

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 195/222 pp.

Pierre Bourdieu: las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño¹

Afrânio Mendes Catani²
Denice Barbara Catani³
Gilson R. de M. Pereira⁴

Traducción: Mirtha Palma de Zuppa.

El sociólogo y antropólogo francés Pierre Bourdieu, se destaca, entre los grandes pensadores contemporáneos, por la importancia de su obra; en el conjunto de la misma sobresalen importantes estudios acerca de la educación. De hecho, hay entre sus trabajos varios análisis que privilegian la educación y los sistemas de enseñanza. Tales análisis permiten explicitar las implicaciones, disimuladas en la mayoría de los casos, de la educación formal e informal en los procesos de dominación simbólica.

Constituyéndose en objeto central cuyo examen permite evidenciar mecanismos del conocimiento social, la educación puede también esclarecer las formas por las cuales los agentes conocen las instituciones y se reconocen en ellas, y del mismo modo, cómo operan ese conocimiento y reconocimiento en lo que dice respecto a las producciones simbólicas (arte, ciencia, religión y otras). De acuer-

¹ El presente trabajo se encuentra en portugués en: Sociología para educadores. Maria de Lourdes Rangel Tura (org.), Leandro Konder, Rita Amélia Teixeira Vilela. Débora Mazza. Afrânio Mendes Catani. Denice Barbara Catani. Gilson R. de M. Pereira. Rio de Janeiro: Quartet, 2a. ed. 2002. 160p.; 14 cm.- (Educação e sociedade; 8) ISBN 85-85696-45-1 (broch.) 1. Sociologia educacional. 2. Educação-Filosofia. I Konder Leandro. II.Tura, maria de Lourdes Rangel. III. Vilela, Rita Amélia Teixeira. IV.Título. V. Série: (Educação e sociedades;8).

² Doctor en Sociología y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo

³ Doctora en Educación y profesora asociada de la Facultad de Educación de la USP.

⁴ Doctor en Educación y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Rio Grande del Norte.

do con esta perspectiva, para Bourdieu (1987 a, p.295) “la sociología de la educación configura su objeto particular cuando se constituye como ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social, o sea, en el momento en que se esfuerza por establecer la contribución que el sistema de enseñanza ofrece en vistas a la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza y de las relaciones simbólicas entre las clases”. La palabra “contribución”, en este trecho es esencial para aprehender el espíritu de la sociología de la educación practicada por Bourdieu. Para ésta, la cuestión a ser investigada en cada caso particular – entendido siempre como “modalidad de lo posible”, esto es, “el invariante en la variante observada”- es siempre la *contribución* del sistema de enseñanza y la forma específica por la cual ésta se reviste para la reproducción de la estructura de las relaciones, simultáneamente de fuerza y simbólicas, entre todos los agentes sociales (grupos, clases, instituciones).

Bourdieu reiteró, de manera obsesiva, a lo largo de su obra, los beneficios heurísticos de la experiencia cruzada entre el “desenraizamiento de un universo familiar” y la “familiarización con un universo extranjero”(Miceli, 1999).

Era hijo de un modesto empleado de correos de la región de Béarn (Pirineos Atlánticos), nació en Denguim (1930) y falleció en Paris (2002); estudió primero en el Liceo de Pau, y luego en Paris, en el Liceo Louis-le-Grand. Sus estudios superiores los hizo en la Facultad de Letras y en la Escuela Normal Superior (ENS), núcleo de reclutamiento y formación de la élite intelectual francesa de esa época. El hecho es que Bourdieu se benefició del eficiente sistema público de enseñanza del país, consolidado a lo largo de la III República (1870-1940).

Graduado en filosofía, escribe que en los años 50, cuando era estudiante, aquellos que se distinguían por una “brillante trayectoria” no podían, so pena de bajar de categoría, dedicarse a tareas prácticas, tan vulgarmente banales, como las del *oficio* de sociólogo (Bourdieu, 1992,p.176). En este mismo libro, unas líneas más adelante, agrega: es evidente que la conversión que experimenté para adherir a la sociología no era ajena a mi trayectoria social. Viví la mayor parte de mi juventud en una pequeña ciudad del suroeste de Francia. Y sólo pude satisfacer las exigencias de la institución escolar renunciando a muchas de mis primeras experiencias y adquisiciones, y no solamente a mi acento original (...) La etnología y la sociología me permitieron reconciliarme con mis primeras experiencias y asumirlas sin perder nada, creo, de aquello que adquirí posteriormente. Eso es algo no común entre los desertores, que experimentan con frecuencia un profundo malestar y a veces se avergüenzan de sus orígenes y experiencias originarias. La investigación que realicé a mediados de 1960, en aquella pequeña

ciudad, me permitió descubrir más cosas acerca de mí que cualquier otra forma de introspección. (Bourdieu, 1992,p.1767).

Dio clases en el Liceo de Moulins (1954-1955), hizo el servicio militar en Argelia (1955-1958) quedándose dos años más en ese país, como profesor asistente en la Facultad de Letras de Argel (1958-1960). Su carrera posterior fue la siguiente: profesor en la Facultad de Letras de Lille (1961-1964), y a partir de 1964, director de estudios en la Escuela de altos Estudios de Ciencias Sociales, director del Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura (Paris). En 1975 creó la revista *Actas de la Investigación en Ciencias Sociales* y en 1981, fue titular de la Cátedra de Sociología del Colegio de Francia, después de haber competido con Raymond Boudon y Alain Touraine.

En el conjunto de sus libros y artículos, Bourdieu combinó con talento tres de los llamados “padres fundadores” de la sociología que antes de él, tradicionalmente eran confrontados, a saber, Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber.

Sus actividades de investigación se iniciaron en Argelia, a fines de los años 50, luego con Jean-Claude Passeron, estudió los mecanismos escolares de reproducción social (*Los herederos*, 1964 y *La reproducción*, 1970) habiendo desarrollado “una obra multiforme en innumerables terrenos, siempre con la preocupación de que la elaboración teórica no fuese nunca totalmente separada del trabajo empírico”, integrando otros aspectos en sus reflexiones. “Es el caso, por ejemplo, de una obra colectiva organizada por él, *La miseria del mundo* (1993), centrada en la manera en cómo las formas de sufrimiento moldean la subjetividad de los individuos. Aquello que él llamó ‘constructivismo naturalista’ sintetiza bien la originalidad de su obra, particularmente en lo que respecta a los trabajos que fueron publicados desde fines de los años 70” (Corcuff, 1997, p.37).

Bourdieu escribe en *Cosas dichas* que si tuviese que caracterizar su trabajo en pocas palabras, hablaría de un *constructivismo estructuralista*, tomando la palabra “estructuralismo” en un sentido muy diferente a aquel que le es dado por la tradición saussuriana o lévi-straussiana. Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen, en el propio mundo social y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de constreñir sus prácticas o representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay, por un lado, una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de aquello que llamo de *habitus*, por otro lado, de las estructuras sociales, en particular de lo que llamo de campos

y de grupos, y particularmente de lo que se acostumbra llamar de clases sociales (Bourdieu, 1987b,p.147).

Creemos que algunas palabras deben ser dichas acerca de la Escuela Normal Superior, donde Bourdieu se formó. Fundada en 1794 e instalada en 1847 en el 45 de la calle de Ulm, del otro lado del Panteón y no lejos de la Sorbona, la Escuela tenía la función de reunir alumnos becarios con la finalidad de transformarlos en los mejores profesores de Francia en las más variadas áreas del conocimiento. En el libro de Nicole Masson, *La Escuela Normal Superior. Los caminos de la libertad*, figura una lista de *normalistas* que se hicieron célebres en diversos campos (astrofísica, biología, química, economía, edición, geografía, historia, industria, periodismo, lingüística, literatura, matemática, mineralogía, filosofía, física, política, psicoanálisis, sociología y teatro); Gérard Debreu (premio Nóbel de economía); Marc Bloch, Lucien Fèvre, Jacques Le Goff y Paul Veyne (historia); Georges Dumézil (lingüística); Jean Giraudoux, Roger Caillois, Paul Nizan, Jean Prévost y Romain Rolland (literatura); André Weil (matemática); Alain, Louis Althusser, Raymond Aron, Henri Bergson, Georges Canguilhem, Régis Debray, Jacques Derrida, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre y Simone Weil (filosofía); Léon Blum, Jean Jaurès y Georges Pompidou (política); Didier Anzieu y Daniel Lagache (psicoanálisis); Raymond Boudon, Célestin Bouglé, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Maurice Halbwachs, Marcel Mauss y Alain Touraine (sociología).

