

Capitales Culturales y Reproducción Cultural

Responsable: José Antonio Arrueta

I. Fundamentación

Una de las características de América Latina, desde el punto de vista cultural, es la diversidad de pueblos que en ella habitan, sea en comunidades rurales o en grandes centros urbanos, unas veces como población migrante temporal y otras como migrantes establecidos definitivamente. Esta diversidad cultural, hasta hace poco soslayada, está siendo reconocida por las legislaciones estatales en varios países como parte del reconocimiento de derechos indígenas en distintos planos. Los múltiples escenarios de esta realidad se hallan en la esfera política, en la económica, en la cultural, artística, etc., tanto en ámbitos públicos como privados. Este reconocimiento genera o se da en un marco de constantes re-encuentros culturales, principalmente entre dos niveles de la sociedad: el nivel hegemónico y el subalterno. En el primer caso nos referimos, básicamente y de manera inicial, a todo aquello que representa o está relacionado con el Estado, por lo tanto, con el poder; por ejemplo, una clase social, una determinada institucionalidad, una estética; es decir, aquello que trasciende una o varias formas de dominación cultural. En tanto que en el segundo caso, lo subalterno es lo subordinado a determinada institucionalidad, modelo social, clase o discurso. Así por ejemplo, la legitimación entre una historia oficial y la negación de otras, la primera inscrita por y para el Estado nación, y otras ocultas, subterráneas y clandestinas; negadas pero que buscan reivindicar historias "locales", de pueblos indígenas subordinados, de sectores sociales marginados, etc.

Hay, pues, inicialmente dos niveles para identificar encuentros culturales que se dan en espacios de intercambio cultural, que, en principio, llamaré fronteras culturales, y que por lo general representan relaciones dialécticas o de conflicto puesto que suponen relaciones de dominación y resistencia. En tales fronteras culturales se ponen en juego múltiples manifestaciones de acervos culturales: unos hegemónicos y otros subalternos, como por ejemplo lenguas predominantes (castellano, inglés, portugués, etc.) y lenguas

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

subordinadas (en general, las indígenas, excepto quizás, el guaraní en el Paraguay); sistemas educativos oficiales (con un currículo general sin distinción de variedades culturales) y propuestas educativas indígenas (con currículos diversificados por ejemplo bajo rótulos de etnoeducación, etc.); o también modelos artísticos o estéticas que diferencian el arte de la artesanía, lo popular, el folklore, etc.

Con base en lo antedicho podemos distinguir dos dimensiones: el de hegemonía y dominación cultural, y el de subordinación y resistencia. La primera dimensión está dada por el sentido nacional que se construye a partir de ciudadanías y legitimaciones socioculturales propias de los Estados como organizadores culturales y políticos de la sociedad.¹ Y en el orden subalterno se encuentra aquello que carece de legitimación, es marginado y pertenece a lo “no oficial”, “informal”, “tradicional” o folklórico. Aunque existe un reconocimiento de derechos similares para todos desde el punto de vista de las legislaciones, todavía se pueden distinguir culturas subalternizadas o minorizadas, por ejemplo, aquellas que implican pérdida de lenguas, aquellas cuyas tecnologías y conocimientos son convertidos en artesanías, aquellas cuyo arte constituye el folklore de un país, las que adoptaron sistemas religiosos y relegaron sus cosmovisiones, etc. Estas, por lo general, son las que corresponden a sectores marginados de la sociedad o a pueblos indígenas.

En síntesis lo que hasta ahora se ha puesto en marcha, desde distintos enfoques y políticas, es el fortalecimiento del proyecto estatal nacional; es decir, del Estado a cargo de conformar lo nacional mediante la incorporación de las diversidades culturales a un proyecto homogeneizante, en gran medida, como respuesta a la diversidad cultural existente.² Gran parte del debate sobre la constitución de una nación, asociado a la modernidad, estuvo vinculado al atraso que significaba la presencia indígena para el desarrollo de los países (según el discurso de las clases dominantes), es decir, tradición

¹ Por ejemplo, cabe tener presente que la fundación de los Estados y, por consiguiente, países en América, se ha basado en legislaciones clasificadoras de ciudadanías y adscripciones sociales basadas en rentas económicas, color de la piel, ascendencia étnica, etc.; en nombre de una nación que intentaba reflejar –y construir– una identidad, una cultura, una lengua, para todos los súbditos, y con base en legislaciones españolas. Ver de R. Barragán 1999 **Indios, mujeres y ciudadanos. Legislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (siglo XIX)** La Paz: Fundación Diálogo.

