



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Capitales culturales y reproducción cultural: Educación y currículo

Responsable: Mgr. José Antonio Arrueta

Cochabamba, Bolivia
2016

CAPITALES CULTURALES Y REPRODUCCIÓN CULTURAL: EDUCACIÓN Y CURRÍCULO

Mgr. José Antonio Arrueta

I. FUNDAMENTACIÓN

Una de las características de América Latina, desde el punto de vista étnico-cultural, es la diversidad que en ella habita. Grupos que viven tanto en comunidades rurales como en grandes centros urbanos, unas veces como población migrante temporal y otras como migrantes establecidos definitivamente fuera de su lugar de origen (o nacimiento). Esta diversidad cultural, hasta hace unos años incluida en el proyecto estatal-nacional por la vía de la homogeneización política, es ahora reconocida por sus diferencias en la mayoría de los sistemas legislativos a partir del reconocimiento, por ejemplo, de derechos de pueblos indígenas, derechos lingüísticos y otros.

Esta diversidad cultural se halla presente en distintos escenarios como el de la política, la economía, las artes, la ideología, la religión, etc., tanto en ámbitos públicos como privados. El reconocimiento multicultural se da en un marco de constantes relaciones culturales –no solo de tipo étnico¹—y por lo general entre dos niveles de la sociedad: el nivel hegemónico que supone dominación y el subalterno que supone subordinación. En el primer caso nos referimos, básicamente y de manera inicial, a todo aquello que representa o está relacionado con el Estado y con el poder; por ejemplo, una clase social, una determinada institucionalidad, una estética; es decir, aquello que implica una o varias formas de dominación cultural. En el segundo caso, lo subalterno o 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.

¹ Vale decir que la relación cultural no solo se refleja en las relaciones entre grupos étnicamente diversos, sino también en otros planos de *las culturas* existentes, por ejemplo jóvenes y adultos, hombres y mujeres, ricos y pobres, etc. Teniendo en cuenta que la idea de *cultura* en este sentido, responde a un orden simbólico de "maneras de ser y estar" específicos de un grupo social.

En la relación (desde ya mayormente difusa) de los dos niveles se procesan "encuentros culturales" que conforman ámbitos de intercambio que en principio llamare *fronteras culturales*; y que por lo general representan relaciones dialécticas y de conflicto puesto que suponen relaciones de dominación y resistencia.

En tales fronteras culturales se ponen en juego múltiples acervos culturales: unos hegemónicos y otros subalternos, como por ejemplo lenguas dominantes (castellano, inglés, portugués, etc.) y lenguas subordinadas (en general, las indígenas, excepto quizás, el guaraní en el Paraguay); sistemas educativos oficiales (con currículos diversificados por ejemplo bajo rútilos 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 la hegemonía y dominación cultural, y el de subordinación y resistencia. La primera dimensión esta 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.² 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 subalternos, marginados de la sociedad o a pueblos indígenas.

² 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 Dialogo.

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 a la cual "funcionaliza" declarándose, por ejemplo, "Estado pluricultural" en el que las etnicidades constituyen formas estratégicas de vida social y política instrumentalizadas por el poder.³

Una ilustración de lo mencionado en la constitución de los Estados es la división de pueblos indígenas por fronteras geográficas de territorios. 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 achuare 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. Así, por ejemplo, entre grupos étnicos o pueblos indígenas en que también se dan casos de dominación y subordinación: lo aimara, en su momento, subordinado al conjunto quechua, la subordinación de los pacahuara de la amazonia boliviana a los chacobos, y otros ejemplos similares. Estos contactos entre pueblos indígenas en tanto grupos culturales implican estrategias étnicas de intercambio cultural en donde los procesos de transculturación representan una normalidad en las relaciones sociales. Así podríamos decir que la etnicidad esta representada por conjuntos de estrategias de relacionamiento interétnico en situaciones de contacto cultural, casi siempre de conflicto latente o activo. Asimismo, estas estrategias presentan múltiples modos de constituir resistencias culturales ante la dominación, por lo que esta no es, ni fue, total y absoluta.

En otro orden, las relaciones hegemónicas de dominación y las de subordinación en el plano cultural no étnico, se presentan, por ejemplo, en una educación impositiva (arbitraria) basada en un currículo que legitima jerarquías pre-estructuradas, una ideología predominante, una

³ Baud, M. et al. 1996 **Etnicidad como estrategia en América Latina y El Caribe** Quito: Abya-Yala.

epistemología positivista acrítica, etc. Lo subalterno, es este caso, estaría representado por los estudiantes supeditados a determinada disciplina y sistemas de acreditación. De manera similar pueden identificarse las relaciones entre obreros y propietarios de empresas y fabricas, entre empleadores y empleados de entidades publicas y privadas, entre organizaciones gremiales o de otra índole que, munidos de determinadas formas (formulas) culturales, se encuentran en relaciones de dominación y subordinación.

