

**PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS Y “LECTURAS DE AUCTOR”:
ALGUNAS REFLEXIONES PARA ABORDAR LOS DEBATES POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS Y/O LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESTADO-
NACIONALES.¹**

Hernán Mariano Amar
Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina.
E-mail: hamar@untref.edu.ar

Trabajo de naturaleza teórica

Resumen: El presente artículo enuncia algunas reflexiones sobre las “lecturas de auctor” de la sociología bourdieuana efectuadas por Cecilia Braslavsky en “La discriminación educativa en Argentina”. También sobre los pasajes (mediados o traducidos) de estas apropiaciones y usos intelectuales hacia las políticas educativas estado-nacionales durante la recuperación democrática argentina (1983-1989). Sin desconocer la perspectiva epistemológica subyacente y estructurante tanto en las apropiaciones intelectuales de la obra de Bourdieu realizadas por la investigadora argentina, como en su tránsito hacia algunas políticas educativas estado-nacionales en ese período.

Palabras clave: Producción de conocimiento. “Lecturas de auctor”. Perspectivas epistemológicas. Campo educativo argentino.

Introducción

En Amar (2013) desarrollé un análisis sobre las “lecturas de auctor” de la obra de Pierre Bourdieu efectuadas por algunos agentes y agencias pedagógicos en el microcosmos educativo local. Unos usos y apropiaciones intelectuales concebidos en la investigación como tomas de posición político-pedagógicas, producidas por unos habitus científicos asociados a ciertas posiciones relativas en el campo intelectual, que materializaban diversas estrategias discursivas desplegadas por instituciones e intelectuales/especialistas para conservar y/o disputar el capital y la autoridad científicos detentados por algunos grupos político-pedagógicos.

¹ Esta comunicación es el resultado de una re-contextualización producida sobre un artículo presentado en abril de 2015 para su evaluación en la Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. El artículo remitido a la revista lleva por título “Producción de conocimiento académico sobre educación, políticas educativas estado-nacionales y perspectivas epistemológicas: algunas reflexiones en torno/a partir de las “lecturas de auctor” de la sociología bourdieuana en fragmentos discursivos de la obra de Cecilia Braslavsky”.

En esta breve comunicación no abordaré las modalidades de apropiación y uso intelectual de la sociología bourdieuana en el campo educativo argentino en ese período histórico. Tan sólo me centraré en el análisis de un fragmento discursivo de mi trabajo de investigación: aquel que reenvía a las apropiaciones y usos intelectuales del intelectual francés efectuadas por Cecilia Braslavsky en su libro “La discriminación educativa en Argentina” y su pasaje (traducido) hacia algunas políticas educativas estatales implementadas por el gobierno nacional del Dr. Raúl Ricardo Alfonsín durante la recuperación democrática (1983-1989). No olvidaré tampoco el análisis de la epistemología subyacente y estructurante de las “lecturas de auctor” efectuadas por Braslavsky sobre la sociología bourdieuana, y de las políticas educativas del Estado nacional que tuvieron como condición de producción la obra de la investigadora argentina y su modo específico de apropiación y uso intelectual del pensamiento social de Bourdieu.

Pierre Bourdieu en “La discriminación educativa en Argentina” de Cecilia Braslavsky

A partir de 1982, el Área de Educación y Sociedad de la FLACSO Argentina se convirtió en un espacio de renovación de la producción de conocimiento científico sobre Educación, y de generación de investigación educativa con influencia en los debates político-pedagógicos del campo y la formación de nuevos agentes pedagógicos a través de su Maestría especializada en la temática (SUASNÁBAR, 2009). En palabras de Tiramonti (2007), bajo la coordinación de Cecilia Braslavsky, el Área de Educación y Sociedad de la FLACSO Argentina desarrolló una agenda de investigación educativa innovadora centrada en problemáticas tales como la desigualdad, el currículum y la burocracia educativa.

En 1985, el Grupo Editor Latinoamericano publicó una obra de Braslavsky fundamental y representativa de las líneas innovadoras de investigación llevadas adelante por el Área de Educación y Sociedad de la FLACSO Argentina (AMAR, 2013). *La discriminación educativa en Argentina* condensó gran parte de las preocupaciones de Braslavsky y su equipo sobre la



democratización de un sistema educativo atravesado por la segmentación, la desarticulación y la exclusión de los sectores populares tras la aplicación de las políticas educativas dispuestas por el autodenominado “*Proceso de Reorganización Nacional*” (AMAR, 2013).

Desde sus páginas Braslavsky (1989), ubicada en una posición de influencia en el campo educativo argentino generó una toma de posición crítica contra los discursos y prácticas sostenidos por la heterogénea tecnocracia educativa, el estructuralismo marxista althusseriano y el denominado “reproductivismo educativo” (AMAR, 2013). Al mismo tiempo, lanzó una ofensiva intelectual contra los pedagogos “apocalípticos”, “mesiánicos” y “retornistas”, de manera de construir, orientar y modernizar los debates político-pedagógicos (y las políticas educativas) para solucionar los problemas heredados del autoritarismo militar (AMAR, 2013).