² Baud, M. et al. 1996 **Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe** Quito: Abya-Yala.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

versus modernidad. En este contexto, varios fueron los proyectos que buscaron la incorporación de lo indígena a un marco unificador cultural, entre los que destacan las políticas de mestizaje propiciadas por los Estados nacionales desde principios del siglo XX.

Un resultado de las políticas de constitución de Estados nacionales es la división de pueblos indígenas por fronteras geográficas de territorios nacionales. Así, existen pueblos que comparten diferentes nacionalidades estatales siendo miembros de un mismo pueblo indígena o grupo étnico, por ejemplo aimaras entre Perú, Chile y Bolivia, shuares y achuarenses entre Perú y Ecuador, ese-ejjas entre Perú y Bolivia, yanomamis entre Venezuela y Colombia, por citar algunos puesto que los ejemplos abundan.

Por otra parte, también es posible identificar fronteras culturales entre grupos subalternos, llámense indígenas u otra denominación. Es decir que entre grupos étnicos y/o pueblos indígenas también se dan casos de dominación y subordinación, por ejemplo, lo aimara, en su momento, subordinado al conjunto quechua, la subordinación de los pacahuara de la amazonía boliviana a los chácobos, y otros ejemplos similares. Estos contactos entre culturas implican estrategias étnicas de intercambio cultural en donde los procesos de transculturación representan una normalidad de relaciones sociales, estas relaciones son parte de lo que se denomina etnicidad. Así podríamos decir que la etnicidad es un conjunto de estrategias de relacionamiento interétnico en situaciones de contacto cultural, a veces de conflicto. Asimismo, estas estrategias presentan múltiples modos de constituir resistencias culturales ante la dominación, por lo que ésta no es, ni fue, total y absoluta.

Por otra parte, a manera de hipótesis podemos decir que en medio de los actuales procesos de globalización, el proyecto estatal nacional todavía está vigente. Estamos lejos aún de la concreción de Estados-multiculturales. Es cierto, como afirmamos antes, que ocurren cambios en cuanto a derechos legislados se refiere y en cuanto a determinadas políticas de reconocimiento de la diversidad por medio de algunas políticas

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

a favor de los pueblos indígenas.³ Todo ello pone en debate la concepción política del Estado-nación como fenómeno social del siglo XIX en América Latina.

Lo escrito hasta aquí presenta un marco de referencia destacando, a manera de síntesis:

- la multiculturalidad de las sociedades americanas con una fuerte presencia indígena,
- la persistencia de acervos culturales de pueblos indígenas que resisten a la dominación por más de cinco siglos,
- la producción y reproducción cultural que constituye el capital cultural de los pueblos,
- la persistencia de una concepción del Estado-nación como modelo de organización socio-política y
- el constante encuentro cultural que caracteriza la dinámica social de América Latina marcando, casi siempre, un conflicto de hegemonía y dominación contra la subordinación y la resistencia, entre el Estado y los pueblos indígenas.

Dicho lo anterior, queda todavía por mencionar las capacidades de sociedades culturalmente dominadas que “re-emergen” bajo formas de resistencia cultural reivindicando formas propias de capitales culturales y reproducción cultural. Así, por ejemplo, en el marco de las reformas de la educación se abren espacios para poner en evidencia tales resistencias, unas veces adscritas al currículo escolar, y otras veces en procesos de acción colectiva o movimientos sociales.⁴

El escenario social se presenta cada vez más diverso en general, tanto en el ámbito político como cultural, la presencia indígena gana terreno en espacios institucionales

³ Digamos, por ejemplo, reformas educativas en el caso de Ecuador, Perú y Bolivia, o proyectos y programas específicos en el caso de Chile (Programa Orígenes) y Colombia (Etnoeducación, Plan de vlda), apoyados, auspiciados o impulsados por los gobiernos. En el campo educativo las experiencias previas a la Reforma Educativa en Bolivia con guaraníes, quechuas y aimaras permitieron vincular parte de sus riquezas culturales en programas escolares por medio de la incorporación de sus lenguas, que posteriormente sirvieron como base para el diseño de políticas educativas refrendadas por leyes, por ejemplo, el currículo diversificado actual. Sin embargo, al mismo tiempo muestran dificultades en cuanto a enfoques pedagógicos pertinentes, recuperación de conocimientos propios de los pueblos y su participación en programas educativos, que se plasman en currículos nacionales desde una perspectiva estatal.

