los muchachos, la hago en aras de comprender cómo estos influyen en la configuración de las prácticas que rastreo. Para ello, tal y como hice referencia anteriormente, los distintos caminos etnográficos que fraccionan las entradas al campo me permiten asegurar que, en términos generales, los jóvenes están expuestos a inconvenientes en las relaciones familiares, acoso escolar, a problemas derivados del mal uso de internet, trastornos de la alimentación, depresión y en algunos casos, trastornos emocionales.

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, Esther Mora estudia la importancia del acompañamiento de la literatura en el proceso de jóvenes adolescentes. Ese trabajo que se da en el espacio académico es una apuesta por clarificar cómo “la literatura ficcional y poética favorece el desarrollo del imaginario de cada lector, el descubrimiento de la belleza que lo torna crítico frente al mundo, le permite pensar y crear durante esta etapa” (2013: 24) puesto que es “en esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye” (Petit, 2002: 28) a sí mismo y a su vez viaja por los senderos de lo alter-nativo.

En ese orden de ideas, a partir de preguntas semiestructuradas que indagaban por “¿cuál es tu mayor miedo?” o “¿a qué es lo que más le temes?” pude establecer una matriz comparativa que demostró que en el colegio Andrés Bello hay una constante particular: un alto grado de inseguridad hacia el futuro. Por el lado de los muchachos del colegio Villas del Progreso la ansiedad por alcanzar el éxito o fracasar es una constante y; sorprendentemente, en los tres colegios coinciden en el miedo permanente a perder a sus familiares más cercanos. Estos datos que hacen parte de la información que recolecté en las entrevistas y los traigo a colación porque dan cuenta de una serie de características que no están directamente imbricadas a la clase social sino que se articulan con la época, la etapa de desarrollo, la presión familiar, la competitividad académica y las dinámicas intrínsecas en las redes sociales.

Ese es el comienzo de la aventura. Esta es la primera parada del recorrido en donde escudriñé la primera razón del por qué estos viajeros lectores deciden emprender esta expedición que comprende la práctica lectora. El deseo de escapar de la realidad está íntimamente ligado a explorar otras realidades, otras responsabilidades, otras vidas, otros caminos, otras formas de comprender el mundo y las dinámicas que permean otros campos sociales, otras veredas, otros trayectos. El combustible que moviliza este viaje está en los problemas objetivos de la clase social, en las barreras cotidianas y en el tedio producto del aburrimiento de estar encasillado siempre en *ser* uno mismo.

2. Viajar en primera clase: la lectura de literatura como una práctica de gente culta

-Entrevistadora: Pero espera, antes de pasar a eso... ¿por qué te gusta leer?

-Entrevistado: (...) La lectura es un hábito de la gente culta que me gustaría adquirir.

Hay un factor fascinante para el análisis que surgió durante el trabajo de campo: para muchos de los muchachos de los tres colegios la práctica de lectura de literatura es una práctica de consumo cultural asociada al estatus social, al enclasmiento y a la movilidad social. De inmediato para mí la pregunta fue clara: ¿quién es la gente culta? y sobre todo ¿quién quiere pertenecer a este grupo? No lo niego. Es tentativo: zonas VIP, asientos más cómodos, menús

exclusivos, atención personalizada... Por eso fue necesario recorrer el material de campo desde un árbol semántico que me permitiera articular los discursos que se generaban en torno a leer “para ser culto”.

La aventura categórica que implicó analizar los datos de esta investigación desembocó en la construcción de un mapa compuesto por las respuestas de los estudiantes de los tres colegios en donde articulé las relaciones semánticas que constituían este campo. Como resultado de esa construcción artesanal pude vislumbrar con claridad las respuestas que se adhieren a esta categoría y debido a ello, decidí emprender un viaje analítico para abordar la relación entre la praxis de lectura literaria y una posición de estatus -o de personas que pertenecen a una esfera social- que (re)produce los estereotipos de la -alta- cultura.

La lectura es una de las prácticas culturales más complejas porque requiere una serie de esfuerzos mentales y decodificación de lenguaje. En la actualidad percibir esa complejidad no es tan sencillo debido a la inmersión social en la cultura escrita y en la tradición letrada. Sin embargo, en la antigüedad, saber escribir, y, por ende, leer, significaba un poder absoluto sobre los demás. Durante la baja Edad Media, los únicos que tenían acceso a esta difícil desconstrucción de símbolos con significado eran los monjes y los clérigos. Esta era la esfera de poder más grande porque no solo intervenían sobre la configuración de los discursos que se reproducían oralmente, sino porque podían interpretar, sabían leer, y tenían la asombrosa capacidad de aprender a nombrar. Si bien los sabios y los ancianos de estas culturas verbomotoras cumplían un rol fundamental para comunicar mediante la palabra hablada, nada tenía más estatus que hacer parte del grupo que interpretaba los “símbolos codificados por medio de los cuales un ser humano [apropiadamente informado] se comunicaba” (Ong, 2011: 58). Esta es la razón por la cual durante miles de años la lectura fue un privilegio de unos pocos, de unos cuantos elegidos a los cuales se les iniciaba en ese misterio. Saber leer y escribir significaba estar en contacto con el poder.

El autor Eduardo Liendo ha planteado que “la escritura hace al hombre verdaderamente humano, lo hace culto y memorioso” (2005: 15). Y aunque no comparto su postura, la relación que propuso entre la escritura-lectura y el “hombre culto” es la clave para delinear las razones por las cuales se configuran las prácticas de lectura desde estos imaginarios. Si bien es cierto que esta investigación la inscribo en otro periodo de la historia, hago ese remonte histórico para desempolvar de dónde viene esa noción de la lectura emparentada con el “hombre culto” que al inventar la escritura adquiere el poder que lo posiciona en un estatus diferente. Se hace así mismo parte de un grupo de poderosos.

A finales de siglo XIX, autores en Reino Unido (citados en Martín 2009) como John Ruskin, Matthew Arnold o William Morris y en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, sociólogos como George Ritzer, Edward Shils y Daniel Bell Ritzer (citados en Storey, 2002), plantearon tradiciones -y prácticas culturales- que diferenciaron la cultura de élite o la alta cultura del resto de manifestaciones socioculturales que correspondían a la clase de cultura popular moderna de la época. Esta diferenciación surgió a partir de la “democratización” de las ofertas y de los productos culturales puesto que “las clases sociales media y baja comenzaron a tener acceso a la educación formal y a algunas tecnologías” (Williams, 1981: 45) como rezago del impacto de la masificación cultural que traería la imprenta desde siglos atrás.

El beneficio de esta democratización inicial fue evidente en el campo de la lectura: leer empezó a ser una práctica para todos. Es decir, todo aquel que supiera interpretar los símbolos escritos, podía informarse y opinar. La expansión del conocimiento y su producción material ya no fue lo mismo a partir de ese momento. “La imprenta fue, de hecho, la primera revolución tecnológica de gran calado que, al modificar la recepción y relación de los ciudadanos con los textos escritos, abrió la puerta a todas las revoluciones posteriores (ya fuesen ideológicas, religiosas o políticas)” (Novelle, 2013: 2) porque descentralizó el conocimiento de la casta intelectual, religiosa y privilegiada y lo abrió para el público en general.

La ruta de viaje que se desplaza hasta el presente es fundamental para articular los matices de estos postulados. Por ejemplo, desconocer que sigue vigente el imaginario de la lectura como una práctica de consumo cultural -que simboliza un estatus social muy puntual- es algo conflictuante en la medida en la que, ese desconocimiento, justifica las dinámicas que reproducen y reafirman permanentemente esa postura. Lo que estos viajeros no saben es que este imaginario social que se remonta desde la Edad Media reúne aspectos de aceptación social, apropiación, performatividad, etc. que como derivaciones del consumo cultural, se ve involucrado en el debate sobre la estructura social (Borrás, 2009) de las personas y cuestiona cómo el consumo de esos productos culturales determinan la configuración de identidades colectivas y de clase.

Por el mismo sendero de análisis retomo el concepto de consumo cultural de García Canclini en aras de seguir esclareciendo los motivos y las razones por las cuales se considera que la lectura de literatura es un hábito de gente culta. La clave de unir a Canclini a este itinerario es que el consumo cultural es “el conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la función simbólica” (1999: 42). La asociación es clara:

el libro -como objeto- cobra sentido dentro de las dinámicas sociales gracias al valor simbólico y a la manera en la que es apropiado.

Reflexionar sobre las transformaciones sociales del siglo XIX al XX desde autores como Thorstein Veblen y Georg Simmel es fundamental. Estos sociólogos y filósofos impulsaron con sus investigaciones una nueva perspectiva que consideró el consumo -cultural- como una práctica y/o “una estrategia de diferenciación de los grupos sociales y de las posiciones sociales que ocupan en la escala social” (Simmel citado por Porro, 2010: 35). Esa es la clave. Veblen señala el meollo de todo en tanto demuestra que el uso de algunos objetos funciona para dar distinción a sus propietarios en las sociedades urbanas y modernas, en donde, además, ha surgido la configuración de los objetos como identificación de categorías y grupos sociales determinados. La potencia de estos planteamientos está en que son postulados que poco a poco van transfigurando, traduciendo, complementando y sustentando el material empírico.

Digamos, yo no puedo llegar a una discoteca a hablar de libros porque por lo general la gente que va a discotecas no lee libros (...). Si yo conozco alguien en una biblioteca o una charla, un foro, la feria del libro, es una persona intelectual y yo digo, wow, chévere. Pero si yo conozco una persona que va a un antro a buscar algo físico, a tener sexo, a levantar, pues no. Aunque si estamos en un antro y tú vas a pagar y no encuentras la billetera, entonces sacas todo del bolso y yo veo un libro, ahí yo ya digo, ahhh, bueno, de pronto ella vino a curiosear o porque las amigas vinieron, por algo así y eso quiere decir no es igual a las personas que están alrededor. Lo que te hace alguien especial es que tengas un libro en un ambiente que no es para eso (I.S., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 22 de abril de 2019).

Una de las apuestas de esta investigación la juego en el terreno del uso de un recurso narrativo que se suple de las voces de los muchachos para construir una polifonía. El relato anterior es un fragmento no modificado ni intervenido en donde gracias a este estudiante, queda en evidencia que, en determinadas esferas sociales, los objetos -libros-, son un factor de distinción. Esta travesía intelectual me lleva a las conversaciones con un estudiante del colegio Santo Tomás de Aquino. De alguna manera llegamos al tema de aquellos libros que se leen en casa o en otro tipo de espacios. De manera muy sensata y natural, él hace referencia a que tiene divididas sus lecturas entre aquellas que son para leer en casa y otras en espacios públicos. Sonríe con complicidad y le pregunto: ¿y con qué criterio las eliges? ¿cómo haces? A lo que él responde:

En mi casa tengo una sección de libros pendientes por leer que tengo que leer en algún momento de mi vida. Los de la casa son más libros por gusto, porque puedo buscar y así, y los libros para salir son más de literatura que debo leer... ¿cómo se dice eso? literatura de culto. Digamos, tengo *El túnel*, *El perfume*, tengo libros así, que tengo que leerlos, porque tengo que leerlos porque yo quiero ser intelectual. No es que ya sea, es que quiero ser. Entonces son libros para que la gente sepa que ya leí y sobre todo que quiero leer todos esos libros para nunca tener vacíos en lo que quiero y lo que no quiero hablar (L.C., estudiante hombre colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 22 de abril de 2019).

La extrañeza para mí no fue que tuviera libros para salir. Lo que más me llamó la atención es que esos libros responden a una suerte de obras que se derivan de la performatividad de la práctica lectora. Es decir, tiene sentido leerlos en tanto son reconocidos como *literatura de culto* en determinado espacio. No es casualidad leer ciertos títulos en determinados contextos porque lo que está en juego es un asunto de representación, subjetividad que inevitablemente desata una lucha por el poder simbólico que se ha manifestado desde el trabajo de campo con aristas, tintes e insinuaciones que abren paso a comprender, cómo esa lucha es una disputa que articula la práctica de lectura de literatura con ser intelectual, culto o educado.

Uno de los autores insustituibles durante el desarrollo de toda la investigación fue Pierre Bourdieu. Con esto no me refiero a que todas sus posturas son las más apropiadas para mi análisis, sino que lo valioso de sus planteamientos es que son cruciales para nombrar, complejizar, politizar e incluso discutir lo que el mismo trabajo de campo arrojó. Por ejemplo, desde sus postulados son tres los factores que influyen sobre la lectura como una práctica de consumo cultural: el estructural -la clase social-, el simbólico -el estilo de vida- y el habitus. Esas son las diferencias en donde justamente surgen las desigualdades sociales, los estilos, la jerarquización de los gustos y la homología entre el campo de las relaciones sociales y el consumo cultural de la lectura, limitando o ensanchando "(...) de acuerdo con sus orígenes de clase" (Fernández y Heikkilä, 2011: 586) la posibilidad de tener muchas opciones para elegir.

Regreso a los planteamientos de Veblen para dialogar con los de Bourdieu sobre un factor de visibilización clave: existe una serie de gustos o habitus que se legitiman social e institucionalmente y que están relacionados y vinculados con el poder económico, cultural y con grupos de prestigio social. Estas características son propias del argumento *omnívoro-unívoro* (Chan y Goldthorpe, 2007: 170) del consumo cultural ya que demuestra cómo pertenecer a estos grupos brinda la posibilidad de elegir y consumir más allá de satisfacer necesidades prácticas - que en muchos casos se ven restringidas por aspectos económicos-.

El reto investigativo está en complejizar cómo aquellos gustos que no son propiedad exclusiva de las clases sociales -sino que son propios de la gama de consumos culturales- y se pueden abarcar de manera transversal. Por ejemplo, con el argumento de consumo omnívoro, la facilidad de acceso y consumo de una gran variedad de prácticas transversales a las posiciones sociales juega a favor de los estudiantes del colegio Santo Tomás de Aquino. De alguna manera, antes de emprender un viaje, estos estudiantes tienen carta abierta para elegir cualquier destino, cualquier ruta, por cualquier medio. Durante las encuestas estos muchachos afirmaron que en sus actividades favoritas está la práctica de deportes como esgrima, viajar, ir a cine, teatro u ópera; a diferencia de los estudiantes de colegio Villas del Progreso quienes, antes de salir de viaje tienen ciertos lugares ya con restricción. El mismo instrumento de recolección de datos fue el que arrojó como respuesta la limitada posibilidad de algunos viajeros acceder a cierto tipo de praxis -como esgrima- debido a la carencia y poca solidez de sus capitales.

Mi primera impresión ante las indagaciones por el consumo están plasmadas en mi diario de campo. En él se lee: “Pilas en el análisis: incluso aun cuando se abre el abanico de posibilidades para el consumo de prácticas culturales, estas siguen siendo fuertemente permeadas por las posibilidades que brindan las formas del capital para ser llevadas a cabo. No olvidar.” (Notas de campo, 7 de noviembre de 2018, manuscritas). Ahora, ¿qué pasa con el consumo de la práctica de literatura? En este aspecto el trabajo de campo y la teoría están en sintonía y demuestran que este consumo es distinto. No pasa por las mismas dinámicas. Los estudiantes de los tres colegios que hacen parte de esta investigación leen autores y temáticas que no están tan distantes. No es tan evidente -ni al ojo ni a la categorización- entablar una relación que sea equiparable al ejemplo del esgrima. Me explico: en el colegio Santo Tomás de Aquino se practica este deporte con naturalidad y sin inconvenientes, pero en contraposición, se cae de su propio peso pensar que en el contexto y en medio de las dinámicas del Villas del Progreso se pueda practicar. No obstante, en la práctica literaria las desestabilizaciones y las limitaciones se materializan en términos de modos de adquisición o formatos de lectura y no en términos de autores, géneros o títulos.

Sé que las tensiones que se gestan alrededor de las posibilidades de elegir en el abanico del consumo están fuertemente dirigidas a otro tipo o manifestaciones de prácticas culturales. También soy consciente de que en el consumo de autores, obras y géneros que configuran la práctica literaria no son tan evidentes estos pequeños hilos que se inscriben las dinámicas de la clase social. Sin embargo, enfatizo en que los muchachos del colegio Santo Tomás de Aquino, por ejemplo, tienen plena consciencia del grado de representación y significación que conlleva leer determinados autores en ciertos lugares exteriores. Esto lo afirmo y lo refuerzo mediante

algo que me llamó mucho la atención: estos viajeros referenciaron una jerarquización que denominaron “estrato intelectual”:

Eso lo estuvimos hablando la otra vez. Ya no es estrato social, sino estrato intelectual: si tu lees por puro comercio, eres como el principiante, el estrato uno, o sea, si lees los libros comerciales o incluso los que te gustan, eres estrato uno en la lectura. Luego, si digamos ya empiezas a indagar muchísimo más en la cultura colombiana porque digamos que es el estrato intelectual colombiano, eres estrato dos. El estrato tres es la gente más autodidacta que lee cosas más complejas por querer sentirse parte de algo. Si digamos ya eres bohemio y te gusta investigar sobre los autores y lees sobre cosas super extrañas que nadie ha leído, entonces te integras mucho más a ese submundo que muchas veces las universidades desarrolla, ¿no? Que yo creo que es donde más se lee, o uno creería que más se lee, y entonces se hacen esos grupitos que hablan sobre x o y autor y tal, y los profesores y que sienten esa necesidad de **leerse tales libros** porque creen que **les va a dar más inteligencia**. Entonces el estrato cuatro es la academia, es la gente que trama. Y ya cinco es algo muy áspero (risas), ya es pues el que lee todo lo universal, los clásicos y eso (S.G., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 5 de marzo de 2019).

Esta clasificación que aparece en este relato está muy cerca de ser pensada desde la concepción de Ángel Rama en *La ciudad letrada* (1998). Entre las muchas ideas que allí se exponen, Rama hace énfasis y cuestiona permanentemente la idea de que la literatura y el libro ocupan un lugar de privilegio dentro de la nómina que gesta las relaciones de poder y prestigio. En ese orden de ideas, esta reflexión es fundamental para este punto de la investigación porque entre las muchas cosas que es la ciudad letrada, también es el “*grupo de individuos* (los ‘letrados’) que obtienen una identidad social diferenciada por su pertenencia a las instituciones” (Dabove, 2009: 56).

El fragmento de la conversación anterior es un ejemplo que denota la articulación entre la letra y el poder que configura una violencia simbólica ejercida de manera indirecta por el letrado. Las prácticas de violencia simbólica son construidas socialmente bajo esquemas asimétricos de poder y si el poder no es, no se tiene, ni es una propiedad ni mucho menos una sustancia sino que se configura siempre como una relación (Foucault, 1988), la estratificación intelectual tiene serias implicaciones: primero, desestabiliza la representación de los roles sociales y el estatus y segundo, reproduce sistemáticamente elaboraciones simbólicas, representaciones colectivas y significaciones culturales sobre las características, las prácticas y

los discursos que deben configurar el ser intelectual, ser culto o ser inteligente; en otras palabras: “no ser como esa gente que nunca ha cogido un libro, ¡ignorantes!” (G.G., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019).

En este momento mi interés está en entender la lectura como un hábito de gente culta. Por tanto, contemplo las hipótesis que surgen de varios estudios (Ganzeboom, 1982; Kraaykamp y Dijkstra, 1999) en donde se relaciona el nivel educativo y los niveles de ingresos con la lectura de libros. El talón de Aquiles de estas investigaciones es que han hecho una relación muy estrecha entre las variables que influyen en la práctica de lectura, dejando de lado también que “como en otras prácticas de consumo cultural, leer libros puede constituir una marca de distinción, la cual los individuos usan para señalar el tipo de personas que son” (Torche, 2007:72). Este aspecto es muy valioso y por eso lo ejemplifiqué previamente. Sin embargo, hago una salvedad: lejos de pensar que las prácticas de lectura de literatura se llevan a cabo por una frivolidad arribista, sí considero imperativo contemplar todas las posibles categorías que se despliegan desde el material empírico hasta la revisión, categorización y análisis del mismo, en aras de entender realmente las razones por las cuales se lleva a cabo esta práctica que, sin lugar a dudas, está condicionada o por las características de la estructura social o es producto de una configuración personal de los muchachos.

Este momento del viaje es muy sensible: el eje central que globaliza la relación entre la praxis lectora y la movilidad social es el capital cultural. Este es el cúmulo de saberes, de maneras y de conocimientos que le proporcionan al individuo un estatus superior -respecto a quienes no tienen esos saberes- en el seno social. La relación del capital cultural con el económico se basa en que el económico potencializa- facilita- el cultural. A mayores ingresos económicos, mayores son las posibilidades de acceder a festivales de teatro, festivales de cine, a la compra de libros en librerías, a practicar esgrima, a estudiar idiomas, a recorrer el mundo, etc. Sin embargo, la potencialidad del trabajo de campo está en la desestabilización. Para hacer la siguiente afirmación me baso en dos factores: primero, en los resultados de las encuestas y segundo, en los resultados del modelo de lectura institucional. Esto lo ejemplifico con los muchachos del colegio Villas del Progreso que, como colegio distrital ubicado en la localidad de Bosa en el barrio Bosa Santafé, tiene por estudiantes lectores acérrimos: han leído de todo. Leen variado, conocen los autores, tienen referenciados los títulos, tienen argumentos para justificar por qué no les gusta lo que no les gusta, leen de todos los frentes, recuerdan las citas, etc., y además, en términos cuantitativos son los jóvenes más lectores. El “problema” es que la carencia de un capital económico fuerte y solidificado los obliga a esforzarse más para consolidar el capital cultural. Se van de viaje, sí, pero en clase turista. Llevan muy poco equipaje. Piden prestado. Revisan ofertas o se demoran más en llegar al destino.

Como ya mencioné, la desventaja en un tipo de capital no es un impedimento para que la lectura literaria se lleve a cabo. No obstante, tiene implicaciones en el terreno del viaje: cuesta más para los lectores que están en condición de desventaja. Les exige más porque por una parte, deben solicitar con anterioridad los libros de la biblioteca -en el caso de la lectura- o revisar calendarios de actividades culturales gratuitas -en el caso de otras prácticas- y por otro lado, se restringe la posibilidad de hacer turismo en vacaciones, se limita la lista de deportes que pueden practicar, etc.

En esta aventura que es todo menos una línea recta, retomo nuevamente las dinámicas de *condición y posición* de clase desde los postulados de Bourdieu (2002) en tanto ubico a los estudiantes en una noción fija de estructura social porque como sujetos, ocupan una posición en la estructura que se ha definido históricamente y que, además, es permeada por las distintas relaciones que en ella se gestan. Siendo así, lo que se desestabiliza y lo que realmente está en juego es la legitimidad social que se le ha dado al consumo de prácticas determinadas en campos específicos en donde se expresan las condiciones materiales de existencia.

Cuando las prácticas de consumo cultural como la lectura de literatura se convierten en signo de distinción de los grupos que hacen parte de posiciones más altas de la jerarquía social, es común que suceda que los grupos de estatus sociales inferiores se apropien también de estas prácticas en búsqueda -consciente o inconsciente- de reconocimiento social. Esta hipótesis como producto nativo del campo, acoge la (re)producción, la incorporación y la naturalización del reconocimiento social en los campos sociales, en donde se ha reafirmado el imaginario no solo del *ser intelectual o ser culto*, sino también se han jerarquizado las lógicas, comportamientos, actitudes, prácticas, e inclinaciones que supone esta imagen de sujeto. Las implicaciones de ese reconocimiento en las esferas sociales son dinámicas que se incorporan en el cuerpo, en una manera propia de ser, de actuar, de comportarse; se incorporan en el inconsciente, en el imaginario individual y colectivo y se solidifica una imagen de lo que significa ser culto o intelectual. Apuesto por una microfísica simbólica del intelectual o del sujeto culto, que tiene ciertas características, lee determinados autores, cumple con hablar de determinada manera y hace de la práctica lectora un ejercicio performático cuando la esfera social lo reconoce.

Hay una línea constante respecto a las razones y los motivos por los cuales estas prácticas literarias se efectúan. Es un discurso transversal al contexto, a la posición y condición de clase que sobrepasa las expresiones objetivas del habitus, la familia, la trayectoria social, los maestros, los medios, etc.: “leer me ayuda a ser una persona más intelectual, a hablar más culto, a usar palabras como digamos ‘no obstante’” (D.V., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018), “el vocabulario que aprendo cuando leo me hace

una persona más decente. Uso términos más complejos que la otra gente usaría. Esos términos hacen que la persona no sea tan ignorante, sino que la persona reflexiona sobre lo que lo rodea. Por ejemplo, como la palabra ‘falacia’” (K.C., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018), “yo empecé a leer porque es que ¿no te das cuenta? la gente que lee es como que más intelectual, yo no sé. Como escribe, como habla, como actúa. Yo quisiera ser así” (V.Z., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2018), “de hecho una persona normal o ignorante habla: ‘ay, eso es una porquería’. En cambio, una persona que lee dice: ‘eso está mal, por eso por esto y por esto’. Entonces ahí ya es fácil distinguirla. Eso sobresale, se nota” (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018), o “cuando leo me siento intelectual y cuando me siento intelectual me siento diferente, me siento maestro. No puedo negar que el sentimiento de superioridad está ahí, me siento superior a los demás, pero pues qué (risas)” (S.G., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 5 de marzo de 2019).

Estos ejemplos confirman que la lectura de literatura es vista como una práctica que abre una puerta hacia el ser intelectual. Y así el propósito no sea dicho explícitamente, entre líneas se puede leer lo complejo que es verbalizar y aceptar a qué esfera social no se quiere parecer: a la de los ignorantes. Esta dinámica se fundamenta en el poder que tienen las clases superiores - en relación con otras- de producir maneras de apropiación de prácticas culturales como la lectura literaria, mientras “que las clases inferiores imitan las prácticas de consumo legitimadas socialmente en una estrategia de movilidad y ascenso social” (López de Ayala, 2004: 171).

El uso de expresiones como *no obstante* o *falacia* son uno de los tantos códigos que brinda el lenguaje para acceder a determinadas esferas sociales. Además, los anteriores fragmentos son extracciones de largas conversaciones en donde los estudiantes hablaron en varias oportunidades de manera sensata, fehaciente y segura sobre las razones por las cuales se acercaban a leer literatura. Esta categoría de ser intelectual o culto hace parte de la concepción de cultura e intelectualidad que se ha venido fortaleciendo desde el hombre occidental por medio de la construcción social y los habitus primarios o secundarios.

Emprender este viaje para mí como investigadora también implicó una suerte de apuestas, desestabilizaciones y aciertos que me llevan a pensar y cuestionar que estos sistemas naturalizados de reproducción de prácticas de un grupo con distinción social determinada, influye dentro de la construcción del concepto de capital cultural que plantea Bourdieu. En el fondo, el deseo de ingresar a un grupo con estatus social mediante la práctica de lectura de literatura y el hecho de hacer de la práctica de la lectura un factor de distinción hacia otros

grupos sociales, es una manera de condensar el capital “como principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu, 2000: 131) porque cuando los “agentes individuales o grupos se apropian de capital [cultural] privada o exclusivamente” (2000: 132) se generan presiones sobre otros agentes por acceder, pertenecer y ser parte de este.

Aunque esta conceptualización la planteo de manera macro, lejos estoy de afirmar que los muchachos quieren subvertir el orden de las estructuras sociales o escalar en las dinámicas de las esferas sociales mediante la práctica de lectura. El punto sobre el cuál reflexiono gira en torno a que los grupos con estatus social están enmarcados por un contextualismo que opera dentro de esas lógicas. La expresión material de estos círculos tiene valor en la élite social y se refuerza de manera significativa en la élite social escolar, donde los grupos sociales de la institución tienen dinámicas de inclusión y exclusión muy fuertes y marcadas.

Pues a “Jonky” y a Andrés les gusta mucho Mario Mendoza. Yo intenté leerlo a veces pero siento que no es tanto mi estilo. Yo lo leí para ver si podía compartir algunas ideas, porque ellos hablan y hablan y hablan y que este libro es muy bueno y que no sé qué, y que esta parte y que tal otra, y yo quedo como... (risas). Agh, entonces pues que no me hablen a mí porque qué (risas). A mí lo que más me gusta de él es El Mensajero de Agatha, ese sí que uff, me fascina (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

El propósito de la práctica no es revocar la estructura del sistema, ni trastocar las dinámicas que distribuyen los tipos de capital. Los muchachos se disputan y libran batallas en el campo del capital simbólico y social mediante el capital cultural. Por eso el sentido de escudriñar esta práctica es develar que los grupos de estatus social son dependientes de las esferas sociales y pueden enunciar desde una clase social baja, por ejemplo, con pocos privilegios que *hace* y se apropia de prácticas y objetos considerados de distinción. Lo que está detrás de todo esto es ingresar a comunidades de sentido, a microesferas sociales dentro de las macro esferas que regulan y mantienen el orden social. El deseo es no hacer fila al llegar al mostrador. Es no retrasar el *check in*. Es esperar un lugar selecto antes de abordar. Es ser atendido con prioridad durante el vuelo. En el fondo el objetivo es entrar. Ser aceptado. Pertenecer.

2.1 Por las llanuras infinitas del prestigio: el capital cultural como una forma de reproducir estereotipos sobre la lectura literaria

Exploradas las grandes extensiones de tierra que contienen los motivos preponderantes para que esta praxis sea efectuada, me detengo en esas ligeras ondulaciones que sobresalen en el

terreno de las dinámicas que se proponen desde el capital cultural en aras de tejer cada vez más fino la articulación de la práctica de lectura de literatura como un hábito de gente culta.

El capital cultural se divide en tres estados: el incorporado, el objetivado y el institucionalizado. La incorporación de este primer capital está ligado a la corporalidad. Es un capital que se hace cuerpo, que deja huella, que se percibe, que se relaciona “con la forma de hablar propia de una clase o de una región” (Bourdieu, 2000: 141) y por tanto está determinado por las circunstancias de su primera adquisición.

El capital cultural incorporado está relacionado con el habitus y por eso, es clave anotar que el resultado de las encuestas que apliqué demostró que actividades como: asistir a conciertos de música clásica o incluso la misma práctica lectora, es producto de la interiorización de este capital. Hago énfasis en que si bien es un capital que pasa del *tener* al *ser*, no se transmite tan fácilmente como un intercambio económico o de finca raíz. Todo lo contrario. Es una incorporación no automática. Se trasfiere por vías de herencia social y no epigenéticas.

Para ejemplificar el capital cultural como expresión etnográfica lo conceptualizo como “las formas de disposiciones duraderas del organismo” (2000:136). Durante el trabajo de campo en el colegio Santo Tomás de Aquino lo identifiqué rápidamente por dos razones: primero, existe una enorme y notoria contribución de transmisión hereditaria del capital cultural sobre los estudiantes, que evidentemente influye de manera considerable sobre la reproducción de su estructura social -y el consumo de sus prácticas culturales-. Y segundo, muchos de los lectores de este colegio llevan un “proceso de interiorización” (2000: 139) que hace parte de la normalización de su trayectoria social y del tiempo -de vida- en donde les han enseñado, inculcado y reforzado determinadas formas y maneras de relacionarse las distintas prácticas de consumo. Las implicaciones de que estos muchachos hayan acumulado su capital cultural desde la infancia más temprana es una brecha de diferenciación cada vez más agigantada en comparación con los lectores de los demás colegios que tienen que hacer un esfuerzo mayor para nivelarlos. Los jóvenes lectores de este colegio tienen una situación de clase que está supeditada a sus condiciones materiales de existencia y una posición de clase que se relaciona con las características que lleva a estar ubicados en la posición social en la que están.

El tema del capital cultural objetivado es muy susceptible porque va directamente relacionado con el incorporado. Esta forma de capital responde a lo “materialmente transferible a través de su soporte físico (por ejemplo, escritos, pinturas, monumentos e instrumentos)” (2000: 144). Quiere decir que puede ser apropiado materialmente, es decir, traducido a capital económico. No obstante, se debe tener las herramientas necesarias de interpretación e

interiorización, -aunque también es posible apropiarlo desde lo simbólico para luego convertirlo en capital cultural incorporado-.

Lejos de posicionarme desde el determinismo, o de analizar las reflexiones que se gestan en esta investigación como una apuesta binaria, es valioso complejizar la importancia social del capital cultural incorporado por encima del objetivado. Durante el proceso de categorización con todo el material sobre la mesa, pensé que, en muchas oportunidades dentro de cualquier contexto, pertenecer o no a determinado grupo social no depende directamente del capital social o económico. En muchos momentos esas puertas de acceso se abren y se cierran bajo la insignia del capital cultural incorporado y objetivado -siempre y cuando este sea apropiado simbólicamente y no materialmente-. Por ello, cuestiono cómo la configuración de la práctica de lectura de literatura que desentraño responde o no a un factor que permite el ingreso a determinadas estructuras sociales.

J.Q. es un estudiante atlético, 1.85 cm aproximadamente. Es cálido, afectuoso, buena onda. Desde el primer momento participó activamente en las actividades que propuse. Me ayudaba llamando a sus demás compañeros, los esperaba, les indicaba el lugar de la reunión, tomaba la palabra y se mofaba de algunos. Me hacía preguntas incómodas y siempre quería saber ¿por qué? Sus compañeros no dejaban pasar oportunidad sin devolverle los chistes. Un día, en medio de alguna actividad, hablamos sobre las cosas que le cambiaría al colegio. Para ese momento, muchos de sus compañeros ya me habían mencionado el horario, el menú del restaurante, la cancha de voleibol e incluso los profesores. Yo solo tomaba notas y asentía porque ya intuía el tono de las respuestas. Sin embargo, para mi sorpresa, J.Q. respondió algo que no había escuchado antes, y que, por supuesto, no me esperaba:

El colegio solo admite gente por el dinero y no por realmente si son buenos estudiantes. Por ejemplo, el año pasado hubo un problema por eso. Porque admitieron a alguien que era tenaz, en todo, o sea, académica y disciplinariamente. Era una persona horrenda, y lo admitieron y lo tuvieron que sacar porque todo el salón peleó para que lo sacaran porque era un peligro, no era para este colegio... No sé cómo definirlo. Creo que él vivía en Prado, por allá, y él tenía dinero, no sé, me imagino que lo consiguió la familia o algo así, no sé (...) Él sí que era horrendo. No leía nada, escuchaba una música horrible. Era horrendo (colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Este caso además de sorprendente me pareció curioso porque en ningún momento el diálogo iba conduciendo la conversación a un ejemplo de capital cultural objetivado. Sin

embargo, evidencia cómo los códigos de ingreso a determinadas estructuras sociales no están dados por el capital económico en su totalidad. A pesar de que esta forma es un símbolo de estatus y tiene un peso importante y significativo, no es suficiente. El capital cultural, incluso en términos de práctica social, (re)produce segregacionismo entre otras cosas, debido a las pautas -arbitrarias- que se establecen en el campo social para identificarlo y categorizarlo en la praxis.