Con base en lo mencionado, *Cultura* para nuestros fines es entendida de manera genérica como "la fabrica del significado con arreglo al cual lo seres humanos interpretan su experiencia y guían sus acciones" (Geertz 1973), de lo que resaltamos la idea de sistemas simbólicos como expresiones culturales, propios de grupos sociales que se autoidentifican por sus acciones, sus experiencias, sus ideas y su producción de significados.

Dicho lo anterior, queda todavía por mencionar las capacidades de grupos culturalmente dominados que despliegan estrategias de resistencia cultural reivindicando capitales culturales y reproducción cultural que consideran propios⁴. 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.⁵

Otro ejemplo se encuentra en instancias como los parlamentos de gobierno que cada vez muestran mas 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 y lo considerado, a veces, como occidental.

⁴ Tomamos las nociones de capital cultural y reproducción, de los aportes de Bourdieu para referirse a un acervo cultural o patrimonio traspasado de una generación a otra, y que imprime determinada identidad estética y de valores a un grupo social.

⁵ 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 ultima como experiencia de algunos pueblos indígenas de Colombia.

Finalmente, a manera de hipótesis podemos decir que en medio de los actuales procesos de globalización, el proyecto estatal nacional todavía esta vigente aunque no es el mismo que el de inicios de las republicas o del pasado siglo. Estamos lejos aun de la concreción de Estados multi-culturales no definidos solo por la presencia diversa de culturas, sino por tipos de relaciones mas equitativas, democráticas y de justicia social. 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 a favor, por ejemplo, de los pueblos indígenas.⁶

II. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA LÍNEA

El objeto central de estudio de la línea de investigación es *el conocimiento y los sistemas simbólicos que constituyen el capital cultural tanto de grupos étnicos como sociales, y que se encuentran en relaciones de fronteras culturales.*

Como parte del objeto se encuentra —principalmente—el Estado en tanto fuente y difusor de determinada ideología y cultura, trasuntadas en políticas educativas, y los distintos grupo sociales y pueblos indígenas que compiten por lograr la legitimación de su cultura en distintos ámbitos y espacios de la sociedad, por lo general en relaciones de asimetría y resistencia frente a la hegemonía y dominación, es decir, contra el poder.

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.

⁶ Digamos, por ejemplo, reformas educativas en el caso del Ecuador, Perú y Bolivia, o proyectos y programas específicos en el caso de Chile (Programa Orígenes) y Colombia (Etnoeducación, Plan de Vida), 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. 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.

III. OBJETIVOS

El principal objetivo de la línea es *analizar dialécticamente las tensiones existentes entre capitales culturales de distinta índole en relaciones de dominación y subordinación cultural en fronteras culturales situadas en diversidad de ámbitos.*

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

1. Identificar ámbitos en los cuales existan capitales culturales de distinta matriz en procesos de interacción
2. Identificar y caracterizar fronteras culturales constituidas por relaciones entre grupos sociales, pueblos indígenas y no indígenas
3. Analizar estrategias de reproducción cultural de grupos sociales y pueblos indígenas y no 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 campos:

1.- Socialización y reproducción de identidades y practicas culturales en contextos de contacto inter-étnico: capital simbólico y cultural

Implica estudios en ámbitos de contacto inter-cultural entre grupos sociales y étnicos, por ejemplo, en zonas de colonización (Amazonia), migraciones rural-urbana y reproducción cultural, estrategias de la etnicidad en relaciones desiguales; también la escuela como ámbito de dichas estrategias.

2.- Inclusión educativa, interculturalidad y TIC en sistemas educativos

Estudios orientados a conocer y analizar, desde una perspectiva comparativa, las estrategias de integración de las TIC en programas educativos en niveles básico, secundario y superior, en

contextos de diversidad cultural y étnica. Formas de apropiación de las TIC por parte de usuarios indígenas.

3.- Visiones sobre la sociedad y cultural denominada occidental, desde las sociedades indígenas

Análisis de los diversos imaginarios sociales, culturales y tecnológicos generados por los sistemas educativos, y que subyacen en las ideas sobre lo urbano, la profesión, el estilo de vida, etc., por parte de comunidades indígenas, y con relación a sus impactos en el cambio cultural.

4.- Currículo educativo y su impacto en las identidades étnicas-culturales

Estudios dirigidos a los diversos tipos de currículos educativos en los niveles de educación básica, secundaria y superior, con relación a la reproducción o transformación de la identidad étnica y cultural a través del análisis de programas educativos.

5.- Análisis de discurso étnico cultural y de tecnologías de la palabra

Concierne el análisis interpretativo de alocuciones y habla por parte de grupos sociales, culturalmente identificados. Por ejemplo, pueblos indígenas, tribus urbanas, grupos sociales marginados, etc.; así como estudios sobre tecnologías de la oralidad y la escritura desde perspectivas culturales.

