

**ORIGEN Y
DESTINO:
PENSANDO LA
SOCIOLOGÍA
REFLEXIVA
DE BOURDIEU**

AFRÂNIO MENDES CATANI

**ORIGEN Y
DESTINO:
PENSANDO LA
SOCIOLOGÍA
REFLEXIVA
DE BOURDIEU**

Mendes Catani, Afrânio

Origen y destino: pensando la sociología reflexiva de Bourdieu / Afrânio

Mendes Catani. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-722-217-3

1. Ensayo Sociológico. I. Título.

CDD 301

**ORIGEN Y
DESTINO:
PENSANDO LA
SOCIOLOGÍA
REFLEXIVA
DE BOURDIEU**

AFRÂNIO MENDES CATANI



CLACSO

**Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales**

**Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais**



Secretario Ejecutivo | **Pablo Gentili**
Directora Académica | **Fernanda Saforcada**

Área de Producción Editorial y Contenidos Web:

Coordinador Editorial | **Lucas Sablich**
Director de Arte | **Marcelo Giardino**

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

EEUU 1168| C1101 AAx Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145/9505 | Fax [54 11] 4305 0875 | e-mail clacso@clacso.edu.ar | web www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la **Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)**



Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.

A versão impressa e em português poderá ser encontrada no site da editora Mercado de Letras, Campinas, Brasil.

www.mercado-de-letras.com.br
Rua João da Cruz e Souza 53 Jd. Chapadão | Campinas - SP CEP: 13070-116
(19) 3241 - 7514
(19) 3241 - 9856
site: www.mercado-de-letras.com.br
e-mail: livros@mercado-de-letras.com.br

Traducción del portugués al español por Hildegard Susana Jung (URI, Unilasalle).

Revisión técnica: Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, República Argentina).

**Comité Académico Editorial – Parceria Mercado de Letras / Editora libre
CLACSO**

Adrian Ascolani (Universidad Nacional de Rosario. Argentina)

Afranio Mendes Catani – (Universidade de São Paulo)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada. España)

Antonio Theodoro (Universidad Lusófona. Portugal)

Carlos Miñana Blasco (Universidad Nacional de Colombia. Colombia)

Debora Cristina Jeffrey (Universidade Estadual de Campinas)

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Universidade Estadual de Campinas)

Enrique Daniel Andrés Martínez Larrechea – Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana – CLAEH / Uruguay

Enrique del Percio – Universidad de Buenos Aires – UBA / Universidad Nacional Tres de Febrero – UNTREF

Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján. Argentina)

Jaime Morelez Vasquez (Universidade COLIMA. México)

José Camilo dos Santos Filho (Universidade Estadual de Campinas. Brasil)

João dos Reis da Silva Junior (Universidade Federal de São Carlos)

Leandro Pinheiro (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)

Lindomar W. Boneti (Pontificia Universidade Católica do Paraná)

Maria de Fatima Antunes (Universidade do Minho. Portugal)

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Universidade do Oeste Santa Catarina – Universidade Integrada do Alto Rio Uruguai e das Missões)

María del Carmen Lopes Lopes (Universidade de Granada)

Mariano Fernandez Enguita (Universidad de Madrid)

Miryan Southwell (Universidade Nacional de La Plata – UNLP – Argentina)

Pablo Gentili (Universidad Estadual de Rio de Janeiro – UERJ – Brasil – CLACSO)

Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires – UBA- Argentina)

Rosane Sarturi (Universidad Federal de Santa María. Brasil)

Verónica Leiva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile)

Virginio de Sá (Universidade do Minho – UM – Portugal)

En el inicio de Los conjurados (1985), último libro de su autoría, Jorge Luis Borges (1899-1986) escribe lo siguiente, para María Kodama:

“Sólo podemos ofertar lo que ya hemos ofertado. Sólo podemos dar lo que ya es del otro. En este libro están las cosas que siempre fueron tuyas. ¡Qué misterio es una dedicatoria, una entrega de símbolos!”

Este libro es tuyo, Ana Paula Hey

SUMARIO

NUEVA PRESENTACIÓN	13
PRESENTACIÓN	15
Capítulo I	
LA SOCIOLOGÍA DE PIERRE BOURDIEU (O CÓMO UN AUTOR RESULTA INDISPENSABLE A NUESTRO RÉGIMEN DE LECTURAS)	17
Capítulo II	
UNA INVITACIÓN A LOS CLÁSICOS: EL TRABAJO SOCIOLÓGICO DE PIERRE BOURDIEU.	33
Capítulo III	
LAS POSIBILIDADES ANALÍTICAS DE LA NOCIÓN DE CAMPO SOCIAL	43
Capítulo IV	
¿ EL DESTINO ELIGE A LOS HOMBRES EN LA CUNA?	57
POSFACIO.	69
REFERENCIAS.	71
ORIGEN DE LOS TEXTOS.	79

NUEVA PRESENTACIÓN

Trascurridos tres años exactos, vuelvo a escribir unas pocas líneas adicionales a este *Origen y Destino: pensando la sociología reflexiva de Bourdieu*, ahora para la edición en lengua española. La invitación para incluir el libro en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO me ha puesto muy contento a causa de la calidad de las obras que allí se encuentran disponibles.

He hecho otra revisión del texto y corregí, aún, pequeños descuidos que habían permanecido. El trabajo se realiza en un momento que, en Brasil, una articulación de fuerzas sociales reaccionarias pretende golpear a las instituciones democráticas del país. Estando trabajando en el exterior con la familia, acompañe la acción del(la)s compañero(a)s antigolpistas y busco, si bien limitado por la ausencia física del escenario de los acontecimientos, apoyar esa batalla a través de exposiciones, de la firma de manifiestos, de contactos en las redes sociales. Entiendo, también, que la lectura del presente libro posee gran actualidad para la comprensión de los embates a los que acabo de referirme. En uno de los párrafos escribí lo siguiente:

A lo largo de 45 años Bourdieu desarrolló una sociología en la que se estudia “la lógica de la dominación social en las sociedades de clase y los mecanismos por los que ella se disfraza y se perpetua, procurando extraer los principios que rigen esta lógica a partir de análisis concretos” (Catani 2007, p. 74). O, en las palabras de Loïc Wacquant, tal vez la principal contribución de la sociología de Bourdieu fue la construcción de “una antropología generativa de los poderes enfocada en la contribución especial que las formas simbólicas dan a la respectiva operación, conversión y naturalización” (Wacquant 2007, p. 308).

Mis agradecimientos a Pablo Gentili, Fernanda Saforcada, Lucas Sablich, Malu Almeida, Vanderlei Rotta Gomide, Maria Elisa Meirelles, Hildegard Susana Jung y Denis Baranger – sin ustedes no existiría este libro. Ana Paula Hey y Bertha Hey Catani, amores de siempre en lenguas diversas.

Londres, marzo de 2016

Afrânio Mendes Catani

PRESENTACIÓN

Se encuentran aquí reunidos cuatro ensayos involucrando la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu (1930-2002), ya publicados en revistas académicas, respectivamente en los años de 2002, 2007, 2011 y 2012. Constituyen parte de los escritos que he venido elaborando acerca del pensador francés desde hace más de veinte años. Los textos que ahora le entrego al lector, con excepción de “Las posibilidades analíticas de la noción de campo social”, han sido producidos con la finalidad de integrar dosieres dedicados al autor – caso de “La Sociología de Pierre Bourdieu (o cómo un autor resulta indispensable a nuestro régimen de lecturas)” y “Una invitación a los clásicos: el trabajo sociológico de Pierre Bourdieu” – o para ser incluido en un dossier con temática distinta, situación en que se encuadra “¿El destino elige a los hombres en la cuna?” – ver, al respecto Origen de los textos. Los cuatro capítulos, en su esencia, no han sufrido modificaciones de fondo; simplemente introduje cambios ocasionales, corrigiendo pequeñas imperfecciones y haciendo cortes para evitar redundancias.

Este libro no existiría sin la insistencia de mi amiga Maria de Lourdes Pinto de Almeida, que me invitó a publicarlo – gracias, ¡Malú!

Sin embargo, difícilmente los artículos se habrían materializado sin la mirada severa y cariñosa de mi mujer, amiga, lectora, compañera de viaje, Ana Paula, gran amor. Además, siempre he podido contar con la sonrisa y la alegría de Bertha, la única Hey Catani existente en el mundo.

São Paulo, marzo de 2013

Afrânio Mendes Catani

Capítulo I

LA SOCIOLOGÍA DE PIERRE BOURDIEU (O COMO UN AUTOR RESULTA INDISPENSABLE A NUESTRO RÉGIMEN DE LECTURAS)

De mis compañeros de clase, algunos finos como corales, pocos firman hoy el nombre. La mano se les ha moldeado de tal manera al cable de la azada, fue tanta la negrura y el hambre que los rodeó, que se olvidaron de todo que tenía letras y pensamiento. Mogadouro, Montezinho, Nogueira, Bornes, Padrela... (Aún me acuerdo...)

(...) Y me dolió que sólo yo hubiera tenido el coraje de abrir los ojos en contra de quienes nos querían sumergidos en tierra de servidumbre.

Miguel Torga (Diário III, 1946).

¿Qué significa decir que un autor resulta indispensable a nuestro régimen de lecturas? En esencia, indica que él ingresa a nuestro sistema de pensamiento de la misma forma que Horacio González entiende que Walter Benjamin es imprescindible para que se pueda dar continuidad a un determinado proyecto académico, es decir, penetra a los pedazos,

a través de hendiduras en el tiempo, cuando estamos distraídos o en ocasiones en que un libro llama a otro en una cadena, que sólo se puede establecer si nuestro interés se mantiene vivo o si esos libros están a mano. Podemos añadir: con algunos autores nos detenemos siempre en un lugar, en un trecho, en cierta página. Y si avanzamos, puede ocurrir que tengamos la impresión de que ya habíamos pasado por allí. (González 1992, p. 167).

Aun hablando de Benjamin – pero desarrollando propiedades que se pueden atribuir a Pierre Bourdieu –, González escribe que el autor

relaciona objetos diferentes en el vuelo, para producir nuevos conceptos (...) Pensar es unir lo diferente al vuelo. O, lo que es lo mismo, pensar es convertir lo atmosférico en lo intelectual, lo mayúsculo en lo minúsculo, lo fragmentario en lo histórico, lo técnico en lo profético y lo revolucionario en un hecho de memoria involuntario (González 1992, p. 169).

Quienes leen las líneas a continuación quizás perciban el esfuerzo desarrollado para *hacer hablar a un autor*, como lo hace Bourdieu cuando discute la obra, las lecturas, en suma, la inserción en el campo intelectual francés (y mundial) de Foucault. Escribe que

Se debe distinguir entre los *lectores*, los comentadores, que leen para hablar en seguida de lo que se leyó; y los que leen para hacer algo, para hacer avanzar el conocimiento, los *autores* (...) Una lectura de *lector* que quiere comprender realmente a Foucault mientras *autor*, mientras creador del pensamiento de los otros (...), no debería, esta lectura, ¿ir hacia más allá de la lectura de los textos? (...) Para comprender una obra se debe comprender inicialmente la producción, el campo de la producción; la relación entre el campo en el que ella se produce y el campo en el que la obra es recibida o, más precisamente, la relación entre las posiciones del autor y del lector en sus respectivos campos (Bourdieu 1997, p. 13).

Se puede aplicar al propio Bourdieu los juicios aplicados a Foucault en cuanto al ‘entendimiento’ de su obra:

(...) para entender la ‘recepción’ [de un autor] se debe entender las fuerzas de la no recepción, el rechazo en saber, el ‘odio a la verdad’, respecto de lo que Pascal habla en algún lugar. Sartre, en una nota de *La crítica de la razón dialéctica* dijo, a propósito de sus lecturas juveniles de Marx (que no se leía en la universidad): ‘yo comprendía todo y no comprendía nada’. Quiere decir que hay una comprensión (escolar en general) que es una no comprensión, un hacer como si se comprendiera, una falta de comprensión fundada en resistencias profundas. (Ídem, p. 19)

Estudiando la temática de las condiciones de recepción de la obra de Bourdieu en los Estados Unidos de América, L. Wacquant afirma:

si es verdad que el sentido de una obra (artística, literaria, filosófica etc.) cambia automáticamente a cada cambio del campo en el que está ubicada para el espectador o lector, entonces la adecuada comprensión de un determinado autor impone un doble trabajo de elucidación: de sus ideas y del universo intelectual en el que ellas llegan a circular. Requiere que codifiquemos el espacio mental del autor – es decir, las categorías y postulados que lo sostienen o su manera de pensar y teorías substantivas – y requiere, también, que consigamos alguna información acerca del espacio académico en el que sus escritos están inseridos (Wacquant 1993, p. 235).¹

Entonces, en lugar de un tratamiento sistemático y didáctico de toda la obra de Bourdieu y de sus condiciones de recepción, se tejen consideraciones sobre el recorrido

¹ Para el caso brasileño, ver Cunha (1982), Durand (1982), Silva (1996) y Catani, Catani, Pereira (2001a).

intelectual del autor y acerca de cómo, desde mi formación, sus trabajos se integraron a mi régimen de lecturas, volviéndose casi imposible seguir sin él en la realización de la modalidad de trabajo simbólico al que me dedico. Es decir: es un texto al estilo de un *vagón de tren carguero*, con los bulones a la vista, en los que surgen hesitaciones e incompletitudes a propósito, pero en el que se encuentran también algunos pasos decisivos que me han ayudado a invertir parte de mis energías para mejor comprender a Bourdieu (y a mí mismo). Quizás eso sea de alguna valía. Pero, como esos pasos han sido dados a lo largo de varios años, conviene recordar una vez más la advertencia de Jorge Luis Borges, en *Milonga de Albornoz*: “el tiempo es olvido y es memoria” (Borges, 1988).

Nacido en el interior del estado brasileño de São Paulo a comienzos de los años 1950, a los seis años ingresé en el *grupo escolar* (1960). Cabe añadir: El grupo escolar público, clases de 40 alumnos, pupitres dobles, con un hueco para poner el tintero en el medio, hileras con cinco pupitres y un profesor por aula dando clase de lunes a sábado, de las 8 a las 11 horas.

La clientela era ecléctica, con casi todos los segmentos sociales representados: excepto poco más de diez alumnos, los grupos se componían de hijos de familias modestas, obreros, empleados de comercio, de bancos y funcionarios públicos en comienzo de carrera. Yo era un típico representante de esos poco más de diez alumnos, en cuyas casas había una biblioteca e incluso una máquina de escribir – además de recibir diariamente un periódico de la capital y otro del interior. Varios compañeros de clase trabajaban a partir del mediodía, y los niños negros eran casi la mitad del grupo. Algunos de esos niños que ya trabajaban eran inteligentísimos, ejecutaban con facilidad operaciones aritméticas, formulaban frases que involucraban articulaciones complejas y frecuentemente nos tomaban la delantera cuando el asunto se refería a cualquier travesura (tirarle papel a otro alumno, soltar gases, hacer determinada broma) y teníamos que arreglárnosla con el(la) profesor(a): a veces la punición les tocaba a “los hijos de gente de bien” (Catani 1998).

Terminé la primaria en 1963 y, el año siguiente, tras ser aprobado en el antiguo *examen de admisión*, ingresé al *curso colegial*. Creo que unos 30 de mis antiguos compañeros de clase no siguieron en sus estudios, siendo obligados a proseguir en las actividades a las que ya se dedicaban, obteniendo pequeñas promociones (habían pasado a trabajar la jornada completa) que representaban modestos incrementos de sus parcos salarios. Cuando completé el colegio y me preparaba para ingresar a la

secundaria, a través de otra selección, era posible encontrar a Jurandir y a su hermano Anésio cuidando de la limpieza de un cine en el centro de la ciudad (algunas noches, auxiliaban en la *bonbonnière*); Josué hacía las entregas del almacén de mi barrio; João Batista ayudaba al padre a vender helados coloridos en cucuruchos; Lázaro Izidoro vendía, los sábados y domingos, pochoclos saltarines con Don Lázaro; Orlando, en la delantera del carro, transportaba leña; Durval y Paulino eran *office-boys* de oficinas de contabilidad, al paso que Benedito era dependiente en una tienda de tejidos.

Confieso que ya a los diez u once años me quedaba fascinado y, seguramente, me parecía mucho más interesante el ejercicio de esas actividades que estar sentado estudiando, copiando, peleándome nada gloriosamente con las líneas del cuaderno de caligrafía, memorizando nombres de ramales ferroviarios o resolviendo problemas de aritmética. La virulencia en contra de esa especie de utopía de no-aprendizaje escolar, en contra del intento de que nos escapáramos de las clases no era moderada, siendo desencadenada con eficacia por parte de nuestros padres y de familiares de los compañeros que no necesitaban trabajar para “ayudar en casa”.

No me daba cuenta, en esa época, de la *exclusión* de oportunidades a las que estaban sujetos mis compañeros de clase. Intuitivamente iba entendiendo las reglas que permiten a algunos obtener la progresión en el sistema de enseñanza (y en su *destino*), mientras a los demás se les reservaba el trabajo duro, en general repetitivo y mal remunerado. Años después, tras dejar la casa paterna a los 17 años, ser obligado a “ganarme la vida” y, necesariamente, tener que reubicarme ante todo un universo familiar que se me presentaba como poco significativo y, en especial, ante el universo estudiantil, con sus múltiples posibilidades, creo haber percibido en su plenitud los mecanismos de exclusión a los que me referí. En 1973 comencé a trabajar con Sergio Miceli, acentuándose la posibilidad de entender a mi propia situación, a través de las lecturas iniciales de Bourdieu. Fue un *shock*, pues los textos, para el joven provinciano que era yo, llegado desde hace poco a São Paulo, se me presentaban difícilísimos. El primer libro de Bourdieu que leí fue la versión castellana de *Les Héritiers: les étudiants et la culture* (1964), con el título *Los estudiantes y la cultura* (Barcelona, Editorial Labor, 2ª ed., 1969), en la biblioteca de la Fundación Getúlio Vargas, donde estudiaba Administración Pública, trabajaba y militaba. Atónito, percibí que este pequeño libro aportaba un camino teórico a ser seguido para entender aquello que Bourdieu escribiría con todas las letras, años después, es decir, que la sociología a menudo toca “intereses

vitales” y, en ese sentido, “desvela los fundamentos ocultos de esta dominación” (Bourdieu 1980a, p. 7).

