

**Métodos y
Herramientas en
Gestión Cultural.**
*Investigaciones y
experiencias en
América latina.*



Carlos Yáñez Canal
José Luis Mariscal Orozco
Úrsula Rucker

• Editores •

**Métodos y
Herramientas en
Gestión Cultural.**
*Investigaciones y
experiencias en
América latina.*



Carlos Yáñez Canal
José Luis Mariscal Orozco
Úrsula Rucker

• Editores •



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Manizales, 2019

© Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales
Facultad de Administración
© Editorial Universidad Nacional de Colombia
© Carlos Yáñez Canal, José Luis Mariscal Orozco, Úrsula Rucker - Editores
© Ursula Rucker, José Luis Mariscal Orozco, Carlos Yáñez Canal,
Alejandra Navarro, Azucena Cisneros Hernández, Paola de la Vega Velastegui,
Ignacio Moreno Nava, José Martínez Reyes, Paula Andrea Paez,
Stella Viviana Núñez, Luis Gabriel Hernández Valencia, Valentina Arreola Ochoa,
Laura Isabel Romero - Autores

Primera edición, 2019
ISBN 978-958-783-842-8 (digital)

Edición
Matiz Taller Editorial
matiz.tallereditorial@gmail.com

Coordinadora editorial:
Janeth Usma Vásquez
Correctora de estilo:
Laura Obando Alzate
Diseño y diagramación:
Melissa Zuluaga Hernández

Manizales, Colombia, 2019

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la
autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Hecho en Manizales, Colombia

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

.....
Métodos y herramientas en Gestión Cultural. Investigaciones y
experiencias en América Latina / editores Carlos Yáñez Canal, José Luis
Mariscal Orozco, Úrsula Rucker. – Manizales : Universidad Nacional de
Colombia. Centro Editorial de la Facultad de Administración, CEFA. 2019

Incluye referencias bibliográficas
227 páginas : ilustraciones a color ; 21 cm
ISBN: 978-958-783-842-8

1. Administración cultural - Metodología - América Latina - 2. Política
Cultural - Herramientas - América Latina -- I. Yáñez Canal, Carlos, editor
– II. Mariscal Orozco, José Luis, editor – III. Rucker, Úrsula, editor

CDD-23 306.068

Contenido

Introducción	9
El Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural. Una herramienta importante para conocer, medir y planificar en el campo académico y laboral de la Gestión Cultural	14
<i>Ursula Rucker</i>	
Introducción	14
Los Observatorios Culturales	16
El Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural - OLGC	18
Metodología: gestión de la información y del conocimiento	19
Desarrollo del OLGC	21
Conclusiones	26
Referencias	28
La caja de herramientas del gestor cultural	29
<i>José Luis Mariscal Orozco</i>	
El gestor como organizador de actividades	30
El gestor como mediador cultural	31
El gestor cultural como solucionador de problemas y necesidades	34
La Gestión Cultural como ingeniería de lo cultural	37
Conclusión: la organización de nuestra Caja de Herramientas	39
Referencias	45
La Gestión Cultural: hacia la construcción de un método a-metódico	46
<i>Carlos Yáñez Canal</i>	
Introducción	46
Hermenéutica de una práctica y saber experiencial	48
El método como devenir encarnado (a modo de conclusión)	64
Referencias	72

Reconstruyendo trayectorias profesionales de gestores culturales para pensar la profesión	74
<i>Alejandra Navarro</i>	
Trayectorias profesionales y gestores culturales: ¿un campo de interés?	75
Revisando “piezas” para pensar las biografías	79
Construyendo el viaje de la investigación: mirando a través de los ojos de los gestores culturales	86
Reflexiones Finales	93
Referencias	97
Propuesta de una gestión cíclica para la implementación de proyectos culturales	100
<i>Azucena Cisneros Hernández</i>	
Gestión Cíclica	102
Conclusiones	109
Referencias	110
Breves indicios para una Gestión Cultural crítica	111
<i>Paola de la Vega Velastegui</i>	
Referencias	126
Pensamiento Complejo como herramienta para generar investigación transdisciplinaria de los patrimonios desde procesos de la Gestión Cultural	128
<i>Ignacio Moreno Nava, José Martínez Reyes</i>	
Problematización y contextualización	128
Modelo y herramientas	133
Ejemplos de abordajes. Leyendas, complejidad y transdisciplina	138
Valoración crítica, alcances y límites	141
Conclusión	143
Referencias	145
Investigar e intervenir: ejercicio de la Gestión Cultural	146
<i>Paula Andrea Paez</i>	
Investigar para intervenir	146
Investig-acción cultural	148
Contextualización del proyecto realizado: “Organización y cultura”	148
Casos y particularidades	151
<i>Matute Kultural</i>	151
<i>Biblioteca Popular del Valle Iberlucea</i>	152

<i>Centro Cultural Patas Arriba</i>	153
<i>Centro Cultural Alas del Sur</i>	153
<i>Espacio Municipal para la Memoria Ex CCDTyE “El Infierno”</i>	154
Prácticas metodológicas	156
Hallazgos e impresiones	163
Reflexiones finales: en vistas de la acción transformadora	169
Referencias	171
Experiencias de Intervención en Proyectos de Impacto Local. Caso: CUVA, Centro Universitario de Villa La Angostura	173
<i>Stella Viviana Núñez</i>	
Introducción	173
El universo referencial	175
Villa La Angostura: análisis contextual de su población	177
Organización económica	178
Organización educativa	179
Impacto esperado	180
El contexto regional	181
Etapas del proceso	182
Estrategias	187
Resultados	188
Referencias	190
Formación universitaria de gestores culturales en línea: metodologías, herramientas y perspectivas. La experiencia de la Licenciatura en Gestión Cultural – SUV UDG – México	191
<i>Luis Gabriel Hernández Valencia, Valentina Arreola Ochoa</i>	
Antecedentes de la Licenciatura en Gestión Cultural	193
Modelo educativo y sus componentes	194
Licenciatura en Gestión Cultural: el eje de proyectos una herramienta para la formación disciplinar	202
Fortaleza académica de la LGC. Cuerpo Académico Gestión de la Cultura en Ambientes Virtuales	207
I. <i>Generación de conocimiento en Gestión Cultural</i>	207
II. <i>Transferencia del conocimiento científico</i>	207
III. <i>Comunicación pública del conocimiento científico</i>	207
Reflexiones finales	208
Referencias	209

Métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño-UNMdP	210
<i>Laura Isabel Romero</i>	
Seminario Obligatorio: “Problemas Contemporáneos de la Gestión Cultural”	212
Miradas y tensiones: métodos y estrategias en la formación de Gestión Cultural	214
Algunas reflexiones	223
Referencias	225

Introducción

A lo largo y ancho de nuestra región latinoamericana existen muchas formas de entender y hacer Gestión Cultural, dependiendo de los contextos, los procesos, los objetos y, sobre todo, de los propósitos que se desean alcanzar.

Gran parte de las estrategias metodológicas utilizadas por los gestores culturales han sido tomadas de otros campos disciplinares, algunas veces implementándolas tal y como fueron creadas, en otras, apropiándolas y haciendo modificaciones. En ese sentido, la Gestión Cultural es campo interdisciplinar que ha incorporado como parte de su entender y hacer conceptos, métodos, herramientas, técnicas e instrumentos de las ciencias sociales, de las humanidades y la administración. En cada fase de la acción cultural se requieren de herramientas diferenciadas, por ejemplo, para el diagnóstico se suelen usar técnicas de investigación para recolectar, organizar e interpretar datos; para el diseño de la acción cultural, se requieren metodologías como la planeación y/o diseño de proyectos; en la implementación, se utilizan instrumentos administrativos que permitan dirigir, controlar y dar seguimiento a las tareas; y, finalmente, en el cierre y evaluación se suelen utilizar herramientas contables, administrativas, de comunicación e investigación para conocer el impacto de la acción, hacer el cierre del proyecto y difundir los resultados.

En los últimos años se observa que diversos gestores culturales, en distintos campos culturales y ámbitos de desempeño, diseñan e

implementan nuevas estrategias metodológicas para atender las necesidades de las localidades o grupos con los cuales se trabajan. De la misma manera, desde la formación de gestores, se han estado incorporando nuevos saberes y formas de entender la realidad y la propia gestión que ha implicado configurar nuevos marcos metodológicos de la práctica del gestor cultural. Así, la práctica va definiendo nuevas teorías y metodologías, y desde la academia se introducen nuevas formas de hacer la Gestión Cultural en el campo.

Esta revisión y redefinición de los métodos y herramientas aplicadas, apropiadas, modificadas o de nueva creación, están contribuyendo a la construcción del campo disciplinar de la Gestión Cultural, pues estas se van definiendo en relación con la delimitación de los objetos de estudio-intervención, así como de los alcances y límites de la propia Gestión Cultural con otros campos disciplinares y profesiones.

Por ello, el propósito de esta obra es identificar y analizar cuáles son las metodologías y herramientas que en la actualidad se utilizan en la Gestión Cultural en Latinoamérica: sus características, alcances y limitaciones no solo en el plano operativo, sino también conceptual y epistemológico. En tal sentido, a través de la Red Latinoamericana de Gestión Cultural, se convocó a gestores, estudiantes, docentes e investigadores a que contribuyeran en el análisis y debate de los métodos, estrategias y herramientas que se suelen utilizar en el diagnóstico, diseño, planeación, ejecución y evaluación de la acción cultural en Latinoamérica; pero también en las prácticas investigativas y formativas universitarias de gestores culturales.