La respuesta anterior es fascinante para problematizar y dialogar con la dicotomía de cómo la práctica de lectura de literatura es una lucha a favor y en contra del desclasamiento de las prácticas que se consideran propias de un campo social. La expresión acuñada por Bourdieu fue “translación de la estructura” (1998: 28). Con este concepto él nombra el fenómeno de la reconversión del capital, que en el fondo tiene matices similares al argumento de este estudiante. La conversación entre J.Q y Bourdieu gira en torno a cómo mediante el capital económico, alguien logró el ingreso a una esfera social a la que no pertenece. Es decir, sí hay un cambio, un giro, una trasgresión en su condición de clase mediante el fortalecimiento de una forma de capital aunque esto no sea garantía de acceso.

Siendo así, es fundamental tener presente que el capital cultural jerarquiza el valor simbólico de algunos discursos, prácticas y representaciones que se traducen en comportamientos tanto individuales como colectivos y que pueden ser una expresión de clasismo, exclusión y/o segregación. Uno de los efectos que se deriva de las diversas prácticas que conforman este capital es marcar una distancia frente a los demás -los ignorantes, los no cultos-. Y algo está claro: el campo en donde se disputa el verdadero poder simbólico es en el capital cultural en tanto es una expresión de poder en donde se (re)producen y se legitiman los imaginarios, los gustos, las maneras, las conductas y las formas mediante las cuales se avala lo que está bien visto y el deber ser.

La diferenciación que plantearon las clases privilegiadas de finales del siglo XIX en contraposición a la cultura popular y la cultura de masas no se quedó en el siglo XIX. Hoy en día, este esquema que comprende los imaginarios sobre las prácticas de la gente culta se sigue reproduciendo de manera soterrada. En ese momento, las élites letradas lucharon para mantener su hegemonía, pero no desde los bienes materiales y el capital social, sino desde los “dominios del conocimiento, desde la producción, consumo, posesión y valoración de ciertos productos y eventos culturales” (Suárez y Alarcón, 2015:27). Y aunque hoy en día el espectro y las posibilidades para acceder a espacios culturales no están tan sesgados como en la época⁴, el

⁴ Entidades como el Ministerio de Cultura proponen espacios de interacción y de actividades culturales para todas las clases sociales.

acceso al capital cultural sigue siendo un terreno clave económica, social y culturalmente para los sujetos. Como las llanuras, el capital cultural convierte los sedimentos que le depositan en lugares fértiles, con posibilidades de cultivo, de cosecha.

Aunque el análisis del trabajo de campo demostró que los relatos de los estudiantes entretejen un deseo naturalizado o inconsciente para efectuar la praxis de lectura de literatura, ya sea “por chicanear (risas). Mentiras, para aprender palabras nuevas y mejorar mi ortografía. Eso es bien para sobresalir en clase.” (C. B., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019) o “para tener un vocabulario de alguien que ha leído. ¿Tú no te has dado cuenta? Pffff, eso se nota” (K.C., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018), no es posible adjudicar una totalización que enmarque *la* razón de la práctica lectora en una objetivación producto de la clase social en tanto esta es un fragmento del todo que comprende esta configuración de prácticas lectoras. El análisis ha demostrado una fisura o un vacío en la teoría bourdieana: la cultura como “capital” supone la existencia de un pastel -que es un recurso limitado- al que muchos quieren acceder para tener un trozo. Sin embargo, lo que estos lectores desconocen es que también hay dinámicas de expansión y diversificación del capital que son muy desiguales y en ese orden de ideas, la dinámica apunta a plantear una ruta divergente que atraviere el camino de la llanura prefigurada.

3. La ruta heredada: la lectura de literatura incorporada como habitus

Este último apartado del capítulo lo he construido como un macro que aglutina la últimas razones por las cuales los estudiantes leen. El recorrido del viaje hasta el momento ha demostrado que son muchas las minucias que comprenden estos motivos, sin embargo, en la estructura tripartita que se cierra con este apartado, dividí las tres grandes ramas que configuran esas decisiones y las desentrañé cuidadosamente dando cuenta de las tensiones y las articulaciones de encuentro que las conforman.

Me lanzo sobre una hipótesis que parte del material empírico: esta praxis está constituida y configurada desde la estructura del Habitus. Este concepto como categoría de análisis es crucial para presentar los matices y las tensiones que se generan en su concepción práctica, vívida y palpable en torno a las prácticas lectoras. Esa es la razón por la cual fue fundamental indagar desde la primera entrevista con los muchachos por su trayectoria social e historicidad. El propósito de esa información no es un análisis comparativo o la construcción de historias de vida. La potencia de esos datos se engrana en este capítulo en tanto las prácticas que se engendran desde el habitus están comandadas por principios generadores que preforman las

prácticas futuras, reproduciéndolas u ordenándolas dentro de la misma estructura. En ese sentido, el habitus que todo lo delimita, ¿permite ir más allá de él?

Son varios los motivos que desencadenan la práctica lectora. Revisé entonces, cómo se ha tejido la relación entre la práctica de lectura de literatura y las “disposiciones que han adquirido [los estudiantes] a través de la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas (...)” (Bourdieu, 2000: 20) con el objetivo en delinear cómo esta práctica se ha configurado desde una interiorización de la exterioridad, como una transmisión, una ruta heredada sin enunciación, discurso o explicación.

Inicialmente creí que debía existir una fuerza estructural que guiara la práctica. ¿Qué es lo que hace que se lleve a cabo esta praxis por encima de otras?, ¿dónde se aprehendió? Durante el trabajo de campo los mismos relatos de los muchachos le dieron forma a eso que para mí, como lectora, era tan evidente, pero que como investigadora me costó descifrar. Bajo la lupa de análisis que configuró este trayecto intelectual, noté muchas similitudes en las experiencias que habían llevado a que los estudiantes leyeran. En el colegio Santo Tomás de Aquino, por ejemplo, casi todas las respuestas giraron en torno a: “es que en mi casa leen” (JP. T., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 9 de octubre de 2018) o “de tanto ver a mi hermano a mí se me quedó como esa cosa y ahora leemos juntos” (N.G., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 9 de octubre de 2018). Fragmentos como los anteriores son la razón por la cual apuesto todas mis fichas conceptuales a abordar la relación paradójica y polisémica del habitus en tanto recoge los motivos por los cuales las praxis lectoras se efectúan y demuestra y sustenta cómo las prácticas de lectura de literatura sobrepasan y se consolidan por fuera de él mismo.

Este sendero que recorro desde el habitus como una condición -que se tiene-, una disposición -que se posee- como una cualidad -que se sostiene- y que representa una “noción teórica dinámica construida en y para la práctica” (Bourdieu, 1996: 27) corrobora que el habitus es el resultado de una “acción organizadora” (1996: 29) que genera capacidades, estados, actitudes, tendencias, propensiones e inclinaciones. Y que, aunque en primera instancia es producto de las estructuras del entorno físico y afectivo; también es producto de la familia, las instituciones -la escuela- y las condiciones materiales de la clase social.

Propongo entonces dos de las tres rutas con mayor influencia en los resultados del trabajo de campo en “donde se proveen las disposiciones o los mecanismos orientadores para que la lectura se convierta en la experiencia, en el ser y en el hacer del sujeto” (Bermúdez, 2014: 42): el ámbito familiar y el escolar. Escudriñar cómo se adheriría la práctica de lectura literaria a la noción de habitus implica una suerte de desestabilizaciones y de posiciones de privilegio que

demanda posicionarla desde un lugar de visibilidad: que la lectura de literatura tenga espacios no solo para ser leída sino presenciada, vivenciada, sentida y discutida con el propósito de que el viajero esté en contacto permanente con ella desde la niñez y hasta llegar a incorporarla dentro de sus prácticas cotidianas.

3.1 Los viajes por la corriente de la tribu: el habitus de la práctica de lectura de literatura desde la familia

Le dicen Leo. Tiene 18 años pero se ve mayor. Es del colegio Santo Tomás. Está en once. Cuando habla de la lectura se le ilumina el rostro. Se le entrecierran los ojos. Es muy expresivo. “Mis papás me transmitieron esa pasión y esa importancia de leer” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2018), me dice y noto un cierto tono de orgullo. Su mamá fue profesora de español. Ella le “inculó” el amor por la lectura. Su papá es el que compra los libros en la casa. Es el encargado de armar la biblioteca. Cuando le pregunto por sus lecturas y sus escritores favoritos, sin dudarlo por un segundo me responde: “¡Saramago! José Saramago. La biblioteca siempre estuvo llena de libros de Saramago y cuando yo estaba como en séptimo me entró una curiosidad terrible de saber ¡carajo!, por qué mi papá compra tanto a ese señor...” (comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Admito que uno de los factores que más me sorprendieron durante el trabajo etnográfico fue la incidencia familiar en la incorporación de las prácticas lectoras de los muchachos. Algunas de estas dinámicas están dadas mediante el ejemplo durante las prácticas cotidianas que realizan los padres o parientes cercanos al núcleo familiar. Con el relato anterior ejemplifico cómo el interés lector de un estudiante, posicionado en una clase social determinada, surge desde la familia, en donde los libros y la lectura son “símbolos de percepción” (Bermúdez, 2014: 42) que han solidificado y anclado la praxis lectora como parte de las dinámicas normales en una ruta de viaje.

En aras de responder al objetivo que enmarca este capítulo, ahondé en los primeros núcleos de formación en donde la práctica se inculca, se incentiva, se desprecia, se declina. El núcleo de partida es la tribu: la familia como una agrupación social que comparte un origen, unas costumbres, unos valores y unas creencias con una estructura jerarquizada. Esta delimitación conceptual pone a la familia en el ojo del huracán porque en tanto desde su configuración no solo se aprehenden prácticas sino se incorporan, se hace cuerpo. Lo que pasa por el cuerpo no es algo que se tenga o sea posea, sino es “como un saber que uno puede mantener delante de sí, algo que se es” (Bourdieu, 1991:125).

Desde Bourdieu son dos los conceptos fundamentales que se desprenden con la familia: la familia como campo -doméstico- y la familia como cuerpo. Ambos conceptos apuntan a que la familia como categoría “deviene en un grupo dotado de una identidad social conocida y reconocida” (Bourdieu, 1994:15), por eso, sus dinámicas se materializan en la constitución de un *cuerpo* que construye los límites para que funcione dentro de un *campo*. Este es el derrotero fundamental para comprender cómo este rol es determinante en la configuración de las prácticas que desentraña en tanto, primero, es un ente orientador -generador- y (re)productor de prácticas y segundo, es el espacio inicial en donde los sujetos han constituido socialmente un papel determinante -no solo en las prácticas de lectura- en la reproducción del orden social.

Uno de los factores que más desestabilizó mis nociones iniciales durante el trabajo de campo fue la grata sorpresa de que la única línea de incorporación de la lectura de literatura como habitus desde el núcleo familiar no siempre son padres o parientes lectores. Resulta que también existe una dinámica que no parte desde la praxis lectora propia de los padres sino desde el interés de ellos porque sus hijos sean lectores:

-K.C.: Pues generalmente siempre que vamos a salir o algo es para la biblioteca, siempre. Sagradito cada domingo es ir a la biblioteca.

- Entrevistadora: ¿Tu papá es buen lector? ¿O tu madrastra?

-K.C.: No, para nada. Ninguno de los dos

- Entrevistadora: ¿Pero te llevan?

-K.C.: Si, a él le gusta que yo lea bastante. Me lleva libros cada vez que puede así él no sepa de qué son o de qué se tratan. Simplemente me los lleva para que yo lea porque sabe que me gusta.

- Entrevistadora: ¿Qué hacen mientras tú lees?

-K.C.: Pues se ponen a buscar libros que de política y eso como para que yo los vea que están viendo libros y así, pero no; o sea, él como que lee una parte, lo piensa y se aburre yo creo (risas). Yo creo que se van a dar una vuelta por ahí y al ratico o después de un tiempo pasan por mí y me recogen (comunicación personal, 9 de octubre de 2018).

Este diálogo anterior es el umbral de acceso a la corriente que da paso a las distintas dinámicas de los padres frente a la lectura de literatura. Desde los resultados del material de campo: hay un grupo de padres lectores que incentivan permanentemente la lectura a sus hijos. La mayoría de estos padres pertenecen a una posición social de una clase media acomodada, ilustrada y con fuertes capitales. Otros, hacen parte de una posición social media técnica o trabajadores nuevos ricos, con acceso a la educación y con alto sentido del imaginario social

sobre importancia de leer para “ser alguien en la vida”. Pero por otra parte, también existe un grupo de padres no lectores pero muy atentos y dispuestos a promover la lectura en sus hijos. Estos padres pertenecen a una clase obrera tradicional, son trabajadores de servicios emergentes y/o pertenecen a la esfera del proletariado precario (Savage, 2015), con bajo perfil laboral y académico, pero conscientes de la relevancia del consumo de la literatura como práctica cultural de desclasamiento o de movilidad social. El objetivo del ejemplo que doy sobre un estudiante, que como muchos, pertenece a una familia no lectora que, aún sin llevar a cabo la praxis, acompañan a su hijo semanalmente a la biblioteca -para que él incorpore la lectura como Habitus secundario o capital cultural objetivado-.

Entonces, ¿cuáles son las formas de incorporar la lectura de literatura como habitus? En el desarrollo de una tesis de maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia sobre lectura crítica en la construcción de subjetividad política en Colombia (Bermúdez, 2014), se subraya de manera enfática la importancia de que los padres hablen e incorporen a los hijos en conversaciones y discusiones sobre libros, revistas, música, cine, noticias de la prensa, autores de manera regular. “Se lo debo a mi mamá. Sagradamente todas las noches me leía antes de dormir y al otro día, al desayuno, le contábamos a mi papá lo que habíamos leído” (L.C., estudiante hombre colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 22 de abril de 2019). En ese sentido -sigue la investigación- ya sin presiones ni obligaciones -tan solo con el ejemplo- el lector irá entendiendo que la lectura es una parte natural de las prácticas que puede ejercer. Sin embargo, vale la pena complejizar y dejar por sentado que como dispositivo, esa misma noción de libertad, autonomía e independencia, en donde el reflector está puesto en el ejemplo, tiene efectos no solo en las prácticas sino también en las inclinaciones por los ejes temáticos de las mismas ya que es “un habitus generado desde los simbolismos lectores que se impulsaron en el ámbito familiar (...)” (Bermúdez, 2014: 47).

Uno de los principales cuestionamientos que tuve durante el proceso de análisis de los resultados etnográficos fue el rol de la posición social de los actores pertenecientes a la estructura familiar. Si propongo como el eje central de la discusión el cómo influyen los padres y los parientes del núcleo familiar cercano en la incorporación de prácticas de lectura de literatura en los muchachos; de inmediato esto me obliga a visibilizar que la praxis de lectura exige *per se* un cúmulo de capital cultural que de inmediato distancia unos sujetos en relación con otros. Es decir: para gestar, incorporar y/o naturalizar este habitus, se requiere un espacio que facilite las condiciones de acceso a la lectura sin obligación ni imposición directa. Planteo un ejemplo: una carrera. Todos los padres de familia están en el punto de partida con las mejores intenciones para que sus hijos incorporen la lectura de literatura como un habitus primario. Antes del sonido del disparo de un juez, algunos padres y sus hijos van dos metros

adelantados porque su capital cultural y económico les ha dado esas facilidades para iniciar a sus hijos con anterioridad en el ejercicio de seducción de la práctica lectora. No quiero decir que al final de la carrera los hijos de los padres que empezaron en desventaja no puedan llegar a la meta; sin embargo, enfatizo en que deben hacer un esfuerzo mucho mayor que aquellos hijos de quienes son lectores y constantemente propician espacios de lectura desde su hogar.

Me valgo de la metáfora que le da marco a esta investigación: un viaje. Ahora pienso en un viaje de montañismo, por decir alguno. El punto es que no es lo mismo quienes llevan preparando su maleta con tiempo y llevan en ella saco de dormir, cinta aislante, mosquetones con seguro, cuerdas, arnés, etc. a quienes, con suerte, llevan artículos de higiene como jabón, cepillo de dientes y una sábana para dormir. La discusión no la pongo en el terreno de que no puedan escalar y llegar a la cima de la montaña. Probablemente lo harán. El punto es ¿a quiénes les va a costar más?

De la exploración etnográfica surge algo que no se puede dejar de lado por obvio que parezca: asociar la familia con un núcleo social. La familia no está aislada del mundo, hace parte de las dinámicas que se proponen dentro de los “espacios sociales” (Bourdieu, 1996: 14). En las entrevistas semiestructuradas hice preguntas como puntadas para indagar por la relación de los muchachos con sus familias, sus tiempos para compartir, las ocupaciones de sus padres y hermanos y su vínculo en general con el fin de rastrear estos espacios sociales en donde se converge con la estructura familiar, en tanto esa posición es influenciada naturalmente por las formas del capital ya que ese espectro “condiciona el acceso a los provechos específicos que están en juego en el campo” (Bourdieu, 1992: 72).

Situar la familia como un núcleo fundamental que pertenece a una posición social determinada es imperativo. No solo el campo, sino la teoría demuestra que allí es donde se hacen manifiestas una serie de prácticas que son producto de unas condiciones de existencia puntuales. Las dinámicas de la tribu desarrollan disposiciones iniciales que facilitan el acercamiento de los jóvenes con los libros y es gracias a las interacciones que allí se gestan, que existen, se (re)inventan y se (re)producen una serie de herramientas para leer la realidad y (re)incorporar otro tipo de habitus que se presentan en campos como el social, el educativo, el intelectual, etc. Tener en el radar que la familia, como dispositivo, está inscrita en un habitus de clase con fuerte impacto en el primer momento de la configuración de estas prácticas es clave en tanto también influye en los ejes temáticos de las lecturas, en los formatos de estas, en las percepciones sobre los autores, las obras y los géneros literarios. En el fondo, ya veo que tan cierto era eso que decía Bourdieu: este habitus no es más que la “clase incorporada” (1996:10).

3.2 Por los valles del umbral institucional: la incorporación del habitus de la lectura de literatura desde la escuela

Delegarle toda la responsabilidad a la familia por la incorporación de la lectura literaria como habitus es una salida fácil. El material producto del trabajo de campo es clave en este apartado porque desestabiliza los determinismos y rescata permanentemente a este viaje investigativo de caer en esencialismos o análisis binarios. La etnografía corroboró que el ámbito escolar también cumple un rol significativo en la formación de un sujeto -lector- autónomo que hace parte de un campo social. Creer que la lectura literaria corresponde únicamente al área de lengua castellana - como se plantea desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje- es encasillar la lectura y condenar la práctica a temas específicos. Para concebirla como habitus desde la institucionalidad de la escuela, el primer paso es pensar y rastrear cuáles son las dinámicas que verdaderamente trasgreden la documentación y las prácticas discursivas, para ser convertidas en praxis móviles, con efectos que son palpables y visibles.

(...) pues a ver te cuento. Con el profesor J.J. desde que pusieron el proyecto de lectura de 10 Libros en un Año, digamos; yo empecé con lecturas muy simples. Después, pues ya empezaba a pedirle recomendaciones a él sobre libros. Entonces como que poquito a poco me fui enganchando, que tal libro que este otro, que un autor, que otro y así, y pues para mí ya es un pasatiempo como cepillarme los dientes, solo que leer sí lo disfruto (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Las dinámicas que orientan las prácticas lectoras del Colegio Villas del Progreso son el ejemplo perfecto que sustenta cómo la lectura de literatura es incorporada por los estudiantes como habitus secundario. Con el proyecto de lectura 10 Libros en un Año⁵, se desarrollaron procesos interesantes, por ejemplo, para muchos lectores este fue el primer acercamiento con la lectura silenciosa, de corrido y por placer. Aunque si bien el proyecto cumplió las expectativas, es evidente que también trajo consigo unos efectos inesperados: los mismos estudiantes fueron quienes empezaron a apropiarse de otros lugares diferentes al salón de clase o la pequeña biblioteca del colegio para leer.

Pues es que ahora como estamos en ese proyecto de investigación eso nos ha quitado mucho tiempo para leer. Pero la verdad, es que ni por esas (risas) o sea, casi siempre intentamos en cualquier espacio. Tú ves en los descansos y siempre hay gente que lee. Puede que no sea todo el colegio, pero sí somos un grupo

⁵ Ver introducción.

grande los lectores. Yo este año entré con esa la ilusión. O sea, quería entrar al colegio era para leer, pues porque en la casa tampoco puedo leer mucho, pues por el ruido, todo el mundo quiere que yo esté haciendo algo, me mandan a mandados y no sé qué, entonces no se puede. Pero me desilusioné total cuando nos dijeron que no nos iban a dar la hora diaria porque teníamos mucha carga académica. Literalmente lloré porque yo quería entrar era por eso, para leer (Risas). Pero bueno, al final no me importó porque igual seguí leyendo cuando la clase está aburrida y en los descansos nos juntamos varios a leer cada uno o en voz alta y así (M.C., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Este relato evidencia la práctica de lectura de literatura incorporada como habitus desde la escuela, y además la enmarca en un tipo específico de espacio porque “tiene dentro de sí poderes, fuerzas, ideas, regularidades o discontinuidades, que se pueden clasificar según el tiempo o el lugar al que pertenecen y abren la posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas” (De Certeau, 1996: 56). Es decir, una cosa son los lugares diseñados por estrategias para caminar, jugar, comer, recibir clase y leer, y otros muy distintos son esos mismos lugares apropiados en clave de tácticas para leer, distraerse y desconectarse. Esto lo corroboré con el trabajo de observación: De Certeau está en lo correcto. La cancha de fútbol, sus gradas, las escaleras que comunican las secciones, las sillas de plástico de la cafetería, las aulas de clase, los espacios de las barandas, el parqueadero, los angostos pero largos espacios de los pasillos se han convertido en nuevos espacios que responden a sus propias lógicas: son escenarios de lectura, valles que transgreden el umbral institucional, espacios para compartir, leer y pertenecer a una comunidad de sentido: la de los lectores.

Dentro de la misma configuración que responde a por qué se llevan a cabo estas prácticas de lectura de literatura sobresale la labor docente en este escenario que provee y direcciona las disposiciones y los mecanismos orientadores de las prácticas de los estudiantes. Por ejemplo: en el colegio Andrés Bello no existe un plan de lectura obligatorio que deban seguir los estudiantes. Sin embargo, la clave está en que han sido los maestros los que han tomado la batuta para tejer entre sus áreas afines y el contenido de sus clases, programas transversales que funcionan como un pequeño incentivo para que los estudiantes se acerquen a la lectura literaria.

Cuando recién estaba planeando el proyecto de investigación que le daría paso al desarrollo de esta tesis, pensé que las prácticas de lectura de estos jóvenes se llevaban a cabo exclusivamente por fuera del marco institucional. Mi argumento se basaba en preconceptos y estados del arte sobre cómo el ámbito escolar ha hecho de la práctica de la lectura una

obligación, un “deber debidamente reglamentado” (Gómez, 2007: 34) enseñando a leer pero no el placer de la lectura. Consideré entonces que estos eran argumentos suficientes para que las prácticas fueran extracurriculares. Gran error. En el primer acercamiento a campo noté que la hipótesis se caía por su propio peso por una razón: el plan lector es una expresión etnográfica de la clase social. No todos los colegios -públicos- están en la obligación de tener una lista de lecturas anuales, semestrales o bimestrales; por tanto, no existen lecturas no obligatorias cuando ni siquiera hay lecturas obligatorias. No obstante, resalto que en términos de la configuración del gusto la historia es diferente: sí hay ejes temáticos, lecturas y autores que parten de la escolaridad, la academia y del esfuerzo docente por transmitir, como en cualquier ritual de iniciación, la fuerza y el poder desconocido de la lectura de literatura.

A pesar de que la institución no tiene la estructura de un plan lector obligatorio, en el colegio Andrés Bello ha sido el profesor de filosofía, Edward Valderrama, quien ha llevado la directriz de un pequeño proyecto dentro de sus clases llamado: Lectores y Escritores. El propósito es que los muchachos lean “así sea un libro en el semestre. Dos en el mejor de los casos” (E.V., comunicación personal, 22 de marzo de 2019). La dinámica es que él contacta a una editorial, revisa sus planes de lectura, elige un libro, lo presenta a los estudiantes, la editorial hace un descuento para que lo puedan adquirir y después de leerlo, el escritor visita a los muchachos en un conversatorio, una charla o hace una presentación para dialogar sobre lo leído. Este caso es una puntada de doble filo para reflexionar sobre dos aspectos: por una parte, el docente no solo tiene influencia en el marco que configura las razones por las cuales se lleva a cabo la lectura, sino que también incide en el perímetro que configura el gusto lector. Él elige bajo sus criterios determinados autores que considera pertinentes para ser leídos por los estudiantes, y así, los estudiantes -consciente e inconscientemente- moldean y direccionan sus gustos literarios hacia eso que se les ha ido mostrando.

En ese orden de ideas es un error pensar que tanto el proyecto de 10 Libros en un Año como el proyecto de Lectores y Escritores presenta resultados porque suprime la obligatoriedad de la lectura. La verdadera clave está en las dinámicas de legitimación que se dan desde lo simbólico. Así como en el ámbito familiar, en este caso también ha sido necesario que los docentes incorporaran el habitus de la lectura con el ejemplo: desde la utilización de los espacios de descanso para leer -poesía, cuento, novela, ensayo, revistas, etc.-; desde la biblioteca escolar no solo como un espacio de consulta, sino también como un espacio de lectura de literatura; desde las recomendaciones a los estudiantes de diversos autores o desde la articulación de obras literarias con el contexto del país, con la realidad del mundo, con aspectos de sus vidas. Es decir, usar la lectura de literatura como una estrategia pedagógica que es transversal a los procesos de

formación en diferentes disciplinas es fundamental. La praxis literaria es el viaje, la excusa, la fuerza para transformar(se), conocer(se), movilizar(se).

Para comprender el papel de la escuela, como institución, en la configuración de la práctica literaria como habitus es menester para entender que esta es una de las razones por las cuales esta práctica se efectúa. En ese sentido, uso este lugar de enunciación académica para llamar la atención sobre las dinámicas que se emanan desde los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana y los Lineamientos Curriculares de la misma área en tanto no consolidan de manera rigurosa un apartado que le dé la importancia que requiere a hacer una diferenciación de las praxis lectoras. No es lo mismo leer obras biográficas que leer literatura y empezando por ahí, ya es muy difícil propiciar los escenarios que permitan incorporar la lectura de literatura como un habitus; que aunque no es primario, refuerza el habitus secundario desde el aspecto social.

Si mi apuesta es un foco que busca visibilizar la dinámica más acertada para ofrecer disposiciones y “mecanismos orientadores que consoliden la incorporación del habitus lector” (Bermúdez, 2014: 51) desde la escolaridad -y las instituciones que regulan la escolaridad-, es fundamental partir de una noción sencilla: conocer la juventud. Conocer los jóvenes: escuchar lo que dicen, prestar atención a lo que hacen. Es importante caracterizarlos, cartografiarlos, entenderlos y así mismo, proponer lecturas que sean dicientes de la época, al contexto del país, a la realidad. Es imposible pensar que se puede personalizar el plan de lectura para cada colegio en la ciudad y para cada estudiante, sin embargo, sí es posible hacer un trabajo que esté más orientado a las edades, a las etapas, a las inclinaciones, la realidades y las relaciones de los jóvenes que están siendo educados.

Reconozco que ha sido valiosa la categorización que se ha hecho de los contenidos de lectura que deben ver los estudiantes en cada grado. No lo pongo en discusión. Sin embargo, hay que prestarle atención a los autores y a los títulos puntuales con los cuales se están abordando los periodos literarios. No estoy haciendo la apología de no leer los clásicos, por el contrario, creo que se trata de formar lectores acérrimos que tarde o temprano llegarán a ellos y tendrán el bagaje y el capital cultural para entenderlo, asimilarlo e incorporarlo.

En esta línea argumental, concibo la escuela como una expresión etnográfica del Estado en tanto reproduce sus estándares y su normatividad. Entonces, como extensión y expresión de esta entidad, debe mediar entre los contenidos que hacen parte del canon académico y algunas tendencias contemporáneas que son dicientes para los estudiantes. Para que esto se dé en el terreno de disputa de los campos sociales, es clave que las entidades estatales asuman la lectura de literatura dentro de sus funciones y promuevan una política de lectura que verdaderamente

contribuya a la “construcción de un tipo de sociedad, de sujetos autónomos con pensamientos argumentados para enfrentar las dinámicas sociales, políticas y económicas en que se mueven” (Bermúdez, 2014:53). En otras palabras, los proyectos y planes de lectura deben facilitar las condiciones necesarias para salir de esos esquemas binarios que configuran la lectura como una herramienta para aprender vocabulario, lenguaje y buena ortografía. En ese orden de ideas toma cada vez más fuerza la razón por la cual inscribo esta investigación en el proyecto intelectual y político que representan los estudios culturales: porque es una apuesta por “producir conocimiento que ayude a la gente a entender que el mundo es cambiante y que ofrezca algunas indicaciones sobre cómo cambiarlo” (Grossberg, 1997:267).

Para desentrañar a profundidad cómo están configuradas estas praxis, la clave metodológica fue situar a los lectores desde un espacio geopolítico de agencia. Acercarme a su espacio social y a su posición en el mapa fue interesante en tanto se materializó el porqué de sus motivos de lectura. Así el eje no solo está en lo que hacen sino también en lo que dicen que hacen desde el lugar en que lo hacen y es valioso en tanto expone desde dónde se toman estas decisiones lectoras.

De acuerdo con ello, reflexioné sobre algunas notas y recuerdos del trabajo de campo en donde la gran mayoría de los jóvenes refirió un deseo profundo por escapar de la realidad, por salir de ella, por fugarse. Sin embargo, ahora con la distancia que permite el análisis del material etnográfico, más allá de proponer la existencia de una realidad indeseable que es contradictoria a un mundo ficticio ideal, lo que me interesa es problematizar cómo estas nociones no son construcciones opuestas: simplemente son categorías que producen efectos, limitaciones, gustos o disgustos sobre las prácticas sociales de los muchachos.

La apuesta política de la investigación es que la práctica de lectura de literatura no es el escondite perfecto de la realidad. Tampoco es una contraposición de la cotidianidad y lejos estoy de pensarlo como una práctica infantilizada y sobrevalorada. Es todo lo contrario: es una práctica efectuada desde el presente que complementa la construcción de realidad. La ensancha lo suficiente como para creer, dar la sensación o la percepción de que se escapa de ella. La praxis de literatura es tan particular porque hace parte de la configuración de la ficción en tanto “encierra términos muy variados: mimesis, verosimilitud e imaginación” (Saganogo, 2007:55). Y aunque se escapa de los propósitos investigativos, aclaro que bajo ningún contexto ni en ninguna circunstancia, el texto literario se somete a una prueba de verdad, sus categorías no son ni verdadero ni falso sino ficcionales (Todorov, 1971), porque no es una praxis ajena a las dinámicas, subjetividades ni a la discursividad de la realidad y de la mano con los resultados del

trabajo de campo, es una práctica que interviene en la construcción social del mundo ya que no siempre muestra las bondades ni las aventuras fantásticas de los personajes.

Leer sirve para todo. Para aprender. Para los errores. Para la vida. Para no cometer errores graves. Por ejemplo en el libro *Cobro de Sangre* cuando él entró a la cárcel, cometió un error y fue que no le volvió a escribir mucho a la familia por miedo de que lo rechazaran. Ahhh, pero cuando salió de eso sí se dio cuenta que la familia ya no estaba con él. Entonces como de esos errores aprendo y sobre todo aprendo a cómo solucionarlos. Aprendo solo, ¿si ves? Es como demostrarles que nadie me enseñó y que sí puedo yo mismo y que los que verdaderamente me enseñaron fueron los personajes de mis libros y nadie más (K.C., estudiante hombre, colegio Villas del progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Es ingenuo pensar que las lecturas que se llevan a cabo están basadas en personajes volátiles y ligeros que no juegan un rol en el campo social. La práctica de lectura de literatura también es espejo de los horrores y del sufrimiento (Petit, 1999); es un reflejo que proyecta la crudeza y el dolor. En ese sentido, para apuntarle al segundo capítulo en donde rastreo por qué leen lo que leen y qué pasa durante ese proceso lector, era necesario conocer la posición y la situación de clase que articula a los lectores y las razones por las cuales se acercan a la lectura. El umbral que comunica el valle del habitus desde la escuela es el mismo que abre paso a una etapa tensionante de la investigación en donde confluyen variables que los emparentan, los encuentran, los identifica y los modifica.

3.3 ¿Sin equipaje?: prácticas de lectura de literatura llevadas a cabo por fuera de los habitus primarios y secundarios

Hasta este momento el equipaje del viaje que comprende la práctica lectora está cargado de trayectoria social, habitus, herencia social, etc. Sin embargo, ¿se puede emprender el viaje sin equipaje?, ¿por fuera de las coordenadas que determinan qué se debe llevar? Una de las grandes discusiones en torno al concepto del habitus se dio en el terreno del determinismo (Bourdieu y Wacquant, 1999: 98) en tanto aquello que incorpora el sujeto es una estructura que limita y determina las acciones. Por suerte, en varias oportunidades Bourdieu enfatizó que el habitus es una potencialidad. Es flexible. No es un dispositivo mecánico. Es un campo de actualizaciones fluctuantes y circunstanciales que cuando son estables, repiten las prácticas; pero cuando se modifican, desestabilizan su rigidez y hacen que se adapte -con dificultad- de

acuerdo con las nuevas reglas del viaje. Está más cerca de ser un sistema orientador que una norma o un molde estructural (Bourdieu, 1999: 92).

