

Colección

Magister

Diálogos de Investigación – Creación manifestaciones sensibles en la Maestría en Estudios Artísticos.

Marta Lucía Bustos, Editora



Diálogos de investigación - creación

Manifestaciones sensibles
en la Maestría en Estudios Artísticos

Marta Lucía Bustos, editora

Colección Magister

Maestría en Estudios Artísticos, Facultad de Artes-ASAB



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Diálogos de Investigación-Creación.
Manifestaciones sensibles en la Maestría en Estudios Artísticos.

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas © Facultad de Artes ASAB © Marta Lucía Bustos. Editora © Giovanni Andrés Moreno Rozo, © Marly Zuli Saavedra Correa, © Estivenzon Rodríguez Colmenares, © Paola Baldion Clavijo, © Marcelo Carvajal Héctor © Fernando Tinjacá Cárdenas

ISBN: 978-958-787-149-4

Primera edición, Bogotá, diciembre de 2019

MARTA LUCIA BUSTOS
Editora

YOLANDA LOPEZ CORREAL – BUENOS Y CREATIVOS S.A.S.
Corrección de estilo

ALEXA OSPINA
Diagramación

ACIERTO PUBLICIDAD
Impresión

SECCIÓN DE PUBLICACIONES Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias

FONDO DE PUBLICACIONES Universidad Distrital Francisco José de Caldas Dirección:
Carrera 24 No. 34 – 37 Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicacionesdistrital.edu.co

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo del Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Impreso y hecho en Colombia – Printed and made in Colombia

Bustos Gómez, Marta, 1964.

Diálogos de Investigación-Creación. Manifestaciones sensibles en la Maestría en Estudios Artísticos. / Marta Lucía Bustos, Giovanni Andrés Moreno Rozo, Marly Zuli Saavedra Correa, Estivenzon Rodríguez Colmenares, Paola Baldion Clavijo, Marcelo Carvajal, Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas-

88 páginas; 24 cm

ISBN 978-958-787-149-4

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Índice

Presentación

Marta Bustos Gómez 5

Las políticas culturales en Bogotá: un abordaje a través de los estudios artísticos

Giovani Andrés Moreno Rozo 9

Apreciaciones sobre creatividad en el estudiante dentro de la enseñanza musical

Estivenzon Rodríguez Colmenares 31

Geragogía sensible a la canasta familiar

Paola Baldion Clavijo 41

Del oficio a la práctica de la peluquería

Rudy Marcelo Carvajal 51

¿Cómo enseñar y cómo aprender en la escuela moderna?

Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas 69

Diálogos de saberes y realidades enunciadas: procesos lectores y escritores en contextos educativos superiores

Marly Zuli Saavedra Correa 75

Sobre los autores 85

Presentación

Marta Bustos Gómez

Docente asociada

Facultad de Artes ASAB

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este volumen hace parte de la Colección Magíster que iniciamos en el año 2012 respondiendo a las funciones de docencia y proyección social de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Facultad de Artes ASAB y que incluye ensayos, resultados de investigación, monografías y libros de referencia, cuya reflexión teórica y crítica sobre los estudios artísticos aporta al debate público y a la comprensión de los desafíos que enfrentamos en la sociedad actual.

La primera versión de *Diálogos de Investigación-Creación* en la Maestría en Estudios Artísticos, se editó con las ponencias presentadas en el Primer Seminario Posgradual sobre Investigación-Creación, organizado por la Maestría en Estudios Artísticos en la ciudad de Bogotá, el 10 de noviembre de 2012 donde se presentaron experiencias y procesos relacionados con la investigación-creación, promovidos desde un conjunto de desarrollos que sobre el asunto se han dado en nuestra Maestría. En esa ocasión, los autores aportaron experiencias y respuestas de sus procesos dentro de la relación complementaria y diferencial de la investigación-creación, con referentes conceptuales, teóricos y metodológicos y con elaboraciones estéticas propias del campo del arte. Para esta segunda versión de *Diálogos de Investigación-Creación* en la Maestría en Estudios Artísticos, presentamos una compilación de textos que se enmarcan en lo que uno de los autores ha denominado “manifestaciones sensibles”, es decir aquellas “que generan diálogos interculturales y generacionales, a partir de estéticas populares, cotidianas, comunitarias y urbanas...” y que han sido el resultado de procesos de investigación-creación con los cuales

cinco de los autores cerraron su ciclo de formación posgradual. Incluye esta edición también un texto reflexivo-investigativo, producto de una pasantía en la Maestría con la cual se concluye la formación académica en la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias y Educación.

Todos los textos seleccionados vislumbran la necesidad de los autores de poner en común -de comunicar- aquellos resultados de sus investigaciones, vivencias y razones de ser en una creación y producción escrita. En ellos se convoca el diálogo, como ese discurso racional que exhorta a la concertación y a las palabras y que se funda en la necesidad de asirse al decir para darle movimiento a las intenciones, significados, signos y experiencias. Este es el motivo que impulsa estas páginas y que las dota de sentidos, entender las apuestas, enunciaciones y realidades presentadas en los textos dados a conocer por quienes se forjan como sus hacedores. Fragar, o trabajar con los textos como metales, implica hacerse camino por las palabras y tejerlas con hilos experienciales, es decir, andar por aquellos caminos que aquí podrán ser vislumbrados en cada entonación, en cada artículo presentado.

Este conjunto de textos se entrelazan para formar una tela fina que los involucra, es decir, que están guiados por las miradas, experiencias y razones (la vida misma) que los hacen y permiten que se unan. Esta unión y convergencia entre los textos es posibilitada desde referentes y lugares comunes -entendidos estos como aquellos que reconocen el valor de lo cocreado, compartido y cuidado, contruidos en la Maestría en Estudios Artísticos, pues allí han sido posibles procesos que están intrínsecamente ligados con la reflexión sobre los móviles de las palabras expresadas; las dialécticas y experiencias que se materializan en puntos de encuentro enunciativos y las acciones que posibilitan áreas de desempeño de quienes fungen como autores y que hacen parte de procesos agenciales.

Con lo expresado, se enfatiza tener en cuenta cada uno de los artículos publicados en este libro como parte integrante de procesos investigativos y creativos que han involucrado elementos transdisciplinarios, movilizadores y transformadores de realidades, y que además, buscan abrir camino a sensibilidades con el propósito de entender diferentes ámbitos de la vida. Es decir, que entablando diálogos con las distintas disciplinas, la vida misma y permitiendo movimientos agenciantes que posibiliten la renovación o relectura de los propios discursos, razonamientos y experiencias, los autores de cada artículo

se han dado a la tarea de incidir en el ejercicio humano mediante el uso de la palabra.

Las seis producciones escritas que componen estas páginas son el resultado de diálogos que comprenden temáticas orientadas hacia: el análisis de las relaciones entre los estudios artísticos y las políticas culturales, las cuales han determinado el “marco de comprensión y actuación sobre el campo cultural, configurando y desarrollando el sector administrativo cultural en Bogotá durante el periodo 1997 a 2015; la reflexión sobre la importancia de la creatividad y el juego dentro de la educación musical y las posibles maneras de aprendizaje teórico-musical desde el juego y la lúdica; las apuestas por las artes en la vida de los adultos mayores a partir de prácticas artísticas; la comprensión de posibles sentidos atribuidos a la peluquería como oficio, así como su figuración desde la práctica; las preguntas por cómo enseñar y cómo aprender en la escuela moderna y el entendimiento de los procesos lectores y escritores en los contextos educativos superiores.

En conclusión, este documento busca presentar al lector los tránsitos que se plantean en las distintas formas de hacer investigación, es decir, que en su carácter interdisciplinario los ejercicios investigativos percibidos en cada artículo posibilitan, entre otros asuntos, el encuentro con formas de abordar la cultura y sus políticas desde visiones referenciales y analíticas que están imbuidas desde el interés por entender cómo funcionan las políticas públicas vistas desde su análisis cognitivo, y cómo estas pueden ser interpretadas desde los estudios artísticos, comprender los procesos cognitivos llevados a cabo en las acciones de enunciación (escritura), cómo están anclados directamente con contextos específicos que la posibilitan (cultura, geopolíticas, etc.) y dan soporte desde linderos y puentes discursivos como el texto, cuestionar el papel que cumplen las instituciones en los procesos educativos actuales y su incidencia en distintos contextos sociales, hablar de los referentes y procesos que han llevado al entendimiento de la práctica de la peluquería como una experiencia situada desde un estar adentro–afuera, es decir, que incide en escenarios diversos y que desde la investigación cualitativa lleva a cuestionar si ser peluquero implica ¿Una técnica? ¿Una práctica estética? ¿Una práctica artística? ¿Un oficio?; ampliar el lugar que ocupa la educación artística en adultos mayores y ellos mismos, a partir del establecimiento de una gerogogía sensible que permita el diálogo de generaciones y que posibilite acciones para su for-

mación; entender y posibilitar la educación formal escolar (musical) desde acciones fundadas en el aprendizaje, dándole un lugar y papel fundamental al cuerpo como herramienta que permite las sensibilidades, la identidad individual y colectiva (que involucran contextos, relaciones sociales, familiares y afectivas, etc.), entre otros.

Las políticas culturales en Bogotá: un abordaje a través de los estudios artísticos

Giovani Andrés Moreno Rozo

PALABRAS CLAVE: Cultura, estudios artísticos, políticas públicas, políticas culturales, referencial

RESUMEN

Las políticas culturales han sido un elemento clave para comprender la manera en que se abordan y se desarrollan ciertas prácticas culturales en la ciudad, ya que como instrumento de gestión pública, han permitido a las administraciones del Distrito organizar un conjunto de conocimientos, organizaciones y actores, para agenciar el campo cultural. Si bien el gobierno distrital ha emprendido diversas acciones en cultura, a partir del año 1997 se construye un documento denominado políticas culturales de Bogotá, el cual busca posicionar la cultura como un elemento clave en el desarrollo de la ciudad, de allí en adelante, se convertirá en una práctica institucional, la elaboración de políticas enfocadas a definir y redefinir el campo según las necesidades, problemáticas y contextos propios e intereses de la ciudad. En ese sentido, este documento presenta algunos de los resultados de la investigación denominada Cultura y Administración Pública. Políticas Culturales en Bogotá: Análisis de los Lineamientos y Referenciales de la Política Pública Distrital de Cultura 1997-2015, realizada en el marco de la Maestría en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB.

INTRODUCCIÓN

La transformación en el concepto y manera de abordar la cultura, ha traído una serie de cambios en la manera de gestionar y desarrollar esta última desde la órbita estatal; las diversas convenciones interestatales, han llevado a concebir la cultura más allá de un espectáculo y de un ejercicio ligado al entretenimiento y el buen gusto, a un factor de desarrollo de las sociedades por un lado, y por el otro, como un derecho propio de los habitantes de un territorio.

En ese sentido, el Estado y su aparato administrativo han encontrado en las políticas públicas en general y las políticas culturales en específico, una herramienta y un lugar efectivo para la construcción del sector administrativo cultural, ya que las políticas públicas, como instrumentos de gestión, permiten estructurar una serie de funciones, objetivos, competencias, acciones y estrategias para administrar el campo cultural y, como instrumento de producción de conocimiento, define sentidos, visiones y referenciales de lo que se entiende por el campo cultural.

Así es como, en Bogotá desde 1997 se han desarrollado ejercicios de construcción de políticas culturales, las cuales han definido diversas maneras de entender y afrontar las necesidades, demandas y problemáticas del sector cultura, teniendo en cuenta los contextos propios de cada época. De esta manera, a medida que se transforma y desarrolla la ciudad, las políticas culturales, han ido asumiendo debates y discusiones sobre su campo de acción y construyendo discursos que complejizan la manera de producir el campo desde lo institucional.

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación denominada “Cultura y Administración Pública. Políticas Culturales en Bogotá: Análisis de los Lineamientos y Referenciales de la Política Pública Distrital de Cultura 1997-2015”, realizada en el marco de la Maestría en Estudios Artísticos de la facultad de Artes ASAB, en el cual se analiza la relación entre los estudios artísticos y las políticas culturales, así como parte del contenido de la investigación y sus principales conclusiones, siendo la pregunta orientadora de la investigación: ¿Cuáles han sido los discursos expresados en los lineamientos y referenciales de los documentos denominados políticas culturales distritales, que han determinado un marco de comprensión y actuación sobre el campo cultural, y que configuraron y desarrollaron el sector administrativo cultural en Bo-

gotá durante el periodo 1997 a 2015? Y el objetivo general es el de “analizar los lineamientos y referenciales de los documentos denominados políticas públicas culturales en el Distrito entre los años 1997 y 2015, indagando cómo y de qué manera el Estado ha configurado unos discursos para administrar el campo cultural a partir de estos”. (Moreno, 2017, 10).

LA METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

Se realizó bajo un enfoque de investigación cualitativa, mediante el modelo de análisis cognitivo de políticas públicas, asociado a la línea francesa de investigación en referenciales de políticas. En el modelo de análisis cognitivo se “hace énfasis en la función cognitiva de la acción pública [...] -en ese sentido- buscan mostrar que la acción pública se organiza alrededor de marcos que constituyen el universo cognitivo de los actores y son relativamente estables en el tiempo (Muller, 2010, pág. 113)”. (Moreno, 2017, 23).

LAS POLÍTICAS CULTURALES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS ESTUDIOS ARTÍSTICOS

Una primera reflexión del desarrollo de la investigación tiene que ver con mi lugar de enunciación como administrador público que se enfrenta a un campo de estudio poco abordado por la disciplina en la que fui formado. El campo cultural, como campo de construcción política de sentidos, se encuentra atravesado por distintos discursos que lo construyen y reconstruyen, y en él se afianzan algunas prácticas y se desvalorizan otras, de allí mi interés de estudiar la manera cómo, desde el Estado, se configuran una serie de discursos asociados al arte y la cultura, y desde los cuales se proyectan conocimientos, acciones y tecnologías para gestionar, desde la órbita estatal, una parte del campo cultural, que podríamos llamar el sector administrativo de la cultura.

Para comprender lo anterior, es importante resaltar por qué abordar dicha investigación desde los estudios artísticos. Para ello, tomaré como referencia las distintas discusiones que se han realizado en el marco de la construcción del programa de maestría, donde sus hacedores han definido los estudios artísticos como un campo emergente, que recoge aportes desde diferentes disciplinas, conoci-

mientos y saberes, para comprender ciertos fenómenos asociados al campo de la cultura y del arte, de allí su denominación.

Bustos y Garzón (2017) señalan que “la denominación “estudios” da cuenta del carácter interdisciplinario de la investigación, la cual propende por un acercamiento epistemológico, metodológico y político plural -y que como lugar de investigación- [...] su propósito de ser un espacio, a la vez académico y pragmático que aborda el arte y su relación con la cultura como un objeto de estudio, pero también como un espacio de intervención y acción política” (p. 51), por lo tanto, no se refiere únicamente al estudio de las artes en sí mismas, sino a la relación e interacción entre los diferentes sentidos, conocimientos, saberes, prácticas, técnicas y vivencias relacionadas con el campo del arte y la cultura, de allí se deriva el objeto de estudio de la maestría establecido en el registro calificado:

El programa de Maestría en Estudios Artísticos tiene como objeto de estudio las diversas interacciones y manifestaciones que se dan entre el arte y la cultura como modos legítimos de conocer, crear y establecer vínculos sociales, para aportar en la transformación de las condiciones de vida de **los** individuos y las colectividades. El programa busca desarrollar una reflexión crítica que contribuya a la emergencia de nuevos ordenamientos simbólicos y sociales, pues concibe las prácticas artísticas y culturales como construcciones de significado colectivo, que crean, organizan y regulan las prácticas sociales y destaca el conocimiento como un factor esencial para el desarrollo cultural, económico, social y político del Distrito Capital, la ciudad región y el país en general. (Bustos, 2017, 96).

En este breve contexto, la investigación se inscribe en la línea de investigaciones Estudios Culturales de las artes¹, y en dos núcleos problémicos, agenciamientos artísticos y poder, y políticas de la institución del arte; siendo el principal aporte a la línea de investigación, las discusiones, los conceptos y los argumentos derivados de los modos de relación de la cultura con el Estado mediante procesos de políticas públicas y el resultado de dicha interacción, que configura una serie de discursos, referenciales, imaginarios y prácticas, cargadas de

.....
1. En el documento de registro calificado de la Maestría en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se define esta línea como aquella en donde se “indagan, analizan y cuestionan las categorías y dispositivos a partir de los cuales se producen, distribuyen y apropian una serie de imaginarios en torno al arte, sus modelos de validación, prácticas y repercusiones políticas y culturales en tiempos de globalización y, en particular, al modo en que los actores sociales -dentro de un campo cambiante de contra discursos y sincretismos- se apropian de estos imaginarios.” (Registro calificado, 89)

contenidos simbólicos respecto del campo artístico y cultural y que representan conflictos, luchas de poderes, lugares de producción, de legitimación, de hegemonías y de exclusiones que representan el vínculo entre cultura-política. (Moreno, 2017, 22).

De acuerdo con lo anterior, se traen metodologías y conceptos de la administración pública, la sociología y la ciencia política para analizar una parte del campo cultural ligado a la gestión público estatal de la cultura, específicamente en las maneras en que se organiza, define y agencia el sector cultural, a partir de unos referenciales, contenidos en políticas públicas que son el soporte de sentido de las acciones propuestas en dichas tecnologías.

La investigación define las políticas culturales (PC) como:

Un proceso relacional simbólico, donde diversos actores disputan, confrontan, y negocian intereses, imaginarios, significados y representaciones, siendo el Estado el actor agenciador de dichas relaciones; en este espacio se construyen discursos que son puestos en circulación mediante las acciones estatales, y comunitarias, dichas PC, buscan acordar y proponer horizontes de sentido, para una ciudad, una organización, o una comunidad, así mismo, en el ámbito administrativo estatal, buscan organizar el sector cultural, es decir, establecer unas reglas de operación y juego entre el conjunto de entidades estatales, de organizaciones civiles y privadas, que intervienen en la construcción del campo cultural. (Moreno, 2017, 61).

Las políticas culturales entonces, más allá de ser un instrumento de gestión del Estado, se convierten en políticas del conocimiento de situaciones problémicas, es decir, en un lugar de producción de discursos que desde lo institucional, crean maneras de entender y comprender el arte y la cultura, crean un escenario de conocimiento sobre la cultura, y al mismo tiempo, son lugares de encuentro entre el Estado, la ciudadanía y los actores especializados en generar productos culturales.

De este modo las políticas culturales se pueden concebir a partir de tres elementos:

1) Como campo de producción de representaciones, con sus lugares de enunciación a partir de discursos que buscan representar una realidad, 2) las PC como instrumentos de organización y estructuración del sector cultural, es decir, la identificación de agentes, las propuestas de estructuras administrativas, las modalidades de agrupamiento de las organizaciones sociales, los procesos de participa-

ción, y los actores que hacen parte, y materializan los discursos; y 3) mediante acciones de Estado, las PC, tienen una parte en la cual proponen un conjunto de acciones y estrategias que se enmarcan dentro de los discursos enunciados, y buscan a la vez poner en marcha las organizaciones dispuestas para ello. (Moreno, 2017, 61).

Ahora bien, estas políticas se encuentran construidas por referenciales, los cuales están constituidos por:

Un conjunto de normas prescriptivas que dan sentido a un programa político, al definir criterios de selección y modos de designación de los objetivos. Por eso, la elaboración del referencial de una política pública corresponde entonces a un doble mecanismo: una operación de decodificación de lo real, con el fin de disminuir el carácter opaco del mundo, y una operación de recodificación de lo real, para definir un programa de acción política. (Muller P., 2010, 117).

De esta manera:

Elaborar una política pública consiste, entonces, en construir una representación, una imagen de la realidad sobre la cual se quiere intervenir. Es en referencia a esta imagen cognitiva que los actores van a organizar su percepción del problema, confrontar sus soluciones y definir sus propuestas de acción: este conjunto de imágenes es “el referencial de la política pública”. (Muller, 2010, 115).

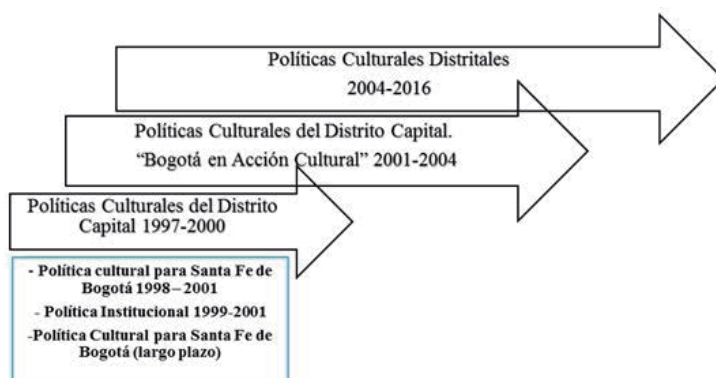
La categoría del referencial es, entonces, una construcción discursiva que construye una realidad a partir de las visiones y nociones de ciertos actores que, articulados con lineamientos y acciones, buscan dar respuesta -o no- a una problemática social, en este caso, construir una noción de cultura, a partir de una política pública.