⁴ Nos referimos a procesos, por ejemplo, de movilizaciones indígenas desarrollados en Ecuador y Bolivia, que culminaron con cambios gubernamentales. También podemos incluir en esta idea, las experiencias sobre educación propia, educación indígena y etnoeducación, esta última como experiencia de algunos pueblos indígenas de Colombia.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

desde donde habitualmente “emana” o se instalan formas hegemónicas de la sociedad. Así por ejemplo, los parlamentos de gobierno cada vez muestran tal presencia indígena con una base social que se encuentra en las organizaciones y comunidades de base. Podríamos decir que es, sobre todo, en el terreno de la política, de la cultura y de la economía en donde se ponen de manifiesto múltiples estrategias de la etnicidad, además, con historicidades definidas desde matrices culturales que coexisten con lo moderno, lo occidental. Así, la línea presta atención a tales escenarios y las dinámicas que los caracterizan.

II. Breve descripción de la línea

El objeto de estudio de la línea de investigación es *el conocimiento que constituye el capital cultural, tanto de grupos étnicos como desde la perspectiva estatal*; es decir, la amplia gama de elementos culturales que componen el capital cultural de un grupo o sociedad, sean estos propios o apropiados. Así, el campo de estudio se sitúa sobre todo en la zona de encuentro entre capitales culturales, o sea, las fronteras culturales. Dicho lo anterior, como parte del objeto se encuentra el Estado en tanto fuente y difusor de determinada ideología y cultura, trasuntadas en políticas educativas, y los distintos pueblos indígenas que compiten por lograr la legitimación de su cultura en distintos ámbitos y espacios de la sociedad, por ejemplo en la escuela y en el currículo de enseñanza, en la esfera política y la representación, etc. Asimismo, tanto los grupos o sectores de dominación, a través del Estado, comparten con los grupos subalternos o dominados similares espacios de competencia de conocimientos, por ejemplo, en el aula, en las organizaciones, entidades de distinta índole o en otros ámbitos, por lo general en relaciones de asimetría.

En síntesis, son los espacios o fronteras culturales, en tanto sitios de “encuentro” cultural –y de conflicto- los que son enfocados a partir de la argumentación presentada hasta aquí. Aquellos en los que se propicia la reproducción cultural, la dominación por una hegemonía o los que implican resistencia y acción contestataria a la dominación.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

III. Objetivos

El principal objetivo de la línea es *identificar y analizar de las tensiones existentes entre capitales culturales en relaciones de dominación y subordinación cultural en fronteras culturales.*

Se plantean como objetivos específicos de la línea, los siguientes:

1. identificar fronteras culturales entre culturas de pueblos indígenas y no indígenas.
2. analizar percepciones de “lo nacional-estatal” por parte de pueblos indígenas.
3. identificar ámbitos en los cuales existan capitales culturales de distinta matriz.
4. indagar sobre concepciones de educación indígena por parte de pueblos indígenas, a partir de elementos culturalmente determinados.

IV. Temáticas de investigación

Para el desarrollo de la línea de investigación se prevé el diseño y ejecución de proyectos que se inscriban en alguno de los siguientes dominios o campos⁵:

- socialización en contextos de contacto interétnico: capital simbólico, cultural y cognoscitivo
- prácticas culturales y las clases de conocimientos que se generan en esas prácticas
- comunidades de aprendizaje vigentes en una cultura / cambios radicales que van aparejados con los cambios económicos globales
- visión de la sociedad y cultura occidental desde las sociedades indígenas
- vinculaciones entre género y etnicidad en procesos de socialización, de enseñanza escolar y no escolar, y en otros ámbitos (políticos, económicos, etc.)
- análisis de la relación con las sociedades globales: generación de autonomía o dependencia. La cuestión del poder político de las organizaciones indígenas