Vale resaltar que la Escuela Normal Superior tenía una característica básica, su papel de crisol social. Los costos de un curso de medicina o derecho excedían las posibilidades de las clases obreras y rurales, pero los profesores podían venir de abajo, gracias a las becas disponibles para la continuación de sus estudios. Escribiendo en la década del 20, Albert Thibaudet [autor de *La república de los profesores*] descubrió que entre ocho o nueve de cada diez alumnos de la Normal habían recibido becas. La persona podía haber nacido y haberse criado en una provincia distante y aún así ser aceptada en la Normal; una vez en el Khâgne [clase preparatoria literaria para la Normal], preparatorio, y después., en la Escuela, establecería los contactos que servirían para toda la vida. Para ingresar en la sociedad, era un medio tan bueno como haber sido criado en un barrio elegante de Paris. (Lottman, 1987,p.38).

Aún en la actualidad un/a joven francés/a que desee ser profesor/a encontrará en la Escuela Normal Superior condiciones bastante tentadoras: después de haber superado un riguroso proceso selectivo, firma un contrato con el Estado, a través del Ministerio de Educación, mediante el cual está obligado/a a trabajar

para el gobierno durante diez años. En ese plazo están incluidos los cuatro años regulares del curso. De esta manera el/la joven académico/a es inmediatamente empleado/a público/a a partir de su ingreso a la Escuela, recibiendo una beca de 8.800 francos franceses (aproximadamente 1.000 euros). Obtiene, además, a precios considerablemente subsidiados, alojamiento y alimentación en la propia institución.

Las observaciones que se hacen acá sobre la obra de Bourdieu pretenden situar las maneras en que el autor fue leído y comprendido en Brasil, así como las formas de incorporación de sus proposiciones en los estudios del campo educacional. Para hacer eso posible se examinaron las producciones divulgadas en veinte periódicos educacionales:

ANDE, n.1-21, San Pablo, 1981/1995; *Cadernos CEDES*, n.1-50, Campinas, SP, 1980/2000; *Cadernos de Pesquisa*, n.1-110, San Pablo, 1971/2000; *Contexto e Educação*, n.1-53, Ijuí, RS, 1986/1999; *Educação & Filosofia*, n.1-25, Uberlândia, MG, 1986/1999; *Educação & Realidade*, v.1-24, Porto Alegre, 1976/1999; *Educação e Seleção*, n.1-20, San Pablo, 1980/1989; *Educação e Sociedade*, n.1-7-, Campinas, SP, 1978/2000; *Educação em Debate*, n.1-37, Fortaleza, 1978/1999; *Educação em Revista*, n.1-30, Belo Horizonte, 1985/1999; *Em Aberto*, n.1-70, Brasília, 1981/1996; *Estudos em Avaliação Educacional*, n.1-19, San Pablo, 1990/1999; *Forum Educacional*, v.1-14, Rio de Janeiro, 1977/1990; *Idéias*, n.1-30, San Pablo, 1988/1998; *Pro-Posições*, n.1-22, Campinas, SP, 1990/1997; *Revista Brasileira de Administração da Educação*, *RBAE*, v.1-12, Porto Alegre, Brasília, 1983/1996; *Revista Brasileira de Educação*, n.0-11, San Pablo, 1995/1999; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Rbep*, n.117-193, Brasília, 1970/2000; *Revista da Faculdade de Educação*, v.1-24, San Pablo, 1975/1998; *Teoria & Educação*, n.1-6, Porto Alegre, 1990/1992.

Wacquant (1993), al examinar las condiciones de la apropiación de la obra de Bourdieu en los Estados Unidos, realiza un análisis fértil para el presente estudio. Wacquant resalta, citando Bourdieu, que si es verdad que “el sentido de una obra (artística, literaria, filosófica, etc.) cambia automáticamente en cada cambio en el campo en que está situada para el espectador o lector” (Bourdieu. The field of cultural production, or the economic world reversed. *Poetics*, 12, nov., 1993, p.311-56), entonces la adecuada comprensión de un determinado autor impone un trabajo doble de elucidación: de sus ideas y del universo intelectual en el cual ellas llegan a circular. Requiere que codifiquemos el espacio mental del autor – esto es, las categorías y postulados que lo sustentan o su manera de pensar y teorías

sustantivas – y requiere, también, que obtengamos alguna información acerca del espacio académico en el cual sus escritos están insertos (p.235).

El texto presenta también informaciones acerca de las ideas y del universo intelectual en el cual las ideas de Bourdieu circulan. Además de la lectura de la obra del sociólogo francés, nos valemos de buenos comentaristas, como: Miceli (1987; 1999a; 1999b), Ortiz (1983), Pinto (2000). Nos servimos también de varios análisis empíricos desarrollados por Bourdieu y sus colaboradores.

Hablaremos de apropiación de la obra de Bourdieu para dar cuenta de la multiplicidad de formas de recepción y los modos peculiares de invención en la lectura que se hizo del autor. El sentido del término apropiación, parte del esquema conceptual forjado por Roger Chartier para explicitar los procesos de producción de sentido que configuran la lectura como creación, matiza la comprensión de diferentes “interpretaciones” hechas entre nosotros. Chartier se refiere al concepto sosteniendo que [...] la apropiación tal como la entendemos apunta a una historia social de los usos e interpretaciones referidos a sus determinaciones fundamentales e inscriptos en las prácticas específicas que los producen. Prestar, así, atención a las condiciones y a los procesos que, muy concretamente, conducen las operaciones de construcción del sentido (en la relación de lectura y en los otros casos también), es reconocer, contra la antigua historia intelectual, que ni las inteligencias ni las ideas son descarnadas y, contra los pensamientos de lo universal, que las categorías dadas como invariantes, sean filosóficas o fenomenológicas, están por construirse en la discontinuidad de las trayectorias históricas. (1998, p.74).

El propio Bourdieu no se aparta de esta interpretación cuando examina las relaciones mantenidas por los individuos con las prácticas culturales en “Lecture, lecteurs, lettrés, littérature”(1987c) y al dialogar con R. Chartier (Bourdieu y Chartier, 1985) acerca de la cuestión de la lectura o del consumo cultural.

Buscamos, de esta manera, explicitar las características de las apropiaciones hechas del pensamiento de Bourdieu en Brasil mediante el análisis de los textos en los cuales hay referencias al autor, incorporación de conceptos y/o asimilación de su modo de trabajar. Los textos analizados llevaron a la identificación de tres categorías, de acuerdo con los tipos de apropiación que evidenciaron. La forma más frecuente de apropiación fue designada como *apropiación incidental*, caracterizada por referencias rápidas al autor, generalmente al libro *La reproducción* (constituyen 67% de los artículos consultados). En esas modalidades de apropiación es común ver que el sociólogo es citado en las referencias bibliográficas y no aparece en el cuerpo del texto o es mencionado apenas de paso, junto con otros

autores (en general, Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis), casi siempre de modo clasificatorio (“reproductivista”), o también aparece en anotaciones que no son fundamentales. En las apropiaciones incidentales no siempre están establecidas las relaciones entre la argumentación desarrollada en el texto y las referencias al autor o sino se establecen relaciones muy tenues con los argumentos desarrollados.

Clasificamos la otra forma como *apropiación conceptual tópica*, apareciendo en el 18% de los artículos consultados, caracterizada por el hecho de dejar entrever la utilización, aún cuando no es sistemática, de citas y, eventualmente, de conceptos del autor, como por ejemplo el de capital. En estas formas de apropiación las adquisiciones conceptuales son mobilizadas para reforzar argumentos o resultados obtenidos y desarrollados en un cuadro teórico que no es necesariamente el del autor. Amplían el abanico de obras citadas, apareciendo, entre otros, textos como *La economía de los bienes simbólicos*, *El poder simbólico* y *Cosas dichas*.

La tercera modalidad recibe el nombre de *apropiación del modo de trabajo*, constituyéndose en maneras de apropiación reveladoras de la utilización sistemática de nociones y conceptos del autor, tales como campo, estrategia, *habitus*, entre otros, así como muestran preocupación central con el *modus operandi* de la teoría (construcción del objeto, pensar relacional, análisis reflexiva, objetivación del sujeto objetivante). En esta forma de apropiación (15% de los artículos consultados) se ponen en juego los instrumentos teóricos elaborados por Bourdieu en realidades empíricas precisas, siendo mayor la diversidad de obras referidas e, inclusive, aparecen menciones a las *Actas de Investigación en Ciencias Sociales*, revista fundada por él en 1975, como ya lo hemos dicho. Nuestra estrategia de trabajo obviamente no pretendió evaluar la justicia o adecuación de las apropiaciones, sino que recurre a este mismo concepto de apropiación y la manera en que el propio sociólogo entiende la diversidad de la producción de las prácticas culturales para intentar mostrar también algo de las condiciones en las cuales el autor fue leído.

