



La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu

Academic Reading and Pierre Bourdieu's Sociological Theory

Emilce Moreno Mosquera¹

Para citar este artículo: Moreno, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación*, 19(2), 292-304.

Recibido: 3-junio-2014 / Aprobado: 9-octubre-2014

Resumen

Se argumenta que algunas categorías sociológicas desarrolladas por Bourdieu proveen un modelo significativo para la comprensión de las prácticas lectoras dadas en el contexto universitario. Específicamente, se retoman las “herramientas de pensamiento” *habitus*, *campo* y *capital*, las cuales se constituyen en categorías que permiten describir y analizar prácticas lectoras en contexto. En ese sentido, esta posición se ubica en la línea de la literacidad situada, en la cual se conciben los eventos y las prácticas de lectura como procesos sociales que dependen de las comunidades donde se generen, de la historia de los grupos, de los niveles educativos y de las necesidades reales que emergen de la dinámica de estos. Para ello será importante ubicar la lectura académica como una práctica social, así como explicarla a la luz de las herramientas de pensamiento ya mencionadas, y donde se incluye la noción de *capital lector*.

Palabras clave: *habitus*, *campo*, *capital lector*, lectura disciplinar, literacidad

Abstract

This article argues that some sociological categories developed by Bourdieu provide a significant model for understanding the reading practices in the University context. Specifically the “thinking tools”: *habitus*, *field* and *capital*, which are categories that describe and analyze reading practices in context. In that sense, this perspective is based on *Situated Literacies Studies*, in which events and literacy practices are seen as social processes that depend on uses of reading in specific communities, history of the groups, levels of education and actual needs that arise from their customs. In order to do this, it will be important to establish academic reading as a social practice, as well as to explain it in light of the “thinking tools”, where the notion of capital reader is included.

Keywords: *habitus*, *field*, *capital*, reading in the disciplines, literacy

¹ Magíster en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia; estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; docente-investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; miembro del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, del Centro de Escritura, de la misma universidad, y del grupo Lingüística y Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co

A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN

En este artículo se pretende analizar la lectura académica como una práctica ocurrida en contextos disciplinares que aportan significados sociales y culturales, los cuales inciden en el uso mismo de los textos. Los planteamientos se enmarcan dentro de un proyecto de investigación de tesis doctoral centrado en la lectura académica en campos disciplinares específicos.² Se parte de la premisa de que la lectura y la escritura

Se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina y participa de estas prácticas. (Carlino, 2002, p.7)

En esa medida, el contexto otorga determinadas características a la práctica lectora, relacionadas con lo que leen los estudiantes, la manera como leen y los fines que persiguen al hacerlo.

Para desarrollar este propósito inicial, se explica que la lectura es social y cultural porque da origen a interacciones sociales y se enmarca institucionalmente. A fin de evidenciar dicha postura, también se retomarán aportaciones desde el enfoque de los Nuevos Estudios sobre Literacidad (New Literacy Studies, o NLS), cuyo objeto de estudio es el análisis de la relación entre prácticas observables de lectura y escritura, las instituciones y las

prácticas culturales en las que se ubican (Heath, 1983; Street, 1995; Barton *et al.*, 2000; Maybin, 2000; Zavala, 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman, 2004; Aliaga *et al.*, 2009).

Asimismo, se plantea que las “herramientas de pensamiento” *habitus*, *campo* y *capital* permiten entender la lectura como una práctica social y cultural, que obedece a ciertas leyes, así como a los factores asociados en el plano de la instrucción. Al respecto Bourdieu (2010) asegura:

La lectura obedece a las mismas leyes que las otras prácticas culturales, con la diferencia de que es transmitida más directamente por el sistema escolar, es decir, que el nivel de instrucción será el factor más poderoso en el sistema de los factores explicativos, y el origen social será el segundo factor.

En la explicación de estas categorías se procura hacer la conexión con la lectura académica disciplinar. En la parte final del texto se encuentran unas breves conclusiones.