El resultado de este ejercicio académico es el capitulado de esta obra conformado por gestores de diversos países, instituciones y trayectorias laborales y académicas. Para abrir el debate, Ursula Rucker presenta un acercamiento a los observatorios culturales y plantea un Observatorio

de Gestión Cultural en América Latina, constituyéndose en una herramienta que permita mejorar tanto la práctica de la Gestión Cultural y la generación de políticas culturales en sus sentidos más amplios, así como contribuir a los procesos de investigación sobre las mismas. Por su parte, José Luis Mariscal fundamenta que la Gestión Cultural es una ingeniería de lo cultural que requiere identificar y aplicar conocimientos, metodologías y herramientas de otros campos disciplinares para la resolución de problemas y necesidades culturales.

Carlos Yáñez Canal nos presenta una reflexión sobre la construcción del método de la Gestión Cultural a partir de la praxis, en el reconocimiento de la práctica como un saber que se construye a partir de la experiencia vivida. Alejandra Navarro propone el uso del método biográfico como acercamiento teórico-metodológico para indagar en la construcción de las identidades profesionales de gestores culturales, pues esto permite reconstruir sus experiencias vitales y trayectorias profesionales en la búsqueda de continuidades y/o rupturas.

Azucena Cisneros hace una crítica a los proyectos culturales que dejan de lado la interacción significativa entre los agentes involucrados, por lo que propone un método denominado “gestión cíclica”, la cual visibiliza los procesos de reflexión y la toma de decisiones, a través de la inclusión social integral y el desarrollo simbólico entre los grupos de atención y los agentes culturales. Por su parte, Paola de la Vega, desde el marco de los estudios culturales, abre el debate sobre la construcción de herramientas y métodos situados capaces de descentrar un orden tecnocrático y racional-instrumental de la Gestión Cultural que, desde una posición crítica, permita la construcción de una epistemología de la Gestión Cultural latinoamericana e indagar sobre las fisuras que permitirían su repolitización.

Ignacio Moreno y José Martínez exponen la importancia y alcances del abordaje interdisciplinar y de la complejidad en la investigación cultural con un énfasis en la generación de conocimiento y el desarrollo cultural regional. A través de la exposición de los resultados de un proyecto de investigación, Paula Andrea Páez presenta una reflexión con respecto a la congruencia y articulación que debe haber entre la metodología de investigación (para el diagnóstico) y las estrategias de intervención. En dicho tenor, Viviana Núñez nos comparte algunas experiencias en la intervención cultural y, a partir de ellas, caracteriza y justifica la importancia de la diversificación de métodos y herramientas acordes a los objetos y propósitos de la intervención a nivel de las localidades.

Para finalizar el libro, se presentan casos con su respectiva reflexión metodológica en la formación universitaria de gestores culturales: Luis Gabriel Hernández y Valentina Arreola analizan la experiencia de la Licenciatura en Gestión Cultural, un pregrado ofrecido completamente en línea, como formalización del campo en el ámbito académico de la profesionalización de los gestores culturales. Los autores nos brindan un panorama de la metodología de trabajo a partir del modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual, articulado a la herramienta del eje de proyectos que implementa la estrategia del aprendizaje basado en problemas.

Por su parte, Laura Romero expone los métodos y estrategias de formación en el campo de la Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad de Mar del Plata, brindando algunas reflexiones sobre los resultados de los métodos, estrategias y desafíos docentes de la formación académica que contribuyan al fortalecimiento y consolidación de profesionales del campo de la Gestión Cultural.

Como el lector podrá darse cuenta, este mosaico de análisis, reflexiones, experiencias y propuestas, le permitirán conocer experiencias de campo desde las cuales se puede identificar y caracterizar las formas en que se configura el hacer de la Gestión Cultural y que, al ser documentadas y socializadas, permite la organización del conocimiento generado desde la misma praxis. Pero también se da de manera inversa, los avances en las investigaciones científicas y debates académicos contribuyen a la definición, la ampliación y la conformación de estrategias metodológicas articuladas, situadas y de largo alcance, que permiten atender las necesidades en las que la acción cultural se concibe y se opera.

Carlos Yáñez Canal
José Luis Mariscal Orozco
Ursula Rucker

El Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural. Una herramienta importante para conocer, medir y planificar en el campo académico y laboral de la Gestión Cultural

Ursula Rucker*

Introducción

Desde la así llamada Revolución Industrial, el hombre no ha dejado de inventar nuevos artilugios y nuevas tecnologías para aplicarlos no sólo a los procesos productivos sino para facilitar las tareas diarias, tanto en hogares como en oficinas o reparticiones gubernamentales, agilizar el transporte, mejorar las comunicaciones, etc., etc. Pero estas innovaciones no se han quedado en los ámbitos industriales, prácticos o políticos, sino que se han trasladado también a los procesos de creación cultural, incluyendo, además de la creación en sí, su producción, circulación y difusión. Pero mientras que a finales del siglo XVIII, el siglo XIX y buena parte del XX, los procesos creativos se asociaban a las “bellas artes” por un lado o a las “artes populares” por el otro, en los últimos decenios y especialmente en nuestro siglo, estos procesos se fueron complejizando y se fueron cruzando con nuevos temas o puntos de vista, que hasta entonces no eran relevantes, como el surgimiento

* Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina).

de las industrias culturales o las vinculaciones entre economía y cultura, o entre política y cultura. Esto fue dando como resultado el surgimiento de subdisciplinas, muchas veces en el marco de otras más tradicionales, como la economía de la cultura, el marketing cultural o las políticas culturales, entre muchas otras.

En la actualidad, además de continuar, por lo menos en parte, con las formas de producción y los procesos heredados de la época industrial, las sociedades contemporáneas viven una compleja superposición de estas con un flujo creciente de información y de tecnologías de la información y del conocimiento. Podemos decir que, a pesar de la importancia que han tenido siempre, la información y el conocimiento nunca se habían consagrado como los motores del desarrollo político, social, cultural y económico de un país o una región como lo hacen hoy en día. Aquellos estados y regiones que pretenden avanzar hacia una sociedad del conocimiento, desarrollan nuevas estrategias que les permitan gestionar y realizar un uso más eficaz y eficiente de la información, con el fin de transformarla y transmitirla en forma de conocimiento (UNESCO, 2005).

Esta afirmación de la UNESCO vale para todos los sectores productivos, pero muy especialmente para el sector cultural, que se ha ido consolidando como un área importante en el desarrollo de una sociedad.

Desde la década de los 50, paulatinamente, se ha incorporado [la cultura] a las políticas gubernamentales, a la agenda política, comunicacional y a la academia, entre otros ámbitos. Sin embargo, no deja de ser un sector joven que requiere fortalecer las bases sobre las que se está construyendo. Su desarrollo implica una progresiva complejización que hace necesario mayores claridades sobre lo que es constitutivo del mismo. (Negron y Bodrovsky, 2014, p. 1)

Para ello fue necesario comenzar a sistematizar la información disponible en los diversos ámbitos vinculados a la cultura, contar con una base de datos, aunque sean mínimos, para poder tomar las decisiones más adecuadas en el diseño y la evaluación de políticas culturales, tanto en la esfera pública como en la privada, para sistematizar las fuentes de información y realizar un análisis teórico de las políticas culturales, investigaciones, producciones culturales, visibilización de los impactos del campo de la cultura, etc., así como su incidencia en las diversas sociedades.

Los Observatorios Culturales

Ya a finales de los años 80, surgen los primeros Observatorios Culturales, especialmente en Europa, pero luego también en las demás regiones del mundo, incluyendo en América Latina. Los primeros surgieron en Colombia (Observatorio de Cultura Urbana, 1996, y Observatorio del Caribe Colombiano, 1997) y en Argentina (Observatorio Cultural de Buenos Aires, 1997), a los que luego siguieron un gran número de otros en esos mismos países, así como en México y Brasil, entre otros. En general, la información generada ha servido para poner “de manifiesto el valor económico y sociopolítico de la producción cultural. Sus resultados han sorprendido y dado testimonio de la gran riqueza cultural de la región y del productivo significado de este sector para el desarrollo económico general de cada país” (OEI, 2006, p.215).

Así, América Latina no sólo mide el impacto económico de la cultura, sobre todo de sus industrias culturales, sino que reconoce la riqueza de su diversidad cultural y su capacidad de promover el desarrollo y preservar esa diversidad, complementando los procesos económicos por su contribución a la producción y el empleo, fortaleciendo la cohesión social y fomentando la mayor participación de los ciudadanos en la vida política.

Las principales formas de trabajo que identificaron Rucker y Mariscal Orozco (2016, pp. 78-79) para los Observatorios Culturales en América Latina son cuatro, aunque no son mutuamente excluyentes y pueden trabajar con dos o más de ellas:

- Sistemas de información cultural
- Grupos de expertos
- Grupos de investigación
- Sistemas de referencias

Si nos referimos a los temas tratados, en nuestra región se pudieron identificar los siguientes (Rucker y Mariscal Orozco, 2016, pp. 76-77), siendo que algunos dan un mayor peso a alguna de estas áreas y otros son multitemáticos:

- Políticas culturales
- Actividades culturales
- Patrimonio cultural
- Economía de la cultura
- Fenómenos culturales
- Derechos culturales
- Turismo cultural
- Cooperación cultural
- Cultura y comunicación
- Extensión cultural
- Otros

El Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural - OLGC

Como podemos observar, ninguno de estos Observatorios toma como eje de trabajo la Gestión Cultural, ni como campo laboral ni como profesión o campo académico. Es por eso que la Red Latinoamericana de Gestión Cultural (RedLGC), a través de la Universidad de Guadalajara (México), la Universidad Nacional de Colombia (sede Manizales, Colombia), la Universidad de Santiago de Chile (Chile) y la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina), promueve y desarrolla la iniciativa del Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural (OLGC), con el objetivo de identificar, documentar y analizar las tendencias de la Gestión Cultural en Latinoamérica, al poner en práctica un sistema de gestión del conocimiento y la información que permita definir modelos, indicadores y escenarios que sirvan para mejorar los procesos de formalización de la Gestión Cultural como campo disciplinar y profesional, e influir en las decisiones del gobierno, en cualquiera de sus niveles, sobre el diseño, la implementación y la evaluación de políticas culturales.