⁵ Propuestos en el documento sobre “Lineamientos para un programa de investigación del PROEIB Andes, período 1998-2000” elaborado por Héctor Muñoz, documento de trabajo, abril de 1998. La mención de tales dominios no es exhaustiva.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

- estudio comparativo sobre etnicidad: los capitales simbólicos en contextos de conflictos interétnicos
- currículo escolar y formación de identidades
- formación superior e identidad cultural
- movimientos sociales y educación
- estrategias y procesos de participación en el diseño de programas educativos interculturales

participación y estrategias en el logro de reivindicaciones en el campo político, cultural y otros

Dado que la formación de profesionales del campo educativo en la Maestría en EIB del PROEIB Andes implica especialización en dos menciones, la de Planificación y Gestión de Programas Educativos en EIB y la de Formación Docente en EIB, conviene señalar la pertinencia de la línea respecto a ambas.

Para el caso de la mención Planificación y Gestión la línea aborda todo aquello concerniente al diseño y ejecución de proyectos y programas de contenido cultural, relativos a pueblos indígenas, así como a su administración, organización y relacionamiento con instancias estatales y de cooperación internacional.

En lo que respecta a la mención Formación Docente, la línea se enfoca más a las experiencias situadas, es decir, locales o comunales referidas a la formación del profesorado y experiencias de aula en contextos específicos a nivel local. Asimismo, se enfoca a organizaciones de base, relaciones comunitarias y estudios de caso en cuanto a relacionamiento y participación local intercultural.

V. Referentes conceptuales

La noción de Capital Cultural forma parte de la vasta obra de Bourdieu. Así, entendemos como capital cultural aquél que “Está asociado con la forma específica de los bienes (sistemas y códigos simbólicos) que adopta la cultura. A diferencia de otras formas de capital, presenta propiedades derivadas de su carácter *incorporado* (ligado al cuerpo),

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

debido a que su acumulación implica una interiorización realizada por medio del trabajo pedagógico de inculcación y asimilación” (Téllez 2002: 203). Este capital puede ser “intangible”, es decir, bajo la forma de valores éticos y estéticos de una sociedad, o expresado en “tangibilidades”, material creado como bienes y patrimonios, o como institucionalidad en las sociedades reflejada en ritualidades (por ejemplo en saludos a la bandera, desfiles alegóricos a la patria, celebración de acontecimientos cívicos, etc.)

En los mencionados procesos, una cultura no reemplaza a otra. Por el contrario, formas culturales re-creadas o re-significadas por contactos interculturales son la fuente de génesis cultural y etnogénesis, sea bajo la forma de simbiosis o de hibridación reproduciendo culturas (Bourdieu 1996) que se transmiten generacionalmente o de un grupo social a otro bajo la denominación de patrimonio cultural. Lo que se reconoce como patrimonio cultural se basa, así, en conocimientos ancestrales que de alguna manera guardan o mantienen cierto núcleo propio o especificidad cultural caracterizado por su origen. Es decir, se reconoce en él la huella de un pasado adaptado a y en un medio actual o moderno. Esta perspectiva da lugar a la existencia de lo que podemos denominar nichos culturales de resistencia frente a la hegemonía cultural. Esto implica que, luego de –y a pesar de- varios años de dominación cultural y colonización, han subsistido formas culturales sea como resistencia o bajo formas híbridas en procesos de transculturación, unas veces como parte del folklore nacional y otras –especialmente en la actualidad- como símbolos de reivindicación étnica y cultural de grupos subalternos o marginados por el Estado.

Habitualmente la identidad de un grupo étnico está asociada a un patrimonio cultural.⁶ Un patrimonio es entendido como un sistema de sentidos, significados y valores específicos para un grupo cultural. Entonces, una primera definición de patrimonio podría entenderse como una práctica o conocimiento heredado por una generación, culturalmente determinado en cuanto a su simbología, significado y valores que encierra. El patrimonio puede ser expresado, como se dijo en principio, en varias esferas de la vida social, así por ejemplo, en la política, el arte, la economía, la religión, etc. Esta definición está dada, además, en función del carácter relacional de la identidad cultural. Habiendo dicho que los

⁶ Así por ejemplo, grosso modo, la vestimenta como producto de una tecnología propia refleja cierta “pertenencia” cultural a uno u otro grupo étnico.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

patrimonios se transmiten y recrean o reproducen culturalmente, en procesos de etnogénesis, entonces éstos no permanecen incontaminados o en estado “puro”, sino que son parte de procesos de cambio y reproducción constante en múltiples contactos culturales, no libres de conflicto, más aun cuando se tratan de procesos coloniales o neocoloniales como los que han tenido lugar en Latinoamérica.