Si una de las razones por las cuales esta práctica se lleva a cabo apunta al habitus como un sistema de disposiciones naturalizadas que se han incorporado con la trayectoria social, como “(...) estructuras constitutivas de un tipo particular de entorno” (Bourdieu, 2000: 25), entonces las dos aproximaciones de Paulo Freire (1999) sobre la esfera del sujeto lector conversan en la misma dirección del material producto del trabajo de campo: una, es la consciencia de una naturaleza inconclusa que hace parte del ser humano; -razón por la cual el deseo de aprender vocabulario, ortografía, historia, autores, cultura-. la otra, es una necesidad social de liberarse de todo aquello adquirido o heredado – el habitus-.

La relación paradójica del concepto de habitus es un campo de juego que aprieta y afloja, contiene y suelta. Esta categoría está expresada por un grupo de estudiantes quienes efectúan la práctica de lectura de literatura como “producto de las estructuras del entorno físico y afectivo, de la familia, de las condiciones materiales de existencia y de la clase” (Bourdieu, 2000:26). Hasta aquí no hay problema. Sin embargo, desde el proyecto intelectual y político que enmarca esta investigación, es necesario problematizar, cuestionar y visibilizar que también hay estudiantes que proponen la lectura como un mecanismo que va más allá de su propia configuración de habitus, que transgrede las líneas que lo limitan y lo configuran. Es cierto que no se puede controlar el primer acercamiento o las inclinaciones iniciales del habitus, sin embargo, los lectores, como sujetos con agencia -poca o mucha- en el campo social, están en la capacidad -con trabajo- de alterar la percepción sobre la situación que determina las coordenadas del viaje. Visto de este modo, estas prácticas están más cercanas a ser un proceso de liberación y un acto político que se subleva y se inclina hacia la transformación del lector, a la transversalidad de su clase social y a su propia concepción del mundo que a una mera reproducción del orden y las formas sociales.

Durante toda la estadía en campo también fue muy común escuchar frases de todos los estudiantes que afirmaron ser lectores a pesar de sus familiares: “me gusta leer aunque no fue algo que me inculcaron” (G.G. estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019), “no (risas), mis papás no leen” (A.M., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de noviembre de 2018), “no les gusta leer pero sí que yo lea” (M.M., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 5 de noviembre de 2018), “mi mamá lee algo de astrología pero yo no aprendí de ella, aprendí de mí, por mí mismo” (S. B., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación

personal, 24 de octubre de 2018), “eso es algo muy mío, no sé” (A.M., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de noviembre de 2018).

Siento que si a uno le inculcan desde pequeño y tiene el ejemplo de alguien que lee, uno toma esa iniciativa. Personalmente nunca, pero nunca es nunca tuve así como un ejemplo de "Ah, veo a mi mamá o a mi papá leer" ¡Jamás! Fue también decisión propia. O sea coger un libro y leer. Literalmente es en lo que más me diferencio de todos en mi casa (M.C., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Las afirmaciones y el fragmento anterior son algunos entre muchos de los casos que ejemplifican una fuga dentro de las coordenadas del habitus. No hay disposiciones ni prácticas orientadas que determinen 100% a un sujeto. Lo que es importante y me interesa problematizar es que estas prácticas de lectura de literatura se desarrollan como habitus secundarios (Bourdieu, 2000: 29) porque aunque no están contruidos ni contruidos por disposiciones antiguas ni duraderas -como los habitus primarios: la familia, por ejemplo-, sí están contruidos sobre ese primer tejido que condiciona la adquisición de prácticas -la escuela-. Ahora, con esto no quiero decir que existan “sistemas de disposición superpuestos” (2000: 30), sino por el contrario, existe una estructura interna que está en permanente vía de reestructuración y movimiento de la mano de la trayectoria, el entorno y las circunstancias.

El escritor H.M Enzensberger habló en un artículo publicado en 1976 sobre la libertad de la práctica lectora y enfáticamente afirmó: “la lectura es un acto anárquico”. Vaya sentencia. Este argumento reivindica la total y completa libertad que *deberían* tener los lectores respecto a la construcción intelectual y social de las maneras en las que se legitiman las funciones, los objetivos y los propósitos de la lectura de literatura. Enzensberger, De Certeau y Chartier coinciden en que al lector nadie le debe arrebatar “la libertad de hacer de un texto el uso que le cuadre” (Enzensberger citado por Mata, 1976:15). Y la relación de estos planteamientos con el cierre de este capítulo es la importancia de acercarse a los distintos matices y complejidades que presentan las razones de estas lecturas. Esta configuración no es una única, no es un solo camino, una sola ruta, una sola manera de empacar, de alistarse, de emprenderse y enrutarse. Los lectores son sujetos móviles, fluctuantes y sus prácticas lectoras son el reflejo de esos ritmos, de sus búsquedas, de sus trayectorias, sus posiciones sociales y sus aspiraciones. Este desentrañamiento de los motivos que los llevan a la praxis son extrapolables a sujetos lectores bajo condiciones similares; y *eso* es potente en la medida en la que da luces sobre una generación de lectores que coquetea con la lectura de literatura por las razones ya expuestas. Este primer apartado es la base para entender en el capítulo que viene, qué pasa durante este viaje; durante

la práctica de lectura de literatura y cómo estas razones se van cruzando en espacios no físicos y tejen puntos de encuentro, de identificación, significación, representación y cambio entre ellos mismos.

PARTE II

Durante el viaje: puntos de encuentro, lector-nautas, inclinaciones, tendencias literarias y la configuración del gusto lector.

En un estado febril
Don Quijote de la Mancha
enfrentó a los gigantes...
no eran más que molinos de viento.
(Lisandro Aristimuño, CD 39°).

Llueve. Es martes por la tarde. Juan llega del colegio. Descarga la maleta. Se quita el uniforme. Prende su portátil mientras revisa la cocina. Llegó con hambre. Pasa la tarde entre música, redes sociales, memes y algunas páginas de internet. Su mamá le pide que baje el volumen y que termine sus tareas. Cierra la puerta del estudio. Se pone los audífonos.

Al otro lado de la ciudad, en el barrio Muzú, llega Nicolás de estudiar en medio de un sol abrasador. Busca las llaves en su maleta. Entra a su casa. Saluda a su perro. Se quita el uniforme. Lava la camisa, las medias y se pone una sudadera. Va a recoger a su hermano menor del colegio. Llega. Le calienta el almuerzo. Limpia el comedor. Prende el computador de la sala. Se sienta a hacer tareas.

Se llama Yuli, con la de yuca, no con la de jarra. El cielo en Bosa está gris. Lloverá. Después de salir del colegio saluda a su vecina del primer piso. Sube las escaleras. Llega al apartamento. Entra. Deja la maleta en una silla de la sala. Se quita los zapatos y la jardinera. Se queda en medias en el sofá. Saca su celular. Se pasa así toda la tarde. Llega su mamá con sus hermanos del jardín. Se pone de pie. Saluda. Viste el pijama. Recoge la maleta y se encierra en su cuarto a escuchar música mientras revisa qué tareas tiene.

Entrada la noche, Juan cena con sus padres. Se cuentan el día. Charlan. Se despiden. Se van a dormir. Ventea fuerte en el barrio Country Club. Se cepilla los dientes. Se alista para la cama. Prende una lámpara grande que tiene sobre la mesa de noche. Busca en su escritorio, ahí está: Las crónicas de Narnia: El León, la Bruja y el Ropero de C. S. Lewis. Lo abre. Busca con el separador dónde dejó la lectura. Mira el reloj. Apenas van a ser las ocho. Sonríe. Se sienta en la cama apoyado contra la cabecera. Se tapa las piernas, lee.

Las ocho y diez. Nicolás entra la camisa y las medias -por si llueve-. Cierra la puerta del patio. Le pone el pijama a su hermanito. Lo acuesta. Le deja a su mamá la comida sobre la estufa. Se va a su cuarto. No ajusta la puerta por si su hermano se despierta. Prende la luz.

Plancha el uniforme. Lo cuelga detrás de la puerta. Camina hacia la repisa que hay debajo del televisor. Agudiza la mirada, lo ve: Plegarias Nocturnas de Santiago Gamboa. Busca entre sus cosas papelitos de colores para señalar lo que le llama la atención. Pone dos cojines en la cama. Contra la pared. Se quita los zapatos. Se sienta. Abre la página 201 y se concentra.

A las nueve menos cuarto, Yuli empieza a alistar la maleta. Guarda los cuadernos, la cartuchera, una sombrilla y su estuche de maquillaje de mano; por si las moscas. Se despide de su mamá, de sus hermanitos y corre la puerta que separa su cuarto del pasillo. Abre un cajón atorado y saca El psicoanalista de John Katzenbach. “A ver, don psicoanalista” dice, mientras enciende un bombillo que da justo en frente de la cama. Saca una chocolatina del bolsillo. Parte un cuadrito. Se lo mete a la boca. Abre el libro y sonrío. (Adaptación narrativa tomada de los diarios de campo, 2019).

En este segundo capítulo de la investigación propongo un esquema que permita entender qué pasa durante las prácticas de lectura de literatura de los estudiantes. Si bien ya he mencionado las razones por las cuales estos jóvenes lectores deciden emprender esta aventura; en este momento, analizaré qué pasa durante el recorrido: cómo se prepara la ruta de viaje, cómo se elige el lugar de destino, qué se debe llevar para el camino, qué pasa con los viajeros. Así como en el viaje, durante la práctica de lectura de literatura el panorama se conquista y tiene sentido según la propia cadena de significados. Lo que se ve como telón de fondo no son espacios neutros; por el contrario, son paisajes naturales, culturales, políticos, intelectuales, sociales y humanos que se definen a partir del equipaje que se lleva. Lo mismo pasa con la lectura literaria: lo que parecen simples objetos de consumo cultural cobran su verdadero valor y posición dentro del campo social dependiendo de los distintos modos de apropiación. Con este capítulo busco desentrañar los posibles sentidos, conquistas, significados, proyecciones, sensaciones, subjetivaciones o decepciones que se inscriben durante la práctica lectora. Para ello, tengo un punto de partida: las prácticas mismas. En la medida en la que escudriño y profundizo en la manera en la que estas se configuran, aparece, simultáneamente en la mesa de trabajo, una categoría analítica que me permite conceptualizar y pensar la potencialidad de la lectura literaria y sus efectos en los estudiantes: las materialidades.

La pregunta que orienta el desarrollo de este capítulo es qué ocurre en los estudiantes cuando leen. Por tanto, reflexionaré sobre cómo la lectura de literatura es un eje transversal que cruza a estos muchachos desde sus posiciones y condiciones de clase social. Para este análisis propongo una aproximación metodológica al concepto de cultura material en tanto lo enuncio como una configuración que le da sentido a las prácticas lectoras.

La narración con la cual abre este capítulo es una voz que nace del quehacer etnográfico. La necesidad de construir esta polifonía narrativa viene del capítulo anterior y su potencialidad está en entrever las tensiones y las similitudes que son producto de las ubicaciones y dinámicas de las diferentes posiciones y condiciones de clase social. Si bien este ejercicio parte del enfoque contextual de los estudios culturales, también es una manera de constituir una voz plural que rastrea los hilos y las desestabilizaciones que, por un lado, se corresponden a su lugar situado y, por el otro, se escapan de ese contextualismo que las enmarca y construyen una sola voz.

El arqueólogo Jan Gasirowki define 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 de que la cultura material responde exclusivamente a los artefactos -objetos creados- se ha venido refinando y complejizando hasta 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, el libro como materialidad refiere una serie de prácticas que dan paso a esta aventura analítica que emprendo en este primer apartado.

La apuesta que surge como resultado del trabajo de campo gira en torno a visibilizar cómo durante la praxis de lectura de literatura los estudiantes configuran un punto de encuentro. Este reto conceptual que hago sobre el punto de encuentro es un punto de coincidencia que iré construyendo y perfilando a lo largo de este capítulo como un aporte teórico que da luces sobre los factores que hacen parte de la configuración de las prácticas de lectura de literatura de estos lectores bogotanos. Reflexionaré, entonces, sobre tres aspectos puntuales: primero, la manera en la que entiendo las prácticas; segundo, las sensaciones durante las praxis lectoras; tercero, la relación con el otro de la ficción -los personajes, los autores y las temáticas- y finalmente, cerraré el presente capítulo con un análisis sobre la configuración del gusto lector y las distintas modalidades de consumo de esta práctica.

2. Puntos de anclaje: la práctica de lectura literaria como un punto de encuentro entre lectores

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). La noción de disposición estética de Bourdieu (2002) es clave porque denota que lo que comprende una práctica no es la acción sino una manera de practicar. No es una disposición que sea meramente rastreable en la naturaleza de los bienes que se consumen, sino mejor, en las maneras en las que se consumen.

El punto de encuentro que surge como categoría nativa del campo es una zona, un espacio, un lugar *no* imaginado, un *no* lugar vislumbrado por los lectores en donde por ciertas maneras de llevar a cabo las prácticas lectoras se asemejan, se parecen, se aproximan con jóvenes lectores de su misma generación. Este punto de anclaje es un matiz de complejidades y por ello exige ser pensada de manera caleidoscópica, polisémica: las tensiones y las diferencias en las formas de practicar también lo comprenden, también lo configuran en tanto son desestabilizaciones que le dan sentido, lo enriquecen, lo equilibran, lo politiza. La práctica de lectura literaria es un móvil, una aventura, un viaje que se lleva a cabo por sujetos dinámicos que se embarcan desde lugares completamente distintos, sin saber que de manera inesperada se encontrarán -en las formas de concebir el viaje y de desplazarse por las historias-, con ellos y con nos(otros).

2.1 El camino por las sinuosas tierras de la adquisición: formas y maneras de obtener los libros

Uno de los factores cruciales para emprender el viaje es adquirir el tiquete para movilizarse. Sin importar si es un viaje espacial, aéreo, ferroviario, marítimo o terrestre, el viajero debe tener en su poder una validación que le permita desplazarse, acceder al primer filtro que comprende esta aventura. Pasa lo mismo con la práctica lectora. Antes de conocer la tipología del viaje es clave retroceder y analizar cómo se adquieren los tiquetes, de donde se obtienen los libros. Esta categoría de análisis es una de las más complejas de interpretar en tanto hace parte de las tensiones que se generan con el entrecruzamiento de las clases y también constituye las similitudes que se presentan entre ellas.

Inicialmente creí que en el colegio Santo Tomás de Aquino era donde los alumnos invertían más económicamente. Sorpresa. Durante las entrevistas y algunas encuestas surgió una característica que no contemplé: el capital económico de sus familias que se expresa en facilidades de adquirir bienes no traduce que esas expresiones económicas sean propias de los estudiantes: es de sus padres o de sus acudientes. Muchos de los lectores no cuentan con mesadas o ingresos semanales para sus gastos, sino que deben pedir y justificar el dinero que van a gastar o, en la mayoría de los casos, valerse por ellos mismos para conseguirlo.

La constante es la siguiente:

la mayoría de veces busco yo el dinero, pues porque no tengo mesada, no tengo ingresos en mi casa, entonces busco dinero haciendo trabajos varios: en el salón de clase -no es que esté orgulloso-, pero vendiendo talleres o tareas a un precio, voy a decirlo, bastante elevado; por ejemplo, las plantillas de física y química, o

dando tutorías y explicaciones” (J.C., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 6 de marzo de 2019)

“le pido plata a mis papás. Muchas veces me pongo a ganar plata vendiendo esencias en el salón, trabajos, ensayos y esas cosas” (J. Q., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 8 de marzo 2019). Estos fragmentos refieren que una de las vías a través de la cual incrementan o elevan su capital económico es mediante la utilidad del capital cultural que poseen. Intercambiar sus conocimientos, sus habilidades de pensamiento, su capacidad de abstracción, de síntesis, de análisis es la forma más frecuente a la que recurren para conseguir facilidades económicas.

La travesía en el colegio Andrés Bello y Villas del Progreso se complejiza en términos económicos. Hay matices muy similares en las prácticas de adquisición, por ejemplo, comprarse ellos mismos sus libros: “yo soy muy ahorrativo, entonces le ayudo a mi mamá y ella me da y yo ahorro gran parte. Entonces digamos que tengo gran parte y la otra me la dan mis papás” (J.M., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019), sin embargo, también hay grandes diferencias. Una de las grandes potencialidades del análisis de campo fue que arrojó un nuevo factor que se deriva del tipo de actividades que realizan los estudiantes para comprar los libros y que se enmarca directamente con las tensiones que se generan por las posiciones y las condiciones de clase social. Si por un lado en el colegio Santo Tomás de Aquino los muchachos trabajan con su intelecto para conseguir dinero: hacen ensayos, trabajos, matrices de análisis, reflexiones y críticas; en los colegios Andrés Bello y Villas del Progreso sobresalen los trabajos físicos como para conseguir el dinero. A. C. fue categórico:

Yo me compro mis libros. Los compro en la tienda que se llama Macondo, queda en Bosa Centro. Venden varios tipos de libros. Es que no me gustaba decirle a mi papá, regáleme un libro y a la semana, regáleme otro, entonces para evitar ese tipo de discusiones... los compro yo. Como trabajo con él en la ferretería los fines de semana, ahorro (comunicación personal, 24 de abril de 2019).

Este relato lo elijo entre uno de tantos que refieren a actividades físicas pagas como formas de ingresos económicos. Estas actividades están divididas entre trabajos domésticos⁶ que

⁶ Una cuestión que matiza el análisis ante las representaciones de los roles de género en las actividades físicas que deben realizarse para incrementar económicamente el capital, es precisamente el tipo de trabajos que llevan a cabo los hombres y las mujeres: muchas de las actividades domésticas son realizadas por ambos géneros, sin embargo, las labores de fuerza y de trabajos de impacto físico son realizadas exclusivamente por los hombres que comprende esta investigación. Esto no quiere decir que las mujeres no frecuenten lugares masculinizados como ferreterías, o la zona de carga en plazas de

van desde lavar la ropa de los miembros de la casa, arreglar y/o cocinar hasta acompañar y asistir el trabajo de los adultos los fines de semana o en los tiempos libres. Con esto no refiero que los lectores del colegio Santo Tomás no tengan que cumplir con responsabilidades y obligaciones en sus dinámicas familiares, sin embargo, estas no tienen la misma connotación ni el peso insoslayable que tiene para los muchachos de las otras instituciones. Los lectores del Santo Tomás cuentan con trabajadoras domésticas que trabajan en sus hogares, un lujo que los otros estudiantes están lejos de darse.

Si bien mi propósito no es ir detrás de las actividades que hacen parte de la particularidad, la individualidad y la intimidad de cada estudiante, considero que no es posible desconocer *esas* particularidades como derroteros fundamentales para enriquecer el análisis en términos de clase social. Además, reconozco que es una puerta muy sutil que, sin abrirse o cerrarse demasiado, complejiza cómo la cuestión de las clases sociales no está directamente ligada a dinámicas estratificadoras, sino por el contrario, la clase social es una expresión de los muchos matices que intervienen en los juegos que se proponen desde el campo social.

Conocer el camino mediante el cual se adquieren los libros para el viaje es importante porque centra la atención en cómo se obtienen los pasajes del viaje, en quién facilita los tiquetes para emprender la aventura y eso es clave en la medida en la que da luces sobre cómo se configura el punto de encuentro: por una parte, los estudiantes hacen cosas muy similares para conseguir los libros que desean leer, sin embargo, esas cosas que hacen demuestran ciertas disparidades que se corresponden con sus lugares situados. Esa es la razón por la cual el punto de encuentro que tejo desde los resultados etnográficos no se reduce exclusivamente a un campo de unión entre similitudes de las prácticas lectoras de los estudiantes.

2.2 Viajes espaciales, terrestres, aéreos o marítimos: el formato de lectura literaria

Los viajes son un quiebre de la cotidianidad. Es pura dinámica que se escapa de las estáticas que lo rodea. Su potencia está en que el desplazamiento no siempre es nomadismo. A veces se viaja anclado a un lugar por coordenadas internas que transforman el imaginario que solo la subjetividad objetiva. Cuando el desplazamiento es físico existen innumerables rutas de

mercado, es solo que su campo de acción y agencia en ese espacio social determinado está condicionado por actividades que se limitan a la atención al cliente o al manejo de la caja.

transporte y, mi propósito es desentrañar cuáles son y cómo estos se relacionan con las posiciones en el espacio social.

El formato de lectura es otro de los factores que genera tensión y a partir del cual se expresan cómo las posiciones de clase influyen en la manera en la que se configuran las prácticas lectoras. Al viajar, algunos lo hacen por tren, por bus o automóvil, otros prefieren caminar o la bicicleta; hay quienes prefieren los barcos, los botes o los aviones. Lo mismo pasa con la lectura: la práctica literaria se lleva a cabo en distintos formatos: libros originales, de segunda, *piratas*, en PDF, Kindle o incluso, en fotocopias. Al develar la manera en la que se adquieren los libros necesité excavar de manera minuciosa en las razones por las cuales leen en los formatos en los que leen con el fin de entrever desde la perspectiva de los estudiantes, cómo se disputan la legitimidad cultural en el campo social.

Para abordar este apartado parto del libro -como materialidad de la práctica- y su valor distintivo como uno de los principios de jerarquización social y cultural en una sociedad estratificada⁷ en tanto evidencia cuáles son los formatos en los que se lee y cómo estos dan cuenta de posicionamientos concretos en campos sociales.

Si el ejercicio de elegir formatos de lectura partiera de la voluntad de los estudiantes, los resultados de las encuestas realizadas afirman que el 55% de ellos elegiría libros nuevos, de primera mano, originales; mientras que el 45% restante no le prestaría atención a si es un libro de segunda o la copia, siempre y cuando sea legible. El derrotero de análisis central para la reflexión está en la visibilización del tipo de estudiantes que hacen parte de cada porcentaje porque, aunque la práctica de lectura parte de un ejercicio de la voluntad, no quiere decir que las dinámicas que la rodean respondan a ello. Las tensiones que comprende el sentido y la significación de esta práctica que quiero configurar, parte de un sinnúmero de factores que la potencializan y la facilitan, pero también la retrasan o la obstaculizan.

No situar la praxis de lectura como una práctica de consumo cultural contextualizada y practicada por sujetos que hacen parte de un campo y una condición de clase es un error. Esa es la razón por la cual reflexionar sobre los formatos en los que las lecturas se llevan a cabo implica traer a colación las dinámicas intrínsecas del capital simbólico. Bourdieu (1989) siempre reacciona a las grandes teorizaciones y definiciones, acuñó la noción de capital simbólico como un concepto relacional que no es posible entender por fuera de las categorías que configuran su

⁷ Pensar Bogotá como una sociedad estratificada es válido en tanto la estratificación -o el estrato- es un término técnico que en las dinámicas de coloquialidad de su uso y de significación social supera su definición técnica y, converge en una expresión de distinción y estatus social.

teoría de la práctica. Por eso, propongo este concepto como una de las claves que acentúa algunos de los valores, sentidos y reconocimientos que surgen con el formato de lectura.

En el colegio Santo Tomás de Aquino los estudiantes prefieren leer en formato físico - nuevo- o en Kindle. En el momento de la adquisición y teniendo en cuenta el presupuesto que tienen para la compra de los libros, es de su preferencia que estos sean, originales o de segunda. Debo confesar que una de las cosas que más me sorprendió durante el trabajo de campo con estos jóvenes es que la categoría de libros *piratas* o *copiados* no está muy bien aceptada. Para ellos “está mal comprar libros piratas porque no le dan el crédito al autor, eso está muy mal. Nunca he comprado” (I. S, estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 7 de marzo de 2019). Además, en su gran mayoría refieren una falta de respeto e incluso a un “robo” al autor. Sin embargo, en el colegio Andrés Bello y el colegio Villas del Progreso los relatos van por una línea totalmente contraria: “a veces compro libros piratas. Si es un libro que no me llama mucho la atención, sí” (C. B, estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019), “para qué digo que no si yo sí puedo leer libros piratas, mientras se puedan leer” (V. Z, estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 23 de marzo de 2019), “es mejor tener la copia que no leerlo” (G. G, estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019), “(...) no me interesa eso. No me interesa que sean originales o no, lo importante es leerlos” (P.M., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 22 de marzo de 2019), “pues si yo puedo comprar libros copiados que se puedan leer, pues los compro y con lo que me sobra puedo comprar otro” (N. R, estudiante hombre, colegio Villas del progreso, comunicación personal, 22 de marzo de 2019). Estas tensiones son las que mantienen el punto de encuentro como una categoría orgánica, con pulsiones, viva, latente y, además, demuestra una tolerancia mayor hacia lo *pirata* o lo copiado por parte de los estudiantes de las clases sociales más bajas que está asociado con los costos y con un sentido más pragmático para acceder a los libros, a diferencia de los muchachos del Santo Tomás de Aquino, para quienes en su esfera social, esto es una práctica con una connotación negativa.

En alguna oportunidad compartí con los estudiantes del colegio Villas del Progreso en un espacio no académico. Los acompañé en un centro comercial a una firma de libros del escritor colombiano Mario Mendoza. Me apoyo en mis notas del diario de campo y apelo a mi memoria para afirmar que su emoción era inenarrable. Para la gran mayoría era la primera vez que tenían contacto con un escritor. Fue muy conmovedor. Les regalé unos libros que entre ellos mismos eligieron, repartieron e intercambiaron. Cuando me acerqué a uno de ellos, noté de inmediato que dos de sus tres libros, eran *piratas*. Tomé uno original y le dije: “Toma, te lo cambio”. Su reacción me sorprendió muchísimo. Me miró inocente, un poco extrañado y me dijo: “¿por qué?”

Si ese ya lo tengo”. Por su reacción comprendí de inmediato que para él no había ninguna connotación negativa en tener un libro copiado. “¿Qué pasa?, ¿cómo así?, ¿para qué quiero dos veces el mismo libro?”. Fue cuestión de mirar a mi alrededor para darme cuenta de que 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 de ilusión y respeto sus libros *piratas* o copiados. En ese momento entendí de manera súbita - desde la praxis y no desde la teoría- que la materialidad de libro pasa sin dudar por procesos de significación individual. Eran libros roídos, deshojados, endeble. Pero los llevaban con tanto cuidado que parecían objetos sagrados.

Existe una categoría moral como producto del contextualismo radical en donde se sitúa la práctica como uno de los factores que, en compañía del capital económico, influyen a la hora de elegir el formato de lectura y su legalidad. En la clase alta, los estudiantes sienten culpa, les parece incorrecto, es algo que no se debe hacer porque “es ilegal”, 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 desmeritarse una práctica de lectura porque el libro es *pirata* o ilegal?, ¿acaso eso desvaloriza la práctica?, ¿la reduce?, ¿le quita sentido? Si “Jonky” me dice “a veces averiguo en algunas tiendas de libros. Por ejemplo, en Bosa La libertad o en algunas plazas se ponen puestos a vender libros como piraticas entonces como son más baratos pues compro porque me alcanza pa’ más” (comunicación personal 23 de abril 2019). 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: dentro de su posición de significación, en el margen desde el cuál él se sitúa y en el contexto desde donde se abarcan las dinámicas de su habitus 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 librerías independientes, cumple una función social similar a la plasmada por Raymond Williams (2003) durante el crecimiento del público lector de clase media en la década de 1960 en Gran Bretaña, en tanto lleva el libro donde las casas editoriales, las librerías y el Estado no llega. Entonces, si bien las tensiones que se generan al momento de comprender la configuración de la práctica se entrecruzan y se diluyen, no es lúcido que las verdaderas claves se encuentran en los hilos simbólicos de la práctica: en sus costuras finas casi imperceptibles, en su naturalización e interiorización.

La razón por la cual es tan problemática la noción de naturalidad frente al consumo de libros *piratas* o copias por parte de los estudiantes de la clase media y baja es porque el campo de disputa es el contexto. Como bien lo explica Restrepo, es 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), es decir, para entender cómo se ha logrado articular la práctica del consumo omnívoro, de homología, unívoro e individualizante de la lectura en relación con la configuración del gusto, es necesario partir de un eje central: estas prácticas son prácticas situadas, rastreables, con posiciones medibles en el espacio social, visibles dentro de un contexto que condiciona no solo su posibilidad de ser efectuadas sino la modalidad en la que estas se efectúan.

El valor de uso social del libro, más allá de lo establecido, corresponde, como afirma Appadurai a “regímenes de valor que dan cuenta del constante cruce de las fronteras culturales por parte del flujo de las mercancías” (1986: 15). Es decir, en un determinado contexto de significación y tal y como ya se ha abordado (Williams, 1981; Thompson, 1990; Geertz, 2001; Giménez, 1994), el libro adquiere un valor tanto de uso como de cambio, y ese valor es continuamente transformado porque asignar valor va de la mano con asignar significados.

Siguiendo el rumbo de este capítulo construyo un punto de encuentro desde los resultados etnográficos y recorro a las aproximaciones de Néstor García Canclini para expresar que el consumo cultural no solo incluye una serie de dinámicas que hacen parte de estructuras simbólicas. El consumo de los productos u objetos que se consideran culturales – como el libro – implica un “manejo de estructuras simbólicas que permiten reconocer dicho valor simbólico” (1993: 35) y pensar en esta práctica de lectura de literatura como una práctica de consumo cultural es remitirme a los resultados del trabajo de campo en donde estos viajeros, que he denominado lectores, identifican y se apropian conscientemente “del valor simbólico de los productos culturales” (Bourdieu, 2002: 49) con los que deciden emprender el viaje.

2.3 Los límites del viajero: romper la norma y los valores morales para conseguir un libro

Cuando de viajar se trata se hace hasta lo imposible para tener todo listo al emprender el viaje. Si es un destino que hace ilusión, se escudriña por todos los frentes en búsqueda de lo necesario para la aventura. Se ahorra para adquirir los boletos, lo de los viáticos, la estadía. Sin embargo, ¿qué pasa cuando no se tienen los recursos suficientes para iniciar el trayecto?, ¿cuándo el capital económico no cede, no alcanza?, ¿qué pasa cuando el viajero está al límite y no encuentra medios, formas o maneras de reunir lo que le falta para comenzar el viaje?, cuando el lector se encuentra al límite de sus expresiones materiales de capital económico ¿qué hace para conseguir lo que le falta?

Conociendo ya cómo estos hilos se dilatan y se entretejen ante los modos de adquisición y los formatos de lectura de los estudiantes, hay un factor que se deriva de las dinámicas de la

clase social. Dada la indagación que ya exploré sobre los procesos de significación de los muchachos con la materialidad de la práctica, surge un factor que denota el análisis hacia a aquellas cosas que han hecho los lectores que sobrepasan los límites que se han consolidado y solidificado desde la estructura moral del habitus.

Los ejemplos puntuales están en los colegios Villas del Progreso y en el Andrés Bello. Las historias alrededor de actos extremos efectuados para adquirir libros preponderan en estas instituciones a diferencia del Santo Tomás de Aquino. Los estudiantes de estos colegios han hecho a lo sumo una “pataleta” a sus padres para que les compraran un libro, han roto una alcancía e incluso

Quería el libro de Paulo Coelho: El Ilusionista y pues no tenía la plata, ni mi papá. Entonces mi mamá me dijo que me fuera a trabajar a Abastos⁸ todas las noches y pues lo hice. Ella trabajaba ahí y eso fue lo más extremo que hice. Desde las 12 de la noche hasta las 6 de la mañana para conseguir el libro. Tres días. Fue muy pesado, tenía que cargar bultos y todo, pero el motivo de conseguir el libro era muy chévere, entonces me decía a mí mismo: ¡siga, siga, siga! (...) sí, el libro valió la pena (Risas) (K. C, estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 24 de abril, 2019).

Relatos como estos ejemplifican cómo la condición de clase social no corresponde exclusivamente a una noción de estratificación social. A partir de esa posición sociodemográfica en un campo puntual, la adquisición y el acceso a prácticas y objetos culturales se modifica permanentemente. Los libros no son sólo objetos. Estos están inmersos en lógicas del valor/signo, del estatus, la diferencia, la lógica funcional del valor de uso que se relaciona con las funciones prácticas de utilidad del objeto; de las dinámicas en las lógicas económicas que responden al valor de cambio y del mercado; de la lógica del valor simbólico, de apropiación y significación; de “la lógica de la ambivalencia” (Appadurai, 1986: 57) que aplica con los objetos obsequiados o regalados, haciendo que se escapen tanto de las valoraciones económicas como simbólicas en tanto su utilidad no se la da el valor, sino su significado.

Las limitaciones a las cuales se encuentran expuestos estos viajeros la expone Baudrillard (1993) cuando reflexiona sobre las tensiones inmersas en las lógicas del valor/signo: el libro toma forma de signo o de símbolo. Por eso el punto que centra mi interés por problematizar las cosas que han hecho los estudiantes para obtener un libro y que rompen con

⁸ Ubicada en el barrio El Amparo, en la localidad de Kennedy, la plaza de Corabastos es una de las mayores plazas mayoristas de abastos en Bogotá. Se comercializa todo tipo de perecederos como carnes, pescados, frutas, hortalizas, panes, lácteos, flores, entre otros.

sus códigos morales, no son las situaciones particulares que constituirían un estudio de caso. Lo potente del asunto es que este ejemplo reafirma las relaciones asimétricas de poder en la medida en la que solo un grupo exclusivo de estudiantes pertenecientes a las clases sociales medias, obreras tradicionales, bajas y del proletariado precario (Savage, 2015) se han visto en las circunstancias de: “una vez negocié con un primo un libro” (J. M., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019), “vendí en el colegio papitas a 200 pesos (risas)” (C. B., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019), “mi papá me dio una plata que es como la prima, para guardársela y yo gasté esa plata para un libro (risas) Yo no quería solo que quede manicruzada...” (L. D, estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019) e incluso “una vez me robé un libro de la biblioteca del colegio (Risas) aunque me dio miedo, fue como si tuviera un letrero que dijera: prohibido pisar el pasto y yo lo pisé” (G.G, estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019).

Con lo anterior no pretendo poner en tela de juicio la moral de estos lectores o posicionar en una categoría de superioridad a los muchachos del Santo Tomás. El propósito de abordar aquellas cosas que han hecho los estudiantes que sobrepasan sus límites morales o sociales es demostrar una de las tensiones que se objetiva desde las posiciones de la clase social. Si se viaja en primera clase, con la tribu y sin piedras en los zapatos, las condiciones que determinan las acciones en torno a la práctica cambian. Son distintas. De seguro tendrán otro tipo de matices, sin embargo, están lejos de ser estas encrucijadas laberínticas y caleidoscópicas que ponen a los lectores “entre la espada y la pared” (L. D., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019).