Por otro lado, el lector de la investigación puede encontrar diversos debates basados en la relación entre el Estado y la cultura, los conceptos de cultura abordados por diversos autores y la institucionalidad estatal de la cultura, definiciones de políticas públicas y de políticas culturales, el desarrollo organizacional del sector cultura en Bogotá, y finalmente, los lineamientos y referenciales de las políticas culturales en Bogotá.

POLÍTICAS CULTURALES EN BOGOTÁ 1997-20157

Los distintos cambios a nivel social, político, económico y cultural vividos durante la última década del siglo XX en Bogotá, posicionó a la cultura como un factor clave de desarrollo y de transformación de los comportamientos y sentidos en los ciudadanos. En Bogotá, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo –IDCT-, fue el ente rector en materia cultural desde 1978 hasta el 2006, cuando se realizó una reforma administrativa al Distrito Capital y se transformó en la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Gráfico 1. Documentos de Políticas Culturales para Bogotá.



Fuente: Morero, 2017, 87.

se halló que cada documento de política cultural analizado, cuenta con cuatro tipos de discursos que se categorizaron según las orientaciones de los lineamientos, los referenciales usados y los alcances de las acciones propuestas. Encontramos la política cultural como:

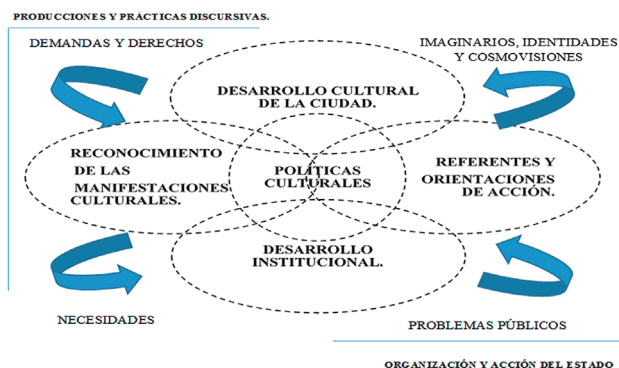
Cuadro 1

A.Referente y orientación de acción.	B.Desarrollo institucional.
“La política cultural es un marco de referencia y de acción para los diferentes actores y agentes del sector, ya que plantea un horizonte de sentido expresado en unos lineamientos, acciones y estrategias, bajo una definición de lo cultural” (Moreno, 2017, 5)	“Las políticas culturales en Bogotá han procurado posicionar de manera estratégica el sector cultura, como un eje central para la formulación de políticas públicas en la ciudad, así como configurar una estructura administrativa y organizacional que permita la relación con los agentes del sector, y al mismo tiempo poner en operación el andamiaje institucional del mismo” (Moreno, 2017, 5)
C.Desarrollo cultural de la ciudad	D.Reconocimiento de las manifestaciones culturales.
“Corresponde con el reconocimiento de las necesidades y retos de la ciudad en materia cultural, siendo el desarrollo cultural, - a partir de visiones, imaginarios, cosmovisiones, derechos y demandas culturales-un factor para la transformación de la sociedad y por ende de la ciudad” (Moreno, 2017, 5)	“Las políticas culturales han buscado posicionar el reconocimiento de las diferentes prácticas y manifestaciones que habitan en la ciudad, siendo la preocupación central de las políticas, el desarrollo y la garantía de los derechos culturales de los ciudadanos” (Moreno, 2017, 5)

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno, 2017.

Cada discurso contiene en sí mismo una serie de lineamientos y referenciales de política, que se interrelacionan para dar respuestas a las demandas y derechos, las necesidades, problemas públicos y a los imaginarios, identidades y cosmovisiones de los habitantes de la ciudad. Algunos de estos lineamientos están relacionados con “la cultura y su papel, la visión o imagen de la ciudad, la construcción de ciudadanía, el desarrollo organizacional del sector, la identidad cultural” (Moreno, 2017, 91).

Gráfico 2. Discursos contenidos en las políticas culturales



Fuente: Moreno, 2017, 90.

Al realizar un rastreo de los documentos de políticas culturales para Bogotá, se encontraron tres documentos compilados en un solo texto, cuya temporalidad recoge los años de 1997 a 2001, siendo el objetivo de una de las políticas culturales 19982001 “dinamizar el progreso cultural de cara al nuevo milenio y propiciar, desde lo cultural, un cambio de nuestros ciudadanos en individuos participativos, conscientes, promotores de la convivencia, solidarios con alto sentido de pertenencia y copartícipes en la construcción de una identidad” (IDCT, 1998, 29), y cuyas líneas de acción consistían en Patrimonio, Fomento, Formación, Investigación y Gestión, y enunciaba las siguientes políticas:

1. Impulsar el potencial de las industrias culturales y turísticas de la ciudad.
2. Aprovechar estratégicamente la ciudad como punto de confluencia de expresiones culturales locales, regionales, nacionales, mundiales.
3. Preservar el patrimonio cultural de la ciudad y divulgar su significado entre los ciudadanos.
4. Constituir la diversidad y la pluralidad en factores de identificación social.
5. Incorporar el arte como factor decisivo en el mejoramiento de la vida de los ciudadanos.

6. Equilibrar la oferta cultural de carácter metropolitano y la oferta cultural de carácter local.

7. Fortalecer la labor de diagnóstico como estrategia para acercarse a la problemática de la ciudad en materia cultural y turística. (IDCT, 1998, 6).

Un segundo ejercicio de formulación e implementación de la política se realizó en el año 2001, su objetivo consistía en:

Contribuir a la construcción de una política de mayor sostenibilidad en el tiempo, que permita convertir al sector cultural en eje central de la política pública de la ciudad. En este sentido, parte de reconocer las distintas manifestaciones culturales que ocurren en el territorio, lo diverso, la multiculturalidad, el medio ambiente, la participación, la importancia de lo público en la creación de nuevos ciudadanos y de entenderla como base fundamental del desarrollo de la ciudad. (IDCT, 2001, 2).

Se destaca que este ejercicio de formulación estuvo acompañado de un proceso participativo más amplio, teniendo en cuenta que el Consejo Distrital de Cultura fue una de las instancias de participación y construcción del documento. Así mismo, esta política recoge la trayectoria de los discursos normativos institucionales, desde las recomendaciones de la UNESCO en materia cultural, como las normas, planes y legislaciones desarrolladas a nivel nacional, aparte de expresar que fue construido de manera participativa entre diferentes actores institucionales y poblacionales (IDTC, 2001), lo que lleva a plantear unos “preceptos” orientadores de las líneas de acción:

a) Reconocimiento de la cultura como valor universal y de nuestras culturas como parte integral de dicho valor. b) Reconocimiento y legitimación de la pluralidad y diversidad cultural. c) Estímulo a la producción, gestión y creación cultural y apoyo a través de la educación, la difusión y la investigación. d) Afirmación de la identidad nacional y protección a las tradiciones de las comunidades negras, indígenas, personas con limitaciones y pueblo ROM. e) Democratización del acceso a bienes y servicios culturales. f) Difusión y apoyo a las distintas manifestaciones artísticas y culturales teniendo en cuenta las expresiones de las comunidades afrocolombianas, indígenas, ROM y de personas con limitaciones y sus cultores en los medios de comunicación. g) Recuperación de la

importancia de lo público para el debate ciudadano. h) Aplicación de las recomendaciones sobre la salvaguarda de la cultura tradicional y popular de la UNESCO. (Moreno, 2016, 6).

El documento formula los siguientes siete lineamientos:

1. Organización del sector cultural en el Distrito Capital.
2. Formación y/o capacitación para el desarrollo cultural.
3. Patrimonio cultural.
4. Fomento al arte y la cultura.
5. Promoción y divulgación de la cultura.
6. Infraestructura cultural.
7. Investigación.

En el año 2004 se diseña una política cultural temporalmente más amplia, la cual abarca un periodo de doce años, (2004-2016), esta política a diferencia de sus antecesoras, es un texto más conciso y con mayor desarrollo en términos conceptuales, recoge la noción de campo cultural y lo estructura en tres campos: el campo del arte, de la cultura y del patrimonio; a su vez, asume una visión de cultura más amplia que la concepción de un derecho, y la engloba como un eje fundamental de la vida de los seres, reconociendo las complejidades, disputas y actores que hacen parte del campo de la cultura.

El objetivo de este documento es el de intentar dar respuestas a las problemáticas más significativas del sector identificadas en los diagnósticos y balances respectivos. Se enmarcan en un conjunto de principios y comprenden una visión de la ciudad en 2016, unas líneas de política y acciones que, articuladas entre sí, orientan los espacios, instancias, procesos y dimensiones del campo cultural y establecen prioridades para los planes de acción de las instancias y organizaciones culturales públicas y privadas del Distrito Capital. (IDCT, 2004, 59).

En cuanto a las acciones y lineamientos, el documento estructura cuatro ejes que abordan algunas de las necesidades y demandas del campo en cada una de las temáticas, entonces tenemos:

1. EJE LEGISLATIVO: El cual tiende principalmente al desarrollo normativo y regulatorio del sector.

2. EJE ORGANIZACIONAL: Enfocado en los procesos organizativos del sector en los diferentes niveles de la administración pública (local, nacional e internacional).

3. EJE COMUNICACIONAL Y DE LA INFORMACIÓN: Está relacionado con los procesos de manejo de la información producida en el sector, que incluyen la planeación, la organización, y fomento de la misma.

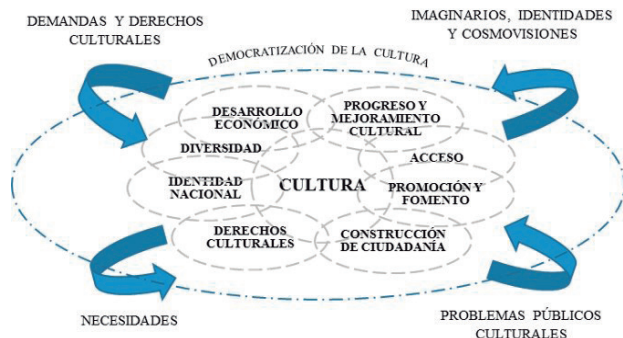
4. EJE DE LOS PROCESOS CULTURALES, ARTÍSTICOS Y DE PATRIMONIO: Este eje está íntimamente ligado con la función misional del sector, ya que en éste se agrupan las acciones orientadas al desarrollo de las prácticas en los diferentes campos. (Moreno, 2016,8).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde 1997 el Distrito Capital viene realizando ejercicios de formulación e implementación de las políticas culturales, contando con tres ejercicios de políticas que, de acuerdo con sus contextos y necesidades, han construido una visión de cultura para la ciudad, basada en diversos intereses. Así mismo, han abierto las puertas para la ampliación y complejización tanto teórica como pragmática de la cultura, ya que se han ido refinando los instrumentos de gestión, las nociones de campo, la interacción y reconocimiento de instancias, procesos y agentes, la visión de la cultura, y la concientización de la cultura como derecho, como práctica y como posibilidad de ser, más allá de la visión objetual y cosificada de la misma.

En cuanto a los discursos promovidos en cada uno de los documentos, existe una definición de cultura. Para el caso de la política de 1997 a 2001, la cultura se definía “como un derecho de la ciudadanía y como un punto de convergencia” (IDCT, 1999, 8) de “los esfuerzos e intereses de muchas personas y agrupaciones sociales, con características absolutamente diferentes, se constituye en un factor determinante para la creación de identidad, sentimientos de pertenencia y humanización de la ciudad”. (Moreno, 2017, 91).

Gráfico 3. Discursos asociados a la cultura en las Políticas Culturales 1997-2001



Fuente: Moreno, 2017, 93.

La noción de Cultura de las Políticas culturales 2001-2004, es vista como un valor universal, pluralidad y la multiculturalidad, basadas en la integración a partir de la diferencia, todo ello enfocado al desarrollo intercultural para la ciudad; de esta manera, la ciudad es vista como referente cultural para el país, por su lugar metropolitano donde se encuentran expresiones locales, nacionales e internacionales, y es autodefinida como bien cultural en sí misma. (IDCT, 2001). (Moreno, 2017, 93).

Gráfico 4. Discursos asociados a la cultura en los documentos de Políticas Culturales 2001-2004



Fuente: Moreno, 2017, 93

Y finalmente, las políticas culturales 2004-2016, plantean un paso decisivo frente a la comprensión del papel tradicional de la cultura, y la manera de abordarla, pues ya no sólo declara la diversidad cultural, la multiculturalidad y la pluralidad, sino que reconoce el tránsito en la manera de comprender e intervenir la cultura, ya no únicamente desde la distribución, sino facilitando “las condiciones necesarias para que todos los sectores involucrados en la creación, la investigación, la circulación, la difusión y la apropiación de bienes culturales de carácter simbólico o de artefactos, puedan ejercer su derecho a expresarse simbólicamente y materialmente” (IDCT, 2005, pág. 11)” (Moreno, 2017, 95).

Gráfico 5. Discursos asociados a la cultura en los documentos de Políticas Culturales 2004-2016



Fuente: Moreno, 2017, 93.

En cuanto a los lineamientos y referenciales propuestos en cada una de las políticas, encontramos que ha habido un tránsito entre las nociones, discursos y maneras de abordar la cultura que se expresa al mismo tiempo en el cambio de paradigma o modelo de gestión, pasando de un modelo de democratización de la cultura, cuyo principal presupuesto es el distribucionismo cultural en términos de García-Canclini (1987), a uno de democracia cultural, que le apuesta al desarrollo de las prácticas mediante la acción colectiva, sin que haya una cultura o discurso hegemónico.

En el siguiente cuadro se presentan los distintos lineamientos asociados a cada documento de política:

Tabla 1. Trayectoria de los lineamientos sobre los cuales ha girado la acción cultural.

DOCUMENTO	POLÍTICA CULTURAL PARA SANTA FE DE BOGOTÁ 1998 - 2001	POLÍTICA INSTITUCIONAL 1999-2001	POLÍTICA CULTURAL PARA SANTA FE DE BOGOTÁ. (LARGO PLAZO)	POLÍTICAS CULTURALES. BOGOTÁ EN ACCIÓN CULTURAL 2001- 2004.	POLÍTICAS CULTURALES DISTRITALES 2004-2016.
TEMÁTICA	LINEAS DE ACCIÓN DE LAS POLÍTICAS CULTURALES				
PATRIMONIO	PATRIMONIO	C. PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA CIUDAD Y DIVULGACIÓN DE SU SIGNIFICADO ENTRE LOS CIUDADANOS	CONSERVACIÓN	PATRIMONIO CULTURAL.	EJE DE LOS PROCESOS CULTURALES, ARTÍSTICOS Y DE PATRIMONIO
FOMENTO	FOMENTO	A. IMPULSAR EL POTENCIAL DE LAS INDUSTRIAS CULTURALES Y TURÍSTICAS DE LA CIUDAD	INNOVACION	FOMENTO AL ARTE Y LA CULTURA	EJE LEGISLATIVO
		B. APROVECHAMIENTO ESTRATÉGICO DE LA CIUDAD COMO PUNTO DE CONFLUENCIA DE EXPRESIONES CULTURALES LOCALES, REGIONALES, NACIONALES Y MUNDIALES			EJE ORGANIZACIONAL
		D. CONSTRUIR LA DIVERSIDAD Y LA PLURALIDAD EN FACTORES DE IDENTIFICACIÓN SOCIAL			
	CAMBIO DE MILENIO.	E. INCORPORAR EL ARTE COMO FACTOR DECISIVO EN EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS CIUDADANOS		PATRIMONIO CULTURAL.	EJE DE LOS PROCESOS CULTURALES, ARTÍSTICOS Y DE PATRIMONIO
INVESTIGACIÓN	INVESTIGACIÓN	G. FORTALECER LA LABOR DE DIAGNÓSTICO COMO ESTRATEGIA PARA ACERCARSE A LA PROBLEMÁTICA DE LA CIUDAD EN MATERIA CULTURAL Y TURÍSTICA.	INVESTIGACION	INVESTIGACIÓN PATRIMONIO CULTURAL. PROMOCIÓN Y DIVULGACIÓN DE LA CULTURA	EJE COMUNICACIONAL Y DE LA INFORMACIÓN
GESTIÓN	GESTIÓN	D. CONSTRUIR LA DIVERSIDAD Y LA PLURALIDAD EN FACTORES DE IDENTIFICACIÓN SOCIAL	GESTION	FOMENTO AL ARTE Y LA CULTURA ORGANIZACIÓN DEL SECTOR CULTURAL EN EL DISTRITO CAPITAL.	EJE LEGISLATIVO
	CAMBIO DE MILENIO.		DESCENTRALIZACIÓN	PROMOCIÓN Y DIVULGACIÓN DE LA CULTURA	EJE ORGANIZACIONAL
FORMACIÓN	FORMACIÓN	E. INCORPORAR EL ARTE COMO FACTOR DECISIVO EN EL MEJORAMIENTO DE LACALIDAD DE VIDA DE LOS CIUDADANOS	FORMACION.	FORMACIÓN Y/O CAPACITACIÓN	EJE DE LOS PROCESOS CULTURALES, ARTÍSTICOS Y DE PATRIMONIO
			DESCENTRALIZACIÓN	PATRIMONIO CULTURAL.	
OFERTA	CAMBIO DE MILENIO.	D. CONSTRUIR LA DIVERSIDAD Y LA PLURALIDAD EN FACTORES DE IDENTIFICACIÓN SOCIAL E. INCORPORAR EL ARTE COMO FACTOR DECISIVO EN EL MEJORAMIENTO DE LACALIDAD DE VIDA DE LOS CIUDADANOS	DIFUSION.	FOMENTO AL ARTE Y LA CULTURA	
COMUNICACIÓN	FOMENTO	D. CONSTRUIR LA DIVERSIDAD Y LA PLURALIDAD EN FACTORES DE IDENTIFICACIÓN SOCIAL	DIFUSION.	PROMOCIÓN Y DIVULGACIÓN DE LA CULTURA	EJE COMUNICACIONAL Y DE LA INFORMACIÓN
INFRAESTRUCTURA	FOMENTO	F. EQUILIBRAR LA OFERTA CULTURAL DE CARÁCTER METROPOLITANO Y LA OFERTA CULTURAL DE CARÁCTER LOCAL		INFRAESTRUCTURA CULTURAL.	EJE COMUNICACIONAL Y DE LA INFORMACIÓN EJE DE LOS PROCESOS CULTURALES, ARTÍSTICOS Y DE PATRIMONIO
APROPIACIÓN		B. APROVECHAMIENTO ESTRATÉGICO DE LA CIUDAD COMO PUNTO DE CONFLUENCIA DE EXPRESIONES CULTURALES LOCALES, REGIONALES,	INNOVACION	INFRAESTRUCTURA CULTURAL. PATRIMONIO CULTURAL.	EJE DE LOS PROCESOS CULTURALES, ARTÍSTICOS Y DE PATRIMONIO

Fuente: Moreno, 2017, 129.

En el primer documento de políticas culturales se afirma que en “los principales lineamientos de estas políticas están fundamentados los referenciales de acceso, construcción de ciudadanía, consumo cultural, democratización, desarrollo del sector, oferta, identidad cultural, centrados en un esquema de distribucionismo cultural de los bienes y servicios culturales” (Moreno, 2017, 6). En el segundo ejercicio de formulación de las políticas para Bogotá, encontramos que “los referenciales –fueron- participación, y desarrollo del sector, sin embargo, aún se plantea el referencial de la identidad cultural, y la construcción de ciudadanía bajo los postulados de la democratización” (Moreno, 2017, 156), y en el tercer documento de políticas culturales, “su referente discursivo y referencial es el paradigma de la democracia cultural, en la medida en que es soportada por valores y principios de interculturalidad, diversidad, garantía de derechos, participación, y reconociéndola “quehacer” cultural y artístico, ya no como una expresión, sino como una práctica social. Sin embargo, las acciones que se proponen más que fomentar y difundir la cultura, se enfocan en el fortalecimiento de la institucionalidad, para la generación de condiciones para el ejercicio de las manifestaciones y prácticas” (Moreno, 2017, 156).