La literacidad como una perspectiva de estudio de la lectura académica

El término literacidad tomó fuerza en inglés y desplazó a los de lectura y escritura, durante las décadas de los setenta y los ochenta, según Barton (1994). La concepción en torno a literacidad o literacidades surgió en el Reino Unido, como una propuesta que incluye eventos mediados por textos escritos implicados en diferentes contextos sociales (no únicamente el académico). Estos autores agruparon en tres corrientes los trabajos que examinaban la literacidad: 1) perspectiva del modelo autónomo, 2) perspectiva funcional y 3) perspectiva social.³ En la primera se comprende la literacidad

2 El proyecto de tesis doctoral se titula *La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos*; la cual se enmarca dentro del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Específicamente, se pretende realizar un análisis que permita dar cuenta de las características de la triada docente, estudiante y textos, los cuales hacen de la práctica lectora un acto enriquecido por diferentes fuerzas, y, a la vez, lleno de particularidades. Igualmente, se parte del supuesto de que es necesario analizar las prácticas lectoras atendiendo a las interacciones que se generan entre docente y estudiante, entre texto y lector; es decir, lograr una descripción de las prácticas y los eventos letrados en determinados espacios curriculares atendiendo al contexto donde se lee, los lectores, los docentes y los textos. Esto es, el contexto social como factor decisivo para aprender y comprender el acto de leer.

3 Brian Street también ha contribuido a la explicación y la consolidación del modelo de literacidad como una práctica social e ideológica que involucra cuestiones de epistemología y de poder (1995, p.90). Este autor opone lo que considera un “modelo autónomo” de la literacidad, donde esta es comprendida como algo independiente de los procesos culturales, a un “modelo ideológico”

como una habilidad cognitiva; en la segunda se la explica en términos de lo que la gente puede (o no) hacer para actuar frente a las exigencias de la sociedad; y en la tercera se tienen en cuenta sus usos en contextos particulares. La perspectiva social enfatiza en la “disponibilidad y el acceso de y a la literacidad (o literacidades). Están relacionados a la estructura social de la sociedad” (Barton, 1994, p.12). En esta última se incluyen los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), los cuales emplean métodos etnográficos para describir y analizar los usos de los textos escritos. En esa medida, las prácticas de literacidad son históricas, organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder; por otro lado, algunas prácticas son más dominantes que otras (Barton *et al.*, 2000). Además, “la literacidad siempre implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009a, p.23). En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Barton y Hamilton (1998) y de Street (1995) en Inglaterra y los de Gee (2000) en Estados Unidos. Asimismo, están los de Kalman (2004), Peredo (2002), Zavala (2002), Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004), Cassany (2006, 2009) y Aliagas *et al.* (2009), en el ámbito hispanoamericano, entre otros.

Además de los anteriores, sobresalen diferentes estudios que se centran en la escritura académica, los cuales explican las prácticas de literacidad académica asociadas a las relaciones de poder que configuran las identidades disciplinares de los estudiantes en contextos lingüísticos y culturales determinados (Zavala y Bariola, 2012; Zavala, 2009a, 2009b; Hernández, 2009; Lillis, 2001, 2003; Lillis y Curry, 2006; Jones *et al.*, 1999; Lea y Stierer, 2000; Lea y Street, 1998; Ivanic, 1998).

En relación con la escritura académica desde este enfoque, Hernández (2009) considera que:

de la literacidad, en el que esta se inscribe en las estructuras de poder que conforman a una cultura. Es decir, las conciencias que tienen los sujetos en sus prácticas letradas no son neutrales, sino que se hallan cargadas de factores políticos e ideológicos que les dan una cierta jerarquía frente a otras prácticas letradas o sociales, y que conforman activamente la forma como se distribuye el poder en una comunidad o entre comunidades.

La escritura académica se ve como una práctica social llevada a cabo por miembros de una *comunidad discursiva* específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes de esa comunidad. (p.20-21)

En el caso de la lectura, existen trabajos que reconocen la importancia del marco contextual dentro del que se dan las prácticas (Cook-Gumperz, 1988; Rockwell, 1986; Barton, 1994; Verhoeven, 1994; Street, 2004; Lea y Street, 2006; Cassany, 2009; Cassany y Morales, 2009; Peredo, 2002; González de la Torre, 2013). Desde este lugar, la práctica lectora se concibe como

un objeto de estudio que no se explica solo por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector. (González de la Torre, 2013, p.13)

La práctica lectora se constituye así en una posición crítica sobre el discurso y las prácticas académicas, que no pueden dissociarse de las relaciones de poder, ni de la construcción de identidad ni de la concepción de la lectura y la escritura, las cuales se encuentran determinadas disciplinar e ideológicamente.

Para abordar la literacidad académica (especialmente, las prácticas de lectura) conviene retomar los conceptos de *evento letrado*, *práctica letrada* y *comunidad de práctica*, así como los elementos básicos asociados a estos: participantes, escenario, artefactos y actividades (Barton *et al.*, 2000). De acuerdo con Barton y Hamilton (1998), los eventos letrados son actividades de lectura o escritura en un contexto específico. Los eventos

son “episodios observables que surgen de las prácticas y son constituidos por ellas” (p.7). Por ejemplo, la lectura de una reseña a partir del abordaje de un texto de fundamentación en determinada disciplina.