El OLGC se visualiza como un sistema integrado de gestión de la información del conocimiento y el aprendizaje que contribuye a analizar y mejorar las prácticas formativas, investigativas, asociativas y profesionales de los gestores culturales de Latinoamérica. Para su conformación, organización y funcionamiento, se apuesta al trabajo colaborativo entre las diversas instancias promotoras, como la propia RedLGC y las universidades ya mencionadas, así como a la participación abierta y autogestiva de los usuarios según sus necesidades de información, documentación y utilización de los datos.

Metodología: gestión de la información y del conocimiento

Es aquí donde quisiéramos retomar el tema de la gestión de la información y del conocimiento. Aunque es fundamental contar con información fidedigna, en esta sociedad que cuenta con un flujo cada vez mayor de información, es importante que se pueda dar un paso más y convertir esa información en conocimiento, en un insumo útil para nuestro sector. Ya Castells decía que lo que se puede considerar característico de la actual revolución tecnológica no sería “el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información-comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos” (1999, p. 47). Y acota: “La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinir a sus usuarios” (p. 58). Por otro lado, refiriéndose a la sociedad del conocimiento, el mismo autor señala en otra publicación posterior que se trataría:

(...) de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información. (Castells, 2002, p. 7)

En líneas generales, tanto la información como el conocimiento habitual son enfocados desde aspectos económicos y de producción, para los que la tecnología es el soporte que acelera esos procesos, pero no como un elemento neutro, puesto que el propio desarrollo tecnológico está atravesado por los más diversos intereses (Torres, 2005). Otros especialistas afirman que la diferencia entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento radica en la

posibilidad de modificar el uso que se hace de las tecnologías de la información para que puedan impulsar la producción de conocimientos de investigación y vincularlos a la producción (Flores Pacheco, Galicia Segura y Sánchez Vanderkast, 2007).

En la actualidad también se aplica la gestión del conocimiento a iniciativas y proyectos en instituciones educativas y en universidades, en emprendimientos sociales y en redes colaborativas, adaptando todas las posibilidades que ofrecen para crear modelos que permitan gestionar el conocimiento, ya no solo a los fines económico-empresariales sino educativos, sociales y científicos. Inscribiéndose en esta lógica, se crea el OLGC con el objetivo de identificar, documentar y analizar las tendencias de la Gestión Cultural en Latinoamérica, al poner en práctica un sistema de gestión del conocimiento y la información que permita definir modelos, indicadores y escenarios que sirvan para mejorar los procesos de formalización de la Gestión Cultural como campo disciplinar y profesional, e influir en las decisiones del gobierno, en cualquiera de sus niveles, sobre el diseño, la implementación y la evaluación de políticas culturales (Rucker y Mariscal Orozco, 2016, pp. 82-83). Además, se propone generar, difundir y transferir información relevante y actualizada con respecto a las iniciativas, programas y proyectos de formación, investigación y asociatividad de la Gestión Cultural en la región, así como reunir, organizar y socializar recursos informativos relacionados con el campo de la Gestión Cultural, con el propósito de fortalecer los procesos de formación, investigación y práctica de la Gestión Cultural, promoviendo la consolidación del campo profesional y académico específico.

De esta forma, el OLGC se constituye en una herramienta que permite mejorar tanto la práctica de la Gestión Cultural y la generación de

políticas culturales en sus sentidos más amplios, así como contribuir a los procesos de investigación sobre las mismas.

Desarrollo del OLGC

Aunque la idea inicial del OLGC surge junto con la creación de la RedLGC en 2010, su formulación y formalización recién se están logrando en estos últimos años, con la participación cada vez más activa de las universidades que forman parte de esta, sobre todo en el marco de la Red Universitaria Latinoamericana para la Formación e Investigación en Gestión Cultural y Políticas Culturales, conformada por las universidades ya mencionadas. A lo largo de estos años se fueron definiendo las diversas dimensiones de observación para el campo laboral y académico de la Gestión Cultural, tales como:

- La formación en gestión cultural (los procesos de institucionalización y los programas de formación, los diversos niveles e instituciones participantes en esa formación, etc.)
- La investigación en gestión cultural (grupos y proyectos de investigación, publicaciones, objetos de estudio, abordajes metodológicos y conceptuales, etc., etc., así como su relación con la práctica)
- Los procesos de asociatividad (atendiendo tanto a las prácticas, como procesos, estrategias, discursos y formas en que los gestores culturales se vinculan y colaboran para obtener un mayor reconocimiento de su práctica laboral, profesional, académica y social)
- Las políticas culturales (observando las cuestiones conceptuales, filosóficas, metodológicas, legales y técnicas en sus diversos niveles)

• • •

- La práctica de la gestión cultural (tomando en cuenta las formas en que se lleva a cabo la gestión cultural en la práctica y en el territorio, así como sus discursos en las más diversas regiones de Latinoamérica).

De lo antedicho, podemos ver que el OLG C no sólo se ofrece como una herramienta sino que también diseña, planifica y lleva a la práctica diversas metodologías para lograr sus objetivos.

En las discusiones iniciales al interior de la RedLGC, se determinó que aunque se podían establecer similitudes entre los diversos actores del campo de la Gestión Cultural en Latinoamérica, estas eran más bien intuitivas o el resultado de los relatos de los participantes, pero que no se contaba con investigaciones concretas que así lo avalaran. Ya se contaba con una cantidad considerable de documentos elaborados en la región, pero en la mayoría de los casos con muy escasa difusión, incluso al interior de las propias instituciones que los producían.

En esa primera instancia ya se comenzaron a diseñar las primeras herramientas con las que contaría el incipiente OLG C para poder suplir las carencias detectadas, entre las que se contaría con un repositorio de todos esos documentos para que estuvieran a disposición, tanto de los miembros de la RedLGC, como de las universidades y de los gestores culturales o instituciones y organismos interesados.

Pero también se concluyó que era necesario establecer investigaciones con metodologías consensuadas entre los integrantes, para poder comparar realmente lo que estaba sucediendo en el campo de la Gestión Cultural en cada uno de los países de la región, con datos fidedignos, pero sobre todo comparables. Ya que hasta este momento los estudios específicos sobre Gestión Cultural son escasos y no siguen un patrón común, por lo que son muy difíciles de comparar y los resultados de una eventual comparación no serían los óptimos.

Según la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que fue una de las primeras instituciones en trabajar los temas vinculados a la gestión y las políticas culturales, la idea de observatorio encierra el concepto de trabajo con independencia, autonomía y capacidad crítica, labor que desarrollan en el ámbito de la investigación y la formación, realizando una función de apoyo y colaboración con los órganos gubernamentales, sean estos locales, regionales o nacionales. Esta labor también incluye visualizar y predecir con anticipación escenarios culturales futuros a fin de estar mejor preparados al momento de encarar políticas en el sector (OEI, s.f.). A pesar de los esfuerzos de la OEI por impulsar las observaciones y mediciones en cada uno de los países que la integran, nunca se había trabajado concretamente sobre el ámbito de la Gestión Cultural y menos aún a nivel regional, con la participación de diversos países. En este sentido fue fundamental la participación de las universidades, ya que fue en ellas donde se pudieron llevar adelante algunos de los proyectos propuestos. Entre ellos, la ya nombrada creación de la *Red universitaria latinoamericana para la formación e investigación en gestión cultural y políticas culturales*, que actualmente está formada por las siguientes universidades: Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina), Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), Universidad Nacional de Colombia (Colombia), Universidad de Guadalajara (México), Universidad Federal de Bahía (Brasil) y la Universidad de Santiago de Chile (Chile); y todas integrantes de la RedLGC, como organización marco.

Durante los últimos años se fueron afianzando los vínculos entre estas universidades y se está trabajando para incorporar a otras nuevas a la tarea emprendida. El trabajo se realiza sobre todo en forma virtual, aunque también hemos tenido la oportunidad de mantener algunas reuniones presenciales, como fueron los dos Congresos

Latinoamericanos de Gestión Cultural, que se llevaron a cabo en Santiago de Chile en 2014 y en Cali, Colombia, en 2017, así como dos Encuentros de trabajo de la Red Universitaria Latinoamericana en junio de 2015 y junio de 2017, en Buenos Aires. Estas reuniones presenciales sirvieron para ahondar los vínculos ya existentes y afianzar los trabajos encarados en común, como, por ejemplo, el desarrollo de una investigación con metodologías consensuadas entre estas universidades, para ser llevada a cabo en cada uno de los países. Su propósito es comenzar a contar con una base de datos real, actualizada y comparable de los programas de formación en gestión y políticas culturales, así como de las investigaciones que se están llevando a cabo al respecto, aunque dando cuenta de la diversidad de modalidades, temáticas y niveles de cada programa o investigación.