Frente a los referenciales contenidos en cada política, se realizó el ejercicio de definir cada uno de estos de acuerdo con el modelo o paradigma de gestión cultural propuesto por García-Canclini (1987), tenemos:

Tabla 2. Referenciales asociados a los paradigmas de Políticas Culturales

PARADIGMA	DEMOCRATIZACIÓN DE LA CULTURA	DEMOCRACIA CULTURAL
REFERENCIAL	SENTIDO	SENTIDO
ACCESO	Radica en la posibilidad de acercarse, presenciar el desarrollo de una expresión o manifestación artística y cultural, un servicio cultural o un bien cultural	Radica en la posibilidad de acercarse, presenciar, participar en igualdad de condiciones, en el desarrollo de una expresión o manifestación artística y cultural, un servicio cultural o un bien cultural, ejerciendo sus derechos culturales.
CONOCIMIENTO DEL SECTOR	Se enfoca a la realización, y desarrollo de investigaciones, mediciones y producción de información del sector para la toma de decisiones, la relación con la ciencia, construcción de identidad, formación de opinión, y difusión de la información.	Se enfoca a la realización, fomento y desarrollo de investigaciones, mediciones y producción de información del sector para la toma de decisiones, comprensión del campo cultural.
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	Se asocia a acciones relacionadas con la construcción de nuevos ciudadanos, o mejorar la ciudadanía, determinando a la cultura y el arte como instrumentos para agenciar la transformación, y regulación de los hábitos y los comportamientos, con miras a mejorar la convivencia, y producir mejores ciudadanos.	La cultura puede agenciar procesos de transformación social en la ciudadanía y por ende a la ciudad y desde allí articularla con la democracia, el desarrollo y la economía. (IDCT, 2005) se trata de empoderar al ciudadano, para la creación de nuevas formas de ciudadanía, en el reto de transformar imaginarios y lo social.
CONSUMO CULTURAL	Tiene que ver con la manera en que los bienes, producciones, manifestaciones se integran con el mercado cultural y son agenciados y utilizados en la sociedad, bajo unos criterios de clases, privilegiando el consumo de algunas expresiones sobre otras.	
CUALIFICACIÓN DEL SECTOR	Se define como el proceso de formación de los artistas, su profesionalización, y reconocimiento de los artistas empíricos.	Se define como el proceso de reconocimiento de saberes, prácticas y otras maneras de manifestación cultural, no se limita a la profesionalización y formación de los agentes en los conocimientos tradicionales de las artes.
CULTURA COMO SUSTANTIVO	Esta construido sobre "...la idea de la cultura como sustantivo, como objeto, incluso como esencia de un grupo o colectivo" (Barbieri, 2014, pág. 107), es decir, centrada en objetos antes que en prácticas.	"Es importante entenderla como adjetivo (la cultura como lo cultural). Lo cultural sería aquello que nos permite ser agentes, aquello que nos hace ser protagonistas en nuestras prácticas sociales. Lo cultural son las maneras en que como actores nos enfrentamos y negociamos, y por lo tanto, también cómo imaginamos aquello que compartimos. Confrontar y compartir forman parte indivisible de cualquier proceso cultural". (Barbieri, 2014, pág. 109)
CULTURA DEMOCRÁTICA		"Define la coexistencia de múltiples culturas en una misma sociedad, propicia su desarrollo autónomo y relaciones igualitarias de participación en cada cultura respecto de las demás". (García-Canclini, 1987, pág.50), en ese sentido el Estado debe garantizar y agenciar las condiciones para el desarrollo cultural.
DEMOCRATIZACIÓN	"La política cultural es concebida como un programa de distribución y popularización del arte, el conocimiento científico y las demás formas de "alta cultura". (García-Canclini, 1987, pág. 46), La acción del Estado se concentra en la difusión y el acceso a los bienes simbólicos".	

PARADIGMA	DEMOCRATIZACIÓN DE LA CULTURA	DEMOCRACIA CULTURAL
REFERENCIAL	SENTIDO	SENTIDO
DESARROLLO DEL SECTOR	Se basa en la generación de tecnologías y prácticas para administrar la cultura, desde la regulación, financiación, la articulación interinstitucional, la planeación, organización, y ejecución de programas para la prestación de servicios culturales y el acceso a los bienes culturales.	Se basa en la generación de tecnologías y prácticas para administrar la cultura, desde la regulación, financiación, la articulación interinstitucional, la planeación, organización, y ejecución de programas para la garantía de los derechos culturales.
DESCENTRALIZACIÓN CULTURAL	Su manera de intervención consiste en llevar la cultura, los servicios y bienes a las comunidades y territorios locales, bajo esquemas de participación.	Su manera de intervención consiste en el traslado de autonomía, y recursos a los niveles territoriales, comunidades y territorios locales, bajo esquemas de participación para el desarrollo de sus prácticas.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Se concentra en la formación y cualificación de públicos, en la ampliación de la percepción, para el disfrute y goce de las artes y otras manifestaciones culturales, como espectadores.	Radica en la inclusión y reconocimiento en los procesos educativos de las prácticas culturales, como agentes transformadores de la vida social, y su aporte en a la democracia y el desarrollo cultural.
FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Radica en el diseño e incorporación de programas de educación Artística en los programas escolares de los colegios, a partir del papel instrumental que juegan las artes y la cultura en la construcción de ciudadanía.	Radica en la inclusión y reconocimiento en los programas escolares de los colegios y en otros espacios de educación, las prácticas culturales, como agentes transformadores de la vida social, y su aporte en a la democracia y el desarrollo cultural.
IDENTIDAD CULTURAL	Esta relacionada con visiones de rescate, definición, recuperación, construcción, y reafirmación de una identidad cultural y de la memoria de la ciudad como de la ciudadanía, como rasgos distintivos para la relación y encuentro de los grupos que viven en la ciudad. (IDCT, 1999)	No se basa en la generación, rescate, o búsqueda de una identidad, sino el reconocimiento a partir de la diferencia de las múltiples identidades que conviven.
LO PÚBLICO COMO LUGAR DE ENCUENTRO	"El rescate del espacio público como lugar de encuentro de todos y puesta en práctica de normas de convivencia a través del arte y la cultura". (IDCT, 2001)	"...entendido como el espacio donde se ponen en escena y se negocian las asimetrías y diferencias entre los sectores sociales y donde se acuerdan y ponen en marcha los intereses comunes a todos, es un horizonte primordial de la cultura y de las políticas culturales". (IDCT, 2005, pág. 65)"
MEJORAR LA GESTIÓN CULTURAL ESTATAL	Propone modelos de gestión efectiva para las organizaciones del sector, mediante el diseño, y desarrollo de estrategias para fortalecer la intervención en el sector, en la difusión y promoción de los servicios culturales y el acceso a los bienes culturales.	Propone modelos de gestión efectiva para las organizaciones del sector, y su articulación con los agentes del campo, mediante el diseño y desarrollo de estrategias para fortalecer el sector, generando condiciones para el desarrollo cultural de la sociedad, estimulando la participación para la garantía de los derechos culturales.
OFERTA	Oferta cultural se refiere al ofrecimiento, disposición y difusión de actividades, eventos, productos, bienes, lugares, obras y servicios artísticos y culturales dirigidos al consumo.	Oferta cultural se refiere al ofrecimiento, disposición y difusión de actividades, eventos, productos, bienes, lugares, obras y servicios artísticos y culturales dirigidos al consumo.
PARTICIPACIÓN	Consiste en el medio y derecho constitucional, sin embargo también se a la intervención de las comunidades en el acceso y consumo cultural.	Consiste en el medio y derecho constitucional, para tomar parte en las decisiones que los afecten.

Fuente: Moreno, 2017, 131

En ese sentido, y de acuerdo con la noción de cultura, con los lineamientos anteriormente expuestos y con los diecisiete referenciales categorizados, se realizó el ejercicio de cruce entre los lineamientos y los referenciales haciendo “una lectura vertical, de las maneras en que han sido abordadas los lineamientos en cada administración y cuál ha sido su énfasis, y una lectura horizontal para observar cómo los referenciales se ven reflejados en cada una de estos” (Moreno, 2017, 133).

LINEAMIENTOS EN POLÍTICAS REFERENCIAL	PATRIMONIO			FOMENTO			INVESTIGACIÓN			GESTIÓN			FORMACIÓN			OFERTA			COMUNICACIÓN			INFRAESTRUCTURA			APROPIACIÓN			
	1997	2001	2004	1997	2001	2004	1997	2001	2004	1997	2001	2004	1997	2001	2004	1997	2001	2004	1997	2001	2004	1997	2001	2004	1997	2001	2004	
ACCESO				X													X			X			X	X			X	
CONOCIMIENTO DEL SECTOR	X			X			X	X	X															X			X	
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANIA	X			X	X					X	X	X	X	X			X			X								X
CONSUMO CULTURAL	X	X		X	X		X			X						X	X		X	X	X	X				X		
CUALIFICACIÓN DEL SECTOR													X	X	X													
CULTURA COMO SUSTANTIVO	X															X												
CULTURA DEMOCRÁTICA																				X				X				X
DEMOCRATIZACIÓN	X															X			X	X						X		
DESARROLLO DEL SECTOR	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X			X	X	X			
DESCENTRALIZACIÓN CULTURAL				X						X												X	X	X				
EDUCACIÓN ARTÍSTICA													X	X														
FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA													X															
IDENTIDAD CULTURAL	X	X		X	X		X	X			X							X										
LO PÚBLICO COMO LUGAR DE ENCUENTRO																											X	
MEJORAR LA GESTIÓN CULTURAL ESTATAL				X	X	X				X	X	X																
OFERTA	X			X	X		X									X	X			X		X				X		
PARTICIPACIÓN				X	X	X	X			X	X	X	X						X		X	X						

Fuente: Moreno 2017, 134

Finalmente, a manera de conclusión general frente a la pregunta problemática que orientó esta investigación sobre ¿cuáles han sido los discursos, expresados en los lineamientos y referenciales de los documentos denominados políticas culturales Distritales, que han determinado un marco de comprensión y actuación sobre el campo cultural, configurando y desarrollando el sector administrativo cultural en Bogotá durante el periodo 1997 a 2015? Cabe mencionar que las PC en Bogotá desde 1997 a 2015, han orbitado en dos discursos, el de democratización de la cultura y el de democracia cultural, cada uno de estos modelos ha sustentado un marco de comprensión y actuación en el sector que se confirman con el análisis de los lineamientos, referenciales, acciones contenidas en cada una de las PC y expuestos en este trabajo y que a su vez han configurado y desarrollado el sector administrativo cultural en Bogotá, mediante reformas administrativas que han materializado dichos discursos a través de

la creación, modificación y supresión de unidades organizacionales, las cuales desde sus funciones dan cuenta de las maneras de abordar y entender la cultura. (Moreno, 2017,157).

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2001). Decreto 440 de 2001. Por el cual se adopta el Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá D.C. 2001-2004 “Bogotá para vivir todos del mismo lado”. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2013). Decreto 402 de 2013. Por el cual se modifica la estructura interna de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=54530>

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2006). Decreto 558 de 2006. Por el cual se determina el objeto, la estructura organizacional y las funciones de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22541>

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá D.C. (1995). Decreto N° 295. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fe de Bogotá D.C. “Formar ciudad”. Bogotá. Alfonso, M. Arenas, E. & Niño, S. (2013). Ejercicios de la cultura. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.

Baquero, H. Rincón, B. Rivera, M & Rodríguez, A. (2006). Políticas culturales de los planes de desarrollo de Bogotá desde 1995 al 2006. Bogotá D.C. Universidad de la Salle.

Barbieri, N. (2014). Cultura, políticas públicas y bienes comunes: hacia unas políticas de lo cultural. Obtenido de Kultur Revista Interdisciplinaria sobre la Cultura de la Ciutat Vol. 1, Núm. 1. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/1255/1232>

Ben, L. (2014). Políticas culturales. Obtenido de Manual Atalaya de apoyo a la gestión Cultural: Recuperado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/politica-cultura/politicas-culturales>

Bravo, M. (2010). Políticas Culturales en Colombia. En: Ministerio de Cultura, Compendio de Políticas Culturales (págs. 49-78). Bogotá D.C.: Ministerio de Cultura.

Bustos, M. L. (2015). Políticas culturales: Construcciones sociales y luchas de sentido en Bogotá, 1930-2000. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Bustos, M., Garzón, M. (2017) Los debates. Diálogos a propósitos de los Estudios Artísticos (págs. 47-64). Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carrasco, Á & Saperas, Enric. (2011). La institucionalización de la cultura (1967-1972). La Operacionalización del Concepto de Cultura en la Unesco y el Consejo de Europa. En: La Comunicación secuestrada por el mercado. III Congreso Latina de Comunicación Social. La Laguna (Tenerife): SLCS. ISBN: 97884-939-3376-0.: Obtenido de: http://www.revistalatinacs.org/11SLCS/actas_2011_IICILCS/174_Carrasco.pdf

Castro-Gómez, S. (2009). Las políticas culturales como patrimonio de la nación. En Ministerio de Cultura, Compendio de Políticas Culturales. Documento de discusión 2009 (págs. 493-496). Bogotá: Ministerio de Cultura.

Chevallier, J. (1983). La Ciencia Administrativa. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Coelho, T. (1997). Diccionario crítico de política cultural, São Paulo, Iluminuras.

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 397 de 1997. Ley General de Cultura.

Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-1>

García-Canclini, N. (1987). Políticas Culturales en América Latina. MÉXICO: Grijalbo. S.A.

IDCT. (1999). Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá. Obtenido de Políticas culturales y turísticas para Santa Fe de Bogotá en el marco de las funciones propias del IDCT.: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/1997-2000.pdf>

IDCT. (2001). Políticas Culturales. “Bogotá en acción cultural” 2001-2004. Bogotá: IDCT.

IDCT. (2005). Políticas Culturales Distritales 2004-2016. Bogotá: IDCT.

Lozano, A. (2009). Aspectos sobre Políticas públicas. Ejercicios e instrumentos de análisis. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Majone, G. (2000). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. México: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (1999). Las transformaciones del mapa: identidades, industrias y culturas. En C. A. Bello, América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado (págs. 296-321). Bogotá D.C: Convenio Andrés Bello.

Martinell, A. (2014). Vida cultural, vida local. Obtenido de Culture 21. Agenda 21 de la Cultura: Recuperado de: http://www.alfonsmartinell.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/Vidacultural-vida-local_CGLU_2014_final.pdf

Mendoza, M & Barragan, A. (2005). Políticas culturales en Colombia. En revista colombiana de Sociología N° 24 ISSN 0120-159X, 163-183.

Meny, I & Thoenig, J. (1992). Las políticas públicas. Barcelona: Ariel.

Miralles, E. (2013). La cultura, de factor de desarrollo a pilar de la sostenibilidad. Obtenido de Culture 21. Agenda 21 de la Cultura: http://agenda21culture.net/images/a21c/articles/documentos/newA21C_Eduard_Miralles_DE F_SPA.pdf

Moreno, G. (2016). Una aproximación al desarrollo del sector cultural en Bogotá, Colombia, a través de las políticas culturales 2001-2005. XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago de Chile, 8 - 11 nov. 2016.

Moreno, G. (2017). Políticas Culturales en Bogotá: Análisis de los Lineamientos y Referenciales de la Política Pública Distrital de Cultura 1997-2015. Bogotá, D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Moreno, G. (2017) "Trayectoria de los lineamientos y referenciales en las políticas culturales en Bogotá, Colombia, 1997-2015: de la democratización de la cultura a la democracia cultural" XXII Congreso del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo CLAD, llevado a cabo entre el 14 y 17 de noviembre de 2017. Publicado en las memorias del evento

Muller, P. (1996). "Cinq défis pour l'analyse des politiques publiques", Forum: enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue Française de Science Politique*. 96-102.

Muller, P. (2010). Las políticas Públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Ochoa, A. (2003). Entre los deseos y los derechos. Un ensayo crítico sobre políticas culturales. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Pardo, N. (2007). Discurso, impunidad y prensa. Bogotá D. C: Universidad Nacional de Colombia.

Pecha, Q. P. (2006). Historia Institucional del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 1978- 2003. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaría General - Archivo de Bogotá.

Rey, G. (2002). Cultura y Desarrollo Humano: Unas relaciones que se trasladan. Obtenido de *Revista de Cultura Pensar Iberoamerica no*, número 0: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a04.htm>

Rey, G. (2010). Las políticas culturales en Colombia: La progresiva transformación de sus comprensiones. En M. d. Cultura, *Compendio de políticas Culturales* (págs. p. 23-48). BogotáD.C.: Ministerio de Cultura.

Rodríguez, V. (s,f). Políticas Culturales y Textualidad de la Cultura: Retos y Límites de sus Temas Recurrentes. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/cultura2/vmrodiriguez.htm>

UDFJC. (2010). Registro calificado de la Maestría en Estudios Artísticos. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

UNESCO. (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. Obtenido de http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

UNESCO. (2013). Declaración de Hangzhou. Situar la cultura en el centro de las políticas de desarrollo sostenible. Obtenido de http://www.uisa.archi/sites/default/files/hangzhou_declaration_spanish.pdf

Apreciaciones sobre creatividad en el estudiante dentro de la enseñanza musical

Estivenzon Rodríguez Colmenares

PALABRAS CLAVE: Educación, cuerpo, juego, aprendizaje significativo, lúdica, identidad, creación, construcción de sentido.

RESUMEN

Este escrito está centrado en la importancia de la creatividad y el juego dentro de la educación musical, utilizado como estrategia de aprendizaje significativo para el estudiante. Así mismo, describe los aspectos positivos generados en el estudiante desde sus propias construcciones de sentido y significado musical, partiendo del juego, la ronda y la lúdica; y de cómo éstas nuevas formas generan un conocimiento. Luego se retoma la propuesta de Carl Orff de integrar aspectos de la danza y la creación en el aprendizaje musical desde su método Schulwerk. A su vez se plantea la idea de enseñar a partir de las vivencias individuales y colectivas de los educandos, en especial desde las músicas que representan una identidad. Acto seguido mencionamos la importancia de las agrupaciones musicales infantiles y juveniles dentro de las instituciones educativas y cómo pueden generarse desde la lúdica y el juego. Por último, se describen los procesos de formación musical en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori tanto en adultos como en jóvenes, utilizando el juego y el cuerpo como herramientas educativas.

INTRODUCCIÓN

La educación formal escolar está permeada por procesos artísticos, lúdicos y creativos, en un corto espacio donde los jóvenes representan sus propios sentires y los exteriorizan ante su público calificador y la sociedad a la que pertenecen. Es en este espacio donde el joven explora nuevas maneras de interpretar los conocimientos que adquiere diariamente en la escuela, incluso desde su propia identi-

dad y su propio sentir. El cuerpo aparece como parte fundamental de estas formas de aprendizaje, y el desarrollo del mismo dentro de este nuevo conocimiento involucra el juego junto con la participación individual y colectiva desde la creación espontánea combinada con la felicidad, la risa, el movimiento simple y complejo, además de otras maneras de expresión. Este escrito está basado en algunos procesos de aprendizaje musical de la Escuela Normal María Montessori, proponiendo nuevas maneras de aprendizaje teórico-musical desde el juego y la lúdica.

CUERPO COMO HERRAMIENTA LÚDICA DE APRENDIZAJE

En el marco del aprendizaje escolar, sin duda alguna el juego y la lúdica son elementos esenciales para optimizar su propósito. Tristemente gran parte de los docentes y estudiantes relacionan esta manifestación con la poca concentración, la distracción y la indisciplina, elemento que no debe descuidarse dentro de las normas formativas instauradas en el aula. El juego es relacionado con la distracción y desconcentración en el aula, siendo este uno de los elementos más difíciles de interiorizar y aplicar dentro del ambiente escolar (Herrera, 2012).

En el caso particular del aprendizaje musical, maestros como Orff, Hassellbach y Green coinciden en que dentro del sistema educativo los procesos de danza, juego y exploración, entre otros, mejoran ostensiblemente la capacidad de interiorización en los niños y jóvenes y por ende, genera mejores resultados dentro de lo esperado. Desde la perspectiva docente no cabe duda que el juego y el movimiento deben ser base fundamental en la educación escolar, cualquiera que sea el área que se pretenda inculcar o cualquiera que sea la edad en la que se quiera incursionar. Sin embargo, desde la lectura y desde la cotidianidad, es poco probable que este tipo de “educación” pueda partir desde su núcleo familiar, aspecto que es el que realmente se busca y que sería el ideal desde la formación integral.

Ahora bien, partiendo de la cotidianidad pocos padres de familia dedican su tiempo a formar hábitos de movimiento controlados en sus hijos o hábitos de juego. De hecho, ni siquiera son hábitos voluntarios controlados sino más bien espontáneos, volubles y muchas veces incontrolables, que generalmente llevan al límite la paciencia y tranquilidad de sus progenitores.

Es imposible tratar de encasillar lo que por naturaleza debe descubrirse. No se debe limitar el descubrimiento de un niño hacia

su mundo. Parafraseando a Bárbara Hassellbach en la lectura “Play and Movement”, en múltiples ocasiones los padres y adultos que rodean al explorador limitan y encasillan las diversas reacciones que el infante tiene incluyendo correr, saltar, gritar, cantar, moverse imitando el helicóptero, hurgarse muy profundo la nariz, los ojos, e incluso explorarse partes del cuerpo que pueden ser escandalosas en un país como Colombia donde se promueven la moral y las buenas costumbres.

El juego siempre será bienvenido en la clase de música ya que relaciona intrínsecamente conceptos de movimiento y coordinación tanto gruesa como fina. Como menciona Orff, la música viene desde la cuna y no debe imponerse, sino descubrirse, permitiendo con ello que el niño lo haga a través del juego y de su propia exploración (Orff, 1950). La danza, el teatro y la música siempre guardarán una relación estrecha que permiten el desarrollo de cualquier ser humano sin importar su estilo de vida o la profesión que elija en un futuro. Desde niños hemos interpretado rondas infantiles y quizás aprendemos a entonarlas adecuadamente sin pretender saber técnicas de armonía o construcciones tonales.

En definitiva, es pertinente prevalecer el juego sobre la autoridad y encaminarlo libremente, no desde el aula escolar sino desde el seno familiar. Para ello, la comunidad educativa juega un papel fundamental tanto en la toma de conciencia, como en el principio de oportunidad del estudiante.

EL MÉTODO SCHULWERK Y EL DESARROLLO MUSICAL

La música es la belleza del alma y la expresividad del ser. Esta frase (de autor anónimo) es quizás la más contundente y determinante en cuanto al significado musical además de describir el pensamiento de Carl Orff. Considero que no hay nada más bello y expresivo que el alma de un niño, y que esta expresividad puede reflejarse en maneras simples, sencillas, pero llenas de entusiasmo y de energía, llenas de vida. Es así como la música no inicia desde otro lado diferente a los latidos del corazón, al escuchar el silencio y la propia respiración y no desde la interpretación de un instrumento (Orff, ídem).