Para Braslavsky (1989),² tanto las teorías sociales provenientes de Estados Unidos como de Europa procuraban el análisis de las funciones sociales de sus sistemas educativos formales. Para la sociología estructural-funcionalista, el subsistema educativo asignaba la cuota de educación necesaria para asegurar la transformación social, el crecimiento económico y la movilidad social; mientras que para las teorías de la reproducción, en cambio, la Escuela reproducía una ideología dominante que reforzaba la estructura social (Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron de *La reproducción*), o bien distribuía desigualmente conocimientos para legitimar las relaciones sociales (en el caso de Christian Baudelot-Roger Establet y Samuel Bowles-Herbert Gintis) (BRASLAVSKY, 1989).

La escasa y tardía investigación educativa empírica en América Latina consagró tempranamente las propuestas teóricas norteamericanas y europeas como válidas y operantes para comprender las relaciones entre el Estado, la Sociedad y la Educación (y las fallas recurrentes de lo educativo) por parte de los debates político-pedagógicos y/o las políticas públicas latinoamericanas (Braslavsky, 1989). En la región, entonces, algunos agentes y agencias del

² En este artículo se utiliza como referencia la edición impresa por Miño y Dávila Editores en 1989.



desarrollismo y la tecnocracia educativa interpretaron la crisis del sistema educativo como un desajuste entre la oferta académica y el mercado laboral. Otros, como el sociólogo argentino Tomás Amadeo Vasconi,³ la leyeron como un efecto de la dependencia manifestada por las sociedades latinoamericanas, situación que habilitaba la superación y trascendencia del orden social imperante para aniquilar la Escuela burguesa y construir la sociedad y educación socialistas. Los “apocalípticos” y los “mesiánicos” como Iván Illich, por su parte, consideraron que la urgente crisis se resolvía con la desescolarización de las sociedades o la producción de tecnologías/metodologías educativas novedosas, mientras los “retornistas” soñaban con el regreso del viejo sistema educativo público constructor del Estado Nación y el ciudadano moderno (Braslavsky, 1989). Para la autora, todos estos intelectuales y/o grupos político-pedagógicos tenían en común la omisión de las relaciones entre la crisis educativa y la crisis económico-social y política, y la negación de los rasgos particulares de los problemas o desajustes de los sistemas educativos públicos nacionales.

Desde la perspectiva de Braslavsky (1989), los sistemas educativos formales tenían como función social distribuir conocimientos y valores para la inserción social, reforzar la división del trabajo y las relaciones entre los grupos y/o clases sociales, y legitimar estas diferenciaciones a través de la reproducción de ciertas ideologías en un período histórico determinado. En el cumplimiento de estas funciones sociales específicas, el sistema de enseñanza contribuía a la transformación y la reproducción social: en algunos contextos operaba más sobre la promoción, y en otros sobre la legitimación de las estructuras sociales, pero siempre evidenciaba la presencia simultánea de ambas orientaciones que hasta entonces habían sido miradas de una manera dicotómica y excluyente (BRASLAVSKY, 1989).

Ahora bien: para Braslavsky (1989), el sistema educativo formal argentino se encontraba en crisis porque estas tres funciones sociales de la Educación no generaban impactos positivos en la mayoría de los sectores sociales. Por entonces, y como herencia de las políticas educativas del autodenominado

³ Para una mirada sobre la trayectoria de este autor puede verse Suasnábar e Isola (2012).



“Proceso de Reorganización Nacional”, la aparición de “circuitos educativos diferenciados” en un mismo nivel escolar (diferenciación horizontal), con la consiguiente imposibilidad de desplazamiento de un circuito a otro en la misma u otra etapa educativa, convertía al sistema educativo formal argentino en una institución “segmentada” (BRASLAVSKY, 1989). La diferenciación vertical del sistema de enseñanza nacional, por otro lado, culminaba para la investigadora en un proceso de aislamiento y desajuste entre los niveles educativos, generando además la desarticulación entre las partes (BRASLAVSKY, 1989).

En la argumentación de Braslavsky (1989), dentro del sistema educativo argentino “segmentado” y “desarticulado”, los grupos y/o clases sociales accedían de manera desigual —según sus recursos materiales y simbólicos— a diferentes niveles escolares, pero en el caso de ingresar a un mismo nivel de educación lo hacían en “circuitos educativos diferenciados” que distribuían una educación de mayor o menor calidad respecto a los bienes y prácticas socialmente significativos para la participación en una sociedad democrática. La entrada en determinados niveles y segmentos educativos se dirimía en el tránsito de una fase escolar a otra: ingreso al preescolar y pasajes de preescolar a primaria, primaria a secundaria —con sus distintas orientaciones—, y secundaria a Terciario/Universidad (BRASLAVSKY, 1989).