Sus primeros textos traducidos en Brasil fueron dos artículos que figuran en antologías publicadas en 1968 (*Problemas del estucuralismo* y *Sociología de la juventud*, organizadas respectivamente, por Jean Pouillon y Sulamita de Britto). Sin embargo, Bourdieu vendría a ser más extensivamente leído a mediados de la década de 1970, cuando otros artículos de su autoría surgieron en *La economía de los bienes simbólicos*, antología organizada en 1974 por Sergio Miceli, y en 1975, cuando se hizo la primera edición brasileña de *La reproducción*. Estas

publicaciones fueron más divulgadas que las anteriores y transformaron algunos importantes trabajos del sociólogo accesibles al público lector interesado en cuestiones sociológicas y educacionales, principalmente en el ambiente universitario. También en la misma época, el artículo de Bourdieu “Condiciones de clase y posición de clase” fue traducido e incorporado a la antología *Jerarquías en clases*, organizada por Neuma Aguiar. Nuevamente, en los años 70, otros dos textos de Bourdieu integrarían la antología organizada por José C. García Durand (*Educación y hegemonía de clase*), y en el mismo período, sería lanzada la traducción de *Argelia 60*, que en Brasil recibiría el título sugestivo de *El desencanto del mundo*. Si en esa década Bourdieu causó cierto impacto, aunque limitado, en la producción sociológica y antropológica universitaria, pasó, sin embargo, relativamente desapercibido en el campo educacional brasileño, que no respondió con mayor entusiasmo a la llegada de un sociólogo quien, aún en Europa, era considerado como difícil y no ofrecía muchas armas para las luchas académicas de la época, en general volcadas a la militancia política.

Hasta mediados de la década de 1970, las referencias a Bourdieu son incidentales y esporádicas (en esta década aparecen 15 menciones al autor en los periódicos). Se publica un texto con referencia al sociólogo francés en la *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos* (Capalbo, 1974), y en *Cuadernos de Investigación* se registran la reseña de *La reproducción*, todavía no traducido en aquel momento (Barreto, 1972), y otros pocos artículos en los cuales se puede identificar apropiaciones incidentales de su obra. (Barreto, 1975; Barroso y Mello, 1975; Gouveia, 1976). A fines de esa década fueron también publicados nueve artículos en *Educación & Sociedad* conteniendo referencias a Bourdieu: en general incidentales, y el artículo de Luiz Antônio Cunha (1979), que desencadenaría, poco después, una breve polémica en las páginas de *Cuadernos de Investigación* (Cunha, 1982, Durand, 1982; en ese mismo número se publicó también el artículo bastante crítico de Vincent Petit, titulado “Las contradicciones de ‘La reproducción’”). Ciertamente, no se puede considerar que hubo una incorporación sistemática del modo de hacer investigación del autor francés, entre nosotros en la década de 1970; se puede solamente reconocer que su obra potenció algunos estudios en el campo educacional brasileño y tales estudios se apropiaron de conceptos y resultados analíticos fértiles para la comprensión de la realidad educacional brasileña que, ya en la época, parecía cada vez más excluyente.

Los años de 1979 a 1983 serían decisivos para las formas posteriores de apropiación de Bourdieu en el campo educacional brasileño (dos hitos en esas fechas: en 1979, la publicación del artículo de Cunha antes mencionado y, en

1983, una antología de artículos de Saviani). En esos años se observa una tendencia a atribuirle la presencia de *presupuestos políticos* en la lectura de Bourdieu. Es una operación de cambio: retirada de los cuadros científicos más amplios que le dan sentido, la obra de Bourdieu, leída sobretudo a partir de *La Reproducción*, pasa a ser objeto de controversias políticas en el campo educacional brasileño. Eso ocurre cuando los textos del sociólogo francés están sujetos a la dicotomía muy en voga de la “reproducción *versus* transformación”(en el pasaje de los años 80 a los 90 sería transformada en la dicotomía “reproducción *versus* resistencia”, cf. *Teoría & Educación*, n.1, cuyo título general es “Teorías de la reproducción y de la resistencia”). Bourdieu pasa a ser considerado un autor que se reconoce crítico, sin embargo políticamente desmovilizador; su teoría, posibilita instrumentos para la crítica de la función desempeñada por la escuela en la sociedad capitalista, pero no provee armas para la acción. Se limita a la constatación de la dimensión reproductivista de la escuela y no da cuenta de las contradicciones de la realidad, en fin, desmoviliza:

Tales categorías [de las teorías de la reproducción y de los aparatos ideológicos del Estado] fueron útiles para el descubrimiento ideológico de la acción escolar, y para la denuncia de su papel reforzado de las desigualdades socioeconómicas en contextos sociales como los de América Latina. Llenas de las contradicciones de un momento histórico concreto y específico, esos modelos teóricos se vuelven, sin embargo, frágiles orientadores de la acción práctica.[...] ¿Qué espacio existiría para una acción escolar transformadora en la óptica de las teorías reproductivistas de la educación? Probablemente poco o ninguno (Mello, 1983,p.5-6).

Saviani (1983,p.25) cita una frase, bastante sintomática, de Snyders: “Bourdieu-Passeron o la lucha de clases imposibles”. Refiriéndose a las investigaciones brasileñas en los años 70, Goergen (1986,p.7) habla del “pesimismo y desánimo que veía en la educación nada más que un ingenio reproductor de los intereses de las clases dominantes”, y atribuye ese “inmovilismo reproductivista” a las ideas de Bourdieu y Passeron”.

Una de las consecuencias de la imposición de esa problemática es concentrar la atención en esa dimensión de la lectura, apartándose de la comprensión de los propósitos y de la lógica de la obra de Bourdieu y condicionando fuertemente, como ya afirmado la forma de la apropiación del autor en el campo educacional brasileño.

Bastaría con retener algunos fragmentos para dar cuenta de lo que se está diciendo:

Al referirse a la sociología de Bourdieu, Mello comenta:

Es el caso de algunas tendencias más recientes de la sociología de la educación que otorgan a la acción pedagógica- ejercida bajo el inexorable control de la clase dominante- un poder casi absoluto, de cuya violencia no existiría escapatoria (1979,p.71).

Esas interpretaciones se prolongarían por mucho tiempo y, ya tardíamente, llegan a formulaciones como:

¿La violencia simbólica, en cuanto instancia que ocurre en las escuelas, es el principal villano de la historia? No. La violencia simbólica es sólo el idiota útil, manipulado por los poderes públicos en la dirección de impedir la comprensión de la verdadera violencia (Whitaker, 1994,p.35).

En el escenario de las apropiaciones de la obra de Bourdieu en el campo educacional brasileño, el libro *La Reproducción* ocupa una posición peculiar. (A veces también ocupa lugares que hoy parecen inusitados, por ejemplo, en la asociación de las formulaciones de ese libro a la teoría de la dependencia, cf. Capalbo, 1990; o en la utilización del mismo concepto de dependencia para explicar lo que se considera “aceptación inmediata y acrítica” de *La Reproducción* en los países periféricos, cf. Velloso, 1985; o también, cuando se le atribuye completa inocuidad teórica:

Las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970, por ejemplo) tienen, por el tipo de abstracciones descontextualizadas que utilizan, un grado de generalidad tan grande que casi no enseñan nada que ya no sepamos intuitivamente, debido a nuestras propias implicaciones en las relaciones sociales (Gauthier, 1996, p. 345).

Esa posición peculiar se debe, en primer lugar, al hecho de haber sido, por lo menos durante cierto tiempo, objeto central de las polémicas producidas en el campo (reproducción *versus* resistencia). Un indicio de esa modalidad de lectura política de la obra del autor es la insistencia bastante generalizada, en identificar un perfil de “denuncia” en *La Reproducción*.