Rememorando los años que marcaron el fin de mi secundaria, el antiguo *curso científico*, la realización del “cursillo” y el posterior ingreso a la enseñanza superior, percibía la incomodidad que enfrentaba al comparar mi situación con la de los primos que estudiaban en la capital paulista: aunque estuviese en un buen colegio público de la ciudad provinciana donde vivía, con el *destino* teóricamente bien encaminado al compararlo al de la mayoría de los que habían compartido las aulas conmigo, me sentía un total ignorante ante Fernando, José Ignácio y otros primos de primos, que realizaron toda su trayectoria escolar en São Paulo. Mientras, por ejemplo, el Padre Charbonneau enseñaba Filosofía y discutía *Las Palabras* (Sartre) y el existencialismo en el Colegio Santa Cruz, yo tenía, en el Colegio Estadual y Escuela Normal a *Monsenhor Jerônimo Gallo*, un pésimo profesor que nos obligaba a comprar folios de su autoría y a leer, en tres páginas, el pensamiento de José Ingenieros. Historia, Literatura (brasileña y portuguesa), lecturas avanzadas en Inglés, entre otras, integraban el cotidiano de estudios de los jóvenes paulistanos de los colegios particulares de elite, mientras nosotros estudiábamos tan solo las asignaturas “que contaban” para la prueba de selectividad a la universidad en exactas y biológicas: Física, Química, Biología, Matemáticas (además de rudimentos de Inglés, la ya mencionada Filosofía y alguna otra asignatura). De un grupo de 36 alumnos del 3^{er} científico diurno fui el único que se dirigió a las humanidades, sin la formación necesaria para enfrentar una selección en la que la competencia era fuerte, obligándome a un gran esfuerzo, a lo largo de 120 días, para obtener una aprobación apenas discreta: fui clasificado en sexto lugar, ¡desde abajo hacia arriba!

Sergio Miceli escribió que Bourdieu reiteró obsesivamente a lo largo de su obra las ganancias heurísticas de esa experiencia cruzada entre el “desenraizamiento de un universo familiar” y la “familiarización con un universo extranjero” (Miceli 1999). En ocasión de la muerte de Bourdieu, Jean-François Dortier expresó que

las grandes obras nacen siempre de una experiencia fundadora, de un traumatismo, de una tensión interior. El pensamiento de Bourdieu clava sus raíces en una dolorosa experiencia existencial. Ella remonta a su adolescencia, a su entrada en el Liceo Louis-le-Grand, después en la prestigiosa École Normale Supérieure, calle d’Ulm, en la que ingresa en 1951 (Dortier, 2002, p. 3).

Añade que el joven provinciano, “de izquierda y torpe”, se encuentra inmerso en un mundo que no es el suyo:

un mundo de jóvenes burgueses, brillantes, bien hablantes, cultos, tan a gusto en el manejo del habla como de la escritura. Si el joven Bourdieu fue exitoso al ascender todos los escalones de la jerarquía escolar, no lo fue por la desenvoltura, tampoco por la escritura, ni por las proezas oratorias (...) Por más que su obra escrita sea imponente, no le fue dada la escritura fácil y alerta; habiendo dado centenares de conferencias, tampoco será un orador. Como Flaubert, a quien consagra *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (1992), la expresión de su pensamiento debe pasar por el esfuerzo permanente de autocontrol, por la lucha en contra de sí mismo. Todo lo contrario de la aparente desenvoltura de los estudiantes oriundos de la burguesía culta con los que se encontró en la calle de Ulm. Desde la infancia ellos fueron bañados en el universo de la cultura erudita. Muy precozmente, ellos manipularon los libros, frecuentaron los museos, viajaron, asistieron a conversaciones en las que se sabía hablar, argumentar, en las que las palabras y las ideas vuelan, se funden, donde el espíritu es rey. Esos herederos adquieren esas disposiciones para hablar y pensar, sin esfuerzo aparente. En *Ce que parler veut dire* (1982), Bourdieu se dedicará a desmenuzar la manera por la que el manejo del lenguaje se revela un instrumento de poder, de *poder simbólico* (Dortier 2002, pp. 3-4).

Y avanza en esa vertiente interpretativa, escribiendo que en determinada sociedad, quien no detiene las claves para la manipulación del lenguaje es físicamente

puesto en posición de inferioridad, por el miedo, por la algarabía, por el acento, que hacen que él sea notado cuando comienza a hablar. Inmersos donde la lengua culta es la lengua natural, esos jóvenes integran desde la infancia las reglas del saber-vivir intelectual y del saber-pensar. Esa elite estudiantil será descrita por Bourdieu en *Les Héritiers* (1964). Esos estudiantes privilegiados reciben como herencia un bien tan precioso como invisible a los ojos: la cultura. En el seno de esa elite intelectual, los valores no son transmitidos por el dinero (o ‘capital económico’), sino por la escuela (el ‘capital cultural’) (...) Los mejores elementos de esa casta social están destinados a seguir el recorrido ideal de las grandes escuelas (Politécnica, Escuelas normales superiores, Escuela Nacional de Administración) para integrar los grandes órganos del Estado. Bourdieu les consagrará uno de sus otros grandes libros: *La Noblesse d’État* (1989) (Dortier 2002, p. 4).

Cabe destacar lo que Dortier nombró, en líneas anteriores, la dolorosa experiencia existencial de Bourdieu, remontando a la adolescencia y su entrada al Liceo Louis-le-Grand. Pero volvamos a comienzos de los años 1940, cuando él sólo tenía 11 años y pasa a ser alumno interno en Liceo de Pau, principal ciudad de los Pirineos Atlánticos (Béarn), de 1941 a 1947. Entre octubre y diciembre de 2001, cuando estaba

hospitalizado, en la fase terminal de su enfermedad, escribió una pequeña obra autobiográfica, con un centenar de páginas, titulada *Esquisse de socio-analyse*. Envío el manuscrito a su amigo y periodista Didier Eribon, de *Le Nouvel Observateur*, que a lo largo de 22 años hizo muchas entrevistas con él y era uno de sus lectores privilegiados, a quien Bourdieu remitía originales solicitando críticas y sugerencias (en ese texto Eribon realizó varias observaciones, parte de ellas acatadas por Bourdieu). En ocasión de la muerte del profesor del *Collège de France*, el 23 de enero de 2002, *Le Nouvel Observateur* (n.º 1943, 31/1/2002 a 6/2/2002) publicó (pp. 46-47) extractos de esa autobiografía, aportada por Eribon, como homenaje al autor.

La familia de Bourdieu, irritada con los artículos que precedieron al *dossier*, escritos por Françoise Giraud, Jean Daniel y, principalmente, por Jacques Julliard (titulado “Miseria de la sociología”), decidió atacar a la revista, intentando procesarla judicialmente por “violación del derecho moral”, puesto no había autorización alguna para divulgar el texto, en su totalidad o parte de él (Alain Salles. “*Une polémique oppose la famille de P. Bourdieu au ‘Nouvel Observateur’.*” *Le Monde*, 9/2/2002). La noticia informaba asimismo que el texto redactado en el hospital debería salir bajo forma de libro, de inicio, en Alemania, por la editora Suhrkamp, a mediados de 2002 – lo que efectivamente ocurrió.² En *Livres Hebdo* (8/2/2002), Eribon explicó que la divulgación de los extractos fue la forma encontrada para que partes del texto de un “libro incandescente” llegasen pronto al público.

El título que *Le Nouvel Observateur* dio al extracto de la obra fue “J’avais 15 ans: Pierre par Bourdieu” (“Yo tenía 15 años: Pierre por Bourdieu” [Bourdieu, 2002a]), en la que narra su experiencia en el internado. Habla de la infelicidad de estar alojado en un viejo y frío edificio del siglo XVII, enfrentando la ausencia casi total de privacidad, teniendo que luchar todo el tiempo por cosas insignificantes (llegar a hora para ducharse, sentarse antes a la mesa de ocho lugares del comedor, lavar los moqueros a escondidas) y en una convivencia difícil con los compañeros. También le dedica unas líneas a los embates cotidianos con los agentes disciplinarios (inspectores de internado, vigilantes), a las puciones, delaciones y presiones para que los internos confesasen que cometieron cualquier infracción. Estima Bourdieu que, en su vida escolar, recibió más de 300 advertencias o puciones. Uno de los pocos recuerdos positivos eran las

² Se publicó en Francia en febrero de 2004, por la Éditions Raisons d’agir, colección “Cours et Travaux”, *Esquisse pour une auto-analyse* (edición brasileña: *Esboço de autoanálise*. Trad., introd., cronología y notas de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005). A manera de un epígrafe general, Bourdieu escribió: “Ceci n’est pas une autobiographie”.

juergas (evocadas por los compañeros como “memorables”) en las que hacían travesuras, siendo que muchos de ellos vivían en un “estado próximo de una especie de delincuencia”. Llegó un momento en que no tenía con quien hablar de sus agobios, dudas e inquietudes. Los pocos fines de semana cuando podía dejar el internado e intentaba conversar con los padres, entendía que lo culpaban por su eventual fracaso escolar: prácticamente lo consideraban un privilegiado, pues su padre había dejado la escuela a los 14 años, mientras la madre salió a los 16 – el padre era un modesto funcionario del correo. “En el invierno, por la noche, amontonábamos todas nuestras ropas sobre la cama, para sentir un poco menos de frío”.

Bourdieu explota las diferencias entre los internos y los alumnos que frecuentaban las clases y vivían en Pau y cercanías: la distinción se daba en términos de vestuario, acento, posturas corporales, casi configurándose un racismo de clase – añádase asimismo que algunos profesores se dejaban seducir por las distinciones de clase existentes entre los alumnos del Liceo. Contó que reencontraría toda esa situación años después, en la *Khâgne*³ del Liceo Louis-le-Grand, en un combate sordo entre los internos provincianos y los externos parisienses (permaneció en esa institución de 1948 a 1951).

En cuanto a sus amigos internos, creo que nos recuerdan a los pequeños compañeros de Miguel Torga, descritos en el epígrafe de este texto: oriundos de pequeñas comunidades rurales, hijos de artesanos y pequeños comerciantes, se perdieron con alguna rapidez a lo largo del curso, en el Liceo. Dos citas reflejan bien como Bourdieu vivenció esa experiencia:

1. “Para dar una idea podría, invocando a Goffman de ‘Asilos’, rememorar que el internado no está separado, en la serie de las ‘instituciones totales’, de instancias como la cárcel o el hospital psiquiátrico o, más próximo, de la colonia penitenciaria tal como la evoca Jean Genet en ‘Miracle de la rose’, que por una diferencia de grado”;
2. “Viví mi vida de interno en una especie de furia empedernida”.⁴

Es justamente en *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (escrito con J.-C. Passeron) que Bourdieu muestra claramente que

³ Clase preparatoria literaria a la Escuela Normal Superior. En *Meditaciones pascalianas* son evocados “los ritos de institución capaces de producir la parte de convicción íntima y de adhesión inspirada que, alrededor de los años cincuenta, era condición de ingreso en la tribu de los filósofos” (Pos-escrito 1: Confesiones impersonales).

⁴ Siendo imposible destacar aquí el recorrido intelectual de Bourdieu remito, entre otros, a varios textos que se ocupan de la temática, a saber: Catani (2001); Catani, Catani y Pereira (2001b, 2001c); Miceli (1999, 2002); Pinto (2000); Bonnewitz (1998, 2002).

La experiencia del futuro escolar no puede ser la misma para el hijo de un ejecutivo de nivel superior que, *habiendo tenido más de una chance sobre dos* de ir a la facultad, encuentra necesariamente en su entorno social, e incluso en su familia, los estudios superiores como un destino banal y cotidiano, y para los hijos de un obrero que, teniendo *menos de dos chances sobre cien* de ascender, sólo conoce los estudios y los estudiantes a través de otras personas y por medios indirectos. (Bourdieu y Passeron 1964, p. 12, destacados del original).

En ese sentido, la cultura *legítima*, refrendada por exámenes y diplomas, viene a ser la perteneciente a las clases privilegiadas. La enseñanza presupone implícitamente “un cuerpo de saberes, de saber-hacer y, principalmente, de saber-decir, que constituye el patrimonio de las clases cultivadas” (p. 36). Así, lo que se establece como don natural se constituye en manifestación de afinidades relacionadas a valores sociales bien determinados y a las exigencias del sistema escolar. En el límite, el privilegio social y las habilidades adquiridas en la familia burguesa se travisten en méritos individuales, “dones naturales” que el individuo posee. Así, “para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o de pequeños comerciantes, la cultura escolar es aculturación” (*Les héritiers*, p. 37).

Bourdieu y Passeron denuncian a la escuela como parte del conjunto de instituciones que velan por la estratificación social en una determinada sociedad, poniendo “en cuestión la fraseología igualitaria con la que se expresaba la pedagogía liberal” (Prado Jr., 1980, p. 20). El filósofo brasileño, un sagaz lector de las obras de los sociólogos franceses en Brasil, comenta que es en *La reproducción* (1970) que ese círculo interpretativo del sistema de enseñanza, sellando las diferencias, se cierra. En su entendimiento, la enseñanza universitaria (como las otras) daba su *OK* en cuanto a

las diferencias culturales e lingüísticas ya dadas, antes de la escolarización, en el cuadro de la socialización primera, que es necesariamente diferencial, según la inscripción de las familias en las diferentes clases sociales. Es innegable, por ejemplo, para insistir en el eje del libro, que el código lingüístico de la burguesía (con sus manías, sus idiotismos, en fin, su particularidad) será reencontrado, por los futuros notables, en las aulas, como el lenguaje de la razón, de la cultura, en una palabra, como ‘elemento’ u horizonte de la Verdad (con V mayúscula). Lo particular 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)

En el entendimiento de Bourdieu y Passeron, la escuela sería la vía real de la democratización de la cultura

si ella no consagrarse, ignorándolas, las desigualdades iniciales ante la cultura y si ella no llegase frecuentemente – censurando por ejemplo un trabajo escolar por ser muy ‘escolar’ – a desvalorizar la cultura que ella transmite en provecho de la cultura heredada, que no trae la marca plebeya del esfuerzo y tiene, por esa razón, todas las apariencias de la facilidad y de la gracia. (*Les héritiers*, p. 35)

Dos años después de *Los herederos* y cuatro años antes de *La reproducción* (1970), por lo tanto en 1966, Bourdieu publicó en la *Revue Française de Sociologie* el artículo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. Nogueira y Catani escribieron que dicho artículo

señaló una etapa decisiva en la explotación de las funciones escolares de reproducción cultural y de conservación social. Rompiendo con las explicaciones fundadas en aptitudes naturales e individuales y anhelando – de modo prácticamente pionero – la crítica del mito del ‘don’, el autor desvela las condiciones sociales y culturales que permitieron el desarrollo de ese mito. (2012, p. 9)

Añadíamos que también desarmaban los mecanismos por los que “el sistema de enseñanza transforma las diferencias iniciales – resultado de la transmisión familiar de la herencia cultural – en desigualdad de destino escolar” (2012, p. 9), recuperando, por tanto, mucho de lo que ya había trabajado con Passeron en 1964. En el primer párrafo, escribe que

es probable, por un efecto de inercia cultural, que continuamos tomando al sistema escolar como un factor de movilidad social, según la ideología de la ‘escuela libertadora’, cuando, al contrario, todo propende a mostrar que ella es uno de los factores más eficaces de conservación social, pues aporta la apariencia de legitimidad a las desigualdades sociales, y sanciona la herencia cultural y el don social tratado como don natural. (Bourdieu 1998[2012, p. 41])

Se dan pasos significativos en la elaboración de una teoría del funcionamiento y de las funciones sociales del sistema escolar. Se reconoce la existencia de una distribución desigual, entre las clases sociales, de un equipamiento necesario a la apropiación y consumo de los bienes culturales, volviendo ilusorio al discurso (y, por tanto, discriminatoria la práctica) escolar del igualitarismo formal. Ese *equipamiento* puede ser entendido como la “herencia cultural”, compuesta de “un capital de

información, de saberes, de usos lingüísticos, pero también de actitudes y de posturas” (Nogueira 1989, p. 4).

La escuela, al ignorar desigualdades culturales entre niños de diferentes clases sociales al transmitir los contenidos que opera, asimismo como sus métodos y técnicas y los criterios de evaluación que utiliza, favorece a los más favorecidos y desfavorece a los más desfavorecidos. “En otras palabras, tratando a todos los educandos, por más desiguales que sean ellos de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar es llevado a dar su sanción a las desigualdades iniciales ante la cultura” (Bourdieu 1998[2012, p. 53]).

M. A. Nogueira subraya que es en “La escuela conservadora” que a la noción de “*ethos* de clase” – “que se podría definir como el resultado del proceso por el que los diferentes grupos sociales interiorizan su situación objetiva, en materia de probabilidades educacionales, transmutándola en aspiraciones, deseos, etc. subjetivos”– se añadiría, posteriormente, el concepto de *habitus* (“esquemas estructurados de percepción, pensamiento, acción, formados a partir de los modos de vivir y de pensar de las diferentes clases sociales, y que se traducen por predisposiciones o disposiciones duraderas en dirección a la acción”), en el análisis “de la acción pedagógica como imposición de un arbitrario cultural” (Nogueira 1989, p. 4).⁵

El concepto de **habitus** gana fuerza significativa en Bourdieu en *La Reproducción*. Después, es discutido ampliamente en su otro libro, *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), además de haber sido trabajado en decenas de artículos y también en libros publicados posteriormente. Me gusta, en especial, una interpretación de John Lechte (1996) que entiende el *habitus* como

una especie de gramática de las acciones que sirve para diferenciar a una clase (por ejemplo, la dominante) de otra (por ejemplo, la dominada) en el terreno social. En *La Distinction*, Bourdieu se refiere al *habitus* como un sistema de esquemas para la elaboración de prácticas concretas. Así, si el ‘buen gusto’ implica que el catedrático universitario va a preferir claramente el *Clave bien temperado* de Bach, mientras los trabajadores manuales y los funcionarios de clase media preferirán *El Danubio azul*, la validez del buen gusto se encuentra menos valorada cuando se revela que el catedrático (especialmente de derecho o medicina) es, a su vez, hijo de otro catedrático que poseía una colección particular de arte y cuya esposa era una buena melómana. El catedrático es alguien que no solamente ‘alcanzó’ algunos éxitos en el campo de la educación, sino también heredó un capital cultural. Es decir que, en casos concretos, el entorno

⁵ Ver Catani (2003), de donde se han extraído algunos fragmentos aquí trabajados.

familiar podrá proveer un gran volumen de conocimientos, comprensión y ‘gusto’ que no se aprende formalmente, sino que se adquiere de forma consciente. Un *habitus* específico viene a la luz cuando se demuestra estadísticamente que hay distintas variables (trabajo, educación, rentas, preferencias artísticas, gustos culinarios, etc.) que se correlacionan entre sí. Así, en contraste con el trabajador manual, el catedrático de derecho, normalmente, tuvo una educación en colegio privado, preferirá a Bach (y, preferentemente, la forma artística precediendo a su contenido), tendrá ingresos elevados y preferirá la cocina sencilla y elegante, compuesta de carnes magras, fruta fresca y verduras. Esta correlación es lo que, a juicio de Bourdieu, constituye una serie concreta de actitudes (en este caso, burguesa o dominante), o *habitus*.⁶

Se considera también, en “A escola conservadora”, *la relación con el saber* (en detrimento del saber en sí mismo), siendo que dicha relación se constituye en una de las características principales de la teoría de Bourdieu. Los educandos oriundos de familias desprovistas de capital cultural presentarán una relación con las obras de cultura vehiculizadas por la escuela que propenderá a ser interesada, laboriosa, tensa, esforzada, mientras para los individuos originarios de medios culturalmente privilegiados esa relación estará marcada por el diletantismo, la desenvoltura, la elegancia, la facilidad verbal “natural”. Al evaluar el desempeño de los alumnos, la escuela tiene en cuenta sobre todo (conscientemente o no) ese modo de adquisición (y uso) del saber – en otros términos, esa relación con el saber (Nogueira y Catani 2012, p. 9).