La práctica letrada se trata de una noción que ofrece un modo de conceptualizar “la relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales, en las cuales se integran y toman forma” (Barton y Hamilton, 1998, p.6). Estas prácticas “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no siempre son observables” (Zavala, 2009a, p.8). Específicamente, la práctica lectora se entiende como la acumulación de los diferentes eventos de lectura llevados a cabo por una persona o un grupo de personas en un contexto determinado. Cada evento lector implica un trabajo de construcción de sentidos, el cual está orientado por objetivos específicos; por ejemplo, en el caso de los historiadores, Wineburg (1991) identificó en su estudio ciertos patrones disciplinarios de lectores de secundaria y lectores expertos, mientras leían documentos históricos. Su estudio mostró que dichos grupos involucran procesos diferenciados:

Los estudiantes de secundaria leyeron cada uno de los documentos como si no tuvieran conexión con los otros y se enfocaron principalmente en la recopilación de hechos, pero los historiadores además de “aprender” información, involucraron tres procesos: *búsqueda de fuentes*, *contextualización* y *corroboración*. En ese sentido, pusieron atención al autor, qué tipo de documento era y de dónde venía (*fuentes*); pensaron acerca del periodo de tiempo en el que fue escrito y tuvieron en cuenta lo que conocían acerca de las condiciones políticas, sociales, económicas o culturales de ese periodo (*contextualización*); y buscaron acuerdos y desacuerdos a lo largo del texto y con sus propios puntos de vista (*corroboración*). (pp.513-514)

Por otro lado, la comunidad de práctica se relaciona con la apropiación progresiva de las prácticas (en este caso, de lectura y de escritura). De acuerdo con Gee (2000), dentro de una comunidad de práctica se aceptan tácitamente y se comparten valores, normas, modelos y narrativas culturales (integradas en la mente, en la acción y en las prácticas corporales), los cuales forman parte del proceso de socialización, inmersión y evolución en la práctica. En ese sentido, una comunidad de práctica implica ciertos usos del lenguaje y cierto dominio del tema por parte de los sujetos participantes. Si se piensa en el ámbito universitario, tenemos que la comunidad de práctica varía según el programa académico, la institución, la localización de la institución, el currículo y la intencionalidad formativa del programa, entre muchas otras variables.

Otros aspectos que determinan las prácticas lectoras se relacionan con el nivel educativo, la profesión, el marco disciplinar, lo familiar y las etapas de la vida, entre otros. Asimismo, para el análisis de las prácticas lectoras pueden retomarse las categorías planteadas por Hamilton (Barton et al., p.16) (Tabla 1).

Durante el evento lector, el sujeto o el grupo de sujetos se encuentran enmarcados socialmente; en el caso de los lectores universitarios, a lo largo de su formación se relacionan con una serie de discursos disciplinarios que se construyen a través de la interacción entre los docentes, los estudiantes y los textos, pero hay aspectos involucrados en el desempeño de los papeles ejercidos por estos, y los cuales hacen que las diversas lecturas posibiliten la configuración de un sujeto profesional.

Las categorías planteadas por Hamilton involucran aspectos visibles y no visibles que explican las prácticas lectoras, tales como: los papeles que ejercen los docentes y los estudiantes a partir de la lectura de un texto disciplinar, las características y las funciones de los artefactos o de los textos leídos, los formatos en los cuales se encuentran elaborados, los objetivos de lectura que se persiguen y las actividades realizadas para leer y analizar lo leído.

Tabla 1. Elementos básicos para analizar prácticas y eventos de literacidad

	Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad
Participantes	Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos —otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y regulación de los textos escritos—.
Escenario/contexto	Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos	Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores no materiales, los entendimientos (sobrentendidos), las formas de pensar y de sentir, las habilidades y los conocimientos.
Actividades	Las acciones llevadas a cabo por los participantes durante el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones. Las reglas de adecuación y elegibilidad —quién participa o no, quién puede o no puede participar en actividades particulares—.

Fuente: Barton et al. (2000, p.16).

La reflexión acerca de estos elementos posibilita tener un marco amplio de comprensión del modo como los estudiantes se incorporan y avanzan en las prácticas letradas del sistema universitario, el cual supone “un proceso en el que combina dos tipos de integraciones, una es la institucional, lo que significa aprendizaje y dominio de las formas organizadas, las normas, reglas y *ethos* culturales [...] al mismo tiempo de un proceso de integración disciplinar” (De Garay, 2004, p.30).