Bourdieu y Passeron, en su libro *La Reproducción*, denuncian el proceso escolar como un momento importante en la reproducción y mantenimiento de la ideología dominante (Alves, 1986, p. 9); La teoría de la reproducción también se hace presente en la educación. Mediante la formulación de esta teoría, se denuncia la acción educacional como de reproducción del sistema social, donde las fuerzas dominantes actúan pretendiendo mantener, en las relaciones sociales, su poder. (Capalbo, 1990, p. 42).

En el campo politizado del período, parece que las manifestaciones entonces consideradas más legítimas, como las de no conformismo, eran proporcionales a

las manifestaciones tomadas como de posición crítica, y muchas veces de simple negación, relativas a ese libro. Considerando el elevado grado de consagración de las pedagogías entonces dominantes o candidatas a la dominación, que veían en la escuela “amenaza al orden” y potencialidades “liberadoras”, y bastante inclinadas a valorar la dimensión revolucionaria de la “praxis educativa”, ese texto ciertamente parecía incómodo.

En segundo lugar, el libro ocupa esa posición específica en razón de la cantidad de referencias: es el texto más citado y en general de forma incidental. Y las apropiaciones incidentales sugieren que probablemente la obra no fue leída de modo de aprehender todas sus especificidades y dimensiones explicativas. Tal vez el formato del libro, el análisis de investigación empírica precedida de un conjunto de proposiciones rigurosas destinadas a establecer los fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, juntamente con el desencanto proporcionado por las formulaciones en él contenidas, hayan de algún modo contribuido para dar la impresión de falta de dinamismo y cierre de la teoría. El propio Bourdieu (1992, p.58) admitiría, posteriormente, esa dificultad:

Reconozco que mis escritos pueden contener enunciados poco felices que han dado fundamento a las interpretaciones erróneas de que son objeto. (Debo también convenir que, en muchos casos, encuentro críticas terriblemente superficiales y no puedo dejar de pensar que sus autores fueron víctimas de los títulos de mis libros; pienso, en particular, en *La reproducción*). Y creo también que ciertas manifestaciones un tanto provocadoras, nacidas de la voluntad de romper con la ideología de la “escuela liberadora”, pueden parecer inspirarse en eso que llamo de “funcionalismo del peor”.

Algo más acerca de *La reproducción*, se puede decir que Bento Prado Jr. fue uno de los mejores intérpretes del sociólogo francés en Brasil y su texto contrasta con la mayoría de los análisis realizados por acá. En Francia, a principios de los años 70, se hicieron muchas críticas referidas al libro y algunas de ellas tuvieron una razonable difusión entre nosotros (las más conocidas son las siguientes: Prost, Antoine. “Una sociología estéril: La Reproducción”. *Espíritu*, 398, 1970; Baudelot y Establet. *La escuela capitalista en Francia* Paris: Maspero, 1972; Sainsalieu, R. “Sobre la Reproducción de P.Bourdieu y J.C.Passeron”. *Revista Francesa de Sociología*, VII, 3 jul/set. 1973, además del artículo de Vincent Petit, ya mencionado). Prado Jr. observa que tales críticas se constituyen, principalmente, en objeciones de inspiración marxista, que insisten en sostener que Bourdieu y Passeron no explicitan cómo el conflicto de clases se refleja dentro de las instituciones pedagógicas:

La reproducción [...] da qué pensar, tanto a nivel de una teoría general de la educación [...] cuanto a aquel más próximo, de la reciente historia de la escuela [...] porque fue el punto de partida de todo un proceso de ‘deconstrucción’ de la representación común de las instituciones pedagógicas [...] pero sobre todo porque da pistas, tal vez no siempre conscientes en la mente de los autores, de la génesis de la ilusión que ayudan a resolver (Prado Jr., 1980,p.20).

Prado Jr. destaca también que los autores establecen una teoría general de la “violencia simbólica”, y al mismo tiempo, proponen una explicación del funcionamiento de las instituciones escolares de Francia, construyendo el análisis de una Facultad de Letras y mostrando que el universitario, al dominar el código lingüístico, se convierte en una especie de *mandarin*. Y lo que va a dar el tono es, justamente, ese código lingüístico burgués (constituido fundamentalmente en el cuadro de la socialización primitiva, en el ámbito familiar), con sus tics, sus idiotismos, su particularidad. Reencontrado en las aulas por los “futuros notables” (o para valerse de otra obra de Bourdieu, por los *herederos*), será erigido “como el lenguaje de la razón, de la cultura [...] como ‘elemento’ u horizonte de la Verdad (con V mayúscula). Lo particular es arbitrariamente erigido en universal y el ‘capital cultural’ adquirido en la esfera doméstica, por los hijos de la burguesía, les asegura un privilegio considerable en el destino escolar y profesional. En el destino, en fin (Prado jr., 1980, p.21).

Esas dimensiones analíticas -además de otras, que dejamos de mencionar-destacadas por Prado Jr. pasan desapercibidas por los demás críticos, principalmente preocupados en contabilizar el “potencial revolucionario” inmediato que *La reproducción* podría presentar.

En las revistas especializadas del campo educacional, esa llave para la interpretación de *La reproducción* preconizada por Prado Jr. sólo aparecería en la década de 1990, cuando entonces se reconoce en este libro el análisis de la complicidad del sistema de enseñanza con los mecanismos más sutiles de transmisión del legado cultural:

En una sociedad en que la obtención de privilegios sociales depende cada vez más de la posesión de diplomas escolares, la función de la escuela es asegurar el legado discreto a derechos de la burguesía que no podría ser transmitido más de manera directa y declarada. Así la escuela [otorga a los agentes situados en las posiciones sociales más altas] el derecho supremo de no aparecer como privilegiado, [la escuela también] logra convencer a los desafortunados que ellos deben su destino escolar y social a la ausencia de dones y méritos (Corrêa, 1992, p.70).

Esa operación interpretativa a la que venimos aludiendo se vuelve inteligible a partir del estado del campo educacional en la época. La hipótesis de trabajo más promisoría, probablemente, es la de que tal operación atiende a la lógica competitiva del campo en el período: los defensores de la dicotomía “reproducción *versus* transformación” estaban, ellos mismos, aún cuando no todos, empeñados en la construcción de teorías pedagógicas bastante propensas a la politización y militancia – “se inicia en el final de esa década [de 1970] otros esfuerzos en la línea de las sugerencias de la teoría marxista que, no satisfaciéndose con las teorías crítico-reproductivistas, postulan la posibilidad de una teoría crítica de la educación que capte críticamente la escuela como instrumento coadyuvante en el proyecto de transformación social (Libâneo, 1991,p.31). Tales teorías fatalmente serían cuestionadas por una sociología, en gran parte desconocida en Brasil, y que se presentaba como candidata a la tarea de desmistificar tanto los móviles de lucha de los campos simbólicos cuanto los optimismos resultantes de las disposiciones constestarias de los agentes del campo educacional, tendientes a depositar sus esperanzas de transformar el mundo en la toma de conciencia liberadora. Puesta en ese ámbito, la sociología de Bourdieu, sin dudas, estaba condenada a la pérdida de legitimidad en un campo en creciente politización. Esa forma de cambio debe ser entendida a partir de una configuración específica de las fuerzas analíticas que moldeaban el campo educacional brasileño en la época, y por consiguiente, definían y delimitaban los móviles legítimos de las luchas inseparablemente teóricas y prácticas, pedagógicas y políticas.

Otros dos integrantes del escenario de las apropiaciones de la obra de Bourdieu en el campo educacional brasileño merecen también ser mencionados. El primero – propiamente epistemológico- reside en el hecho de el autor no presentar teorías para ser vistas, admiradas encunto tales, como hazañas intelectuales. Sus instrumentos, simultáneamente teóricos y prácticos, fueron creados para los propósitos de construcción de objetos científicos, y están, por eso mismo, enteramente subordinados a las operaciones de investigación. (cf. Pinto, 2000, p.107). Eso significa que la economía de las prácticas desarrollada por Bourdieu siempre se mostró refractaria a todas las operaciones de canonización que terminan por conducir a la normalización y padronización de la producción científica, esto es, se reveló contraria a los “artificios y perversiones que engendran la preocupación de conformarse a las conveniencias y al buen tono del campo universitario” (Presentación, 1975, p. 2). En un espacio de producción simbólica como el campo educacional brasileño, en que es fuerte la valorización de las grandes teorías y de los grandes objetos, de las síntesis decisivas de la historia y de la

vida económico-social, y en el cual el trabajo empírico fue, sobretodo en el período acá estudiado, bastante desvalorizado por la sospecha de positivismo, la sociología de Bourdieu estuvo, durante cierto tiempo, condenada a ocupar un lugar un tanto marginal en el espacio de las producciones.