Bourdieu y Saint-Martin, en “As categorías do juízo professoral”, originalmente publicado en 1975, constatan que nada escapa al juicio operado por el docente al momento de evaluar el producto del trabajo estudiantil. Juntamente con los “criterios internos” de evaluación de un determinado tipo de conocimiento (dominio del campo, vocabulario técnico, entre otros), se tienen en cuenta, sobre todo, “criterios externos” (postura corporal, maneras, apariencia física, dicción, acento, estilo del lenguaje oral y escrito, cultura general, etc.). Desnudan el sistema de clasificación que orienta la apreciación del maestro y que se expresa a través de una “taxonomía propiamente escolar” que distingue – y opone – cualidades superiores como brillo, originalidad, fineza, sutileza, elegancia, desenvoltura, de virtudes inferiores (o incluso “negativas”) como esfuerzo, seriedad, precisión, modestia, corrección (Bourdieu y Saint-Martin 1998[2012]; Nogueira y Catani 2012, pp. 12-13; Catani 2003).

La Reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza, no me fascinó en la ocasión. Tal vez el libro 1 (*Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*) sea

⁶ Sobre el *habitus*, ver también Miceli (1997).

uno de los escritos más pesados que leí, a pesar de su relevancia. Tuve contacto con el texto en 1972. En esta parte de la obra, se articulan conceptos-clave explotados con maestría: violencia simbólica, *habitus*, práctica, acción pedagógica, autoridad pedagógica, arbitrario cultural, trabajo pedagógico, modos (de adquisición, imposición, inculcación), reproducción (cultural y social)...

A su vez, el libro 2 (*El mantenimiento del orden*) es fundamental para cualquier persona dedicada al pensar y, como ponderó Prado Jr. (1980), es ahí que ese círculo interpretativo del sistema de enseñanza que sella las diferencias se cierra. Cargando las tintas, se puede decir que esta parte puede ser leída casi independientemente. El epígrafe general del libro 2 es un trecho prestado de *¿Por qué profesores?*, de Gusdorf: “La función docente tiene, pues, la misión de mantener y promover este orden en el pensamiento, tan necesario como el orden en la calle y en las provincias”. A continuación, se encuentran capítulos decisivos para una sociología que procura hacer que la revelación de los “fundamentos ocultos de la dominación” se constituya en conocimiento – y el conocimiento ejerce un efecto libertador, pues tales mecanismos deben parte considerable de su eficacia al desconocimiento, de parte de los agentes, de su real situación. Basta con mirar los títulos de los 4 capítulos de la parte 2 para constatarlo: 1. Capital cultural y comunicación pedagógica; 2. Tradición ilustrada y conservación social; 3. Eliminación y selección; 4. La dependencia por la independencia. Ya los epígrafes de Pascal y de Marx fueron bien elegidos, ilustrando los contenidos de esos capítulos. En los *Pensamientos*, Pascal escribió:

Nuestros magistrados conocieron bien ese misterio. Sus togas rojas, las pieles de armiño en las que se envuelven, los palacios donde juzgan, todo ese aparato augusto era muy necesario; y si los médicos no tuviesen sotanas y galochas y si los doctores no usasen gorros y ropas muy amplias, jamás habrían iludido al mundo que no puede resistir a esa gala tan auténtica. Los militares son los únicos que no disfrazan su condición, porque, en efecto, es su parte más esencial: ellos se organizan por la fuerza, los otros por el fingimiento. (Capítulo 2)

Marx, a su vez, es citado en “Eliminación y selección”: “El examen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transustanciación del saber profano en saber sagrado”.

Tras la lectura de “Campo intelectual y proyecto creador” (*Les Temps Modernes*, 1966) avancé, en 1974, hacia *A economía das trocas simbólicas*. Allí se encontraba “El mercado de los bienes simbólicos”, versión ampliada y sofisticada del artículo

publicado en la revista de Sartre, en 1970, incluso con el mismo epígrafe de Proust (*Sodome et Gomorrhe*): “Las teorías y las escuelas, como los microbios y los glóbulos, se devoran entre sí y con su lucha aseguran la continuidad de la vida”. Asimismo es lectura obligatoria “La fuerza del sentido”, introducción escrita por Miceli (1974), que puede ser combinada con “*Razones y lecciones de una práctica sociológica*” A procura de una sociología da prática (Ortiz 1983). Después, hay que bucear en el libro para comprender los contornos generales de la obra del autor. Sugiero la apropiación de la recopilación en tres bloques: I. Condición de clase y posición de clase; Una interpretación de la teoría de la religión según Max Weber; Modos de producción y modos de percepción artísticos; Estructura, *habitus* y prácticas; II. Sistemas de enseñanza y sistema de pensamiento; La excelencia y los valores del sistema de enseñanza francés; Reproducción, cultura y reproducción social; III. El mercado de bienes simbólicos; Génesis y estructura del campo religioso; Campo del poder, campo intelectual y *habitus* de clase. En el texto dedicado al campo religioso, se abren perspectivas metodológicas retomadas constantemente por Bourdieu, en especial cuando escribe que las principales teorías de la religión pueden, todas ellas, “ser situadas con relación a tres posiciones simbolizadas por los nombres de Marx, Weber y Durkheim” (1974b, p. 27).

Simultáneamente, leí un pequeño libro de Bourdieu y Passeron (*Mitosociologia: contributi a una sociologia del campo intelletuale*, 1971), con dos ensayos provocativos (“Sociología y Filosofía en Francia desde 1945. Muerte y resurrección de la Filosofía sin sujeto” y “Sociología de la mitología y mitología de la sociología”), que me abrió en definitiva la mente para incorporar al autor en mi régimen de lecturas, haciéndose imposible recorrer otros textos sin tener como referencia la manera como Bourdieu desarrollaba (o desarrollaría) su *métier* de sociólogo. Mientras surgieron otros libros y la revista *Actes de la recherche en Sciences Sociales* disparaba, Miceli (*A noite da madrinha e Intelectuais e classe dirigente no Brasil: 1920-1945*) y Durand (*Arte, priviégio e distinção: 1855-1985*) también avanzaban en sus investigaciones.

Con excepción de *Sociologie de l'Algérie* (1958), tan sólo a fines de los años 70 leí sus trabajos sobre ese país de África: *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* (con A. Sayad 1964), *Travail et travailleurs en Algérie* (con A. Darbel, J.-P. Rivet y C. Seibel 1964) y *Algérie 60* (1977). Antes, en 1974, contacté con *Un art moyen* (con L. Boltanski, R. Castel y J.-C. Chamboredon 1965) y *L'amour de*

l'art (con A. Darbel 1965) – *Le métier de sociologue* (con Passeron y Chamboredon 1968) leyera en 1973.

Entre las casi dos decenas de libros escritos además de los citados, los de mayor impacto han sido, quizás, *La distinction. Critique sociale du jugement* (1979), *Homo academicus* (1984), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps* (1989), *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario* (1992), *Réponses. Por une anthropologie réflexive* (con L. Wacquant 1992) y *La miseria del mundo* (1993) – sin hablar de las *Meditaciones pascalianas* (1997) y en otros libros de gran aceptación pública, en particular los editados en la colección *Raisons d'agir* (*Sobre la televisión*, 1996; *Contrafuegos Reflexiones para servir a la resistencia* contra la invasión neoliberal, 1998; y *Contrafuegos 2: Por un movimiento social europeo*, 2001).

Observando el recorrido intelectual de Bourdieu durante 45 años, creo posible estar de acuerdo con Wacquant, en la introducción a *Réponses*: “si hay una característica que distingue especialmente a Bourdieu en el paisaje de la teoría social contemporánea, es su preocupación constante sobre la reflexividad” – o, como escribe Alicia Gutiérrez en el prólogo de recopilación editada en Argentina, el autor explota al máximo “los condicionantes sociales de los productores de conocimiento social” (2000, p. 12). La preocupación con la reflexividad ocurre en un cuadro epistemológico en el que las falsas fronteras del conocimiento son superadas, y antropología, economía, educación, filosofía, historia, geografía, lingüística, literatura, matemáticas, política, psicoanálisis, religión, sociología, cine, teatro, música, fotografía, artes plásticas, arquitectura, aparecen en sus trabajos. Siguiendo una tradición francesa de intelectuales comprometidos que remonta a Zola, a Voltaire, a Sartre, Bourdieu, al contrario, no pretendió intervenir en nombre de una moral universal; se involucró en el combate en nombre de su saber de investigador. “Él había tomado prestado de Michel Foucault la teoría del ‘intelectual específico’ que, en oposición al ‘intelectual universal’, no se proclama ‘maestro de la verdad y de la justicia’, sino detentor de algunos conocimientos en un determinado dominio” (*Le Monde* 2002). Tal vez no sea por otra razón que en la película *La sociologie est un sport de combat* (Pierre Carles, 2001), cuando Bourdieu se ve duramente cuestionado en debate en auditorio de una *banlieue* parisiense, uno de los presentes en platea sale en su defensa y afirma: “C’est Bourdieu, pas Dieu!”.

Capítulo II

UNA INVITACIÓN A LOS CLÁSICOS: EL TRABAJO SOCIOLÓGICO DE PIERRE BOURDIEU

Creo que es posible pensar con Marx en contra de Marx o con Durkheim en contra de Durkheim, y también, seguramente, con Marx y Durkheim en contra de Weber, y recíprocamente. Es así como marcha la ciencia.

Pierre Bourdieu (*Choses dites*, 1987)

Un autor como el sociólogo francés Pierre Bourdieu, que durante aproximadamente cuatro décadas y media se dedicó a investigar los infortunios y las artimañas del poder en las sociedades de clases – en especial en Francia, si bien también haya realizado estudios detallados y sofisticados sobre Argelia y, en los últimos años de actividad, produjo varios libros y artículos de combate, privilegiando el análisis del desarme de las estructuras de dominación, vueltas más embusteras con la ascensión de las políticas dichas neoliberales –, casi siempre nos permite retomar sus escritos (vinculados a estudios concretos de situaciones concretas) y reflexionar sobre probables caminos o alternativas metodológicas que posibilitan contribuir a la profundización analítica de realidades sociales distintas, realizado igualmente de forma distinta.

Como se sabe, Bourdieu escribió una vasta obra, abarcando varios dominios, siendo imposible, en tan sólo un artículo como el que se presenta, examinar la casi totalidad de los aspectos y consecuencias que se pueden extraer de sus escritos teóricos y de sus estudios empíricos. La tentación es grande, pero cuando se procura establecer esa noción de “totalidad” – que, creo, es inalcanzable –, se me vienen a la mente algunas líneas de Jorge Luis Borges, más eficaces que muchos artículos y manuales que se dedican a enseñar a investigar.

En *El hacedor*, en el texto “Museo – Del rigor en la ciencia”, extraído de Suárez Miranda: *Viajes de varones prudentes* (libro cuarto, cap. XLV, 1658), se lee:

[...] En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tamaña Perfección que el plano de una única Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el plano del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Planos Desmedidos no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Plano del Imperio que tenía el tamaño del Imperio y lo coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Plano era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Plano, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas (Borges 1984, p. 95; la grafía, con varias palabras mayúsculas, es del original).

La referencia al libro de Borges retoma una cuestión fundamental, objeto de preocupación de Karl Popper que, en su *Autobiografía intelectual*, utilizaba como epígrafe una indagación tomada de *Doctor Doolittle's Zoo*, de Hugh Lofting: “¿Qué excluir y qué incluir? Ese es el problema.” Así, en este texto sobre Bourdieu, privilegio la manera creativa y fértil como se vale de los clásicos de la sociología, en especial de obras de los “padres fundadores”, a saber, Marx, Durkheim y Weber. Utilizo, en mi argumentación, la forma de apropiación que el sociólogo brasileño Florestan Fernandes también realizó de los mismos autores, con la finalidad de mostrar un caso semejante ocurrido en la periferia, en un campo académico con autonomía relativa reducida.

Durante varios años he oído algunos elogios y muchas restricciones a la sociología desarrollada por Bourdieu, más específicamente cuando se referían al libro *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, escrito en coautoría con Jean-Claude Passeron, cuya edición original es de 1970. Hay una gran fortuna crítica al respecto, pero ese no es el enfoque de mi texto. Lo relevante, en el momento, es explotar una de las críticas que considero más duras a su modo de trabajar, es decir, la del *eclecticismo teórico*. Bourdieu fue criticado por realizar un tipo de “licuado sociológico”, “mezclando todo”, mezclando Durkheim, Weber y Marx y, lo que es tan problemático o peor aún: construyendo modelos teóricos a partir de los conceptos y supuestos incorporados de los tres pensadores y haciendo investigaciones empíricas en los más distintos dominios del conocimiento. Gabriel Cohn (1986, 1987), escribiendo sobre la obra del sociólogo Florestan Fernandes, contribuye a la argumentación según la cual la buena sociología del viejo maestro de la USP fue realizada mediante la incorporación de la herencia teórica de Durkheim, Marx y Weber.

En un artículo sintomáticamente titulado “O ecletismo bem temperado”, Gabriel escribió que en *Fundamentos empíricos da explicação sociológica* (1959) Florestan, al

generalizar la noción de *tipo*, propone una adquisición metodológica y teórica de gran alcance, habiendo modalidades privilegiadas para que los científicos lleguen a los fenómenos sociales y dominarlos.

Hay modos específicos de hacer eso: son *tipos* de dominio de los fenómenos. Y, en la primera generalización de su noción de tipo, él llega al punto que de alguna manera constituye el cerne de su modalidad particular de eclecticismo: aquello que en determinados momentos asusta bastante a los interlocutores que estén inspirados, digamos, por un marxismo, especialmente un marxismo más ortodoxo (...). Pero esa generalización conlleva a aquella formulación de Florestan, de tres modalidades básicas de tipos que orientan la busca de la explicación sociológica – el tipo ideal, el tipo medio y el tipo extremo –, asociado a los tres grandes maestros, Weber, Durkheim y Marx. Yo diría que la invocación de esos tres grandes clásicos en Florestan ocurrió orgánicamente, por la vía de la reflexión metodológica y teórica, y no es un tipo de exhortación inicial. (Cohn 1987, p. 49)

Gabriel añade que Florestan

no es un mero epígono, no está simplemente diciendo “vamos a los tres clásicos y desde allá sacaremos alguna cosa”. Llega a ellos por la vía orgánica de una reflexión a partir de cuestiones de métodos y teoría suscitadas por su investigación (...) Pero vean: ellos aparecen en ese caso como representativos de tres modalidades de construcción analítica, la cual legítima y la cual correspondiendo a un momento de los procedimientos que busquen dar cuenta del objeto en su integridad (Cohn 1987, pp. 49-50)

Así, en el entendimiento de Gabriel, Florestan demuestra que la posibilidad de aplicación de esos tipos de enfoque de la realidad es en número finito y bien determinado:

precisamente esos tres. Es decir: voy a la realidad o bien construyendo tipos ideales o tipos medios o tipos extremos. En el interior de ese universo es que se articulan las diferencias que pueden venir más tarde en el ámbito metodológico. Eso es de gran importancia en mi entendimiento, exactamente porque permite, si todavía hablamos de eclecticismo, hablar de un “eclecticismo bien temperado”, no simplemente relativizador ni tampoco atomizador de los procedimientos analíticos. (Cohn 1987, p. 50)

A continuación, el comentarista escribe que “en la explotación del instrumental que va construyendo, Florestan nos aporta ejemplos” (Cohn 1987, p. 50), mencionando el análisis que realiza en su libro *A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica* (Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975). En ese caso,

su modalidad propia de eclecticismo, temperado (él mismo, en otro momento, habla de “eclecticismo balanceado”), no está en la construcción de ese o de aquel concepto: está en el modo como él incorpora las diversas vertientes metodológicas y teóricas en el propio análisis. Y en esa obra (...) aparece algo desconcertante (...) Si acompañásemos aquí los pasos del texto (...) veríamos que en lo que está explícito, en lo que es fácilmente reconstruible (...) desde el punto de vista metodológico, aparecen constantemente formulaciones que son lectura directa de Weber y Durkheim. Afirmé (...) que hay trechos que son puro Weber y hay trechos que son Durkheim en esa obra. Y, si analizamos esos trechos, constataremos una cosa desconcertante: que cuestiones relativas a la constitución de algunos agentes sociales en el contexto brasileño, cuestiones que son puestas en una perspectiva que se presenta en el texto por lo menos a primera vista como weberiana, son respondidas a partir de formulaciones referentes a las condiciones estructurales en las que esos agentes operan, y esas segundas formulaciones son hechas en el registro durkheimiano. Hay entonces una aparente discrepancia: cuestiones formuladas en un registro teórico encuentran respuestas en el otro registro. (Cohn 1987, pp. 51-52)

Gabriel Cohn pregunta, entonces, cómo integrar eso. Su respuesta camina en el sentido de sugerir que se procure reconstruir, metodológica y teóricamente, cómo el juego cruzado entre Weber y Durkheim, en el análisis que hizo Florestan de la revolución burguesa en Brasil,

encuentra su inteligibilidad en una otra corriente de pensamiento, que permea a ambas y exactamente garantiza su inteligibilidad (...) La sugerencia, aquí, es que esa otra concepción (...) que trabaja el texto por dentro es la visión marxista, es una concepción materialista histórica, alimentada por Marx. Yo diría que no solamente Marx, sino por Lenin, ese Lenin al que Florestan dedicó un texto que debe ser serio candidato a una de las mejores cosas que se haya escrito al respecto: la introducción que Florestan hizo al volumen sobre Lenin de la colección “Grandes Científicos Sociales”. (Cohn 1987, p. 52)

Y concluye, afirmando que “esa cosa trabaja por dentro todo el texto, articula las otras y permite, a fin de cuentas, que dispongamos de una construcción analítica internamente consistente, internamente coherente” (Cohn 1987, p. 52).