No hay que detenerse ante el virtuosismo que produce un instrumento musical o ante el talento innato que pueda tener alguno de los infantes. Como menciona Orff, el músico amateur nace desde adentro, desde su propio sentir y desde la energía vital que lo carac-

teriza. Si se utiliza esta energía correctamente y se canaliza con algunos elementos sonoros (inicialmente con lo cotidiano es suficiente, para luego pasar a implementos percutivos sencillos como él lo propone) se descubre que lo musical no se basa en el virtuoso o talentoso sino en aquel que pueda compartir con los demás niños esta energía vital plasmada en golpes al piso, a un tambor o a su propio cuerpo. Es de esta manera como se desarrolla el método Schulwerk, ampliamente conocido por los pedagogos musicales y que relaciona directamente aspectos fundamentales del ser humano como el movimiento, la danza y la entonación vocal.

En el quehacer personal del docente, se relacionan este tipo de actividades con enseñanzas claves en su desarrollo. Por ejemplo, una canción-mensaje, acompañada con golpes al pupitre o al elemento que tenga más cerca de su sitio, para después vincular las flautas dulces, con sonidos simples, que no necesariamente involucran notas musicales.

En el caso de los adultos también es posible realizar los mismos ejercicios de descubrimiento que con los niños. Por obvias razones su ingenuidad está lejos de ser “genuina”, pero increíblemente, como profesor se descubre que muchos de ellos encuentran en su interior, formas desconocidas de expresión que los hacen crecer dentro del grupo y hacen que la vergüenza producida se transforme en aprender jocosamente sin sentirse despreciado por lo que haga.

Con la construcción de planos sonoros en carteleras gigantes y su interpretación al estilo stomp, el “músico interno” fluye de manera más natural que incluso en el instrumento que mejor domine. Lo más positivo de este proceso es el alto porcentaje de adultos que son padres de familia y llegan a su hogar a reproducir con sus pequeños hijos lo aprendido en clase. Es una muestra de integridad familiar y de momentos únicos de compartir y aprender juntos. Es una nueva manera de generar conocimiento y por ende generar cultura, así como lo hacen las artes o la religión (Herrera, 2009). Estas nuevas formas abren infinitas posibilidades de aprendizaje significativo que los estudiantes pueden lograr encontrar desde sí mismos, sin importar la edad en la que se inicie.

IDENTIDAD INDIVIDUAL, EXPRESIÓN COLECTIVA = UN NUEVO MOVIMIENTO, UN NUEVO CONOCIMIENTO

Los tipos de enseñanza musical desde la creación y desde los métodos no tradicionales, nacen como una emergencia total y urgente para jóvenes en formación si se tiene en cuenta el contexto en el que viven, sus relaciones sociales, familiares y afectivas, su aceptación dentro de un círculo cercano e incluso, nuevas formas de exteriorizar inconformidades. Aquellos momentos en que tan solo los modelos de aprendizaje académico occidental europeo son las únicas formas dominantes, parecen cosa del pasado en el aula regular escolar, ya que son pocos los docentes que actualmente utilizan este modelo para el aprendizaje teórico gramatical. Es así como cada día las músicas populares contemporáneas y los géneros urbanos, permean el salón de clase y optan por vincular cada vez más al individuo sintiente y no a las masas que lo contienen.

Es pertinente remitirse exclusivamente a las definiciones básicas del término “emergencia” y utilizar ambas definiciones en este escrito, ya que es de suma importancia empezar cuanto antes el camino hacia la “mejoría gramatical” desde lo que se imparte y aprende, comenzando con jóvenes alumnos y maestros en formación, dando inicio a un nuevo ejercicio docente.

La definición de la palabra “emergencia” se describe en dos acepciones: una, refiere a un suceso o accidente inmediato, y la otra, a lo que emerge o sobresale. En este caso particular, donde la esencia del problema de investigación radica en la enseñanza musical, ambas definiciones son apropiadas. Es importante generar aprendizajes significativos desde músicas “emergentes”, como las músicas urbanas que cuestionamos; y es un llamado de “emergencia” el que nos realizan nuestros jóvenes para elevar su voz a la sociedad desde el arte, en este caso desde las músicas que escuchan y que transforman como representación de sentido y de identidad.

Si se realiza una mirada general en la forma de enseñar a través del tiempo, es de conocimiento común que en la mayoría de establecimientos donde se enseña música, siempre se parte de la teoría gramatical. Aquí es cuando “enseñar música” se transforma en “dictar clase de música”; convirtiendo a ésta en una materia como cualquier otra del currículo. La enseñanza artística musical no debe pretender saturar de información académica al educando, más aún si utiliza términos incomprensibles o métodos tradicionales que no salen de lo común y que limitan las aspiraciones del nuevo músico, al punto de hacerlo desistir en su intención inicial.

Un ejemplo claro para los jóvenes estudiantes sobre la importancia de nuestras raíces musicales y el aprendizaje de su lectoescritura es cómo las músicas de las comunidades ancestrales se han transmitido de generación en generación manteniéndolas vivas desde la tradición oral y no desde las aulas o academias especializadas. Sin embargo, es importante mantener registros tangibles documentados de lo que se hereda y no solamente someterlo decididamente a este tipo de prácticas ya que los aportes de la música occidental académica, mejor conocida como música clásica, han perdurado en la humanidad gracias a registros escriturales melódicos, armónicos y de forma. Considero que el aporte de la documentación en partituras sobre estas músicas tradicionales ancestrales o raizales, contribuiría en la construcción de nuestra propia identidad incluso en momentos donde las tribus o comunidades hayan desaparecido por acción de la colonización o el desplazamiento forzado.

Por otra parte, y con una nueva forma de enseñanza, habrá menos resistencia de las personas empíricas, los nuevos maestros encontrarán alternativas para dicha enseñanza estableciendo en primer lugar la creación y la construcción musical desde los propios imaginarios de los jóvenes. Es aquí donde la imaginación y la creación musical o composición, toman fuerza y se convierten en uno de los principales elementos para dicha formación, caso diferente a lo que sucede actualmente en algunas instituciones escolares promedio, tal y como he vivenciado en los últimos años. Siempre la música debe ser vivencial, creativa, innovadora y efusiva, visceral y arriesgada. En otras palabras, debe ser “sentida” por quien la crea y no impuesta por símbolos que, aunque son necesarios, se muestran al principio fríos y planos siendo incapaces de generar pensamientos innovadores del aprendiz.

Son elementos útiles e importantes, que deben estar prestos a cobrar vida desde el momento en que son visualizados y reconocidos por el educando a partir de su primer encuentro.

Un aspecto importante dentro del aprendizaje musical escolar es el aprendizaje gramatical, sin demeritar el aprendizaje no formal o el empirismo, y más aun pensando en quienes están en aulas formativas regulares y pretenden realizar estudios superiores musicales. Es pertinente pensar y replantear nuevas formas de aprendizaje y nuevas maneras de llegar al músico actual, teniendo como base las nuevas tecnologías y el acceso de los jóvenes a las mismas, junto con los medios masivos de comunicación. Es importante mencionar que

esas músicas que escuchan nuestros jóvenes construyen su identidad y podrían ser aprovechadas ampliamente para su enseñanza en el aula, no solamente como sencillas melodías sino desde los múltiples significados de sus letras y sus aportes positivos o negativos a la comunidad.

Es importante establecer varias maneras de enseñar lectoescritura musical observando en especial nuevas formas de ver este aprendizaje, preponderando la creación por encima de la ejecución instrumental no formal y, proponiendo serios resultados pensando en generaciones futuras que pretendan basar su conocimiento en músicas populares de su agrado y que seguramente los empodere en su ecosistema musical. En determinado momento, aquel que no tiene una oportunidad como éstas, prefiere alejarse de la teoría y de cualquier método académico para continuar como músico no formal carente de bases sólidas desde lo escritural; aprendizajes que significan mucho en la vida del joven, que lo identifican, que generan empoderamientos políticos desde las letras que compone por y para su sociedad. En este sentido, la mexicana Rosanna Reguillo, investiga sobre las relaciones entre los jóvenes y la construcción de identidad desde el arte y la cultura en todas sus expresiones.

No olvidemos que son igual de importantes la lectoescritura musical, la interpretación instrumental y la creación de textos que socialmente sean constructivos, sin dejar de expresar los sentimientos y/o pensamientos de los jóvenes compositores. En síntesis, son nuevas maneras de enseñanza que pueden transformar su mundo y sus expectativas de vida laborales y personales, cumpliendo el objetivo de la construcción de sujeto.

EL PLACER DE SER APLAUDIDO MIENTRAS SE APRENDE

Como lo describe el texto “El Arte y la belleza” del escritor chileno Miguel Padilla, podemos decir que cuando se piense en Arte, debe pensarse en una vocación naciente del educando. Debe representar su manera de expresarse y de plasmar su cotidianidad, sin pretender ser algo impuesto o insatisfactorio. Desde esta mirada, el maestro de aula debe buscar estrategias que permitan al estudiante explorar desde sus propias creaciones musicales o artísticas en etapas iniciales, evocando así la vocación naciente que se mencionaba anteriormente.

Tomando en cuenta lo anterior, una de las formas educativas más exitosas desde mi postura docente, es la creación y conformación

de agrupaciones musicales en diversos géneros. Es importante tener en cuenta los gustos particulares de los niños y jóvenes partiendo de su cotidianidad musical. La música que escuchan los seres humanos refleja mucho de su personalidad y actitud. Si la educación musical se basara en los gustos particulares y estos, a su vez, se canalizaran en grupos con igualdad en formas de pensar o actuar, derribando la discriminación, los resultados del aprendizaje serían magníficos.

Dentro de las agrupaciones ideales para la enseñanza pueden incluirse las bandas de rock o los grupos de ská. La orquesta tropical también es un buen elemento como iniciación y, en el caso de los niños más pequeños, los grupos musicales sugeridos pueden ser las chirimías o grupos de músicas costeras colombianas. Este tipo de agrupaciones vinculan el movimiento, la danza, el ritmo y demás elementos ya antes mencionados. Además, resalta la idiosincrasia latinoamericana, su sabor y su distinción ante otras regiones en el mundo. Así pues, la identidad juega un papel importante dentro de la formación musical de los jóvenes, junto con la ovación como elemento positivo que los impulsa a seguir por el camino del arte. El aplauso es el aliciente del artista, y en determinado momento, puede ser el punto de quiebre entre el éxito o el fracaso desde estas edades específicas.

Estas nuevas formas pedagógicas transforman el aprendizaje artístico-musical en atractivo y hace que los estudiantes disfruten, valoren y aprovechen al máximo su capacidad como intérpretes y su instrumento, maximizando el músico que llevan dentro de sí. Con esta forma de aprendizaje, la persona adquiere una visión diferente sobre cómo aprender y explora facetas de sí mismo que quizás nunca antes había considerado.

LA ESCUELA NORMAL, UNA APUESTA POR EL ARTE

“Utilizar el juego y el drama como estrategias pedagógicas consiste en utilizar los elementos esenciales de estas creaciones culturales -juego y drama- para diseñar las actividades, por ejemplo, la creación de situaciones imaginarias posibles en las que el estudiante actúa “como si...” (Herrera, 2012). Partiendo de esta apreciación, las agrupaciones conformadas por los estudiantes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori utilizan, dentro de sus creaciones pedagógicas, el juego y el drama, no solo desde cada una de sus disciplinas artísticas, sino desde la puesta colectiva y de ensamble

llevadas a las tablas por sus protagonistas. En adultos, jóvenes y niños siempre se utilizan el juego y el cuerpo como herramientas educativas potenciales, tanto en su formación escolar como en la formación pedagógica en su futuro quehacer como maestro de aula.

La práctica grupal como conjunto musical, es basada en juegos de entonación, ritmo, ejercicios con el instrumento a interpretar y un espacio de creación donde se construyen letras y ritmos desde el sentir. En este espacio se socializan problemáticas como los contenidos de las canciones populares que atentan contra la integridad del ser humano, en especial hacia la mujer. Este espacio académico no sataniza o discrimina ningún género musical. Por el contrario, adopta posiciones sociales que apoyen la música como forma de expresión o de protesta sin agredir, victimizar, racializar o marginar aspectos sociales. Como producto de este ejercicio, se mejora la calidad desde lo interpretativo y desde la toma de conciencia dirigida hacia problemas de vínculo común.

COMO CONCLUSIÓN

La intención de mejorar en la calidad educativa musical ha sido la preocupación de algunos pedagogos desde hace poco más de un siglo. Ahora, con los cambios vertiginosos de la tecnología y el mundo, este tipo de cambios toman más fuerza y tienen muchos más argumentos sonoros donde pueden forjar nuevas formas de aprendizaje creativo. Orff fue uno de los pioneros en este tipo de propuestas y ahora es responsabilidad de nosotros, los nuevos pedagogos, mantener esta manera de crear y de consolidar las formas como el juego aplicado en las aulas. Las nuevas construcciones juveniles dan sentido al quehacer docente y optimizan procesos educativos.

Aspectos como la identidad de cada joven, su situación social y sus particularidades desde lo musical, deben ser materia prima en la enseñanza escolar. Si este tipo de cotidianidades se transformaran en recursos pedagógicos, el nivel musical mejoraría en beneficio directo del joven aprendiz. Ahora bien, hay que apostar, desde la educación, a la conformación de agrupaciones infantiles en las instituciones escolares y a que éstas mantengan un enfoque identitario en el que se tenga en cuenta sus gustos y particularidades. Esta herramienta de aprendizaje es verdaderamente significativa y puede llegar a determinar el futuro de los jóvenes enfocado hacia una carrera profesional.

Lugares como la Escuela Normal María Montessori, entre otras, apoyan este tipo de procesos y fomentan el desarrollo del arte en edades infantiles y juveniles. En el futuro, la totalidad de aulas escolares de Colombia deberían implementar procesos como éste, donde la construcción de aprendizaje desde las creaciones escolares sea un proceso verdaderamente significativo.

Por último, es importante exteriorizar el mundo artístico desde el interior de cada joven en la escuela. Potenciar los procesos educativos desde el juego y la lúdica creará, sin duda, nuevos y mejores ciudadanos que puedan transformar su sociedad desde sus creaciones. Este será su aporte hacia el mundo y será su plataforma para nuevos aprendizajes.

REFERENCIAS

Vásquez, H. (2009). *Música y Política. Análisis de una relación en una introducción y tres movimientos*. F. J. Haydn, R Wagner y D Shostakovich. Bogotá: ESAP

Hasselbach, Bárbara. "Play and movement for today's children". En *Improvisation, Dance, Movement*. Magnamusic Baton, Munich, 1981.

Haselbach, Barbara; Maschat, Verena; Sastre, Felisa (2013). "Orff – Schulwerk: pasado y futuro (Orff, 1963)". En: *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk: textos básicos de los años 1932-2010*. AgrupArte Producciones.

Haselbach, Barbara; Maschat, Verena; Sastre, Felisa (2013). "Reflexiones sobre música con niños y aficionados (Orff, Carl, 1932)". En: *Textos sobre teoría y práctica del OrffSchulwerk: textos básicos de los años 1932-2010*. AgrupArte Producciones.

Herrera, Mariela (2012). "Relación cuerpo-disciplina y educación". En *Revista Zona Próxima*. Barranquilla, Universidad del Norte.

Padilla, Miguel (2006). "El Arte y la belleza". Recuperado de: [www.faud.unsj.edu.ar/descargas/LECTURAS/Diseno %20Industrial/EXTRA/12.pdf.htm](http://www.faud.unsj.edu.ar/descargas/LECTURAS/Diseno%20Industrial/EXTRA/12.pdf.htm)

Reguillo, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma, 2007.

Gerogogía sensible a la canasta familiar

Paola Baldion Clavijo

PALABRAS CLAVE: Escuela, educación artística, gerogogía sensible, cultura, vida, cuerpo, dolor.

RESUMEN

En este documento se presenta un análisis sobre la importancia que tienen las artes en la vida de los adultos mayores y cómo las prácticas artísticas llevan a la transformación y sobre cómo la educación artística impacta “la canasta familiar” de sujetos que tienen por descubrir el renacimiento de su cuerpo y que lo niegan desde el dolor.

EL VÍNCULO VIDA, ARTE, ESCUELA Y CULTURA

Los trajes, la música, los instrumentos, el color, la luz, los tiempos rítmicos, las pestañas y el labial, son elementos escénicos y de vestuario que componen cualquier forma artística que indique danza o música. En ocasiones son admirados y en otras no tanto, pero siempre llenan la escena de volumen y enriquecen el show artístico de quien se dedica a expresar sensiblemente alguna forma artística. La integración del arte en la educación abre la posibilidad de vincular -y no segregar- culturalmente las sociedades, donde la expansión de las expresiones y la diversidad cultural activan los sistemas educativos alrededor del mundo.

Cada vez que observo las prácticas artísticas que realiza un adulto mayor, estas me producen alegría, es como verme reflejada en algunos años y me pregunto ¿Cuál es la responsabilidad de la sociedad y qué acciones se están llevando a cabo para que el vínculo entre vida, arte, escuela y cultura se fortalezcan?

La condición humana del adulto mayor vista desde la subjetividad, desde las miradas sensibles alrededor de una experiencia de

conocimiento y desde la educación artística, conforman una apuesta de cambio de la construcción social del concepto de vejez. El adulto mayor, como sujeto, está definido como un ser que se ubica bajo una estructura determinada por la propia experiencia de vida, con condicionamientos emocionales, mentales, físicos y políticos culturalmente definidos, bajo la visión de lo que significa envejecer socialmente.

No obstante, Gabriel García Márquez, al proponer que las artes sean llevadas a “la canasta familiar”, abrió la puerta a la posibilidad de considerar las artes como un elemento transformador de vidas y de sociedades, donde la educación y la cultura sean canales constitutivos que brinden la posibilidad de dar sentido y significado a la vida con nuevas experiencias, aquellas que generan subjetividades y posibilidades de proyectos comunes a los que, a partir de los procesos de memoria y creación, se integran nuevos saberes y en donde los diversos lenguajes artísticos son oportunidades de expresión y conocimiento presentes en las sociedades, pero sobre todo en los seres humanos.

Cuando dialogo con los adultos mayores e indago sobre su idea del arte, me encuentro con varios aspectos que determinan esta noción a partir de sus experiencias previas, como la reflexión de Margarita Cristancho (65 años) asistente a la Escuela de artes Uniminuto quien afirma que para ella el arte es “el todo de la vida: es alegría, desarrollo de todas mis capacidades corporales y mentales; la mejor forma de ver la vida, desde otro ángulo muy positivo”. Para esta bailarina de tango y folklore, músico y profesora pensionada como docente de Educación Artística, la noción de arte está relacionada con la forma en la que es valorada la vida, desde una concepción motivante, que representa entusiasmo y vitalidad. Aspectos que, fundamentalmente, vinculan los procesos artísticos de los adultos mayores como forma de ser y estar en el mundo, a partir de una conciencia y una búsqueda por el mejoramiento de sus capacidades físicas, psicológicas y afectivas en el entorno educativo.

Ahora bien, contrastemos la noción de Arte desde la postura contemporánea que propone Clarisa Ruiz, en la introducción al 1er Seminario de las Artes a la Canasta Familiar 2014:

El arte es un campo de experiencia y conocimiento específico basado principalmente en nuestra condición de seres sociales y en facultades como la percepción, la intuición, la imaginación, la sensibilidad, constitutivas de la capacidad de dar sentido a la vida, de generar subjetividad y posibilidad de proyecto común, de memoria y creación. (Ruiz, 2014).

En esta noción de arte, que Clarisa Ruiz describe tan armoniosamente, hay una concepción del arte como experiencia y conocimiento, mediado por una valoración importante que otorga lo sensible/sintiente, y que está representada por la posibilidad de agenciamiento que empodera a quien realice alguna práctica artística.

Si contrastamos ambas nociones de arte, una vista desde lo sensible/sintiente y la otra desde un concepto más académico y globalizado, encontramos que ambas se unen en un interés particular generalizado cual es el de “Dar sentido a la vida”, dice Clarisa y Margarita “Es el todo de la vida”. Por tanto, son dos visiones interesadas por la vida, por aquello que cuidamos tanto, pero que a la vez segregamos a diario. Es por esto que es una constante en mí preguntarme por la educación continua para los adultos mayores, así como reafirmar la educación artística como una opción para superar la segregación cultural y renovar la diversidad cultural de este grupo etario.

En este caso, es una búsqueda por articular los trabajos que se adelantan en los sistemas educativos y culturales en el área de educación artística a partir de tres agentes que se vinculan alrededor del adulto mayor: el Docente, la Escuela y la Familia (como núcleos sociales y vinculantes de nuestra sociedad).

Estos tres agentes vinculantes, permiten que la educación artística transforme los entornos cotidianos de los adultos mayores y viceversa, entendiendo que la forma en la que se instale la educación artística en sus vidas, transforma sus contextos, genera incidencias sociales y promueve manifestaciones sensibles que generan automáticamente diálogos interculturales y generacionales, a partir de estéticas populares, cotidianas, comunitarias y urbanas, de forma identitaria.