La Universidad de Guadalajara fue la primera en presentar el proyecto “Emergencia de la gestión cultural como campo académico disciplinar en México” ante el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación del CONACyT que fue aprobado y está muy avanzado. La Universidad Nacional de Avellaneda presentó el proyecto de investigación denominado “Génesis y avances de la institucionalización de la Gestión Cultural en Argentina”, que también fue aprobado en el marco de la convocatoria del Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones Científicas y Artísticas (PRIICA) de esa universidad, mientras la Universidad Nacional de Colombia hizo lo propio con el proyecto “La Gestión Cultural y su campo disciplinar en Colombia: hacia el fortalecimiento de los procesos investigativos”.

Estas investigaciones, con metodologías consensuadas en común, formarán la primera base de datos concretos para poder nutrir el Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural y comenzar a tener una idea certera acerca de la oferta en formación en gestión

cultural con que realmente cuenta cada uno de los países participantes, así como de las investigaciones en este campo disciplinar incipiente que se están llevando a cabo. También se está invitando a otras universidades a incluir una investigación similar entre sus proyectos, para contar cada vez con un mayor número de países relevados y participando activamente.

De esta forma, el Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural propone un formato innovador, que incentive la retroalimentación entre teoría y práctica, entre los análisis de grupos de investigación y nuevos datos aportados por la práctica del campo laboral de la gestión cultural, contribuyendo realmente a la articulación entre todos los actores involucrados, pero sin perder de vista el trabajo analítico y crítico de los especialistas, contribuyendo en forma significativa a una mayor institucionalización y reconocimiento de la gestión cultural como campo disciplinar y laboral.

Otro de los proyectos que se está trabajando en forma colaborativa es la Maestría en Gestión Cultural, un programa de posgrado orientado a la investigación de los discursos, prácticas, modelos, políticas y estrategias de gestionar la cultura en el contexto Latinoamericano. Su enfoque de análisis e interpretación parte del paradigma de la complejidad, por lo que el abordaje y tratamiento de sus objetos de estudio es crítico, interdisciplinar e intercultural, considerando las diferentes dimensiones e interrelaciones de la cultura y sus agentes. Participan de este proyecto la Universidad de Guadalajara (México), que ya tiene el proyecto aprobado para ser implementado como Maestría / Doctorado a partir de 2019, la Universidad Nacional de Colombia, que también tiene su proyecto aprobado para ser implementado a partir de 2019 como Maestría, y la Universidad Nacional de Avellaneda que todavía está en proceso de elaboración

de su proyecto local. Una de las aspiraciones de estos estudios a nivel Maestría y doctorado es impulsar la realización de investigaciones que puedan nutrir el OLGC, con posibilidad de trabajar en forma regional y comparar los resultados obtenidos en los diversos países.

Actualmente el OLGC se encuentra en su etapa de implementación, en la que se firmaron o se están firmando los acuerdos interinstitucionales (marco y específicos) entre las diversas universidades e instituciones y organismos, aunque ya se está trabajando en las diversas líneas de investigación y recopilación de datos para nutrir el Observatorio para comenzar a hacer público el trabajo ya realizado. Además de las investigaciones ya mencionadas y el trabajo que se realizará a partir de las Maestrías y Doctorado, se cuenta con el trabajo de sistematización hecho durante los dos Congresos Latinoamericanos de Gestión Cultural, las publicaciones emanadas de los mismos, así como diversos encuentros y simposios realizados a lo largo de los últimos años, como los dos Simposios Internacionales de Gestión Cultural, que se llevaron a cabo en Buenos Aires en abril de 2015 y junio de 2017. En cada una de estas oportunidades se encontraron representantes de las universidades e instituciones participantes para trabajar en las metodologías de investigación comunes y de este modo nutrir el OLGC.

Conclusiones

La tarea realizada hasta el momento nos permite trabajar en forma regional, respetando las necesidades y prioridades de cada país, ciudad o institución, pero realizando las investigaciones y relevamientos, de forma tal que puedan ser cotejados con los aportados por los otros países.

Es de destacar que como contamos con un trabajo en red realizado por lo menos desde el año 2010, todas las publicaciones realizadas a partir de las diversas iniciativas llevadas a cabo desde la RedLGC forman parte del Repositorio del OLGC, que es otro de los objetivos del mismo: la difusión y socialización de los trabajos realizados en Latinoamérica en el campo de la gestión y las políticas culturales.

El creciente desarrollo de las tecnologías de la información nos ha puesto a disposición las herramientas necesarias para poder llevar a la práctica este proyecto en forma colaborativa, pudiendo desarrollar metodologías elaboradas y consensuadas entre los diversos integrantes, que logren dar cuenta de la multiplicidad de aspectos involucrados en la gestión cultural regional, reflejando tanto sus diferencias como sus similitudes. De esta forma se está contribuyendo a una real gestión del conocimiento, articulando entre la experiencia en el campo de la gestión cultural y la información, como marco para la acción, así como al reconocimiento de nuevos aprendizajes. También el hecho de encarar la tarea desde sus comienzos con un enfoque regional latinoamericano, abierto a la participación de nuevas universidades, permite contar a mediano plazo con herramientas significativas, ya sea para el diseño de políticas culturales, de proyectos de capacitación en todos los niveles, o de instrumentos de autoevaluación para proyectos culturales de las más diversas características. Contando tanto con una herramienta para la implementación de proyectos y políticas culturales, así como con metodologías apropiadas para ser implementadas en los diversos campos de acción de la gestión cultural.

Referencias

- Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*. España: Alianza Editorial
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>
- Flores Pacheco, A. L., Galicia Segura, G., y Sánchez Vanderkast, E. (2007). Una aproximación a la sociedad de la información y del conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 19-28, Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272007000100004&lng=pt&nrm=iso
- Negrón, B., y Brodsky, J. (2014). Los observatorios culturales hoy. *Manual Atalaya. Apoyo a la Gestión Cultural*. Recuperado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/los-observatorios-culturales-hoy>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI– (Eds.). (2006). *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura de la OEI*, 10. Recuperado de http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores_culturales/2009/Observatorios%20-%20OEI.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI– (s. f.). *Observatorios de Investigación Cultural*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/cultura/enlaces2.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- Rucker, U. y Mariscal Orozco, J. L. (2016). Hacia la creación de sistemas de gestión del conocimiento en gestión cultural. El Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural. En J. Amaya., J.P. Rivas. y M.I. Mercado. (Coords.), *Diversidad, Tradición e Innovación en Gestión Cultural, Teorías y contextos, Tomo I*, 73-91. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Torres, R. M. (2005). *Sociedad de la información / Sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsiberprome/socinfoscon.pdf>

La caja de herramientas del gestor cultural

José Luis Mariscal Orozco*

En los últimos diez años hemos sido testigos de un proceso de formalización disciplinar de la Gestión Cultural. Como ha sucedido con otros campos académicos, el oficio de gestionar la cultura surge a partir de una necesidad social de contar con un agente capaz de organizar la acción cultural en las comunidades. La figura de lo que es el gestor cultural, lo que hace y el cómo lo hace, está relacionada con lo que social e históricamente se entiende por “lo cultural” y “lo gestionable”; esto es, en diversos momentos históricos, grupos sociales y lugares, se comprende de diferente manera cuál es el alcance de lo que se entiende por cultura y qué se puede gestionar de ella.

Por ejemplo, para algunos lo cultural se delimita a las expresiones artísticas y los patrimonios, lo cual conlleva a concebir la cultura como objetos que pueden ser promovidos y difundidos entre una población objetivo, con el propósito de que los conozcan y tengan un acercamiento a ellos.

Dependiendo de lo que se conciba como lo cultural y lo gestionable de ello, se van a privilegiar ciertas formas de diseñar y operar la acción cultural, así como los alcances y propósitos que tendrá esta en relación con el contexto donde surge o se relaciona. En cierta forma, a partir

* Doctor en Antropología Social. Profesor investigador del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (México).

de la observación empírica de la práctica de los gestores culturales, podemos identificar tres categorías de conceptualización de lo que *es* y *hace* un gestor cultural: 1) como organizador de actividades; 2) como mediador cultural; y 3) como solucionador de problemas y necesidades.

El gestor como organizador de actividades

Esta conceptualización se basa en la idea de que “lo cultural” se delimita en la realización de todas aquellas actividades (regularmente llamadas “eventos”) que tengan como propósito dar a conocer las expresiones artísticas y los patrimonios culturales. Por ello, requiere de conocimientos relacionados con los lenguajes artísticos, la historia del arte, corrientes artísticas, y toda aquella información que le permita identificar, contextualizar y valorar el arte y el patrimonio, ya que es su materia prima. Su trabajo se centra en dos estrategias principalmente: la promoción y la difusión.

La primera, son acciones que tienen como propósito dar a conocer las cualidades y características de los bienes, servicios y prácticas culturales con el fin de que sean susceptibles a ser identificados, apropiados y tomar un posicionamiento sobre los mismos. En este proceso juega un papel importante la interacción directa que se da entre los públicos y lo que se promociona. En el caso de la segunda, son acciones que tienen como propósito divulgar un bien, servicio o práctica cultural, con el objetivo de que sea conocido por amplios y diversos públicos.

Para llevar a cabo la implementación de estas estrategias se hace uso de herramientas vinculadas con la administración, logística y la operación de las actividades, pues estas en su actuar cotidiano se convierten en el fin mismo de la acción cultural, de tal manera que la unidad de producción básica es el diseño y generación de servicios

culturales; por lo tanto, la realización de festivales, exposiciones, presentaciones de libros, talleres artísticos, entre otros más, tienden a tener objetivos que justifican su propia realización y pasa a un segundo plano (o es inexistente) la intención del qué se pretende atender con esas actividades culturales.