La recomendación específica brindada por Braslavsky (1989) para neutralizar los efectos reproductores en el tránsito del nivel primario al secundario trabajaba sobre la idea de la eliminación de los exámenes de ingreso en el nivel medio, pues estas instancias de evaluación seleccionaban y distribuían a los candidatos en determinados “circuitos educativos diferenciados” según el grupo y/o clase social. Concretamente, Braslavsky (1989) proponía en una primera etapa el ingreso directo por inscripción voluntaria a los establecimientos de nivel medio, recurriendo al sorteo en caso de “sobreinscripción” para distribuir democráticamente a los estudiantes.

La propuesta de Braslavsky (1989) fue recuperada por el gobierno nacional del Dr. Alfonsín. La Resolución N°2414/84 del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, con fecha del 29 de octubre de 1984, establecía en su artículo 1° la supresión de los exámenes de ingreso al nivel



secundario (AMAR, 2013). El “Documento de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina. Ingreso en Primer año de Enseñanza Media”, que fundaba la política de supresión de los exámenes de ingreso al nivel secundario, afirmaba que el sistema educativo “autoritario” y “elitista” heredado presentaba un divorcio con las necesidades de los sectores populares al brindar una educación de calidad para los grupos y/o clases sociales más altos, y una educación “pobre” y “escasa” para los sectores sociales mayoritarios y desfavorecidos que los condenaba, más temprano que tarde, a la repetición y deserción escolares. En este sentido, y para neutralizar algunos mecanismos reproductores de la desigualdad social en el pasaje del nivel primario al secundario, el documento justificaba la eliminación de los exámenes de ingreso realizados en instituciones con sobreinscripción porque estas instancias de evaluación promovían el acceso de los estudiantes con mejor rendimiento, que provenían de grupos y/o clases sociales privilegiados (AMAR, 2013).

A modo de conclusiones: toda apropiación intelectual y su pasaje mediado hacia políticas públicas sobre educación están estructuradas por una perspectiva epistemológica

Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en “La discriminación educativa en Argentina” de Cecilia Braslavsky continuó reproduciendo las modalidades de “lecturas de auctor” sobre la sociología del intelectual francés predominantes desde principios de la década del setenta en el campo educativo argentino (Amar, 2013): aquella que enmarcaba la sociología bourdieuana desde las coordenadas de una perspectiva epistemológica (TELLO; MAINARDES, 2015) denominada “neo-marxista” (TELLO; MAINARDES, 2012). Concretamente, bajo los principios y orientaciones generales del estructuralismo marxista althusseriano (AMAR, 2013).

Descontextualizado, reubicado y relocalizado por los efectos de las condiciones históricas generales (políticas, económicas, sociales, culturales) y específicas (relativas al microcosmos educativo local) que incidieron en unas



interpretaciones locales casi excluyentes y ancladas en *La Reproducción*, la compleja arquitectura epistemológica, metodológica y conceptual de la teoría social ya formulada por Bourdieu desde principios de la década del setenta a través de su enfoque praxeológico fue leída eclécticamente y encorsetada en los límites teóricos de un denominado “reproductivismo educativo” subsumido bajo las claves de la filosofía de Louis Althusser (AMAR, 2013).

Así Braslavsky (1989), como lo hizo Vasconi (1973) desde el prisma althusseriano, continuó considerando que el pensamiento social de Bourdieu concebía a la Escuela sólo como una institución que, a través del ejercicio de la violencia simbólica, inculcaba una ideología dominante que reproducía las desigualdades de origen social. Esta perspectiva epistemológica “neomarxista”, desde la cual fue apropiada y encorsetada también por Braslavsky (1989) la compleja teoría social bourdieuana bajo la rúbrica del denominado “reproductivismo educativo”, contribuyó a estrechar durante largos años la recepción de su sociología no sólo en la producción de conocimiento académico sobre educación en el campo educativo argentino, sino también en las políticas educativas estado-nacionales que lo utilizaron como fundamento teórico de su legitimidad.

Referencias

AMAR, H. M. **Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)**. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación)-FLACSO Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013.

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Documento del 29 de octubre de 1984. Ingreso en Primer año de Enseñanza Media. Secretaría de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 29 de octubre de 1984.

BRASLAVSKY, C. **La discriminación educativa en Argentina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño Dávila Editores, 1989.

SUASNÁBAR, C. **Intelectuales, exilios y Educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar**. (Tesis de Doctorado del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2009.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

SUASNÁBAR, C.; ISOLA, N. T. Amadeo Vasconi y la radicalización del pensamiento político-pedagógico en las décadas del sesenta y setenta, **Revista Colombiana de Educación**, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, n. 61, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista”, **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 20, (9), 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa”, **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v.10, n. 1, jan/jun. 2015.

TIRAMONTI, G. Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia, **Archivos de Ciencias de la Educación**, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, Año 1 n.1, 2007.

VASCONI, T. Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación, **Revista de Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, Argentina, n. 9, 1973.