

Los aportes de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu para el estudio de las corrientes pedagógicas.

Agueda Marcela Sosa*

La producción referida a las teorías pedagógicas contemporáneas refleja en su conjunto diversas maneras de abordar la problemática de la educación. Asimismo, las diferentes corrientes revelan los avatares del discurso pedagógico por constituirse en su especificidad al mismo tiempo que en su cientificidad. Teoría Educativa, Ciencias de la Educación, Pedagogía, constituyen diferentes denominaciones del discurso académico sobre la educación que evidencian distintos momentos de producción así como distinguibles tradiciones teóricas. Por otra parte, la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología -entre otras disciplinas-, al considerar la educación, lo hacen desde categorías clasificatorias, construídas en el transcurso de sus propias producciones disciplinares. A. Furlán (1995: 7-8) sostiene que "las grandes figuras del campo pedagógico no han sido originalmente pedagogos. ¿Significa esto una condena a la dependencia de otras disciplinas que estudian al hombre?"

Tributario de otros campos, el pedagógico se ha constituido de un modo particular. Para Furlán, A (1992: 4) "La tradición francesa, impactada por el positivismo comteano y por el inteligente trabajo de Durkheim, diferenció el terreno de las ciencias de la educación...y el de la pedagogía, "teoría práctica" cuya misión no es explicativa sino normativa, enlace entre la ciencia, la filosofía, la política, la práctica" y, apoyándose en esta definición, afirma Furlán, A (1992: 10) que "el objeto de la pedagogía no es la educación, sino la intervención que busca optimizar las prácticas educativas". Recupera de este modo la vocación orientadora de la pedagogía, esencial a su compromiso con la educación como institución histórica, reconociendo al mismo tiempo, las luchas por la conservación del monopolio de la transmisión legítima.

Analizar las corrientes pedagógicas significaría, en este sentido, reconstruir los recorridos de la pedagogía en tanto intervención realizada para optimizar -en función de algún tipo de orientación-, las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir positivas y legítimas, y reconstruir también los discursos sobre las mismas.

* Lic. en Ciencias de la Educación. Docente en cátedras de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y Seminario de Práctica de la Investigación. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. E-mail: msosa@ffyh.unc.edu.ar

Y advierte Furlán, A (1992: 14) "... Quizás la especificidad del saber pedagógico consista en discriminar en él descripciones, explicaciones y valoraciones, al momento de la puesta en uso de la práctica de mediación de sus agentes bajo la impronta de la implicación..." Saber histórico y socialmente determinado cuyo desarrollo no ha sido continuo, sino que ..." se ha hecho pedagogía en momentos en que ha habido cambios en la sociedad y en los que fue necesario reorientar la forma de funcionar y de plantearse la educación..." (Durkheim, citado por Furlán, A (1992: 20). Además, otro rasgo característico de este saber consiste en que, a diferencia de otras disciplinas sociales, la pedagogía se constituye, ligada al sistema educativo escolar y sus agentes, funcionando como reflexión acerca de esta actividad institucionalizada.

En este contexto de debate de la propia disciplina, y frente a la necesidad de plantear criterios de análisis de las corrientes pedagógicas contemporáneas en un curso correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNC), queremos en esta presentación destacar el aporte de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu.

En efecto, si tomamos como punto de partida la consideración de las corrientes pedagógicas contemporáneas como discursos orientados a la optimización de las prácticas educativas, la tarea consiste en construir categorías que ordenen y definan esos discursos a partir de la conformación y lógica de lo que se denominaría, tomando el concepto de Bourdieu, el "campo" pedagógico.

Bourdieu (2) define a los *campos sociales* como espacios de juego históricamente constituídos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Esto implica considerar las prácticas ligadas a las producciones culturales y científicas, como cualquier otra *práctica social*, en el contexto de su producción específica. El campo de las producciones culturales y científicas, y como tales el campo de las producciones pedagógicas, no escapa a las leyes que gobiernan el funcionamiento de todos los campos. Así, el *interés* y el *capital específico* que está allí en juego y en torno al que se constituye un campo, genera *posiciones diferenciales* a las cuales están ligados intereses específicos y desde donde se desarrollan *estrategias específicas* tendientes a defender o mejorar las posiciones ocupadas, manteniendo o acumulando para ello mayor capital específico. Asimismo, cada campo funciona con una lógica de mercado en la que hay *productores* y *consumidores* del bien que está en juego, y donde hay instituciones específicas que actúan como intermediarias de dicho bien, todo ello dentro de un marco de *autonomía relativa*. Sin embargo, para que funcione un campo, es necesario que haya gente dispuesta a jugar el *juego*, gente dotada de determinado *habitus*, es decir, de un sistema de disposiciones a actuar, a percibir,

valorar y sentir, más de una manera que de otra, incorporadas a los agentes a lo largo de su trayectoria en ese campo. Es por ello, que considerar el habitus supone rescatar la historicidad del agente que produce la práctica.