Con todo, las sociedades latinoamericanas, como cualquier otra, han generado una incontable gama de patrimonios culturales que son parte de capitales culturales que se reproducen, unos vigentes y otros no, de los que se reconoce una infinita riqueza en cuando conocimiento y comprensión del mundo. Cada pueblo, cada cultura, cada grupo étnico es portador de un bagaje singular de capitales culturales, varios de los cuales constituyen parte de las sociedades nacionales actuales; por ejemplo, la lengua, algunos rituales, tecnologías agrícolas, etc. Por lo dicho, cabe reconocer en cada sociedad o grupo étnico un determinado bagaje cultural como capital que puede ser también aceptado o legitimado como nacional.⁷ Esta legitimación toma la forma -en la mayor parte de casos- de “folklore”, denominación bajo la cual se inscriben varias manifestaciones culturales que el mercado convierte en mercancía artesanal o artesanía como parte de capitales culturales (por ejemplo, tejidos, cerámicas, rituales, etc.).⁸

Para abordar la noción de capital cultural y su reproducción, es preciso señalar un ámbito que, por excelencia, cumple dicho rol, me refiero al ámbito de la educación. Definir la educación⁹ siempre conduce a relacionarla con unos fines para los cuales se educa, fines que pueden estar, por ejemplo, asociados a procesos hegemónicos y de dominación cultural y social.

En principio la noción “Educar” encuentra su correspondencia explicativa con relación a instruir, formar, traspasar valores y capital cultural a una generación siguiente, capacitar,

⁷ Es curioso, por ejemplo, cómo algunos símbolos indígenas, negados bajo ciertas circunstancias pueden ser utilizados o resignificados como parte de un sentido nacional estatal, como canciones, comidas, vestimentas, etc., como “típicos” de cada país.

⁸ La palabra “Folklore” (de raíz anglosajona), significa un “Conjunto de tradiciones populares y costumbres relativas a la cultura y civilización de un país o región.” según el Diccionario Enciclopédico **Larousse**, 1997 y también el **Diccionario de la lengua española** de la Real Academia Española de la Lengua Castellana, 2001.

⁹ Etimológicamente, educar implica criar, sacar afuera, instruir sistemáticamente, preparar.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

establecer en el individuo principios de disciplina o normas de comportamiento, ayudar a que emerjan conocimientos, desarrollar competencias en los individuos, enseñar, etc. En todo caso, estas relaciones múltiples permiten comprender lo que implica educar: en general, “educar para”. Así, por ejemplo, se educa (sobre principios éticos) para que un individuo pueda establecer relaciones armónicas en la sociedad en que vive, o educar para capacitar respecto de ciertas destrezas mecánicas a un individuo por medio de su instrucción.

Los procesos de educación están, por lo general, asociados a la disciplina¹⁰ de los individuos de una sociedad por medios institucionales que tienen a su cargo normar y pautar no sólo los comportamientos socialmente aceptados, sino también las expectativas de cada individuo en su sociedad. Es decir, todos forman una comunidad por lo que dan a ella y por lo que de ella esperan. En este sentido, Foucault ha destacado el papel de la educación y la disciplina a partir de sus análisis sobre el poder y la microfísica de éste en la sociedad.¹¹ Tanto la propuesta de Foucault como la de Bourdieu¹² destacan el papel orientado a la dominación que tiene la educación (la educación en general, pero para nuestro caso, la propiciada por el Estado en particular) por lo que la acción educativa se orientó casi siempre al mantenimiento de un *status quo* social sobre la legitimación de algunos valores de una clase o grupo dominante sobre el resto.¹³ Es decir, *a la reproducción hegemónica de un capital cultural*, a partir de una institucionalidad que legitima dicha reproducción (escuelas, cárceles, burocracia estatal, universidades, ejército, iglesia, etc.)