Así pues, el gestor cultural es concebido como realizador de actividades culturales, y en su caso, administrador de los servicios culturales, pues desde esta posición la función de la gestión cultural es la “administración de los recursos de una organización cultural con el objetivo de ofrecer un producto o servicio que llegue al mayor número de público o consumidores, procurándoles la máxima satisfacción” (Bernárdez López, 2003, p. 3).

El gestor como mediador cultural

Este tipo de conceptualización también concibe a la cultura como objetos artísticos y patrimoniales que deben ser creados, conservados, promovidos y difundidos; pero a diferencia de la anterior, esta hace evidente una tensión que considera inherente al campo cultural, relacionado no solo con la distribución y acceso físico de los objetos de intervención, sino también con respecto a su entendimiento, uso y apropiación de los mismos.

Este tipo de gestores observa que por un lado se encuentran los creadores, cuya función es la producción artística y creativa con diversos significados, propuestas estéticas y discursos de su valor y su uso y, por otro, se encuentran los diferentes grupos que conforman la sociedad, con distintas formas y niveles de acceso a los bienes artísticos, con capitales culturales diferenciados, los cuales juegan un papel importante en la experiencia estética y, por lo tanto, en

su valoración, uso y apropiación. Pero también de manera inversa, pues los creadores no atienden las necesidades de sus públicos y sus propuestas son descontextualizadas, sin mucho significado e incluso elevadas a un nivel sacro que no puede ser alcanzado por los simples mortales. Algo similar se observa en la relación entre los patrimonios culturales y sus comunidades.

En términos metodológicos, este gestor cultural parte de la identificación de una problemática empírica concreta que considera importante atender; también comprende que las actividades culturales no deben ser el fin sino el medio por el cual se pueden llegar a los fines, en este caso, la atención y modificación de la problemática identificada. El gestor cultural se ve a sí mismo como “intermediador o facilitador entre quienes crean una obra artística o científica, quienes poseen la capacidad financiera y quienes acceden a un determinado bien cultural, esto es, el público” (Moreno, 2003, p. 1). En ese sentido se suele utilizar la metáfora del río, pues visualiza a los creadores y patrimonios en una orilla del río, mientras que los grupos sociales se encuentran del otro lado sin conexión alguna. Por ello se visualiza a sí mismo como un puente que logra conectar ambas orillas.

Por ello, la estrategia primordial utilizada por este tipo de gestores es la mediación cultural. Esta estrategia parte de dos supuestos conceptuales: el primero, es que el aprendizaje está mediado por la cultura del sujeto, de tal manera que la adquisición de conocimientos y patrones culturales (como los lenguajes estéticos o los hábitos de consumo cultural) se da primero a nivel social con la interacción entre la gente (plano interpsicológico) y después de manera individual a través de su internalización (plano intrapsicológico) (Vygosky, 2009). He ahí la importancia de la formación de públicos para que puedan comprender, usar y apropiar los bienes culturales.

El segundo supuesto es que la función de intermediación del gestor no solo permite conectar a los bienes culturales con sus públicos (y la formación de éstos), sino que también debe mantener un equilibrio entre la oferta que se produce y consume en el mercado, así como las limitaciones y control que ejerce el Estado con respecto a la creación a través de sus mecanismos burocráticos de apoyo a la cultura:

(...) constatamos un fuerte desequilibrio de fuerzas a favor de las leyes del mercado (búsqueda compulsiva de la novedad, dictado de las modas, manipulación mediática...) y del Estado (burocratización cultural, control y domesticación creativa merced a la tendenciosa administración de los recursos y subvenciones...), en detrimento de la libertad creativa y artística. La gestión de la cultura actual se mueve, así, entre la tutela del Estado y la vorágine del Mercado. (Ventosa Pérez, 2008, p. 2)

Así pues, para el cumplimiento de la mediación requiere centrarse en dos propósitos principales, por una parte, en la formación de públicos y en el fomento en la creación; la formación de públicos permite que los destinatarios puedan tener acceso a los bienes culturales, no solo de forma física sino también de entendimiento y disfrute a través de la educación artística o patrimonial. En este sentido, utiliza herramientas de investigación para hacer un diagnóstico de las competencias culturales, de sus hábitos y consumos, así como herramientas de difusión, promoción e incluso de formación como pueden ser talleres, cursos, conferencias, conciertos didácticos, etc. Por su parte, el fomento a la creación le permitirá diversificar, ampliar, mejorar y poner a disposición un mayor número de bienes culturales contextualizados e incluso demandados por el público. Para este fin se utilizan herramientas como concursos, talleres, becas, financiamientos, etc.

El gestor cultural como solucionador de problemas y necesidades

Esta última forma de concepción tiene como punto de partida el que la cultura no solo son productos manifiestos de bienes culturales, sino que también son prácticas y valores que pueden ser entendidos en sus contextos y procesos históricos y sociales. En ese sentido, lo cultural comprende también las formas de pensamiento, de relación, de conducta, de consumos, de valoración y de percepción de la realidad. Al ser la cultura una construcción social, no está exenta de tensiones resultado de las relaciones entre los diversos grupos sociales y su relación con el entorno. Por ello, lo gestionable de la cultura se suscribe en la identificación y solución de problemas y necesidades culturales de las comunidades.

Como cada comunidad es diferente en su configuración, medio ambiente e historia, requiere por lo tanto estrategias diferenciadas para su atención, pues no es lo mismo trabajar con una comunidad indígena, que con una comunidad de científicos o una comunidad de empresarios “amigos del arte”.

De acuerdo con lo anterior, el gestor cultural requiere del entendimiento de la lógica de las problemáticas a las que desea atender y del diseño de modelos de intervención que le permitan modificar o generar las condiciones que hacen posible esa situación, utilizando diferentes herramientas dependiendo el caso y los propósitos que se desean alcanzar.

Para aclarar esta idea, utilizaremos una metáfora que sirva para evidenciar la importancia del método y de las herramientas a utilizar para la resolución de problemas; veamos los casos de dos carpinteros diferentes. Comencemos con el caso del Carpintero A.

• • •

Supongamos que tenemos una mesa de cuatro patas y una de ellas está muy floja a punto de caerse (problema), por lo tanto, requerimos de repararla para poder seguir utilizándola para trabajar sobre ella (necesidad). Llamamos a un carpintero para que resuelva nuestra necesidad. Una vez que llega el carpintero realiza las siguientes actividades:

1. Escucha nuestro problema y necesidad mostrándole la mesa (contextualización de la problemática).
2. Nos hace preguntas sobre el uso que le damos y que le daremos más adelante, la edad aproximada de la mesa; observa los materiales y los daños que tiene (diagnóstico).
3. Analiza su funcionamiento actual y recuerda qué hizo en otros casos similares o qué han hecho otros para solucionar ese tipo de problema. Diseña una estrategia de acción acorde al diagnóstico (diseño de modelo de intervención).
4. Trae las materias primas que necesita, abre su caja de herramientas y prepara las que va a requerir (preparación de la intervención).
5. Utiliza el martillo para quitar los clavos, retira la pata de la mesa. Limpia el interior de la grieta y con una lija quita las astillas y restos de la masilla. Posteriormente utiliza un taladro seleccionando el tamaño y tipo de la broca adecuada y hace un orificio sobre la base de la pata. Pone pegamento y une la pata a la mesa usando una escuadra y un nivelador, para después poner un tornillo de madera para sujetarlo de la base utilizando un desarmador eléctrico. Resana el orificio con ayuda de una espátula y lo lija (implementación de la intervención).
6. Una vez seco el pegamento, hace unas pruebas de resistencia, movilidad y equilibrio (evaluación).

• • •

7. Una vez que verifica que el problema está resuelto, entrega la mesa reparada y nos informa las causas por los que llegamos a ese problema y recomendaciones de uso, mantenimiento y cuidado para que no nos vuelva a pasar lo mismo (cierre y sistematización de la experiencia).

Ahora revisemos el caso del Carpintero B. Tenemos el mismo problema y necesidad. Al llegar el carpintero hace las siguientes actividades:

1. Va directamente a la mesa sin escuchar nuestra problemática.
2. Abre su caja y saca las tres únicas herramientas que tiene: un serrucho, un desarmador y un despachador de cinta adhesiva.
3. Serrucha las cuatro patas. Cubre la tabla de la superficie con cinta adhesiva utilizando el desarmador para cortar la cinta a cada vuelta.
4. Nos entrega su trabajo diciéndonos: *“aquí tiene su nueva tarima para baile”*.

Aunque pareciera que se caricaturiza la situación, en la realidad sucede algo similar. El gestor cultural que sólo sabe hacer festivales y ve al festival como un fin en sí mismo, se parece mucho al Carpintero B. En cambio, el gestor cultural que utiliza un método y diseña estrategias diferenciadas utilizando las herramientas adecuadas se parece más al Carpintero A. Así pues, lo que observamos es que en la gestión cultural se requiere de una visión centrada en el análisis e intervención de problemáticas y necesidades a partir de la aplicación del conocimiento especializado sobre la cultura y el uso de herramientas diferenciadas congruentes con el diagnóstico de la situación, lo cual conlleva entonces a entender a la gestión cultura como una ingeniería de lo cultural.

La gestión cultural como ingeniería de lo cultural

En términos generales, la ciencia es un sistema ordenado y estructurado de conocimientos sobre fenómenos naturales y sociales utilizando métodos científicos. La forma para generar, verificar y organizar el conocimiento es a través de la investigación científica, también llamada investigación básica, cuyo único propósito es la producción del conocimiento por el conocimiento. Así pues, la actividad del científico es generar conocimiento para comprender los fenómenos.