El segundo ingrediente – propiamente político- habla respecto al estado del campo educacional brasileño en el período, bastante politizado, como ya fue referido y, por consiguiente, inclinado a legitimar teorías que traen proposiciones de interferencia en la realidad social. En las décadas de 1970 y 1980 ese estado del campo estaría caracterizado por la prédica de las virtualidades revolucionarias del trabajo pedagógico, ciertamente creando, con eso, un escenario ideológico más tendiente a rotular la obra de Bourdieu de desmovilizadora, cuando no de reaccionaria, considerando que en ella no era posible encontrar tanto el esquema de interferencia anteriormente referido en cuanto a las tesis que pudiesen informar los agentes y movilizarlos para la práctica de transformación social.

La operación llevada a término en el campo educacional brasileño en los años 80, y que acabaría por destinar la obra del autor francés a un lugar de análisis educacional caracterizado por el rótulo de “reproductivista” o “crítico-reproductivista”, estaba dotada de cinco aspectos inseparables. En primer lugar, se prestó poca atención al esqueleto conceptual desarrollado por el sociólogo hasta el momento, o sea, los conceptos de *habitus*, campo, arbitrario cultural, capital simbólico, estrategia, poder simbólico, violencia simbólica, entre otros, y a las operaciones conceptuales y relacionales entre todos esos conceptos, como por ejemplo, la que establece la homología entre los campos, la que define la lógica de las prácticas y la del mercado de bienes simbólicos. En segundo lugar, tampoco parece haber tenido la consideración de uno de los fundamentos de la sociología de Bourdieu, que es, el de la existencia de las mediaciones y de las autonomías relativas entre los campos. La consecuencia de eso fue que al autor, empeñado en aprehender la contribución del sistema de enseñanza en los procesos más generales de reproducción social o, como se dirá hoy, el lugar de la educación y del sistema de enseñanza en una economía general de las prácticas y de los bienes simbólicos, le fue atribuido una “teoría de la educación” que, aún crítica y denunciadora, era no-dialéctica.

Esa supuesta dimensión no-dialéctica conduce al tercer aspecto, que es, todo indica que hubo cambio de la perspectiva sociológica de Bourdieu hacia una perspectiva “sociológica”. Las proposiciones del “libro uno” de *La reproducción* fueron en la práctica, y a despecho de declaraciones contrarias, separadas de las operaciones de investigación del “libro dos” y, consecuentemente, tomadas como

un discurso genérico sobre la escuela, válido para todas las sociedades y en todas las épocas (“un esquema de interpretación enteramente cerrado sobre sí mismo”, Barreto, 1972, p.99; “una lógica de lo social, es decir, una teoría de la educación válida para todas las épocas y todas las sociedades que existieron, existan o vayan a existir”, Saviani, 1986, p.16). Eso condujo a la idea de un carácter no-dialéctico de la teoría, en el momento la forma suprema de descalificación epistemológica, forma con certeza eufemizada de descalificación política. Se afirmaba, así como los críticos marxistas franceses de Bourdieu (Vincent Petit, Snyders, Baudelot y Establet, entre otros), que su teoría ignoraba la contradicción:

La falta de una perspectiva histórica [...] impide la colocación adecuada de las posibilidades dialécticas del sistema de enseñanza, que, si no llega a ser el elemento determinante de la transformación de una determinada constelación del poder, puede contribuir de alguna manera para que esa constelación se altere (Barreto, 1972, p.99); La teoría no permitiría, así, la aprehensión de las *contradicciones*, de las luchas (Cunha, 1979, p.100); pero la realidad se mueve, y la contradicción es la base de ese movimiento. El propio desarrollo del concepto [de eliminación] implica su contraposición con su contrario. Bourdieu y Passeron no desconocen eso, pero no ejercitan esa dialéctica. Por lo menos no en el texto en cuestión [La reproducción] (Freitas, 1991,p.273).

Eso sugiere que, en vez de interpretarse la obra del autor como una tentativa científica de fundar una antropología de las prácticas y de los bienes simbólicos a partir del análisis de ciertas instituciones de las sociedades contemporáneas (el sistema de enseñanza, por ejemplo), se identificó en ella tanto esas tesis políticas, principalmente sobre la escuela, cuanto esquemas puramente lógicos y ahistóricos de interpretación “socio-lógica”.

El cuarto aspecto está ligado a la creación de expectativas en torno de propuestas pedagógicas en la obra del autor: en la ausencia de un discurso doctrinal sobre la educación, ella fue interpretada como una “teoría de la educación” sin propuestas. Para un campo que se encontraba en un estado en el cual se daba bastante énfasis a la acción, sobretodo transformadora, eso era interpretado como un defecto grave de la teoría.

Finalmente, como complemento a las demás operaciones, la obra de Bourdieu terminó presa de las dicotomías que él tanto combatió y viene combatiendo en sus investigaciones: su sociología se enclaustró en la dicotomía “reproducción *versus* transformación”, dicotomía que en su momento tuvo enorme éxito en el campo educacional. Fenómeno similar ocurrió con la apropiación de las ideas de Bourdieu en Inglaterra y en los EEUU, cuando su obra se circunscribió, respecti-

vamente, a las dicotomías “reproducción *versus* resistencia” y “micro *versus* macro”(cf. Bourdieu, 1992, p. 133). Es interesante constatar que las apropiaciones de la obra del sociólogo francés en el campo educacional brasileño presentan algunas similitudes, y ciertamente muchas diferencias, en relación a las verificadas en el campo de las ciencias sociales anglo-americanas. Además de la circunscripción de la obra del autor a las dicotomías mencionadas, se observan otras analogías: la ausencia de referencias a las investigaciones publicadas en las *Actas* – “el voluminoso corpus de estudios empíricos publicados en la revista fundada por Bourdieu raramente es consultado por investigadores ingleses y americanos” (Wacquant, 1993, p.244) – mientras que en el campo educacional brasileño fueron identificados solamente 27 textos con referencias a esa revista; una cierta fragmentación en la lectura del autor, verificada en el campo educacional brasileño sobretodo en lo que se refiere a *La reproducción* y ejemplificada en la ya referida lectura de la parte uno de ese libro; lecturas que aproximan Bourdieu al marxismo, especialmente a Althusser – “A partir de los años 60 una nueva corriente teórica, el neomarxismo, ha presentado significativa producción, sobretodo en Europa Occidental y en países subdesarrollados (por ejemplo, Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis)”(Gomes, 1983, p. 85); “Al lado de Althusser, Bourdieu es otro influyente estructuralista de orientación marxista que se dedicó especialmente al estudio de la educación y su organización” (Sander, 1984, p.52) – aún cuando haya habido por lo menos una alerta sobre esa aproximación: “espanto ante interpretaciones de la teoría [de Bourdieu] que procuraban ‘encajarla’ dentro de ciertos esquemas teóricos, algunos identificados hasta con las corrientes tributarias de la tradición marxista, sin percibir los intérpretes que, de esta manera, en realidad, estaban construyendo otra(s) teoría(s)” (Cunha, 1979, p.79); y una cierta inclinación a considerar los trabajos del sociólogo francés como excesivamente vinculados al contexto político-social de Francia. “La visión crítico-reproductivista surgió básicamente a partir de las consecuencias del movimiento de mayo de 68, la llamada tentativa de revolución cultural de los jóvenes que tuvo su manifestación más ruidosa en Francia” (Saviani, 1986, p.15); “Parece que los autores [Bourdieu y Passeron] están muy volcados hacia el sistema educacional francés, con su tradición conservadora” (Gomes, 1984, p.30).

El resultado de esas interpretaciones conjuntas fue un Bourdieu absolutamente irreconocible, transformado en “pedagogo reproductivista”(cf. Silva, 1996). La literatura ya se encargó de refutar esas lecturas, pero tal vez vale subrayar que, en el caso de las resistencias, tanto para el Bourdieu de hoy cuanto para el de enton-

ces, las resistencias individuales y colectivas existen siempre, son componentes no eliminables del proceso de reproducción social. El problema propuesto por Bourdieu era (y es) enteramente otro: era (y es) el de mostrar cómo se da la fuerte adhesión *dóxica* de los agentes sociales a la orden establecida y cómo el sistema de enseñanza, sobretodo a partir de las formas de clasificación escolarmente sancionadas y reproducidas, está implicado en esta adhesión, es decir, en esa complicidad impensada, pre-reflexiva, incorporada como una “segunda naturaleza”. Toda la discusión “reproducción *versus* resistencia” está, a partir de ahí, privada de sentido científico, aún cuando se haya reflexionado minuciosamente el sentido político en ese momento, en una campo educacional fuertemente inclinado, conforme ya dije, a la militancia y politización, como fue el caso en Brasil.