Cuando hablamos de arte-educación como vehículo de aprendizaje, donde la ruta investigativa se empodera de las prácticas docentes y artísticas de los sujetos, podemos enunciar que ambas constituyen la dimensión política de la educación artística, desde una idea de lo intercultural, a partir de la construcción de ciudadanías en una cultura de paz.

Esa dimensión política de la educación artística es esencial en las prácticas artísticas del ser humano, pues fundamenta la necesidad de ser un agente político en territorios que requieren contención del otro, de nosotros y del sistema. Una contención de saberes y

prácticas que desarrollen las capacidades creativas, la autoestima y la necesidad de aprender y trabajar en equipo.

Por este motivo, mi enfoque posgradual no está relacionado con una maestría en educación, puesto que lo pedagógico, metodológico y didáctico no son solo los argumentos que involucran los procesos de aprendizaje; para mí existe algo más, algo que requiere de procesos sensibles para establecer búsquedas por el arte-educación como una forma de agenciamiento desde campos de conocimiento, y aquellas que me permitan formarme y ser multiplicadora de ciudadanías críticas y democráticas desde la diversidad, pero a partir de una diversidad generacional que disfruta con un ensayo, una puesta en escena, un encuentro dancístico o musical en un conjunto de miradas sensibles que atraviesan las vidas de quienes le rodeamos.

La profesora e investigadora española especializada en Educación Artística, María Acaso, habla de la educación artística argumentando que las imágenes y sus constructos simbólicos y representacionales, colonizan el deseo; y me pregunto por el deseo que tenemos todos de no envejecer. Es un deseo que a pesar de que el tiempo no se detiene y que, este proceso es inevitable, fundamentalmente hay que invertirlo para que la vejez no sea tormentosa, sino una paradoja de la felicidad.

En alguna oportunidad me alguien me preguntó si, cuando hablaba de felicidad, esa misma estaba relacionada con esa condición actual de ser feliz a partir de estimulaciones del consumo y el bienestar de la escultura estilizada del cuerpo, a lo que respondí que para mí esos aspectos carecen de un vínculo sensible y que, por el contrario, me parece novedosa la propuesta de María Acaso de “decolonizar el deseo” a ser más joven, o más viejo, a ser más blanco o más negro, a vivir en hiperrealidades que solo lastiman las subjetividades del ser. Por esta razón, cuando un adulto mayor describe su práctica artística y su noción de arte como una forma de ser feliz, ello hace parte de un cambio de la presencia del ser a partir del brillo de sus ojos, de la sonrisa, el abrazo y la relación con sus pares, en donde las intersensibilidades de sus prácticas artísticas fundamentan una educación artística, constructora de identidades, agenciamientos y derechos que no pueden ser violados, pues constituyen una apuesta política por la vida, el arte, la educación y la cultura.

Actualmente las artes se han tomado las jornadas escolares ampliadas, se habla de políticas culturales que respondan al conocimiento de las prácticas culturales como derechos fundamentales

que deben ser garantizados a todos los ciudadanos; sin embargo, en Bogotá aún no se considera una política cultural que integre al adulto mayor. Uno de los aspectos que he visibilizado, con diversos análisis investigativos alrededor de este tema, es que a nivel educativo se han dado transformaciones recurrentes pero silenciosas, que están generando un movimiento de adultos mayores que se agencian constantemente en grupos de barrio, escuelas de orden social, asociaciones de personas interesadas por ocupar su tiempo libre, constituyendo un nicho importante de espacios que, desde lo académico, es necesario intervenir para que se visibilicen las diversas propuestas, metodologías, así como los agentes, los territorios y las necesidades de esta comunidad que poco a poco se va ampliando por toda la ciudad.

Uno de los grandes retos que tiene cualquier persona interesada en abordar el arte-educación en población adulta mayor, es sentir el llamado por la transformación de la noción de edad, a la cual socialmente se le atribuyen roles específicos según la etapa de la vida. Esta es una tarea fundamental del docente, quien decolonizando esa idea del ser “viejo inservible” en las comunidades de adulto mayor, puede establecer nuevos puentes de vitalidad, motivación, agenciamiento e interacción a partir de diversas formas creativas de concebir la vida y por ende, las experiencias en artes.

Entonces no solo sería el baile por el baile, o el canto por el resultado, sino tendríamos experiencias sensibles llenas de conocimiento, de transformación en la manera como visualizamos y consideramos la vejez, pues alrededor del mundo existen procesos académicos, artísticos y creativos de personas que no han permitido que esta etapa de la vida sea un obstáculo para explorarse en nuevos campos del conocimiento.

El reto que tiene la escuela es abrir sus puertas a un sujeto que requiere de educación continua para que su mente y su apuesta política, sea uno de los retos de mirarse a sí mismo como adulto mayor constructor de nuevos conocimientos desde la experiencia. Mientras que el reto de la familia es acompañar, apoyar, motivar y servir de facilitador de esas experiencias, las cuales sirven de ejemplo a nivel generacional.

El cambio de paradigma de estos tres agentes (el docente, la escuela y la familia) alrededor de la noción de vejez y, en compañía de experiencias sensibles que favorecen el renacer de ese ser añoso (término que no comparto y que es usado por otros colegas), a partir de la idea de estar en constante aprendizaje, es lo que propongo

como transformación del arte-educación o la educación artística, es decir, que se convierta en un campo de reflexión y práctica educativa emergente en este grupo etario, que amplía la noción del mundo al explorar y asumir diferentes prácticas estéticas, asumiendo que la experiencia y la práctica transforman el entorno individual, el social y el comunitario.

Entonces, la función de las artes y la educación en torno a la población adulta mayor es, inicialmente, la de modificar la noción de edad y su rol en la etapa de vejez, para abrir las puertas a un nuevo paradigma de relación/valoración del entorno y de sí mismo.

LA NEGACIÓN DEL CUERPO: LA PRIMERA NOCIÓN DE EDAD QUE HAY QUE MODIFICAR

Llevo en mi cuerpo, en mi mente, en mi esencia algo de vieja, algo de arrugas, algo de cansancio, algo de experiencia y las ganas de aprender. Llevo en el cuerpo pocas medicinas, algo más de dolencias, un poco más de estructura y una mirada enfocada para creermme vieja, para mirarte vieja, para entrar en el cuerpo de una vieja.

El cuerpo en la vejez, está concebido por el adulto mayor bajo el temor que se genera por los procesos de envejecimiento, los cuales establecen cambios y transformaciones en los campos anímicos, físicos y sociales, y que estructuran nuevas formas de amor propio, de estéticas corporales e identitarias; esto permite en el adulto mayor, la valoración de su cuerpo a partir del autoreconocimiento y aceptación de sí, porque son representaciones del cuerpo que parten de las formas en las que se manifiesta el dolor, la enfermedad y la muerte como vivencia que afecta la vida.

Un cuerpo negado es la consecuencia de las formas de concepción de los procesos críticos de la muerte que se hayan establecido a lo largo de la vida y desde la concepción de lo biológico, lo social y lo personal. Por ende, es relevante preguntarse: ¿Es posible un retorno al cuerpo, cuando las representaciones contemporáneas hablan de cuerpos inservibles, enmohecidos y sin movimiento?

La idea de dolor en el adulto mayor, está concebida por la pérdida de sus capacidades físicas y psicológicas, las cuales no les permiten ser autosuficiente socialmente. Las formas representativas del dolor en el adulto mayor, se caracterizan por ser concebidas como temores, valoradas como miedos y verse reflejadas como dolores en

el alma y en el cuerpo; por lo tanto, el retorno al cuerpo es posible siempre y cuando se realice de forma paulatina, constante y consciente, bajo términos en los que el arte y la educación se manifiesten como elementos agenciadores del cuerpo adulto mayor.

Nombrar el cuerpo bajo esta mirada, es reconocer las estéticas de la salud que están presentes en sus ideas de cuerpo, las cuales determinan los niveles de autoestima y actitud frente a la vida, y en las que, finalmente, se ven representados como sujetos con movilidad corporal y dinamismo mental, que generan contextos en los que las personas mayores pueden soñar, creer, cuidarse y relacionarse socialmente.

Negar el cuerpo en cualquiera de sus dimensiones y temerle a salir de un estado o zona de confort, es más difícil de lo que piensan otros, por estar fundado en la nostalgia; sin embargo, la danza es una vía que permite fortalecer al cuerpo, y la música lo acerca a un estado óptimo de la mente. Es allí donde el retorno al cuerpo es una opción, una decisión, un estado de felicidad que a su vez genera estados políticos del cuerpo viejo en contextos sociales y educativos donde se establecen lazos culturales agenciados por el cuerpo, aunque parezca utópico.

LA GEROGOGÍA SENSIBLE, EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La gerogogía es un proceso de formación socio-educativa permanente en adultos mayores, que le apunta al incremento del bienestar y la integración de sus pares, a partir del refuerzo del autoconcepto y experiencia, como formas de estimulación orientada al aprendizaje que moviliza el potencial de los adultos mayores (Charriaga y Franco, 2009).

La gerogogía basada en las artes, es el desarrollo de las prácticas artísticas como hecho educativo en los adultos mayores con la posibilidad de establecer una conexión con lo sensible/ sintiente, como estrategia de autoconocimiento, agenciamiento y subjetivación de las personas mayores, a partir del análisis de los modos de relación sintiente que se entrelazan en los procesos subjetivos de formación.

He aquí donde la gerogogía sensible haya camino para instalarse como un modelo de formación en programas de educación artística para adultos mayores, en el que se estimule el intercambio de experiencias acordes con la noción de compartir un cuerpo políticamente sentido, pensado y vivido para construir, no solo una nueva mirada

del cuerpo viejo, sino una construcción social de la vejez alrededor de cuerpos culturales, consientes y existentes, llenos de presencia.

La gerogogía sensible, como modelo de formación, abre las puertas a pensarse políticamente como una estructura que requiere del desarrollo de políticas públicas diseñadas para la construcción de teorías y prácticas educativas que se puedan implementar en ámbitos educativos de los adultos mayores. El hecho es complejo porque implica la transformación de las nociones actuales de educación, arte y educación artística, porque se hace necesaria la interlocución constante entre la escuela, el docente y los adultos mayores, con el fin de generar investigaciones alrededor de este tema, y porque exige a las políticas culturales, que incentiven acciones para visibilizar las maneras en que la educación artística se instala y transforma los contextos corporales, vivenciales, anímicos y sociales de los adultos mayores, dentro de los cuales es imprescindible prestar atención a las incidencias sociales que genera el agenciamiento político y el empoderamiento de sí mismos, frente a la concepción del cuerpo envejecido.

PARA CONCLUIR: LA PREGUNTA POR LA INTEGRACIÓN DE LA GEROGOGÍA SENSIBLE A LA CANASTA FAMILIAR

La gerogogía sensible, basada en las artes, constituye entonces la posibilidad de generar una transformación que permite a las personas, las acciones y las relaciones, reconocerse como parte de algo que potencia el campo en el que se mueven los adultos mayores. La posibilidad de encontrar ámbitos en donde el cuerpo vuelve a tener un protagonismo y en donde los cuerpos no son considerados como añejos y enmohecidos, sino que reconstituyen a un sujeto que se determina a sí mismo como agente político en los campos educativo y cultural.

El arte, la educación y lo cultural son elementos constituyentes de cualquier estado de la vida de las personas, activarlos en las etapas de la vejez, es el engranaje perfecto para vincular a estos tres aspectos en la canasta familiar de una sociedad que le cuesta sensibilizarse por el cuerpo viejo de otros. Bajo este proceso, la familia es un componente motivacional importante que le permite al adulto mayor explorar, sin temor y con respaldo, cada proceso artístico. Adicional a esto, los factores que vinculan la escuela, es decir, los docentes, las políticas educativas y culturales, entre otros, son determinantes

para el desarrollo de prácticas artísticas incluyentes, agenciadoras y empoderantes que modifiquen las concepciones de vejez.

También es necesario que, a partir de estas nuevas formas de educación artística en adultos mayores, se establezcan redes de apoyo y gestión que logren otras lógicas de intercambio de saberes y experiencias que permitan campos de visibilización más amplios en un sector industrializado culturalmente, y campos en los que se les permita a las políticas culturales, ampliar el espectro de transformación artística y cultural. Este es un compromiso con la vida, con la formación de ciudadanías y con la construcción de una cultura para la paz.

En efecto, otra conclusión hace referencia a los retos pedagógicos, los cuales están atravesados por el modelo denominado gerogogía sensible, desde donde se busca establecer todos los ámbitos de la formación para adultos mayores en los campos del arte, y en donde los diálogos generacionales sirven para unificar criterios aplicables a las diversas poblaciones que habitan la escuela, fortaleciendo los proyectos y las políticas culturales basadas en educación artística, las cuales construyan un campo de conocimiento de la vejez a partir de la interacción de adultos mayores en campos del arte, la educación y la cultura.

REFERENCIAS

Alba Lucía Chavarriaga, Gladys Franco Loaiza. (2009). Gerogogia: Aprendiendo a envejecer, prosperidad en el amanecer. Rumbos, 12.

Gabriel García Márquez, (1996). Por un país al alcance de los niños. Bogotá. Villegas Editores.

J. Caro, J.Herrera, L. Wilches, E. Gómez, C. Jiménez, M. Álvarez. (2013). Del sujeto, la subjetividad y la subjetivación a la noción de la responsabilidad. Bogotá: Desbordes, Revista de Investigación de Ciencias Sociales.

Lucina Jiménez. (2014). Políticas públicas en educación artística en América Latina. Bogotá: Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes.

María Acaso. (2014). Desbaratar el imaginario: algunas ideas para pasar de la Educación Artística al Arteducación. Bogotá:

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2014). 1er Seminario Las Artes a la canasta familiar. Seminario: las artes a la canasta familiar (p. 242). Bogotá: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

Del oficio a la práctica de la peluquería

Rudy Marcelo Carvajal

PALABRAS CLAVE: Oficio, técnica, practica, peluquería.

Inicialmente, pensar la peluquería consiste en remitirse a una serie de procesos generalmente efímeros, tecnificados y masificados en donde el quehacer es asumido, por lo general, como un oficio. Éste se caracteriza por una ejecución manual que no suscita mayor problematización en sus formas de hacer, ya que es asumido de manera práctica, quizá mecánica. Sin embargo, al detenerse e indagar al respecto, los referentes que giran en torno a la peluquería parecen estar desprovistos de significados incidentes en el modo en que la peluquería se ve a sí misma.

Será necesario entonces aclarar que el lugar de la peluquería ha surgido desde la acción de La Motilona, la cual ha participado en algunas de las lógicas que articulan esta práctica y, al mismo tiempo, las ha cuestionado y dinamizado, llevándolas a otros escenarios, articulándolas con otras prácticas estéticas; por ello es una experiencia situada desde un estar adentro-afuera¹.

En este sentido, se propone indagar por el modo en que es asumida la peluquería actualmente, comprendiendo la realización de un

.....
1. Esta relación adentro-afuera, hace referencia a hacer parte de la peluquería o sea estar involucrado en el oficio de cortar el pelo, por otra parte, el estar afuera corresponde a salir de este quehacer, explorando otros escenarios no determinados para cortar el pelo, por ejemplo: galerías, calles, ferias y fiestas, entre otros espacios informales. 3 "Se denomina "discurso social" al conjunto existencial de las construcciones que circulan en una sociedad, con eficacia para la efectiva producción y/o reproducción de representaciones perceptuales y de interpretaciones conceptuales o valorativas" (Magariños. Recuperado de: http://www.magariños.com.ar/esbozo_semiotico.htm#esbozo).

oficio como un punto de partida para dar sentido a una práctica. El objetivo es entonces, lograr una comprensión de posibles sentidos atribuidos a la peluquería, así como su figuración desde la práctica. En las relaciones entre estos, pueden encontrarse entonces los discursos sociales² en torno al ser peluquero.

El acercamiento analítico intenta entonces comprender las construcciones que circulan en la sociedad acerca del peluquero: ¿Ser peluquero es un oficio? ¿Una técnica? ¿Una práctica estética? ¿Una práctica artística? Es decir, surge precisamente del modo en que La Motilona se situó en los lugares comunes donde se establecen estos referentes convencionales, resignificándolos y generando otros modos de recepción del quehacer del peluquero.

La correspondencia se plantea entonces en el espacio del peluquero-artista como lugar de enunciación, a través de la interacción con la fotografía, los diálogos con los espacios de arte y las prácticas culturales en que aquélla se enmarca.

Si las prácticas de peluquería, la acción de cortar el pelo –de Motilar–, pueden caracterizarse como oficio, técnica o práctica; entonces La Motilona ha ofrecido un nuevo modo de comprender esta acción. Así, las experiencias que se propician con estas prácticas y los conocimientos que estas producen, al ser nombrados, estudiados y reconocidos desde otros lugares, permiten construir versiones distintas del ser peluquero.

Una de estas versiones ha sido la de ingresar a las prácticas de arte y cultura, las cuales permiten la comprensión de la acción de “motilar” desde otro locus enunciativo. Allí, se sitúan relaciones y entornos que significan, desde esta ruptura, la labor del peluquero, como un artesano, como un artista, que interactúa y puede crear atmósferas en relación con los lugares, produciendo diversas narrativas que cobran sentido en la vida social, académica, artística y cultural.

Es un sentido, que día a día se actualiza desde las concepciones con quienes se interactúa; en la producción de sentido que se hace en la relación con el/la otro/a (para este caso, los peluqueados, así como los otros actores culturales convocados y participantes). De ahí, que quienes han participado de la experiencia de La Motilona signifiquen este quehacer como un oficio cotidiano que es deslocalizado de su lugar y de los referentes convencionales. Para indagar un poco

.....
2. “Se denomina “discurso social” al conjunto existencial de las construcciones que circulan en una sociedad, con eficacia para la efectiva producción y/o reproducción de representaciones perceptuales y de interpretaciones conceptuales o valorativas” (Magariños. Recuperado de: http://www.magariños.com.ar/esbozo_semiotico.htm#esbozo).

más detenidamente el modo en que comúnmente se construye este sentido, será necesario entonces abordar las categorías de oficio, técnica y práctica, y cómo influyen éstas en el modo en que se contempla al peluquero.

I. DEL OFICIO

¿No tendrá ese hombre conciencia de su oficio que canta mientras abre una fos? William Shakespeare- Fragmento Hamlet

El oficio de la peluquería es tan cotidiano que puede preguntarse cómo desde las artes se indaga esta cuestión. Este es el punto de partida que permite la pregunta por el peluquero y, a partir de ello, confrontarse con imaginarios, costos, técnicas, lugares; surgen entonces cuestionamientos en torno a ¿por qué alguien corta el pelo?, ¿se estudia?, ¿se dice peluquero o estilista?; entre otras tantas preguntas que suelen hacerse quienes se cortan el pelo. Sin embargo, estas mismas preguntas, ¿se las hará un peluquero? Ahora bien, cómo se autodeterminan los peluqueros o estilistas no es el centro de la presente reflexión; sin embargo, estos lugares de enunciación toman sentido al momento de desarrollar la acción de cortar pelo.

Según Raffel Pages, peluquero y empresario español, quien tiene una marca de peluquería con su nombre y cuenta con un museo en la materia, la diferencia entre peluquero y estilista es un tipo de sofisticación entre el que va a una academia a aprender estética y quien aprende el oficio de cortar el pelo-de ser peluquero. En el primer caso, se trata de una educación formal centrada en el aprendizaje de aspectos técnicos; en el segundo, se abren otras posibilidades como la de un proceso de conocimiento a través de otras experiencias de carácter empírico.

En relación con cortar el pelo, La Motilona ha sido una experiencia que se enriquece desde la exploración autónoma de texturas del pelo, sus características, así como de herramientas acordes a cada tipo, estilos, entre otros elementos; a su vez, se ha fortalecido mediante el diálogo con otros peluqueros, y con los sujetos que han decidido motilarse (en la interacción con ellos surgen intereses relacionados no sólo con peluquearse, sino también acerca de su vida, sus expectativas y las relaciones entre los cortes y sus biografías). Ha sido precisamente por medio de estas interacciones entre subjetividades, como han ido surgiendo otros modos de construir y significar el quehacer de la peluquería.

En la construcción de esta versión de ser peluquero, estas indagaciones han traído consigo también una nueva perspectiva acerca del significado del pelo o cabello. Éste toma otro lugar, que no es reductible a la materia, sino que adquiere otros procesos de significación, como aquél que menciona Klug en su artículo “*La importancia del cabello largo en las culturas indígenas americanas*”:

Es la extensión física de nuestros pensamientos, nos brinda la dirección a lo largo de nuestra vida; cada uno de nuestros cabellos nos representa a nosotros mismos, son puntos de conexión fuertes tanto de nuestro cuerpo como de nuestro espíritu según los pueblos indígenas. En todos los pueblos de la tierra existen cuentos o leyendas en donde el cabello juega un papel crucial en el destino de los protagonistas. (Klug, 2013).

En la mayoría de los casos el papel crucial que puede tener el pelo dentro de la cultura no es comprendido ni por quien lo posee, ni por quien lo interviene. A pesar del gran peso que tiene el pelo en la configuración de la identidad, la posible intimidad de la relación entre el pelo y nosotros mismos pasa por alto. Se dejan de lado las representaciones sociales, las connotaciones políticas y las puestas en escena representadas desde el pelo y un corte; paradójicamente, éstas median las elecciones y el modo de cortárselo, lo cual más que azaroso, es sin lugar a dudas, expresión de las múltiples concepciones y subjetividades con las que cuenta el sujeto.