En “Padrões e dilemas: o pensamento de Florestan Fernandes”, Gabriel detalla algunos trechos del otro artículo, destacando que el ex-catedrático de Sociología de la USP siempre había buscado, a ejemplo de Durkheim en la Francia de comienzos del siglo, “...el establecimiento de condiciones para una intervención racional y científicamente metódica en la realidad social...” (Cohn 1986, pp. 127-128). Sin embargo, la sociedad sobre la que Florestan querría ver impresa

la marca de una intervención racional, democrática y científicamente orientada, en el caso sociológicamente orientada (...) es una sociedad con problemas muy nítidos, es una sociedad burguesa problemática, es una sociedad en la que la revolución burguesa efectivamente no tuvo como lanzar raíces. En ese punto, es una sociedad que más recuerda a la Alemania de Weber que a la Francia de Durkheim. (Cohn 1986, p. 128)

Asemejando Florestan a Weber, Gabriel escribe que la sociedad en la que el sociólogo brasileño vive e intenta intervenir

presenta problemas muy semejantes a aquellos que la Alemania de Weber presentaba al propio Weber, sobre todo los problemas derivados de una revolución burguesa frustrada (...) de un capitalismo también en gran medida problemático, encontrando obstáculos en los segmentos más conservadores de la sociedad, la dificultad para la efectiva concretización de una burguesía, para no hablar de un proletariado, y por ahí afuera. (Cohn 1986, pp. 128-129)

Sin embargo, si la cuestión es la de una “intervención racional, innovadora, de cambio por vía democrática”, surge otra afinidad que remite al tema de una intervención que, en el límite, “es revolucionaria”. Por lo tanto, “¿por qué no recordar a Marx? Es imposible no hacerlo, sobre todo teniendo en cuenta las preocupaciones con la obra de Florestan” (Cohn 1986, p. 129).

Gabriel escribe que en Florestan se observa el “rechazo de la idea de que se pueda, con base en una única gran línea de pensamiento, dar cuenta de todas las dimensiones significativas de una sociedad compleja que requiera la reflexión e intervención del sociólogo”, siendo que esa síntesis sería muy peculiar entre líneas de pensamiento que, en principio, “tienen muy poco que ver entre sí – sobre todo Durkheim, Weber y Marx, que serían las balizas de la cosa...” (Cohn 1986, pp. 129-130).⁷

Así, retornando a las menciones realizadas anteriormente acerca de las críticas dirigidas a Bourdieu, en el sentido de procesar un “licuado sociológico” al fundamentarse en los tres autores clásicos ya referidos, se puede observar que el profesor francés tiene plena convicción de que la Sociología experimentaría algún avance si consiguiese reunir conocimientos aparentemente antagónicos o que se encontrasen dispersos. En otras palabras, si consiguiese integrar las tradiciones del conocimiento relacionadas a Marx, Durkheim y Weber y se superasen las oposiciones

⁷ En otros pasajes del mismo artículo, Cohn destaca la influencia que Karl Mannheim ejerció sobre el pensamiento de Florestan en las décadas de 40 y 50, así como trata del “paso” de Mannheim a Lenin, en tanto referencias teóricas que posibiliten una “intervención racional en la realidad”.

epistemológicamente ficticias (pero socialmente reales) entre los “teóricos” y los “empiristas” – o incluso, entre los “empiristas”, entre los partidarios de la indagación estadística y los que defienden la observación etnográfica. “Para ello, sería necesario crear las condiciones sociales para una práctica científica realmente colectiva y, por tanto, unificada, como fue, en contra de todas las tendencias del mundo intelectual, la práctica de los durkheimianos” (Bourdieu 1983, p. 38).

En el artículo publicado originalmente en 1971, titulado “Génesis y estructura del campo religioso”, Bourdieu ya había escrito que cada una de las principales teorías de la religión se podría ubicar en relación “a las posiciones simbolizadas por los nombres de Marx, Weber y Durkheim”. Para poder

reunir los medios de integrar en un sistema coherente las contribuciones de las diferentes teorías parciales y mutuamente exclusivas (contribuciones que parecen tan *insuperables* hoy como las antinomias que las oponen sin caer en las trampas de la compilación escolar o del amalgama ecléctico, es necesario situarse en el lugar geométrico de las diferentes perspectivas. Vale decir, es necesario situarse en el punto de donde se hace posible percibir, a la vez, lo que puede y lo que no puede ser percibido a partir de cada uno de los puntos de vista. (Bourdieu 1974, pp. 27-28)

Según el autor, por causa de una serie de situaciones vivenciadas profesionalmente (como, por ejemplo, el hecho de haber trabajado en Argelia), acabó por estudiar una gama variada de temas que van “desde la etnología de una cultura campesina, la de Cabília, a la sociología de la cultura entendida en el sentido ordinario del término” (Bourdieu 1983, p. 39). A partir de ahí, transpuso a ese terreno el modo de pensamiento estructural, que ya había utilizado en el campo de la etnología.

Así, pensar siguiendo esa lógica, era suficiente para responder al problema de la relación entre la *clase* marxiana (definida económicamente) y el *Stand* weberiano (definido simbólicamente por el estilo de vida):

los ‘órdenes’ no son otra cosa que las clases, desde que se las considere no sólo desde el punto de vista de sus propiedades intrínsecas o de sus relaciones mecánicas – se habla de relaciones de fuerza –, sino también, en sus relaciones simbólicas, como sistemas de diferencias percibidas y apreciadas por los propios sujetos sociales, como estructura de separaciones diferenciales, de *distinciones* significantes (Bourdieu 1983, p. 39).

Él aclara que, al transponer a la Sociología una serie de interrogantes de la antropología estructural sobre el “pensamiento salvaje”, fue posible plantear,

a propósito de las sociedades divididas en clases, la vieja cuestión durkheimiana de las relaciones entre los grupos – en este caso, las clases sociales – y las ‘formas de clasificación’, y fue posible descubrir que las clases sociales funcionan también, en el fondo de la subjetividad, bajo la forma de principios de división que colocamos en funcionamiento en nuestras operaciones cotidianas de clasificación, tales como, por ejemplo, los juicios de (buen o mal) gusto. (Bourdieu 1983, p.39)

Esa integración de perspectivas aparentemente antagónicas, en el caso de las clases sociales, le permitió a Bourdieu comprender, con más facilidad, los “mecanismos ilícitos que aseguran la reproducción del ‘cuerpo social’”. Cita, como ejemplo ilustrativo, la transmisión del capital cultural entre las generaciones: esa transmisión, en verdad, no deja de ser “un mecanismo de hereditariadad propiamente social que, gracias a la complejidad de su lógica propiamente estadística, se enmascara bajo las apariencias de la hereditariadad biológica”. Para comprender ese mecanismo había que ir más allá de la constatación de que “existe una correlación entre la clase social de origen y la clasificación escolar obtenida, o entre esta última y la clase social a que se llega”. Había que investigar además sobre las *categorías del entendimiento profesoral*,

principios de clasificación socialmente neutros en la apariencia, que los profesores utilizan en sus juicios sobre los alumnos y sus trabajos (o sobre sus propios colegas), procurando saber cuál es la contribución que la utilización inconsciente de esas categorías realiza para la trasmutación de las clasificaciones sociales que existen, de hecho, en clasificaciones escolares, es decir, en clasificaciones sociales que, esta vez, serían reconocidas, proclamadas y legítimas. (Bourdieu 1983, pp. 39-40)⁸

En trabajo posterior, Bourdieu pondera que si hoy hablamos en clases sociales,

es esencialmente gracias a Marx (...) o, más exactamente, gracias al efecto de teoría ejercido por la obra de Marx. Sin embargo, añade que, a pesar de ello, se confiesa insatisfecho con la teoría de las clases de Marx (“en caso contrario”, escribe, “mis trabajos no tendrían ningún sentido”). Tras dar algunos sombrerazos en cierta concepción marxista dicha vulgar, señala que su trabajo consistió en mostrar que las personas están ubicadas en un espacio social y que, “en función de la posición que ocupan en ese espacio muy complejo, se puede comprender la lógica de sus prácticas y determinar, entre otras cosas, como ellas van a clasificar y clasificarse y, si es el caso, pensarse como miembros de una “clase”. (Bourdieu 1987, pp. 64-65)⁹

⁸ Ver, al respecto, P. Bourdieu y M. de Saint Martin, *Les catégories de l’entendement professoral*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, pp. 68-94, mayo 1975.

⁹ Néstor García Canclini, en “Desigualdad cultural y poder simbólico”, refuerza dichas observaciones de Bourdieu, ponderando que el criterio de distinción de las clases no reside tan sólo en capital económico diferenciado (las prácticas culturales de la burguesía se esfuerzan por disimular que sus privilegios se

La obra de Bourdieu tiene una característica marcada, la de combatir las teorías abstractas y las grandes generalizaciones que pontifican en el campo intelectual francés. Los divulgadores de esas teorías abstractas evitan ensuciarse las manos con la investigación empírica, reduciendo la historia a una mera contraposición de conceptos, que resultan ser los sujetos de la acción histórica. En esa situación, el Estado enfrenta al Proletariado y los Aparatos actúan nefastamente en contra del Pueblo (todos con letras mayúsculas). De acuerdo con Bourdieu esa tendencia, representada por el ensayismo, constituye “una de las taras hereditarias de la vida intelectual francesa”, estando enraizada “profundamente en nuestras instituciones y tradiciones...” (Bourdieu 1980a, p. 73).

Me valgo una vez más del antiguo texto de Néstor García Canclini que, creo, consiguió ver la obra de Bourdieu como siendo aquella “que más ha renovado y expandido la sociología de los sistemas simbólicos”. El investigador argentino radicado en México entiende que la perdurabilidad y la vasta repercusión de la obra de Bourdieu se debieron a su carácter atípico, puesto que él

compartió el auge estructuralista [de los años 60] y produjo una de las utilidades más creativas del método en homenaje a Lévi-Strauss por su 60º cumpleaños (La maison Kabyle o le monde renversé) – se trata de un capítulo de la obra *Le sens pratique* (Bourdieu 1980) –, pero consideró ese tipo de análisis como “la reconstrucción objetivista” por la que se tiene que pasar para tener acceso a interpretaciones “más completas y más complejas” (Bourdieu 1980, p. 441) de los procesos sociales. Encontró en la teoría marxista esa interpretación más abarcadora; sin embargo, en la misma época en que casi todo el marxismo francés – y buena parte del europeo – concebía su renovación intelectual como un esfuerzo hermenéutico y especulativo, althusseriano primero, gramsciano después, Bourdieu buscó en investigaciones empíricas la información y el estímulo para repensar el materialismo histórico. No buscó emprender esta renovación en las áreas declaradas estratégicas por el marxismo clásico, sino en aquellas que la ortodoxia economicista había excluido o subvalorado: el arte, la educación y la cultura. En el interior de ellas, analizó más que las relaciones de producción, los procesos sobre los que el marxismo menos se manifestó: los procesos de consumo. (García Canclini 1986, pp. 7-8)

justifican por algo más noble que la acumulación material). “La burguesía atribuye a un sistema conceptual de diferenciación y clasificación el origen de la distancia entre las clases. Pone el enfoque de diferenciación social fuera del cotidiano, en lo simbólico y no en lo económico, en el consumo y no en la producción. Crea la ilusión de que las desigualdades de clase no se deben a lo que se posee, sino a lo que se es. La cultura, el arte y la capacidad de gozarlas aparecen como ‘dones’ o cualidades naturales, no como resultado de un aprendizaje desigual por la división histórica entre las clases.” (p. 28).

En este sentido, si bien la obra de Bourdieu es una sociología de la cultura, sus problemas centrales no son culturales: “Las cuestiones que originan sus investigaciones no son: ¿cómo es el público de los museos? O, ¿cómo funcionan las relaciones pedagógicas en el interior de la escuela? Cuando estudia esos problemas, está tratando de explicar otros, aquellos por los que la cultura resulta fundamental para entender las relaciones y las diferencias sociales” (García Canclini 1986, p. 8).

A través de la cita de fragmentos de *Le sens pratique*, argumenta que se debe aplicar a Bourdieu lo que él afirma de la sociología de la religión de Weber: “su método consiste en haber comprendido que la sociología de la cultura era un capítulo, y no el menor, de la sociología del poder” y haber visto en sus estructuras simbólicas más que una forma particular de poder,

una dimensión de todo el poder, es decir, otro nombre de la legitimidad, producto del reconocimiento, del desconocimiento, de la creencia en virtud de la que las personas que ejercen la autoridad son dotadas de prestigio. (*Ídem*, p. 9)

En un pasaje de mi artículo (Catani 2003, pp. 302-303), utilizando el texto de García Canclini, escribo que la teoría social de Bourdieu, al paso que incorpora otras corrientes que se dedican al estudio de los sistemas simbólicos y de las relaciones de poder, y también debido a su trabajo de investigación empírica y reelaboración teórica, mantiene una relación polémica con el marxismo en, por lo menos, cuatro puntos:

- 1) “los vínculos entre producción, circulación y consumo”;
- 2) “la teoría del valor trabajo”;
- 3) “la articulación entre lo económico y lo simbólico”;
- 4) “la determinación en última instancia y el concepto de clase social” (García Canclini, 1986, pp. 10-11).

No hay espacio, aquí, para explorar una serie de aspectos que merecerían ser destacados. Lo relevante, a mi modo de ver, es resaltar que Bourdieu, al trabajar con Durkheim, Weber y Marx consigue, a partir de ellos y con su *mirada*, ubicarse en el lugar geométrico de las diferentes perspectivas – lo que no deja de ser extremadamente innovador en el cuadro de la teoría y de la práctica sociológicas de hoy, dando pleno sentido al epígrafe que elegí para el presente ensayo.

Capítulo III

LAS POSIBILIDADES ANALÍTICAS DE LA NOCIÓN DE CAMPO SOCIAL

Es cierto que hay escuelas a lo largo del país donde las leyes inexorables de lo perecedero y lo no perecedero son explicadas. Sé de una en la cual cada palmatoria de cinco ojos hace aprender de memoria todo lo que en el mundo se ha descubierto hasta la raíz cuadrada. Pero hasta en los reinos maravillosos ocurre la desgracia de que el pueblo sabe de una manera y las escuelas de otra. Terminado el examen del cuarto año, cada uno trata de sepultar en un surco, lo más rápido posible, la ciencia que aprendió. Miguel Torga (Portugal, 1950[1996])

Una vez más comienzo un texto sobre Pierre Bourdieu con un epígrafe del escritor portugués Miguel Torga (1907-1995), pseudónimo de Adolfo Correia da Rocha, autor de una vasta obra (poesías, novelas, cuentos, diarios, ensayos, discursos, piezas teatrales) y que siempre asumió la dicha del pueblo humilde de Portugal, llegando a confesar la vergüenza que sentía de escribir acerca de gente que sabía no poder leerlo. Sobre su tierra, declaró lo siguiente: “las cosas de Tras-los-Montes me afectan mucho como para que yo pueda olvidar la solidaridad que debo a quien sufre y a quien suda. Y ello se repite con mayor o menor fuerza en el resto de Portugal” (Torga 1950[1996, p. 135]).

A ejemplo de Torga, Bourdieu fue un luchador incansable. A lo largo de 45 años desarrolló una sociología en la que se estudia “la lógica de la dominación social en las sociedades de clase y los mecanismos por los que ella se disfraza y se perpetua, procurando extraer los principios que rigen esta lógica a partir de análisis concretos” (Catani 2007, p. 74). O, en las palabras de Loïc Wacquant, tal vez la principal contribución de la sociología de Bourdieu fue la construcción de “una antropología generativa de los *poderes* enfocada en la contribución especial que las formas simbólicas dan a la respectiva operación, conversión y naturalización” (Wacquant 2007, p. 308).

En una conferencia en Japón (Universidad de Todai, 1989), publicada en *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (1994) con el título de “Espacio social y espacio simbólico”, Bourdieu menciona su libro *La distinción. Critique sociale du jugement* (1979), escribiendo que en el modelo teórico que desarrolla, las nociones de espacio social, espacio simbólico o clase social no son, nunca, “examinadas en sí mismas y por sí mismas; son utilizadas y puestas a prueba en una investigación inseparablemente teórica y empírica que, a propósito de un objeto bien situado en el espacio y en el tiempo, la sociedad francesa de los años 70, moviliza una pluralidad de modelos cuantitativos y cualitativos, estadísticos y etnográficos, macrosociológicos y microsociológicos (...) de observación y de evaluación” (Bourdieu 1994[1997, p. 12]). Añade que todo su emprendimiento científico se inspira en la convicción de que no se puede capturar la lógica más profana del mundo social, sino profundizando en la particularidad de una realidad empírica, “históricamente ubicada y fechada”, construyéndola como **un** “caso particular de lo posible”, según la expresión de Gaston Bachelard, es decir, como una figura en un universo de configuraciones posibles, captando “lo invariante, la estructura, en la variante observada” (Bourdieu 1994[1997, p. 13]).

Al servirse del mismo principio para referirse a las clases sociales, reconoce que Marx, más que cualquier otro teórico, “ejerció el efecto de teoría, efecto propiamente político que consiste en mostrar (*theorein*) una 'realidad' que no existe completamente mientras no se la conozca y reconozca, omitió inscribir este efecto en su teoría...” (Bourdieu 1994[1997, pp. 23-24]). Entiende el autor que lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, “en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino como algo que se trata de construir” (p. 25). La posición ocupada en el espacio social, es decir, en la estructura de distribución de diferentes tipos de capital (que son también armas), “comanda las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (p. 25).

Bourdieu solía citar una fórmula célebre de Blaise Pascal (1623-1662), deformándola un poco: “El mundo me contiene y me traga como un punto, pero yo lo contengo.” El espacio social acaba englobándome como un punto, pero ese punto es un *punto de vista*, “principio de una visión asumida a partir de un punto ubicado en el espacio social, desde una *perspectiva* definida en su forma y en su contenido por la posición objetiva a partir de la cual ha sido tomada. El espacio social es en efecto la realidad primera y

última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él” (Bourdieu 1994[1997, p.25]).