2.4 El jardín de los que se encuentran: el aspecto performativo de la praxis lectora

Una de las constantes que más me llamó la atención fueron las múltiples referencias de los muchachos sobre hacer o no hacer marcas, no rayar, no anotar o subrayar directamente en los libros por dos razones: la primera es que para la gran mayoría de ellos los libros tienen una connotación de sagrados: “no sé, no me gusta rayar los libros porque me parece algo bacano, algo valioso, como un tesoro, algo que no se puede rayar” (C.B., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019), “no, no me gusta rayar los libros, no sé. Creo que son sagrados. Que no se tocan, no se miran, no nada, no se rayan, no sé” (L.C., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 11 de marzo de 2019) o “no, no. Como por respeto; tengo un respeto hacia el libro, entonces si lo daño es como... No sé, me parece que el libro como está es perfecto” (D.P., estudiante mujer, colegio

Villas del Progreso, comunicación personal, 24 de abril de 2019). Y la segunda razón es que - los estudiantes de los colegios Andrés Bello y Villas del Progreso- leen libros prestados o solicitados por biblioteca y no se pueden rayar o intervenir, así que “es también la costumbre de como voy a la biblioteca y saco libros no los puedo rayar o me toca pagarlos (risas).” (D.V. estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 24 de abril de 2019).

La categoría del libro como un objeto sagrado surgió directamente del campo: estudiante tras estudiante la referenciaba o estaba de manera implícita durante los relatos. Abordarla como una categoría analítica implica que sea pensada como una contención de lo religioso sin embargo, para estos fines investigativos no está suscrita exclusivamente a lo religioso. Es decir: una línea de análisis está orientada hacia la manera en que la lectura de las sagradas escrituras implicaba a su vez la veneración del texto escrito porque no todo valía la pena de ser escrito y, por consecuencia, leído. No obstante, la noción de sacralidad que comprende la configuración de estas prácticas de lectura que desentraña, implica desde el contextualismo radical, desde los procesos de valoración emocional y estéticos que les dan a los libros como objetos, en tanto las condiciones y los procesos que rondan la práctica conducen las operaciones de construcción de sentido.

Los libros representan una sacralidad en sí misma que conlleva a la veneración del objeto para algunos de los estudiantes. Sin embargo, la potencialidad de hacer este análisis está en visibilizar que hay un tipo de libros que han pasado por procesos de significación y que responden a vínculos y lazos que se han creado en distintas circunstancias o etapas de la vida y por tanto su modificación o intervención es impensable. La razón por la cual se teje en sí mismo un punto de encuentro en estas formas de significar los libros es porque dichos procesos adquieren sentido no solo cuando el libro es un objeto de significación sino también en las dinámicas que se gestan, se avalan y se reproducen en la práctica social.

La pertinencia de rastrear el uso y las prácticas alrededor de objetos culturales como el libro en determinado contexto histórico, indagar por cómo marcan la lectura, cómo subrayan, con qué colores, de qué manera, donde guardan los libros, ente otros, es fundamental en tanto articula no solo los saberes, sino los sentidos que comprende los aspectos performativos que hay en torno a la lectura por parte de esta generación de jóvenes que rastreo.

El tema de las performatividades de la lectura literaria en el mundo contemporáneo es un ejercicio que rastreo como senderos que se encuentran en la práctica y en la materialidad. Aclaro que los estudios sobre el performance o la performatividad se escapan de los objetivos y propósitos que propongo con esta investigación. Sin embargo, si los estudios sobre el performance abarcan cualquier tipo de actividad humana “desde el rito hasta el juego, pasando

por el deporte, los espectáculos populares, las artes escénicas, las actuaciones de la vida cotidiana, las ceremonias sociales, los papeles de clase y de género, hasta la relación del cuerpo con los medios masivos de internet” (Schechner, 2002: 46) también permiten que se inscriba la acción performática de esta práctica lectora, que, si bien no *es* un *performances*, puede ser analizado *como* uno ya que “es producto de una acción creadora, que interactúa con quien la usa y contempla” (Prieto, 2013: 209).

En este sentido la clave es tomar distancia de las dinámicas que estudian el libro como un objeto en sí y acercarse a la reflexión sobre su *comportamiento*, sobre su dimensión performativa. Esta dimensión sobre lo performático hace parte de la configuración del punto de encuentro en tanto es un factor transversal a la clase social y a la representación de los roles de género de los estudiantes: son distintos senderos que representan las trayectorias sociales de cada uno de los estudiantes en donde al final del recorrido se encuentran sus *qué hacer*es entorno a la práctica, a los modos de lectura, a las formas de tomar notas, de señalar lo que les llama la atención, de guardar las frases que les gustan, 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 hay alrededor de práctica como un punto de anclaje.

Desde el campo de los estudios culturales, el *performance* es usado como un paradigma analítico, como un método de aproximación a aquellas actividades diversas y expresivas que involucran un proceso comunicativo entre quien lo genera y quien lo recibe. Si bien hay disparidades en los senderos que comprenden los formatos de lectura o algunas tensiones entre los modos de adquisición que se objetivan las posiciones puntuales de los campos sociales, es fundamental resaltar y visibilizar que el trabajo de campo que sustenta esta investigación ha esclarecido que la lectura de literatura es un puente de unión, un punto de encuentro que, desde las prácticas lectoras, conecta a los estudiantes en realidades paralelas. La praxis literaria es una grieta, un umbral que proviene de distintos senderos en donde se abre la posibilidad de que estudiantes jóvenes sin importar el género, la posición de clase social, la ubicación de sus viviendas, sus intereses académicos, sus inclinaciones políticas, sus gustos musicales y artísticos, su trayectoria social, sus hábitos, sus miedos, sus angustias o sus aspiraciones y proyectos de vida, puedan -sin saberlo- encontrarse.

A medida que este capítulo va en marcha continúo con este viaje académico desde una perspectiva cinematográfica. Me posiciono con una cámara de análisis desde arriba de la escena que comprende qué pasa durante la práctica lectora para vislumbrar la posición de los viajeros en la escena, los ángulos de sus posiciones, su posibilidad de maniobrar, la ubicación de las luces, los acentuamientos, las tensiones y las similitudes que aparecen en planos paralelos que

configuran un universo de protagonistas que no se encuentran en espacios físicos, pero sí en la manera en la que consumen y se apropian de una práctica cultural. Para hacerlo es necesario construir, analizar y reflexionar sobre las manías para empacar la maleta, sobre los rituales para encomendar el viaje, sobre las costumbres para abordar, los agüeros para viajar y los significados, apropiaciones, representaciones y sentidos que configuran la práctica de literatura como un punto de encuentro.

3 La travesía del lector-nauta: qué pasa durante la práctica de lectura de literatura

Es la mitad del viaje. Van listos. Llevan lo necesario. Ya hay ruta. No hay destino. Es movimiento. Tránsito. Es la fuerza de la lectura, durante el viaje, la que arrastra, guía, conduce.

Uno de los hallazgos más potentes y complejos de analizar y complejizar se derivan de la pregunta por el qué pasa durante la práctica de lectura de literatura. Profundizar en este tipo de respuestas bajo categorías analíticas implica una articulación entre sentidos, apropiaciones, trayectorias sociales, habitus, disposiciones, posicionalidades, estructuras y el desarrollo cognitivo o emocional que implica rastrear las praxis de estos grupos etarios. Luego de que el trabajo de campo vislumbrara una serie de confluencias que configuran las maneras de consumir y practicar la lectura literaria como un punto de anclaje entre los lectores, son varios los senderos metodológicos que agudizan la mirada sobre aspectos particulares en el análisis.

Cuando hablaba con los muchachos de los colegios noté que era complejo para ellos verbalizar las sensaciones que experimentaban durante la práctica lectora. En primera instancia muchos sonreían, movían los dedos, entrecerraban los ojos, hacían sonidos con la boca, se agarraban el cabello, algunos movían los esferos o dirigían la mirada hacia la puerta del lugar como quien está intentando buscar las palabras precisas:

“Hay libros que me hacen llorar y yo usualmente no lloro, o sea, es muy difícil hacerme llorar, pero leyendo sí lloro” (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de marzo de 2019) o “yo cuando leo no solamente leo la historia sino que vivo la historia de mucha gente, las experiencias de mucha gente” (I. S., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 11 de marzo de 2019), también mencionaron “es que me meto mucho en el libro y literal en mi cabeza se forma la historia y siento que yo soy el personaje, entonces lo que le pasa al personaje me pasa también a mí” (G.G., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 5 de septiembre de 2018), o “siento suspenso, siento que soy el personaje, incluso a veces lo imagino tanto y como me meto en el libro y lo sigo de largo y lo termino y digo, quiero más” (J.A., estudiante hombre, colegio Villas

del Progreso, comunicación personal, 20 de septiembre 2018) y hasta “a veces me siento como triste porque siento que es la única alternativa de distraerme, de estar bien...” (N.G., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Teóricamente sustento los resultados del trabajo de campo con los estudios realizados por Raymond Mar y Keith Oatley en tanto estudiaron mancomunadamente el comportamiento del cerebro cuando una persona lee literatura. El resultado de su investigación sobre actividad cerebral⁹ arrojó que la literatura “ofrece modelos o simulaciones del mundo social, a través de la abstracción, la simplificación y la comprensión” (2008: 14) y que “leer la historia de un personaje en una novela es casi igual a vivirla” (2008: 34). Gracias a esta exploración de la dimensión psicológica de la lectura de literatura puedo complejizar desde la rama sociológica y de los estudios culturales, la travesía de estos lectores-nautas que se sumergen a emprender el viaje de la práctica lectora, en tanto el terreno de disputa es el campo de la representación, la práctica, los imaginarios, la performatividad, la estructura, el artificio, entre otros.

3.1 Las coordenadas preliminares: la plasticidad neuronal durante la práctica lectora

“Es como estar viendo una película”, “por eso mismo, como no me siento el personaje, sino que tomo lo que él dice literal, aprendo más, puedo ver de lejos” (J.P. estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 2 de noviembre de 2019), “yo cuando leo siento más como si fuera una imagen que veo sobre alguien” (M.M., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 5 de noviembre de 2018) Esta es la primera coordenada de partida: en las primeras reacciones al leer la mente crea fotos, imágenes. "Hay evidencia de que cuando se lee literatura, la mente crea o recuerda objetos que se asemejan a la descripción" (Mar, 2008:17) ya que hay una serie de relaciones que articulan lo leído con la capacidad de recrear la historia, de ponerle rostro a los personajes, de imaginarse los lugares, las ciudades, los olores, los detalles que constituyen un buen set de rodaje o una buena ruta de viaje.

Segundo derrotero: “Yo sí siento como alegría, también tristeza... pero principalmente decepción” (G.G., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019), “yo siento lo que el personaje está viviendo. Puedo casi, en algunos libros, sentir lo que siente el personaje” (J.M., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 22 de abril de 2019), “digamos que me identifico en ciertas cosas, entonces me genera

⁹ Centrada en una teoría basada en el entendimiento de la mente que abarca los procesos cerebrales cuando se lee literatura.

alegría de saber que no soy el único al tener esas sensaciones” (A.M., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de noviembre de 2018). La plasticidad neuronal que se produce en la experiencia particular de la praxis lectora es la teoría que explica estos relatos. El cerebro no distingue claramente entre las experiencias que viven los personajes de la ficción y las relaciona con actividades que perfectamente pueden ocurrir en las dinámicas de algún campo social, haciendo maleables esas primeras aproximaciones a las sensaciones lectoras. Según Oatley, "hay similitudes en la forma en que el cerebro reacciona al leer sobre algo y experimentarlo" (2008: 13) y desde los resultados del trabajo de campo, hay articulaciones entre las formas en las que los estudiantes experimentan durante la praxis y acontecimientos que creen que les están sucediendo aún sin haberlos vivido.

Aunque estos estudios se escapan de las metodologías de las ciencias sociales y humanas, desde la transdisciplinariedad que proponen los estudios culturales, son el marco que sustenta que “cuando leemos una historia cuyo protagonista enfrenta una situación peligrosa o temerosa, nosotros sentimos miedo” (2008: 17) pero también sentimos alegría, emoción, nostalgia o ira como algunos jóvenes referenciaron. No se trata exclusivamente de experimentar sensaciones estáticas como coordenadas inmóviles. Se trata en aprender a identificarlas y nombrarlas en la medida en la que un aspecto fundamental en el crecimiento y la madurez de cualquier individuo es aprender a nombrar lo que se siente.

Siguiendo las entrelíneas de los relatos de estos jóvenes encontré un elemento persistente y constante: la emocionalidad. En tanto el propósito investigativo es entender cómo se configuran estas prácticas lectoras es imperativo traer al radar una de las variables por las cuales los muchachos generan empatía con los personajes y con las historias que leen: porque son personajes e historias que les permiten descubrir cosas que aún no han vivido en sus propias vidas -o no con la intensidad literaria-. Mientras el relato sigue el desarrollo de un personaje, estos jóvenes lectores enriquecen y reconocen las acciones humanas sin necesidad de vivirlas, “van en pos de palabras que permitan dominar sus miedos, sentirse menos solos, encontrar respuestas a preguntas que los atormentan” (Petit, 2001:112). Por eso esta primera aproximación a la plasticidad neuronal es maleable y flexible como primer sistema de referencia y de acercamiento a la lectura, ya que pone en juego permanente lo que se experimenta al leer y algún suceso posible o vivido.

Este momento de la ruta investigativa está basado en lo que los muchachos dicen que experimentan cuando leen. Construí un campo semántico de acuerdo con las variaciones entre las palabras que usaron para nombrar estas sensaciones con el fin de establecer y vislumbrar la cantidad de similitudes y diferencias que hay en torno las percepciones durante la lectura.

Metodológicamente las entrevistas fueron la pista que orientó el análisis. Para mí, como investigadora y como lectora, era muy importante pensar las entrevistas no como una técnica policiaca que persigue la verdad sobre lo que sienten o no durante la praxis literaria. Mi intención está puesta en entender cómo los estudiantes configuran y dan significado a eso que sienten cuando están leyendo en aras de comprender y visibilizar las articulaciones contextuales de otras formas de comprender el universo de la lectura literaria.

3.2 El eterno retorno a lo idéntico: el punto de encuentro como categoría analítica

No sé porque siempre me ha gustado poner los cojines contra la pared de la cama para leer. Siento que tengo lo mejor de dos mundos: estoy sentado, pero en la cama. Voy sobre la página 200 o un poco más. Descubrí el país que a mí no me tocó leyendo Plegarias Nocturnas. Es como si me contaran una historia de ficción pero que también es real. La sensación es como una opresión en el pecho. Siento como si el aire se me cortara. No me doy cuenta hasta que me dan ganas de toser. Cuando cuentan cómo era esa época del paramilitarismo en Colombia y la guerrilla, me da un miedo. Me da como impotencia. No sé. Como ansiedad. Yo sé, es raro (...) Cuando salga del colegio quiero estudiar Sociología en la Universidad Nacional. Ajá, como Juana, la protagonista. Ella sale de clases y camina por los edificios de la U y yo me imagino que estoy ahí. Con ella. Somos muy parecidos. Tan raro. Mientras leo estoy entre la emoción por saber qué va a pasar y la reflexión. Es un libro que hace que uno se cuestione mucho. No sé. Yo no sabía lo de los desaparecidos en Soacha que dijeron que eran guerrilleros, por ejemplo. Me enteré porque está en el libro y mi mamá me dijo que era verdad. Me dio miedo. También asco del país. Cuando leí las noticias me dolió. Obvio. Aunque no tanto como me dolió leerlo en el libro. No ve que yo ya les tenía cariño a todos. Me quedó una sensación re fea. Como un peso. Agh. Es que la literatura tiene eso. Uno está tan adentro. Tan concentrado. Que ¿cómo no se deja afectar? (Adaptación narrativa tomada de los diarios de campo).

Iba en el capítulo XIV: El triunfo de la bruja o algo así. Me siento en la cama. Acomodo bien la luz y ya está. Ese momento es horrible. Yo me acuerdo que no me había visto la película. Aslan sale muy callado hacia algún lugar. Cuando Lucy y Susan se despiertan, me empiezan a sudar las manos. Hago una trampa chiquita. Voy leyendo y como que se me adelantan los ojos unos renglones. Después me devuelvo y leo la misma línea. Una y otra vez. Como para entender mejor. Para imaginármelo mejor. Ellas se esconden entre los árboles. Aslan sigue solo hacia donde está la bruja. Qué loco. Me da mucha embarrada. La bruja les pide a los ayudantes que lo amarren a una mesa de piedra. Me da un malgenio terrible. Me da impotencia. Sufro. Me estresa lo lento del libro. Él sabe que lo van a matar y está súper tranquilo, ¡qué desespero! Paso las hojas y ya no sé qué hora es. Mañana madrugo. Clase de biología. Se me confunden

las palabras. Siento como un nudo en la garganta. Obvio. Ya es casi el final del libro. Dah. Aslan era como un parvero. Releo las líneas. Cierro los ojos. Me imagino cada detalle. Siento la brisa que dicen que sopla. Escucho el murmullo de las palabras como si me las dijeran al oído. Es como si yo estuviera ahí. No sé desde dónde. No soy Lucy. No soy Susan. No soy la Bruja. Solo soy como... no sé. Una presencia que todo lo ve. Me duele. No entiendo. Le entierran el cuchillo. Se me sale una lagrima. Parezco un niño chiquito. Qué pena. (Adaptación narrativa tomada de los diarios de campo).

Cómo no sonrío abriendo El psicoanalista. No me acuerdo bien en qué parte quedé. Ya pasé la mitad del libro. Son como cuatrocientas cincuenta y tantas páginas. Voy como por la doscientos y punta. ¡La primera parte lo engancha a uno de una! Empecé leyéndolo en el bus. Del colegio a la casa. Entre descansos. No me di cuenta en qué momento lo avancé tanto. Es que ese libro siempre es gordito. Es obvio que a mí nunca me va a pasar algo así en la vida. No importa. Mejor. Para qué quiero ser presionada a suicidarme y que de no hacerlo me amenacen matando uno a uno a los miembros de mi familia. Si ya lo leí ya pa' qué. Es un chiste. Mentiras. Aunque tengo que confesar que el mejor momento hasta ahora fue cuando el doctor tuvo que esconderse y cambiarse de identidad. Casi me muero. Lo juro. Yo sentí como si tuviera el corazón en la cabeza. En la garganta. Escuchaba cómo me latía. ¡La mejor parte del libro! Bueno hasta ahora. Esperemos el final. Confesión: cuando leo me gusta comerme una chocolatinita. Algo dulce. Aunque me dio tanta ansiedad leyendo que me comí dos. Saber que son los tres hermanos, uff. He pensado mucho estos días en los motivos de la venganza. Que feo eso, ¿no? Pero siendo sincera también me dio tristeza. El que tienes más cerca, ese es; ese es el que te traiciona. Por eso te sorprende. Yo creo que por eso quería saber quién era. Saber por qué. A todos nos ha pasado, ¿no? A mí me ha pasado. Me sentí identificada con el doctor. Sentí el dolor de él. Me acordé de cosas. También me traicionó el que menos creí. Pero bueno. La verdad es que es bien angustiante. Sí, esa es la palabra. Angustia. Así me sentí leyendo eso (Adaptación narrativa tomada de los diarios de campo).

Hago esta reconstrucción narrativa con algunos de los relatos de los estudiantes y mis apuntes del diario de campo para demostrar cómo el sentido sobre lo que significa leer literatura y la subjetividad que hay durante la práctica los emparenta, los acerca, los aproxima. Independientemente de su posición y de su condición de clase, de su trayectoria social, de los hábitos que los constituyen, de sus estructuras familiares, de su posición, de su maniobrabilidad en el campo social, de los lugares que han visitado en vacaciones, de sus aspiraciones, de sus prácticas cotidianas, en incluso de sus maneras de llevar a cabo la práctica de lectura.

El eterno retorno al punto de encuentro en este capítulo es una categoría que configuro no como un lugar en el espacio, o como una heterotopía, o como una consciencia de encuentro entre los estudiantes. El punto de anclaje es una zona cargada de significaciones, sentidos, apropiaciones, formas de practicar, subjetividades e intersubjetividades imperceptibles que sobrepasan las piedras en el zapato, los viajes en rines, las nociones de condición y posición social, los límites de los viajeros, los roles de género y la distribución de los capitales. Esta zona de confluencia no homogeniza la experiencia de la lectura. Es todo lo contrario. Mi objetivo con esta apuesta teórica parte de una subjetividad individual en la que soy consciente de la importancia de reconocer las experiencias lectoras como actos íntimos y privados, que responden a una estructura de habitus y hábitos particulares.

¿En qué puede parecerse un estudiante hombre de un colegio estrato 1 en Bogotá, con un estudiante hombre de un colegio estrato 5?, ¿qué tiene en común el hijo del gerente de una multinacional con el joven de grado once, hijo de un trabajador de planta en una compañía textil?, ¿en qué se parece una joven que conoce al dedillo los pasillos del Museo del Prado con una joven que no conoce el norte de la ciudad en la que vive? Que son similares en sus maneras de practicar y significar la lectura de literatura. Que confluyen en el camino por las tierras de la adquisición. Que concurren en jardín de los senderos. Que convergen esas coordenadas preliminares con las que se aproximan al viaje. Es cierto que son pocas las probabilidades de que Juan y Yuli se crucen caminando por la calle. No es muy viable que se encuentren por amigos en común o que se reconozcan físicamente. Pero aún sus formas de practicar, consumir y conectarse con el ejercicio lector, los acerca.

Es verdad que son sujetos que se posicionan desde puertos de salida diferentes: unos se movilizan por mar, otros caminan; unos están al sur, otros al oriente; unos practican equitación otros tocan el piano; unos trabajan los fines de semana, otros toman clase de alemán; unos prefieren el desierto y a otros les gusta la montaña; unos no leen literatura comercial, otros viven por las sagas literarias. Unos llevan mucho equipaje, a otros les gusta viajar ligeros. Hay quienes defienden los clásicos con vehemencia, hay quienes no le encuentran sentido a leer algo anacrónico; hay quienes han viajado en globo, pero también hay quienes aman viajar por carretera. Y aun así, en medio de puertos de salida tan distintos, todos tienen algo en común: están a punto de emprender una aventura con lo mucho o lo poco que llevan sin importar el peso de su bagaje cultural, o su capital económico e incluso simbólico. Han empacado en sus maletas lo que han querido y lo que han podido llevar para comenzar un viaje que no se sabe en qué va a terminar.

Para entender las dinámicas subjetivas que los llevan a maneras particulares de apropiarse de los libros, es importante tener en cuenta que es a partir de esas posiciones en el campo social en las que se encuentran, de sus referentes culturales, sus experiencias, de las películas que han visto, los libros que han leído, de las conversaciones que han mantenido con su familia, sus amigos y sus maestros, que se han configurado los significados y las subjetividades mediante los cuales se acercan a leer las Crónicas de Narnia, Harry Potter o El Psicoanalista.

Uno de los campos semánticos más robustos que construí a partir de mi diario de campo es el que refiere procesos de identificación. Anoté y subrayé: “Se siente el que lee, cree que le pasa lo que al personaje” (Notas de campo, colegio Santo Tomás de Aquino, 24 de abril de 2018, manuscritas.) “... se identifica con personajes de ciencia ficción”, “no olvidar, se identifican porque les ha pasado”, “¡sorpresa! sienten empatía aún por cosas que no han vivido”, “pilas a eso de que se identifican con personajes femeninos siendo hombres y al revés” (Notas de campo, colegio Villas del Progreso, 6 de marzo de 2019, manuscritas). En términos analíticos con distancia a las dinámicas que se imponen desde el campo, reflexiono con más claridad sobre las relaciones que giran en torno a esta categoría no simplemente como un punto de anclaje, sino como una categoría que es transversal a las variables que atraviesan esta investigación.

Mediante la práctica de lectura de literatura se perciben distintas complejidades de la naturaleza humana: se puede pensar en otros mundos y en otras realidades a partir de un lugar situado; se pueden conocer lugares, personalidades y estilos de vida; se pueden conocer otros puntos de vista además de (re)conocerse y (re)encontrarse a sí mismo en los demás. Por ejemplo, Para I.S. como estudiante del colegio Santo Tomás, leer le permite vivir historias de muchas personas:

cuando leo no solamente leo la historia, sino que vivo la historia de mucha gente, las experiencias de mucha gente. Mi historia no se queda solamente en lo que yo vivo sino en lo que yo leo. Por ejemplo, si yo he leído cinco libros, he vivido cinco vidas. Seis con la mía. La gente que no lee ha vivido solamente una vida (comunicación personal, 8 de marzo de 2019).

I.S no es solo I.S. También Atticus de *Matar a un Ruiseñor*, Gandalf de *El señor de los anillos*, es Katniss de *Los juegos del hambre* e incluso puede ser Hermione de *Harry Potter* en la medida en la que en la práctica de lectura de literatura “me construyo y reencuentro en los otros, en los mundos paralelos que componen las distintas realidades.” (2015: 77).

4 Señores espectadores, su atención por favor: Inclinationes y tendencias literarias de los estudiantes

[Este es el viaje número 000 sin destino todavía. Por favor poner sus preconcepciones con el equipaje de mano en los compartimentos arriba de las sillas. Estamos próximos a conocer las inclinaciones literarias, los géneros y autores preferidos por los estudiantes. Apaguen los celulares y cualquier otro equipo durante la lectura]

4.1 Playa, brisa y mar: los géneros de lectura favoritos por los lectores

Una de las claves para recorrer esta ruta de anclaje es enmarcar las historias en donde se desenvuelven los personajes que lideran la tendencia lectora de estos estudiantes. Los propuestos por el investigador Itamar Even-Zohar son fundamentales en tanto plantea que la inclinación lectora de estos muchachos¹⁰ está direccionada a lo que denomina “géneros marginales o sistemas culturales periféricos” (1997:34). Esta afirmación supone de inmediato una inferencia sobre la centralidad o legitimidad del consumo literario que responde a los clásicos y aquellas lecturas que son avaladas por la institución -academia, crítica, mundo editorial-. Y en contraposición, una periferia, una marginalidad que acobija las lecturas de estos jóvenes lectores. En esos términos, entre otros, son los títulos como las sagas de *Harry Potter*, *Scorpio City*, *El Hobbit*, *Narnia*, *Juego de Tronos*, *Lady Masacre*, *Juegos del Hambre* o *Maze Runner*, los libros que son apropiados por fuera del margen hegemónico o de la “cultura letrada o académica” (1997:56).

Estos sistemas culturales denominados periféricos son una categoría analítica para clasificar las inclinaciones lectoras de los estudiantes. Son una apuesta múltiple en tanto en ella se percibe una pulsión generacional que si bien recurre a la literatura fantástica, prepondera el género urbano y policiaco. Los contextos preferidos como escenarios de posibilidad para que ocurran los sucesos son los locales, los ciudadanos, vertiginosos; lugares reales, posibles de ser imaginados. En esta adjudicación teórica, se inscribe parte de la obra del escritor más leído por los lectores que comprende esta investigación: Mario Mendoza. Su obra es un punto de encuentro en donde “las nuevas generaciones se fueron encontrando no solo en esas temáticas, sino en esos modos de narrar, en esos universos, en esas velocidades” (comunicación personal, 10 de enero de 2019). Es un punto transversal que atraviesa las coordenadas, los umbrales, los senderos y los jardines que materializan las dinámicas de la clase social.

Para Mendoza,

¹⁰ Como grupo etario y generacional.

En la medida en que el capitalismo fue cada vez atacando con más virulencia (la crisis de los años 2008-2009), y las nuevas generaciones se fueron viendo sin esperanzas, sin la posibilidad de construir un futuro, un proyecto de vida, mis personajes y mis textos se iban convirtiendo en puntos de referencia para esos jóvenes. Una literatura urbana que entendía la ciudad como una máquina peligrosa al servicio de un sistema corrupto y vil, fue de inmediato acogida con beneplácito por esos chicos que sentían la opresión y el acorralamiento de un capitalismo depredador (Mario Mendoza, comunicación personal, 10 de enero de 2019).

Las palabras de este escritor son una puntada de análisis que ejemplifica el porqué de los procesos de identificación con estos personajes, que como compañeros de viaje, se posicionan en un arquetipo de ciudad tercermundista que bien puede ser Bangkok, Río de Janeiro, Ciudad de México o Bogotá, como “ciudades entrópicas, caóticas, atravesadas por los nuevos imaginarios de los universos virtuales, del hip hop, del rap, de los teléfonos celulares” (Mario Mendoza, comunicación personal, 13 de febrero de 2019). En ese orden de ideas, conocer la postura del autor es potente para la investigación en la medida en la que dilucida, cómo una generación de estudiantes lectores de clases sociales diferentes, se aproximan en sus inclinaciones lectoras.

Realicé un cuadro comparativo que dio paso a un gráfico sobre los géneros lectores favoritos: en el colegio Santo Tomás de Aquino hay una fuerte inclinación por los temas relacionados con las sagas de ciencia ficción, lo policiaco, el terror, las aventuras y algunos clásicos. En el colegio Andrés Bello la pulsión apunta a la lectura de novelas urbanas, la ciencia ficción, las aventuras y algunos clásicos; y finalmente, en el colegio Villas del progreso, los géneros que más llaman la atención son las novelas urbanas, policiacas, las aventuras, la ciencia ficción y los clásicos. Conclusión: las diferencias son mínimas. En términos generales los matices muy cercanos, fluctúan por los mismos senderos. Playa, brisa y mar. A grandes rasgos, tanto lectores hombres como mujeres presentan inclinación por los mismos géneros narrativos, sin embargo, considero que emprender por escindir desde un enfoque de género por los significados y las materialidades de la lectura de ficción que configuran hombres y mujeres comprende y abre paso a otro objetivo investigativo¹¹.

La tendencia o inclinación de los gustos lectores hacia los tipos de lecturas que predominan las lecturas es designado por Alberto Martos como el género “fan fiction” (2008:7).

¹¹ León, Rosalí. 2018. *La perspectiva de género en los libros del plan lector*. JOUR.

Según la investigación de este autor, este género marginal no había sido asimilado por el canon de obras académicas o culturales sino hasta la evolución literaria del siglo XIX. Esto no quiere decir que ahora sea reconocido y legitimado, sino que al menos no se invisibilizan sus apuestas como lo es el terror y lo policiaco.

Este apartado fue para mí uno de los retos más grandes durante el proceso de escritura. Saber qué están leyendo los estudiantes tiene una puerta de entrada metodológica desde lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en donde cada institución adopta, de acuerdo con sus criterios, los títulos de las obras. No obstante, la práctica está lejos de los documentos. El mapa no es el territorio. El itinerario no es el viaje y el campo lo demostró. Una cosa es que lo emanen los planes de lectura y lo que se dice desde las esferas hegemónicas de la educación pero otra muy distinta es lo que hacen los rectores de los colegios, los jefes de área y los maestros. Sé que escudriñar dónde se quiebra este hilo comprende otra investigación, pero por el momento, le apuesto a comprender desde las voces mismas de los lectores, las razones y los motivos por los cuales leen lo que leen.

En este punto del recorrido es claro que la lectura de literatura en estos jóvenes es todo menos un asunto homogéneo. Es una bisagra que articula tanto los procesos socioculturales como los socioeconómicos. La antropóloga francesa Michel Petit asegura que estas inclinaciones lectoras hacia la literatura policiaca y la fantasía son algo muy “sensible en la adolescencia, porque es una época en la que el mundo exterior es percibido como hostil, excluyente” (2001: 46), y además “uno se enfrenta a un mundo interior inquietante, y está asustado por las pulsiones nuevas, a menudo violentas que experimenta” (2001: 46). Comparto totalmente los argumentos de Petit aunque apuesto que no es posible pensar las inclinaciones por determinados géneros literarios por fuera de las búsquedas, las necesidades, los propósitos -conscientes e inconscientes- con los que los jóvenes se acercan a la lectura.

4.2 Viajeros frecuentes: los autores preferidos por los estudiantes

Los principales autores que representan las inclinaciones lectoras de los estudiantes son Mario Mendoza, Jhon Katzenbach, H.P Lovecraft y Santiago Gamboa. Parte de la obra de estos escritores se inscribe en el género policiaco, en realismo degradado, la novela negra y el terror. La construcción de estos mundos urbanos y detectivescos desafían las reglas de lo que se inscribe en el canon clásico y abre paso a una nueva jerarquización de gustos lectores porque

ya está muy trillado eso de ‘yo soy millonaria y mi vida es muy difícil’. Lo bacano también es leer sobre una persona normal, que de verdad le pasen cosas que comúnmente nos pasarían. Pues porque no sé, a mí nunca me han botado los

libros y me he enamorado (risas) (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

Este análisis lo propongo a partir de los modos de apropiación de los textos que hacen los estudiantes en tanto ven en la obra de los autores como viajeros más experimentados y frecuentes, nuevas formas de entender el mundo. Más allá del tema, el estilo de escritura, el autor o su trayectoria, lo que prima en estos textos es la capacidad que tienen para que los muchachos se identifiquen.

Santiago Gamboa es uno de los escritores que puntea la ruta de los autores más leídos por estos muchachos. En una conversación que sostuvimos en octubre del 2018, me comentó que una de las razones, a su parecer, por las cuales los lectores se sienten identificados con sus textos y su obra es porque se ven reflejados, porque sus personajes son jóvenes que transitan por calles bogotanas que los mismos lectores conocen. Estos procesos de identificación con la ciudad son importantes en términos generacionales para Gamboa en la medida en la que “mi generación no se sentía identificada con la obra de Gabriel García Márquez y por eso tuvimos que buscar referentes externos, como Vargas Llosa, por ejemplo. Entonces que muchachos como estos sientan que en mi obra hay una fuerza tan poderosa que logra conectar el mundo literario con su cotidianidad, es un privilegio” (comunicación personal, 5 de octubre de 2018). Lo mencionado por este autor se inscribe en las particularidades que implica rastrear una estructura de sentimiento lectora. Una pulsión de jóvenes lectores que encuentran en determinados libros de literatura una realidad que les es familiar y no siempre es porque la hayan experimentado, sino por la posibilidad que existe de experimentarla.