“Herramientas de pensamiento”⁴ de Pierre Bourdieu

Bourdieu (1986) plantea que cualquier actividad o práctica humana involucra un intercambio entre individuos y grupos dentro de lo que él menciona como una *economía de práctica*. Bourdieu retoma a Marx en relación con su lógica económica; sin embargo, se distancia al llevar esta lógica a campos diferentes del económico. Con esta perspectiva se pueden explicar todas las prácticas; incluso, las que se pretenden desinteresadas o gratuitas, como prácticas económicas, como acciones orientadas

hacia la maximización del beneficio, material o simbólico (Bourdieu, 1972, citado por Gutiérrez, 2003). Al respecto se explica lo siguiente:

Dentro de la lógica de análisis de Bourdieu, puede hablarse de diversas economías orientadas hacia fines no estrictamente económicos, como la economía de la religión con la lógica de la ofrenda; la economía del honor con el intercambio de dones y contradones, de desafíos y de respuestas; la economía de los intercambios lingüísticos con su lógica específica y sus reglas propias de funcionamiento, etc. (p.27)

Bourdieu (1985), como ejemplo de lo planteado, ha identificado los intercambios lingüísticos como fuente del poder y del control social; es decir, a través de las prácticas lingüísticas se puede analizar el orden social oculto detrás del orden simbólico. Desde la teoría de la práctica se pone de manifiesto la relación dialéctica entre las estructuras objetivas de una sociedad, las prácticas y las actividades de búsqueda de logros de los individuos. En dicho modelo, la práctica textual oral y escrita se constituye en un mediador importante donde la agencia humana, la estructura social, la motivación y la norma se cumplen. A través del

⁴ Esta denominación se retoma del seminario de Chicago ofrecido por Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant.

desarrollo y el uso de las nociones de capital, campo y *habitus*, Bourdieu describe una red de mutuo refuerzo y regulación de relaciones sociales que intenta describir el carácter complejo y práctico del ámbito social humano.

Estas relaciones sociales tienen lugar dentro de un espacio multidimensional compuesto de *campos*, espacios sociales estructurados y caracterizados por la actividad social y discursiva (Bourdieu y Wacquant, 2005; Bourdieu, 2007). De acuerdo con Bourdieu (1987), los campos sociales son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (p.108). Además, le dan forma a la agencia de los sujetos; por ejemplo, el campo de las instituciones educativas se constituye en una red de relaciones entre las distintas posiciones ocupadas por los docentes, los estudiantes, los administrativos y, en general, la institución.

Según Bourdieu y Wacquant (2005), un campo “no es una simple estructura muerta, un conjunto de “lugares vacíos”, sino un *espacio de juego* que existe como tal solo en la medida en que entren en él jugadores que crean en los premios que ofrecen y luchan activamente por ellos” (p.47). Es decir, define lo que está en juego y los intereses propios del campo. Para hablar de lectura académica, el concepto de campo posibilita entender las prácticas lectoras atendiendo a la manera como se producen, circulan y se emplean los textos en campos disciplinares determinados. De ahí que cobren importancia preguntas como: ¿Quién lee? ¿Qué lee? ¿En qué circunstancias lee? ¿Con qué fines lee?; todas ellas se relacionan con el ámbito institucional y disciplinar que organiza y regula la práctica de lectura misma. Igualmente, la estructura del campo involucra “un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidos en el juego” (Gutiérrez, 2005, p.32), lo cual, en el caso de la lectura académica, implica el reconocimiento de las reglas que gobiernan esta práctica, de los papeles y de las posiciones de poder (estudiante-docente), de los artefactos-textos enmarcados social y disciplinarmente y, en sí, de los usos de esta lectura.

Los sujetos y las instituciones se ubican, se mueven y se distribuyen dentro de campos de acuerdo con la acumulación de capital; existe una predisposición a buscar el poder social y el control de sus movimientos e intercambios dentro y a través de dichos campos. El objetivo de estas condiciones sociales resulta del desarrollo dentro de cada individuo del *habitus*, descrito por Bourdieu como:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p.86)

Carrington y Luke (1997) consideran que los rasgos particulares del *habitus* se hallan formados por un proceso de influencia que empieza en el nacimiento:

El sujeto desarrolla características, clase social, formas de ser y ver, ocupar el espacio y participar en la historia, basados y engendrados en la cultura. El concepto de *habitus*, entonces, sirve para conectar el ser biológico con el mundo social por medio de la personificación física y psíquica, una disposición duradera y flexible estructurante y estructurada. Las diferentes prácticas lingüísticas, incluyendo las prácticas de lectura y escritura de individuos y grupos, son articulaciones de los *habitus* lingüísticos, la suma de unas características particulares físicas y sociales del lenguaje y disposiciones de larga duración que median la selección de la pronunciación, el acento, el léxico, la semántica y la sintaxis. (p.101)