Los campos sociales son entendidos entonces como espacios de lucha, espacios de juego en los que se entra por un acto de fe práctica, de creencia, que implica la adhesión ingenua y pre-reflexiva: la creencia originaria en los presupuestos fundamentales del campo y en lo que allí se juega, sus apuestas, sus intereses.

Utilizar esta perspectiva para analizar corrientes pedagógicas supone entonces, en primer lugar, identificar el interés alrededor del cual se constituye el campo pedagógico. El bien, objeto de lucha para este caso, se definiría por **la imposición simbólica de una manera de percibir y explicar la educación, por el establecimiento de los límites de lo pedagógico y por la definición de las prácticas pedagógicas específicas deseables y legítimas**. Las posiciones que ocupen los agentes en el campo, variarán de acuerdo a la acumulación de capital específico y por lo tanto simbólico, de reconocimiento y consagración, que otorga autoridad y legitimidad para hablar de la pedagogía y en nombre de ella. Pero fueron necesarias ciertas condiciones para que este campo se constituyera. Así, según el análisis de Bourdieu, P; Passeron JC (1995: 97):

"... en el sistema de enseñanza, el campo pedagógico se constituye como tal una vez que, históricamente se dan las condiciones para que la acción pedagógica devenga en trabajo pedagógico institucionalizado en un sistema de enseñanza: la concentración de la población en ciudades, el progreso de la división del trabajo, el mercado de bienes simbólicos, son condiciones sociales para su surgimiento.

Se opera de este modo un conjunto de transformaciones significativas: enseñanza remunerada, remuneración asalariada, preocupación por la formación de maestros, homogeneización de la organización escolar, instauración de exámenes, funcionarización, especialización de los agentes, continuidad de la vinculación, homogeneidad en los modos de transmisión..." Es el análisis relacional entre las transformaciones estructurales operadas en el espacio y en el tiempo, y las instituciones y discursos producidos en el campo específico, como pueden comprenderse en suma las propuestas y definiciones teóricas, sus derivaciones para la práctica, los modos de conocer y organizar el trabajo pedagógico en el tiempo, las preeminencias de un modo de explicación por sobre otros, etc. En definitiva, todo aquello que podría caracterizar una "corriente pedagógica" particular.

En un trabajo reciente, Furlán, A (1999: 18) plantea que "... coexisten en el campo pedagógico distintos tipos de discursos que expresan

diferentes racionalidades, es decir diferentes formas de pensar. No me refiero en este caso a diferencias filosóficas, ideológicas o políticas. Me refiero a diferentes formas de pensar vinculadas a los diversos nexos, responsabilidades o tareas que se tienen respecto a la educación. Creo que incluso se podría hablar que hay diferentes pedagogías de acuerdo a la relación que mantienen quienes la enuncian con el campo..." Así enuncia la existencia de una gama de *pedagogías que producen los actores directos del ámbito escolar*, diferente de la *pedagogía de la administración*, la *pedagogía académica* o la *pedagogía de los políticos y los comunicadores*.

A nuestro entender, este avance en la diferenciación de discursos en el campo a principios del siglo en una sociedad determinada, se hace posible a partir de: identificar agentes y agencias, y las lógicas y prácticas propias de cada uno y en relación a otros campos más o menos específicos, presentar un estado del campo desde donde se hacen comprensibles estrategias políticas y producciones, analizar los alcances y límites de la pedagogía académica.

Mario Díaz (1995: 336-337), realiza una propuesta en el sentido de lo que aquí interesa exponer. Sostiene que la noción de campo " abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida que dicha noción trasciende el modelo de conciencia individual (o de la Filosofía de la conciencia), de la obra individual con su temporalidad propia (Foucault, 1977) y el modelo de la comunidad científica de inspiración weberiana, y plantea la producción y transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder. La metáfora espacial del campo de fuerzas y al mismo tiempo, campo de luchas, permite considerar el espacio del discurso como terreno y encrucijada de prácticas políticas..."

Díaz alerta asimismo en relación a la equívoca consideración del campo intelectual de la educación como un simple agregado de agentes o a la yuxtaposición de los discursos que lo constituyen en una continuidad temporal y en un desarrollo progresivo. Así el análisis desde la perspectiva de campo, constituiría una ruptura teórica y metodológica de importancia para la definición del campo pedagógico.