En los años 80 hay también trabajos que, sin participar de las modalidades de lectura ya descritas, se apropian de conceptos o argumentos del autor. Algunos ejemplos:

Lo que queremos aprovechar de Bourdieu es su idea de que, bajo la apariencia de neutralidad con que se presenta un sistema de enseñanza, está encubierta la distribución diferencial del capital cultural entre las clases (Covre, 1981, p.123).

Benakouche (1981) se apoya en algunos resultados de P. Bourdieu y Monique de Saint-Martin (“Le patronat”. *Actas* n.20/21, 1978) para rebatir tesis de Bresser Pereira sobre la tecnoburocracia. Nadai se vale de nociones retiradas de *La economía de los bienes simbólicos* y *La reproducción* para expresar el argumento según el cual el sistema de enseñanza impone a los estudiantes sistemas de pensamiento “que los llevan a actuar según un cierto código de normas y valores que los caracteriza como pertenecientes a un cierto grupo social o clase” (1984, p.141). Motta (1986) usa textos como el ya mencionado “Le patronat” y “Le titre et le poste” (P.Bourdieu y L.Boltanski. *Actes*, n.2.1975) para describir los procesos de reproducción tecnocrática en la empresa y en la escuela enfocados a partir de conceptos como los de capital cultural y *habitus*.

A partir de mediados de la década comienzan a aparecer textos evidenciando una forma de apropiación más sistemática de la obra de Bourdieu. Esos trabajos -publicados en periódicos- contribuyen poco a poco a hacer más evidente toda la problemática científica suscitada por su obra – pueden ser citados, por ejemplo, los textos de Martins (1987;1989), uno sobre la teoría de Bourdieu y otro sobre la emergencia, desarrollo y consolidación de las instituciones privadas en el campo universitario. Sin embargo, como el campo educacional brasileño todavía se encontraba en un estado en el cual eran fuertes las demandas heterónomas, la reducción de la obra de Bourdieu a la dicotomía “reproducción *versus* transfor-

mación (o “reproducción *versus* resistencia”) todavía permanece dominante. Basta con observar el texto de Freitas (1991) que, aún en el ámbito de una apropiación tópica, retoma la argumentación anteriormente desarrollada sobretudo por Saviani.

Llamo de concepción crítico-reproductivista la tendencia que, a partir de los análisis de los determinantes sociales de la educación, considera que la función primordial de la educación es doble: reproducción de las relaciones sociales de producción e inculcación de la ideología dominante. Es, pues, crítica ya que postula que la educación sólo puede ser comprendida a partir de sus condicionantes; y reproductivista, una vez que el papel de la educación se reduce a la reproducción de las relaciones sociales, escapándole cualquier posibilidad de ejercer un influjo transformador. Las principales teorías que expresan esa tendencia son: a) teoría del sistema de enseñanza en cuanto violencia simbólica (Bourdieu y Passeron); b) teoría de la escuela en cuanto aparato ideológico del Estado (Althusser); c) teoría de la escuela dualista (Baudelot y Establet) (Saviani, 1982, p.59).

En esa perspectiva, la teoría de Bourdieu es considerada como necesaria (crítica), pero no suficiente (desmobiliza y no señala perspectivas para la acción transformadora de los agentes educacionales para la lucha de clases):

Se ha señalado con insistencia en la literatura el hecho de que Bourdieu y Passeron no consideran la práctica de la escuela en la perspectiva de la “contradicción” involucrada en ella. Eso le valió el título de crítico-reproductivista. Después de eso, se ha leído más la crítica de esos autores que su trabajo original, como si no hubiese nada más que aprender con ellos. Creemos que este ensayo va a contribuir para mostrar que, a pesar de que la contribución de esos autores puede ser considerada insuficiente para dar cuenta de toda la realidad de la escuela, aún así es una contribución que necesariamente debe ser tenida en cuenta. Nuestra opinión es que el trabajo de Bourdieu y Passeron es necesario, aún cuando pueda no ser suficiente. (Freitas, 1991, p.272).

En los años 80, se observa que aumentan considerablemente las menciones al autor en los textos de los periódicos consultados (en esa década se publican 125 artículos con referencias al autor francés), al mismo tiempo que sus textos, además de *La reproducción*, se tornan más accesibles al público, sobretudo el académico, gracias a un mercado editorial llamado a responder a las demandas del campo universitario, principalmente de la sociología y de la antropología que lógicamente no habían participado de la reducción de Bourdieu a la problemática de la reproducción y transformación (o resistencia).

Simultáneamente a lanzamientos editoriales ocurridos a lo largo de toda la década, a mediados de los años 80 aparecía lo que posiblemente es la primera traducción de un texto de Bourdieu en los periódicos del campo educacional brasileño: se trata de la entrevista “Universidad: los reyes están desnudos”, en la *Rbep* (v.66, n.152). Regístrese también que en 1989 el periódico *Educación en Revista*, de la UFMG, publicó “La escuela conservadora: las desigualdades frente a la escuela y a la cultura”. La publicación de dos textos de Bourdieu en periódicos del campo educacional ya sugiere una perceptible alteración en la configuración de ese espacio social.

Efectivamente, a fines de la década de 1980 la dicotomía “reproducción *versus* transformación” va envejeciendo poco a poco, envejeciendo al mismo tiempo que declinan los modos de análisis entonces más en voga en el campo – pedagogía crítico-social de los contenidos, pedagogía del oprimido y las variantes entonces practicadas del marxismo. Pero la problemática de la reproducción y de la transformación (o resistencia) persistiría, como dotada de inercia, y solamente saldría de la escena a mediados de la década de 1990. Un índice de cuanto esa problemática fue dominante en el campo educacional es el hecho de trabajos como los de Nogueira (1990) y Silva (1990), autores que tuvieron un importante papel en el escenario de las apropiaciones brasileñas del sociólogo francés, aún siendo, en esa época, de cierta forma tributarios de la problemática “reproducción *versus* resistencia”.

A partir de mediados de los años 90 la obra de Bourdieu pasa a tener lecturas más diversificadas, evidenciando tanto apropiaciones conceptuales tópicas cuanto modos de trabajo (ejemplo de apropiación tópica puede ser encontrada en Santos y Oliveira (1995), que se sirven del concepto de campo para caracterizar las áreas del currículo y de la didáctica como “campos de estudio y de prácticas sobre la educación”) – en esa década son publicados en los periódicos 215 trabajos con referencias al sociólogo. Eso es constatable en la multiplicidad de temas en los cuales sus conceptos son movilizados y sobretodo, en la incorporación activa del *modus operandi* de la teoría, procedimiento anticipado en los años 80, según ya se dijo, por algunos trabajos, como los de Martins. Esa incorporación puede ser ejemplificada, entre otros, en los textos de Nogueira (1991), Setton (1994) y Canêdo (1991). El hecho es que la sociología practicada por Bourdieu solamente encuentra espacio de inserción efectiva en el campo del análisis educacional en el momento en que declinan los modos de análisis anteriormente citados y con la reactivación de los estudios de sociología de la educación en el

país. Lecturas de Basil Bernstein, nueva sociología de la educación (Apple), teoría educacional crítica, estudios de currículo, revista *Teoría & Educación*, evaluaciones del legado de Luiz Pereira y Maralice Foracchi, en fin, cuando finalmente se instaura en el análisis educacional una pluralidad de investigaciones sociológicas. Con el transcurrir de la década de 1990 es posible encontrar en el campo educacional brasileño trabajos inspirados en el sociólogo francés intentando dar cuenta de una vasta gama de objetos, indicando en muchos casos no sólo el uso de uno u otro instrumento conceptual desarrollado por él, sino la creativa incorporación de una forma de hacer ciencia. Debe también ser observado que en los años 90 son publicadas síntesis de su obra, algunas de las cuales situándola en el espacio de la producción sociológica: Martins (1990), Silva (1992), Veiga Neto (1992;1993), Vieira (1994), Castro (1995), Garcia (1996).