En el caso de la constitución del *habitus* relacionado con las prácticas lectoras de campos disciplinares específicos habrá que distinguirlo de cualquier otro *habitus* pedagógico, dado que, por un lado, se comprende la lectura como una práctica profesional enmarcada disciplinariamente y, por otro, se entiende la lectura como una práctica cultural con sus propias convenciones y regulaciones, que deriva de experiencias individuales y grupales, también de la interacción entre el docente-lector y estudiante-lector. En esa medida el docente propicia practicar el *habitus* cultural de la lectura, en la cual emergen los diferentes elementos de la práctica lectora referidos anteriormente, esto es, los roles de los lectores, el campo disciplinar y epistémico, los objetivos de lectura, entre otros.

Por otra parte, como ya se dijo, los campos se definen en relación con los intereses puestos en juego y se objetivan como una forma de capital. El capital se define como el “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se construyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Costa, 1976, citado por Gutiérrez, 2005). Además, la noción de capital posibilita:

[...] explicar el éxito escolar inequitativo de niños originarios de clases sociales diferentes teniendo en cuenta el éxito académico, por ejemplo los avances específicos que pueden tener los niños de diferentes clases en el mercado académico, para la distribución de capital cultural entre dichas clases. (Bourdieu, 1986, p.243)

En esa misma línea de ideas, Bourdieu argumentó que las familias transmiten de manera indirecta a sus hijos las diferentes formas de capital y un grupo de valores y de comportamientos que implican estos mismos “valores implícitos profundamente interiorizados” (1986, p.32). Las formas de capital formuladas por Bourdieu son: capital económico, capital social, capital cultural y capital simbólico.⁵ Los planteamientos

que han sido examinados en este apartado, incluyendo lo referido al capital, han sido utilizados para analizar las prácticas de lectura (Carrington y Luke, 1997; Compton-Lilly, 2007; González de la Torre, 2013). A continuación se explican estas formas, procurando mostrar su relación con la lectura académica.

El capital económico comprende la propiedad de bienes, sueldo y todas las otras fuentes de ingreso (Müller, 1986, citado por Meichsner, 2007, p.4). Este capital es una fuente “inmediata y directamente convertible a dinero” (Bourdieu, 1986, p.243). En relación con la lectura, la posesión de este capital implica para el lector la posibilidad de acceder a distintos materiales —libros de buena calidad, programas de lectura, dispositivos educativos tecnológicos, programas de formación alternos, etc.—. También está compuesto de bienes materiales cuantificables. Dicho capital incluye las posesiones que requieren la inversión económica que posteriormente se convierte en éxito de lectura. Adquirir tales posesiones requiere una inversión de dinero en objetos o servicios. Ejemplos de este capital incluyen los computadores, las *tablet*, los libros con ediciones de calidad, los programas de lectura en casa y las tutorías personalizadas.

El capital social se refiere al conjunto de recursos vinculados a

La posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento [...] destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo [...]. (Bourdieu, 1980, pp.83-85)

Este tipo de capital se puede hallar en las estrategias pedagógicas y didácticas escogidas por los docentes para abordar las lecturas a través de foros de discusión, círculos de lectura, talleres, preguntas, que permitan generar intercambios en torno a una temática. Para el caso de los estudiantes, gracias a la Internet hoy día se dispone de diferentes materiales digitales (resúmenes, artículos, libros digitales, capítulos escaneados, etc.) y géneros digitales (*web*, *blog*, redes sociales, foros de discusión), que posibilitan

⁵ Además, “la noción del capital simbólico es una de la más complejas que Bourdieu desarrolló y se puede entender su obra entera como una búsqueda por las distintas formas y efectos” (Bourdieu y Wacquant 2005, p.178).

tener una mejor comprensión de los textos que se asignan en la universidad. Por ejemplo, para el caso de los bibliófilos, los literatos o los amantes de la literatura, se pueden encontrar redes sociales donde se comparten lecturas y críticas —Ecturalia, Librarything, Leamosmas, etc.—.