4.3 Los compañeros de viaje: los personajes de los relatos

Sigo perfilando la coyuntura que supone construir un punto de encuentro. Antes de empezar trabajo de campo mis preguntas como investigadora apuntaban a entender con qué tipo de personajes se identifican o sienten empatía los estudiantes de acuerdo con sus posiciones en el campo social. Me cuestionaba permanentemente ¿desde dónde se identifican?, ¿cuáles son los personajes que generan esa 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?, ¿en qué me reflejo? Y ¿si soy mujer?, ¿cambia en algo?, ¿es diferente? De entrada, para mí, esto suponía una diferencia: en una posición de clase social, se identifican con cierto tipo de personajes y en otra condición de clase, se identifican con otros. Sin embargo, eso fue un error de apreciación en tanto una de las grandes sorpresas del material de campo es que los personajes que les llaman

la atención responden a características muy similares. Es un corte, un estilo, un bastión que se manifiesta en historias sobre descensos, hiperrealismo, épica, etc.

Ante los procesos de identificación en la lectura literaria Petit advierte que “durante mucho tiempo se ha temido, como ustedes saben, a una lectura demasiado “identificadora” en donde el lector pudiera ser “aspirado” por la imagen fascinante que se le ofrece, con peligro de seguirla en sus peores desviaciones” (2001:47). El peligro al que se refiere la autora está vinculado a ese modo particular de apropiación e interiorización de la lectura de literatura en donde se teje “la elaboración de una posición de sujeto” (2001:48). Es decir, mediante el “texto que se lee se viene a liberar algo que el lector llevaba en él, de manera silenciosa” (2001:48) durante la práctica “a veces encuentra allí la energía, la fuerza para salir de un contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar” (2001:48).

Esta antropóloga francesa da con una de las claves que sobresalen del ejercicio etnográfico. Si la lectura de literatura es ese vehículo, herramienta, puente, etc. de transporte a otro lugar, ¿cuál es ese otro lugar?, ¿quién lo habita?, ¿dónde queda?, ¿a qué se parece?, ¿a dónde conduce el viaje? Al inicio de la investigación creí que estas rutas de escape que se generaban en la práctica de lectura de literatura estaban orientadas hacia mundos fantasiosos, aventureros, mágicos, utópicos. A medida que iba profundizando en el trabajo de campo no dudé que mi hipótesis iba tomando más fuerza. Sin embargo y para mi absoluta sorpresa, todo se dio la vuelta. Los relatos empezaron a invertir el orden del discurso que yo estaba tejiendo. Ya no punteaban las sagas de *fan fiction*, sino la novela negra, urbana, policiaca y el terror con sus distintos representantes. Por eso, no tuve más que cuestionarme cómo era posible que se saliera de una realidad para entrar a otra con patrones similares, es decir, ¿cómo se sale de lo real para entrar al hiperrealismo?

Es que pienso que salir a una realidad peor es mejor, porque entonces la realidad en la que estoy no es tan mala y puedo disfrutarla. Yo tengo una vida y yo no puedo dejar mi vida real por mi vida literaria, no puedo imaginarme la vida. Si yo leo un libro donde la realidad es peor yo puedo sacarle algo bueno a esta realidad y también disfrutarla, vivirla. Vivir las cosas malas también es vivir. O sea, pienso que escapar a una realidad peor es posible y me reafirma que no es tan malo (I.S., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 7 de marzo de 2019).

Este fragmento de entrevista justifica perfectamente la importancia de estas lecturas para estos muchachos. Los lectores como viajeros se apropian de los textos, los interpelan, los (re)significan porque para ellos son dicentes: les muestran aspectos del mundo que no han visto,

les enseña una ruta de un viaje posible, los refleja, les recuerda, los emociona. Cuestionan la realidad mediante lecturas que les reflejan la realidad que viven y no conocen, o que conocen y no pueden nombrar o que no viven y la conocen mediante eso que leen.

En las notas de campo durante el trabajo con los muchachos (a)noté que uno de los aspectos que más se repetían al hablar sobre lo que sentían y experimentaban al leer literatura era la posibilidad de ser el personaje, de vivir los sucesos que este experimenta, de sentir la proximidad del relato como parte de una experiencia vivida por ellos mismos. El campo de la lectura de literatura como una bisagra que propicia el encuentro entre el lector y el personaje, como un ejercicio que juega permanentemente con el lector y le brinda herramientas para ingresar en el *otro*, de pensar desde el *otro*, de sentir con el *otro*, de ser *otro*.

Cuando estos muchachos leen *Crimen y Castigo* de Dostoyevski, están instalados ya en la mente de Rodia Raskolnikov, un estudiante pobre de la Rusia del siglo XIX. Y terminaremos asesinando a una anciana usurera y a su hermana sólo porque los nervios los traicionan, porque entran en *shock* y no supieron cómo comportarse bajo presión; por eso, se confesarán frente a una prostituta y terminarán camino a Siberia para pagar el horrendo crimen. Abren las páginas de *La melancolía de los feos* de Mario Mendoza, y son un psiquiatra que está frizando los cuarenta, atrapado en la rutina, obsesionado con su profesión, soltero y sin hijos a quien la vida le cambió luego de recibir una carta en su consultorio. Si leen “Informe sobre ciegos” en *Sobre héroes y tumbas* de Ernesto Sábato, son 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 complejísimas artimañas. Basta con entrar al *El corazón de las tinieblas* de Joseph Conrad para que sean un marinero que debe internarse en la selva africana en busca de un individuo medio delirante llamado Kurtz que vive entre salvajes y caníbales. Y si vuelven a Tolkien en *El Hobbit*, serán un enviado a la Tierra media en la Tercera Edad del Sol con el propósito de combatir a Sauron. Ese es el poder del que lee literatura: que aprende a ser muchos o, al menos, juega constantemente en la delgada fisura que sale de su realidad y la ensancha, la engaña, viaja por los distintos senderos que de ella se bifurcan.

Estas entradas y salidas de la ficción hace que Michel Petit afirme que los lectores literarios “siempre son un poco tránsfugas” (2001:106) en tanto su relación con la cotidianidad está supeditada a la historia del compañero de viaje que los acompañe. Más allá de saber puntualmente el nombre de los personajes con los cuales se identifican, es más potente para el terreno de disputa en donde inscribo esta investigación, reflexionar sobre cómo los personajes que hacen parte de los géneros anteriormente descritos, son espejos caleidoscópicos que se configuran en distintos momentos temporales: por un lado, los reflejan, los proyectan, se les

parecen, se identifican; y también, del otro lado, les muestran otras realidades, otras maneras de vivir, de sentir, de viajar, de recorrer, de representar.

Leer literatura pertenece a otro orden. A partir de eso que se lee se puede hacer la idea de un paisaje, un lugar, un espacio, un parque, una calle, una ciudad, una esquina, una caneca, un bar, un hotel, un restaurante, una casa, un barrio, una cama, un baño, una sartén, un olor, un rostro, una mirada, una carcajada, un llanto, un habitáculo propio. Por eso los compañeros de viaje, los géneros y los autores como viajeros frecuentes que cruzan constantemente ese umbral son un punto de encuentro. No importa si se va a la playa, es irrelevante si hay la brisa, carece de sentido la temperatura del mar; el meollo central es que si son los mismos títulos, o los mismos autores con otros títulos, o los mismos géneros con otros autores, sigue siendo un punto de anclaje en donde confluyen los procesos de identificación que se escapan de las dinámicas que se inscriben en la clase social.

5 Un viaje al centro de la tierra: la configuración del gusto lector

Este momento del recorrido es retrospectivo. Es viajar a las razones por las cuales el gusto lector está configurado de la manera en la que lo está. Es una expedición que implica ir al centro de la tierra, al meollo central que determina porqué incursionar en determinados territorios, libros, lugares, personajes. El gusto limita y da forma a nuestras preferencias, pero ¿qué da forma al gusto? El gusto pertenece a un orden abstracto que configura los criterios y las disposiciones a sentir inclinación hacia determinadas cosas. La apuesta por analizar las temáticas y los géneros literarios es poner en discusión hasta qué punto esos posicionamientos y lugares situados, influyen en la configuración del gusto lector. En ese orden de ideas, para el cierre de este capítulo retomo la noción operativa y práctica del habitus como una de categoría analítica que da cuenta de la manera en la que estas disposiciones inciden, desde la clase y la familia, en los contenidos que se leen.

5.1 La tribu como guía turística: la familia como factor de incidencia sobre el gusto lector

Una parada técnica de este viaje es influencia que se gesta desde la consolidación de los habitus primarios en la configuración del gusto lector. En este camino, la familia como tribu y como institución juega un papel fundamental no solo en la producción sino en la reproducción de los gustos. Existe una influencia familiar -consciente o inconsciente- para que algunos estudiantes lean lo que leen. Por ejemplo, recordemos a L.C., estudiante del colegio Santo

Tomás, que en el primer capítulo¹² refirió que lee a Saramago porque este autor es leído por su hermano y su papá, así que se enganchó porque cuando estaba en séptimo, le entró una curiosidad terrible por saber por qué compraban tanto a ese señor.

Como este joven son muchos los estudiantes en las mismas condiciones. Sus padres han acumulado un capital cultural que les permite ser un punto de referencia y legitimidad sobre lo que significa *el* gusto lector. En el colegio Villas del Progreso o en el Andrés Bello la dinámica es diferente y ejemplifica las tensiones de la clase social. No es muy común que, en términos de gustos, estos se constituyan debido a las relaciones directamente con los padres en los *habitus* primarios, sino por el contrario, responden a gustos que se han consolidado desde las relaciones con otros miembros de la familia como primos, tíos o hermanos y/o desde el *habitus* de clase.

Los acudientes y padres de los muchachos de estos últimos dos colegios tienen una *actitud positiva* respecto a la práctica lectora. Para estos padres de familia no es una prioridad saber qué leen sus hijos, cuáles son sus autores favoritos o con qué libros se identifican. Para ellos es suficiente con que lean, con que viajen, con que la práctica se efectúe sin importar el contenido y el destino.

Cuando dialogué con los lectores de los tres colegios sobre la flexibilidad económica de sus padres para invertir en libros, quedó en evidencia lo problemático que es para todos ellos pedir dinero de manera recurrente. Las excusas son muchas y las justificaciones son pocas. Sin embargo, pedir dinero para libros es mejor recibido que pedir dinero para ropa, zapatos o videojuegos ya que los familiares reaccionan con una actitud más condescendiente, sopesan la situación, contemplan las posibilidades y en algunos casos, ceden, en tanto no consideran que la práctica de la lectura sea una práctica negativa; todo lo contrario, “a ellos les encantaría que yo leyera más. Ellos me apoyan en lo que ven que no es perder el tiempo, que me sirve y me hace feliz” (V.Z., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019).

La tendencia de los padres en general es posicionarse ante la práctica de lectura de literatura como una práctica de consumo cultural que es positiva en sí misma. No representa peligro, enseña vocabulario, mejora la ortografía y “ayuda muchísimo con el pensamiento crítico” (L. G., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 6 de septiembre 2018). Hasta principios del siglo XVII y finales del siglo XVIII, la lectura era una actividad de privilegio que se realizaba por sujetos en posiciones de privilegio. Sin embargo, cuando surge la imprenta, la lectura se convirtió en una práctica tan silenciosa e individual que

¹² Ver página 28.

“muchas bibliotecas se trasladaron de las salas comunes, de los salones o los estudios, a los dormitorios” (Gamero, 2017: 10). Esta nueva apropiación del espacio privado como el dormitorio¹³ generó vigilancias morales sobre la lectura porque “se creaba una peligrosa oportunidad para caer en la transgresión” (2017:10). Esta peligrosidad de la lectura no está relacionada con poner en riesgo la vida las propiedades o los capitales. Es una amenaza en donde la lectura solitaria “promovía a la vida privada y fantasiosa que amenazaba la colectividad” (2017: 11).

En ese orden de ideas, no es en vano que Montag, uno de los bomberos en Fahrenheit 451 de Ray Bradbury (1955), deba localizar y quemar los libros que encuentra en tanto estos están prohibidos por una sencilla razón: la lectura impide las posibilidades de controlar aquello que la población debe aprender. Como investigadora de un proyecto intelectual y político creo profundamente en que el libro tiene algo filoso, desestabilizador. Por algo le queman los libros a Don Quijote: porque los libros representan peligrosidad, alimentan el estado febril, metamorfosean lo real, hacen ver gigantes, escinde de la identidad, estimulan la imaginación. Es mejor ser Alonso Quijano y quedarse quieto y estático en la granja, que ser Don Quijote y andar en Rocinante como un caballero andante vagabundeando por los caminos de España, subvirtiendo el orden, poniendo en duda las dinámicas sociales, culturales y económicas aceptadas por la mayoría y, particularmente, por quienes tienen el poder.

Con lo anterior el objetivo es ejemplificar cómo la tribu de los estudiantes del Santo Tomás lidera los primeros locus de incorporación del habitus. Es la guía turística de los caminos que se deben seguir durante el viaje, a diferencia de los padres del colegio Villas del Progreso o Andrés Bello, quienes al no tener el mismo acceso al capital cultural no tienen el mismo nivel de incidencia sobre la configuración del gusto lector de los muchachos. Esta manera que constituye el gusto está fuertemente atravesada por las dinámicas del capital simbólico en tanto las recomendaciones dadas por los familiares: primos, hermanos o padres, deben implicar un peso de validación intelectual que se legitima en el campo social y simbólico. Por ejemplo, afirmar “mi prima que estudió literatura en la Javeriana es una dura. Ella me ha recomendado todos los libros que he leído. Tiene un muy buen gusto” (J. Q., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 12 de octubre de 2018) es distinto a “pues... que sea una persona que tenga buen gusto, que sea estudiada para que no salga con esos libros comerciales. Yo acepto las recomendaciones de mis profesores, de una amiga, y de gente que

¹³ De hecho, en *Solitary Sex*, el historiador Thomas Laqueur, relaciona la preocupación del siglo XVIII hacia la lectura en la cama con la masturbación porque se temía la ruptura del orden moral colectivo por el nivel de autonomía individual que requerían ambas prácticas.

yo vea que tienen muy buen criterio” (C. B., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019).

Estos dos fragmentos de entrevistas los elijo para demostrar que el factor de incidencia sobre la configuración de los gustos recae en la legitimación del capital cultural y simbólico de los miembros de la tribu, quienes, sin saberlo, son la guía turística en algunos de los aspectos que comprende este viaje.

5.2 Los meridianos geospaciales: Las condiciones y posiciones de clase social como preámbulo del consumo cultural de la práctica de lectura literaria

Desde la teoría bourdieana no es posible pensar la manera en la que se configura el gusto lector por fuera del habitus y de su contextualismo. El habitus de *clase social* es la categoría analítica que sustenta cómo la clase social se escapa de las dinámicas exclusivas de la estratificación y están más cercanas a ser entendidas como una red, un campo correlacional en donde confluyen los capitales, las predisposiciones, los meridianos geospaciales, las condiciones y posiciones de sujetos en la ruta del viaje. Este Habitus de clase se compone por las relaciones que hacen parte del contexto escolar, familiar, social, cultural, político, económico etc., en donde se desenvuelven los lectores y por tanto, su nivel de influencia en la configuración del gusto es tan abarcador: es estructural.

El “habitus de clase” (Bourdieu, 1996: 45) no es una disposición aérea ni volátil. Es una manera concreta y situada en donde confluyen permanentemente relaciones entre el individuo y una suma de capitales. Además de ser inherente a las prácticas individuales que responden a una serie de matices globales que están satelizadas por una clase social determinada. En ese orden de ideas, este habitus influye en la configuración del gusto lector en tanto aglomera las opciones estéticas que bombardean al lector con lo que se debe leer, lo que está de moda, lo que está bien recibido o lo que es más provechoso intelectualmente. La manera en la que abordo esta categoría analítica es profundizando en las dinámicas existentes en torno al consumo cultural de la práctica literaria en la medida en la que el punto de partida son los meridianos geospaciales desde donde los lectores emprenden este viaje.

5.3 Apropiarse de los bienes contracorriente: el consumo cultural de la práctica de lectura de literatura

El recorrido de este viaje dirige el análisis hacia la reflexión sobre cómo el consumo de la práctica de lectura de literatura se enmarca en un campo de significaciones y no solo hace parte de una esfera de mercado y producción. Este eje es fundamental en la discusión entre el

gusto lector y el consumo de literatura en estos jóvenes en tanto visibiliza factores de distinción y de prestigio enmarcadas desde el capital simbólico que se obtiene mediante el consumo de ciertas obras literarias.

Desde las notas del diario de campo que llevé durante el transcurso de la investigación concuerdo con la afirmación de Zygmunt Bauman sobre cómo “el consumo y el gusto son una forma de construir la identidad” (1998:15). Las distintas modalidades contemporáneas de consumo de lectura de literatura entre estos jóvenes lectores no son una mera cuestión consciente de adopción vertical ascendente de los estilos de vida de una clase social con respecto a la otra. Este campo del consumo es un terreno fluctuante y maleable lleno de tensiones en donde el rol que juegan los estudiantes responde a una configuración social o familiar sobre los gustos, pero también abre una pequeña bisagra en donde se articulan sus gustos profundos por el cómic, las historietas, las sagas de aventuras. “Del habitus a la libertad” (1997: 48) sentenció Alan Warde como una fisura que resume las modalidades de consumo que se llevan a cabo.

Los estudiantes del colegio Santo Tomás de Aquino son los lectores en posición dominante con relación a los demás jóvenes. Desde los primeros acercamientos noté que su manera de valorar los objetos y bienes culturales es una forma de “distinguirse de quienes ocupan posiciones subordinadas al otorgar valor a formas simbólicas con respecto a quienes poseen menos capital” (Ortega, 2009:9). Por ejemplo: “no comparto lo que leo porque no todo el mundo lo puede leer, no me gusta que la demás gente sepa lo que me gusta leer... Siento que es algo mío y no quiero que me imiten” (D. L., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 6 de marzo de 2019). Este comentario, que no es una singularidad, impone en sí mismo una distancia entre él, como sujeto lector, y los demás. Es una cuestión de superioridad porque para él, sus lecturas implican per se un grado de dificultad que hace que no sean entendibles para cualquier tipo de persona. Esta “estrategia de valoración” (Bourdieu, 2009:11) es una sobrevaloración de la capacidad intelectual que ratifica la posición dominante dentro de las dinámicas de reconocimiento en las esferas del campo social.

Los muchachos de posiciones intermedias en el colegio Andrés Bello tienen acceso pero también limitaciones a ciertos tipos de capital. Estos jóvenes poseen capital cultural y poco capital económico, o viceversa -o poco capital de ambos tipos-. Es decir, “las estrategias de evaluación simbólica a las que pueden recurrir apuntan a valorar más aquellas formas simbólicas que les permiten utilizar su capital cultural, pero manteniendo sus limitados recursos económicos” (2009:18). Este planteamiento de Bourdieu se evidenció de manera contundente en el campo: “yo me he leído de todo. Hay un resto de libros que a veces ni se consiguen aquí en Colombia y yo ya los he leído. Casi no tengo libros en físico, tengo como siete, pero me he

leído como 80 por una aplicación gratis que descargué en el celular. Es buenísima” (C. M., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019). La voz de C.M representa a la gran mayoría de estos estudiantes que leen por aplicaciones de lectura¹⁴ en donde es posible descargar libros de manera gratuita y/o compartir PDF de lecturas en grupos a los cuales están inscritos desde sus perfiles en redes sociales sin depender de su capital económico.

Por otra parte, desde las encuestas que realicé a los estudiantes del colegio Villas del Progreso afirmo que son quienes han realizado la mayor cantidad de lecturas. Estos jóvenes, como los lectores que se posicionan en las esferas más bajas de la clase social que comprende esta investigación, superan las dificultades de su clase social y en lugar de “ridiculizar las formas simbólicas producidas por individuos superiores” (Thompson, 1990: 34), buscan medios para apropiarse no solo de las obras comerciales sino también de las obras que se producen desde los campos dominantes y hegemónicos que legitiman mediante el reconocimiento social y el canon de lectura. Se apropian mediante sus modalidades de consumo de ciertos libros, como tesoros, que están en el centro de la tierra.

De seguir la línea argumental de la teoría bourdieana (Bourdieu, 1984) supondría asumir que en la relación entre los consumidores y los campos de producción cultural existen *cierto tipo* de público específico para *cierto tipo* de productos. Sin embargo el trabajo de campo ha mostrado una fisura a esas afirmaciones. 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.

Las divagaciones que hacen los estudiantes para decidir qué leer no tienen una sola vertiente de origen. La subjetividad como expresión individual tiene un alto porcentaje de incidencia. No obstante, también pesan mucho las condiciones particulares de existencia, la construcción de estrategias mediante las cuales se eligen unos bienes sobre otros, las posiciones de los sujetos en la estructura social, el contexto dentro del cual se forja, se construye y se hace manifiesta dicha subjetividad, etc. por eso, el consumo de la práctica de lectura de literatura como una práctica de consumo cultural está mediada por los recursos económicos, culturales y por los contextos sociales de producción y percepción de las formas simbólicas de los lectores.

Afirmar que “las bases del gusto y los hábitos culturales no están tan relacionadas con la estratificación social, sino con un ejercicio individual de auto-realización” (Herrera, 2010:10)

¹⁴ Wattpad

es políticamente complejo en la medida en la que se invisibilizan los efectos de la estructura social sobre la configuración del gusto de los lectores. Sin embargo, considerar que la estratificación y la posición de clase social son las bases centrales de la constitución del gusto lector (Bourdieu, 1979) implica silenciar las modalidades de consumo que son transversales a las condiciones que ocupan en las esferas del campo social. En ese orden de ideas, se trata de un juego de tensiones que en la medida en la que articula la estructura de la clase social y “el debilitamiento de la influencia de la clase o el estatus” (Herrera, 2010:11). El argumento que reúne en términos de consumo esta coyuntura son los expuestos Chan y Goldthorpe (2007) frente al consumo omnívoro¹⁵ en tanto han estudiado cómo el argumento de la homología¹⁶ ha perdido fuerza en las sociedades contemporáneas.

“Ay, yo a Juan Gabriel Vásquez lo amo y a Patricia Lara también. No sé, digo que tiene una forma de escribir muy elegante y que uno entiende” (C. M., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019). Este fragmento es solo uno entre los muchos relatos que demuestran que los lectores de distintas clases sociales se han apropiado de los tesoros, bienes protegidos desde la hegemonía y la homología del consumo. Uso a Juan Gabriel Vásquez como un escritor que es leído en una clase social media baja para ejemplificar cómo desde un campo social puntual, en donde la suma de capitales no es muy fuerte, se lee a un escritor que hace parte de la élite colombiana no solo por su capital cultural interiorizado u objetivado -como su formación académica- o por los reconocimientos, distinciones internacionales que respaldan su carrera y su capital social sino también por las construcciones narrativas desde los lugares de privilegio en donde se inscriben no solo sus personajes sino su escritura.

Si bien los escritores colombianos más leídos de lejos son Mario Mendoza (Premio Seix Barral 2002) o Santiago Gamboa (premio La Otra Orilla 2009), me remito a Vásquez como un ejemplo para entender cómo se leen autores que se producen desde y para la élite de la cultura y del canon literario. Mi objetivo no es emitir juicios de valor estéticos sobre la literatura de este autor. Sin embargo, es innegable lo que representa leer a Vásquez o a Lara en determinadas esferas sociales. Estos autores responden a un canon literario que se relaciona con el buen gusto, la alta cultura y que, aunque no son clásicos de la literatura, sí hacen parte de una élite académica e intelectual que se produce desde las esferas hegemónicas de las clases sociales

¹⁵ Defiende que los gustos no son casillas de propiedad exclusiva de las clases sociales, y que las modalidades de consumo está relacionada con el abanico de prácticas culturales que cada posición social puede abarcar.

¹⁶ Adjudica las razones implícitas para los diferentes estilos de vida y consumos culturales al factor estructural de las clases sociales y/o el estatus (Chan y Goldthorpe, 2007).

El consumo literario de los muchachos del colegio Santo Tomás se inscribe en las dinámicas del consumo omnívoro en tanto ha desarrollado un “eclecticismo del gusto” (Bourdieu, 2005: 9) que les permite disfrutar y elegir entre distintas obras y géneros literarios que van desde los títulos que se producen en los lugares privilegiados de la cultura, hasta las sagas literarias que ellos mismos han denominado comerciales. En el colegio Andrés Bello y sobre todo en el Villas del progreso se esperaría que la modalidad de consumo esté ligada a una esfera restringida y condicionada por la condición de clase, la trayectoria social, los habitus y la contextualidad. Sin embargo, aunque no les es tan fácil salirse de las limitaciones de sus clases, buscan las maneras -consciente o inconscientemente- para acceder a obras que pertenecen a la esfera de la alta cultura.

Los clásicos literarios son un ejemplo transversal de estas modalidades de consumo. Por ejemplo, dice D. P., estudiante del colegio Villas del Progreso:

Orgullo y Prejuicio que lo leí porque tenía mucha curiosidad. Lo había escuchado mucho como uno de los clásicos que hay que leerse para tener tema de conversación pero ya después me gustó y terminé embobada. ¡Uffff, qué libro tan bueno! Y *Ensayo sobre la ceguera* lo leí porque estaba en la casa de una amiga y estaba en la biblioteca. Ese libro me gustó muchísimo. Muy bueno Saramago. De mis favoritos” (comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

En este sentido, los clásicos literarios son un punto de encuentro que conecta la distinción cultural de las clases altas, la homología intermedia de las clases medias, y las desestabilizaciones de las clases más bajas. Estos jóvenes lectores leen obras clásicas con conocimiento de su representación simbólica en las determinadas esferas en donde el signo sobrepasa el consumo por necesidad. Estas modalidades no se basan en una dinámica funcional o de utilidad que satisface necesidades individuales (Baudrillard, 1993), sino que la lógica de consumo de lectura literaria gira en torno al valor del signo y de la representación. En ese orden de ideas, el valor de los clásicos no está establecido sino responde a regímenes de valor que preservan un modelo normativo sobre lo que debería ser la cultura letrada.

Mi propósito fue emitir categorías morales sobre las obras que constituyen el canon porque de acuerdo con Harold Bloom existen “enormes complejidades y contradicciones que constituyen la esencia del canon occidental” (1994: 35). Mi lupa de análisis en este recorrido académico retomó indirectamente la crítica que realizó Peterson (2005) a Bourdieu (1998) ante la concepción de un gusto legítimo que se materializa en el consumo de objetos simbólicos puntuales determinados por las posiciones que se ocupan en el campo social.

Esta reflexión es importante dentro del viaje que comprende las prácticas lectoras en tanto da cuenta de cómo las modalidades de consumo constituyen esta configuración que desentraña. Por una parte es la desestabilización de la teoría pero por otro lado es la reafirmación conceptual la que está en juego permanente. El punto de encuentro como categoría analítica que atraviesa los procesos intermedios de la lectura de literatura en estudiantes bogotanos se configura no solo desde las maneras de practicar sino también desde las modalidades de consumo. Aunque estén separados por sus condiciones materiales de existencia y que aunque no frecuentan los mismos lugares físicos, ni salen de los mismos puertos, ni viajan por los mismos medios, ni le apuntan a los mismos destinos; existe la remota posibilidad de que si más adelante se encuentran en la Feria del Libro de Bogotá, en la fila para la firma de su escritor favorito, en una taquilla de cine o en un partido de fútbol, puedan hablar de sus prácticas de literatura. De sus maneras de acercarse a los textos. De sus experiencias durante el viaje. De la apropiación de sus tesoros, de sus bienes. De sus límites como viajeros. De sus sensaciones más amargas durante el recorrido. De sus lugares favoritos de la aventura. De los sitios menos recordados. De las nostalgias del viaje. De las mejores anécdotas. De qué sienten mientras leen; por una sencilla razón: porque en silencio y aún sin develarse, van detrás de búsquedas cargadas de significación y representación que se superponen a sus estratos socioeconómicos y posiciones en el campo social.

PARTE III

La llegada: efectos sobre el deseo de construir la realidad, la subjetividad y el capital simbólico como categoría analítica

“La realidad tal y como la interpretamos es la única realidad que puede tener, por consiguiente, unos efectos sobre nosotros”
(Ibáñez, 1988: 26)

Cuando nos conocimos la primera vez lo ví leyendo *Satanás*. Nos sonreímos, me prestó su libro, lo ojeé. —Acabo de empezarlo— me dijo. Charlamos, tomé par anotaciones, lo regresé y al rato me despedí. Trabajé las semanas siguientes en categorizar las notas y en la guía de entrevistas que iba a usar en el siguiente encuentro. Tres semanas después era martes. 6:45 am. No llovía pero afuera del colegio hacía frío. Dieciocho minutos después entré, saludé al profesor de filosofía y caminamos hacia el salón.

—Eso sí, me tienes que esperar un momentico mientras se acomodan, quien sabe en qué andarán— me advirtió.

El pasillo era oscuro. Largo. A medida que avanzábamos se iban encendiendo unas luces fluorescentes. Las escuelas como panópticos, pensé. Él se sonrió. Doblamos un poquito a la derecha y llegamos al salón. Abrió la puerta con fuerza y exclamó en voz alta: ¡así los quería encontrar!

Sorpresa.

Los estudiantes de ese curso décimo estaban sentados en cuatro hileras de más de la mitad del salón hacia atrás. La mayoría tenía un libro abierto. Mientas unos leían, otros dibujaban, escribían o escuchaban música con audífonos recostados en el pupitre. Era un silencio abrumador.

—Ahh, muy bien, pelados. Así los quería encontrar. Con las manos en la masa— dijo el profe.

Nos dirigimos hacia la parte de adelante del salón y, casi susurrando, me contó que al inicio de sus clases siempre deja 20 minutos de lectura continua. Acercó una silla a su escritorio y nos sentamos intentando hacer el menor ruido posible mientras me explicaba que era muy importante generar estos espacios de lectura para que los muchachos lean.

—Es más, mira. Hay pelados que no leen. Mira a Rueda, por ejemplo. Ese siempre se pone los audífonos y dibuja árboles, ¿y qué pasa? Nada. No importa. Yo no les bajo ni les subo

la nota. Lo importante es que ese chino sepa que al día, al menos, tiene un espacio que está destinado a la lectura. Ahh, eso sí, él verá si lo toma o lo deja— dijo —Que después no se venga a quejar—.

Hago un paneo rápido por el salón y veo rostros conocidos. Algunos con expresión de concentración, ceños fruncidos y otros con ojos todavía entrecerrados. A mano derecha en la tercera fila y cinco puestos hacia atrás, lo ví. Ya no estaba leyendo *Satanás* y no alcancé a ver la portada del nuevo libro. Es el segundo que se lee en menos de un mes, pensé. A los pocos minutos el profe hizo un sonido que indicaba que se acababa el tiempo de lectura.

—Ayyy, profe, 5 minuticos más— dijo alguien. —Sí, profe, no sea así—.

—¿Están pidiendo más tiempo para leer? —le pregunto —y no es por capar clase— me contesta.

Al terminar la sesión me acerqué.

—Terminaste *Satanás*— dije— ¿Qué estás leyendo ahora?

—*Ensayo sobre la ceguera*— me mostró. —*Satanás* me reventó el coco—dijo— Uffff. Todavía lo estoy procesando, sí o qué Díaz—dijo mientras esperaba que Díaz corroborara su afirmación —Me lo devoré. Re nítido ese libro, de lo mejor que he leído. Me enganchó mal (...) Me di cuenta de que uno no se conoce a uno mismo, en cualquier momento puede salir otro yo. Mejor dicho, ese libro me cambió. Antes de leerlo era uno, ahora soy otro. Sonreí y asentí. Me dirigí a la silla que me correspondía al lado del escritorio, me recogí el cabello, guardé mi guía de entrevistas, abrí mi libreta de notas de campo y escribí: ¡Pilas! Ya sé por dónde agarrar este capítulo (adaptación tomada del diario de campo, 2019).

Este fragmento es una reconstrucción del mis vistas en trabajo de campo. Lo elegí como puente de entrada porque fue el momento en el cual entendí que este capítulo no solo se trataba sobre eso que había sido modificado en los estudiantes mediante el viaje que significó la praxis lectora, sino también, es un capítulo sobre las desestabilizaciones que tuvo este proceso etnográfico desde la concepción hasta la misma escritura de esta investigación.

Dos capítulos atrás propuse la práctica de lectura de literatura como un dispositivo. Esa hipótesis cobra todo el sentido en este momento de la investigación en tanto la pregunta central está en los efectos y en los impactos de que estas modalidades de viaje, de consumo de prácticas culturales y de prácticas en sí mismas se estén llevando a cabo de manera polisémica, omnívora.

Confieso que me acerqué al campo creyendo que iba a indagar por los efectos académicos de las lecturas literarias. Sin embargo, conforme la labor etnográfica avanzaba, me di cuenta

que el marco que delimitaba los efectos era muy amplio y a su vez, era mucha la información que nutría la reflexión. Aunque abrir el espectro de análisis implicó más trabajo para mí como investigadora, consideré que era lo más justo teniendo en cuenta mi deseo investigativo. Metodológicamente abordé las preguntas de manera abierta. Mi intención era conducir la conversación hacia lo que para ellos era importante. Como las respuestas podían apuntar a distintos focos y como las categorías con las que me acerqué al campo podían fallar, opté no solo por priorizar lo que ellos querían compartir: lo que querían que fuera visible, decible; sino también, la letra menuda: lo que no se percibe, las entrelíneas. El análisis que da cierre a esta apuesta por comprender los efectos de las lecturas es un híbrido entre el diálogo con los estudiantes, las conversaciones con sus maestros y la revisión de los boletines escolares y los observadores académicos. Hacerlo implicó la desestabilización y la reafirmación de varias cosas: primero, de razones iniciales por las cuales se lee, e se viaja; segundo, las tensiones existentes respecto a que los gustos dependen de una estructura de clases, a coordenadas geoespaciales y tercero, que la lectura de literatura es funcional en la medida en la que repercute sobre el vocabulario y las expresiones del lenguaje.

*Este es el punto de llegada. Todos se alistan. Desempacan lo necesario. Transitaron la ruta.
Hay destino. Fue movimiento. Tránsito. Es la fuerza de la lectura, al final del viaje, la que
arrastró, guio y condujo.*

Esta escala de la investigación cierra el ciclo de las prácticas de lectura de literatura que desentraña: los efectos. Así como en su momento el efecto Werther basado en la novela *Las penas del joven Werther* de Goethe arrojó luces sobre una generación que terminaría quitándose la vida a raíz de la lectura del libro; así mismo he encontrado en el trabajo de campo matices que me permiten dar cuenta de los efectos y las implicaciones de las prácticas lectoras de jóvenes bogotanos. En lo que sigue vislumbraré sus efectos, sus alcances para direccionar las prácticas, (re)producir discursos, etc., con una salvedad: estos efectos no pueden desvincularse de una red de relaciones, del contextualismo, de las posiciones y las situaciones de clase de los muchachos.