Aproximando una primera definición podríamos decir que educar es formar y transmitir capital cultural y social. Esta formación, o educación en nuestro caso, implica la socialización de determinados valores que, por lo habitual, pasan de una generación a otra. La educación así traspasa conocimientos y valores, pero como no sólo se trata de traspasar conocimientos y valores, la educación tiene también por fin desarrollar otros

¹⁰ Disciplina no en el sentido de un campo experto en cierto tema, sino más bien en el “control social”.

¹¹ Ver del autor **La microfísica del poder** (ver bibliografía)

¹² Del autor: **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza** (ver bibliografía)

¹³ Por lo que la acción educativa, lejos de ser neutral como se sustentó, está fuertemente relacionada a la dominación. Por otra parte, la acción educativa es, al mismo tiempo, crítica a su propia tarea puesto que de ella surgieron, por ejemplo, corrientes que son contrarias al conductismo que la caracteriza.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

conocimientos con base en los anteriores; también implica descubrir potencialidades en los individuos y, asimismo, establecer pautas de comportamiento con sus semejantes en el marco de ideologías y creencias propias de toda sociedad.

Dicho de otro modo, educar, como acto social, implica siempre formar bajo determinado paradigma a partir de valores, creencias y conocimientos internalizados que damos, en gran parte, por verdaderos y/o convenientes para la sociedad a la que pertenecemos.¹⁴

Desde la perspectiva estatal se considera a la escuela como la institución encargada de transmitir y educar a los niños por medio de la “Educación Pública”.¹⁵ La escuela, como portadora de la ideología y cultural estatal nacional, es la que constituye uno de los principales canales de reproducción cultural. Para tal cometido esta institución desarrolla una gama de herramientas de socialización secundaria¹⁶ y formación de capital social y cultural legitimando el proyecto propio del Estado-nación.

La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera”) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su

¹⁴ Gran parte del debate a partir de la sociología crítica de la educación gira en los postulados sobre un determinismo hegemónico ideológico del cual no es posible salir puesto que opera en el subconciente. Foucault y Bourdieu son parte representativa de este debate.

¹⁵ Si bien en el pasado (siglo VIII y parte del XIX, por ejemplo), la educación estuvo bajo la férula de la iglesia, al crearse la escuela como parte de las tareas de los emergentes Estados naciones, ésta se convierte en un mecanismo más de dominación cultural basada en un proyecto de nación.

¹⁶ Socialización secundaria según Berger y Luckmann, asociada con la enseñanza escolar. Ver de los autores **La construcción social de la realidad** (Bibliografía)

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural. (Bourdieu 1996: 17)¹⁷

Esta educación pública encargada de la formación y producción de un capital cultural incluye la legitimación ideológica en donde el aula se convierte en el espacio de conflicto intercultural dada la diversidad social y cultural en la cual se asienta (para los casos latinoamericanos). Tal conflicto está dado por el dominio social o hegemonía de una cultura sobre otra. Así, según Bourdieu a quien seguimos: “la estructura de la mayoría de los campos, la mayoría de los juegos sociales, es tal que la competición, la lucha por el dominio, es prácticamente inevitable. [...]. En la mayoría de los campos se puede observar lo que caracterizamos como competición para la acumulación de diferentes clases de capital (capital religioso, capital económico, etcétera)” (2000:225). En esta competencia es donde se impone una cultura nacional estatal a través de la escuela y la educación.

Por otra parte, la educación también es base de resistencias culturales ante la dominación. Entre los estudios y análisis sobre este tema se han enfocado, sobre todo desde la sociología de la educación, elementos como el currículo oculto y la escuela crítica. En el primer caso, se trata de analizar los conjuntos de códigos que subyacen en la enseñanza de aula, aquello que no se encuentra evidente en la práctica de enseñar pero que comporta mensajes de dominación bajo un velo de una enseñanza objetiva y neutral, obviando la carga hegemónica que contiene la enseñanza, sobre todo escolarizada.¹⁸

¹⁷ En la obra se pone énfasis en el análisis sobre el docentado y la escuela en tanto sistema. “En realidad, para que se pueda ejercer la acción pedagógica se necesita que la autoridad que la dispensa sea reconocida como tal por aquellos que la sufren. La autoridad de los pedagogos no es personal ni carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son sus agentes. La escuela es, por tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por eso mismo de definir lo que es legítimo aprender. Un idéntico disimulo impone como legítima la cultura de las clases dominantes. En realidad, (...), no existe una cultural legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como *la* cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural.” (op cit: 18)