El capital cultural se relaciona con el conocimiento, la ciencia y el arte; precisamente, para dar cuenta de las desigualdades de los desempeños escolares. Según Gutiérrez (2005) esto se considera así:

Especialmente en la *Reproducción*, donde los autores realizan un análisis que pone de relieve la autonomía relativa del campo cultural, considerando a la escuela como principal instancia legítima de legitimación de “lo arbitrario cultural”, que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, y con ello, a la reproducción de las relaciones de clase existentes. (Bourdieu y Passeron, 1970, citado en Gutiérrez, 2005, p.36)

Para Bourdieu (1979), hay tres tipos de capital cultural: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. El primer estado “se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación. La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo [...]”. En esa medida, integra las competencias, las disposiciones durables —*habitus*—, las prácticas incorporadas por los sujetos y valoradas según el campo donde se configuren. Este tipo de capital en la lectura académica se establece en la clase, en la casa, en la biblioteca y en los diferentes espacios de lectura elegidos, los cuales demandan ciertos modos de incorporarse a la lectura; en el caso de la clase, por ejemplo, leer en voz alta, releer y resignificar lo leído a partir de la interpretación del docente, del estudiante o de un autor crítico. El *habitus* de la lectura estará ligado también a las estrategias didácticas y pedagógicas —taller, seminario, foro de discusión, círculo de lectura, lectura

en voz baja, etc.—, elegidas por el docente, quien las selecciona según su marco epistemológico. Por ejemplo, en el caso de las ciencias, los textos son artefactos de investigaciones pasadas y son usados para razonar fenómenos científicos. Los científicos los usan para generar nuevas preguntas de investigación y proporcionar el marco necesario para los diseños de investigación; en ese sentido, la lectura experta de textos de ciencias refleja ciertos modos de pensar característicos de la exploración y el razonamiento en este campo (Baker, 1991; Greenleaf *et al.*, 2004; Pearson *et al.*, 2010; Roth, 1991).

Por otro lado, el capital es objetivado “en apoyos materiales —tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.—, es transmisible en su materialidad” (Bourdieu, 1979). Asimismo, tiene valor solo cuando refleja el capital incorporado (1986). Es decir, el uso que hacen los estudiantes de la lectura puede reflejar normas culturales establecidas a través del capital incorporado. Esto se puede evidenciar en la apropiación de los diferentes textos objeto de lectura. A continuación se presenta un ejemplo retomado del estudio de Weiss *et al.* (2003), el cual ilustra los diferentes papeles de los estudiantes y los profesores en la lectura de un texto de biología que reflejarían, precisamente, esas normas culturales a las cuales se hace referencia:

La lección que implicó la lectura de un texto denso de cuatro páginas “Island Biogeography and Evolution: Solving a Phylogenetic Puzzle with Molecular Genetics” (Filson). El profesor notó que el párrafo introductorio era sumamente denso en su terminología y que el mejor modo para comenzar era sacar los términos de evolución, que ellos ya sabían, para asegurarse que estos eran claros. Diciendo “Bien, van a entender esto”, ella hizo que los estudiantes leyeran el párrafo silenciosamente e identificaran todos los términos conocidos por ellos relacionados con la evolución. Entonces los estudiantes trabajaron con sus compañeros para definir los términos. Cada pareja compartió un término con toda la clase para un breve repaso de la

discusión. Luego, la docente dirigió la atención de los estudiantes a un diagrama de los lagartos en la página 2 y les solicitó algunas ideas acerca de lo que habían notado. Las observaciones incluyen el hecho de que el tamaño del lagarto y de la isla se correspondía. Después de mirar el diagrama, ella hizo que sus estudiantes volvieran a la página 1 y leyeran los dos párrafos siguientes en silencio, advirtiéndoles que les iba a decir algo sobre los lagartos. [...] Luego de leer individualmente, los estudiantes trabajaron en compañía para generar por lo menos dos preguntas sobre la lectura del siguiente día. El profesor les recordó hacer preguntas sobre lo que no comprendían, así como lo que querían aprender. (R. Rosen, notas de campo, citadas en Weiss *et al.*, 2003, p.75)

Como se puede identificar en este ejemplo, en una clase de biología se procura resolver problemas a partir de los interrogantes de los alumnos. El docente organiza su clase de acuerdo con el tema y promueve ciertas estrategias de lectura, como la revisión de conceptos previos, la lectura y la discusión entre pares, la identificación de terminología, la lectura de diagramas, predicciones sobre lo observado, la generación de preguntas, etc. Esto va siendo parte del capital incorporado de los estudiantes mencionado anteriormente, y que obedece a ciertas normas culturales; en este caso, demarcadas por el campo disciplinar de la biología y movilizadas por los textos, los diagramas y los demás artefactos que usa el docente para lograr dicha incorporación, además de las decisiones metodológicas que toma para enseñar.