La noción de dispositivo en la investigación no estuvo orientada a entender la literatura como un objeto. Más bien, fue una puerta que abrí para debatir y comprender cómo desde una herramienta de análisis, desde este instrumento que rastrea la fabricación de las prácticas, los discursos, las relaciones de poder, los sujetos, las subjetivaciones, los saberes o las verdades, podía asumir el reto académico y político de indagar por los efectos legitimados desde el campo social en una práctica de lectura.

El objetivo que convoca este capítulo está trenzado y articulado con lo que me ha significado haber emprendido el viaje de la escritura de esta investigación. Es evidente cómo este proceso,

que ha sido introspectivo, no solo se debatió desde el terreno de la producción académica, sino que también fue una fuerza de modificación como sujeto investigador que busca intervenir en el presente. Esa es la razón por la cual este trabajo cíclico. También es la historia de una investigadora -lectora- que se dispuso a emprender un viaje saliendo de un puerto determinado, con una ruta de viaje aparentemente clara sin imaginarse las vueltas que daría en el campo.

Desentrañar los puertos de partida, los senderos transitados, las piedras en el camino, el equipaje requerido y las paradas técnicas durante la aventura fueron las entradas metodológicas principales para entender el proceso que conduce a la culminación de este viaje. Una de las razones por las cuales estudiantes ciudadanos llevan a cabo la práctica lectora es porque hay un deseo constante por modificar lo real. Los lentes con los que analicé el material etnográfico acentuaron que los puntos de partida desde donde ellos emprenden estas prácticas lectoras no constituyen una brecha diferenciadora al terminar el recorrido en tanto esas razones desembocan en un efecto puntual: la construcción de otra realidad. Así, uno de los efectos de la práctica lectora es la construcción de otra realidad. Sin embargo, no hago referencia a una realidad utópica, salida de las coordenadas, con hoteles cinco estrellas y *resorts* paradisíacos. Por el contrario, esa construcción de la realidad parte de una serie de premisas reales que se alimentan constantemente de la ficción. Es una realidad que proyecta la propia, muestra otra manera de pensar, otra manera de ver. Es un jardín de los senderos que bifurca todas las posibilidades de ser, de pensar, de explorar y de sentir.

Confieso que este último momento de la investigación fue el que más trabajo me costó abordar. Para mí fue muy difícil ver en su momento cómo podían estar conectadas unas razones x con unos efectos y . Recordar el libro de relatos de Marcel Schwob: *Vidas imaginarias* (1896) fue clave mientras volvía a los diarios de campo y entendí que en tanto en el libro como en la investigación los personajes y los lectores son reales. Parten de un lugar situado, en unas coordenadas geopolíticas palpables, fehacientes. Sin embargo, tanto Schwob, como los lectores, usan la realidad para crear algo completamente diferente: vidas paralelas, imaginadas, distintas en donde parten de su identidad sólida y fija, llamándose Juan, Danna, Andrés, Gabriela, Christian o Samuel, y es a medida que el proceso lector avanza, que ya no son solamente estudiantes del colegio al que pertenecen, ni viven donde dicen que viven, ni comen lo que usualmente comen, ni viajan a donde usualmente viajan. En cambio, empiezan a comportarse de otra manera, a percibir otros meridianos, a ensanchar lo real y los límites de la percepción. En ese sentido, estas *vidas imaginarias* ya no son tan imaginarias. Tienen repercusiones en lo real, en los viajeros, en su manera de relacionarse con la ruta, con el entorno y con las dinámicas que se imponen desde el campo social.

3. La transmutación del paisaje: implicaciones de la lectura literaria sobre el deseo de construir la realidad

La realidad es hipersensible a ser cambiada. Lejos estoy de argumentar que si un estudiante situado en Bosa Porvenir lee determinado libro van a cambiar inmediatamente sus condiciones materiales de existencia, sus coordenadas geoespaciales en la ruta y que su realidad va a ser equiparable a la de un estudiante situado en el barrio Country Club. No tiene que ver con eso. La hipótesis de que la realidad es susceptible de ser modificada la aterrizo en las pequeñas variaciones que son fundamentales para que se mantenga, se reproduzca o se subvierta el orden social y el rol que cada lector desempeña en las esferas de la ruta de viaje que propone el campo al que pertenece.

La apuesta por trabajo etnográfico desde los estudios culturales es la clave que sigue manteniendo el hilo conductor que une una de las principales razones para efectuar la práctica, con uno de los efectos de más peso: los efectos sobre el deseo. Esto no quiere decir que posicione el deseo como una nueva categoría de análisis. Me refiero a pensar el deseo como una parte de la naturaleza humana o como un motor que impulsa la conducta y en ese sentido, las prácticas lectoras son el motor que permea, impulsa, induce, promueve o estimula la voluntad de querer realizar determinada acción.

A ver, cómo te explico... A quién engaño, ni yo mismo sé cómo explicarlo (risas). A ver, pues yo diría que leer es lo más parecido a vivir en otro mundo. Es poder vivir otras aventuras y de todo lo que uno quiera ser. No hay límites cuando uno lee. Obvio depende de lo que uno elija pero es que eso es lo que es tan chévere. Que puedes elegir ser muchos. Incluso dentro de una misma historia te puedes ir con el protagonista, o con la novia, o el amor imposible o incluso con el amigo. Casi siempre yo me voy con el amigo (risas) (...) Cuando yo leo esas cosas es obvio que ya no estoy en mi cuarto, y cuando dejo de leer, mi cuarto ya no es mi cuarto ¿me entiendes? (N.G., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Haber emprendido el viaje literario tiene implicaciones en la vida de los estudiantes, en sus contextos, sus prácticas sus discursos, sus representaciones y sus formas de significar. Este fragmento de entrevista es uno entre muchos que, en la misma línea, se adhieren a lo que Michèle Petit denominó como “la presencia de los posibles” (2008: 13). Esta conceptualización reúne todas aquellas posibles vidas y posibles mundos existentes que pueden ser lugares externos, internos, distintos, similares, lugares contrarios a los puestos asignados, a los espacios confinados y al rol que cumplen dentro las posiciones y condiciones de clase social.

“En la lectura siento más cosas de las que puedo sentir aquí. Me llena más. Digamos, si yo leo una historia de romance, terror o de aventuras, es porque no puedo cumplir *esas* aventuras, ni tener *esos* romances aquí entonces me toca leerlas” (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de marzo de 2019), “yo creo que yo encontré en la lectura algo que no podía encontrar en la vida real. Pude encontrar enseñanzas, que nadie más me las podía dar, y cuando yo encontré en la lectura alguien parecido a mí, alguien que me puede explicar lo que yo no comprendo, encontré un maestro” (S.G., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 11 de marzo de 2019), “(...) para entrar a un mundo totalmente nuevo olvidándome de todas las preocupaciones que tenga, puedo estar echándome el año y sigo leyendo (risas)” (I. S., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 11 de marzo de 2019), “(...) que la literatura es más real. La literatura en general te ayuda a aprender un poco de cada cosa por la que estas pasando o cada cosa que has vivido” (J.A., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 20 de septiembre 2018).

Estos relatos están intactos. Son extractos de algunas conversaciones donde los muchachos que comprenden esta aventura académica sustentaron desde sus puertos de embarcación la teoría de Searle sobre los “mundos ficcionales” (1997:110). La literatura sobre la realidad tiene la posibilidad de abrir puertas que configuran universos paralelos que parten de lo real, de lo vivido, de lo experimentado, de lo deseado por vivir, o de la imaginación. Petit y Searle transitan un sendero muy parecido: esos mundos se tejen a partir de una imbricación con los textos literarios y por tanto, “el mundo ficcional es la categoría superior, la más globalizadora que reúne todas las entidades ficcionales, o sea, los personajes, los acontecimientos y los objetos” (1982: 111) sin dejar de lado las experiencias que son vividas desde la trayectoria social.

Aunque muchos lectores refieran el deseo de escapar de la realidad cuando efectúan la praxis, la lectura de literatura en sí misma no es opuesta a la lectura del mundo. Es una práctica de acompañamiento y también es complementaria de este ejercicio de (re)conocimiento, que ha generado efectos en tanto es una acción que explora más allá de los parámetros permitidos uno; por las distintas variables que parten de condiciones objetivas de la clase social y dos, por los factores que se adjudican a las etapas de desarrollo.

Asociar los planteamientos de Peter Berger y Thomas Luckman ante el deseo de los lectores por fraccionar lo real es una apuesta por sustentar que la literatura se objetiva y se materializa como un subproducto de una construcción social derivada de la voluntad y por tanto, configura un efecto -traducible a herramienta- mediante la cual los individuos “participan en la

creación de su percepción social de la realidad” (1997: 46). Si elevo la realidad a categoría de fenómenos incontrolables, independientes, externos y ajenos a los sujetos, quiere decir que la realidad está inscrita en las dinámicas de la construcción social en tanto agrupa y legitima las prácticas de acuerdo con la interpretación y el sentido que le otorgan en relación con su posición geopolítica.

Leer es como el cine, pero mejor. Es como una serie de *Netflix* así bien áspera, pero mejor. Obviamente que con películas o en YouTube uno también puede conocer como es, por ejemplo, Medio Oriente o Europa o culturas así. Pero como en el libro es más lenta la descripción, uno está más adentro, uno agudiza los sentidos. Si dice ‘huele’ uno huele, si dice ‘sabe’ a uno le sabe (risas). Entre mayor descripción más está uno ahí, pegadito (...) No es que la literatura sea la única manera de conocer el mundo. El que te diga eso sería mucho lambón (risas). A otros les gusta conocer el mundo con la televisión, a otros por internet, eso depende. Pero yo creo que por eso se llama ‘lector’ porque conocer el mundo por libros es para el que le gusta. Es una decisión... Eso... Es una decisión. Uno decide ser lector. Como el que decide ser *youtuber*, influenciador o panadero, yo qué sé. Es una manera de mirar el mundo y ya (J.M., colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019).

No se trata totalizar la lectura desde el imaginario de la gente culta, tampoco se debe asumir como la reproducción de los estereotipos de la cultura, ni debe sobreestimarse como una práctica privilegiada. La práctica literaria es una de las tantas maneras, formas y praxis para comprender el mundo, para relacionarse con él, para comprenderse a sí mismos. Es una clave estática y maleable que desde Paulo Freire (1999) Berger y Luckman, arroja luces sobre cómo el deseo de la (re)construcción de la realidad, de la transmutación del paisaje del viaje es el efecto producto de que la práctica lectora se esté llevando a cabo.

Freire planteó la lectura como una práctica que va más allá de la escritura y el papel. Su apuesta fue que solo mediante el (re)conocimiento de la realidad se pueden abrir los mundos ficcionales para construir otra noción de realidad. En esa misma línea, me atrevo a afirmar que indeseable o ideal, los lectores son conscientes de la realidad en la que viven y los límites que estas esferas dibujan sobre la accesibilidad y las posibilidades de elección. La pueden negar, evadir, detestar, pero son conscientes de que, para bien o para mal, esa es la posición en el espacio que ocupan y, en ese orden de ideas, no sería posible ni siquiera mediante la lectura literaria traspasarla, ensancharla o (re)dimensionarla. Para ello, tiene que (re)conocerla, tantearla, bordearla. De hecho, en los ensayos de 1968 a 1981 de este mismo autor, se expuso

un análisis crítico de la lectura que la descentralizaba del acto de la decodificación de la palabra escrita y la pensó como una caracterización en tres tiempos que resultan ser fundamentales para comprender cómo esta construcción de un nuevo, otro, distinto paisaje era un efecto de la práctica literaria:

Primero el individuo efectúa una lectura previa de las cosas de su mundo — universo poblado de diferentes seres y signos: sonidos, colores, olores, sensaciones, gestos, formas y matices, donde habitan y anteceden creencias, gustos, recelos, miedos y valores inscritos en las palabras grávidas que nos anteceden y pueblan el mundo donde se inserta todo sujeto. En el segundo momento, lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, previo aprendizaje y, en el tercero, la lectura se prolonga en relectura y reescritura del mundo. (Freire, 2006:128)

Las palabras de Freire son una oposición total a los procesos de memorización o descripción típica de la educación tradicional -que son tan comunes y normalizados- y, por el contrario, pone como objetivo central de la lectura un proceso de liberación que se expande a la exploración del paisaje, a conocer el mundo, interpretarlo y darle un nuevo significado según cada lector. Luego de haber pasado por los procesos de significación que implica esta praxis se desestabilizan las concepciones segmentadas sobre los sistemas de representación del mundo que, sin ser trastocamientos contra la estructura, sí son maneras distintas de resignificar la realidad, y eso, ya, en sí mismo, es un efecto muy potente.

Bourdieu y Wacquant (2005) estudiaron la estructura objetiva de la sociedad y concluyeron que, naturalmente, está sedimentada sobre un piso sólido -objetivo-, pero también está compuesta por un componente fundamental de representaciones y de voluntad. Lejos estoy de caer en la ingenuidad de considerar que la práctica lectora lo puede todo, considero que, estos procesos que parten del trabajo de campo y que he denominado viajes o tránsito, son puntos de anclaje en donde confluye significación, representación e identificación como categorías fundamentales para leer y entender el mundo.

Cuando se termina el viaje se llega al puerto de destino. Terminada la práctica de lectura literaria se regresa a la “realidad” y aunque se deben afrontar las dificultades que estas representan para cada lector, también es cierto que están mejor armados para hacer frente a eso que deben enfrentar. Durante este viaje o aventura literaria se han modificado. Han cambiado. Han transmutado. Se han revisado. Se ha tejido parte de su subjetividad. Se ha dado paso hacia otras formas de relacionarse personal, social, cultural, e intelectualmente. Se han interpelado y complejizado mediante los compañeros de viaje que les prestaron sus historias.

Es un error de apreciación considerar que la apuesta por visibilizar este efecto parte de atribuirle a la lectura el poder de resolver las injusticias que se adjudican a las representaciones de la clase social. Dentro de su rango de acción no está instaurar la democracia, ni la libertad, la igualdad o la fraternidad. Después del viaje que emprendí, entendí que este trabajo académico no es más que la historia del viaje de una lectora que construye un planteamiento teórico sobre una praxis bajo el lente de un desplazamiento, desde una dinámica. En ese orden de ideas, la metáfora que ha atravesado toda esta investigación puede abarcar a los viajeros lectores y a los transeúntes que ven el viaje desde la distancia del viaje del héroe en tanto

Las historias del héroe siempre implican una suerte de viaje. Un héroe abandona su entorno cómodo y cotidiano para embarcarse en una empresa que habrá de conducirlo a través de un mundo extraño y plagado de desafíos. Puede ser un viaje real (con un cambio de espacio) o un viaje interior que ocurre en su mente, corazón y espíritu. El héroe crece y sufre cambios, viaja de una manera de ser a la siguiente: de la desesperación a la esperanza, de la debilidad a la fortaleza, de la locura a la sabiduría, del amor al odio... (Corbera, 2012:13).

Entonces, ¿serán estos lectores literarios una representación contemporánea de héroes que se atreven a salir de su zona de confort para emprender la conquista de otros paisajes? Tanto el héroe como el lector son unos antes de emprender la aventura y la lectura y otros después de terminarla. Todo movimiento tiene implicaciones. Y en consecuencia, es crucial comprender que la práctica lectora involucra una serie de procesos y tensiones que nacen desde la interioridad y la individualidad. Nadie sale ileso. No se salvan de las implicaciones de haber emprendido esta expedición en tanto es transversal a la fatiga general de la realidad¹⁷, a los arquetipos de evaluación de lectura simplista y tradicional, a las piedras en el zapato, a los hábitos que los constituyen, a los desplazamientos por llanuras del prestigio, a la trayectoria social, a las corrientes de la tribu a la que pertenecen, a los puntos de anclaje, e incluso a las nuevas formas de darle sentido a la vida.

Los impactos de esas variables que configuran la práctica lectora les da voz a los lectores. Es un efecto que no pasa por la legitimidad académica, ni por los grandes puertos para embarcarse, ni por las rutas empedradas o por los caminos frondosos. No impone una serie de pautas ni cargos sobre aquellos que buscan en la lectura mil maneras de ser. No son viajeros turistas con una ruta establecida. No hay plan de viaje. No es un mero desplazamiento del punto A al punto B. No hay guía turístico, ni equipaje de bodega. Son nómadas, lector-nautas. Son el héroe que sale de viaje, son mochileros que agarraron lo que pudieron y lo empacaron a sus

¹⁷ bien sea por problemas familiares o económicos.

espaldas con la esperanza de recorrer, navegar, desplazarse. En ese desplazamiento, adivinaron una forma de modificar en una escala determinada algunas reglas de juego ante las que están expuestos. No desestabilizan el dispositivo. No atentan contra el sistema. No transgreden las jerarquías familiares, no es una evasión. Es una forma de apertura “hacia un lugar distinto en el que la ensoñación, y por lo tanto el pensamiento, el recuerdo y la imaginación de un futuro, se vuelven posibles” (Petit, 2009: 73). Es una forma en la que han encontrado una manera de nombrar y proyectar eso que viven para entenderlo y sobrellevarlo. Así que sin importar esas rutas de viaje, el campo demostró que los impactos sobre el deseo de (re)construir la condiciones -materiales o inmateriales- de existencia es algo latente, palpable, comprobable. En algo Freire tenía toda la razón: el efecto principal de usar la lectura de literatura de manera crítica -forjar criterio- es que da absoluta libertad de transformar la realidad.

4. El final de la regata: efectos sobre la lucha por la legitimidad del capital simbólico

La regata es desplazamiento. Movimiento. Competencia. Los efectos de llevar a cabo esta práctica literaria se materializa sobre el capital simbólico. Lo que está en juego es el reconocimiento y la legitimidad que es apreciada, percibida y celebrada por agentes con determinados atributos y sus habitus. Acumular capital simbólico genera una capacidad de apropiación diferencial de objetos y prácticas de consumo que son claves en el terreno de las estrategias de distinción.

Una de las implicaciones de esta práctica recae sobre los resultados académicos, los imaginarios y las representaciones de la intelectualidad o de ser culto. Como expresión que desglosa la configuración de esta figura está el efecto más naturalizado de la práctica: el buen vocabulario, la ortografía y los buenos resultados académicos. Mis hallazgos del trabajo son concluyentes al denotar que estos muchachos, ahora, en comparación a cuando no eran lectores, han mejorado estos tres aspectos adscritos a la intelectualidad.

“La falta de vocabulario es proporcional a la falta de lectura. Por eso yo agradezco mucho las palabras que he aprendido porque ahí se nota los libros que he leído” (L.C., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 11 de marzo de 2019)

es que no sé, a veces siento que es muy pretencioso hablar con vocabulario muy rebuscado. Aunque cuando uno ha leído hartísimo mejora la manera de expresarse, la manera de hablar, la estructura con la que uno habla. Por ejemplo, si yo no hubiera leído lo que he leído no sé cómo estaría hablando (risas)” (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 24 de abril de 2019)

el vocabulario que he aprendido mientras leo me hace una persona más decente. Uso términos más complejos de los que la otra gente usaría. Esos términos hacen que la persona que lee no sea tan ignorante sino que la persona reflexiona sobre lo que lo rodea (Y.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 24 de abril de 2019),

yo era muy mala para el estudio, demasiado. Yo ganaba el primer puesto de abajo para arriba. Perdí dos veces noveno (risas) yo sé, yo sé. Pero empecé a leer hace poquito, hace como un año, un año y medio, y empecé a leer y eso ha cambiado mucho. No sé. Tengo como mejor capacidad para argumentar y para escribir críticamente y eso ha hecho que tenga mejores notas en español y en las materias que me ponen a escribir o incluso a leer. Como leo seguido, no me demoro tanto como los demás o las cojo más rápido (D.V., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 24 de abril de 2019).

Los relatos anteriores los elijo para ejemplificar cómo los estudiantes consideran que hay una repercusión entre lo que leen, la manera en la que se expresan tanto verbal como por escrito y en la capacidad de comprensión y argumentación que adquieren. Atendiendo a esas afirmaciones, indagué por la estructura de las diferentes asignaturas en los tres colegios para saber en qué terreno podían hacer práctico eso que leían. La finalidad fue revisar qué cantidad de actividades escolares están dirigidas a la elaboración de informes, ensayos, monografías y trabajos por proyectos u otros recursos que involucren procesos de lectura, comprensión, síntesis, etc. El resultado fue que, en el colegio Santo Tomás y Villas del Progreso las materias que hacen parte de la rama de humanidades basan la mayoría de sus actividades en este tipo de producciones. A diferencia del colegio Andrés Bello que de sus cinco campos¹⁸ académicos, los impactos de las lecturas se evidencian en los resultados de materias que van desde filosofía hasta matemáticas porque “es que la gente es muy bruta. Para saber cuál es la fórmula matemática que hay que usar para resolver un problema se necesita entender el problema. Toca leer, mami, toca leer pa’ entender qué es lo que hay que hacer (risas) (C. B., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019). Esta información la corroboran los docentes, quienes, desde distintos lugares de enunciación, coincidieron con que:

Yo vivo sorprendido. Mi campo siempre han sido las ciencias exactas. Pero gracias a los trabajos interdisciplinarios con mis compañeros, hemos logrado cruzar nuestros campos de acción para que los pelados aprendan a relacionar el conocimiento. Que no se quede como un asunto fragmentado, sino que aprendan

¹⁸ Campo matemático, comunicativo, científico, sociocrítico y tecnológico

a relacionar, a comparar a robar de un lado y del otro. Los primeros frutos los hemos visto con proyectos de literatura¹⁹ que son un éxito porque enganchan a los pelados y uno lo usa como excusa para meterles por los laditos lo que uno necesita que aprendan (risas), entonces evaluar ya no es una tortura ni para ellos ni para uno (L.F., profesor de física, décimo y undécimo, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019).

Este fragmento de un diálogo con el profesor de física del colegio Andrés Bello denota cómo mediante proyectos transversales que no pasan por el currículo de la institución, se han apropiado de proyectos lectores que benefician los campos académicos en donde se sitúan los lectores. La profesora de español, del mismo plantel, complementó esta afirmación argumentando que:

estos muchachos leen más que antes (...) yo que dicto de octavo a once digo que en octavo todavía hay que pedir silencio para leer y en once toca pedir que dejen de leer para dictar la clase (risas). Es una experiencia muy bonita. Se nota mucho en los resultados de las evaluaciones bimestrales y sobre todo en los trabajos que hacemos en grupo. Las evaluaciones ha mejorado... pero tú no te imaginas cuanto, desde la gestión que ha hecho para que los muchachos puedan acceder a libros de literatura. La construcción gramatical de las oraciones, los signos de puntuación, el vocabulario que emplean... Con mis chicos estoy trabajando *1984* de Orwell y no es que hoy leamos y mañana son unos eruditos. Pero ahí van... Al menos se cuestionan porque es un libro que le atina a la realidad que vivimos y son críticos, debaten. Yo pongo una actividad y me doy cuenta quienes leen por las tardes cuando llegan del colegio, quienes leen los fines de semana en la casa, en las vacaciones. Es un hábito que uno incorpora. Yo siempre les he dicho que eso se nota. (L.K., profesora de español colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019).

Las conversaciones con los docentes de esta institución visibilizan cómo mediante el trabajo por la incorporación de la lectura literaria como un habitus, una disposición interna que se adquiere y se extrapola a maneras de ser, actuar y comportarse, produce una suerte de efectos que recaen en los procesos académicos:

Es que uno nota mucho quién lee y quién no. No por lo que se aprenda de la historia del libro. Eso es irrelevante o por lo menos yo, lo uso como excusa. Se

¹⁹ Lectores y escritores.

nota en la manera en la que redactan un ensayo, plantean una idea, defienden un argumento. Uno de profe le va cogiendo el tiro. Ya tengo el ojo entrenado (N.A, profesor de lenguaje grado décimo y undécimo, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Esta es una de las respuestas más comunes de los maestros: “uno nota mucho quién lee y quién no”. Eso que para ellos es tan fácil de notar porque se objetiva mediante la redacción, el vocabulario y la manera de expresarse. Los estudiantes lectores tienen mejores herramientas para enfrentarse a la complejidad de textos y problemas académicos en la medida en la que han reforzados procesos críticos (Freire, 1999) que los entrenan en la concentración que implica seguir una historia con múltiples personajes.

Ahora bien, efectuar la práctica de lectura también trae implicaciones sobre las representaciones sociales entorno al imaginario del sujeto intelectual o culto que, se reconoce, entre otras cosas, porque estas cualidades que adquieren los lectores con el paso del tiempo y sus lecturas. La construcción y la (re)producción de este imaginario de la intelectualidad y del sujeto intelectual, son categorías de análisis transversales que parten de que “leer lo hace a uno ser más culto” (J.C., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 6 de marzo de 2019).

Esta regata literaria es un viaje desde determinado puerto, en donde se sale con cierto porcentaje de habitus, se eligen los tipos de capital en el equipaje y se emprende un competencia de subjetividades, significaciones, sentidos, representaciones, imaginarios que luchan por llegar a la meta: la legitimidad del capital simbólico. Los efectos de estas prácticas están enmarcados en las transformaciones que llevan a los lectores a repensar(se) con el propósito de lograr su propia proyección, pero a su vez, hay implicaciones que parten de esa autocomprensión que se expresa en su participación como sujetos sociales quienes mediados por un ejercicio de interpretación, fortalecen su capital simbólico.

Golpea dos veces. Empuja la puerta con cuidado. Se excusa y entra. Saluda en voz baja, acomoda la silla y se sienta del otro lado de la mesa. Le digo que está muy lejos, que no sea tímida, hazte más cerca. Se sonroja y acerca la silla. Me cuenta cosas que le gustaron de la última actividad. Rescata que fue divertida y que nunca había hecho una igual. Hablamos de cosas varias: libros, experiencias, me cuenta sobre sus autores. -ya está en confianza, pensé- Llegamos al tema de los efectos. Han pasado 49 minutos. Sonó el timbre de cambio de clase. Es muy evidente pero yo no sé si tú te has dado cuenta que una persona que lee te va a poder dar más de qué hablar, dice. Desde que me volví lectora tengo más tema para hablar. En cambio

tú ves a un “fara²⁰” o a un popular y obvio te va a hablar pero de cosas más planas, más básicas, más sencillas, afirma. Es que eso se nota. Es que digamos, se nota y se sabe por el vocabulario y por la manera de hablar. Si emplea mucho el vocabulario general, entonces tú sabes que no lee. Así los reconozco yo, confiesa. (adaptación de los diarios de campo y de comunicación personal, V.Z., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, 22 de marzo de 2019).

Es el montador del curso. Extrovertido y simpático. Tiene un tono de voz seguro y habla con propiedad. *Al principio yo me demoraba 50 minutos haciendo un ensayo, ahora me demoro 40 minutos o menos. Es por la práctica, porque se me facilitaba después de haber leído tanto como que ya le tengo el tiro, me dice cuando le pregunto en qué ha cambiado desde que es lector. Uso ‘por ende’ para que me pongan más nota, suelta la risa. No sé. Me gusta mucho usar palabras desconocidas que están en los libros. Me gusta que digan como: uyyy, hola bebé, este tipo usa palabras que otros no y así. Que se note la cultura. Tú que ya estás en ese medio, me dice, ¿no crees que esas cosas son importantes?, ¿qué? Le pregunto. Pues irse formando para ser alguien culto, educado, intelectual, con buena ortografía y buen léxico. Eso no cae del cielo, me dice, eso es leyendo, remata (adaptación de los diarios de campo y de comunicación personal, N.G, colegio Santo Tomás de Aquino, 11 de marzo de 2019).*

Esta polifonía es una construcción narrativa que parte del trabajo de campo y responde a una articulación de los distintos discursos que encontré. A pesar de que hay vertientes y muchas diferencias entre lo que significa leer o entre los motivos por los cuales se lee, en el terreno de los efectos, y particularmente en la construcción del imaginario sobre el intelectual, culto, letrado, el diferente a los demás o el que sobresale, las diferencias son muy pocas. La narración anterior da cuenta de cómo la construcción ante lo que significa ser culto o ser intelectual parte de tener buen vocabulario y buena ortografía en tanto la legitimidad se da en su modo de adquisición: la lectura. Contemplar estos efectos implica pensar en lugares situados en donde estos tengan un valor agregado y significado que conecto con las tres funciones de los usos sociales y políticos de los sistemas simbólicos que propone Jenkins (1982): la cognición, la comunicación, y en este caso puntual, la diferenciación social.

Este valor simbólico se escapa de las lógicas económicas y políticas y, es un punto de anclaje entre el valor de uso y el valor de cambio que se redimensiona y adquiere un sentido que va más allá de la equivalencia objetiva o de su utilidad. Aunque la buena ortografía está ligada a la buena pronunciación y un amplio vocabulario permite extender las ideas, en la esfera social determinada en donde se posicionan estos muchachos, ambas variables operan como factores distintivos y de diferenciación porque son consideradas como virtudes adquiridas con esfuerzo

²⁰ Expresión para dirigirse a una persona “popular” o “farándula”

propio, con dedicación y disciplina, “no me lo da ni la plata, ni con lo que nació. Puedes nacer lindo o con plata, pero no naces letrado, ni con inteligencia ni conocimientos. Eso es algo que sea adquiere con el tiempo y ese tiempo es esfuerzo. Papi y mami no te dan conocimientos” (J. Q., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 7 de marzo de 2019).

Si me acuerdo de la palabra la uso, por ejemplo: me encanta decir *etéreo* y cuando tengo la oportunidad de definir algo con alguna palabra que no sea tan conocida lo hago, porque así puedo demostrarle a la gente. Eso da estatus. Por ejemplo. Si yo le digo a una persona “el tiempo que paso contigo es chévere” es diferente a si digo “el tiempo que paso contigo es inefable”. Ya ahí hay un cambio de poesía, de atracción, de estatus intelectual (I.S., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 23 de abril de 2019).

Eso que se refiere como estatus intelectual ha sido parte de una categoría que surgió durante el viaje en el campo y se compone por una serie de factores que están asociados con el estatus y con la reproducción del orden social, de estereotipos de la cultura y de relaciones asimétricas de poder que posicionan desde un lugar de privilegio cierto tipo de actitudes y formas en donde las correctas maneras de expresarse y escribir cobran un papel fundamental. En las dinámicas escolares, no son solo los estudiantes quienes -de manera consciente o inconsciente- jerarquizan esas habilidades, sino también los docentes juegan un rol fundamental para que estas sean legitimadas:

A mí me parece fundamental y en mis clases siempre hago énfasis en lo mismo: leer a alguien con mala ortografía es como hablar con alguien que tenga mal aliento, ¿sí o no? Ellos lo saben, yo sé los he dicho. Entonces hago mucho refuerzo, lo promuevo mucho y sobre todo, les recomiendo que subrayen las palabras desconocidas, busquen el significado y que lo apliquen en sus conversaciones (E.V., profesor colegio Andrés Bello, comunicación personal, 5 de septiembre de 2018).

El trabajo de observación y observación participante fue clave para evidenciar las dinámicas internas de los colegios. El salón de clases es uno de los tantos lugares en donde se pueden observar las formas de relacionarse de los lectores por la cantidad de tiempo que pasan ahí; por tanto, evidencié cómo sus interacciones sociales los llevan a agruparse con quienes tienen más afinidades. Aunque la regla es fluctuante, en los tres colegios se mantenían los mismos patrones: los deportistas, los lectores, los de mayor reconocimiento o populares, los

estudiosos, etc. El valor y el reconocimiento que otorga efectuar la práctica de lectura cobra sentido en relación con las dinámicas del campo. Es decir:

Es que es como que bueno, estamos en el salón y tú crees que a esos que salen cada lunes, cada martes, cada viernes de fiesta, o que se la pasan tomándose fotos y que les importa más las redes sociales, ¿les va a importar que yo esté leyendo *Cien años de soledad* o *Metro 2033*?, ¿Tú crees? Obviamente no. Ellos hacen chistes porque leemos, entonces alardear sobre un libro con ellos es caso perdido porque son tan brutos que ni entienden (G.G., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019).

Este fragmento anterior lo elijo como una constante que demuestra que la práctica lectora tiene efectos en el campo simbólico. Los espectadores de la regata aplauden y celebran a quienes van en los veleros, sin embargo, quienes no disfrutan este tipo de actividades no le encuentran el sentido, y como en este caso, la desmeritan.

No porque el libro no te va a dar estatus frente a la sociedad de ahora. O sea, yo odio la sociedad porque lo que da más valor es tener un iPhone. A nadie le va a importar que yo esté leyendo *Rayuela*. Mi amigo de allí tienen un iPhone 8 y si pasa una vieja va a decir, wow, él tiene un iPhone 8, y no wow, él está leyendo *Rayuela*, ¿si me entiendes? (I. S., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 6 de marzo de 2019).

Volver a Bourdieu con la noción de capital simbólico es clave para demostrar cómo estas implicaciones se materializan en tanto este capital es cualquier propiedad “(cualquier especie de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en la capacidad de conocerlo (verlo), reconocerlo y otorgarle valor” (1994d: 116). Estos impactos sobre el capital simbólico demuestran cómo este capital no es un tipo de capital más o un anexo, sino por el contrario, es una manera muy particular y específica de enfatizar y hacer notar que saber leer y escribir son expresiones simbólicas de una posición en un campo social. En ese sentido, es una habilidad propensa a la resignificación en tanto puede ser percibida y reconocida bajo unas categorías que son producto de la incorporación de “estructuras del universo social o de un campo específico dentro de él” (Bourdieu, 1982:26) mientras estén en relación con el campo social y con las distintas formas de capital, de luchas y de fuerzas que se disputan la distribución de esos capitales.

Ahora bien, no solo es la identidad individual de los muchachos la que se ve involucrada en esta suerte de implicaciones sino también es su identidad colectiva que desempeña un rol en el

espacio social. El punto central es que aunque las distintas formas de apropiarse de las lecturas son transversales a las posiciones de clase social, se han reproducido por igual los estereotipos sobre la cultura, la lectura, la literatura y además se han reforzado las relaciones asimétricas de poder, distinción y diferenciación con agentes que pertenecen a las mismas y a otras esferas sociales.