Otras observaciones pueden también ser hechas a propósito de la diversificación de las apropiaciones del pensamiento de Bourdieu, en los años 90, en el campo educacional brasileño. Una de las marcas principales de esas apropiaciones es justamente el esfuerzo de movilización de los conceptos y de los modos de trabajo del autor hacia el análisis de cuestiones específicas del espacio de la educación. Tal es el caso de los estudios que invierten en el análisis de temáticas como las relaciones entre origen social y expectativas profesionales de futuros profesores o de los análisis de las relaciones que los profesores (de portugués) mantienen con la cuestión de la lectura. Esos trabajos (Silva, 1997; Batista, 1998, respectivamente) se incluyen entre los siete artículos publicados por *Educación en Revista* entre 1997 y 1999. Al considerar también la dimensión cuantitativa de la presencia de Bourdieu en la producción educacional reciente, dos otros periódicos expresivos del campo evidencian su fuerza: la revista *Educación & Realidad* tuvo entre 1981 y 1997, 14 trabajos en que el autor era referido; la revista *Teoría & Educación*, igualmente de Río Grande do Sul publica, en sólo dos años, cinco textos en las mismas condiciones. Se puede aprehender en la lectura de la mayoría de esos textos, y en gran parte de los que aparecen en los otros periódicos en la misma época, una disposición más efectiva para apropiarse del modo de trabajo, poniéndolo a prueba y evidenciando su potencial fertilidad. Tal disposición significa entonces el abandono de la insistencia en buscar en el autor solamente propuestas de transformación social via educación. Libres de esa especie de fijación que marcó de modo significativo la lectura de los años 70 y parte de los 80, los estudios que se apoyan en Bourdieu y que de él se apropian pasan a revelar gran familiaridad con la obra: incorporan otros títulos y otras contribuciones del sociólogo y de su grupo reunido

en torno a seminarios de investigaciones y de la ya mencionada revista *Actas* (ejemplar de esa nueva disposición de trabajo sería el texto de Nogueira, 1998).

Se podría también agregar algunas observaciones respecto de las peculiaridades del campo educacional brasileño. En esto, la producción científica estuvo fuertemente orientada hacia la resolución de problemas, acompañada por un afán prescriptivo y, en muchas circunstancias, hizo pasar a un segundo plano la posibilidad de estar comprendiendo las especificidades del funcionamiento del espacio en que la educación se concretiza y en el cual se disputa el derecho de imponer el discurso legítimo acerca de la misma. Silva (1992) mostró eso al señalar la diferencia entre los problemas educacionales y los problemas sociológicos de la educación: no se trata de dejar de esperar consecuencias políticas prácticas de las teorías, ellas pueden y deben tener tales consecuencias, sin que para eso las expectativas sobre las mismas vengán a integrar la propia teoría. Es también el caso de indagar si esa marca de apropiación del pensamiento de Bourdieu entre nosotros, en los años 70 y parte de los 80, no constituye aún, y todavía bajo formas variadas, uno de los trazos principales de la producción educacional, obligándonos a indagar sobre los rumbos tomados por esa producción, en el ámbito no solamente de la sociología, sino de la historia, de la psicología y de estudios especialmente ligados a la investigación del trabajo práctico de la enseñanza.

Traducciones de Obras de Bourdieu en Brasil

Libros: *La economía de los bienes simbólicos*. San Pablo: Perspectiva, 1974; *La reproducción* (con J.C. Passeron) Río de Janeiro: Francisco Alves, 1975. *El desencanto del mundo*. San Pablo: Perspectiva 1979; Pierre Bourdieu: *Sociología*. San Pablo: Ática, 1983; *Cuestiones de sociología*. Río de Janeiro: Marco Zero, 1983; *El poder simbólico*. Río de Janeiro, Lisboa: Difel y Bertrand Brasil, 1989; *La ontología política de Martin Heidegger*. Campinas, SP: Papyrus, 1989; *Cosas dichas*. San Pablo: Brasiliense, 1990; *Lecciones de clase*. San Pablo: Ática, 1988; *Libre-cambio*. Diálogos entre ciencia y arte (con Hans Haacke). Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995; *La economía de los bienes lingüísticos*. Lo que hablar quiere decir. San Pablo: EDUSP, 1996; *Las reglas del arte*. Génesis y estructura del campo literario. San Pablo: Compañía de Letras, 1996; *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Campinas, SP: Papyrus, 1996; *Sobre la televisión*, Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997; *Liber*. San Pablo: EDUSP, 1997; *La miseria del mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998; *Contrafuegos*. Tácticas para enfrentar la invasión

neoliberal. Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999; *La profesión de sociólogo*. Preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999; *El campo económico*. La dimensión simbólica de la dominación. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Artículos: “Campo intelectual y proyecto creador”. In: Jean Pouillon (org.). *Problemas del estructuralismo*. Río de Janeiro: Zahar, 1968; “El tiempo y el espacio en el mundo estudiantil” (con J-C Passeron). In: Sulamita de Britto (org.). *Sociología de la juventud*, v.4. Río de Janeiro: Zahar, 1968; “Condición de clase y posición de clase”. In: Neuma Aguiar (org.). *Jerarquías en clases*. Río de Janeiro: Zahar, 1974; “La comparabilidad de los sistemas de enseñanza” (con J-C Passeron). In: J.C.García Durand (org.). *Educación y hegemonía de clase. Las funciones ideológicas de la escuela*. Río de Janeiro: Zahar, 1979; “Las estrategias de reconversión” (con Luc Boltanski y Monique de Saint-Martin). In: J.C.García Durand (org.). *Educación y hegemonía de clase. Las funciones ideológicas de la escuela*. Río de Janeiro: Zahar, 1979; “La opinión pública no existe”. In: Michel Thiollent. *Crítica metodológica, investigación social & encuesta obrera*. San Pablo: Polis, 1980; “Los doxósofos”. In Michel Thiollent. *Crítica metodológica, investigación social & encuesta obrera*. San Pablo: Polis, 1980 “Universidad: los reyes están desnudos”. Entrevista concedida a Didier Eribon. *Rbep*, v.66,n.152, en/abr. Brasilia, 1985; “Entrevista con Pierre Bourdieu”. San Pablo: Ática, 1989. *Entrevistas de Le Monde* (la sociedad); “La escuela conservadora: las desigualdades frente a la escuela y a la cultura”. *Educación en Revista*, n.10. UFMG. Belo Horizonte, 1989; “Entrevista con Pierre Bourdieu”. Entrevista concedida a Menga Lüdke. *Teoría & Educación*, n.3. Porto Alegre, 1991; “Estructuras mentales y estructuras sociales”. *Teoría & Educación*, n.3. Porto Alegre, 1991; “La dominación masculina”. *Educación & Realidad*, v. 20, n.2. Porto Alegre, 1995; “La doxa y la vida cotidiana”. Entrevista concedida a Terry Eagleton. In: Zizek, Slavoj (org.). *Un mapa de la ideología*. Río de Janeiro: Contraponto. 1996; “La lectura: una práctica cultural. Debate con Roger Chartier”. San Pablo: Estação liberdade, 1996. In: Roger Chartier (org.). *Prácticas de lectura*; “¿Dijiste popular?” *Revista Brasileña de Educación*, n.1. San Pablo, 1996; “La ilusión biográfica”. In: Marieta de Moraes Ferreira y Janaína Amado (orgs). *Usos y abusos de la historia oral*; Río de Janeiro: Editora de la FGV, 1996. “Las contradicciones de la herencia”. In: Daniel Lins (org.). *Cultura y subjetividad*. Campinas, SP: Papirus, 1997; “La esencia del neoliberalismo”. *Margem*, n.8 (PUC/SP), San Pablo, 1998; “Conferencia del premio Goffman: la dominación masculina revisitada”. In: Daniel Lins (org.). *La dominación masculina revisitada*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (1986). Formação do jovem professor para a educação básica. *Cadernos CEDES*, N.17, 5-20.
- Azéma, J. P. ; Winock, M. (1970). *La IIIe.République (1870-1940)*. Paris: Calmann-Lévy.
- Barreto, E. de Sá. (1972). Resenha de “La réproduction”. *Cadernos de pesquisa*, n. 4, out., 97-9.
- _____. (1975). Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, n.14, set., 97-109.
- Barroso, C. L. de M.; Mello, G. N. de. (1975). O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, n.15, dez., 47-77.
- Batista, A. A. G. (1998). A leitura incerta: a relação de professores (as) de português com a leitura. *Educação em Revista*, n. 27, 85-103, jul.
- Benakouche, R. (1981). Regulação econômica e formas de propriedade. *Educação & Sociedade*, n. 9, 97-112, mai.
- Bonnewitz, P. (1998). *Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*. Paris: PUF.
- Bouju, P. M.; Dubois, H. (1992). *La Troisième République*. 12a édition corrigé. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (1987a). *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. 2.ed. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1987b). Espace social et pouvoir symbolique. In _____. *Choses dites* (pp.147 – 66). Paris: Minuit.
- _____. (1991). Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, n. 3, 113-119.
- _____. (1987c). Lecture, lecteurs, lettrés, littérature. In _____. *Choses dites* (pp. 132 – 43). Paris: Minuit.
- _____. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (Com Loïc Wacquant). Paris: Seuil.
- Bourdieu, P.; Chartier, R. (1985). La lecture: une pratique culturel. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In Chartier, R. (org.). *Pratiques de la lecture*

(pp. 267 – 94). Paris: Rivages.