Algunas breves consideraciones pueden ejemplificar el sentido que tiene utilizar la noción de campo en referencia a las corrientes pedagógicas. Por ejemplo, con un análisis de este tipo puede comprenderse más la importancia adjudicada por la literatura pedagógica española, latinoamericana y norteamericana en los últimos treinta años a la pedagogía de Paulo Freire. Construir el campo pedagógico en sus relaciones con el campo político para este caso en particular, permite apreciar la

efectividad de las estrategias intelectuales y políticas de Freire, explicar la difusión de su obra en diferentes medios académicos a partir de las estrategias desarrolladas en cada caso desde las posiciones relativas ocupadas en el mundo académico por los principales consumidores y difusores de la obra. Asimismo reconstruir su trayectoria, sus cambios de posición en el campo pedagógico, permite comprender la internacionalización de sus propuestas alfabetizadoras y su efectividad en momentos y contextos sociales y políticos situados y fechados.

Analizar desde una perspectiva relacional la producción intelectual, las trayectorias, el campo específico y sus relaciones con otros campos, permite explicar el contenido del discurso específico, dimensionando la importancia relativa de este autor así como determinando las condiciones sociales que hicieron posible su surgimiento y permanencia en el campo pedagógico.

Otro ejemplo está constituido por el trabajo de investigación de J. Gore (1996), quien ha analizado autores y prácticas pedagógicas correspondientes a la corriente de Pedagogía Crítica, permitiendo interesantes aportes para la comprensión de la posición académica que ocupa la misma. En su estudio, se pueden apreciar las derivaciones políticas en relación con las estrategias de diferenciación y fragmentación que se observan en esos discursos, su explicación a partir de la marca de origen universitario y su obediencia a reglas propias de este campo, así como las marcas que dejaron las propias luchas históricas para situarse.

Inés Dussel y Marcelo Carusso (1996), intentando explicar los usos y lecturas de las producciones de John Dewey en la Argentina en la primera mitad del siglo XX, realizan un análisis interesante con el objeto de delimitar el campo pedagógico latinoamericano y en particular argentino, haciendo explícita la conformación que produjo, para la obra de Dewey, una especial traducción, "un horizonte de lectura", y un conjunto de lectores agrupables en base a criterios, explicables y razonables desde las relaciones entre el campo político en el período - en particular con el campo estatal - y las tradiciones pedagógicas argentinas.

En síntesis, la elección de la perspectiva de Bourdieu para el análisis de las corrientes pedagógicas contemporáneas -como producciones en un campo específico -, permitiría, entre otras cuestiones, ubicar la tarea y definición de la pedagogía en el tiempo a partir de los condicionamientos sociales en juego en el propio campo y en relación con otros campos, revisar los ordenamientos y clasificaciones de teorías y experiencias pedagógicas, aislando el criterio legítimo en cada caso, es decir impuesto y reconocido. Permitiría, además, explicar con mayor rigor la presencia de "biografías consagradas" -objetivación del sujeto objetivante-, a través

del análisis de sus trayectorias en el campo, producciones y prácticas, la vigencia en el uso de explicaciones y prácticas pedagógicas en el tiempo a partir de la definición de las condiciones sociales generales y específicas que las generaron y de la lógica propia del campo, y en fin, comprender la génesis social de la construcción de conceptos y teorías en uso, así como las necesidades sociales y políticas amplias que requieren de nuevos conocimientos y propuestas.

Bibliografía

Bourdieu, P. Passeron, JC (1995): **La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Ed.Fontamara México.

Díaz, M. (1995): Aproximaciones al Campo Intelectual de la Educación. En: **Escuela, Poder y Subjetivación.** Jorge Larrosa (Ed) La Piqueta Madrid (331-361)

Dussel, I. y Carusso, M. (1996): **Lecturas y lectores de Dewey** Revista del IICE FFYL UBA.

Furlán, A (1992) **Notas sobre la Pedagogía** Ed Universidad de Colima México

_____ (1995) **La enseñanza de la pedagogía en las universidades.** Cies México

_____ (1999) **Disciplina, convivencia y Discursos Pedagógicos. El final de un curso para comenzar una revista.** Revista Páginas ECE N°1.FFYH. UNC Córdoba.

Gore, J. (1996): **Controversias entre pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad** Morata Madrid .

Notas

1) Tomando como objeto el campo profesional de los pedagogos, en una investigación se indagó acerca de los problemas relativos a su constitución como campo, caracterizándolo como difuso, con signos de dispersión, diversidad y sustituibilidad profesional. Edelstein, G; Carranza, A y otros: "El campo profesional de los graduados en Ciencias de la Educación. Problemas relativos a su proceso de constitución".

Informe Conicor 1990 Secyt UNC 1993

2) Se presenta someramente, una articulación de los conceptos y categorías de Pierre Bourdieu, a partir del tratamiento de los mismos que se realiza en:

Gutiérrez, A (1994): **Pierre Bourdieu: las prácticas sociales** Centro Editor de América Latina BS AS