El capital institucionalizado se refiere a los títulos escolares “esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura” (Bourdieu, 1979). En la lectura académica este tipo de capital se evidencia en el rendimiento académico, en los diferentes títulos, en los desempeños en pruebas estandarizadas (PISA, Saber Pro).

En lo relativo al capital simbólico, Carrington y Luke (1997) lo explican como “el fenómeno social de prestigio, estatus y reputación que acompaña la acumulación y el reconocimiento de otras formas de capital” (p.103). Esto se da así por cuanto este tipo de capital añade “prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo, que se agregarían a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo” (Gutiérrez, 2005, p.40). De acuerdo con ello, este tipo de capital depende de la normatividad establecida a través de las políticas institucionales; en el caso de la lectura académica, se relacionaría, entre otros, con el currículo, la intencionalidad formativa de los programas y, en sí, la influencia de las políticas educativas. Por ejemplo, la influencia sobre los diferentes programas académicos, ejercida desde pruebas estandarizadas, en relación con la lectura crítica; tal es el caso de las pruebas Saber Pro, que se constituyen en un índice importante de trabajo para docentes e instituciones. Para recapitular los diferentes tipos de capital expuestos, se retoma a Luke (en prensa; citado en Carrington y Luke, 1997) (Tabla 2):

EPÍLOGO

Siguiendo a Luke (1995) y Compton-Lilly (2007), las categorías propuestas por Bourdieu, ya explicadas, proveen una forma de analizar los contextos sociales en los que el capital de lectura opera. La lectura en la universidad se constituye en un contexto infinito por estudiar, y el cual, a su vez, se relaciona con prácticas letradas propias de la formación disciplinar (lectura silenciosa, lectura en voz alta, relectura, lectura entre pares, etc.). Desde este lugar se plantea el desafío de entender las prácticas lectoras enmarcadas dentro de los campos disciplinares o los campos literario, artístico, jurídico o científico, a los que ha aludido Bourdieu (2000), como “el universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte,

la literatura o la ciencia" (p.74); universo que es un mundo social como los demás. Esto implica analizar la relación entre el objeto de estudio, el método y la lectura en una disciplina en particular. En concordancia con lo planteado por Moje (2008):

La producción de conocimiento en las disciplinas opera de acuerdo a normas particulares de la práctica diaria, convenciones para comunicar y representar el conocimiento y las ideas, asimismo, formas de interactuar, defender ideas y desafiar profundamente las ideas de otros en la disciplina. (p.100)

En esa medida, parte del aprendizaje de una asignatura consiste en entender las normas de la práctica de reproducción y comunicación del conocimiento en las disciplinas (Gee, 2000). También implica comprender las hipótesis o los temas de la disciplina (Lemke, 1990). Asimismo, aprender partiendo de la lectura requiere atribuir significado a la información que proporciona el texto.

Por otra parte, desde el marco sociológico planteado por Bourdieu (especialmente), el concepto de capital permite explicar la práctica lectora desde la comprensión de diferentes aspectos

involucrados, tales como: el comportamiento de los lectores, sus estrategias de lectura, la ruta metodológica adoptada en la lectura por los participantes y lo que una institución o un organismo pueden certificar en relación con el desempeño lector. Sobre ello, Compton-Lilly (2007) explica que "los campos sociales están ocupados por comunidades locales que aportan más o menos capital que las posiciona de manera diferente a sociedades más grandes" (p.79). Desde este marco se pueden entender variables de tipo socioeconómico que tienen injerencia en la comprensión de cuanto sucede con las prácticas lectoras, y que al ser medidas por pruebas como las PISA generalmente muestran que países asiáticos como Singapur o Hong Kong, u otros como Suiza y Holanda, presentan mejores desempeños en relación con países del Tercer Mundo, como Colombia.

En este artículo se ha hecho especial referencia a la lectura en las disciplinas, o lectura académica, enmarcada dentro del estudio de las literacidades académicas y las categorías de Bourdieu, las cuales permiten entender la dinámica establecida entre la actividad de los sujetos lectores y los diferentes elementos contextuales involucrados. Asimismo, este marco posibilita entender que las prácticas lectoras implican actividades y acciones, donde los lectores

Tabla 2. Tipos de capital Luke

Capital simbólico	
Autoridad reconocida y legitimada institucionalmente y derecho necesario para el intercambio y transformación del capital social, económico y cultural.	
Capital incorporado	Conocimientos, habilidades, disposiciones, prácticas lingüísticas, recursos representacionales de habitus del cuerpo.
Capital objetivado	Bienes culturales, textos, objetos materiales y medios físicamente trasmisibles a otros.
Capital institucionalizado	Diplomas académicos, premios, certificados y credenciales profesionales.
Capital económico	Bienes materiales y recursos directamente convertibles a dinero.
Capital social	Acceso a culturas, subculturas, instituciones, relaciones y prácticas sociales.