Canêdo, L. B. (1991). Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. *Educação & Sociedade*, n. 39, ago., 221-45.

Capalbo, C. (1974). A dimensão dialética do pensamento educacional. *Rbep*, v. 60, n. 134, abr/jun, 218-26.

_____. (1990). Fenomenologia e educação. *Forum Educacional*, v. 14, n. 3, jun/ago, 41-61.

Castro, M. (1995). Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola. Um estudo do poder em Weber y em Bourdieu. *Educação & Sociedade*, p.105-43, abr.

Catani, A. M. (1999). Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu. In Catani, A. M. & Martinez, P. H. (orgs). *Sete ensaios sobre o Collège de France* (pp. 89 – 103). São Paulo: Cortezp.

_____. (2000). Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos da dominação. In Bruhns, H. T. & Gutierrez, G. L. (orgs). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise - L'histoire entre certitudes et inquiétudes*. Paris: Albin Michel.

_____. (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages.

Covre, M. de L. M. (1981). A formação do administrador. Um estudo da educação enquanto técnica organizativa. *Educação & Sociedade*, n. 9, 113-37, mai.

Corcuff, P. (1997). *As novas sociologias. A realidade social em construção*. Sintra: Distribuidora Editorial Vral.

Corrêa, M. Â. M. (1992). De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. *Cadernos CEDES*, n. 28, 69-74.

Cunha, L. A. (1979). Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação & Sociedade*, n.4, 79-110, set.

_____. (1982). A simbólica violência da teoria. *Cadernos de Pesquisa*, n. 43, 55-7, nov.

Durand, J. C. G. (1982). Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. *Cadernos de Pesquisa*, n. 43, 52-4, nov.

Freitas, L. C. de. (1991). A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação*

& *Sociedade*. n. 39, 2265-85, ago.

Garcia, M. M. A. (1996). O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, 64-72, mai.

Gauthier, J. (1996). De algumas obscuridades epistemológicas para uma ciência barroca. *Educação & Sociedade*. n. 55, 338-54, ago.

Georgen, P. (1986). A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*. n.31, 1-18, jul/set.

Gomes, C. A. C. (1983). Enfoques teóricos em sociologia da educação. II-O paradigma do conflito. *Forum Educacional*, v. 7, n. 3, 85-104, jul/set.

_____. (1984). Enfoques teóricos em sociologia da educação. III-O paradigma do conflito. *Forum Educacional*, v. 8, n. 2, 23-46, abr./jun.

Gouveia, A. J. (1976). A escola, objeto de controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, 15-9, mar.

Kenkins, R. (1996). *Key sociologists: Pierre Bourdieu*. Londres: Routledge.

Lahire, B. (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bordieu: dettes et critiques*. Paris: Éditions La Découverte.

Libâneo, J. C. (1991). A didática e as tendências pedagógicas. *Idéias*, n. 11, 26-36.

Lottman, H. R. (1987). *A rive gauche: escritores, artistas e políticos em Paris: 1930-1950*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Martins, C. B. (1990). A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia de educação. *Em Aberto*, ano 9, n. 46, 59-72, abr./jun.

_____. (1989). O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). *Rbep*, v. 70, n. 165, 159-88, mai./ago.

Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité* Paris: Gallimard.

Masson, N. (1994). *École Normale Supérieure. Les chemins de la liberté*. Paris: Découvertes Gallimard-Mémoire des Lieux.

Mello, G. N. de. (1983). Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil. *ANDE*, n. 6, 5-9.

_____. (1979). Fatores intra-escolares como mecanismos de selectividade no ensino de 1 grau. *Educação & Sociedade*, n. 2, 70-8, jan.

Miceli, S. (1999). A condição do trabalho intelectual (comentários). In Catani, A. M. & Martinez, P. H. (orgs.). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. (pp. 105 – 19). São Pablo: Cortez.

_____. (1987). A força do sentido. In Miceli, S. (org.). *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1999). Um intelectual do sentido. Caderno Mais! *Folha de S.Paulo*.

Motta, F. C. (1986). Prestes. Tecnoburocracia e educação formal. *Educação & Sociedade*. n. 23, 50-78, abr.

Nadai, E. (1984). O ensino de história no 2º. Grau: problemas, deformações e perspectivas. *Educação & Sociedade*. n.19, 134-46, dez.

Nogueira, M. A. (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, 42-56, jan/fev/mar/abr.

_____. (1990). A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, n. 46, 49-58, abr/jun.

_____. (1991). Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. *Teoria & Educação*, n. 3, 89-112.

Nogueira, M. A.; Catani, A. M. (1998). Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In _____. & Catani, A. M. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação* (pp. 7 - 15). Petrópolis, RJ: Vozes

Ortiz, R. (1983). A procura de uma sociologia da prática. In Ortiz, R. (org). *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 7 - 36). São Paulo: Ática.

Petit, V. (1982). As contradições de « A reprodução ». *Cadernos de Pesquisa*, 43-51, nov.

Pinto, L. (2000). *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Prado Jr., B. (1980). A educação depois de 1980, ou cem anos de ilusão. In _____. et al. *Os descaminhos da educação* (pp. 9 - 30). São Paulo: Brasiliense.

Présentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris: n.1, 2-3, jan, 1975.

Sander, B. (1984). A administração da educação como processo mediador. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 2, n.1, 38-62, jan/jun.

- Santos, L. L. de C. P.; Oliveira, M. R. N. S. (1995). Currículo e didática. *Idéias*, n. 26, 121-37.
- Saviani, D. (1986). A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *ANDE*, n.11, 15-23.
- _____. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1982). Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. *ANDE*, n. 3, 57-64.
- Setton, M. da G. J. (1984). Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*. n. 47, abr., 73-96.
- Silva, L. S. (1994 - 1997). Origem social e expectativas profissionais de licenciados: uma discussão introdutória. *Educação em Revista*, n. 20/25, 74-85, dez. 1994 - jun. 1997.
- Silva, T. T. (1992). A dialética da interioridade e da exterioridade em Berstein e Bourdieu. *Teoria & Educação*, n. 5, 133-48.
- _____. (1996). Bourdieu e a educação. In _____. *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política* (pp. 229 - 35). Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1990). Retomando as teorias da reprodução. *Teoria & Educação*, n.1, 155-79.
- Thibaudet, A. (1973). *La République des professeurs*. Paris: Éditions André Sauret.
- Tiryakian, E. A. (1980). Émile Durkheim. In Bottomore, T. & Nisbet, R. (orgs.) *História da análise sociológica* (pp. 252 - 316). Rio de Janeiro: Zahar.
- Vasconcellos, M. (1993). *Le système éducatif*. Paris: Éditions la Découverte.
- Vieira, L. R. (1994). Entre o sociologismo e o individualismo: considerações sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. *Educação e Filosofia* v. 8, n.16, 285-300, jul/dez.
- Veiga Neto, A. J. (1992). A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica. *Educação e Realidade*, v. 17, n. 1, 93-107, jan/jul.
- _____. (1993). A teoria da ciência em Khun e a sociologia de Bourdieu: as diferenças. *Educação e Realidade*, v. 18, n. 2, 57-61, jul/dez.

Velloso, J. (1985). Dependência e educação comparada. *Educação & Sociedade*, n. 22, 105-19, set.

Wacquant, L. (1993). Bourdieu in America: notes on the trasatlantic importation of social theory. In Calhoun, C.; Lipuma, E.; Postone, M. (org.). *Bourdieu critical perspectives* (pp. 235 - 62). Cambridge: Polity Press.

Whitaker, D. (1994). Escola, violência e trabalho infantil no Brasil. *Idéias*, n. 21, 55-66.