Motivo por el cual se hace significativo comprender el sentido del oficio como primera instancia y de esta forma analizar los entramados y dislocaciones que presenta en relación con la práctica.

Al respecto, se puede definir oficio como un proceso donde quienes realizan determinados quehaceres se ven desprovistos de significado, pues no son conscientes del sentido que atraviesa sus acciones. Bajo estas condiciones, la repetición toma lugar como mecanismo de reproducción en el cual se re-crean de manera singular los procesos; surge así una especie de aparente carencia de representación. Es decir, se desplaza “una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura” (Hall, 2010, 447).

En el caso particular de la peluquería, la producción de sentido es dispar, ya que los significados para quienes cortan el pelo y para quienes se les corta, no se encuentran en relación de sincronía. Comprender la incidencia del oficio de la peluquería en las construcciones sociales implicaría un entendimiento de los oficios, del cómo

desde estos quehaceres, quizá informales, se componen otros lenguajes y apuestas que, al ser halladas, al excavar, al entrar en ellas, renovarían fibras y de esta forma se construirían nuevas apuestas. Para llegar a tal comprensión, resulta entonces necesario que tanto los que se cortan el pelo, como quienes desarrollan este oficio, problematiquen y reflexionen el quehacer con el fin de agenciar procesos de creación y enunciación de múltiples diálogos producidos al interior de la peluquería.

Será preciso entonces, mostrar algunos de los rasgos implícitos en la definición de oficio, con el fin de ir develando el modo en que ésta se relaciona con la práctica de la peluquería; para ello se toma como referencia la etimología del término:

Proviene etimológicamente del latín “opificium”, de “opus” (obra) + “facere” (hacer) y significa hacer o realizar una obra. “Opificis” era el artesano, que realizaba manualmente sus tareas, y en la Edad Media fueron agrupados en gremios por rama de actividad. Actualmente, en igual sentido, se aplica el término oficio a aquellas actividades prácticas y técnicas, que siguiendo una serie de pasos (mecánicamente) y sin demasiados conocimientos teóricos, llegan al resultado requerido, como el oficio de albañil, de mecánico, de panadero, de pizzero; constituyéndose en medios de vida para quien los desempeña. No requiere estudios superiores o universitarios, pues en estos casos se habla de profesiones. (Tomado de: <http://deconceptos.com/ciencias-juridicas/oficio>)

A partir de esta definición, se puede esclarecer la asociación directa entre oficio-hacer, con una implicación de que estas actividades adquieren una cierta automaticidad.

Tal como se afirma, el oficio continúa siendo una actividad práctica, entiéndase esta como una habilidad del hacer; cabe destacar que desde esta perspectiva para el desarrollo de la misma no se hacen necesarias ni una reflexión, ni una problematización (no se indaga su por qué). En esta misma vía, los lugares de producción en los que se desarrollaría un oficio estarían condicionados por los ornamentos y aparentemente por su simplicidad en la realización; asumiéndose entonces como labor manual, por ende, artesanal. Conlleva un cierto grado de invisibilidad³ e impacto en la vida social, que podría hacer que de él surja una estigmatización.

.....
3. “La invisibilidad también se refiere al desconocimiento o a la escasa valoración de las competencias, saberes y habilidades incorporados por las mujeres en numerosos trabajos en el mercado”. (Arango. 2011:11). Esta perspectiva feminista, da cuenta del grado de desinformación,

Así mismo, en esta definición se encuentra que estas labores cotidianas son agrupadas y asignadas para unas funciones declaradas para ser útiles, que responden a las necesidades demandadas por la sociedad. Cabe preguntarse si esta operatividad de las actividades realizadas en función de una utilidad unívoca, no se van despojando de su sentido. Tal como aparece parodiado en el ejemplo del sepulturero de Shakespeare: “ese hombre canta mientras abre una fosa”; o como ocurre con el trabajo gestual y cómico de Chaplin en tiempos modernos, donde una serie de acciones en medio de la rutina y cotidianidad pierden el sentido; la torpeza y el descolocamiento (el gag) se convierten precisamente en una crítica que delata la manera inconsciente en que se desenvuelven las acciones: abrir una fosa, asegurar tornillos en una fábrica, cortar el pelo en una peluquería. Resulta interesante, por ejemplo, en el caso de la peluquería, cómo algo que debe tener una presunta función estética, se rutiniza (pues el corte hecho está en función del pago), hasta que la única opción es repetir perdiendo el valor y la función social.

Esta desnaturalización del quehacer, en pos de la función, pone al margen otros posibles aspectos humanos que están a bordo de cualquier oficio. Más allá de la repetición y la homogeneidad, están los procesos de historicidad y comprensión de la realidad que sólo pueden asirse desde el lugar mismo de la experiencia. En el caso de la peluquería, una intervención de la reflexión sobre el oficio le permitió pasar de un status de cierta mecanicidad al escenario urbano, donde ya se involucraría con la construcción de identidades; la peluquería “existe desde las civilizaciones romanas y griegas e, incluso, antes, no fue hasta principios del siglo XIX cuando en las grandes ciudades y las zonas industriales, empezaron a aparecer los primeros peluqueros profesionales, tal como hoy los conocemos”. (Entre Peinados, 2011, web).

Diferentes sociedades y civilizaciones han estado relacionadas con la peluquería, estableciendo relaciones históricas asociadas con el peinado y los lugares del poder, la clase, la raza y otros aspectos de la identidad. En la actualidad, con las “culturas urbanas”, que generan cohesión a través de diversos patrones de estilo, donde el pelo puede llegar a jugar un papel fundamental (v.g. Los rastafari, con sus dreadlocks; los metaleros, con el pelo largo o los punk con la cresta;

inconsciencia e irreflexión con relación a la masificación y procesos que existen en las diversas prácticas, que trascienden las fronteras no solo de la feminidad sino de los sujetos y sus subjetividades.

entre otros). En este sentido, el espacio de peluquería y el quehacer del peluquero son relaciones estrechas que intervienen en la consolidación de las prácticas sociales y las identidades colectivas. Pretender relegar su función a una operación automática, resulta no solo reduccionista, sino ingenuo.

A partir de todo esto, aun cuando la peluquería ha contado con una trayectoria histórica que incide de manera oculta en la vida social, parece que, de acuerdo con la noción de oficio, la peluquería está exenta de esta carencia de sentido, pues se perpetúa como espacio para el trabajo de la “estética” como mercantilización de la “belleza” de quienes asisten a ella. Las posibilidades creativas se ven intervenidas por las tendencias, y así la novedad resulta convirtiéndose en patrón.

La realización del corte oculta la creatividad del peluquero y determina el corte de pelo. Es la “clientela” la que establece su prioridad. En esa vía, “Gimlin⁴ argumenta que las peculiaridades de [este] oficio, centrado en el trabajo emocional que deben proporcionar a sus clientas, [los] condena a relegar a un segundo plano su opinión profesional y a someterse al gusto y deseos de su clientela.” (Arango, 2010,13).

Cabría preguntarse qué pasaría si, desde esta definición de oficio, el peluquero se asumiera como un creador (más cercano al artista que al operario); al trascender esta perspectiva instrumental se empoderaría en su capacidad de transformar sujetos. Así, podría atender al llamado que hace Munari en el siguiente fragmento:

Resulta necesario, en una civilización que se está convirtiendo en la de las masas, que el artista descienda de su pedestal y se digne a proyectar la muestra del carnicero (si sabe hacerla). Es preciso que el artista abandone todo aspecto romántico y se convierta en un hombre activo entre los demás hombres, informado sobre las técnicas actuales y sus métodos de trabajo, y que, sin abandonar su innato sentido estético, responda con humildad y competencia a las demandas que el prójimo le puede dirigir. (Munari, 1992, 21).

Se puede deducir entonces que, para un proceso de legitimación del oficio, se requiere de la articulación entre los modos de representarse la peluquería y lo que sucede realmente cuando éstos

4. “Debra L. Gimlin (2002) se interesa por los procesos cotidianos de producción de esos ideales de belleza y aborda los salones de peluquería como espacios femeninos en los que se negocia la difusión de dichas “ideologías de la belleza”. A partir del estudio en profundidad de un salón de belleza de clase media blanca neoyorkina, Gimlin muestra cómo las clientas se resisten a la imposición de los ideales de belleza femenina que enarbolan las estilistas.” (Arango, 2010, 13).

se hacen vivos en la relación con el otro. Contemplar la peluquería como un oficio donde se dan cita subjetividades, permite construir diversas narrativas y apuestas estéticas, que sitúan al peluquero, no solo como aquél que ejecuta la acción de cortar el pelo; pues en las interacciones surgidas en su lugar de enunciación se develan sentimientos, pensamientos y acciones, que enriquecen el modo en que ésta es contemplada. Le devuelven su calidad de productora de sentidos y tramas.

Ahora bien, ¿cómo poder devolverle esta capacidad a la peluquería y restablecer estas conexiones? En primer lugar, desnaturalizando el sentido que tiene el pelo socialmente; asumirlo no únicamente como materia, pues el pelo o... cabello tiene su propio lenguaje y carácter, y la forma en que sea peinado es sumamente importante para quien lo porte: La raya en medio representa la alineación del pensamiento, la trenza la unidad del pensamiento con el corazón, el cabello suelto significa seguridad y el cabello recogido convicción; aunque actualmente las personas se peinan sin conocer el significado de sus acciones el estilo en que se use el cabello es importante pues haciendo a un lado la vanidad o practicidad, la forma en que uno lleve el cabello repercutirá directamente sobre nuestro estado de ánimo. (Klug, 2013, web).

Es necesario recalcar que concientizarse de los posibles sentidos que pueden atravesar el peinado, sacan a la luz el hecho de que la relación con el pelo, es una relación íntima consigo mismo, con la construcción de identidad. Llevar la peluquería más allá de los límites que le impone la definición de oficio, puede permitirle establecer otros canales de comunicación e interacción con el pelo, los peinados y la cotidianidad.

Este es un fundamento que ha surgido, tanto del presente trabajo de investigación, como del proceso creativo de La Motilona, el reconocer que hablar y hacer peluquería es trascender el oficio de cortar el pelo, es una experiencia que se genera en relación con las emociones, representaciones y gustos de quien toma la decisión de intervenir su pelo. La mecanicidad no puede invisibilizar las figuras que expresan los cuerpos de quienes habitan, no solo una materia, sino que impregnan además de sentido su cuerpo mediado por el pelo; un acto que puede llegar a ser asumido como liberación, apropiación y creación.

II LA TÉCNICA

Mientras representamos la técnica como un instrumento, seguiremos pendientes de la voluntad de adueñarnos de ella. Pasamos de largo de la esencia de la técnica. (Heidegger, 1994, 29).

La noción de técnica cotidianamente es concebida como una mecánica, la cual se caracteriza por su función manual, ornamental y procedimental; sin embargo, para el presente estudio a esto habría que agregar que, comprender la esencia de lo técnico implica dotar de sentido lo que hacen los sujetos. A fin de comprender de un modo más específico la naturaleza de la técnica, a continuación se abordará la perspectiva que ofrece Heidegger sobre la misma, esto permitirá comprender y elaborar una versión en torno a la peluquería desde otro sentido.

Heidegger refiere que “con tanta técnica, aún no experimentamos lo esencial del arte. Sin embargo, cuanto mayor sea la actitud interrogativa con la que nos pongamos a pensar la esencia de la técnica, tanto más misteriosa se hará la esencia del arte” (Heidegger, 1994, 10). En efecto, la presente época se distingue precisamente por una proliferación de técnicas, cada vez más especializadas, dentro de un entorno de reproducción y masificación; allí, el agotamiento en la capacidad de agenciar y crear procesos desde la cotidianidad de los oficios, hace que hablar de técnica, se convierta en un enigma complejo de descifrar, debido a su relación con la producción y la creación.

Estos aspectos denotan que al tomar la técnica como un escenario fértil para representar prácticas y no como la simple posibilidad de instrumentalizarlas, evidencian un componente determinante en la comprensión de lo técnico no solo como una acción, sino como la posibilidad de hallar el sentido de aquello invisible.

En la siguiente descripción realizada por Edmund Leach (1997), en “Magical Hair”, se contrasta el rasurado en relación con la técnica:

El Dr. Berg (pp. 21-22), respaldándose en Malinowski, señala que: Entre los isleños Trobriand la característica esencial del luto es el rasurado completo de la cabeza. Esto es de interés para ser igualado con la ecuación inconsciente: pérdida de la persona amada = castración = quitarse el cabello. La muerte de una persona amada o de un pariente es sentida por el inconsciente como una castración, y esto, en la vida cotidiana de los Trobriand, se dramatiza rasurando el cabello de la persona desconsolada (castrada). (Leach, 1997, 91).

El doctor Berg, sitúa el rasurado completo de la cabeza como una característica esencial del luto dentro de esta comunidad. Esta

atribución de sentido cultural a un modo práctico de cortarse el pelo, permite vislumbrar el modo en que la técnica tiene la capacidad de sacar a la luz algo esencial, tanto para el rasurador, como para el rasurado. En esta suerte de desocultamiento, una práctica tan cotidiana como cortarse el pelo, implica una serie de condiciones de sentido. Lo instrumental y su especificidad dentro de un contexto, hacen visible lo que estaba oculto.

Tal como se expresaba al final del apartado anterior, donde se analizaba que la mecanicidad del quehacer no puede invisibilizar lo que expresa el cuerpo en la peluquería, en este ejemplo se puede encontrar que el acto de raparse para la comunidad Trobriand devela algo esencial en un momento específico de las vivencias de este pueblo, a saber, el luto. Así, Heidegger resulta propicio para analizar lo que sucede al expresar que “lo instrumental es considerado el rasgo fundamental de la técnica. Si nos preguntamos paso a paso lo que es propiamente la técnica, representada como medio, llegaremos a salir de lo oculto. En él descansa la posibilidad de toda elaboración productora” (Heidegger, 1994, 15).

En su trabajo, el filósofo alemán insiste en que este acto de producción es también un acto de provocación donde se pone en juego lo esencial de los partícipes en cualquier proceso de producción; y que esto es habitualmente dejado de lado por una visión meramente racional de lo técnico. La relación con los instrumentos también está habitada por cierta intimidad que precisamente en el momento del procedimiento sale a la luz:

El traer-ahí-delante trae (algo) del estado de ocultamiento al estado de desocultamiento poniéndolo delante. El traer-ahí-delante acaece de un modo propio sólo en tanto que lo ocultado viene a lo desocupado. Este venir descansa y vibra en lo que llamamos salir de lo oculto. (Heidegger, 1994, 14).

En el caso del peluquear, encontramos que como acción, ésta puede incidir en los sujetos en tanto significa la toma de decisión de quien decide raparse- motilarse., visibilizando el estado emocional de la persona que se rapa, un estado material adopta la forma enunciativa de un sentir. La acción instrumental, toma la figura de una práctica cultural que dota de otro contenido lo que aparentemente sería el sencillo acto de raparse.

Lo dicho hasta aquí supone que la relación analógica técnica-rasurado de los isleños Trobriand es una forma de acción que visi-

biliza, más que un mero medio, dotar de sentido un hecho que afecta al sujeto, el cual representa de manera material la muerte como castración, tal como lo destaca el Dr. Berg; así, en la misma medida la técnica en relación al hacer salir lo oculto, provoca la aparición de lo esencial.

En el caso de La Motilona, puede encontrarse que parte de su fundamento contempla la necesidad de dar otra perspectiva acerca de lo que implica instrumentalizar la técnica, pues este proyecto surge a partir de la necesidad de indagar precisamente en lo que habita en lo oculto de este oficio. El no dejarse reducir a una perspectiva de la peluquería como algo meramente operativo (noción clásica de oficio), o como técnica estrictamente instrumental (en el sentido occidental que critica Heidegger), ha permitido que este proyecto creativo trascienda la opacidad con la que puede ser considerada la peluquería.

Una representación de la peluquería donde la única preocupación sería «tener la técnica en nuestras manos», sería limitante y el caso de La Motilona no habría permitido ampliar su horizonte; esto, dado que: en primer lugar, con una perspectiva clásica de lo técnico ésta quedaría reducida a un simple reconocimiento de peluquear como una construcción instrumental del hacer del hombre; en segundo lugar, el peluquear quedaría supeditado al manejo, pues se asume el uso de esta técnica en la realización de determinada labor (lo correcto - incorrecto). Lo que comenzó siendo una inquietud y una necesidad de indagar por algo más profundo dentro de la relación peluquero-peluqueado, se convirtió en un vector para llevar a cabo un proceso creativo más amplio en el que la naturaleza esencial de la peluquería se vio transformada.

En términos de esta investigación, Heidegger puso de manifiesto que la apropiación de una técnica puede revelar algo esencial a cualquier procedimiento; si esto puede ser localizado en el proceso mismo que se ha dado en La Motilona, conviene ahora preguntarse por las formas particulares de apropiación de un quehacer a la luz de las nociones de agenciamiento⁵ y práctica.

.....
5. Al respecto de los agenciamientos se toma desde una perspectiva del agente como aquel que dirige, que da dirección y sentido a aquellos procesos en los cuales hace parte y desde su propio potencial ético político asume un rol o función que incide en la sociedad. Es decir, es un actor protagónico en la generación y realización de escenarios propicios para la participación y apropiación.

III LA PRÁCTICA

El sentido no está inherente en las cosas, en el mundo. Es construido, producido. Es el resultado de una práctica significativa: una práctica que produce sentido, que hace que las cosas signifiquen. Hall, 2010, 453

Con el objetivo de poder comprender y reconocer la trayectoria de La Motilona en términos de experiencia, asumiéndola no solamente como una serie de representaciones o un conjunto de operaciones para lograr unos fines, será necesario encontrar una noción más versátil, que posibilite la integración entre teoría y práctica.

Esta relación permite reconocer los procesos de producción de conocimiento, a partir de la comprensión epistémica y su incidencia en la problematización y comprensión de la vida cotidiana, con el fin de fundamentar y aprehender el sentido de aquellas prácticas que se presentan en el día a día como desprovistas de significado. Como lo comenta Palladino al respecto, la práctica “no es un mero hacer”.

La noción de práctica tiene un carácter social mucho más abierto que el de los conceptos de oficio y técnica; resulta mucho más propicio para comprender que los sentidos de los quehaceres no son inmanentes, sino que surgen a partir de construcciones sociales donde los humanos construyen activamente los significados de sus propias situaciones. Las prácticas no solo responden a representaciones fijas acerca del modo en que los seres humanos actúan, sino que pueden ser contempladas como significados en constante dinámica; involucran marcos de referencia, donde se ponen en juego valores, creencias, normas; la práctica no es únicamente acción aislada, es también una “acción apropiada o adecuada (Clark, 1976), porque responde siempre a los valores e intereses situacionales. (...) la práctica por eso no se corresponde con un control instrumental sino con la comprensión y actuación adecuadas dentro de un marco de valores y limitaciones situacionales (Usher & Brayant, 1992, 87).

Si esta perspectiva acerca de la práctica pone de manifiesto que en cualquier quehacer influye el contexto, lo social, los sentidos que surgen a partir de las interacciones, entonces se puede encontrar que para el caso de la peluquería existen otros rasgos. Así lo evidencia Munari (1992), quien agrega a la discusión ciertas características que emparentan al peluquero con el artista, es decir, el peluquero es también un artista proyectista:

No porque sea un genio, sino porque, con su método de trabajo, restablece el contacto entre el arte y el público; porque afronta con humildad y competencia cualquier demanda que le dirija la sociedad en la que vive; porque conoce su oficio, las técnicas y los medios más adecuados para resolver cualquier problema de diseño. En fin, porque responde a las exigencias humanas de la gente de su tiempo, la ayuda a resolver ciertos problemas con independencia de todo concepto estilístico y de una falsa dignidad artística que deriva de las divisiones entre las artes. (Munari, 1992, 27).

Al relacionar el trayecto de La Motilona con lo señalado con Munari, y contemplarlo a la luz de la noción de práctica, se manifiesta la importancia tanto de lo cotidiano, así como de los transeúntes; pues son precisamente los escenarios, los participantes y los espectadores los que dan dinámica y múltiples sentidos a esta acción. La Motilona se ha caracterizado por ejecutar desde el oficio del peluquero, técnicas que permitan visibilizar esta labor, no solo como un hacer cotidiano, sino además como el reestablecer este contacto entre el peluquero y el transeúnte, haciendo una apuesta por devolverle un status artístico, y llevándola a su calidad de productora de sentidos estéticos.

Esta premisa, ha permitido que durante cuatro años, hayan emergido un gran número de eventos e intervenciones, donde aquellos transeúntes, de manera inesperada se encuentran con una experiencia donde su necesidad de cortarse el pelo, puede desenvolverse de un modo más nutritivo, ya que La Motilona le abre el espacio para intervenir de una manera más profunda a la acción de cortar el pelo. Es decir, el corte de pelo evidencia otros conceptos y apuestas en torno al arte desde la cotidianidad, deslocalizando el lugar convencional del peluquero y la peluquería.