De otra parte, la ingeniería, en términos generales, se puede entender como la aplicación de conocimientos científicos para la resolución de problemas que afectan la actividad cotidiana de la sociedad (Núñez Jover, *s.f.*). Por lo tanto, la actividad del ingeniero es diseñar y aplicar soluciones a través de la selección y utilización de técnicas, diseños, modelos, así como la aplicación de los conocimientos científicos y la tecnología, entendida como “el conjunto de conocimientos técnicos, ordenados científicamente, que permiten diseñar y crear bienes y servicios que facilitan la adaptación al medio ambiente y satisfacer tanto las necesidades esenciales como los deseos de la humanidad” (Bermúdez Tacunga, 2014, p. 3).

El conocimiento generado en las disciplinas científicas es aprovechado por los ingenieros: el ingeniero aeroespacial de la física, el ingeniero informático de las matemáticas, el ingeniero químico farmacobiólogo de la química y de la biología, y así entre otros. En consecuencia, la gestión cultural retoma los conocimientos, metodologías y herramientas de otras disciplinas de las ciencias sociales, humanidades y administrativas para diseñar y aplicar modelos de soluciones a las necesidades y problemas culturales:

• • •

(...) Entendemos a la Promoción Cultural como la acción que busca la preservación, mantenimiento y el desarrollo de ciertas pautas de comportamiento y sentido, lo que llaman cultura los antropólogos. En ese sentido es selectiva, escoge, a partir de ciertos referentes sociales, políticos, económicos, o de otro orden, como estéticos o religiosos, defender ciertos patrones de conducta y sentido, y dejar de lado los demás, en un sentido afirmativo o en una opción negativa. El punto clave del oficio es una decisión, qué sí, qué no, y por qué y para qué. De inmediato aparece la necesidad de los cómo. El objeto sobre el que decide el promotor cultural es una forma social de unión o separación, en ese sentido, es objeto de la acción del ingeniero social; por lo tanto, la promoción cultural es parte de la ingeniería social. (Galindo Cáceres, 2011, pp. 130-131).

Desde este enfoque, la gestión cultural debe ser entendida como un campo interdisciplinar que articula conceptos, metodologías, elementos técnicos y financieros para el análisis e intervención de una organización social dada, a partir del diseño, implementación y evaluación de estrategias de acción cultural.



*Figura 1. Campo interdisciplinar de la Gestión Cultural.
Fuente: elaboración propia.*

• • •

Hay un par de diferencias con otras disciplinas que se relacionan con el campo cultural. Primera: para las ciencias sociales (sociología, antropología, economía, historia, etc.) la cultura es un objeto de estudio y su propósito es brindar explicaciones de los fenómenos. En cambio, para la gestión cultural no basta la explicación de la realidad sino también su intervención para modificarla. Segunda: hay otros campos disciplinares como la educación o el trabajo social, que también consideran la intervención en la realidad incluso en el campo cultural; sin embargo, la gestión cultural se diferencia de ellos al centrar el modelo de intervención en la acción cultural.

La acción cultural la vamos a definir como una forma de acción social racional con arreglo a fines de intervención de una situación dada a partir de la generación y/o modificación de las condiciones necesarias para que los agentes conciben sus propios objetivos en el ámbito de la cultura. Esto implica, entonces, que las soluciones que los gestores culturales van a brindar deben estar dirigidas a generar o modificar las condiciones de las necesidades o problemáticas culturales y atenderlas a través de la aplicación de teorías, métodos y herramientas de las diversas disciplinas existentes. Para realizar su labor, el gestor cultural requiere de un acervo de conocimientos organizados y predispuestos a ser aplicados para analizar e intervenir sobre una situación dada. A este acervo le llamaremos *Caja de Herramientas*.

Conclusión: la organización de nuestra Caja de Herramientas

A lo largo de su trayectoria, el gestor cultural se va enfrentando a diversos problemas y necesidades en distintos tiempos, por lo que requiere también de diferentes soluciones y herramientas que la misma situación vaya demandando. Al igual que el relato del caso del Carpintero A, los gestores culturales deben partir del diagnóstico de

• • •

la situación, y a partir de ahí definir un modelo de intervención que contribuya a generar o modificar las condiciones que hacen posible la solución a la problemática detectada, aplicando herramientas diferenciadas para tal propósito.

Por lo tanto, se sugiere la metáfora de la Caja de Herramientas para entender ese conjunto de conocimientos ordenados, sistematizados y predispuestos a ser aplicados (y en algunas ocasiones adaptados) para la generación y aplicación de una solución. Dependiendo de la trayectoria laboral y académica de los gestores, van adquiriendo por experiencia o referencia de diversos tipos de herramientas que han utilizado o pueden utilizar en su labor. Así, existen diversas Cajas de Herramientas como diversas trayectorias. Unas tendientes hacia lo artístico, otras hacia el patrimonio, otras más hacia el trabajo comunitario, o bien hacia la gestión administrativa.

Al igual que una Caja de un carpintero, un mecánico o un escultor, las herramientas pueden organizarse de acuerdo al uso que se les pueda dar, o según la fase del proceso de producción en que se utilizarán, o de fácil acceso a las que más se utilizan, y un sin fin de formas de organizar dicha Caja. Así pues, para los fines de este documento, se propone una organización por tipos de herramientas según la función que desempeñan:

1. Teóricas: son todas aquellas teorías y conceptos que pueden ser utilizados para explicar la problemática que se desea atender, las cuales pueden ser de dos tipos:
 - 1.1. Teoría social: generadas desde las diferentes disciplinas de las ciencias sociales;
 - 1.2. Filosófica: son aquellas fundamentaciones epistemológicas, estéticas y éticas que se generan como parte de la indagación filosófica.

• • •

2. Metodológicas: son métodos, técnicas y herramientas que pueden ser de tres tipos:
 - 2.1. Investigación: cuya función son el levantamiento, organización e interpretación de los datos;
 - 2.2. Planeación: relacionado con el diseño y planificación de la acción;
 - 2.3. Informático: referente a la valoración y gestión de la información.
3. Operativas: son todas aquellas herramientas, técnicas, dispositivos e instrumentos que se utilizan para la operación de la acción cultural, los cuales pueden ser:
 - 3.1. Administración: cuya función son la administración, dirección, control y seguimiento de las acciones y los recursos;
 - 3.2. Organización: relacionadas con el manejo de grupos, coordinación de equipos de trabajo, de trabajo comunitario, entre otras;
 - 3.3. Comunicación: referentes al intercambio de mensajes tanto al interior como al exterior de los equipos de trabajo;
 - 3.4. Animación: cuya intencionalidad es la transformación societal comunitaria a través de la praxis social (Sepúlveda López, 2009);
 - 3.5. Financiamiento: relacionadas con la procuración y gestión de fondos.
4. Normativas: son todas aquellas herramientas, instrumentos, leyes, normatividades y disposiciones que guían y regulan la práctica. Pueden ser de dos tipos:
 - 4.1. Legales: derivadas del derecho positivo;
 - 4.2. Usos y costumbres: relacionadas con el derecho consuetudinario de los pueblos;

• • •

5. Intervención: son todas aquellas actividades, herramientas, estrategias e instrumentos que se utilizan para la intervención cultural, las cuales pueden ser de los siguientes tipos:
 - 5.1. Creación: están encaminadas a la generación y reproducción de productos, servicios y actividades culturales con el fin de aumentar la cantidad y la calidad de los mismos;
 - 5.2. Conservación y preservación: relacionadas con la preservación y conservación del patrimonio cultural tangible e intangible;
 - 5.3. Rescate: tienen como propósito documentar y restaurar el patrimonio tangible e intangible;
 - 5.4. Formación: se relacionan con la capacitación, inducción, sensibilización, especialización y/o profesionalización de los agentes culturales en alguna disciplina, campo de desempeño profesional y/o temático;
 - 5.5. Promoción: tienen como propósito dar a conocer las cualidades y características de los bienes, servicios y prácticas culturales con el fin de que sean susceptibles de ser identificados, apropiados y tomar un posicionamiento sobre los mismos. En este proceso juega un papel importante la interacción directa que se da entre los públicos y lo que se promociona;
 - 5.6. Difusión: se utilizan para divulgar un bien, servicio o práctica cultural con el objetivo de que sea conocido por amplios y diversos públicos;
 - 5.7. Recreación: tienen fines lúdicos y de esparcimiento, ya sea contemplativa o activa, individual o grupal.

• • •

6. Tecnológicas: son todas aquellas herramientas, instrumentos, artefactos, aplicaciones, etc., relacionadas con el uso y apropiación de la tecnología dura, las cuales son:
 - 6.1. Eléctricos: son artefactos simples que utilizan electricidad para su funcionamiento en tareas regularmente mecánicas;
 - 6.2. Digitales: son artefactos que requieren de componentes eléctricos para el almacenamiento, transporte y transformación de la información;
 - 6.3. Virtuales: son todos los recursos de software abiertos y cerrados, individuales o colaborativos, que requieren de dispositivos digitales de procesamiento de información como computadora, *smartphone*, tabletas, etc.



Figura 2. Tipos de herramientas en la gestión cultural.
Fuente: elaboración propia.

• • •

Como en otros oficios, profesiones y disciplinas académicas, las herramientas no son un fin en sí mismo, sino el medio para lograr los fines. Tanto para el diagnóstico como para la intervención, se requieren del uso de métodos y herramientas que sean congruentes con la situación a analizar y el enfoque que se tenga con respecto a la solución. No es lo mismo atender una necesidad de formación de públicos desde un enfoque del mercantilismo cultural o desde el enfoque de derechos culturales, pues el primero se centrará (y utilizará metodologías y herramientas) para ampliar el mercado de posibles consumidores del bien cultural; mientras que el segundo se enfocará en generar las condiciones de acceso (físico y de entendimiento y disfrute de los lenguajes estéticos) y de participación (en la programación y en la generación de nueva oferta) de las personas como una forma de ejercicio de su derecho ciudadano.