¹⁸ Destacan en esta perspectiva las obras de Popkewitz, Th.S. 1994 **Sociología política de las reformas educativas** Madrid: Morata, y Giroux, Henry 1995 **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición** México: Siglo XXI.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

Por su parte, la teoría de la escuela crítica enfoca a la enseñanza vinculada a la política, es decir, siendo la escuela parte de un sistema cultural y que responde a una estructura social, entonces sitúa la práctica de enseñanza también en un plano político apoyando una determinada situación o bien, criticándola. La denominada Pedagogía radical (propuesta por Giroux con base en la obra de P. Freire) recoge esta perspectiva tanto para reforzar las teorías de la reproducción de Bourdieu y la del poder de Foucault como para enfocarlas hacia una crítica de la educación, afirmando, por ejemplo que “la ideología está disuelta dentro del concepto de conocimiento objetivo; segundo, la relación entre el currículum [sic] oculto y el control social está descartado por una preocupación por diseñar objetivos, y finalmente, la relación entre socialización y reproducción de clase, género y desigualdades sociales es ignorada debido a una anulante preocupación por encontrar formas de enseñar un conocimiento que en gran parte es predefinido” (Giroux 1995:103).

Siendo, finalmente, la política el campo en el que se manifiesta la pedagogía crítica cabe vincularla a la resistencia cultural y social, dado que el conocimiento es base de ella. Es decir que la resistencia ocurre no sólo en el aula sino también, y preponderantemente, en espacios públicos y contra el Estado. Convertida, según el caso, en acción social puede ser protagonizada por sectores sociales y/o pueblos indígenas que luchan contra la desigualdad a partir de propuestas ideológicas y se incorporan en las estructuras de la sociedad en busca de legitimación desde vertientes que pueden ser de corte indígena, de género o generacionales.

VI. Metodología

La ejecución de proyectos contempla, principalmente, aquellos ámbitos en los que haya presencia indígena como ser: escuelas, comunidades rurales y urbanas, asentamientos, etc., y que permitan el diseño de proyectos específicos orientados al tema principal y que se puedan ejecutar en períodos de seis a doce meses.

Cabe mencionar que como parte de la Maestría en EIB, proyectos y prácticas de investigación de estudiantes están contemplados en la línea. Esto quiere decir que para

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

cada trabajo de campo del programa de maestría, la línea acoge proyectos de investigación conducentes a la tesis de grado.

Las estrategias de investigación son principalmente la observación y la entrevista. Estas estrategias se basan principalmente en el método etnográfico para la recolección de datos, donde el trabajo en terreno es indispensable. En este sentido, aplicar el método etnográfico implica, básicamente “un modo de concebir la investigación, así como una serie de operaciones que suponen un tratamiento especial de la información desde su captación hasta la producción de un texto escrito” en donde la aplicación de estrategias de investigación como la entrevista, la historia de vida, la observación participante y otras, “no constituyen en sí mismas etnografía si no están articuladas desde una teoría antropológica de la cultura” (Velasco y Díaz de Rada 1997:10). De esta manera, la aplicación de este método obliga al investigador el uso de herramientas y técnicas flexibles y combinadas para el recojo de datos, logrando mejorar la triangulación sobre una realidad observada. Esta perspectiva nos lleva a poner énfasis en la interpretación y decodificación de datos de una realidad, puesto que además “La etnografía está orientada, fundamentalmente, por la significación (...). La etnografía es, pues, un tránsito entre sistemas diferentes, en cierto modo entre culturas diferentes” (op cit: 42).

Por lo antedicho, la descripción y la interpretación, como parte de este método, “es proporcionar una *descripción densa* donde “La tarea de una descripción densa es clara: perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera. Interpretar es, además, captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándose en el punto de vista de los actores.” (op cit: 49). A manera de síntesis diremos que la aplicación del método etnográfico pretende “una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (...) que logra una recreación del escenario cultural estudiado que permita a los lectores representárselo tal como apareció ante la mirada del investigador (Goetz y LeCompte 1988: 28).

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

Por otra parte, en el plano del trabajo en gabinete, se prevé el recurso bibliográfico como el medio más adecuado para la sustentación tanto de las propuestas específicas de investigación como de los análisis post-trabajo de campo.