El haber tenido en cuenta la relevancia de lo social en las dinámicas propias de la peluquería, ha sido uno de los puntos más interesantes de este proceso, pues, tal como se mencionó antes, ha permitido la integración de otros actores, así como el experimentar con La Motilona en otros escenarios. Esta es una ventaja, que le devuelve al quehacer del peluquero, la apertura a las necesidades de las comunidades, así como la intervención estética y artística en sus procesos de construcción de identidad.

Un ejemplo del modo en que la práctica es dinamizadora y dinamizada por lo cultural, podemos encontrarlo en el proyecto artístico “Quieto pelo”, de Liliana Angulo, quien aborda su “actividad con las peinadoras de Buenaventura, Quibdó, Cali, Medellín, San Andrés y

Cuba. Este es un trabajo de varios años que Angulo ha podido realizar con el apoyo que ha recibido del Banco de la República mediante su programa *Obra Viva*". (Peñuela, 2014 Recuperado de liberatorio <http://liberatorio.org/?p=409>). En éste se destaca una perspectiva artística fundada a partir de la importancia del peinado para las poblaciones afrodescendientes, principalmente la colombiana. La artista explora estas experiencias culturales, con el fin de reflexionar acerca de las prácticas que deriva esta labor del peinado en la comunidad. Esta indagación se materializa en procesos de creación desde lo audiovisual, donde mediante la fotografía y el video, la artista pone a circular estos conocimientos que estas comunidades generan desde lo espontáneo de su vida cotidiana, resignificándolos en pos de una revaloración que resalta su incidencia.

Otros procesos de intervención que ejemplifican la trascendencia del pelo en la construcción de identidad, son los concursos de peinados en Cali, con la Asociación de Mujeres Afrocolombianas AMAFROCOL, así como en Palenque el Encuentro Popular de Saberes Tradicionales. En ambos casos, puede encontrarse que a partir de las prácticas de la peluquería popular, se manifiestan nuevos órdenes creados por las comunidades y que, de manera desprovista de apoyo institucional, evidencian posturas creativas en donde el oficio tradicional se configura como lugar para el encuentro y la creación.

Resulta necesario señalar que, a diferencia de la perspectiva sobre la que se fundamenta *La Motilona*, procesos como éste ofrecen nuevas dinámicas para la peluquería, pero carecen de conocimientos discursivos propios de la conceptualización e indagación por el campo; si esta recapitulación estuviera presente, permitiría hacer de este escenario un campo fértil para la construcción de nuevos y propios sentidos en torno al quehacer del peluquero, así como su correlación con el pelo y la peluquería como productores de sentido.

Vale la pena anotar que la teoría afecta las prácticas al convertirse en un contexto o quizás en un sustento de dicho quehacer. Según Usher & Brayant (1992, 85-86), al problematizar la práctica se subvierte el dualismo entre teoría y práctica; en su lugar, encontramos una concepción de interlineado entre las mismas. Tal noción de la teoría como "implícita" o "fundamentada" en la práctica, significa que esta última no es "un cierto tipo de conducta irreflexiva que exista separadamente de la "teoría" y a la cual puede aplicarse esta" (Carr y Kemmis, 1986, 113). Todo lo que se realiza conscientemente e intencionalmente supone un marco conceptual o "teoría" que hace

significativa la actividad. Esto implica que “la teoría” no es algo que se aplique “mecánicamente” a la práctica sino que aquella ya está presente. De modo que, sin ella, la práctica no será tal sino una simple conducta fortuita.

Las prácticas encarnan conocimientos atrapados en experiencias que, al ser decodificadas de su función rutinaria, evidencian saberes y contenidos; el aporte de contemplar la peluquería a la luz de la práctica como hecho social, es que se comprende que tal decodificación requiere de una constante retroalimentación en el plano de lo teórico, así como una apertura hacia lo social en el plano de lo práctico. Sobre esta bilateralidad insiste Munari, al afirmar que:

Hay que hacer obra de divulgación, al nivel popular, de los métodos de trabajo de los proyectistas, de los procedimientos que juzgamos más verdaderos, más actuales, más idóneos para restablecer las relaciones resolutivas de los problemas estéticos colectivos. El que emplea un objeto proyectado por un auténtico diseñador, advierte la presencia de un artista que ha trabajado para él, mejorando las condiciones de vida y favoreciendo las transformaciones de la relación habitual con el mundo de la estética. (Munari, 1992, 22).

Para finalizar, se puede situar la práctica de peluquería como un escenario donde las subjetividades se ven intervenidas; en esa medida, se puede decir que la peluquería está más allá del oficio y la técnica, y que es potencialmente una práctica artística. Para poder llevarla a ese nivel, habría que deslindarla de la mercantilización y producción de bienes y servicios, de la cadena de consumo sobre la que se articula comercialmente el cortarse el pelo (tendencias, champús, tratamientos, tintes, extensiones, planchas entre otros). La homogeneidad, la inconsciencia, la masificación, y la reproducción del oficio deslegitiman el lugar de su saber y la sitúan en una precariedad de condiciones, donde no se comprende el valor de este quehacer en relación a la experiencia y el conocimiento que en ella se dinamizan.

En este punto, La Motilona ha sido un trabajo de investigación en acción, movilizándose en vía hacia un nuevo horizonte; allí, cortar pelo se convierte en una opción para interactuar, para pensarse de otro modo, darse a conocer y sentir en sí mismos diversas emocionalidades y experiencias. Este nuevo panorama ha permitido constituir nuevas prácticas, que siempre han necesitado de dinámicas que la lleven más allá de los referentes que la limitan: proyectos articulados siempre en relación con el pelo, la peluquería y los peluqueros, pero que han abierto otros modos de agenciamiento, derivando así

en procesos artísticos y culturales, de creación, autogestión y difusión. Quizá por esto, la urgencia de esta búsqueda haya reclamado de La Motilona, el ser un proyecto itinerante, que se constituye en las interacciones con quienes han participado en su camino. Su apuesta estética es motivo de reflexión y divagación, no sólo teórica, sino una razón para la movilización de nuevas prácticas.

REFERENCIAS

Arango, L (2011). Género, trabajo emocional y corporal en peluquerías y salones de belleza. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V6N1/art1.pdf>

De conceptos (2015). Concepto de oficio. Recuperado de: <http://deconceptos.com/ciencias-juridicas/oficio>

Entre peinados (2011). La peluquería, un oficio con historia. Recuperado de <http://www.bezzia.com/la-peluqueria-un-oficio-con-historia/>

Gimlin, Debra (2002) citado en (Arango,2010:13)

Hall, S (2010). Sin Garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Envion Editores. Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Klug, P (2013). La importancia del cabello largo en las culturas indígenas americanas. Recuperado de <http://paolak.wordpress.com/2013/09/23/la-importancia-del-cabello-largo-en-las-culturas-indigenas-americanas/>

Leach, Edmund R. (1997) Cabello Mágico- "Magical Hair" en Jhon Milddleton, (ed.), *Myth and Cosmos: readings in mythology and symbolism*, Natural History Press, Nueva York, 1967, pp. 77-108. Traducción Guadalupe González Aragón y José Hernández Prado. disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711130012.pdf>

Magariños De Morentin, Juan. Esbozo semiótico para una metodología de base en ciencias sociales. Recuperado de http://www.magariños.com.ar/esbozo_semiotico.htm#esbozo. (S.F)

Munari, B (1992). El arte como oficio. Editorial Labor S.A.

Palladino, Enrique (2002) . La teoría y la práctica. Enfoque Interdisciplinario par a la acción. Espacio. Buenos Aires.

Peñuela, Jorge. Quieto Pelo: un proyecto de Liliana Angulo en Valenzuela Klenner Galería. Octubre 6, 2014. Bogotá. Recuperado de <http://liberatorio.org/?p=409>.

Raffel Pages. Estilista o peluquero? (Recuperado 18 octubre 2016) <https://www.facebook.com/raffelpages?fref=ts>)

Usher, Robin, Brayant, Ian. (1992). La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo. Ediciones Morata. Madrid.

¿Cómo enseñar y cómo aprender en la escuela moderna?

Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas

PALABRAS CLAVE: Modernidad, escuela, educación, colonialidad.

Hablar de modernidad en diferentes contextos nacionales o latinoamericanos, es una apuesta interesante para renombrar nuestras posiciones con respecto al evolucionar de nuestra historia como: latinos, colombianos, indígenas, negros, mujeres, hombres, etc. Vale la pena pensar en una modernidad deseurocentrada, que permita mirarnos como una cultura que tiene otros intereses y otros procesos de socialización, que pese al incesante correr del tiempo, aún es posible encontrar grupos y poblaciones que se mantienen en una corriente alterna al trasegar veloz del tiempo o mejor de la modernización eurocéntrica.

Considero pertinente en este corto diálogo, diferenciar dos tipos de instituciones, entes sociales o culturales, desde los que vale la pena hacer la mirada de la modernidad en Colombia, por un lado, es destacable el creciente surgimiento de fundaciones, ONG, entidades privadas o colectivos, que han decidido apostarle a la preservación, cuidado y rescate, de grupos étnicos, raizales, urbanos, indígenas y de género, que aún preservan modos, quehaceres y haceres de formas propias, autóctonas y descolonializadas, que permiten el reconocimiento de corrientes de pensamiento propias de los contextos colombianos y aplicadas en territorios propios que no necesitan del aval o la ponderación de ningún país, más allá de las fronteras de su propio territorio geográfico. Grupos que aún preservan tradiciones, rituales y pensamiento, que han sabido escapar de los ensamblajes de procesos de las formaciones sociales que acompañan el colonialismo moderno y las modernidades coloniales “sistema mundo moderno colonial” (Escobar, 2003).

Estas entidades o instituciones que han decidido apoyar y acompañar procesos de rescate de tradiciones y preservación de patrimonios vivos, son el perfecto ejemplo de la ironía de los postulados de

los conceptos de des-occidentalización y modernidad/colonialidad, puesto que siendo creadas bajo modelos de países desarrollados y del primer mundo, tienen su razón de ser en el cuidado y preservación de los grupos que la misma Europa denominó “los de allá, los menos, los de abajo, los que necesitan ser ilustrados e instruidos, los que deben ser colonizados” esos grupos que desde su no evolución modernista, son el motor en los procesos de colonialización del nuevo mundo.

El segundo grupo de instituciones o dispositivos de poder/control a los cuales he decidido dedicarles este texto, son las instituciones educativas, los cuerpos colegiados, las universidades y cualquier otro tipo de entidad que se encargue de la formación de pensamiento en seres humanos. Este punto lo destaco puesto que uno de mis lugares de enunciación es el hecho de ser Maestro-Investigador-Artista y desde esta posición puedo dar cuenta de una serie de aportes, que tal vez podrían generar cuestionamientos y resquemores en torno al lugar de la modernidad dentro de los procesos de enseñanza y de la forma en que se enseña, o mejor de la forma en que debo enseñar.

Si bien es cierto que las propuestas para el desarrollo de una escuela nueva, moderna y del siglo XXI están basadas en modelos planteados desde ese mundo occidental, desde unos postulados de globalización con el fin de desarrollar pensamientos universales, debo decir que no existe nada más autóctono, propio y colombiano que la forma en que la escuela se postula (aún hoy en día), muchos criticarán esta postura por el hecho de conocer a fondo filosofías montadas y aplicadas en propuestas euroamericanas de enseñanza en colegios e instituciones de naturaleza privada en los principales centros urbanos de nuestro país, pero vale la pena destacar que en Colombia existen alrededor de 12.600 colegios, de los cuales 8.200 son públicos¹, es decir; sólo 4.400 colegios son de naturaleza privada que brindarían una educación diferente regida por modelos de bilingüismo, educación por competencias y todo lo que podríamos esperar de un modelo eurocentrado con esas filosofías que yo llamo montadas.

Pero, ¿Qué ocurre en el resto de instituciones y por qué se da mi comparación?; pues bien, la escuela es la fuente del desarrollo del pensamiento y de la formación del sujeto como un ser social, político e intelectual, que trabaja desde la parcela, desde lo público, desde las problemáticas de transporte, desde las carencias de espacios físicos, desde la selva, la maloka, el desierto; y pese a estas condiciones (ne-

1. Extraído del artículo: <http://www.elespectador.com/opinion/dificultades-aspirar>

tamente colombianas) se sigue enseñando que el mundo está atravesando el atlántico, con postulados que no aplican a los verdaderos contextos geo-culturales de nuestro país.

La escuela hoy en día tiene un enorme defecto; el de formar euro-colombianos excluidos con deseos de saltar el charco y conocer el mundo, la escuela hoy en día busca la homogeneidad del pensamiento, desea que los jóvenes cumplan órdenes, sigan instrucciones y opinen poco para no generar molestias, la escuela forma para el trabajo, para el que-hacer productivo, es decir; forma en competencias.

En comparación con el primer caso de instituciones de modelo europeo y estadounidense que hacen todo por preservar lo propio de nuestro país, está la escuela que es lo más colombiano que tenemos y busca seguir formando en un pensamiento eurocéntrico, que construye imaginarios de mundo más allá de la frontera, repito: ¡qué ironía!

Vale la pena cuestionar nuestras posiciones con respecto a lo que hacemos y lo que somos en ese tipo de apuestas de modernidad, ¿Cuál es nuestro papel y nuestro rol como maestros colombianos? ¿Qué estamos ofreciendo a las futuras generaciones? ¿Cuáles son nuestros ideales de modernidad? Y más que nada, es importante reflexionar sobre qué tipo de sujetos somos; ¿Los que tenemos un actuar autóctono y tradicional pero nos engañamos con querer ser euroamericanos? ¿O somos de los que entendiendo que existe un mundo globalizado, preferimos regionalizarlo y tener en cuenta nuestras historias locales para generar nuestra propia modernidad?

Ese es el sujeto que me interesa y el cual quiero ayudar a formar; ese sujeto que a diario habita mi salón de clase y que pese a que reciba de parte mía instrucción en técnicas como el ballet, la danza contemporánea, el jazz, la danza moderna, no olvida que su verdadera razón está en el palpito y gusto que le genera el interpretar un bambuco, una cumbia, un joropo o un mapalé.

Que entiende que las manifestaciones culturales son propias de cada uno de los habitantes de la tierra, pero que con el sólo hecho de apropiarse de ellas se les da vida, valor y preponderancia, sobre cualquier estereotipo extranjero.

“La brecha entre la teoría y la práctica sólo se supera con el desarrollo de una práctica en su propio derecho”²

.....
2. Hall, Stuart. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán/Lima/Bogotá/Quito: Enviñon editores/Instituto de Estudios Peruanos/Pontificia Universidad

Solo una persona que maneja el equilibrio entre la teoría y la práctica, puede orientar procesos en los cuales los individuos construyan saber desde su autoreconocimiento, un reconocimiento éste: desde lo racial, étnico, cultural, social y político, pues las verdaderas y primeras preguntas de los estudios culturales fueron sobre la identidad, la cultura y las decisiones políticas, que generando en mí una nueva reflexión, llevan a cuestionarme si en mi labor docente, tengo el equilibrio necesario entre la teoría y la práctica, para orientar la formación de identidad de mis niños y niñas desde su lugar de enunciación, desde su posición como colombiano, de latino, de indígena, de negro etc.

Se requiere exigencia académica en el momento de construir un discurso como interlocutor válido de los estudios culturales, y no digo académico haciendo referencia únicamente a la formación universitaria, lo planteo desde la formación de un sujeto políticamente pensante, con voz, con decisión y convicción por su quehacer y por querer transformar el entorno desde una crítica constructiva que sepa cuestionar postulados y planteamientos preestablecidos en modo de dictadura por los encargados de nuestra Colonia, de tal manera que se genere una verdadera identidad cultural desde nuestra ancestralidad, nuestra cultura y nuestro quehacer diario, pues el sobrecargo de teorías y teorizaciones no hace más que alejar de las realidades circundantes a los actores y protagonistas de los estudios culturales.

¿Cómo aprenden mis estudiantes en clase? Con sentido autócoto, con viveza, con sensibilidad, con emocionalidad, con respeto. Aprenden desde el contacto con la diferencia, desde la posibilidad de entender el bilingüismo no sólo como dos idiomas, sino como dos culturas, dos saberes, dos pensares, dos bailes que se reconocen y respetan en la diferencia. Así es como enseño yo...

REFERENCIAS

Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar. p. 24

Almanza, R (2007). Stuart Hall y el descenso a lo «mundano». Una forma de imaginar y practicar los estudios culturales. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.8: 133-143, enero-junio 2008.

Cáceres, J & Herrera, H (2014). Las formas fijas y sus márgenes: sobre “estructuras de sentimiento” de Raymond Williams. Una trayectoria. *Revista Universum* N°29 Vol.1, I Sem. 2014, pp. 173-191.

Escobar, A (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre 2003.

Gómez, P. (2010). La paradoja del fin del colonialismo y la permanencia de la colonialidad. *Calle 14*. Bogotá-Colombia, Vol. 4, N°.4, enero-junio 2010.

Hall, S (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán/Lima/Bogotá/Quito: Enviñón editores/Instituto de Estudios Peruanos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.

Restrepo, E (2009). Apuntes sobre estudios culturales. Borrador.

Diálogos de saberes y realidades enunciadas: procesos lectores y escritores en contextos educativos superiores

Marly Zuli Saavedra Correa

El texto que usted escribe debe probarme que me desea. Esa prueba existe: es la escritura. La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje, su kamasutra (de esta ciencia no hay más que un tratado: la escritura misma).
Jorge Luis Borges

PALABRAS CLAVE: Texto, escritura, lectura, contexto, enunciación, palabra.

Gestado desde la comprensión de sí mismo como ejercicio de congregación y ordenamiento, además de reflexión, este documento se inscribe en lo que podría entenderse como un acercamiento, aquel que se detiene en los detalles, que procura la yuxtaposición y entrelazamiento de múltiples realidades y tonalidades de las mismas, y que busca desde una intención enunciativa clara “cristalizar sentidos”, con tal de posibilitar el entendimiento de los procesos lectores y escritores en los contextos educativos superiores. Sin embargo, antes de continuar con una introducción o apertura de lo que puede servir de contenido de estas páginas, es fundamental convenir con el lector lo que se quiere de él, de usted, es decir, la invitación que se le quiere hacer.

Esa invitación se materializa en el deseo por el lector, cualquiera que esté dispuesto a llevar a cabo un acto de inversión e invasión del tiempo, de los sentidos, del sí mismo que entiende en el ritual (lector) una actividad propia de invasión en la cual se hacen menos nítidas “las distancias que existen entre la lectura y la escritura”, dándole paso al abordaje de significaciones que crecen y se movilizan a través de las voces (no desposeídas de ideologías) que sostienen y posibilitan los textos. De aquí que se pueda hacer clara la necesidad de

entender el ejercicio enunciativo de este documento como “la puesta **en** funcionamiento de la lengua a través de un acto individual de utilización” (Benveniste, 1974, 80) que en este caso tiene posición en el texto escrito, y que desea al lector en tanto este puede, mediante su ejercicio (en muchos casos inocente) de análisis previo a la interpretación y en ella misma, producir sentidos que posibiliten tener en cuenta las relaciones contextuales existentes, el espacio discursivo que puede abrirse, etc.

Con lo anterior, que se quiera que el lector comprenda cada línea como un trazo enunciativo que “no se queda en la repetición conceptual, sino en la aplicación de los temas en contextos concretos” (García, 2008, 121), lo cual involucra en quien lee el deber de hacerse a la metáfora del Lepisma, es decir, asirse como ese pececillo de plata¹ que se moviliza por el papel de los libros y arrasa a su paso con letras y números, que roe y rumea mientras deja una huella por donde pasa, esa misma que el lector deja en cada texto mientras lo vive, lo interpreta y le da sentido. Sin embargo, se debe entender que “la lectura del mundo precede la lectura del texto”, es decir, que para poder intimar en la lectura de un texto escrito es fundamental pasar primero por la vida misma, leyéndola y agarrándose de ella.

Ahora bien, y volviendo sobre la intención de introducir al lector en este sistema (llamado así por albergar componentes conceptuales y por permitir el diálogo entre estos), es fundamental expresar que son varios los engranajes que lo componen, por tanto, en el transcurso de la lectura, serán necesarios sus cruces y abordajes conceptuales. Esos engranajes se corresponden indiscutiblemente con 1) el reconocimiento de contextos particulares de enunciación, 2) la lectura y escritura en el contexto educativo superior, 3) los linderos y puentes discursivos que posibilitan el acto lector y escritor.

Se parte entonces de la consideración, antes de aventurarnos en la delimitación y desarrollo de los números antes expuestos, de lo que se entiende aquí por texto, pues es desde esa delimitación que será más amplia la apertura al “acto- lector”.

El texto se puede entender desde distintas ópticas, por ejemplo, aquella que actualmente lo comprende como toda expresión que mantiene un lenguaje y que proporciona a quien lo lee, la posibilidad de hallarle sentido e interpretarlo, es decir, que una pieza cinematográfica, una pintura, una persona, etc. pueden entenderse como tex-

.....
1. Lepisma. Especie cosmopolita de insecto, vive de materiales diversos como el moho, papel, cartón.

tos que son observables y que tienen contenidos leíbles. Sin embargo, y sin desconocer la perspectiva antes mencionada, aquí se entiende el texto, a partir de lo que comprende este escrituralmente y como enunciación, es decir, que hay concordancia con lo que plantea Teun A. Van Dijk (1997) al expresar que tal como describimos teóricamente los textos como enunciados, estos no pueden desligarse del contexto (93), por tanto es indispensable que se entiendan las relaciones que se posibilitan entre ambos y desde la bidireccionalidad. De aquí **que** los textos dispongan de ciertos rasgos para ser aceptables como enunciados que pueden ser materializados en la palabra escrita.