V. REFERENTES CONCEPTUALES

La noción de Capital Cultural forma parte de la vasta obra de Bourdieu. Así, entendemos como capital cultural aquel que "Esta 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), 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 "intangibles", 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 conoce como patrimonio cultural se basa, así, en conocimientos ancestrales que de alguna manera guardan o mantienen cierta especificidad cultural caracterizada por su origen. Es decir, se reconoce en él la huella de un pasado adaptado a y en un medio actual o moderno.

Esa 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 persistido 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 esta asociada a un patrimonio cultural.⁷ Un patrimonio es entendido como un sistema de sentidos, significados y valores específicos para un grupo cultural, a veces expresados en objetos o artefactos culturales. Entonces, una primera definición de patrimonio podría entenderse como una practica 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 esta dada,

⁷ Así por ejemplo, *grosso modo*, la vestimenta como producto de una tecnología propia refleja cierta "pertenencia" cultural a uno u otro grupo étnico.

además, en función del carácter relacional de la identidad cultural. Habiendo dicho que los patrimonios se transmiten y recrean o reproducen culturalmente, en procesos de etnogénesis, entonces estos 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, mas 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 a 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 acervo cultural como capital que puede ser también aceptado o legitimado como nacional.⁸ 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.).⁹

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 educación¹⁰ 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.

⁸ Es curioso, por ejemplo, como 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.

⁹ 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 Real Academia Española de la Lengua Castellana, 2001.

¹⁰ Etimológicamente, educar implica criar, sacar afuera, instruir sistemáticamente, preparar.

En principio, la noción "Educar" encuentra su correspondencia explicativa con relación a instruir, formar, traspasar valores y capital cultural a una generación siguiente, capacitar, 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 principio 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 disciplina¹¹ de los individuos de una sociedad por medios institucionales que tienen a su cargo normar y pautar no solo 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 este en la sociedad.¹² Tanto la propuesta de Foucault como la de Bourdieu¹³ 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 orienta casi siempre al mantenimiento de un *status quo* social sobre la legitimación de algunos valores de una clase o grupo dominante sobre el resto.¹⁴ 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

¹¹ Disciplina, en este caso, no en el sentido de un campo de conocimientos experto en cierto tema, sino más bien en el de "control social" del comportamiento.

¹² Ver del autor La microfísica del poder en bibliografía.

¹³ Del autor: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, en bibliografía.

¹⁴ Por lo que la acción educativa, lejos de ser neutral como se sustentó, está fuertemente relacionada con 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.

determinados valores que, por lo habitual, pasan de una generación a otra. La educación así traspasa conocimientos y valores, pero como no solo se trata de traspasar conocimientos y valores, la educación tiene también por fin desarrollar otros 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.¹⁵

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".¹⁶ La escuela, como portadora de la ideología y cultura 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 secundaria¹⁷ 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, de cierto capital cultural, y por el otro, de 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

¹⁵ 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 subconsciente. Foucault y Bourdieu son parte representativa de este debate.

¹⁶ Si bien en el pasado (siglo XVIII 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, esta se convierte en un mecanismo más de dominación cultural basada en un proyecto de nación.

¹⁷ Socialización secundaria según Berger y Luckmann, asociada a la enseñanza escolar. Ver de los autores La construcción social de la realidad en bibliografía.

reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que esta no es social, sino natural (Bourdieu 1996: 17).¹⁸

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.¹⁹

¹⁸ 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 cultura 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).

¹⁹ 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.

Por su parte, la teoría crítica enfoca a la educación 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 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 medida 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 solo en el aula sino también, y preponderantemente, en los 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

Las estrategias de investigación son principalmente, la observación y la entrevista. Estas estrategias se basan en el método etnográfico para la recolección de datos, donde el trabajo en terreno es indispensable. En este sentido, aplicar el método etnográfico implica "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 esta orientada, fundamentalmente, por la significación (...). La etnografía es, pues, un transito entre sistemas diferentes, en cierto modo entre culturas diferentes" (idem, 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 de 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." (idem, 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).

Por otra parte, en el plano del trabajo en gabinete, se prevé el recurso bibliográfico como el medio mas 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.

BIBLIOGRAFÍA BASE DE CONSULTA

- Barragán, Rossana (1999). *Indios, mujeres y ciudadanos. Legislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (siglo XIX)*. La Paz: Fundación Dialogo.
- Baud, Michel 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.
- Bernstein, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P y T. Eagleton (2000). *Doxa y vida ordinaria* en New Left Review, 0 Madrid: Akal, 219-231.
- Bourdieu, Pierre (1997a). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- 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.
- Giroux, Henry (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.

- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Olson, D.R. y N. Torrance (Comps.) (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Popkewitz, Th.S. (2002). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Téllez, I. Gustavo (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, S. Jurjo (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morada.
- Ong, Walter J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, Teun (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Velasco, H. y A. Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer (Comps.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.