En varios escritos donde explicita su obra y su método de trabajo, asimismo en estudios sobre dominios específicos, Bourdieu siempre advirtió y mostró que la noción de *campo*, definida en conformidad con la realización de un estudio empírico concreto, necesita ser comprendida en su interdependencia, es decir, con relación a otra(s) noción(es) – por ejemplo, las nociones de campo, *habitus* y capital no pueden ser definidas aisladamente, sino en el interior de un sistema teórico que constituyen. Los conceptos o nociones son caracterizados no por definiciones estáticas, sino por sus usos e interrelaciones en el proceso de investigación, siendo el hecho científico la construcción del objeto (Bourdieu, Passeron y Chamboredon 1968).

La noción de campo sustituye a la de sociedad, pues para él, una sociedad diferenciada no se encuentra plenamente integrada por funciones sistémicas; al contrario, se constituye de un conjunto de microcosmos sociales dotados de autonomía relativa, con lógicas y posibilidades propias, específicas, con intereses y disputas irreductibles al funcionamiento de otros campos. Por eso es que pretendo aquí, para comenzar, discutir la noción de campo genéricamente para, a continuación, pensar el campo universitario en sus especificidades, esbozando las posibilidades analíticas del caso brasileño.

En un artículo dedicado al pensamiento de Bourdieu, Bernard Lahire (2002, pp. 47-48) extrae los elementos fundamentales y relativamente invariantes de la definición de campo a partir de los artículos “Quelques propriétés des champs” (*Questions de sociologie*, 1980) y “Le champ littéraire” (1991). Dichos elementos son los siguientes:

- “Un campo es un microcosmo incluido en el macrocosmo constituido por el espacio social (nacional) global”.
- “Cada campo posee reglas del juego y desafíos específicos, irreductibles a las reglas del juego o a los retos de otros campos (lo que hace ‘correr’ a un matemático – y la manera en que ‘corre’ – nada tiene que ver con lo que hace ‘correr’ – y la manera en que ‘corre’ – un industrial o un gran modista)”.
- “Un campo es un ‘sistema’ o un ‘espacio’ estructurado de posiciones”.
- “Ese espacio es un espacio de luchas entre los diferentes agentes que ocupan las distintas posiciones”.

- “Las luchas se dan alrededor de la apropiación de un capital específico del campo (el monopolio del capital específico legítimo) y/o de la redefinición de aquel capital”.
 - “El capital está desigualmente distribuido dentro del campo y existen, por tanto, dominantes y dominados”.
 - “La distribución desigual del capital determina la estructura del campo, que es, por tanto, definida por el estado de una relación de fuerza histórica entre las fuerzas (agentes, instituciones) presentes en el campo”.
 - “Las estrategias de los agentes son entendidas si las relacionamos con sus posiciones en el campo”.
 - “Entre las estrategias invariantes, se puede resaltar la oposición entre las estrategias de conservación y las estrategias de subversión (el estado de la relación de fuerza existente). Las primeras son más frecuentes en los dominantes y las segundas en los dominados (y, entre éstos, más particularmente, en los ‘últimos en llegar’). Esa oposición puede tomar la forma de un conflicto entre ‘antiguos’ y ‘modernos’, ‘ortodoxos’ y ‘heterodoxos’...”
 - “En lucha unos en contra de otros, los agentes de un campo tienen por lo menos interés en que el campo exista y, por lo tanto, mantienen una ‘complicidad objetiva’ más allá de las luchas que los oponen”.
 - “Así, los intereses sociales son siempre específicos de cada campo y no se reducen al interés de tipo económico”.
 - “A cada campo le corresponde un *habitus* (sistema de disposiciones incorporadas) propio del campo (por ejemplo, el *habitus* de la filología o el *habitus* del pugilismo). Tan sólo quienes hayan incorporado el *habitus* propio del campo tienen condiciones de jugar al juego y de creer en (la importancia de) ese juego”.
 - “Cada agente del campo se caracteriza por su trayectoria social, su *habitus* y su posición en el campo”.
- “Un campo posee una autonomía relativa; las luchas que en él ocurren tienen una lógica interna, pero su resultado en las luchas (económicas, sociales, políticas...) externas al campo pesa fuertemente sobre la cuestión de las relaciones de fuerza internas”.

Como autor que suscita muchas controversias, habiendo sus trabajos sido motivo de debates, discusiones y de duras críticas al conjunto de su obra, me gustaría destacar dos textos críticos de investigadores que me son próximos y que hicieron observaciones restrictivas sobre los textos del sociólogo francés. El primero, ya citado, de Lahire (2002, pp. 49-52), señala límites a la noción de campo, que así se podrían discutir:

La teoría de los campos dedica mucha energía a iluminar los grandes escenarios en los que ocurren los desafíos de poder, pero poca para comprender a los que arman esos escenarios, instalan la decoración o fabrican sus elementos, barren el piso y los bastidores, fotocopian documentos o digitan cartas etc. (...) la teoría de los campos muestra (...) poco interés para la vida fuera-del-escenario o fuera-del-campo de los agentes que luchan dentro de un campo (...) Al contrario de lo que las fórmulas más generales pueden llevar a creer, no todo (individuo, práctica, institución, situación, interacción) (...), por ño tanto, puede ser incluido en un campo. (p. 50)

El otro texto, de Luiz Antônio Cunha (2006), en el ítem “¿Existe un campo universitario?” (pp. 20-23), indaga:

¿Será apropiado hablar del campo universitario? El propio Bourdieu no tuvo dudas al respecto, tanto que trató de él en *Homo Academicus*. Sin embargo, me resisto a seguir al formulador del concepto, al menos en la delimitación del ‘perímetro’ de ese campo. Al estudiar las universidades y una *grande école* francesas, en obras separadas (esta última en *La Noblesse d’État*), Bourdieu cerró bastante el enfoque del estudio: se concentró en las facultades de letras, ciencias, derecho y medicina, a la vez que dejó de lado a sectores importantes de la enseñanza superior en Francia, en especial el sector privado. Afirma que “valdría la pena considerar la hipótesis de que las universidades no constituyen propiamente un campo. Ellas participan en por lo menos cuatro campos: Campo educacional (...); Campo profesional (...); Campo de la investigación (...); Campo cultural (...). (Cunha 2006, p. 22)

Bourdieu comenzó a elaborar la noción de campo a comienzos de los años 1960, siendo ella el resultado de la convergencia entre reflexiones desarrolladas en seminarios de investigación por él conducidos, sobre la sociología del arte, y una relectura del capítulo sobre la sociología de la religión de *Economía y Sociedad*, de Max Weber. Desde entonces sus trabajos se orientaron al análisis de diferentes campos, muchos ubicados en la esfera de la vida simbólica. En 1966 publicó “Campo intelectual y proyecto creador” en la revista *Les Temps Modernes*, dirigida por Jean-Paul Sartre, después republicado en la recopilación *Problemas del estructuralismo* (1967), organizada por Jean Pouillon que, creo, fue el primer trabajo en que utilizó la noción de campo. Alejándose de las tradicionales polaridades objetivismo/subjetivismo,

argumentaba que el objeto de la ciencia social no reposaba en el primado del individuo, tampoco en la estructura, sino en la relación recíproca entre los sistemas de percepción, apreciación y acción (el *habitus*) y las distintas estructuras constitutivas del mundo social y de las prácticas – los diferentes campos.

Estos trabajos de Bourdieu sobre los intelectuales integran un amplio dominio, el de una sociología de la cultura entendida como una sociología de los sistemas simbólicos. Valiéndose de la tradición sociológica clásica, consigue reunir e integrar las posiciones simbolizadas por los nombres de Marx, Weber y Durkheim. Durkheim está presente en lo que atañe a la función social (de integración) de las formas simbólicas; se debe a Marx la noción del papel político (de dominación) de esas mismas formas, mientras Weber se encuentra representado a través de los estudios de sociología de la religión, donde es posible mostrar que la producción y la administración de los bienes religiosos (bienes de salvación) constituyen históricamente el monopolio de un cuerpo de especialistas. Altamirano llama la atención sobre el hecho de que

fueron los análisis de Weber que le inspiraron la analogía para definir a los intelectuales como el conjunto de aquellos que tienen, en la sociedad moderna, el monopolio de los bienes culturales (...) No es posible hablar sociológicamente de los intelectuales, sino en la condición de establecer el punto de vista que permita aprehender en el universo social que les es propio, siendo ese el papel de la noción de campo intelectual. (Altamirano 2002, p. 152)

Aún con relación al campo intelectual, Altamirano (2002, p. 10) nos recuerda que “ninguna obra científica o literaria y ningún escritor se conectan con la sociedad global, ni siquiera con su clase de origen o de pertenencia, de manera directa, sino a través de la estructura del campo intelectual”, ese espacio de lucha por la definición de la cultura legítima – lucha que enfrenta a aquellos que se encuentran ubicados en diferentes posiciones. No todos poseen el mismo poder para definir cuál es la cultura legítima, poder que no está dissociado del capital simbólico de que disponen los agentes que compiten entre sí. Si bien diferenciado, este microcosmo se conecta a las estructuras del conjunto del mundo social y sus conflictos.

El microcosmo de los intelectuales (como los demás campos que, en la concepción de Bourdieu, constituyen el mundo social en las sociedades altamente diferenciadas) se encuentra regido por reglas propias e irreductibles a las reglas que rigen la dinámica y la competencia en otros dominios – por ejemplo, el económico, el político, el jurídico. En ese espacio relativamente autónomo, los intelectuales luchan por

el monopolio de la producción cultural legítima, de acuerdo con la posición ocupada en el campo por cada actor, individual o colectivo. La autonomía de las elites culturales – escritores, artistas, científicos –, reconocida socialmente o reclamada por éstas, es la autonomía del campo, sus instituciones, sus reglas propias.

A comienzo de los años 1970, Bourdieu retomó el esquema antes delineado y reformuló la noción de campo intelectual, que viene a ser, para él, parte de la estructura mayor que constituye el *campo del poder*. Los intelectuales, en tanto poseedores de *capital cultural*, integran la fracción dominada de las clases dominantes, manteniendo relaciones ambivalentes con las fracciones dominantes de las clases dominadas y con las clases dominadas. Así, es en esta posición estructuralmente ambigua que se deberá buscar la explicación de su toma de posición en el campo político.

Bourdieu escribió, en 1971, “Génesis y estructura del campo religioso”, publicado en Brasil tres años después, donde afirmaba que cada una de las principales teorías de la religión se podría ubicar en relación a las posiciones simbolizadas por los nombres de Marx, Weber y Durkheim.

Para poder reunir los medios de integrar en un sistema coherente las contribuciones de las distintas teorías parciales y mutuamente exclusivas (...), es necesario situarse en el lugar geométrico desde las diferentes perspectivas. Vale decir, hay que situarse en el punto desde donde se hace posible percibir, a la vez, lo que se puede y lo que no se puede percibir desde cada uno de los puntos de vista. (Bourdieu 1974b, pp. 27-28)

Creo posible aplicar a la sociología de Bourdieu lo que él afirma de la sociología de la religión de Weber: que la sociología de la cultura es un capítulo destacado de la sociología del poder. Néstor García Canclini escribe que Bourdieu vio en las estructuras simbólicas más que una forma particular de poder, “una dimensión de todo el poder, es decir, otro nombre de la legitimidad, producto del reconocimiento, del desconocimiento, de la creencia en virtud de la cual las personas que ejercen la autoridad son dotadas de prestigio” (García Canclini 1986, p. 9). Si bien Bourdieu no las enuncia de manera explícita, entiende que las cuestiones fundamentales que parecen estar ausentes en su trabajo son dos: “¿cómo se estructuran – económica y simbólicamente – la reproducción y la diferenciación social?”; y “¿cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder?”. Para contestarlas, Bourdieu retoma dos ideas centrales del marxismo, es decir, “que la sociedad está

estructurada en clases sociales” y que “las relaciones entre las clases son relaciones de lucha” (García Canclini 1986, p. 9).

En *La noblesse d'État* Bourdieu analiza, en la sociedad francesa, la estructura del espacio de educación de la elite que se organiza entre *Grandes Écoles* (“escuelas de graduación selectivas, basadas en *numerus clausus*, en clases especiales de preparación y exámenes de acceso nacionales competitivos, con pasaje directo a puestos de trabajo y elevado perfil” – Wacquant 2007 p. 302) y *Universidades* (instituciones de masa, abiertas a todos los que concluyen el curso secundario y que no están necesariamente ligadas al mundo del trabajo).

En el interior del propio campo de las *Grandes Écoles* hay una división entre las “mejores” y las “peores” escuelas y, también, entre establecimientos volcados hacia valores intelectuales y los que preparan para posiciones económico-políticas. Hay aquellas que son “intelectuales”, como la *École Normale Supérieure*, que forma a los intelectuales de la nación y recibe a los estudiantes de las fracciones cultivadas de la burguesía. Hay establecimientos dedicados a la formación de dirigentes industriales y del Estado, como la *École des Hautes Études Commerciales* y la *École Polytechnique*, reductos de los estudiantes oriundos y destinados a las fracciones ricas de la alta burguesía francesa. La *École National d'Administration*, a su vez, se ubica en el medio del camino entre los dos polos del espacio de las escuelas francesas de elite, originando a los miembros de los gabinetes y altos funcionarios de la administración, mezcla de las competencias culturales y económicas, reclutando a estudiantes cuyo patrimonio familiar está compuesto “de diplomas raros y riqueza antigua” (Wacquant 2007, pp. 300 y 302).

Esa caracterización de diferentes instituciones corresponde a funciones sociales distintas y, sobre todo, produce agentes determinados, que ejercen papeles sociales de acuerdo con prerrogativas externas al mundo escolar/universitario, pero que se trasfiguran en legitimidad a través del título obtenido. Bourdieu explicita el entendimiento del campo del poder como red cruzada de las relaciones estructurales y funcionales que entrelazan el espacio de las escuelas de elite con el de las clases dirigentes, de acuerdo con sus articulaciones. En las actuales sociedades complejas, la escuela es la institución encargada del trabajo de consagración de las divisiones sociales. Además de exigir dos especies de capital que dan acceso a posiciones de poder, definen el espacio social y regulan las oportunidades y trayectorias de grupos e individuos: el *capital económico* y el *capital social* (Wacquant 2007, p. 298). La

generalización de los títulos educativos se constituye en pre-requisito para la ascensión al vértice de las empresas privadas y de las burocracias del Estado, consolidando un nuevo modelo de dominación.

Véase, por ejemplo, el sistema educacional estadounidense. Descentralizado, es con frecuencia presentado como contra modelo. Sin embargo, la dualidad del sistema educacional francés acaba apareciendo en el país norteamericano a través de una vasta serie de oposiciones interrelacionadas, vertical u horizontalmente: entre sectores público y privado, ya en nivel de la secundaria; entre *community colleges* y *four-year universities*; entre instituciones de enseñanza superior de masa y establecimientos de elite (los de la *Ivy League*) – la parte más significativa de los puestos de dirección en el mundo de los negocios privados y públicos la ocupan los oriundos de instituciones de la *Ivy League*. Las oposiciones ocurren, también, en el interior de cada universidad de elite en las relaciones tensas entre las áreas de artes y ciencias, por un lado, y Escuelas de profesiones liberales (principalmente Derecho, Medicina y Gestión), por otro. Además, hay relaciones antagónicas que las dos grandes áreas establecen con el campo del poder propiamente dicho, así como “en las imágenes contrastantes sobre el saber a las que apelan (investigación x servicio; crítica x *expertise*, creatividad x utilidad, etc.)” (Wacquant 2007, p. 302).

Sin embargo, sea en Francia, sea en Estados Unidos, Inglaterra o Alemania – o en varias otras formaciones sociales –, hay una dimensión crucial que Bourdieu destaca en el libro: cuesta cada vez más ser un “heredero” en términos financieros pero, sobre todo, en lo que se refiere a los costos emocionales e incluso vivenciales. Las escuelas de elite someten a sus estudiantes a regímenes de trabajo severos, a estilos de vida austeros, a prácticas de mortificación social e intelectual. Son sacrificios personales terribles a los que no todos consiguen o quieren someterse. A pesar de beneficiarse de un tipo de ventajas desde la tierna edad, no todo hijo de dirigente empresarial, médico cirujano o científico tiene la garantía de obtención de una posición social de relieve; ni todos los herederos o jóvenes de la elite exhiben trayectorias escolares exitosas, no siendo pocos los que abandonan las escuelas preparatorias, o son expulsados, o intentan el suicidio o simplemente optan por otras vocaciones. Wacquant escribe sobre la “incapacidad” o la falta de motivación de los herederos para cargar los fardos de la sucesión:

Ello implica que, contrariamente a la lectura común de Bourdieu, como un ‘teórico de la reproducción’, la reproducción de clase no es

una conclusión ineluctable, una necesidad inherente del ‘sistema’, sino un resultado disputado (y, por tanto, contingente) que necesita ser conquistado por los dominantes sobre y en contra de sus divisiones internas, dudas y divergencias, además de la resistencia o perseverancia de parte de los dominados (es lo que Leibniz denominaba una ‘verdad de hecho’, por oposición a una ‘verdad de la razón’). Lucha, no reproducción, es la metáfora clave operante del pensamiento de Bourdieu. (p. 305)

Otra dimensión debe, asimismo, ser realzada en *La Noblesse d’État*: uno de los obstáculos principales de la sociología del Estado reside en la incapacidad especial que éste tiene para volver secreto a su propio poder. El Estado es, en primer lugar, el “banco central de crédito simbólico” que endosa los hechos de nombramiento a través de los que

(...) las divisiones y los altos cargos son atribuidos y proclamados, es decir, promulgados como universalmente válidos en el campo de acción de un determinado territorio y población (...) El título académico es la manifestación paradigmática de esta ‘magia del Estado’ a través de la cual, con el pretexto de la certificación, las identidades y los destinos sociales son producidos, las competencias técnicas y sociales fundidas y los privilegios exorbitantes transmutados en derechos debidos. (Wacquant 2007, pp. 307-308)

La violencia del Estado se ejerce sobre todos nosotros, siempre que construimos el mundo social por medio de las categorías que se nos inculca por medio del sistema educacional. El Estado produce “mentes dóciles” (*docilis*, reveladoramente, deriva de *docere*, enseñar) (*idem*).

En ese sentido, *La Noblesse d’État* ofrece un programa de investigación que puede ser desarrollado sobre cualquier campo nacional de poder en el que las instituciones universitarias, agregadas al conjunto de un aparato institucional que le dan legitimidad y fuerza social (ministerios, agencias financiadoras, corporaciones profesionales y empresariales etc.), desempeñan un papel crucial en la formación de sujetos singulares que actuarán en un proyecto de sociedad también singular – el mundo social es una constante lucha para su definición:

El mundo universitario, como todo universo social, es el lugar de lucha sobre su propia verdad y la del mundo social más amplio. El mundo social es el lugar de las luchas continuas a propósito del sentido del mundo; todavía, el mundo universitario posee, actualmente, esa particularidad de que sus veredictos están entre los más poderosos socialmente. (Bourdieu y Wacquant 1992, p. 50)

Para ello, es necesario elaborar un trabajo de naturaleza homológica, con la finalidad de realizar la transposición y generar hipótesis para una investigación comparada en otro país.