Fuente: citado por Carrington y Luke (1997, p.102).

se adecúan a aspectos relacionados con el objetivo de lectura, la naturaleza disciplinar de lo estudiado, la construcción de significado en su proceso formativo y la integración de lo leído y lo aprendido a la práctica profesional.

La práctica lectora en contextos universitarios se configura a partir de las demandas del programa curricular, en el que se lee, donde el docente, el estudiante, los textos y la institución brindan suficientes elementos para entender la lógica de las diferentes prácticas letradas, generadas a partir de distintas concepciones y tradiciones disciplinares. La universidad, sus programas académicos y sus apuestas formativas configuran en los sujetos modos de leer con las cuales, probablemente, sigan operando en sus posteriores experiencias de lectura.

REFERENCIAS

- Aliagas, C., Castellà, J. M. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, 5, 97-112.
- Baker, L. (1991). Metacognition, reading, and science education. En C. Santa y D. Alvermann (Eds.). *Science Learning: Processes and Applications* (2-13). Newark, DE: International Reading Association.
- Barton, D. (1994). The social impact of literacy. En L. Verhoeven (Ed.). *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Vol. 1 (185-197). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Barton D., Hamilton M., & Ivanic R. (2000). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. (Trad. Mónica Landesmann). *Sociológica*, 5, 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. (1980). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 2001, 94/95, 83-87.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios Lingüísticos. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (109-128). Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: Tutorías, simulacro de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 23, 6-14.
- Carrington, V. y Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's Sociological Theory: A Reframing. *Language and Education*, 11(2), 96-112.
- Cook-Gumperz, J. (Ed.). (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Compton-Lilly, C. (2007). The complexities of reading capital in two Puerto Rican families. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 72-98.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- González, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Greenleaf, C., Brown, W., & Litman, C. (2004). Apprenticing urban youth to science literacy. En D. Strickland & D. Alvermann (Eds.). *Bridging the Gap: Improving Literacy Learning for Preadolescent and Adolescent Learners in Grades (4-12)*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Gutiérrez, A. (2003). Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 453-482.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Jones, C., Turner, J. & Street, B. (Eds.) (1999). *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 11(3), 182-99.
- Lea, M. & Street, B. (1999a). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En C. Candlin & K. Hyland (Eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices* (62-81). London: Longman.
- Lea, M. & Street, B. (Eds.). (1999b). *New Contexts for Student Writing in Higher Education*. Buckingham: Open University Press / Higher Education Research Education.
- Lea, M. & Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: an academic literacies approach. En M. Lea. & B. Stierer (Eds.). *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The "Academic Literacies" model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lillis, Th. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.
- Lillis, Th. (2003). Student writing as "Academic Literacies": Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Lillis, Th. & Curry, M. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35. Recuperado de <http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/1/3>
- Luke, A. (1995) Genres of power? Literacy education and the production of capital. En R. Hasan & G. Williams (Eds.). *Literacy in Society* (350-389). Londres: Longman.
- Luke, A. (in press). When literacy might (not) make a difference. En C. D. Baker, J. Cook-Gumperz, & A. Luke (Eds.). *Literacy and Power*. Londres: Taylor and Francis.
- Maybin, J. (2000). The new literacy studies: Context, intertextuality and discourse. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (197-209). Nueva York: Routledge.
- Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 3, 1-22.
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Peredo, A. (2002). *De lectura, lectores y contextos. Una aproximación sociocognoscitiva*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Pearson, P. D., Moje, E., & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, 328, 459-463.
- Rockwell, E. (1986). Los usos escolares de la lengua escrita. E. Ferreiro y M. Gómez (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura* (6-19). México: Siglo XXI.

- Roth, K. (1991). Reading science texts for conceptual change. En C. Santa & D. Alvermann (Eds.). *Science Learning: Processes and Applications* (48-63). Newark, DE: International Reading Association.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Nueva York: Longman Publishing.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas etnográficas* (81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. En L. Verhoeven. (Ed.). *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications, Vol. I*. (3-34). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R., & Heck, D. J. (2003). *Looking Inside the Classroom: A Study of K-12 Mathematics and Science Education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (25-35). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2009b). “¿Quién está diciendo eso?” Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América latina*. México: Siglo XXI-CREFAL.
- Zavala, V. y Bariola, N. (2012). Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema: discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos. En R. Cuenca (Ed.). *Educación Superior, Movilidad Social e Identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