Esa perspectiva que se plantea sobre el texto, hace raíces si se comprende que es fundamental, como menciona el profesor Eder García Dussan (2008), “re-crear la lengua para dar paso a nuevas fórmulas de enunciación, pues al hacerlo se re-hace la realidad misma” (20), es decir, que al permitir y permitirse ser creador de realidades y reescribirlas, se comprende que estas no son siempre las mismas **y** se llega al punto exacto donde se deja de evadir, y se permite por fin vivir, pero haciéndolo con el entendimiento de la realidad como algo que puede ser imaginado, narrado, que tiene invisibles y visibles, y **que** le da la posibilidad a la humanidad de entenderla por medio de la puesta en marcha de procesos cognitivos, de enunciarla y de significarla.

Con lo dicho, que se pueda hablar entonces de los puntos de desarrollo expresados anteriormente, pero estos comprendidos dentro del marco de la Maestría en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital, es decir, comprendidos desde lo que implica el cómo se establecen y gestan los procesos lecto escriturales de los estudiantes de la Maestría a la luz de las demandas interdisciplinarias de la misma y frente a lo que implica ser lector y escritor dentro del contexto en el que se está inmerso. Con esto que el punto número uno, correspondiente al reconocimiento de los contextos particulares de enunciación, se pueda abordar desde lo que implica el decir-comunicar dentro de un espacio de interacción, es decir, dentro de un contexto (sea cual sea) que se asocia indudablemente con el lenguaje, aquel que utilizado específicamente desde el uso de la palabra escrita, permite no sólo la formación de realidades, sino la reflexión de las mismas y su posterior consideración mediante la relectura.

Se puede dilucidar que los contextos de enunciación son correspondientes a ese lugar desde donde se postula la enunciación, desde donde se dice, pues quien escribe y quien lee no está desposeído **de** un lugar propio y común que le permite el decir y el actuar, teniendo

una actitud frente a lo que dice. De esto, que tome validez primero, la actitud con la cual se enuncia, es decir, esa actitud lingüística que aprecia “incluso aquellas variedades que están culturalmente desvalorizadas, pero que cumplen las funciones comunicativa y representativa dentro de un determinado medio social” (Lomas, 1999, 236); segundo, aquellos códigos semióticos que le dan lugar al sujeto dentro de su entorno, o en otras palabras, esos códigos que identifican un entorno y a un sujeto por medio de lo que se ha de llamar “tipologías de las culturas”, es decir, aquellos ritos, mitos, costumbres que difuminan el actuar de un sujeto y su enunciación.

En tercer lugar, y tomando como referente aquellos “lugares de enunciación” desde donde se ubican los estudiantes de la Maestría en Estudios Artísticos, y entendiendo además que esta tiene como problema de estudio “la relación e interacción entre las distintas prácticas, saberes, técnicas y vivencias” relacionadas con el campo del arte y la cultura, y no exclusivamente el estudio del arte, se ubican aquellos lugares interdisciplinarios que a diario movilizan un decir y actuar en sociedad. Sin embargo, hay que denotar que esos lugares de enunciación, vertebrados todos desde la interdisciplinariedad, han posibilitado textos (enunciados anclados al contexto) que los estudiantes han podido comprender como configuraciones que presentan indicios, que exigen decisiones relacionadas con el tipo de lector al que va dirigido, y que tienen un contenido textual ligado a la producción de signos que siempre contendrán resistencias por medio de la palabra.

Esos contextos de enunciación también albergan los sistemas de valores y creencias que posibilitan el discurso de quien escribe, y es por ello que al inicio de estas páginas se hace énfasis en el hecho de que ninguna enunciación, ningún texto, está desposeído de cargas ideológicas que provienen de las circunstancias en las que vive quien enuncia y quien actúa como enunciatario, lo cual quiere decir que quien escribe y quien lee un texto está dotándolo de sentidos. “En estas circunstancias, el discurso construye sus propios acontecimientos mediante su estructura semiótica. Pero es el destinatario quien decide, finalmente, si acepta o no el contrato propuesto por aquel” (García, 2008, 185).

Esta última afirmación toma partido si, por ejemplo, se comprende que cuando alguien decide hacer de su enunciación un texto escrito, toma en cuenta elementos del acto comunicativo que involucran la construcción del mensaje, “los fenómenos que indican la

actitud del hablante ante lo comunicado” y lo que en últimas es el contenido, por tanto es fundamental comprender que esa estructura semiótica que alberga el discurso se compone de aspectos que no le quitan al enunciador comportamientos de identidad que lo facultan para, en su acto enuncivo, posibilitar mentiras: “ Dar voluntariamente a un interlocutor una visión de la realidad diferente a la que uno tiene por verdadera” (Durandin, 1983, 19); darle lugar a la ironía; posibilitar provocación/ incitación; o en muchos casos privar al lector de algún tipo de información.

Y volviendo entonces sobre aquellos textos escritos y puestos en escena por los estudiantes de la Maestría en Estudios Artísticos, se puede decir que estos se instalan indiscutiblemente en los aspectos antes suscitados, pues en definitiva cuando el enunciador se pregunta por “¿qué significa estar en tensa calma?” o por “¿a qué suena cuando huelo?”, y cuando hablan de aquellas prácticas artísticas que movilizan la vida diaria y que están enfrentadas a las prácticas ligadas a la vejación y violencia, se puede identificar a ese enunciador que se postula, presenta o mueve a decir desde un “lugar de enunciación” que no está desposeído de contextos y cargas que lo involucran y lo hacen partícipe y protagonista de lo que enuncia. Pero este enunciador, buscando un arraigo o desarraigo a ese contexto con tal de poder decir por primera vez, o también como lo han vivido muchos, dejar en silencio –ese silencio que se puede expresar en espacios blancos- aquello que sobrepasa los límites de la experiencia y se queda instalado en la memoria.

De lo expresado, que ese reconocimiento de los contextos particulares de enunciación tomen lugar en esta congregación de saberes y realidades para lograr delimitar con ello el por qué y para qué de la importancia de los textos (diversos) en cualquier contexto. Siendo así, que se haga útil continuar con el punto número dos mencionado anteriormente, es decir, el correspondiente a la lectura y escritura en el contexto educativo superior, siendo este uno de los que posibilita en mayor medida el diálogo de realidades que intenta vislumbrarse aquí.

En este punto, es fundamental poner al servicio de “quienes defienden el ejercicio de la imaginación creativa y de quienes creen en el efecto liberador de la palabra” aquellos aspectos que se anclan al entendimiento de los procesos escriturales y lectores como ejercicios que tienen inversiones, es decir, el empleo de tiempos, consignas, etc. Con esto lo que se quiere expresar es la indiscutible ne-

cesidad de poner en común (comunicación), pero teniendo claro el proceso de paso del ejercicio escritural por la conformación de una estructura narrativa, por la conciencia del género que puede tener el texto, la intertextualidad del mismo, los componentes gramaticales, visuales, sensoriales, etc.

Se debe aclarar al lector que un texto, específicamente comprendido y materializado escrituralmente, no sólo puede ser visto por sus entramados estilísticos, también involucra la puesta en escena de elementos como la intertextualidad, que podría verse como “la imposibilidad de vivir fuera del texto infinito, no importa que ese texto sea el diario, o la pantalla televisiva: el libro hace el sentido, el sentido hace la vida”; también se ponen en marcha aquí elementos de emisión operativos, es decir, elementos que influyen los procesos transformadores, interpretativos, de abreviar, etc. Además, quien escribe también debe fungir como lector de su propio texto, lo cual involucra que debe ser un lector ávido para analizar su propia producción escrita, pero dándole lugar a esos múltiples lectores, que no sólo actuarán como miradas bifocales, sino que serán implicados en el ejercicio de reescritura, y es desde allí que se pueda decir que los textos son conglomerados de muchas voces, aquellas que hablan desde dentro (del texto) y otras que lo hablan desde la lectura y relectura.

Ahora bien, entender el lugar que ocupa y cómo se gestan los procesos lectores y escritores en los contextos de educación superior implica reconocer que esos procesos responden a demandas pragmáticas, es decir, que ésta al tener la tarea de “ocuparse de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas u oportunas” (Van Dijk, 1997, 80-81) , le demanda a esos procesos responder a las relaciones entre “texto y contexto” o en otras palabras, dar lugar al entendimiento de los elementos que determinan “sistemáticamente la aceptación, el logro o la idoneidad de los enunciados”. De ello resulta que todo aquel que se aventure a decirse lector o escritor, o ambos, debe comprender que existe una relación directa entre los elementos de la situación comunicativa y la estructura textual, lo cual sugiere que cada texto tiene implicaciones sociales (contextos); que todo texto se adjudica a una dialéctica entre lector, escritor y contexto, y que desde allí, el texto responde y se dota de una dimensión expresiva.

Desde esa comprensión de las demandas pragmáticas que se sugieren para los procesos lectores y escritores, se puede identifi-

car cómo el protagonista de la enunciación y el lector entienden y usan el lenguaje escrito en su cualidad, es decir, que la posibilidad de que orienten el pensamiento para comprender el mundo toma lugar y se hacen visibles los procesos de delimitación del contenido textual a partir de la previa decisión e identificación de la superestructura del mismo. Sin embargo, en esa identificación es fundamental comprender la existencia de variantes que se tienen en cuenta para comprender una estructura textual, es decir, que un texto (cualquiera que sea) está constituido por un tipo específico de estructura: narrativa, científica, argumentativa, etc. lo cual indica que tiene delimitaciones en tanto responde a un tipo “de esquema abstracto que establece el orden global de un texto” y posibilita al lector identificar variantes específicas de forma, estructura pragmática, categorías, reglas, etc. del sistema que presenta.

Usar el lenguaje escrito en su cualidad también sugiere tener en cuenta (dentro de los procesos escriturales) la comprensión del texto más allá de algo fijado desde la teoría formal (lingüística textual), es decir, entenderlo como un hecho comunicativo que involucra el intercambio de significados entre quien escribe y quien lee, lo cual implica en el texto aspectos de la textualidad como la cohesión, coherencia, “intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad”, que se congregan en la unidad de comunicación del texto y posibilitan la comprensión de lo que Teun Van Dijk denominó “macroestructura textual”, aquella que se determina como el plano de contenido textual y que “favorece la comprensión del texto ya que no es otra cosa que la arquitectura de la organización de sus contenidos” (Lomas, 1999, 59).

Por último, que se pueda hablar de aquellos linderos y puentes discursivos que posibilitan el acto lector y escritor, pero estos entendiendo el discurso como “el uso lingüístico en contexto que permite entender las prácticas de la vida social en que la palabra forma parte” (Calsamiglia y Tusón, 1999, 16) y que se inscribe como pilar de los procesos escriturales y lectores, además de poder ser analizado a la luz de su proyección oral y escrita. Con esto, que esos linderos y puentes se puedan expresar (aunque algunos ya han sido mencionados y delimitados anteriormente) desde la situación de enunciación, la interdisciplinariedad, el hecho comunicativo (poner en común), las estructuras textuales (características “lingüístico textuales del discurso”), etc.

Por su parte, la situación de enunciación adquiere el valor de puente discursivo al convocar, desde ruines a caballeros, a la dura tarea de asirse a una o varias formas de representación del conocimiento que puede ser, por ejemplo, la que “ha venido a formar parte sustancial de los hábitos y formas de vida”; que por siglos puede soportarse en el papel, pero que no se queda allí sino que involucra prácticas en quienes la comprenden como un kamasutra; y que por demás ha constituido una competencia adquirida: la competencia escrita. Sin embargo, hablar de una situación de enunciación, implica pensar en lugares, circunstancias, épocas y razones, los cuales quien escribe y quien dice hace suyos para posibilitar una simbiosis que exija y posibilite desarrollos vitales con la enunciación. Esto adquiere lozanía si se comprende esa situación como una de las intersecciones que conforman el conjunto de lo real, lo simbólico y lo imaginario, y aquel que no se funda en la mera experiencia senso perceptiva (Estetis) sino que posibilita darle significación a la moneda de varias caras que representa el mundo y el conocimiento, y por supuesto lo que de ellos deviene: otras vidas, otras voces, otros mundos (otros sistemas encontrados en la oralidad y la escritura).

La situación de enunciación por tanto, implica el análisis (por parte de quien enuncia: de forma oral o escrita) del nivel de la competencia escrita y oral de que se hace poseedor, es decir, que quien enuncia debe tener en cuenta el debido ejercicio de descontextualizarse y contextualizarse, leer y leerse a la luz de los conocimientos adquiridos, etc. para reconstruir con ello signos o en muchos casos dar voz a otros (desde el texto escrito, desde la musicalidad, entre otros). Por otro lado, la existencia de un lindero discursivo explicita la necesidad de que los procesos escriturales y lectores estén enmarcados por elementos que los sustentan y sostienen, además que permiten el paso hacia ellos, que sirven de puentes, y que se expresan como sostén de la construcción de la enunciación.

Si hablamos, por ejemplo, del lugar de la interdisciplinarietà como puente o lindero que posibilita y enmarca los actos de enunciación, se puede decir que ésta no solo atiende al interés por la resolución o el entendimiento de un problema (como ocurre a nivel investigativo), sino que también se instala desde el acto relacional de confrontación, es decir, que para quien enuncia será vital dada la posibilidad que presenta de hacer converger, identificar, relacionar, cuestionar y por qué no, crear realidad y realidades (situadas) con lo dicho, pero teniendo como lugar de anclaje la integración y diá-

logo entre múltiples áreas de conocimiento. Con esto que se pueda entender la importancia de la dialéctica necesaria entre cada uno de los factores y elementos que constituyen el acto enuncivo, pues siendo así quien atraviesa el proceso lector y escritor estará en la posibilidad de identificar y dar significación a aquello que se presenta para ser decodificado (como una realidad o muchas) o que se inscribe dentro del proceso codificador.

Lo anterior sugiere que el texto, visto desde los procesos lectores o escritores, responde a elementos que determinan su unidad, lo cual posibilita pensarlo como un “tejido” que hace parte de procesos enuncivos tales que le dan un lugar y lo entienden desde sus estructuras textuales (características “lingüístico textuales del discurso”). Sin embargo, esas estructuras deben comprenderse a partir de los niveles de la lengua en el discurso oral o escrito, es decir, aquellos niveles fónicos (oralidad), gráficos (escritura), morfosintácticos y léxicos (oralidad y escritura), que expresan y delimitan el carácter de cada tipo de texto y su lugar dentro de la cultura a la que pertenece.

Por tanto, si entendemos los textos orales y escritos desde la estructura textual que plantea Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999) y en la que están incluidos los niveles antes mencionados, se puede comprender cómo los textos deben responder a demandas que sugieren unidad, pero asumiéndola en el hecho de que no obstruye la apertura a cualquier tipo de vitalidad engendrada en la innovación, la ironía, el humor y el grandioso salvajismo con el que se elude la coerción expresiva. Por tanto, en esa unidad y en esos niveles se debe tener en cuenta: la comunidad de habla a la que se dirige la enunciación (situando una “variedad fijada y común para todos”); los sonidos y fonemas que se gestan en la memoria y se representan de múltiples maneras; las representaciones (nada “arcaizantes y fosilizadas”); los usos de la lengua (llegando a textos científicos, literarios, etc.); el entorno al que se adjudica el texto; la organización textual que no se agota en la estricta distinción de párrafos o determinación de títulos, sino que posibilita a quien escribe y quien lee organizar el sentido del texto, entre otros.

Con todo, que se haga visible la indiscutible razón de ser de los procesos escriturales y lectores dentro de contextos educativos superiores, pero sin desconocer con ello que esos procesos se gestan desde la infancia y que convocan no solo a la congregación de competencias, sino invitan al lector y al escritor a ampliar su foco de conocimientos en virtud de darle continuidad a lo que se ha de llamar texto, ese que

tiene un murmullo: la palabra, “esa espuma del lenguaje que se forma bajo el efecto de una simple necesidad de escritura”.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1974) El placer del texto. Siglo Veintiuno editores.
- Benveniste, E (1999). Problemas de lingüística general II. México: Siglo Veintiuno editores.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel Lingüística.
- García D, E (2008). Manual de hifología: Análisis e interpretación de textos. Colombia: Editorial Universidad de la Salle.
- Lomas, C (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lomas, C (2003). Leer para entender y transformar el mundo. Re vistas Universidad Distrital, 57-67.
- Van Dijk, T (1997). La ciencia del texto. España: Editorial Paidós

Sobre los autores

Giovani Andrés Moreno Rozo. Magíster en Estudios Culturales de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, administrador público de la Escuela Superior de Administración Pública. Participó en 2015 en el balance de las políticas culturales del Distrito y en la formulación de las bases de las políticas culturales en la Secretaria de Cultura, recreación y deporte, 2016-2026. Investigador del Grupo de Investigación Desarrollo Territorial Bogotá, Colombia. Actualmente trabaja en el Ministerio de Cultura.

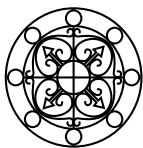
Paola Marcela Baldion Clavijo. Magíster en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Licenciada en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente-investigadora de la Corporación Universitaria Cenda, donde imparte las materias de investigación sobre y para las artes y métodos de investigación, con experiencia en asesoría de proyectos pedagógicos en investigación y gestión cultural en ámbitos públicos y privados. Principales áreas de investigación: lo sensible/sintiente de las artes, adultos mayores, el cuerpo, la corporalidad y la corporeidad, pedagogía, educación artística.

Soy Rudy Marcelo Carvajal Rodríguez. Tengo 32 años, el menor de 5 hijos y proveniente de Tibirita, Cundinamarca, mi formación profesional inicial es como Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2013 y Magíster en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el 2017. Actualmente me desempeño como orientador escolar en la Secretaría de Educación de Bogotá brindando atención psicosocial a niños, niñas, jóvenes y comunidad educativa. De manera paralela he creado la marca de peluquería La Motilona, proyecto de investigación-creación en artes y actualmente el pretexto para reflexionar e interactuar desde la gestión cultural en escenarios de arte, cultura, educación y comunidad.

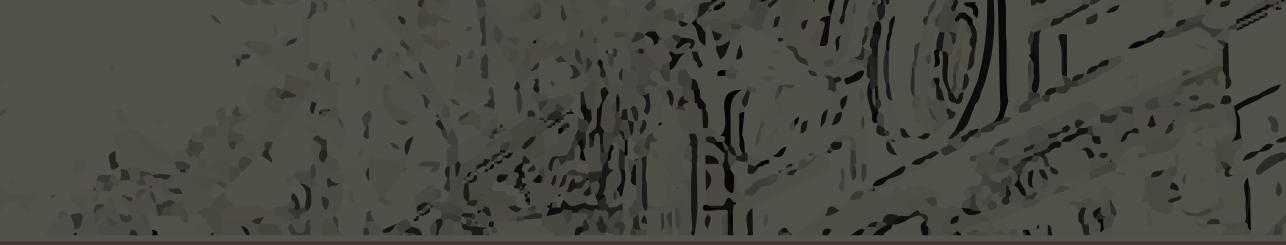
Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas. Magíster en Estudios Artísticos y Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, profesional en Prerensa Digital y Preimpresión del SENA. Posee dos publicaciones de su autoría en el desarrollo e implementación de las artes plásticas en los procesos de alfabetización y bachillerato por ciclos, además de varias publicaciones en revistas especializadas en procesos de formación en Danza con niños y niñas en edad preescolar. Profesor de danza con más quince años de experiencia educativa, actualmente profesor del taller de danza en el Colegio CAFAM.

Estivenson Rodríguez. Licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Música de la Pontificia Universidad Javeriana y Magíster en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Inicia sus estudios musicales en 1990 en el Instituto San Pablo Apóstol bajo la modalidad de bachillerato técnico en Música con énfasis en el saxofón clásico con el maestro José Higuera. En 1997 encontró su vocación como docente de música en diversas instituciones de educación inicial, básica y media y, a través del tiempo, ha desarrollado habilidades en su labor docente como músico integral, arreglista, director y formador de grupos en diversos géneros musicales.

Marly Zuli Saavedra Correa. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pasante en la Maestría en Estudios Artísticos de la misma universidad y asistente de corrección de estilo y revisión editorial de los documentos institucionales de la misma.



Facultad
de Artes-ASAB



Diálogos de Investigación–Creación en la Maestría en Estudios Artísticos, se editó por primera vez con las ponencias del Primer Seminario Posgradual sobre Investigación-Creación, organizado en el año 2012. Esta segunda versión presenta una compilación de textos que se enmarcan en lo que uno de los autores ha denominado “manifestaciones sensibles”; es decir, aquellas “que generan diálogos interculturales y generacionales, a partir de estéticas populares, cotidianas, comunitarias y urbanas...” y que han sido el resultado de procesos de investigación-creación con los cuales cinco de los autores cerraron su ciclo de formación posgradual.



ISBN 978-958-787-149-4



9 789587 871494



Facultad
de Artes-ASAB