Wacquant sugiere, asimismo, que para trabajar en la perspectiva de Bourdieu es necesario el establecimiento de una agenda para una sociología comparada,

(...) *genética y estructural de campos de poder nacionales* que, para cada sociedad, catalogaría formas eficientes de capital, especificaría los determinantes históricos y sociales de los respectivos grados de diferenciación, distancia y antagonismo, y evaluaría el papel desempeñado por el sistema escolar de elite (o instituciones funcionalmente equivalentes) en la regulación de las relaciones por ellos mantenidas. (Wacquant 2007, p. 304)

En la imposibilidad de detallar, en ese momento, lo que será el campo universitario brasileño en su totalidad, me gustaría tan sólo realizar algunas observaciones.

Entiendo que el campo universitario es un *locus* de relaciones que involucra como protagonistas a agentes que poseen la delegación para administrar y producir prácticas universitarias, es decir, es una modalidad de producción consagrada y legitimada. Es un espacio social institucionalizado, delimitado, con objetivos y finalidades específicas, donde se instala una verdadera lucha para clasificar lo que pertenece o no a ese mundo y donde se producen distintos *enjeux* de poder. Las diferentes naturalezas de capital y las disposiciones académicas generadas y actuantes en el campo se materializan en las tomas de posición, es decir, en el sistema estructurado de las prácticas y de las expresiones de los agentes.

El campo universitario manifiesta respeto hacia el aparato institucional asegurado por el Estado brasileño que garantiza la producción, circulación (e incluso el consumo) de bienes simbólicos que le son inherentes, involucrando el conjunto de las instituciones de educación superior públicas y privadas, en sus más variados niveles, formas y naturaleza; las agencias financiadoras y de fomento a la investigación, nacionales y estatales; los órganos estatales de evaluación de políticas educacionales; el(los) sector(es) del Ministerio de la Educación dedicado(s) a la educación superior y de institutos de investigación con la misma finalidad (Inep); los sectores o cámaras de los Consejos de Educación en distintos niveles; las asociaciones y entidades de clase (*Crub, Andifes, Andes/SN, Proifes Federação, ABMES, Anup, Abruc, Anamec, Anafi, Semesp*, etc.) y las comisiones gubernamentales. Estas representan, a su vez, una forma

típicamente burocrática de consulta, en la que los agentes del Estado tienen condiciones de imponer nombres que refrenden sus posiciones, conservando así el monopolio de la preparación de las decisiones colectivas, de su acción y de la evaluación de los resultados (Bourdieu, 2000, pp. 130-134).

Carlos Benedito Martins (1998) publicó, hace una década y media, el artículo “Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo”, en el que, al estudiar las transformaciones significativas que ya ocurrían en ese nivel educacional, consideraba más fecundo, desde el punto de vista analítico,

(...) enfocar la situación de la enseñanza superior brasileña actual a partir de la noción de campo, en cuyo interior las universidades, así como los demás tipos de instituciones que lo estructuran, tales como los establecimientos aislados, las federaciones de escuelas y facultades integradas, propenden a ocupar posiciones específicas en la jerarquía de este espacio social. Creo que esta postura posibilita orientar la reflexión para la gran diferenciación institucional que se encuentra subyacente en la estructuración de este campo específico. (Martins, 1998, pp. 59-60)

A su vez, José Dias Sobrinho y Márcia Regina F. de Brito, en “A educação superior no Brasil: principais tendências e desafios” (2008) elaboran, con sofisticación de detalles, un plano general del sistema de educación superior en el país. Se analizan los principales cambios en ese nivel de enseñanza para el periodo 1995-2007 y, con base en informaciones sobre indicadores-clave, son estudiadas políticas gubernamentales y marcos legales, expansión de la matrícula y de instituciones, diversificación y nuevos modelos institucionales, internacionalización y transnacionalización, políticas de equidad y responsabilidades sociales. Es un texto de lectura indispensable para que se trabaje el campo universitario brasileño, actualizando las políticas de educación superior, en especial las de evaluación y otros marcos de la reciente regulación.

El espacio universitario es real no solamente por su estructura objetiva, sino también porque esta se ve incorporada en las disposiciones de los agentes. Como escribe Bourdieu (1989, p. 8), “(...) los agentes construyen la realidad social, sin duda entran en luchas y relaciones visando imponer su visión, pero ellos lo hacen siempre con puntos de vista, intereses y referenciales determinados por la posición que ocupan en el mismo mundo que pretenden transformar o conservar”. Dicho espacio de luchas representa, asimismo, un espacio de poder, a causa de que esos agentes están dotados de

distintas especies de capital, lo que les confiere la probabilidad de luchar por el poder. Bourdieu entiende el *campo del poder* como

las relaciones de fuerza entre las posiciones sociales que garantizan a sus ocupantes un *quantum* suficiente de fuerza social – o de capital – de modo a que estos tengan la posibilidad de entrar en las luchas por el monopolio del poder, entre las que poseen una dimensión capital las que tienen por finalidad la definición de la forma legítima del poder (...) (de preferencia a clase dominante, concepto realista que designa una población real de detentores de esa realidad tangible que se llama poder). (Bourdieu 1998, p. 28)

Reafirmo que la teoría de los campos sociales, desarrollada por Bourdieu, según se escribió hasta el momento, contribuye para desvelar los mecanismos de dominación vigentes en la sociedad francesa. Pero ese aparato epistémico-práctico puede, a través del establecimiento de relaciones de homología, ser trabajado con eficacia para el estudio de campos sociales brasileños. Seguramente hay límites y críticas bien justificadas a los trabajos y concepciones de Bourdieu, como tuve la oportunidad de señalar. Sin embargo, hago más las palabras de Weber, que en un conocido texto de 1919, escribía lo siguiente:

¿Cuál es, en verdad, el destino o, mejor dicho, la *significación*, en sentido muy especial, de que está revestido todo trabajo científico (...)? Es el de que toda obra científica ‘acabada’ no tiene otro sentido sino el de hacer surgir nuevas ‘indagaciones’: ella pide, por tanto, que sea ‘ultrapasada’ y envejezca. (Weber 1919[1970, p. 29])

Espero que las líneas que acabo de escribir se constituyan en modesta contribución a nuevas indagaciones.

Capítulo IV

¿EL DESTINO ELIGE A LOS HOMBRES EN LA CUNA?

Chaque jour nous laissons une partie de nous-mêmes en chemin.

Amiel

El epígrafe del presente trabajo fue retirado del *Journal intime* (1847-1881), del escritor suizo de expresión francesa Henri-Frédéric Amiel (1821-1881). Curiosamente, el médico y escritor portugués Miguel Torga (1907-1995) también lo utiliza en su *Diario* (1999). No voy a referirme en detalle al *Journal* de Amiel – ver Boltanski, 1975. Sólo subrayo que hay “pedazos de mí” en estas páginas, que me identifico con la afirmación de Amiel, permitiendo que explore dimensiones de mi trayectoria intelectual, aquí representada por reflexiones acerca de los recorridos biográficos de cinco intelectuales,¹⁰ escritas a lo largo de 25 años.

No es una escritura distante y sin pasión; al contrario, tengo empatía por los *autores* con quienes dialogo. Es evidente que, en mi trabajo, me valgo de formas distintas de lo que fue producido por los “casos” estudiados: B. J. Duarte (1910-1995), Vinicius de Moraes (1913-1980), Octavio Ianni (1926-2004), Florestan Fernandes (1920-1995) y Pierre Bourdieu (1930-2002). No me identifico con el conservadurismo político de Duarte y con las tomas de posición políticas del joven Vinicius. Me gustaría haber escrito varios versos del poeta brasileño carioca y poseer el dominio técnico, clásico, de la fotografía de Bénédicto. Admiro los esfuerzos de Ianni para explicar la vida social, política y cultural en parte de América Latina, además de todo un trabajo teórico exhaustivo de renovación de la sociología emprendido por Florestan y por Bourdieu – valoro los compromisos políticos (y las tomas de posición en ese dominio) de Ianni, Florestan y Bourdieu en favor de los desposeídos. Mientras Florestan nunca dejó de

¹⁰ En *Esboço de autoanálise*, Bourdieu escribió: “En ese esfuerzo para explicarme y comprenderme, podré a partir de ahora apoyarme en los cacos de objetivación de mí mismo que fui dejando por el camino, a lo largo de mi investigación, e intentaré aquí profundizar y asimismo sistematizar” (2004[2005, p. 39]).

estudiar a los que están *allá abajo*, Ianni volvió parte de sus preocupaciones a los afectados por el avance del capitalismo en las sociedades de clase contemporáneas y Bourdieu dedicó mucha energía a desvelar los “fundamentos ocultos de la dominación”, mostrando las causas sociales de la miseria en el mundo.

En sus memorias, Edward Said habla de los lugares por donde anduvo y de las influencias recibidas: “muchos de los lugares y de las personas que aquí recuerdo no existen más, si bien me espanto frecuentemente con lo mucho que cargo de ellos dentro de mí, a menudo en detalles pequeños y asombrosamente concretos” (Said 2004, p. 11). En esa dirección, una película de Izabel Jaguaribe, *Meu tempo é hoje*, dedicada al compositor y sambista Paulinho da Viola, presenta una frase lapidaria del biografiado, que dice: “mi tiempo es hoy; yo no vivo en el pasado, el pasado vive en mí”.

En Ricardo Piglia localicé la pista más segura para comprender lo que me llevó, a lo largo de los años, a escribir lo que escribí, definiendo la naturaleza de mi trabajo como investigador y profesor. Para el escritor argentino, “la crítica es la forma moderna de la autobiografía. Uno escribe la vida cuando cree escribir sus lecturas. (...) El crítico es aquel que encuentra su vida en el interior de los textos que lee”. Hablando de su *métier* de escritor de ficción, pero que se puede traducir para quienes realizan la crítica académica, afirma: “En ese sentido, fue decisiva para mí la sorprendente anotación de Faulkner en su prólogo inédito a *El sonido y la furia*: ‘Escribí este libro y aprendí a leer’. Escribir ficción cambia el modo de leer, y la crítica que un escritor escribe es el espejo secreto de su obra” (Piglia 2004, p. 117).

Escribir acerca de Vinicius, Benedito, Ianni, Florestan y Bourdieu, ubicándolos en sus respectivos campos de producción simbólica, además de *enseñarme a leer*, me permitió (re)escribir a mi vida, permitiendo reposicionarme como intelectual que analiza sus pares y es analizado a causa de la posición que ocupa en el campo donde estoy inserto. Puedo invocar aquí la metáfora utilizada por Heinrich Böll respecto de la infancia-juventud pasadas en Colonia, en la Alemania nazi. Si bien reconoce que la escuela “no ha sido de modo alguno una cosa secundaria”, tampoco “fue la cosa más importante”. Determinados aprendizajes – como el de la vida – también ocurren en el camino de ida y vuelta para la escuela (incluso más que en la propia escuela) (Böll 1985, pp. 18-19).

El destino elige a los hombres en la cuna, el epígrafe de la célebre novela de Georges Arnaud (1917-1987), *O salário do medo (Le salaire de la peur, 1950)*,¹¹ que volví interrogativa es, a la vez, una afirmación y una contestación. Eso porque las trayectorias de los agentes son sensiblemente limitadas por la naturaleza de la *cuna*, es decir, de su primera matriz de significaciones. Sin embargo, es posible verificar modalidades de superación de esos condicionamientos, haciendo que las trayectorias analizadas se constituyan “situaciones diferenciadas” – casos de Ianni, Florestan y Bourdieu – que, en sus *destinos*, derrotan las respectivas *cunas*, fundamentalmente a través del sello consagratorio obtenido junto al sistema de enseñanza. Por otro lado, Benedito y Vinicius, si bien dotados de distintos pesos intelectuales, se valen del manejo de sus respectivos capitales sociales (relativamente escaso para Benedito y más robusto para Vinicius) para alcanzar un *destino* modesto, en un caso, y consagrado, en el otro. Para ambos, a pesar de sus trayectorias opuestas, el sistema de enseñanza ejerció poca influencia en sus *destinos*, aportando la certificación mínima – el título de licenciado en derecho – para que pudiesen engranar sus actividades.

Al hacer una “excavación en los cimientos” de la motivación y en los fundamentos de los pensadores analizados, entiendo que fueron personas “como yo”, que durante toda la vida enfrentaron problemas cotidianos en sus *métiers*. Bourdieu escribe, a propósito: “Nunca pensé que cometiese un hecho de arrogancia sacrílega cuando decía que Flaubert o Manet era alguien como yo, sin llegar a confundirme con ninguno de ellos...” (Bourdieu 2004[2005, pp. 87 y 134-135]). Además, entreveo una especie de *Bildungsroman* intelectual en la historia de los textos aquí presentados, retomando una vez más la idea de la autobiografía a través de la crítica y del aprendizaje de la lectura cuando se escribe.

Hay un bello libro sobre el cineasta Michelangelo Antonioni (1912-2007) que estampa foto de *El desierto rojo (Il deserto rosso, 1964)*, en que Corrado y Giuliana detienen una hoja de periódico traída por el viento y la examinan. Escriben los recopiladores: “El significado de esta secuencia es que el espectador puede crear su propio significado, de la misma manera que los personajes van a crear el suyo. En eso

¹¹ La novela originó la película con mismo título de Henri Georges Clouzot (1952). En la traducción brasileña se puede leer el resumen conciso del libro: “En un pobre país de América Central, cuatro amigos se disponen a una aventura increíble: transportar una inmensa carga de explosivos – destinada a extinguir un incendio en un pozo de petróleo – por un camino de difícil acceso...” Uno de los principales argumentos de Arnaud es que los choferes sólo aceptaron hacer el arriesgado transporte porque serían bien pagados y porque no tenían otra alternativa de trabajo, pues nacieron en *cunas* que no les garantizaron mejores destinos.

consiste la contribución de Antonioni al cine (...) en encontrar imágenes en las que cada espectador puede encontrar su propio significado” (Chatman y Duncan 2004, p. 4). Los ensayos que escribí, posibilitando la síntesis que presento, no surgieron como hojas o papeles al viento, capturados en el vuelo. La razón principal que me llevó a escribir la mayoría de ellos ha sido casi circunstancial: fueron encargados para una jornada dedicada al análisis de la obra de un autor (Ianni), **un** homenaje póstumo (Florestan), un dossier necrológico (Bourdieu) y una historia del cine brasileño (B. J. Duarte). Sólo el dedicado a Vinícius fue propuesto por mí hace más de treinta años. Ahora bien, si me encargaron los textos, entendieron que yo estaba preparado para producirlos; todos ellos se incorporaron a mi *régimen de lecturas*, actuando como estructuradores en mi aprendizaje de investigador, profesor y ensayista. En un texto de Miceli sobre Gramsci se puede leer un fragmento de *Concepção dialética da História* en que el pensador, irónicamente, escribe lo siguiente: “¿Este tintero está dentro de mí o fuera de mí?” (Miceli 1981, p. 5).

Al examinar las “arquitecturas de formación” de los cinco intelectuales, estudiando sus obras, trayectorias, historias peculiares y tomas de posición políticas, ubicándolos en sus respectivos campos sociales, creo que llamo la atención hacia elementos que no son usuales en los escritos de la mayoría de aquellos que trabajan dichos autores.

Benedito Junqueira Duarte (B. J. Duarte), el penúltimo de los siete hijos de su familia, fue preparado para ser fotógrafo. A los 11 años, concluida la primaria, viajó a París, en 1921, para vivir con un tío que era fotógrafo, el portugués José Ferreira Guimarães. Eso ocurrió debido a la precaria situación financiera en que vivían. Con él fue también su hermana Maria Aparecida. Benedito retornó en 1929, con 18 años. Su hermano, Paulo Duarte, escribió:

Nuestra vida (...) estaba cada vez más llena de percances financieros. El tratamiento de Lurdes [hermana] era caro, los niños estaban en la Escuela Modelo, habiendo Benedito dejado el externado Elvira Brandão, debido exactamente a nuestras dificultades, pero la Escuela Modelo era muy buena y los dos estaban juntos, de modo que Nélio [hermano] tenía la compañía de que necesitaba, dada su condición de sordo... (Duarte 1979, pp. 221-222)

Benedito, con la muerte del tío, se hizo aprendiz en el estudio fotográfico “*Chez Reutlinger*”. Meses después, tenía un buen sueldo para la época (200 francos mensuales), siendo pronto promovido a asistente. Dirigía un equipo de cinco personas

recibiendo, a fines de los años 20, 2.000 francos por mes (Duarte 1982, p. 49). Décadas después escribió:

vuelvo al pasado, a la época en la que un chico tímido aprendía fotografía en un gran estudio parisiense. Allí está él, en una ‘mansarde’, 7 horas de la mañana de invierno, temblando de frío, lavando el piso sucio del laboratorio, preparando soluciones de revelador, de fijadores, de ‘virages’, limpiando las mesas de los retocadores... (Duarte 1982, p. 145).

Volvió a Brasil en 1929. En los siete años pasados en Francia viajó, aprendió bien su oficio y tenía un amplio dominio de la lengua francesa.

Si volví portador de un oficio bien aprendido y asimilado, si de un lado conocía sobre la lengua y la literatura francesas (...), por otro me había vuelto un perfecto ignorante en materia de cultura general. Mi tío era contrario al perfeccionamiento espiritual, además de leer, escribir y contar... (*Ídem*, p. 26)

Con 18 años hizo, en el *Ginásio Oswaldo Cruz*, el curso de admisión a la antigua escuela secundaria. Se matriculó en el periodo nocturno, trabajando como fotógrafo en el *Diário Nacional*, órgano del Partido Democrático, en oposición al Partido Republicano Paulista, del cual su hermano Paulo Duarte era redactor-jefe, allí permaneciendo de 1929 a 1933 (*idem*, p. 27). Tenía una fuente de renta complementaria: “hacía retratos de gente importante en la sociedad paulistana, medio en el que penetré por la promoción que de mí hacía el grupo cercano a Paulo (...), asiduos en la redacción del Periódico” (p. 27) – casos de Sérgio Milliet (que se casaría con su hermana Lurdes), Mário de Andrade, Antonio Couto de Barros, Tácito de Almeida (hermano del poeta Guilherme de Almeida), Rubem Borba de Moraes, Antoninho de Alcântara Machado, Herbert Levy.