De modo que es importante que la elección y articulación de las herramientas estén claramente alineadas con los propósitos de la acción y con el método elegido, de tal manera que el modelo de intervención considere una articulación congruente entre teoría-metodología-instrumentación.

Referencias

- Bernárdez López, J. (2003). La profesión de la gestión cultural: definiciones y retos. *Boletín del Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*, 4, 1-10. Recuperado de http://www.gestioncultural.org/ficheros/BGC_AsocGC_JBernardez.pdf
- Bermúdez Tacunga, R. (2014). El desarrollo tecnológico de la sociedad y sus incidencias en el pensamiento lógico matemático. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-18. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/articulo/download/14838/14120/>
- Galindo Cáceres, L. J. (2011). *Ingeniería en Comunicación Social y Promoción Cultural. Sobre cultura, cibercultura y redes sociales*. Rosario, Argentina: Homosapiens Ediciones.
- Moreno, O. (2003). La enseñanza de la gestión cultural. *Revista Gestión Cultural*, 1, 12-17. Recuperado de https://issuu.com/rgcediciones/docs/rgc_n0
- Núñez Jover, J. (s.f.). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. *Sala de lectura CTS+I*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/nunez05.html>
- Sepúlveda López, M. (2009). *Animación sociocultural. Conceptos, fundamentos y prácticas*. Medellín, Colombia: Escuela de Animación Juvenil.
- Ventosa Pérez, V. (2008). Animación y Gestión Cultural: convergencias y diferencias. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 7, 1-7. Recuperado de <https://quadernsanimacio.net>
- Vygosky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

La gestión cultural: hacia la construcción de un método a-metódico

Carlos Yáñez Canal*

Introducción

Plantear la paradoja de la construcción de un método a-metódico implica asumir retos en que lo imposible fluctúa entre los vaivenes de lo posible, al tiempo que se deforma lo definido con anticipación y posibilita la visibilidad de lugares de tránsito y de huellas que se movilizan, que migran a territorios carentes de escisiones y lejanos de una simplicidad esquemática en que solo es fiable lo evidente y lo obvio. La gestión cultural tiene que ver con aquello que se representa como opaco, como lugar oscuro en que el pensamiento tradicional inevitablemente queda empantanado, ya que se le reduce continuamente a un hacer carente de reflexividad y, enmarcado en el dualismo entre teoría y práctica, se le concibe como implementador, ejecutor de saberes elaborados por otros. Así, establecer un método como algo seguro y dado por cierto impediría hacer experiencia a la gestión cultural, la cual significa estar implicados en una acción práctica con un alto grado de problematicidad. En tal sentido, se busca desplegar lo relacionado con la experiencia y la configuración de

* Profesor-investigador de la Universidad Nacional de Colombia.

• • •

un saber práctico; un saber que deriva de la praxis y que no encuentra su fundamentación en la construcción de una episteme, sino que se constituye desde un saber que no se reduce a la aplicación de teorías, y que, por tanto, se reconoce articuladamente a un conjunto de dimensiones que estructuran un saber en que se toman decisiones para hacer frente a situaciones indeterminadas.

En términos de la apertura no hay nada terminado y finito, es un proceso continuo que busca darse una forma en la búsqueda de una verdad, no de las argumentaciones abstractas, sino de la experiencia y la vivencia, en la investigación de un saber que resulta de una práctica que tiene connotaciones ontológicas (como construcción de mundo), epistemológicas (la práctica como saber), éticas (compromiso y responsabilidad ante la vida) y políticas (orientación a la transformación). Como tal, el método es pasaje a lo otro, a lo no conocido y a lo que no puede ser anticipado antes de comenzar a actuar; es un lugar de llegada más que de partida, lo que implica no tener reglas predefinidas, ni pistas ya trazadas, sino estrechos senderos que se encuentran en la práctica haciendo experiencia. Como camino (método significa, etimológicamente, el camino a seguir), debe estar acompañado de un sentipensar que guíe sus pasos, pero un caminar que contempla el perderse en la experiencia, naufragar en los vaivenes del movimiento, lo que implica una cierta dosis de aventura, de una errancia que encuentra su camino en la libertad.

La práctica del gestor cultural, como práctica que hace camino (método), se encuentra en territorios desconocidos que le exigen construir instrumentos que el lugar y sus particularidades le sugieren. Es una postura investigativa que pide a gritos otras formas de escuchar las múltiples realidades para entender cómo quieren ser conocidas. El método necesario para buscar el saber experiencial que deriva de la

• • •

práctica del gestor cultural es, por tanto, a-metódico. Es un método que se perfila en la forma de una continua morfogénesis de diferentes acercamientos a las realidades, sin la búsqueda de cristalizarse en su permanencia. Lejos del modelo positivista o empirista, no se estructura a través de un proceso lineal y secuencial, sino de un emerger imprevisto que inunda otras formas de percibir los sentidos que otorgan las culturas.

Hermenéutica de una práctica y saber experiencial

De acuerdo con lo anterior, no se busca un planteamiento de la desmesura, es decir, como un impulso de irracionalidad o desequilibrio, sino de ruptura o fractura de los límites impuestos por los múltiples lugares de encierro epistémicos. Las fisuras nos permiten una visibilidad mayor para ver/nos desde otro lado, que implica otras formas de pensar, sentir, decir y hacer. En dichos términos, la acción práctica de la gestión cultural no se reduce al conocimiento técnico, cuya racionalidad encuentra alimento en el positivismo con su orientación netamente instrumental de resolver problemas, los cuales no presentan estructuras organizadas ya que refieren a situaciones contextuales y complejas. Definir un problema desde la acción práctica es hacer frente continuamente y en forma permanente a situaciones abiertas, es decir, situaciones para las cuales no existen respuestas anticipadas. Esto implica, necesariamente, un proceso de pensamiento expuesto a la recursividad, a la circularidad, poniendo a prueba los resultados de la acción ya que no son previsibles por las relaciones que introduce el agente cultural en términos de lo imprevisto en el contexto.

Además de lo ilimitado, encontramos lo irrevocable e imprevisible, ya que una acción apenas iniciada entra en un círculo procesal, disuelto en un laberinto zigzagueante, cuyas dinámicas no pueden ser planificadas

anticipadamente, lo que denota la carencia de dominio y control sobre la acción (Arendt, 1989). En este sentido, la problematicidad de la acción práctica no se resuelve solamente con el conocimiento técnico o científico, ya que el saber que deriva de la praxis es un saber hipotético, conjuntivo y que exige una revisión continua. Como acto cognitivo complejo, se requiere un proceso de investigación derivado de la deliberación, la cual se orienta a definir las acciones y decisiones frente a situaciones indeterminadas.

La vida activa (Arendt, 1989) que nos plantea la praxis nos acerca a un saber frónético (sabiduría práctica), cuyo significado va más allá de la especulación como único modo válido de conocimiento. La *phronesis* combina:

(...) la generalidad de la reflexión sustentada en principios con la particularidad de la percepción en una situación determinada. Se distingue del conocimiento teórico por cuanto se ocupa no de algo universal y eternamente igual, sino de algo particular y cambiante. Y necesita tanto de la experiencia como del conocimiento. (Couzens citado en Jay, 2009, p. 31)

En dicho saber práxico, en que entendemos la problematicidad de la gestión cultural, y que resulta de la singularidad de los casos, los cuales requieren una investigación tendiente a la promoción de la comprensión contextual y compleja, ya que necesita, además de conocimientos varios, la lectura sistémica de las variables que actúan en el contexto, así como la capacidad de lectura crítica de dicho contexto para valorar los recursos y límites respecto a lo que se pretende. Esto, indudablemente, que podríamos llamar una hermenéutica de la práctica se desarrolla con la experiencia.

De otra parte, dicho saber de lo particular establece en la acción práctica del gestor cultural una acción reflexiva concebida en el campo de acción y basada en un saber, una sabiduría que viene del contexto y que se elabora en la experiencia. Desde la génesis compleja en que se deriva el saber de la gestión cultural, el saber teórico se mide frente al devenir de las múltiples realidades. Así, y como saber construido desde la experiencia, se configura una actitud¹ intensamente sentipensante en relación con el acontecimiento². Actitud incorporada y encarnada que deviene eticidad; su juego no se reduce a la articulación del logos con el logos en las fronteras de las disciplinas, sino travesía e hibridaje con las redes de la significación: ideas, conocimientos, creencias, juicios, emociones.

Podríamos señalar que una buena práctica no se reduce a la mera aplicación de teorías elaboradas por otros, sino aquella que concibe y proyecta a partir de la experiencia vivida permitiendo la construcción de un saber experiencial. Al hablar de praxis reconocemos la importancia de una teoría que se elabora desde la práctica misma, y en cuyo contexto de acción es iluminada por una teoría. Una buena práctica es aquella que opone a la rutina un actuar sentipensado, lo que le da características de un buen investigador en el campo de una teoría de la acción del gestor cultural que sepa constituir un horizonte de sentido válido, y cuya responsabilidad y derecho se encuentran en la traducción simbólica de las prácticas. Para ser un buen práctico o para

¹ “Con actitud” quiero decir un modo de relación con y frente a la actualidad; una escogencia voluntaria que algunos hacen; en suma, una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea. Un poco, sin duda, como aquello que los antiguos griegos denominaban un “ethos” (Foucault, 1994, p. 8).