La coordinación de los proyectos que formen parte de esta línea establecerá un espacio de intercambio de experiencias e ideas de tal manera que se constituya un seminario de investigación orientado al reforzamiento de la sistematización y análisis de los datos encontrados en cada experiencia investigativa.

La dimensión comparativa

A fin de promover estudios comparativos, al menos entre los países y grupos étnicos representados en la red PROEIB Andes, se establece que proyectos de investigación similares o que guarden relación con la línea son plausibles de constituirse en parte de ésta.

La dimensión comparativa está dada no sólo por el interés de similares estudios desarrollados en los países miembros de la red PROEIB Andes, sino, principalmente, porque históricamente se han llevado a cabo procesos de constitución de estados nacionales a partir de proyectos republicanos similares que han marcado la vida y las políticas sociales y culturales de los pueblos concernidos en tales proyectos; habida cuenta, además, de la existencia, a raíz de estos proyectos, de pueblos o grupos étnicos fragmentados por los Estados pero que corresponden a una misma unidad étnica, por ejemplo, quechuas, aimaras, guaraníes, esse-ejjas, machineris, etc.

Los modelos republicanos seguidos por los estados nacionales son una de las razones para desarrollar estudios con una perspectiva comparativa. La existencia de diversidades culturales en los países concernidos con experiencias de movilizaciones sociales reivindicando legitimación cultural que constituyen otro elemento que justifica la comparatividad. Esta dimensión comparativa hará posible revelar patrones de conocimiento y capitales culturales complementarios que permitan “Reconocer y entender la educación propia de los grupos étnicos” tal que sea posible “contribuir al desarrollo de

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

sus capacidades para conocer [...] las realidades diferentes a la suya (sociedad nacional), otras sociedades étnicas, para elaborar sus propias propuestas de forma entendible por otros” (De Zutter 1991:70)¹⁹, por lo tanto posibilitar el reconocimiento de capitales culturales “propios” y sus diálogos con lo estatal-nacional en el campo educativo.

Bibliografía

Barragán, Rossana

1999 **Indios, mujeres y ciudadanos. Legislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (siglo XIX)** La Paz: Fundación Diálogo.

Baud, Michiel et al.

1996 **Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe** Quito: Abya-Yala.

Berger, P y T. Luckmann

1988 **La construcción social de la realidad** Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu Pierre y Terry Eagleton

2000 “Doxa y vida ordinaria” **New Left Review**, 0. Madrid: Akal. 219-231.

Bourdieu, Pierre

1997 **Capital cultural, escuela y espacio social** Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

1996 “Introducción.” En su **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Fontamara. 7-31.

¹⁹ Pierre De Zutter (1991) argumenta que no es posible hablar de una “educación étnica” si el término “educación” siempre funge como sustantivo de cualquier proyectos o programa y la noción “étnica” deviene en complemento. Así sería más bien correcto hablar de educación propia en el sentido de no “eticizar” la educación estatal nacional, sino conocer lo que implica educación para cada pueblo. Ver “Perú: esfuerzos hacia una educación étnica: vicios y retos” en **Etnias, Educación y Cultura. Defendamos lo nuestro** La Paz: ILDIS.

PROEIB Andes

Línea de investigación: *Capitales Culturales y Reproducción Cultural*

De Zutter, Pierre

- 1991 “Perú: esfuerzos hacia una educación étnica: vicios y retos” en **Etnias, Educación y Cultura. Defendamos lo nuestro** La Paz: ILDIS 67-73.

Foucault, Michel

- 1992 **Microfísica del poder** Madrid: Las ediciones de La Piqueta.

Giroux, Henry

- 1995 **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición** México: Siglo XXI editores.

- 1993 “Introducción: Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia.” En su **La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna** . México: Siglo XXI Editores. 15-64.

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte

- 1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa** Madrid: Morata.

Muñoz, Héctor

- 1998 “Lineamientos para un programa de investigación del PROEIB Andes, período 1998-2000” documento de trabajo, Cochabamba.

Popkewitz, Th.S.

- 1994 **Sociología política de las reformas educativas** Madrid: Morata.

Téllez, I. Gustavo

- 2002 **Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Velasco, H. y A. Díaz de Rada

- 1997 **La lógica de la investigación etnográfica** Madrid: Trotta.