El trabajo de Benedito, fotografiando a la elite paulistana, se asemeja al de costura realizado por las madres de los “hijos pobres” de la oligarquía que, si bien ejecutando una actividad modesta, mantienen y actualizan sus vínculos con los “primos ricos”, aprovechándose de una de las pocas ventajas que todavía les sobraron (Miceli 1996, 2001). A partir de 1936 va a trabajar con Ruy Bloem en la Secretaría de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras (FFCL) de la recién-creada Universidad de São Paulo (USP), ejerciendo con los profesores extranjeros la función de “relaciones públicas”, actuando como intérprete, ayudándolos en la instalación inicial (Duarte 1982, pp. 107-108).

Benedito ingresó en la Municipalidad de São Paulo en 1935, en el Servicio de Iconografía del Departamento de Cultura, jubilándose en 1964. En ese mismo año, comenzó su trabajo en la Federación de las Industrias del Estado de São Paulo (Fiesp), llegando a Jefe de la Sección de Fotografía y Microfilmación, además de asesor de documentación científica del Instituto del Corazón del Hospital de las Clínicas, de la Facultad de Medicina-USP.

Un trecho de la carta enviada por Sérgio Milliet, su cuñado, a Paulo Duarte (exiliado en París), el 27/6/1933, desvela el deseo que el joven Benedito tenía de cursar medicina. Razones de orden material frustran dicho proyecto, pues Milliet escribió que “es necesario pensar que nuestras condiciones de familia son pésimas (...) medicina es excelente, pero exige una fortuna para los estudios. Tal vez entonces fuese mejor que él cursara (...) derecho” (Duarte 1975, p. 163). Así, ingresó en derecho en la USP en 1934.

Mientras trabajaba en la municipalidad, también era crítico de cine y hacía películas científicas. La Carlo Erba de Brasil pagaba bien, 15 mil cruzeiros por película. Sólo como base de comparación, Benedito tenía un sueldo en la municipalidad de 3 mil cruzeiros y recibía 1 *conto de réis* para hacer filmes para el Laboratorio Torres S.A. Elaboró, también, tapas de libros para las Editoras Sarvier y Anhembi.

Cuando actuaba como crítico de cine en *O Estado de S. Paulo* (1946-1950) y en las *Folhas* (1956-1965), era una especie de autónomo fijo. En la época, el sueldo del crítico (teatro, cine, artes en general) era uno de los más bajos del periodismo. No está de más subrayar que, en términos estéticos, Benedito siempre valoró la película “bien acabada”, con los conflictos siendo resueltos técnicamente; su actuación se pautó por una lucha feroz en contra de la izquierda cinematográfica, incapaz de conferirle al cine brasileño el tan anhelado “estándar universal”. Como se puede observar, a pesar de ser crítico y realizador, Benedito ejerció funciones modestas en burocracias públicas y privadas.

Marcus Vinicius da Cruz de Mello Moraes tuvo una primera infancia más sólida en términos económicos, siendo su padre funcionario público y ex-secretario del prefecto Pereira Passos, en Rio de Janeiro. Inversiones desastrosas lo llevaron a la ruina financiera, siendo la familia obligada a trasladarse a la *Ilha do Governador*. A partir de 1922 Vinicius permaneció en Rio con los abuelos, continuando sus estudios. Fue al Colégio Santo Inácio, de los jesuitas, establecimiento de elite, conviviendo con amigos que lo acompañaron por casi toda la vida. En 1933 se licenció en derecho, trabajó tan sólo un mes en el área, pero amplió su capital de relaciones sociales, a través del

contacto con parte de los hijos dilectos de la elite del entonces Distrito Federal. Tuvo juventud calma, permitiéndole publicar, a los 20 años, su primer libro de versos, *O caminho para a distância* (1933), seguido de *Forma e exegese* (1935), *Ariana, a mulher* (1936) y *Novos poemas* (1938).

A los 25 años ya tenía casi una obra. En la correspondencia de Vinicius reunida por Ruy Castro (Moraes 2003) es posible leer cartas cambiadas con la familia, en las que comenta los largos períodos de vacaciones escolares, la elaboración de sus poesías, los enamoramientos, el convivo con amigos, los baños de piscina. Con 23 años se hizo funcionario del Estado (censor), gracias a los contactos familiares, trabajando dos años en la función. Obtiene una beca del *British Council*, permaneciendo un año en Oxford, donde se casa y vuelve a Brasil. Se casa otras veces, tiene hijos, se divorcia; trabaja en periódicos, escribe en varias revistas, se hace crítico cinematográfico en *A Manhã*, en 1941. A través de sus estudios y del título de licenciado en derecho se vincula a los aparatos de Estado como diplomático (1943), hasta ser jubilado de modo compulsivo por el régimen militar a fines de los años 60.

En 1941 vamos a encontrar a un Vinicius todavía “de derecha”, con formación católica arraigada y, estéticamente, comulgando las ideas cinematográficas defendidas desde hace más de una década por sus amigos del Chaplin Club. Los orígenes familiares, la formación en derecho, su producción poética, la “conversión” a letrista de canciones y su carrera mediática, intensificada a partir dos años 60, le posibilitaron enfrentar varias transiciones a lo largo de la vida, no siempre tranquilas. “Poeta y diplomático”, “el blanco más negro de Brasil”, como se titulaba, tras su expulsión de la carrera diplomática por la dictadura militar, continuó componiendo centenas de canciones, haciendo presentaciones, grabando discos y volviéndose sinónimo de *bon vivant*, cercado de mujeres y de buenas bebidas. Bueno, ello ocurrió pero, si por un lado, él se divirtió y disfrutó la vida, por otro las deudas por pagos de pensiones, el auxilio a los hijos y por la propia sobrevivencia también ocuparon varias páginas del ya citado *Querido poeta* (Moraes 2003).

Octavio Ianni: no es sencillo hablar de él. Sin ninguna duda, él fue, tal vez, el intelectual que más blindó sus orígenes sociales, que menos “abrió” algún detalle acerca de su vida antes de ingresar en la FFCL-USP. Sólo se sabe que trabajó en frigoríficos y que fue tipógrafo. Su hermano Constantino era periodista. Florestan mencionó que Ianni provenía de una familia de origen italiano de Itu, a 100 quilómetros de São Paulo, y que,

“como yo, llevaba para la Facultad cuentas a saldar con aquel mundo extraño” (Fernandes 1996, p. 12).

“Modesto”, “retraído” y “desconfiado” son los juicios de Florestan sobre Ianni, que era

algo torpe o desajustado en el reino de las palabras, los equívocos y las personas que ostentaban, con o sin razón, alguna superioridad intelectual y social (...). Los alumnos de los años 50 (...) se movían por simpatías y afinidades culturales y, en menor medida, protopolíticas. El eslabón nuclear gravitaba alrededor de los estudios y de las ‘grandes esperanzas’ (que se definían como precoces ambiciones de competir, de reconocimiento del valor intelectual y de ‘hacer carrera’ en la propia facultad). (*Ídem*, p. 12)

Según él, Ianni asimismo preservó, durante tiempos, las “asperezas del ‘extraño en el nido’”, del “desconfiado”;

su evaluación de las personas y de las cosas era más inflexible, y lo tenían que conquistar los amigos y colegas. Traía consigo, también, una alegría de vivir y una curiosidad insaciable, que iba de los libros y de los acontecimientos a las personas. Algunas amarguras marcaban sus preocupaciones y doblegaban aún más la implantación enraizada en el cosmos moral original. Había también una rigidez incisiva en resistencias que deberían atenuarse o desaparecer, en cuestiones relacionadas al cotidiano o a autodefensas sintomáticas. Su generosidad espontánea, venida de la simpatía congénita, se encargaba de vencer en pocos años la casi totalidad de esas barreras, que lo impedían de declarar: ‘São Paulo, aquí voy’. (*Ídem*, pp. 12-13)

A ejemplo de Florestan, para Octavio la institución universitaria fue *casi todo*: escribió decenas de libros, centenares de artículos, investigó, profirió conferencias, impartió cursos en instituciones por todo el mundo, siendo una referencia fundamental en la sociología y en las ciencias sociales latinoamericanas.

Florestan Fernandes, comparado con Ianni, fue un parlanchín. Menos “introvertido” que Octavio – recordando la terminología de Lévi-Strauss (*Tristes trópicos*, 1996, pp. 52-53) –, también fue un luchador. Los dos sociólogos paulistas se beneficiaron de las oportunidades provenientes de la creación de la FFCL-USP que, en los años siguientes, absorbió sectores medios en ascensión, pertenecientes a familias de inmigrantes y un porcentaje significativo de mujeres (Miceli, 1989, p. 15).

En el libro coordinado por Paulo Martinez (1998), *Florestan, ou o sentido das coisas*, debajo de una foto del álbum organizado por Vladimir Sachetta, se puede leer la siguiente afirmación de Florestan: “Creo que la cosa más difícil que hice fue permanecer fiel a mi clase de origen”. Y, a continuación:

Yo nunca habría sido el sociólogo en el que me convertí sin mi pasado y sin la socialización pre y extraescolar que recibí, a través de las duras lecciones de la vida (...). Inicié mi aprendizaje ‘sociológico’ a los seis años, cuando necesité ganarme la vida como si fuese un adulto, y penetré, por las vías de la experiencia concreta, en el conocimiento de lo que es la convivencia humana y la sociedad (...). El niño estaba perdido en ese mundo hostil y tenía que volcarse hacia dentro de sí mismo para buscar, en las ‘técnicas del cuerpo’ y en los ‘ardides de los débiles’, los medios de autodefensa para la sobrevivencia. Yo no estaba solo. Estaba mi madre. Pero la suma de dos debilidades no compone una fuerza. Éramos barridos por la ‘tempestad de la vida’ y lo que nos salvó fue nuestro *orgullo salvaje*.

Florestan luchó obstinadamente para poder estudiar, incluso en contra de la propia madre que, ante las dificultades materiales que pasaban, quería que él tan sólo trabajase. Ella fue empleada doméstica y lavandera y él, a los 6 años, hacía pequeñas tareas (auxiliar de barbería, cargador de compras, limpiabotas), recibiendo preciosas propinas. Interrumpió los estudios a los 9 años, trabajando en carnicería, mercería, sastrería, panadería, bar y restaurante. A los 14 se volvió el apoyo de la familia y, posteriormente, hizo el *Curso de Madurez*, el *Tiro de Guerra*, estudió dactilografía, fue propagandista de productos farmacéuticos.

Florestan, como Ianni y Bourdieu, trabajó incesantemente. Los tres permanecieron fieles a sus orígenes: Ianni dio clases hasta las vísperas de su muerte; Bourdieu, internado, escribía; Florestan, antes de someterse al trasplante de hígado que lo mató, dejó artículos listos para la *Folha de S. Paulo*. Pero, ¿qué significa permanecer fiel a sus orígenes? La respuesta, creo, se la puede buscar en los respectivos itinerarios de investigación, puesto que los tres siempre han procurado investigar las causas de las grandes exclusiones presentes en las sociedades capitalistas contemporáneas, los excluidos, los marginados y el proletariado. Además de *scholars* ejemplares, practicaron una ciencia social comprometida y militante. La acción del Estado burgués, en sus distintos matices y diferentes registros, fue objeto de preocupación de Florestan. Ello lo llevó a muchas frustraciones – por ejemplo, en los debates de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en los años 1980 y 1990, ante la imposibilidad de consolidarse en el país una educación que beneficiara efectivamente a los sectores populares. Crítico con relación al papel de los intelectuales en el juego político – y aprovechando para ubicar el alcance de la acción de los intelectuales –, escribió:

Lo transformé [Ianni], con Fernando Henrique Cardoso y otros, en víctimas de frustraciones que me hicieron pensar en una ‘generación perdida’. Antiguos alumnos y colaboradores se irguieron, a través de

nuestro trabajo conjunto, a alturas de las que me desbarranqué penosamente. ¡No somos *culpados* en cualquier sentido! Pero ayudamos a forjar los monstruos y las ruinas en contra de los que desgastamos lo mejor de nosotros mismos, para ‘volver con fuerza total’ y redefinir el significado de nuestra persistencia y del espacio de futuro que aún usaríamos como un ariete en los combates de la historia, que se convierten en civilizaciones. Podríamos afirmar: ¡estamos aquí! ¡No fuimos derrotados! Sin embargo, tampoco vencimos la hidra de siete cabezas... Tampoco conseguimos realizar los fines de una actividad crítica y productiva de un ambicioso proyecto de investigación, que se irradiaba de São Paulo a Brasil y a América Latina como un marco de autonomía científica. Las semillas permanecieron y se desarrollaron, porque el pensamiento es indestructible y contamos con continuadores. Sin embargo, se perdió la respuesta al desafío que subsiste de ultrapasar los parámetros del eurocentrismo y del arrasador yanquismo. (Fernandes 1996, pp. 11-12)

Florestan, uno de los sociólogos latinoamericanos que más volvió las armas de la reflexión en contra de sí mismo y en contra de la sociología practicada en el país, al referirse a las reformas políticas y económicas conducidas por las elites brasileñas, tal vez suscribiese el juicio que Borges realizó de la clásica novela de Dino Buzzati, *El desierto de los tártaros*: “El libro está regido por el método de la postergación indefinida y casi infinita” (Borges 1998, p. 23).

Pierre Bourdieu era hijo de un cartero y funcionario de los correos, procedente de una familia de aparceros rurales. Su madre pertenecía a una familia campesina prestigiosa, cuyo padre fue dueño de un aserradero y una transportadora de madera. Al casarse, “bajó” en la escala social y económica, enfrentando grandes dificultades financieras. Alumno brillante, pero siempre considerado “problemático” e “indisciplinado”, a partir de los 11 años fue interno en el liceo de la capital de su provincia y en el liceo *Louis le Grand* (París); posteriormente, cursó la *École Normale Supérieure*. De 1955 a 1958 prestó servicio militar en Argelia, impartió clases en la Facultad de Letras de Argel y retornó a Francia a comienzo de los años 1960, iniciando una fecunda trayectoria intelectual. A ejemplo de muchos alumnos de la ENS, se benefició del sistema público de enseñanza francés, consolidado efectivamente a lo largo de la III República. Su cuna era menos precaria que la de Florestan, si bien para llegar a la institución universitaria experimentó, dolorosamente, el “desenraizamiento de un universo familiar” y la “familiarización con un universo extranjero” (Miceli 1999).

Aspectos relativos a los supuestos teóricos que Bourdieu desarrolló a lo largo de sus investigaciones deben ser mencionados brevemente. Miceli (2002), en ocasión de su muerte, muestra como su contribución se constituyó en una “revolución simbólica”. En

1974, Bourdieu y equipo preparaban el primer número de la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, que aparecería en 1975:

A esa altura de la vida, con 43 años, aquella fisonomía mediterránea de torero académico, rápido en la reflexión y en la escritura, insuperable en el ejercicio metodológico, en la ecuación analítica, dotado de una capacidad fenomenal de trabajo, proporcional a la escala de sus ambiciones, ya había logrado reunir todas las condiciones financieras, institucionales e intelectuales que le permitirían emprender una verdadera revolución simbólica en el plano de la teoría social....

Todo ello ocurría a partir de su coordinación del Centro de Sociología Europea (CSE), tras una excelente etnografía sobre los cabilas en Argelia y un comienzo de carrera universitaria apoyado por Raymond Aron. En el CSE promovió un “generoso espectro de intereses y de objetos de investigación”, abarcando “clase obrera, sectores medios, elites, académicos, políticos, empresarios, alta burocracia gubernamental y privada, nobleza, Estado, industria cultural, sistemas de enseñanza, actividades culturales y artísticas”.

Posteriormente, Bourdieu ascendió los más altos puestos de la jerarquía académica francesa, llegando al *Collège de France*, en la cátedra de sociología. Su acción militante se destaca a partir de la toma de posición política a favor del movimiento social de los desempleados, en 1995; de la fundación de la editora Raisons d’agir; del apoyo al movimiento de los indocumentados. Publicó libros a precios reducidos a través de esa editora, de él – *Sobre la televisión* (1996), *Contrafuegos* (1998), *Contrafuegos 2: por un movimiento social europeo* (2001), además de otros textos reunidos póstumamente – y de jóvenes colaboradores. En esa última etapa de la vida atrajo la ira del sistema dominante en Francia, padeciendo incluso una campaña orquestada en contra suyo en los medios. La muerte se llevó a Bourdieu en plena actividad y *Esbozo para un autoanálisis* fue concluido poco antes de su fallecimiento.

El análisis de las trayectorias de Vinicius, Benedito, Ianni, Florestan y Bourdieu posibilitó el contacto y el ordenamiento de un conjunto de variables y de informaciones que permitieron, de inicio, verificar como la *cuna* condicionó el *destino* de los intelectuales aquí analizados. Todos concluyeron un carrera universitaria, siendo Vinicius y Benedito licenciados en derecho, mientras los demás estudiaron humanidades y experimentaron una exitosa trayectoria académica. Los “abogados” intentaron pronto una carrera en la que la práctica daba el tono. Los “sociólogos” Florestan e Ianni, en Brasil, y Bourdieu, en Francia, deben *casi todo* de sus vidas a la

consagración obtenida junto al sistema de enseñanza, pues sus *cunas* fueron humildes. Exploré situaciones en que dicha diversidad fue traspuesta y los agentes se volvieron referencia obligatoria en sus respectivos dominios de actuación, siendo protagonista en ese proceso la acción desempeñada por sus respectivas escolaridades. Examiné, también, situaciones en las que el papel del sistema de enseñanza fue coadyuvante en el *destino* de los agentes – aquellos con *cunas* más solidificadas –, si bien estos, de la misma forma, se convirtieron en figura destacadas en su trabajo simbólico. Estudios de esa naturaleza, creo, contribuyen al conocimiento profundizado de distintos campos de producción social y de los respectivos trabajos de los agentes en ellos involucrados.

POSFACIO

En varias ocasiones Bourdieu expresó su simpatía por Karl Kraus (1874-1936), nacido en la Bohemia y que desempeñó un papel relevante en el debate político y cultural en las primeras décadas del siglo XX en Viena, Austria, sobre todo a través de sus escritos en *Die Fackel* (*La antorcha*), que fundó en 1899 y pasó a redactar solito a partir de 1911 hasta pocos meses antes de su muerte. Bourdieu escribe que Kraus “añade a la idea del intelectual como Sartre (1905-1980) que construyó e impuso una virtud esencial, la reflexividad crítica: existen muchos intelectuales que interrogan al mundo; hay pocos intelectuales que interrogan al mundo intelectual” (Bourdieu 2004[2005, p. 56] – ver, también, Bourdieu 2002b; Kraus 1988, 2008 y 2010).