Más allá de pensar la práctica de lectura de literatura como una fuerza que se posa sobre campos binarios que la sobrevalora o la subestima, la práctica literaria como tal es un foco de desestabilización de las nociones propias de los sujetos lectores y de refuerzo de los imaginarios y representaciones sociales y culturales sobre la práctica de lectura literaria como una expresión de la alta cultura. Es una práctica compleja, y por ende sus efectos también lo son. Mi apuesta es presentar sus contrariedades, sus certezas, sus fortalezas y también sus variaciones y sus terrenos móviles en donde sujetos dinámicos fluctúan permanentemente *por* y *con* ella. Es complejo cartografiar los puertos de llegada. Los lectores, como viajeros, terminaron la ruta que hoy conduce el cierre de esta apuesta -académica, política y sobre todo personal-, con la puntuación necesaria para terminar esta regata.

4.1 Las ovaciones para el viajero: la distinción como un efecto diferenciador en el campo social

Termina el recorrido. La lectura no es una práctica que nos separa del mundo. Es una puerta de entrada para ingresar a él de manera distinta. El material empírico es una práctica que constituye una identidad plural, múltiple, polifónica, flexible, móvil, dispuesta al cambio y abierta al juego. Sin embargo, las entrelineas de los relatos de los estudiantes denotan un factor de distinción sobre el cual se posa el sujeto lector. Leer literatura con todas las implicaciones que esta tiene sobre la construcción de sí, del otro, de la representación, etc., también supone una suerte de diferenciación de unos sujetos respecto a otros.

Una de las tensiones en donde se ejemplifica las distintas dinámicas de la clase social es precisamente en esta categoría. Durante el acompañamiento y las entrevistas con los muchachos del colegio Santo Tomás surgió en repetidas ocasiones la *literatura basura* como una expresión que los estudiantes utilizan para referirse a la literatura comercial, la masificada, la *cliché* o la que “veas mucho en la sección de comprados y así, como *bestseller*, no sé.” (S. B, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 24 de octubre de 2018). La construcción de esta categoría responde a una jerarquización de las lecturas en la que el último eslabón están las lecturas comerciales, las más vendidas, las ficciones amorosas y la autoayuda. En ese orden de ideas y bajo estos hallazgos, es un problema que tensiona el capital cultural objetivado. No es

suficiente llevar a cabo la práctica de lectura No alcanza emprender el viaje. Es necesario leer determinados títulos, determinadas temáticas, visitar una suerte de lugares puntuales para que la práctica lectora no se escatime y el lector sea ovacionado.

En el colegio Villas del Progreso y Andrés Bello, la dinámica es diferente. “¿Literatura basura?” “yo no creo que la literatura sea basura, si alguien llega a pensar eso es porque todavía no ha encontrado qué le gusta, pero no creo que sea culpa de la literatura” (M. C., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018). El argumento anterior es un sentir estudiantil que considera que el problema no es que el contenido de la literatura sea basura, sino que es una noción que responde a la elección del gusto lector: “a mí no me gustan los garbanzos pero no quiere decir que sean basura. Hay gente que se los come. Lo mismo pasa con los libros. No son basura. El problema es el que lee (risas)” (S. L., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso comunicación personal, 14 de septiembre de 2018).

Uno de los planteamientos de Bourdieu en *La Distinción* (1979) es que los sujetos con el mayor capital cultural son quienes determinan lo que configura y constituye el buen gusto en una sociedad. Estos sujetos mediante sus prácticas y sus modalidades de consumo son quienes legitiman cuáles son las lecturas “basura” y por ende las “no basura”. Sin embargo, los resultados del trabajo de campo mostraron una fisura en los planteamientos de este autor. La literatura basura no es un discurso que cale directamente en la manera en la que la práctica se efectúa. Por el hecho de que los estudiantes que representan las condiciones sociales privilegiadas consideren que sagas juveniles como las de *Blue Jeans* o como las de *Maze Runner* son literatura basura, no dejan de ser leídas en el colegio Villas del Progreso o Andrés Bello.

La disputa en el terreno del capital cultural es importante, sin embargo, la lucha vuelve a darse en el campo del capital simbólico. A pesar de que hay una suerte de títulos que se legitiman desde el canon y la estructura social, estos lectores van más allá de eso. De manera singular e individual no importa si se leen *Maze Runner* o *Cien años de soledad*. El lector literario sabe que la lectura de ficción es una fuerza, un flujo, una potencia que puede ser apropiada desde cualquier puerto de salida y encaminada a cualquier puerto de llegada. La práctica lectora en determinadas dinámicas sociales no desestabiliza el dispositivo, lo refuerza. Refuerza y reproduce los discursos sobre la lectura literaria como una herramienta de movilidad social, que reafirma imaginarios, desestabiliza concepciones, etc.

5. La metamorfosis del lector-nauta: consecuencias de la práctica lectura sobre la subjetividad

Del viaje se llega cansado. Exhausto. El desplazamiento, la espera, las caminatas, la aventura fatiga. Los primeros días se recuerda con nostalgia. Los paisajes, los senderos, los rincones apropiados... Al ingresar en la cotidianidad después de la llegada, el lector-nauta se da cuenta que ha cambiado. Que no es el mismo. Pequeñas fisuras en su día a día le demuestran que en el viaje se ha modificado.

Otro de los efectos más importantes de todo este proceso que configura la práctica de lectura literaria recae sobre la construcción de la subjetividad de los lectores. La propiedad reflexiva de la subjetividad y por lo cual es influyente durante la praxis literaria es porque es “la capacidad del hombre de plantearse a sí mismo como sujeto” (Arenas, 2014: 5). En ese orden de ideas, construir procesos de subjetividad se relaciona con la conciencia de poner en jaque los preceptos, de saber que las creencias son vulnerables, maleables, móviles (Olson, 1999). La lectura literaria juega un papel crucial en tanto es una práctica cultural que se entreteje y adquiere sentido en la medida en la que hace parte de la mesa de las relaciones sociales. Es transversal a las esferas del campo social en la medida en la que “la voluntad que mueve al lector literario a interesarse por la lectura es una construcción social” (Arenas, 2014: 12), que se expresa desde el hábito, en el deseo de salir de la realidad y en la estructura que se gesta sobre el imaginario de leer como hábito de gente culta.

Este vasto campo que responde al final del viaje comprende tensiones que complejizan los impactos de la práctica: “ahora entro en discusión con muchas personas por la forma en que me han hecho ver las cosas los libros. Es que la gente tiene una perspectiva diferente a la mía y no escuchan argumentos en contra, entonces me molesta y discuto (J.A., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 20 de septiembre 2018), o “hay libros que me han enseñado a ser muy sincero, a decir las cosas como son. Yo ahora hablo sin filtro y eso a veces eso es bueno, pero a veces es un defecto (J.M., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019), o “ugh, desde que me convertí en lector pienso muchísimo ¡Qué pereza! No puedo vivir mi vida normal porque tengo que pensar y pensar y pensar y eso es malo porque tengo que vivir en el medio. Aristóteles decía ‘La felicidad está en el medio’ no puedo ni pensar mucho, ni no pensar” (L.C, estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 11 de marzo de 2019).

Estos cortos relatos los uso como ejemplos de algunos de los impactos sobre la vida de los estudiantes que demuestran que, más allá de que sean virtudes o defectos, son modificaciones en la construcción de sus posturas críticas y reflexivas. Estos muchachos no son los mismos que cuando iniciaron las prácticas lectoras. Han hecho procesos catárticos, de introspección, de reproducción de estereotipos, de reafirmación de relaciones asimétricas de poder, o de

(re)conocimiento que han desestabilizado algunas de sus percepciones, de sus maneras de ser, de sus formas de relacionarse y/o de entender el mundo.

La lectura literaria como una práctica cultural va más allá de los aspectos socioculturales que abarca (Chartier, 2004): es una praxis catártica, compleja, politizada, cooptada, intersubjetiva y problematizada que se ha construido como un punto de confluencia entre dispositivos, comportamientos, significaciones, representaciones e imaginarios. El trabajo de campo que realicé por meses con estos muchachos dejó algo en claro: los textos no son estáticos. No son letra muerta. No son palabras de intercambio. No es lenguaje de uso. Las obras de literatura tienen la potencia que el lector quiere que tenga. Son tesoros apropiados, interpretados y significados que van detrás del sentido transformador de subjetividades. Mediante los fragmentos de los relatos que leen, la lectura literaria permite “la elaboración de una representación más rica del propio sujeto, del mundo, de sus expectativas” (2014: 10) en tanto es una puerta de entrada hacia la expansión “del repertorio de las identificaciones (2014: 12) para incursionar en zonas desconocidas de ellos mismos y convertirse en lo que no sabían todavía que eran (Petit, 2003).

Durante el viaje lector hay procesos de transformación, mutación, de metamorfosis física o simbólica en donde el epicentro central de todos los efectos se materializa y se objetiva en sí mismos. Los lector-nautas complejizan esta práctica en ocasiones “terapéutica, porque las representaciones que ofrece despiertan lo que en nosotros está dormido o ignorado, resucitan pedazos de historias, fragmentos de recuerdos, los efluvios de sensaciones olvidadas” (Brutin, citado por Soto 2000: 94). El viajero que emprendió el viaje no es el mismo cuando llega al puerto de destino, y aquí pasa lo mismo. La práctica literaria no da tregua. No deja pasar al lector inadvertido, desapercibido, intacto. De alguna u otra manera le toca, por un lado o por el otro; le interpela, le confronta, le muestra, le enseña, le esconde, le cubre, le abriga, le modifica.

El material empírico va muy de la mano con los planteamientos de Petit, quien asevera que “la lectura literaria ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos” (2009: 31), facilita la creación de un espacio que se sale de las coordenadas, en donde pueden “dar sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados” (2009:32). Por eso visibilizar cómo la práctica de lectura de literatura ha tenido impactos sobre la personalidad de los estudiantes, sobre su manera de ser, de relacionarse con los demás, sobre el deseo de hacer cosas, de visitar lugares, de vestir de determinada manera, de comer determinado tipo de comida, de escuchar cierto grupo musical, etc. cobra sentido.

5.1 En los zapatos del transeúnte: la empatía afectiva y cognitiva como categorías analíticas

El trabajo de campo demostró que durante el viaje de la práctica lectora se generan procesos empáticos con los personajes que están leyendo. Pero ¿esa empatía se queda en el mundo ficcional? o ¿transgrede los espacios literarios y genera afinidad entre los estudiantes y sus pares? Metodológicamente esta categoría es compleja de analizar porque se sustenta en lo que los muchachos dijeron que sentían y hacían. Comprobar si en efecto sea cierto o que sus enunciaciones sean verídicas escapa del objetivo de esta investigación, en tanto la configuración de la práctica no se relaciona con un análisis de discurso bajo un régimen de verdad, sino que articula no solo por lo hacen sino lo que dicen que hacen.

La empatía como constructo teórico se ha abordado desde distintas líneas. El debate teórico sobre su naturaleza se ha dado en el terreno de fenómeno cognitivo o emotivo concluyendo que es un enfoque integrado en donde ambos aspectos confluyen. Los psicólogos Emanuele Castano y David Kidd estudiaron la relación de la lectura literaria en relación con la empatía y sensaciones de familiaridad. El resultado de esa producción académica fue que “con frecuencia, las mentes de esos personajes se muestran vagamente, sin muchos detalles, y nos vemos forzados a llenar los vacíos para comprender sus intenciones y motivaciones” (2013: 33). Estos procesos en los que la mente juega un papel fundamental para recrear la historia antecede la teoría de la mente o la empatía en tanto desarrolla la capacidad para inferir los estados internos de las personas desde dos vertientes: la afectiva, que está relacionada con la respuesta afín a las emociones de otro y la cognitiva, que es la habilidad para identificar y comprender las emociones de otro, es decir, ponerse en su lugar, viajar en sus zapatos.

Por ejemplo, en un libro cualquiera hay un personaje que sufre o ha sufrido por abandono y yo empatizo con ese personaje (porque ojo, uno no siempre puede empatizar). Después, en el mundo real cuando tenga compañeros que yo no sé, me digan que se sienten solos o que sienten que nadie está para ellos, que sienten que no tienen a nadie, yo puedo empatizar aún más con ellos de lo que lo hacía antes de haber leído ese libro. Sin necesidad de saber su trasfondo, ni que me cuenten porqué es que se sienten así, nada. Con el simple hecho de percibir que ellos sienten soledad al igual que la sentía ese personaje, puedo empatizar igual o mejor con ellos de lo que lo hice con dicho personaje en el libro (J.C., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 6 de marzo de 2019).

Este fragmento de entrevista es un ejemplo de empatía con acentuación en lo cognitivo en tanto las situaciones ficticias, hipotéticas y literarias a las que están expuestos los personajes de los libros, no solo involucran dos agentes -personaje / lector- sino que articula al lector, como espectador que está atento a la situación, el personaje y el contexto. En esas confluencias el lector “desenvolverá la empatía como una legitimación emocional de esa decisión” (Breithaupt, 2011: 29) en tanto tome partido, favorezca, critique o simpatice con algún personaje o con un momento de la historia.

Si los lectores han conectado previamente con la situación, tienen más herramientas para comprender y empatizar con las dinámicas, las emociones y las implicaciones que conllevan ese tipo de situaciones porque desde la plasticidad neuronal, no se distingue claramente entre las experiencias que viven los personajes de la ficción y las actividades que perfectamente pueden ocurrir en las dinámicas de algún campo social.

Un relato, una novela, un cuento e incluso la poesía son los recursos a los cuales acuden estos jóvenes para nombrar por lo que atraviesan. Mediante esos acercamientos y (re)conocimientos sobre eso que les pasa en su cotidianidad comprenden que “esos deseos o esos temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz” (Petit, 2001: 46) Por ejemplo, “pues al leer un libro digamos que me identifico en ciertas cosas, entonces me genera alegría de saber que no soy la única al tener esas sensaciones” (N.M. colegio Andrés Bello. comunicación personal, 24 de abril de 2019). El punto que visibiliza este relato es cómo a través de la práctica lectora, los fragmentos de las historias y la vida de los personajes, los estudiantes pueden reconocerse no en el sentido de proyectarse en un espejo y compararse, sino (re)conocerse mediante la (re)afirmación de que tienen un derecho legítimo a ser como son, a sentir como sienten y ese ya es en sí mismo uno de los efectos más importantes. Saca a flote “algo que el lector llevaba en él, de manera silenciosa. Y a veces encuentra allí [en la práctica lectora] la energía para diferenciarse, para transportarse a otro lugar” (2001: 48).

El debate sobre el papel de la ficción en el comportamiento emocional de los lectores y la idea altruista de la experiencia empática es una discusión que se remonta tres siglos atrás. Fernando Martínez (2015) publicó los resultados de una investigación en la que profundizó sobre el diálogo de intersubjetividades que se construye mediante la práctica lectora. Según sus planteamientos, la lectura, particularmente de literatura, es un encuentro no solo con las coordenadas de la individualidad o con los compañeros de viaje sino también con las múltiples realidades que lo conforman el escenario, es decir:

Leer literatura es un acto de conciencia, en el cual se significa y se es significante, un acto de interpretación del mundo, de nosotros mismos y de los otros, una práctica compleja de configuración de subjetividades e intersubjetividades que exige un ejercicio de diálogo y tolerancia, elementos básicos en cualquier democracia (2015: 76).

Los planteamientos de Oatley y Mar (2008) que expuse en capítulos anteriores sobre la similitud de los mecanismos mentales para leer la realidad y los que leen la ficción, se articulan con esta reflexión en tanto son una técnica que da forma y fuerza a la categoría de los efectos sobre los viajeros una vez terminada la aventura. El efecto que abordo contiene la manera en la que la subjetividad se ve permeada para relacionarse con los demás. No solo son implicaciones sobre pensar la realidad sino también pensarse a sí mismo, las piedras en el zapato, el mundo, los senderos recorridos, la diferencia, la otredad.

Esa transformación o modificación del lector como viajero es posible y “no necesariamente por las historias felices y con moraleja optimista que levantan el espíritu y alegran el corazón de los lectores, en algunos casos, como en el mío” (Vargas Llosa, 1974: 8) porque también “el sufrimiento ficticio neutralizaba el que yo vivía” (1974:10). El efecto catártico y metamórfico de esta práctica está más que sustentado desde el material empírico. Para los muchachos, sus personajes los conducen como en “el viaje del héroe... Así me siento. La literatura que me ayuda a viajar y a sufrir y a darme cuenta de vainas y cuando termino tengo mayor conocimiento de las emociones del mundo y he evolucionado” (I. S., colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 8 de marzo de 2019), y sienten que “lo mejor para mí es crecer con el personaje. Yo siento lo que él. Si me identifico al comienzo con él y leo su historia, y al final si él es mejor, yo creo que yo hago todo ese viaje con él, lo acompaño y de alguna manera quedan las enseñanzas en mí de esa catarsis. Es como si yo también fuera mejor” (J.M., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019) porque al final “(...) va la lectura y al momento de sentirme mal por lo que vive el personaje, también me siento bien, porque soy consciente de que siento. Me gusta sentir tristeza, así yo diga ¡jueputa, me dolió mucho! pero eso es afirmar que siento y estoy viva. Me redimo” (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

Mario Vargas Llosa sentenció que durante la lectura de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert (1857) sintió que “Emma se mataba para que yo viviera” (1974: 8). La proximidad de la sensación de este autor con las múltiples referenciadas por los lectores construyen un campo semántico en donde el efecto sobre los procesos empáticos es muy poderoso. Para unos es Alfonso en *La melancolía de los feos*, para otros es el Doctor Frederick Starks en *El*

Psicoanalista, o Lindsey Lee Wells en *El teorema de Katherine*. Para unos se llamará Gaby de *Lady Masacre* o para otros será Emma de *Madame Bovary*, y aún con nombres, historias y géneros distintos, todos tienen algo en común: “se mataba[n] para que yo viviera” (1974: 8).

5.2 Modificación de la brújula de los gustos: Impactos o efectos de la práctica literaria sobre los gustos

Los impactos y las implicaciones de llevar a cabo la práctica literaria se reflejan directamente sobre el gusto, sobre el deseo por hacer, viajar, vivir, conocer, probar. En este momento de la ruta investigativa el eje central de la reflexión lo planteo como una bisagra en donde se articula el gusto como producto del habitus -de clase, primario y secundario- con las nuevas formas de ver el mundo presentes en la literatura. En una intersección en donde confluyen trayectorias sociales con nuevas formas de experimentación que ensanchan el panorama de lo posible.

“De hecho, Saramago menciona en el *Memorial del convento* a Domenico Scarlatti que es un compositor barroco del siglo XVII. (...) ¿quién lo diría? ahora es de mis compositores favoritos y lo conocí por ese libro que ni quería leer. ¡Gracias a Dios lo leí!” (L.C., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 11 de marzo de 2019), “me gustaría probar la pasta que probó Campo Elías en *Satanás*, la boloñesa. Es más, me hubiera encantado haber podido ir a Pozzetto, pero con probar la pasta me conformo” (J.A., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 20 de septiembre 2018), “en *De todos los chicos de los que me enamoré* ella puso canciones que ya tengo descargadas ahora en mi celular. También me he querido vestir estilo *Lana Condon*. Ella se viste estilo de los noventas con camisas y faldas y me parece hermoso (D.V, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 24 de abril de 2019), “uyyy, el pulpo. Lo leí en un libro que se llamaba *La línea amarilla*. El personaje tenía cáncer y en ese momento él sentía que su comida favorita era el pulpo pero no sabía por qué era. Y entonces a mí me dio la intuición de probar pulpo. Le pedí a mis papás que me llevaran y sí, fui a comer con mi mamá y la verdad me gustó (risas)” (C.B., estudiante hombre, comunicación personal, 22 de marzo de 2019).

Estos fragmentos de entrevista son algunos de los ejemplos que demuestran cómo el llevar a cabo la práctica de lectura de literatura tuvo modificaciones -aunque parecen mínimas- sobre las brújula que direcciona el gusto por conocer, viajar, comer, querer ser. Luego de terminar esta aventura lectura, en donde los viajeros han invertido horas de su tiempo, es inevitable que esas vidas ficcionales no hayan generado impactos en la manera en la que se relacionan con el entorno y con los diferentes estilos de vida.

La lectura literaria conduce también a una disposición o a un estado mental que conecta inadvertidamente con la vida propia, con las acciones, con el comportamiento. Es una bisagra que articula el umbral que encubre el habitus, la voluntad, el inconsciente, la trayectoria social, las formas de capital y los distintos campos sociales en donde se juega. Todo este viaje investigativo conduce a que leer implica mucho más que reconocer símbolos y otorgarles significado. Por una parte, inscribe todos los procesos de significación, representación y sentido, pero por el otro están los procesos de las regiones cerebrales que se despiertan con la práctica lectora. Lo que está en juego no son solo los procesos de escritura y redacción, sino también es una apuesta que confluye con el olfato, el gusto, la memoria sensorial y/o emocional que se activa al leer términos como: perfume, chocolate, etc.

(...) cuando yo lo leo me pasa algo muy gracioso que yo no sé si les pasa a más personas y es que por ejemplo, si dice que el protagonista frunció el ceño entonces yo lo hago, no sé por qué. Hago las acciones que estoy leyendo como de gestos. O si dicen que estaba comiendo no sé qué cosa, yo de una me babeo porque me imagino el sabor (Risas). Sí, ya sé, ya sé soy re hambrienta (risas) (D.V., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 24 de abril de 2019).

Es claro como la plasticidad neuronal, que como categoría analítica resalta no solo el durante la práctica sino también sus efectos, tiene implicaciones sobre los lectores. Los estudiantes de los tres colegios refieren sensaciones *post lectura* en donde vuelven a las ideas de los libros una y otra vez:

¡Nooo, eso es terrible! Quedo como en un limbo. Como que ni soy de aquí, ni de allá (risas). Quedo suspendida entre la historia y mi vida real. Me demoro días, yo no sé, semanas como en aterrizar y decir ‘okey, mi vida es esta’ (D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

La sensación que refiere esta estudiante responde a la “huella neuronal que deja la lectura de una novela después de haberla terminado” (Berns G.; Blaine K.; Prietula M.; Pye B., 2013: 9). Esta conectividad que produce la lectura literaria que se sostiene aun cuando la lectura ha terminado, es la que extiende los periodos del viaje. El recorrido no se termina cuando el libro se cierra. La ventura está ahí. Haciendo mella. Modificando las agujas imperceptibles de las brújulas que direccionan el deseo y el gusto.

5.3 Entre arenas movedizas y puentes de concreto: desestabilización y reafirmación de nociones, creencias y convicciones varias.

No siempre los puertos de llegada son terrenos firmes. En muchas ocasiones se emprende la aventura desde un sedimento concreto y el puerto de llegada está apenas en construcción. Al terminar el viaje lector que recorren estos estudiantes muchas de sus nociones iniciales son cuestionadas, desestabilizadas, puestas dudas, sumergidas en arena movediza, o reafirmadas, comprobadas e interiorizadas. El caso es que ya no son esos preceptos iniciales inmóviles. Ahora son una serie de parámetros que se interpelan y se fisuran.

Cuestiono la cuestión política de la lectura de literatura como un reto investigativo. La praxis es un espacio de reafirmación y creación de subjetividades, identidades, conciencias y relaciones de poder que se aglutinan en un conjunto de emociones, ideas o representaciones compatibles entre sí, sobre modos de actuar o intervenir en determinadas esferas del campo social. Los efectos de esta práctica se asocian con una manera puntual de posicionarse en el mundo, es una manera particular de afilar la mirada, de agudizar los sentidos y de interpretar. Esta ideología que se (re)produce, se transmite o se refuerza desde la praxis lectora tiene un asidero material (Gramsci, 1932). Es la materialización de una práctica cultural que se expresa mediante las maneras concretas de actuar -pensar, creer, sentir, etc.- de los lectores.

A mí me ha pasado mucho con los libros de Mendoza. Es que el tipo muestra el mundo tal y como es. Sin máscaras ni velos ni nada. La realidad como es, la corrupción, como es este país de mierda. No esconde la verdad, ni la suaviza. Desde que yo lo empecé a leer soy como más atento de la realidad. Estoy más despierto. Ya no dejo que me metan los dedos a la boca, por ejemplo. Son libros en donde se muestran las cloacas de Bogotá, lugares horridos y pestilentes que equilibran el mundo. Sin ese horror todo estaría peor porque se necesita eso en las ciudades. (...) Pero el punto es que a mí la vida me cambió y ya me he leído casi toda su obra porque es un espejo hasta de mí, o sea, soy muy agudo ahora para identificar los inadaptados sociales, los que están dentro del sistema, los que son borregos y se dejan llevar por lo que dice la corriente. Lo que toca hacer es estar al contrario. Es *La Cosa*²¹. Es resistirse a esas cosas que hacen para gobernarnos. No tiene que ver con la plata, es como por el control. Como para que estemos calladitos, sin decir nada. No, yo si no. Y se lo digo a todo el mundo, en los debates de las clases, a mis amigos, los almuerzos en mi casa, que son uribistas además (risas), en fin. En todos los espacios lo repito, intento que la

²¹ Referencia del libro Buda Blues (2009).

gente se despierte así como mí me despertaron las ideas de Mendoza en los libros (S.G., colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 5 de marzo de 2019).

En absoluta contraposición a los planteamientos de Harold Bloom reflexiono sobre anterior relato. Bloom considera que las obras de los autores inscritos en el canon²² “existen precisamente con el fin de imponer límites, de establecer un patrón de medida que no es en absoluto político o moral” (1994: 33). Sin embargo, el trabajo de campo ha evidenciado que la literatura sí está cargada de patrones de medida políticos y morales en tanto “el consumo es un productor de sentidos” (Martín Barbero, 1987: 86) y el consumo de la práctica de lectura literaria le suma a esos sentidos, significación, representación e ideologías.

El eje central no gira en torno a si las ideas que Mendoza plasma en los libros como autor son política o estéticamente correctas. El meollo de la discusión es que este es un ejemplo de tantos en donde se demuestra cómo se reafirman nociones por medio de la desestabilización de concepciones. La lectura literaria no está despolitizada. Está cargada de ideología no como categoría analítica sino como un conjunto de ideas que caracterizan a este grupo de lectores. Hay formas literarias que desafían la hegemonía cultural de las maneras tradicionales de novela y además, han servido para subvertir las formas de pensamiento.

Desde hace mucho tiempo “la burguesía se valió de la literatura para poder introducir unas condiciones culturales que consolidasen la sociedad capitalista en contra de la mentalidad existente (...)” (Akal, 2016: 5). En ese orden de ideas, la literatura fue usada como una herramienta de privilegio de una clase social determinada en donde como práctica discursiva (re)produjo el orden social y estereotipos. Del trabajo de campo surgen las representaciones sobre el rol de la mujer: “es que esos libros escritos por mujeres tratan gustos vacíos. Son esas novelas eróticas en donde te ponen el sexo de una manera muy material y donde ya sabes qué va a pasar” (I.S., colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 22 de abril de 2019), “re básicos esos libros para mujeres. Son re predecibles. La historia de amor imposible. La pobre con el millonario que la salva” (C. B., colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019)

²²Mario Mendoza es un autor que responde a dos categorías: por una parte un porcentaje de su obra se inscribe en los géneros marginados que no son legitimados por las altas esferas de la producción cultural; pero por el otro, es una suerte de clásico para esta generación lectora.

es que los libros para mujeres surgen porque por lo general ellas son más sensoriales que los hombres entonces las novelas eróticas son perfectas para ellas. Por ejemplo, *50 sombras de Gray*, Lo escribió una mujer y es escrito para mujeres, ¿por qué? porque ahí te describen al hombre perfecto, con plata, que te trata una mierda pero igual tú estás tragada y te lleva a pasear, y te quedas con el man porque él tiene de todo y te da buen sexo y ya (J. Q. colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 12 de octubre de 2018).

y “ya no digo groserías, antes sí pero ya no. Ya creo que no porque las muchachas de los libros no dicen groserías, ¿si te has fijado? bueno o yo no he visto en todo lo que he leído que digan groserías ni nada malo, entonces creo que por eso los niños gustan de ellas entonces yo quiero ser igual (risas)” (D.V., colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

Si por un lado la práctica literaria desestabiliza nociones propias, por el otro lado las reproduce y las reafirma. Las formas de apropiación de los libros va de la mano con una carga ideológica que es inherente a la intencionalidad del proceso de escritura y que si bien se trata de concebir “la literatura para el sometimiento de otras razas u opciones sexuales” (Akal, 2016: 6), no se puede invisibilizar que las obras literarias están enmarcadas por un contexto territorial, temporal, social y por una estructura de sentimiento de la época que confluye permanentemente entre el habitus y la (re)producción de tendencias, gustos literarios e imaginarios sociales. Reflexionar sobre estas implicaciones que desestabilizan y reafirman las nociones de los lectores es clave en tanto esas “lecturas literarias negocian también la posición ideológica, hacen ideología, pero también dislocan esa ideología” (Akal, 2016). Las prácticas de lectura están en un lugar de enunciación e intervención sobre lo real en donde hay una dimensión ético-política en este campo de batalla que depende la posicionalidad que elija el viajero: o las arenas movedizas o los puentes de concreto.

Reflexiones finales

Cuando me dispuse a llevar a cabo esta investigación pensé que iba detrás de unas prácticas lectoras de cierto tipo de estudiante ciudadano que se ubica en determinada esfera del campo social. Con el paso del tiempo, este trabajo dejó de ser parte de un reducto institucional y empezó a articularse con aspectos que sobrepasaron mi *yo* académico. Empezar este viaje intelectual significó desestabilizar no solo mis hipótesis sobre las prácticas literarias de otros, sino también sobre las mías propias. La escritura de esta investigación tuvo implicaciones personales sobre el concepto mismo de *la escritura* en tanto comprendí que los procesos escriturales no se refieren exclusivamente a *sentarse a escribir*. La escritura también es un ritmo que comprende los insomnios, los rayones en servilletas, los papelitos con palabras claves guardados en los bolsillos de las chaquetas, las conversaciones en voz alta con una misma, las angustias empíricas, los vacíos teóricos, las pestañas de búsqueda que terminaron en procrastinación, las lecturas inútiles, los documentos con ideas y las páginas con recortes que nunca salieron a la luz... La escritura nunca abandona. Escribí esta investigación aun cuando no la estaba escribiendo, y en ese orden de ideas, como producto final, la sorpresa fue mía al darme cuenta que el campo estaba vivo, y que, por ende, este trabajo también.

La configuración de prácticas de lectura de literatura sobre las que indagué con el fin de escudriñar su intersección entre lo cultural y lo político mediada por las posiciones de clase sociales, tuvo una estructura tripartita que no es separable y tampoco se puede entender por fuera de una articulación, de una asociación, de un engranaje, de un tejido que la atraviesa, la cruza. Si bien es una estructura que responde a tres razones²³, cada uno de los puntos que constituye esta configuración, tiene una serie de vertientes y de variables que la problematizan y la politizan siendo esa su verdadera potencia: que es compleja, contradictoria, móvil, fluctuante. De ahí la metáfora del viaje: la lectura como un flujo incansable de movimiento y transformación, en donde el viajero que emprende una aventura hacia lo desconocido no es el mismo que llega a puerto. En el camino ha cambiado, se ha modificado, ha aprendido o se ha decepcionado.

Antes de empezar con estas últimas anotaciones, parto de un punto fundamental que es clave para comprender la dimensión de este tema: mi interés no fue estudiar la literatura como objeto, ni la lectura como constructo. Mi apuesta apuntó a rastrear la interseccionalidad que solo

²³ Los motivos por los cuales se efectúa la práctica, el qué pasa durante la praxis, y sus efectos de que se estén llevando a cabo

es posible en tanto se efectúa, se apropia, se interioriza. Estas reflexiones finales no son más que producto del contextualismo radical que implicó emprender este viaje académico. Si bien pude construir zonas de confluencia en donde hay puntos de encuentro generales, la apuesta política desde los estudios culturales es contextualmente específica, es decir: los lectores, las búsquedas, las reproducciones, los imaginarios, los gustos, los significados, las formas en las que se lucha por el poder son situables y eso implica un tipo de pensamiento relacional que sitúa la configuración de prácticas en una red de relaciones que aunque pueden ser extrapoladas, tienen una relación que la preceden.

Caracterizar lo que significa la práctica de lectura de literatura no fue tarea fácil. Es una praxis sumamente permeada por múltiples disputas sobre la manera en la que se debería entender su especificidad, sus alcances, sus propósitos y sus efectos. Estas disputas sobre el terreno de la práctica no son solamente internas -entre quienes la efectúan- sino también entre agentes externos como instituciones, mediadores, académicos o intelectuales que debaten constantemente no solo lo que se debería leer sino para qué se debería leer. Acercarme a la práctica literaria como una articulación y una asociación entre sentidos, significados, emocionalidades, habitus y tipos de capital es una apuesta para no domesticar su fuerza. Esa es la razón por la cual durante toda la investigación me negué a conceptualizarla desde una sola vertiente, desde un solo punto de vista, bajo una definición cerrada que la reduzca o la despolitice. Si bien este reto investigativo es una apuesta por las tensiones y la pluralidad, no es sinónimo de falta de criterio sobre la especificidad de la práctica literaria que, aunque abarca mucho, no lo abarca todo.

No es posible establecer ni homogenizar un solo origen de la praxis lectora en tanto son sujetos móviles en posiciones de clases sociales distintas. Una de las grandes razones por las cuales los estudiantes llevan a cabo esta práctica es porque es un portal mediante el cual escapan de problemas que se objetivan de sus clases sociales²⁴. El hecho de que este sea uno de los motivos que más peso tuvo durante el primer momento de la investigación tuvo impactos sobre el deseo de modificar lo real en el terreno de los efectos. La lectura literaria como un ejercicio de (re)descubrimiento, (re)conocimiento y (re)afirmación del entorno y el presente, converge una zona de flexibilidad en donde se desestabilizan algunas condiciones objetivas de los roles en el campo social y el lector está en la capacidad de interpelar su contexto a partir de eso que ha leído.

²⁴ como las dificultades originadas por el capital económico y por barreras cotidianas derivadas de las dinámicas sociales.