En su clase inaugural en el *Collège de France*, en 1982, Bourdieu recuerda una propiedad de las más básicas de la sociología tal como él la concibe: “todas las proposiciones que esa ciencia enuncia pueden y deben aplicarse al sujeto que hace la ciencia” (Bourdieu 1988, p. 4). Practicando la sociología de la sociología, analiza el discurso sociológico a partir de la posición social ocupada en la estructura del campo social por el sociólogo que lo produce. Según dice, “la crítica epistemológica no se da sin una crítica social” (*idem*, p. 7). En varios momentos de su larga trayectoria como investigador, aprehende a los actores que estudia, Flaubert en especial, procurando “asumir el punto de vista del autor”, con objeto de aprehender vida y obra en medio a las condiciones de su realización. Para él, “comprender es primero comprender al campo con el que y contra del que cada uno se hizo”, es decir, es examinar de inicio el estado del campo en el momento que en él ingresa – en su caso específico, a fines de la década de 1950 (Bourdieu 2004[2005, p. 40]).

Según se mencionó en el primero de los textos del presente libro, en el panorama de la teoría social contemporánea la característica distintiva de la obra de Bourdieu es su constante preocupación por la reflexividad o, en las palabras de Alicia Gutiérrez (2000 p. 12), el autor explota al máximo “los condicionantes sociales de los productores de conocimiento social”. Epistemológicamente, se superan las falsas fronteras del conocimiento, llevándolo a escribir en *Choses dites* (1987) lo siguiente:

el hecho de colocar respecto a nuestras sociedades cuestiones tradicionales de la etnología, y de destruir la frontera tradicional entre la etnología y la sociología, ya era un acto político. Concretamente, ello se traduce en las reacciones que suscitan las dos formas de trabajo: mientras mis análisis de las estructuras mentales que son

objetivadas en el espacio de la casa *kabyle* suscitan tan sólo aprobación, e incluso admiración, los análisis que hice acerca de las “categorías del juicio profesoral”, apoyándome en evaluaciones hechas por profesores de clases de preparación para el curso de letras (...) acerca de sus alumnos o en las necrológicas del Anuario de los ex-alumnos de la Escuela Normal Superior, están vistos como transgresiones groseras y falta de compostura. (Bourdieu 1987, p. 36)

Y en esa manera de trabajar, según el epígrafe de otro texto aquí presente, el autor entiende “que es posible pensar con Marx en contra de Marx o con Durkheim en contra de Durkheim, y también, seguramente, con Marx y Durkheim en contra de Weber, y recíprocamente. Es así como marcha la ciencia” (Bourdieu 1987, pp. 63-64).

Los artículos que componen este *Origen y destino: pensando la sociología reflexiva de Bourdieu* constituyen una forma peculiar, *la mía*, de mapear a un autor que explotó una vasta gama de objetos de investigación, comprendiendo clase obrera, sectores medios, elites, académicos, políticos, empresarios, alta burocracia gubernamental y privada, nobleza, industria cultural, sistema de enseñanza, actividades intelectuales y artísticas, el Estado, la alta costura, etc. (Miceli 2002). Añádase a todo ello, la producción de varios artículos y libros involucrando su región (Béarn), Argelia, textos teóricos, además de harta literatura dedicada a la intervención y al debate político-cultural, comprendiendo incluso la creación de una editora y una intensa participación en los movimientos sociales a favor de los destituidos.

Mis artículos tal vez puedan ayudar a mostrar algunas posibilidades analíticas que sus reflexiones permiten, es decir, elaborar un trabajo de naturaleza homológica, con la finalidad de realizar la trasposición y generar hipótesis para desarrollar investigaciones comparadas en otro(s) país(es).

No se debe olvidar que Bourdieu erigió una manera de hacer ciencia por medio de “análisis concretos de situaciones concretas”, entendiendo, como escribimos Ana Paula Hey y yo, que

la ciencia, del mismo modo que otros espacios sociales, está constituida por personas de carne y hueso, con constreñimientos e intereses sociales múltiples; dotada de conflictos alrededor de la legitimidad de quien produce y de lo que se crea, movilizandando un modelo explicativo que no es enteramente independiente de la comprensión del propio productor de ciencia y de su punto de vista. (Hey y Catani, 2013)

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Ana (2001). "O Collège de France e o Sistema de ensino Francês", *in*: CATANI, A. M. y MARTINEZ, P. H. (orgs.) *Sete ensaios sobre o Collège de France*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- ALTAMIRANO, Carlos (2002). "Campo intelectual; Intelectuales", *in*: ALTAMIRANO, Carlos (director). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- ARNAUD, Georges (1981). *O salário do medo*. São Paulo: Abril.
- BÖLL, Heinrich (1985). *O que vai ser desse rapaz?* São Paulo: Marco Zero.
- BOLTANSKI, Luc (1975). "Pouvoir et impuissance: projet intellectuel et sexualité dans le *Journal d'Amiel*." *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 5-6, Paris, pp. 80-108, nov.
- BONNEWITZ, Patrice (1998). *La sociologie de Pierre Bourdieu*. Paris: PUF.
- _____. (2002). *Pierre Bourdieu: vie, oeuvre, concepts*. Paris: Ellipses.
- BORGES, Jorge Luis (1998). *Biblioteca personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (1984). *O fazedor*. São Paulo: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1966). "Champ intellectuel et projet créateur." *Les Temps Modernes*, n.º 246, Paris, pp. 865-906, nov.
- _____. (1967). "Campo intelectual y proyecto creador", *in*: POUILLON, Jean (org.) *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo Veintiuno.
- _____. (1974a). "O mercado de bens simbólicos", *in*: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas* (org. Sergio Miceli) São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1974b). "Gênese e estrutura do campo religioso", *in*: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Organização de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1980a). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit. [trad. cast. (2008) *Cuestiones de sociología*. Madrid: Akal].
- _____. (1980b). *Le sens pratique*. Paris: Minuit. [trad. cast. (2002) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno]
- _____. (1982[1988]). *Lições da aula*. São Paulo: Ática. [trad. cast. (2002) *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama].

- _____. (1983). “Trabalhos e projetos”, in: BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática.
- _____. (1987). *Choses dites*. Paris: Minuit. [trad. cast. (1996) *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa].
- _____. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit. [trad. cast. (2013) *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno].
- _____. (1992). “Le champ littéraire.” *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 89. Paris, pp. 3-46, septembre.
- _____. (1992[1995]). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1994[1997]). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1997). “Que es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault”, in: BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- _____. (1997[1999]). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1998). *O poder simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. (1998[2012]). “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, in: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Paris: Seuil. [trad. cast. (2001) *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial].
- _____. (2002a). “J'avais 15 ans...: Pierre par Bourdieu.” *Le Nouvel Observateur*, n.º 1943, 31 janvier-6 février, Paris, pp. 46-47.
- _____. (2002b). “Actualité de Karl Kraus. Un manuel de combattant contre la domination symbolique”, in: BOURDIEU, P. *Interventions, 1961-2001. Science sociale & action politique*. Marseille: Agone.
- _____. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Éditions Raisons d'Agir. [trad. cast. (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama].
- _____. (2004[2005]). *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1971). *Mitosociologia, contributi a una sociologia del campo intelletuale*. Bologna [trad. cast. (1975) *Mitosociología*. Barcelona: Fontanella].

_____. (1964). *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit. [trad. cast. (1968) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor].

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude y CHAMBOREDON, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton/La Haye. [trad. cast. (1975) *El ofício de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno].

BOURDIEU, Pierre y SAINT-MARTIN, Monique de (1998[2012]). “As categorias do juízo professoral”, in: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil. [trad. cast. (1995) *Respuestas : por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo].

CATANI, Afrânio Mendes (1998). “Era um garoto que como eu aprendeu a ler e escrever aos anos 60”, in: FERNANDES, Rogério y ADÃO, Áurea (orgs.) *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)*, vol. III. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Actas do 1o Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação.

_____. (2000). “Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos da dominação”, in: BRUHNS, Heloisa T. y GUTIERREZ, Gustavo L. (orgs.) *O corpo e o lúdico*. Campinas: Autores Associados.

_____. (2001). “Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu”, in: CATANI, Afrânio M. y MARTINEZ, P. H. (orgs.) *Sete ensaios sobre o Collège de France*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2003). “Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino”, in: BOITO JR., Armando y TOLEDO, Caio Navarro (orgs.) *Marxismo e ciências humanas*. São Paulo: Xamã.

_____. (2007). “Compreendendo os fundamentos ocultos da dominação.” *Revista Educação – Especial: Bourdieu pensa a educação*. São Paulo: Segmento, pp. 74-83.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Barbara y PEREIRA, Gilson R. de M. (2001a). “As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área.” *Revista Brasileira de Educação – ANPEd*, n.17, pp. 63-85, maio-agosto.

_____. (2001b). “Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro”, in: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.) *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet.

CHATMAN, Seymour y DUNCAN, Paul (2004). *Michelangelo Antonioni*. Barcelona: Taschen.

COHN, Gabriel (1987). “O ecletismo bem temperado”, *in*: D’INCAO, M. Ângela (org.) *O saber militante (ensaios sobre Florestan Fernandes)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Ed. UNESP.

_____. (1986). “Padrões e dilemas: o pensamento de Florestan Fernandes”, *in*: MORAES, Reginaldo *et al.* (orgs.) *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense.

CUNHA, Luiz Antônio (1982). “A simbólica violência da teoria. “*Cadernos de Pesquisa*, n.º 43, nov. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 55-57.

_____. (2006). “Autonomia universitária: teoria e prática”, *in*: VESSURI, Hebe (comp.) *Universidad e investigación científica: convergencias y tensiones*. Buenos Aires: CLACSO; UNESCO.

DIAS SOBRINHO, José ; BRITO, Márcia Regina F. de (2008). “La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos.” *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 13, n.º 2. Campinas: RAIES; Sorocaba: UNISO, pp. 487-507, julho.

DORTIER, Jean-François (2002). “Les idées pures n’existent pas.” *Sciences Humaines*, número spécial Pierre Bourdieu, Paris, pp. 3-8.

DUARTE, B. J. (1982). *À luz fosca do dia nascente*. São Paulo: Massao Ohno/Roswitha Kempf.

DUARTE, Paulo (1975). *A inteligência da fome*. São Paulo: Hucitec.

_____. (1979). *Vou-me embora pra Pasárgada*. São Paulo: Hucitec.

DURAND, José Carlos (1982). “Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron.” *Cadernos de Pesquisa*, n.º 43, nov. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 52-54.

_____. (1989). *Arte, privilégio e distinção. Artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil (1855-1985)*. São Paulo: Perspectiva/Edusp.

FERNANDES, Florestan (1996). “O encanto da vida”, *in*: FALEIROS, Izabel y CRESPO, Regina (orgs.) *Humanismo e compromisso: ensaios sobre Octavio Ianni*. São Paulo: UNESP.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1986). *Desigualdad cultural y poder simbólico*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/ UNAM.

GONZÁLEZ, Horacio (1992). “Lendo Benjamin.” *Lua nova*, n.º 27. São Paulo, CEDEC, pp. 167-169.

GUTIÉRREZ, Alicia B. (2000). “La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu”, *in*: BOURDIEU, P. *Intelectuales, política y poder*. 2a ed. Buenos Aires: Eudeba.

HEY, Ana Paula (2008). *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR/Fapesp.

HEY, Ana Paula y CATANI, Afrânio Mendes (2013). “Ladrilhando o concreto: construindo pesquisas a partir de Bourdieu”, in: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Cãnone Editorial.

KRAUS, Karl (2010). *Aforismos*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial.

_____. (1988). *Ditos e desditos*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (2008). *En esta gran época. De cómo la prensa liberal engendra una guerra mundial*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

LAHIRE, Bernard (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte.

_____. (2002). “Reprodução ou prolongamentos críticos?” *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abril. Campinas: CEDES, pp. 37-55.

LE MONDE (2002). *Le pouvoir des mots*, editorial, Paris, 26-01-2002.

LECHTE, John (1996). “Bourdieu”, in: LECHTE, John (org.) *Cincuenta pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid: Ediciones Cátedra.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1984). *Paroles données*. Paris: Plon.

_____. (1996). *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras. (Ed. original: 1955)

MARTINEZ, Paulo (org.) (1998). *Florestan, ou o sentido das coisas*. São Paulo: Boitempo.

MARTINS, Carlos Benedito (1998). “Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo.” *Revista USP*, n.º 39, São Paulo, CCS/USP, pp. 58-82, setembro-novembro.

MASSON, Nicole (1994). *L'École Normale Supérieure. Les chemins de la liberté*. Paris: Gallimard.

MICELI, Sergio (2001). *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2005). “A emoção racionada”, in: Bourdieu, P. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1974). “A força do sentido”, in: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1972). *A noite da madrinha*. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1997). “Entenda a sua época: Sociologia.” Caderno Mais! *Folha de S. Paulo*, 13-04-1997.

_____. (1981). “Gramsci: ideologia, aparelhos do Estado e intelectuais.” *Reflexão*, n. 19, PUC-Campinas, pp. 4-46, jan/abr.

_____. (1996). *Imagens negociadas: retratos da elite brasileira (1920-1940)*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil*. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel.

_____. (1989). “Por uma sociologia das ciências sociais”, in: MICELI, Sergio (org.) *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/ IDESP.

_____. (1999). “Um intelectual do sentido.” Caderno Mais! *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. A-5. 7 fev.

_____. (2002). “Uma revolução simbólica.” Opinião, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. A-3. 27 jan.

MORAES, Vinicius de (2003). *Querido poeta: correspondência de Vinicius de Moraes*. Organização de Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras.

NOGUEIRA, Maria Alice (1989). “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, apresentação ao artigo de Pierre Bourdieu. *Educação em Revista*. n. 10, Belo Horizonte, pp. 3-4, dez.

NOGUEIRA, Maria Alice y CATANI, Afrânio Mendes (1998[2012]). “Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar”, in: BOURDIEU, Pierre *Escritos de educação*. Organização, introd. e notas de M. A. Nogueira y A. M. Catani. 13a ed. Petrópolis: Vozes (ed. original: 1998).

ORTIZ, Renato (1983). “A procura de uma sociologia da prática”, in: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática.

PIGLIA, Ricardo (2004). *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras.

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

PINTO, Louis (1998). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris: Albin Michel.

POPPER, Karl (1977). *Autobiografia intelectual*. São Paulo: Cultrix/Edusp.

PRADO JR., Bento (1980). “A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão”, in: CHAUI, Marilena; TRAGTENBERG, Maurício; ROMANO, Roberto y PRADO JR., Bento. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense.

SAID, Edward W. (2004). *Fora do lugar: memórias*. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1996). “Bourdieu e a educação”, in: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.

TORGA, Miguel (1950[1996]). *Portugal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. (1999). *Diário* [Vols. I-VIII (1941-1959); IX-XVI (1960-1993)]. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote.

WACQUANT, Loïc (1993). “Bourdieu in America: notes on the transatlantic importation of social theory”, in: CALHOUN, Craig; LIPUMA, Edward y POSTONE, Moishe (orgs.) *Bourdieu: critical perspectives*. Cambridge: Polity Press.

_____. (2007). “Lendo o “Capital” de Bourdieu”, in: PINTO, J. M. y PEREIRA, V. B. (orgs.) *Pierre Bourdieu. A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal*. Porto: Afrontamento.

_____. (2002). “O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal.” *Revista Sociologia e Política*, n. 19, Curitiba, pp. 95-110.

WEBER, Max (1919[1970]). “A ciência como vocação”, in: WEBER, Max *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix.

ORIGEN DE LOS TEXTOS

1. “La Sociología de Pierre Bourdieu (o cómo un autor resulta indispensable a nuestro régimen de lecturas)” fue publicado originalmente en *Educação & Sociedade* (Campinas: Cedes, n.º 78, pp. 57-75, enero-abril 2002). Agradezco al Consejo Editorial de la revista por el encargo del artículo.
2. “Una Invitación a los Clásicos: el trabajo sociológico de Pierre Bourdieu” salió originalmente en *Educação & Linguagem* (São Bernardo do Campo: UMESP, n.º 16, pp. 72-85, julio-diciembre 2007), en dossier sobre Bourdieu, organizado por Ana Paula Hey, Décio Saes y por mí. Mis agradecimientos al Consejo Editorial de la publicación.
3. “Las Posibilidades Analíticas de la Noción de Campo Social” es una versión modificada del examen público oral de erudición del concurso para profesor titular junto a la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, realizado en julio de 2009. Agradezco al tribunal de examinadores, compuesto por Marília Esposito, Pedro Roberto Jacobi, Sedi Hirano, Carlos Roberto Jamil Cury y Jacques Rocha Velloso, por el rico y estimulante diálogo que mantuvimos en la ocasión. Agradezco también a Ana Paula Hey por la lectura atenta y arguciosa. El ensayo fue publicado en *Educação & Sociedade* (Campinas: CEDES, n.º 114, pp. 189-202, enero-marzo 2011).
4. “¿El destino elige a los hombres en la cuna?” constituye parte de la tesis de libre docencia defendida en la Facultad de Educación de la USP en marzo de 2006. Agradezco al tribunal examinador, compuesto por Moacir Gadotti, Celso de Ruy Beisiegel, Sedi Hirano, Ricardo Antunes y Licínio C. Lima, por el cambio generoso ocurrido los tres días que duró el concurso. El texto, reformateado, fue publicado en *Hispanista – Primera Revista Electrónica de Hispanistas de Brasil* (Niterói, n.º 50, pp. 10-27, julio-septiembre 2012), integrando dossier sobre intelectuales en América Latina. Mis agradecimientos al Consejo Editorial de *Hispanista* por recibirme.

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es una institución internacional no-gubernamental, creada en 1967 a partir de una iniciativa de la UNESCO, institución en la que posee estatus Asociativo. En la actualidad, reúne más de 300 centros de investigación y más de 600 programas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades (maestrías y doctorados), radicados en 25 países de América Latina y el Caribe, en Estados Unidos y en Europa. Los objetivos del Consejo son la promoción y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como el fortalecimiento del intercambio y la cooperación entre instituciones e investigadores de dentro y fuera de la región. Del mismo modo, promueve la activa diseminación del conocimiento producido por los científicos sociales en los movimientos sociales, las organizaciones populares y las entidades de la sociedad civil. A través de estas actividades, CLACSO contribuye a repensar, desde una perspectiva crítica y plural, la problemática integral de las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

Patrocinado por



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

ISBN 978-987-722-217-3