La literatura no es simplemente una cuestión de divertimento. Es una práctica que brinda herramientas para profundizar en un ejercicio analítico sobre cuestionarse a sí mismo y al entorno. La categoría analítica que me permitió tejer este puente de unión fue *salir de la realidad* como un campo semántico que surgió desde el trabajo etnográfico y que agrupó todas aquellas expresiones que referían escapar o salir de la cotidianidad por distintas razones. El objetivo de las categorías analíticas estuvo más cerca de una apuesta metodológica que le apuntó a jugar de la mejor manera las fichas que desatan relaciones culturalmente articuladas con el poder, que de usarlas simplemente como referentes que acumulan teoría y posicionamientos académicos desligados del terreno. Ante ello, los múltiples trabajos realizados por Michel Petit fueron teóricamente muy importantes porque sustentaban dentro de esta esfera académica, que en ocasiones tiende a ser demasiado cientificista, cómo *escapar de la realidad* es una categoría de análisis válida en tanto permite explorar y resignificar que escapar no es negar o huir y, además, que la literatura ha estado ligada en infinidad de oportunidades a procesos de exploración y desestabilización del sujeto.

El aspecto claro sobre el cual quiero enfatizar en las reflexiones de este viaje es casi un efecto mariposa. Bien sean las razones por las cuales se lleva a cabo la práctica, o por dinámicas que suceden durante el proceso lector se generan implicaciones: ambas producen efectos. Esos puntos de partida mueven cosas, sacuden otras, desestabilizan puntos o reafirman bases. Si uno de los motivos que impulsa la lectura es salir de la realidad, el efecto que se adjudica a esa decisión es que después de la práctica, se adquiere un grado de consciencia diferente sobre la realidad propia que no existía antes de leer. Es decir, ese deseo latente y compartido de ir más allá de lo vivido mediante experiencias ficcionales y mundos literarios ha hecho que los lectores de tres colegios de clases sociales distintas y posiciones diferentes en el campo social (re)afirmen su propia realidad: la comparan, la cuestionan, la interpelan, la rechazan, la aceptan, la revisan y la (re)inventan a partir de lo leído. Estas realidades ficcionales se construyen a partir de la subjetividad de cada lector y es un puente que se entreteje -consciente e inconscientemente- en aras de desestabilizar la realidad misma.

Teóricamente las conceptualizaciones de Paulo Freire sobre la lectura fueron claves para analizar las implicaciones de las formas de apropiación de esta agrupación etaria de jóvenes lectores sobre la práctica literaria. Tanto el material empírico como los postulados de Freire señalaron esta praxis como una bisagra para la (re)interpretación del sistema mundo. Estas formas de interpretar o de asumir desde la lectura una postura crítica para intervenir en las bifurcaciones del presente son fluctuantes y, por tanto, como posicionamiento metodológico fue una exploración teórica interesante ya que fueron postulados maleables en tanto a contextos, pero precisos en cuanto a definición.

La variable central que le dio sentido a la configuración de esta práctica fueron los jóvenes lectores. Como sujetos de estudio de esta investigación, fue importante situarlos en un momento particular de la vida. No solo son lectores en formación, sino que también son sujetos que se están conociendo y descubriendo, y por eso, en la contradicción que representa crecer, esto es clave: todo está sujeto a cambios, todo es maleable. Están en formación y eso implica una serie de procesos que no son hechos en sí mismos, son etapas. Reconstruir su ruta de viaje para presentar los resultados fue fundamental porque recogen un tono, una pulsión, el latido de una nueva generación de lectores que se relaciona con la lectura de manera muy particular. El propósito de haber rastreado y visibilizado este estado de ánimo lector fue reflexionar sobre qué tanto dicen estas prácticas lectoras de una nueva generación, de sus habitus, sus imaginarios, sus trayectorias sociales, sus prácticas, sus afectos y de su emocionalidad, que en el fondo no son más que elementos configuradores del presente.

Lejos de cualquier especie de reduccionismo, mi interés se centró en abordar la mayor cantidad de contingencias y complejidades posibles para entender cómo se configura esta práctica lectora. Por ello, otra de las categorías analíticas parte de un autor que fue un bastión de análisis a lo largo de la investigación: Pierre Bourdieu. El trabajo de este sociólogo fue clave en tanto sus conceptos -unos más rígidos que otros- me sirvieron como entradas metodológicas para articular los hallazgos con el material empírico. Aunque la noción de habitus se hace escurridiza empíricamente en medio de la veintena de definiciones que se le adjudican, la clave estuvo en la aproximación a ella como un conjunto de principios, actuaciones y valoraciones que se inculcan por trayectorias sociales, que generan disposiciones y hábitos característicos de posiciones en el espacio social. La potencia analítica es que el habitus hace que sujetos situados en características similares del campo social puedan actuar, percibir y sentir de maneras parecidas, en situaciones determinadas. Aún inscrito en el estructuralismo que plantea esta categoría, el concepto fue válido -y muy práctico- en el terreno porque lo apliqué en relación con otras predisposiciones propias y contextuales en aras de comprender desde la singularidad de lo concreto, las intersecciones, los amarres, las articulaciones, las tensiones y los encuentros entre la cultura y el poder.

El habitus fue una categoría polisémica: tuvo varios puntos de abordaje y de análisis. Como categoría analítica su fuerte fue su articulación y su transversalidad durante el desarrollo de la práctica lectora. Inicialmente creí que desde el habitus se inscribían exclusivamente las razones y las inclinaciones que determinaban y configuraban el deseo lector y los ejes temáticos y que, por ende, los estudiantes que leían independientemente de él salían de ese sistema de disposiciones y se liberaban de esa estructura que no vislumbraba la lectura literaria como parte constitutiva. Sin embargo, la desestabilización teórica que me planteó el campo me demostró

que el afuera del habitus sigue siendo el adentro del habitus. Es decir, aquellos muchachos que leen aunque no tienen constituido el habitus primario o secundario y leen por voluntad propia, es una voluntad y un deseo que se gesta no solamente desde un habitus de clase, sino que se adhiere desde una estructura mayor y una construcción social que ha producido y reproducido discursos que privilegian la práctica lectora como una praxis positiva que debe efectuarse porque es un *hábito de la gente culta*.

Hacer uso de un concepto, una categoría o un método implica asumir el compromiso de ajustar los lentes por los cuales se agudiza un determinado tipo de mirada para entender y objetivar el mundo. El terreno práctico interpela los conceptos, los refuta, los confronta de tal manera que la apuesta por develar estas prácticas se complejiza en tanto la práctica no está por fuera del habitus. Contextualmente se ha construido un imaginario social que refuerza las nociones sobre la lectura literaria como una práctica positiva que se mueve por los hilos del capital cultural y el capital simbólico. Si bien es cierto que los jóvenes de las clases sociales media y media alta con quienes trabajé, tenían una fuerte inclinación hacia estas prácticas debido a esas disposiciones o esquemas de valores y creencias que han experimentado subjetivamente, no es posible afirmar que los otros jóvenes lectores de clase social más baja lean por razones ajenas al habitus. Aunque este no sea primario ni secundario, ni responda tampoco a las lógicas de un habitus de clase, sí responde a un habitus que se construye, se (re)produce y se solidifica desde la estructura. Desde las expresiones hegemónicas que impactan los imaginarios, los gustos, los significados y el consumo de las prácticas culturales. En ese orden de ideas, aun cuando las lecturas no responden a las inclinaciones que se gestan desde el seno familiar o el canon académico, la elección misma ya es una práctica social que se experimenta subjetivamente y que está inscrita dentro de una gama de posibilidades que articula el capital simbólico y se reproduce desde estructuras externas y objetivas se inscriben en una escala macro.

Una de las vertientes que más cobró en mi trabajo de campo y que me permitió entender sus efectos, es la lectura como una práctica de gente culta. La categoría analítica bajo la cual inscribí esta reflexión gira en torno al concepto de *capital cultural* de Bourdieu, en tanto el concepto globaliza la relación entre la práctica de lectura de literatura, el desclasamiento y la movilidad social. Los puntos de articulación son varios: primero, este cúmulo de saberes y de formas precisas de conocimiento le proporcionan al sujeto un estatus superior en seno social, y segundo, históricamente la práctica de lectura literaria ha estado relacionada con una posición de poder y distinción. En ese orden de ideas, algunos de los jóvenes lectores de clase social más alta reproducen desde su esfera social el imaginario que relaciona la alta “cultura” y la lectura. Mientras tanto, los jóvenes de clases sociales media y baja apropian esas construcciones sociales

e incorporan que, en efecto, leer es una práctica de gente culta. Una de las potencialidades de esta reproducción social es que no pierde de vista la experiencia vivida de los estudiantes y presenta matices que se disputan en el terreno del imaginario social expresados desde el manejo de buen vocabulario y ortografía. Los maestros de los estudiantes y los propios lectores corroboraron cómo leer les había traído impactos positivos en los resultados académicos en la medida en la que se habían fortalecido los procesos de argumentación, escritura y comprensión.

Sin embargo, sin importar la posición en el campo de los estudiantes, esta representación de lo que significa ser culto, escribir y expresarse correctamente gracias a la práctica de lectura, es un ejemplo privilegiado que muestra que la práctica de literatura genera dinámicas de distinción derivadas del orden simbólico al orden social, y que reproducen los estereotipos que emergen de las construcciones sociales que postulan que leer es de personas cultas, inteligentes, intelectuales que se distinguen por el vocabulario que emplean.

El que la práctica se lleve a cabo por esa razón tiene como efectos la reproducción de estereotipos sociales y sobre todo la reafirmación de relaciones asimétricas de poder. La noción de poder, en este caso, no se relaciona con la legitimidad del ejercicio de gobierno o con la institucionalidad de la política. Las relaciones asimétricas de poder que se refuerzan mediante la práctica lectora se inscriben en el ejercicio de relaciones de fuerza donde las espacialidades, las corporalidades y las subjetividades son confrontadas y derivadas en el campo social, desde las articulaciones que legitiman el capital simbólico y las dinámicas que sobrepasan la individualidad.

En ese orden de ideas este poder no es, no se tiene. No es una propiedad ni una sustancia, sino que se configura siempre como una relación que atraviesa transversalmente las estructuras de las clases sociales. Se desplaza de manera fluctuante, móvil, vacilante en todas las direcciones, haciéndose presente en cualquier relación en la que se intente -consciente e inconscientemente- direccionar o dirigir la conducta del otro. Por eso, reproducir estos estereotipos sobre la gente culta, la gente que lee o la gente intelectual, genera una serie de efectos sobre los imaginarios colectivos que refuerza *esas* representaciones impuestas y socialmente avaladas y aceptadas en tanto distancian un grupo social de otro, no solo por efectuar una práctica cultural, sino por hacerlo de la manera en la que lo hace.

No desligo la relación entre saber y poder de la práctica de lectura literaria, en tanto la praxis de literatura como una expresión objetiva del poder también produce sentido: si la estructura normaliza la práctica lectora como una praxis de consumo cultural para la gente culta, y el lector literario incorpora esa posición, reproduce *la forma correcta* sobre los contenidos y los motivos por los cuales se debe leer. Cuestionable. En ese orden de ideas, es problemático

que en esa representación del sujeto lector -culto-, estos jóvenes crean que sus gustos son suyos, propios, diferentes y distintos a los de los demás. Creen que existe una gama amplia y ancha para elegir qué leer; se debaten entre la comedia o ficciones amorosas, no saben si leer novelas de aventuras o novelas policiacas. Y esa es, precisamente, la ambigüedad del concepto del habitus al abordar la práctica desde esa posición: no es que no exista un espacio de maniobrabilidad por fuera de la estructura, sino que cuando se transgrede esa herencia social, de inmediato se ingresa a las lógicas neoliberales en donde se coopta el deseo lector disfrazado con un discurso de libertad de consumo. Las relaciones asimétricas de poder, la reproducción de estereotipos e imaginarios sobre los dignos representantes de la cultura implica un poder que no sólo se ejerce desde el encierro: la fábrica, la cárcel, la escuela, el hospital, etcétera. Es un poder que no necesita barrotes, ni pedestales, ni armas. Es un poder que se ejerce desde lo más sutil que es el lenguaje y las prácticas. No necesita de más.

Sin embargo, esa es la otra potencialidad de haber rastreado esta práctica: es un terreno complejo. No es binario, es tan múltiple como lectores puedan existir. Mi objetivo fue comprender cómo se configuraban las prácticas para poder visibilizar un sentir generacional de estudiantes bogotanos ubicados en determinadas esferas sociales. Con ello, comprendo que no es un sentir, sino que son varios, y que, además, la práctica lectora también es filosa, riesgosa, desestabilizadora. Es un asunto de posicionalidades. Si bien por una parte concluyo con que reproduce estereotipos e imaginarios que se han construido socialmente para destacarla como una práctica de gente culta, también afirmo que desde otro lugar de enunciación es una manera de resistirse y de transgredir esos mismos discursos que se enuncian con tanta vehemencia desde el capitalismo, y ahí está su polisemia y complejidad.

En esta investigación mostré las tensiones y similitudes asociadas a las posiciones de la clase. Por eso, resalto una de las conclusiones que considero más importante y es una desestabilización propia: inicialmente creí que la práctica literaria comunicaba a sujetos mediante procesos empáticos. Sin embargo, tuve que reformularla en el campo. Sí ocurren procesos empáticos durante y después de la lectura de literatura, no obstante, esa afectación es inconsciente además de ser contextualizada, situada. Es una empatía que se desarrolla en los muchachos de los tres colegios por igual cuando deben atravesar situaciones puntuales que les recuerda la experiencia de la ficción con la que tuvieron acercamiento. Las categorías analíticas bajo las cuales lo analicé fue la de *plasticidad neuronal*, la *empatía* tanto cognitiva como afectiva y algunas derivaciones de la práctica misma que se adjudican a procesos de identificación. Bajo estos lentes de la reflexión, en el contexto de la cotidianidad, los estudiantes conectan con más facilidad con personas o acontecimientos que ya hayan leído e incluso, tienen mayor habilidad para reconocer emociones o sentimientos en otros y en sí mismos.

Sobre los lectores de los tres colegios hay un efecto inminente: gracias a las historias y a los personajes que leen y apropian estos jóvenes, la lectura literaria es una forma de multiplicarse en *otros* ficcionales mediante los cuales se puede (re)significar la realidad. Se trata de un viaje del pronombre personal de primera persona del singular al pronombre de la primera persona plural. Esa es su potencia, su posicionamiento político. El debate no gira en torno a saber si esa primera persona del plural hace parte del terreno de la realidad o la ficción. Son las situaciones que atraviesan y viven estos lectores que hacen que los personajes con quienes empatizan terminen teniendo nombres y rostros reales, familiares, lejanos o distantes.

El viaje de la literatura lo entiendo desde un ego atrapado en sus fantasmagorías narcisistas hasta una conciencia colectiva en la cual lo importante no es el sujeto, sino la tribu. Leer es convertirse en otros y así se transforma uno en manada, en gentío, en multitud. La literatura como un acto de alteridad pura (Mario Mendoza, comunicación personal, 13 de febrero de 2019).

Y en este orden de ideas, la práctica literaria también es una contraposición a ese peligroso discurso que exagera el yo a modo de un narcisismo productivo y enfermizo que tiene el triunfo como insignia y que vendió el discurso del éxito, de “tú puedes hacer todo lo que te propongas”, “tú no eres cualquiera”, “tú estás llamado a grandes cosas”. El poderoso mundo de los líderes. Sin embargo, lo curioso es que para los jóvenes lectores de obras como la de Mario Mendoza o Santiago Gamboa, los personajes²⁵ han sido una fuerza de arranque que los ha llevado a desestabilizar su comprensión del mundo. Por eso, la lectura literaria es una práctica extática, un modo de conectar con otros, de estar dentro de ellos, de iniciar una cadena de aprendizaje psíquico.

La conclusión no es que se revoca la estructura del sistema. No se trastocan las dinámicas que distribuyen los tipos de capital en el campo tampoco. Los jóvenes se disputan y libran batallas en el campo del capital simbólico y social mediante el capital cultural desde una clase social baja, con pocos privilegios pero que *hace* cosas de distinción. Lo que está detrás es ingresar a comunidades de sentido, a microesferas sociales dentro de las macro esferas que regulan y mantienen el orden social. En el fondo el objetivo es entrar. Ser aceptado. Pertenecer. En ese sentido, el problema de la reproducción social a través del consumo cultural debería entenderse en escalas, por un lado, más cercanas a la subjetividad, la identificación y las comunidades de sentido, y por el otro, más próximas del orden de la regulación y la distinción.

²⁵ Aunque comprender los efectos particulares de que estos personajes estén siendo apropiados en términos generacionales se escapa de los alcances de esta investigación, es una puerta que dejo abierta en aras de explorar la conexión entre los consumos culturales de estos jóvenes lectores y la movilización política y la subjetividad.

Una de las categorías más útiles para desentrañar todo este proceso que implicó emprender este viaje intelectual, la elaboré en el análisis del material de campo que me mostró, cómo sujetos lectores posicionados en distintas esferas del campo social se conectan no solo por su praxis literaria y por sus modalidades de consumo: el *punto de encuentro*, que tejí teóricamente desde los resultados etnográficos, es la apuesta teórica de mi investigación. Es una apuesta por (re)producir nueva teoría para formular nuevos problemas que articulen formas de autoridad intelectual que ayuden a tener un mejor entendimiento sobre el mundo.

Por eso el punto de encuentro no se reduce exclusivamente a un campo de unión entre similitudes. También es una zona, un espacio, un lugar *no* imaginado, un *no* lugar vislumbrado, ni compartido explícitamente por los lectores en donde por ciertas maneras de llevar a cabo las prácticas lectoras se asemejan, se parecen, se aproximan a la de jóvenes de su misma generación. Esa es la clave: el punto de encuentro no acerca jóvenes de un grupo etario que pertenecen a una misma ciudad, sino asocia a jóvenes lectores que simpatizan por sus formas de consumo y de praxis. 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 de distinción de la clase social en tanto jerarquiza autores y géneros que han estado en el margen y repliega algunas construcciones que responden a factores de diferenciación. Esta conceptualización es uno de los efectos centrales de este trabajo en la medida en que una práctica como la lectura literatura acerca a estudiantes lectores ciudadanos que en espacios físicos no se conocen, no se han visto, no se intuyen. Aunque hay disparidades que se derivan de problemas que se objetivan en la clase social, el punto de encuentro también es eso: las tensiones que se libran en el terreno de la clase social.

Mi postura política apunta a entrever que si bien hay formas de llevar a cabo la práctica que distancia, separa y aleja, también hay una conglomeración que va más allá de los sujetos con nombre propio y se traduce en que la praxis literaria es una grieta, un umbral que abre la posibilidad de que estudiantes jóvenes sin importar el género, la posición de clase social, la ubicación de sus viviendas, sus intereses académicos, sus inclinaciones políticas, sus gustos musicales y artísticos, su trayectoria social, sus hábitos, sus miedos y angustias o sus aspiraciones y proyectos de vida, puedan -sin saberlo- encontrarse. Punto de encuentro es una zona cargada de significaciones, sentidos, apropiaciones, formas de practicar, subjetividades e intersubjetividades imperceptibles, que sobrepasan las nociones de condiciones y posiciones sociales y distribución de capitales.

Finalmente, esta investigación es una apuesta por visibilizar desde este reducto académico que las luchas que se gestan desde lo personal se pueden librar desde el aparato de

producción de conocimientos que es la academia, en aras de hacer uso del poder simbólico. Lo personal es político. Y la práctica literaria ha sido una praxis poco estudiada, cuestionada, complejizada, contextualizada y politizada desde este hemisferio latinoamericano. Hace parte de un borde, unas prácticas relevantes dentro del sistema de representación y performatividad del estatus, pero periféricas y marginales desde de la rigurosidad que implica desentrañarlas desde las concepciones teóricas, la practicidad y la voluntad lectora. En ese orden de ideas, la subjetividad, los sistemas de representación, el gusto, el sentido y sus efectos, 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.

Aquí termina el viaje que comprendió esta investigación. La metáfora de aventura, trayecto y movilidad para referir la práctica de lectura fue una apuesta por ejemplificar cómo prácticas aparentemente estáticas resultan siendo potencia, dinamismo. El viaje no solo comprendió las praxis de lectura, sino también el proceso analítico y escritural de este trabajo. Al igual que los lectores, yo emprendí un viaje académico que desembocó en estos hallazgos y en una suerte de interpelaciones sobre las idealizaciones e imaginarios que componen mis propias prácticas lectoras. Por eso, desde la esquina de este proyecto intelectual y político que suponen los estudios culturales, busqué intervenir desde la multiplicidad de la ficción en la “lectura de nuestro mundo marginal, porque solo el margen puede enseñar al margen cómo mejor leer el mundo” (Segato, 2010:12) y en ese orden de ideas, ahora, desde el puerto de llegada, me cuestiono no solo la intervención desde este quehacer investigativo, sino también, sobre el grado de incidencia de esta (des)configuración de prácticas lectoras que, como vertientes del presente, son móviles, fluctuantes y, por suerte, desestabilizantes.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio. 2006. *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Edizioni Nottetempo, versión en castellano disponible en <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>. Consultado, 4 de mayo de 2019.
- 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*. México: Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). pp.15-19-57.
- Arenas, Norma. 2014. *La lectura y la construcción de la subjetividad*. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial UNCuyo.
- Bakan, Joel. 1971. *Adolescence in America: From Idea to Social Fact*. Daedalus. Boston: American Academy of Arts and Science.
- Bauman, Zygmunt. (1998). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona. Open University Press. Buckingham
- Barrenechea, Ana María. (1978). *Ensayo de una tipología de la literatura fantástica*. Caracas: Editor Monte Ávila. pp. 90.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1972), *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bradbury, Ray. 1955. *Fahrenheit 451*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Bermúdez, Hernán. 2014. *La lectura crítica en la construcción de subjetividad política en Colombia*. Tesis de maestría en educación. Universidad Nacional de Colombia. pp. 51-53.
- Borrás, Vicent. 1998. *El consumo, un análisis sociológico. La estructura del consumo y los grupos sociales en la región metropolitana*. Barcelona: Cedecs.
- Baudrillard, Jean, 1993. *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bloom, Harold. 1994. *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La Distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A. pp. 169 - 477
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Qué significa hablar: la economía de los cambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal. pp. 26.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Homo academicus*. México: Siglo Veintiuno Editores. pp. 20.
- Bourdieu, Pierre. 1989: Reproducción prohibida: la dimensión simbólica de la dominación económica, en *El baile de los solteros*. Barcelona: Editorial Anagrama. pp. 28, 173.
- Bourdieu, Pierre. 1990: *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo. pp. 287
- Bourdieu, Pierre. 1994: *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press. pp.15

- Bourdieu, Pierre. 1994: Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Barcelona. Editorial Anagrama. pp. 116
- Bourdieu, Pierre. 1996: Condición de clase y posición de clase, en *Archives Européennes de Sociologie*. Trad. al castellano de José Sardon. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, VII/2. pp. 10,11,13, 14, 27, 29, 45.
- Bourdieu, Pierre. 1998: “Sociología y democracia ” en capital cultural, escuela y espacio social. México, siglo XXI. 40
- Bourdieu, Pierre. 2000. Sobre el poder simbólico, en *Intelectuales, política y poder*. Trad. de Alicia Gutiérrez. Buenos Aires: Eudeba. pp. 20, 26, 34 29, 131.
- Bourdieu, Pierre. 2002: *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. México: Editorial Montessor. pp. 49
- Bourdieu, Pierre. 2009: *La eficacia simbólica: religión y política*. Buenos Aires: Editorial BÍblos. pp. 11, 17, 18.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic. 2008. El propósito de la sociología reflexiva, en *Pierre Bourdieu y Löic Wacquant, Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. pp. 35
- Catano, Emmanuel y Kidd, David. 2013. Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*. 18 Oct 2013: Vol. 342, Issue 6156, pp. 377-380
DOI: 10.1126/science.1239918. Tomado de <https://science.sciencemag.org/content/342/6156/377.full>
- Chan, Tak. W y Goldthorpe, Jhon. H. 2007. Class and status: the conceptual distinction and its empirical relevance, en *American Sociological Review*. Vol. 14(3), No. 55. Tomado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000312240707200402>
- De Certeau, Michele. 1996. La Invención de lo Cotidiano, en *1 Artes de Hacer*. Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, D.F. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. pp. 3, 8 -56.
- Fernández, Carlos y Heikkilä, Riie. 2011. El debate sobre el omnivorismo cultural: una aproximación a nuevas tendencias en sociología del consumo, en *Revista Internacional de Sociología*. Tomado de revintsociologia.revistas.csic.es. pp.586.
- Foucault, Michel. 1978. *El polvo y la nube* en *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona. Editorial Anagrama. pp.56, 59.
- Freire, Paulo. 1999. *La educación en la ciudad*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo. 2006. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo Veintiuno Editores. 128

- Ganzeboom, Harry B. G. (1982). Explaining Differential Participation in High-Cultural Activities - A Confrontation of Information-Processing and Status-Seeking Theories, en *Theoretical Models and Empirical Analyses* E.S. Publications. Tomado de [http://www.harryganzeboom.nl/pdf/1982-Ganzeboom-CultureConsumption-\(Chapter-Raub\).pdf](http://www.harryganzeboom.nl/pdf/1982-Ganzeboom-CultureConsumption-(Chapter-Raub).pdf)
- Gamero, Alejandro, 2017. *Cuando leer en la cama se consideraba peligroso para el cuerpo y el alma*. Tomado de <http://lapiedradesisifo.com/2017/05/29/cuando-leer-en-la-cama-se-consideraba-peligroso-para-el-cuerpo-y-el-alma/> pp. 10, 11.
- García Canclini, Néstor. 1993. El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica, en *El consumo cultural en México*. México: Tomado de <http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2307/files/2014/10/EL-CONSUMO-CULTURAL-PAG.26-49-Canclini.pdf>. pp. 43.
- García Canclini, Néstor. 1999. El consumo cultural: una propuesta teórica, en *El Consumo Cultural en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello. pp. 42.
- Gasiorowski, Jean. 1936. El problema de la clasificación ergológica y la relación del arte a la cultura material. Imp. De la universidad de Cracovia. pp.18
- Geertz, Clifford. 2001. *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.
- Giménez, Gilberto. 1994. La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos, en *Metodología y cultura*. México. pp. 33,65.
- González, Sergio. 1998. Domicilio y Viaje Visitas a la Alteridad, en *Revista de Epistemología de Ciencias sociales*. Chile. pp. 477-478
- Grossberg, Lawrence. 2006. Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. *Tabula Rasa*. N° 5. pp. 45-65.
- Hall, Stuart. 1995. Negotiating Caribbean identities. *New Left Review*, Vol. I. N° 209, pp. 53, 54.
- Herrera, Manuel. 2010. *Estratificación social y Estilos de vida culturales*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia. pp. 10, 13.
- Itamar, Even-Zohar. 1997. Factors and Dependencies in Culture: A Revised Draft for Polysystem Culture Research. *Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne de Littérature Comparée* XXIV. pp. 15-34.
- Kraaykamp, G. and K. Dijkstra. 1999. "Preferences in leisure time book Redding: a study on the social differentiation in book Redding for the Netherlands." *Poetics*
- La literatura como transmisor de ideología. 2016. *Grupo Akal. No cierres los ojos*. Tomado de <http://www.nocierreslosojos.com/literatura-transmisor-ideologia/>

- López de Ayala, María. 2004. *El análisis sociológico del consumo: una revisión histórica de sus desarrollos teóricos*. Sociológica, 5. Tomada de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61895083.pdf>. pp. 171.
- Mar, Raymond; Oatley, Keith. 2008, The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. Tomado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>. Consulta, noviembre 2018.
- Martín, Antonio. 2009. *Perspectivas teóricas en torno a la sociología de la cultura*. Madrid: Editorial Dykinson
- Martín Barbero, Jesús. 1987. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A. Versión revisada 1991.
- Martínez, Fernando. 2015. *Literatura, ficción y otredad. Eutopía. Literatura, ficción y otredad*. Vol. 8, N.º 23.
- Martos, Alberto. 2008: El poder de la con-fabulación narración colectiva, fan fiction y cultura popular en *Espectáculo*, N.º4. Homenaje a Monserrat del Amo.
- Mata, Juan. 2004. *Como mirar a la luna: Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ong, Walter. 1982. *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica. pp. 54, 58.
- Ortega, Luz. 2009. *Consumo de bienes culturales: reflexiones sobre un concepto y tres categorías para su análisis*. México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Pereda, Pérez, Polo y Zavaleta. 2008. *La adolescencia y sus problemas*. Perú: Promueve. pp.12.
- Petit, Michèle. 2002. La lectura reparadora, en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. pp.4,5, 28.
- Petit, Michèle. 1999. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle. 2001. Elogio del encuentro, en *Memorias del 27º Congreso IBBY*. Trad. por Diana Luz Sánchez. Bogotá: Fundalectura. pp. 46
- Petit, Michèle 2003. El extraño objeto que nos reúne, conferencia inaugural del Seminario internacional *Lectura: pasado, presente, futuro*. México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México. 29 de septiembre. Publicado por la UNAM en *Memorias del seminario*.
- Petit, Michèle. 2009. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Editorial Océano S.L. pp.73
- Peterson, Robert. A. 2005. Problems in comparative research: the example of omnivorousness. *Poetics*. pp. 33, 257,282.

- Porro, Jacinto. 2010. Sociología del consumo cultural, en *Manual Atalaya*. Tomado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/sociologia-consumo-cultural>. Consultado, 13 de mayo de 2018.
- Prieto, Antonio. 2009. *Diccionario Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo Veintiuno Editorial. Instituto Mora.
- Restrepo, Eduardo. 2012. Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. pp. 22, 133.
- Saganogo, Brahimán. 2007. *Realidad y ficción: literatura y sociedad*. México: Universidad de Guadalajara. Departamento de Lenguas Modernas. pp. 55
- Soto, Marita. 2016. *Habitar y narrar*. Buenos Aires: Editorial Eudeba. pp. 45
- Searle, John. 1997. La construcción de la realidad social. Barcelona: Editorial Paidós. pp. 110
- Savage, Mike. 2015. Clases sociales en el siglo XXI. Reino Unido: Editorial Pelikan. pp.15
- Schechner, Richard. 2002. Performance studies, en *An introduction of performance studies*. London: Routledge. pp. 46
- Schwob, Marcel. 1986. *Vidas Imaginarias*. Francia: Editorial Gervais Charpentier.
- Storey, John. 2002. *Teoría y cultura popular*. Barcelona: Octaedro, EUB.
- Souto, Isabel. 2011. *La juventud es una construcción sociocultural*. Buenos Aires. El litoral. Tomado de <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2011/08/22/politica/POLI-02.html> consulta, 4 de mayo de 2018. pp. 2, 3.
- Rama, Ángel. 1998. *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca Editorial.
- Torche, Florencia. 2007. *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social. pp. 72
- Thibon, Gustave. 1978. *El equilibrio y la armonía*. Madrid: Belacqua Ediciones S.L pp. 29
- Thompson, John B. 1990. *Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*. Carnbridge: Polity Press.
- Vargas Llosa, Mario. 1974. *La orgía Perpetua. Flaubert y Madame Bovary*. Madrid. Taurus.
- Warde, Alan (2004). *Practice and field: revising Bourdieusian concepts*, CRIC discussion paper 65, Manchester: Centre for Research on Innovation and Competition. Disponible en: <http://www.cric.ac.uk/cric/Pdfs/DP65.pdf>. Consultado: 16 de noviembre de 2012.
- Williams, Raymond, 1981 *Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona. Editorial Paidós.

Williams, Raymond. 1975. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana Editorial

Williams, Raymond. 1961. *The Long Revolution*. Londres y New York: Columbia University Press.

Entrevistas de campo:

A.M., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 26 de noviembre de 2018, grabación digital, 02:04:14. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.

C. B, estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019 grabación digital, 01:34:10. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

C. M., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019, grabación digital, 01:23:34. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

D.V., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018, grabación digital, 01:51:47. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

D.P., estudiante mujer, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018, - 26 de marzo de 2019, grabación digital, 02:36:03 – 01:28:15. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

E.V., profesor colegio Andrés Bello, comunicación personal, 5 de septiembre de 2018, grabación digital, 00:12:54. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.

G. G., estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019, grabación digital, 02:25:14. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

Gamboa, Santiago, escritor colombiano, comunicación personal, 5 de octubre de 2018, grabación digital, 00:15:32. Entrevistó: Verónica Cortés.

I.S., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 22 de abril de 2019 – 7 de marzo de 2019, grabación digital, 01:55:435 - 01:45:23. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

J.A., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 20 de septiembre 2018, grabación digital, 01:55:34. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

- 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. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.
- J. M., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019, grabación digital, 01:43:32. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés
- J. Q., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 12 de octubre de 2018 – 7 de marzo de 2019, grabación digital, 01:15:03 – 01:39:00 Entrevistó: Claudia Verónica Cortés
- JP. T., estudiante hombre, comunicación personal, 9 de octubre de 2018, grabación digital, 01:05:14. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés
- K.C., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 3 de octubre de 2018, grabación digital, 02:43:14. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés
- L.C., estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 11 de marzo de 2019- 22 de abril, grabación digital, 01:45:34 – 01:15:35. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.
- L. D, estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019, grabación digital, 01:2:51. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés
- L.F., profesor de física, décimo y undécimo, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 21 de marzo de 2019, grabación digital, 00:35:24. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.
- L. G., estudiante hombre, colegio Villas del Progreso, comunicación personal, 6 de septiembre 2018, grabación digital, 01:12:24. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés
- L.K., profesora de español colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019, grabación digital, 00:15:34. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.
- N.A., profesor de lenguaje grado décimo y undécimo, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 3 de octubre de 2018, grabación digital, 00:32:54. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

N. R., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019, grabación digital, 01:15:44. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.

Mendoza, Mario., escritor colombiano, comunicación personal, 10 de enero de 2019 – 13 de febrero de 2019, grabación digital, 00:45:14 – 00:29:01. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.

P, M., estudiante hombre, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 de marzo de 2019, grabación digital, 01:37:24. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

S.G. estudiante hombre, colegio Santo Tomás de Aquino, comunicación personal, 5 de marzo de 2019, grabación digital, 02:39:21. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés

V. Z, estudiante mujer, colegio Andrés Bello, comunicación personal, 22 y 23 de marzo de 2019, grabación digital, 01:11:01. Entrevistó: Claudia Verónica Cortés.