² “En la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada, sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada, sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada, sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad” (Larrosa, 2009, p. 15).

una buena práctica profesional, hay que saber construir saber a partir de la experiencia. Es un saber que se estructura a través del indagar desde una racionalidad sensible, de un saber incorporado y encarnado, lo que se vive concretamente, es decir, a través de un sentipensar que examina el presente que se vive para descifrar el sentido.

El saber que deriva de la experiencia³ no toma forma como consecuencia de participar en un contexto experiencial, sino que presupone la intervención de una reflexividad sensible respecto a la experiencia (se aprende a hacer mas no se reflexiona sobre ese hacer), lo que implica sentipensar sobre la acción, en la acción y la acción posible. Es activar un conocimiento de los procesos de sentipensamiento en el momento en que nos vemos implicados en la solución transformación⁴ de un problema, el cual no se presenta como dato, sino como construcción del agente cultural y como resultado de una atención interpretativa y comprensiva de la experiencia y del devenir de las situaciones. Una praxis atenta a la experiencia y a las realidades en que actúa el gestor cultural, le permite tomar de la experiencia la alteridad respecto a los sistemas macroteóricos disponibles.

Poner en palabras los procesos que derivan de la solución transformación de problemas es lo que se define como *epistemología de la práctica*

³ Es “un saber que esté atravesado también de pasión, de incertidumbre, de singularidad. Un saber que le dé un lugar a la sensibilidad, que esté de alguna manera incorporado a ella, que tenga cuerpo. Un saber, además, atravesado de alteridad, alterado y alterable. Un saber que capte la vida, que estremezca la vida” (Larrosa, 2009, p. 43).

⁴ “Si le llamo “principio de transformación” es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2009, pp.16-17).

(Schön, 1992). En estos términos, para construir saber a partir de la experiencia es necesario sustituir la lógica que retiene importante y disponible una teoría dentro de la cual se subsume la experiencia, reemplazarla por una lógica que se orienta a ver en la práctica el lugar en que se produce saber. Esto no implica la renuncia a confrontarse con la teoría, más bien, se trata de concebir el saber elaborable a partir de una recursividad dialógica entre el trabajo de problematización teórica y el análisis de la experiencia.

Es importante señalar que el poner en palabras la experiencia, además de descentrar las lógicas positivistas (lógicas de centración, veridicción y enunciación), se avivan los debates sobre la contingencia de la verdad, así como el interés de persuadir sobre la legitimidad de cruzar fronteras. Esto también pone al descubierto las significaciones con pretensiones de universalidad, lo que invita a cuestionar las formas desde las cuales nombramos los fenómenos, ya que derivan de regímenes de enunciación que corresponden, en muchos casos, a ciertas narrativas de poder. De ahí la importancia de que el gestor cultural ponga en el centro del debate el fenómeno social y los sujetos históricos que lo constituyen en su trama relacional, pero sin tomar distancia del fenómeno, sino evidenciando que se hace parte de él. Por esto, el nombrar no se reduce a la construcción de conceptos, aunque hace parte de su función, lo que nos invita a pensar en los marcos de referencia (conceptuales, culturales, ideológicos e históricos) en que somos socializados, los cuales nos ubican en contextos complejos y cambiantes.

Sin caer en una apología de la experiencia ni ontologizarla o mistificarla, podemos afirmar que no toda experiencia significativa debe ser interpretada. Asimismo, es necesario recordar que existe un conflicto permanente por privilegiar los significados de algunas experiencias

en detrimento de otras que, en muchos casos, son reducidas en su insignificancia o se les excluye y margina por grupos de poder que tienen un acceso privilegiado a los regímenes de verdad, lo que refuerza la idea de que los sujetos son posicionados en la yuxtaposición de redes relacionales de poder.

Hacer visible la experiencia de un grupo diferente pone de manifiesto la existencia de mecanismos represivos, pero no su funcionamiento interno o su lógica; sabemos que la diferencia existe, pero la comprendemos en cuanto construida relacionamente. Por eso debemos prestar atención a los procesos históricos que, mediante el discurso, posicionan a los sujetos y generan sus experiencias. No son los individuos quienes tienen experiencias, sino los sujetos que se constituyen a través de la experiencia. (Scott citado en Jay, 2009, pp. 286-287)⁵.

Tenemos que asumir una advertencia acerca de la utilización del lenguaje, ya que puede convertirse en un lugar de encierro con sus respectivos cercamientos, ya sean institucionales, ideológicos, discursivos, etc. Lo que aparece con evidente claridad esconde múltiples significados y, aún más, diferentes sentidos. Los conceptos son asumidos como un problema de razonamiento olvidando muchas veces que las significaciones no son neutras, ya que poseen una carga histórico-cultural y, por tanto, provienen de cuerpos teóricos que llevan a determinaciones en las formas de interpretar y comprender la realidad socio-cultural en la que estamos inmersos. Se comunican construcciones conceptuales (Zemelman y Quintar, 2007).

⁵ “Si la experiencia es ‘eso que me *pasa*’, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en lo que algo pasa y en la que ‘eso que me *pasa*’, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del pasar de ‘eso que me *pasa*’ lo podríamos llamar el ‘principio de pasión’” (Larrosa, 2009, pp. 17-18).

De ahí nuestra insistencia en distinguir las racionalidades que construyen conocimiento y la exigencia de colocarnos ante nuestras propias realidades para construir conocimiento.

Lo anterior cobra sentido en lo sentido⁶, ya que tensionamos en términos existenciales (lo que nos obliga a colocarnos en otros lugares) nuestros hábitos, nuestras formas de hacer, de pensar y sentir, por tanto, los modelos mentales en que nos ubicamos para construir y naturalizar el mundo que habitamos, lo que evidencia silencios activos, tales como el sentido común, el cual se entrelaza con la experiencia en la vida cotidiana. El sentido común aparece como un saber que se da por descontado al interior de las culturas, evitando pensar de otro modo distinto a lo que parece obvio. La cotidianidad es recurrente desde el punto de vista del sentido común, ya que es un conjunto de conocimientos, de reglas, de costumbre, de hábitos y de convicciones que forman el substrato de la existencia y que no pasan por la necesidad de ser interrogados. Retomando las reflexiones de la hermenéutica, la fenomenología y la etnometodología, podemos afirmar que el sentido común es la memoria social de una comunidad, un conocimiento práctico, un control social porque posee preceptos morales y pre-juicios. Como sentido es común porque vivir es convivir (Heidegger) y los significados son resultado de múltiples interacciones y ofrecen pre-comprensiones de los fenómenos que investigamos. Su suspensión permite que se reconozca la experiencia y se abra espacio en la tensión entre la subjetividad y el sentido común.

De tal manera, problematizar y re-nombrar, re-significar las realidades que habitamos y nos habitan (lo que implica deconstruir lo naturalizado), es una exigencia epistémica y didáctica que busca

⁶ Sentido es el participio del verbo sentir, pero sustantivado tiene otras acepciones: un órgano sensorial, el significado de algo, una dirección (Marina y López Reyes, 2001)

promover una comprensión contextual, cuyo horizonte de sentido requiere del reconocimiento de las experiencias únicas y singulares que se viven para constituir un saber práxico. La condición es no solamente aprender a aprender, sino aprender a desaprender, lo que está lejos de olvidar y se plantea como reacción al choque de lo meramente fáctico. Así, dejaremos de aplicar mecánicamente discursos hechos, ideologizados o teóricos que reducen los conceptos a los marcos de paradigmas macroteóricos en las que la teoría deviene árida, ya que no posee la capacidad de orientar la práctica porque se le concibe como una simple aplicación de la teoría. Así, la actitud como eticidad se dispone en condición de apertura y escucha a lo que el otro dice de sí, en todos sus lenguajes, sus posturas, sus gestos, aun desde el silencio, generando afectos y afectaciones que articulan sentidos en relación de conocimiento, dentro de un fluir recursivo en coordinación de coordinaciones significantes.

Podríamos también traer implicaciones de un camino hacia un conocimiento silencioso, el cual resulta de una expresión estética en que la contemplación que genera asombro permite una mirada fuera de la anestesia del sentido común, y se mueve en los meandros de la ausencia presente del misterio que traspasa lo carente de sentido. Es una mirada poética que ve, escucha⁷, siente el trasegar de la existencia en sus manifestaciones sensibles, que es lo verdaderamente significativo porque no es buscado ni justificado. Sus semejanzas con la intuición nos llevan al acercamiento del conocimiento interno del fluir de las cosas, de un saber que va más allá de la razón y que se imbrica en un sentipensar que ve las cosas en sus múltiples matices, en una

⁷“(…) en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida” (Larrosa, 2009, p. 25).

singularidad lejana de lo difuso y evanescente. En ese ver lo ilimitado en lo limitado, cómo no recordar a Bergson (1960) quien sostiene que:

(...) un absoluto solo puede ser dado a la intuición, mientras que el resto compete al análisis. Llamamos intuición a la simpatía por la cual uno es transportado al interior de un objeto en orden a coincidir con lo que hay de único y consecuentemente de inexpresable en él. (p. 11)

Lejos de deformar las múltiples realidades en su fijación y separación, la intuición es “visión que apenas se distingue del objeto visto, conocimiento que es contacto y hasta coincidencia” (Bergson, 1976, p. 31). Así, se percibe una conjunción con lo contemplado y se disuelve la ruptura de la dualidad que ha caracterizado las formas de pensar hegemónicas de Occidente y sus ilusiones de escisión entre el objeto y el sujeto. Este asumir la vida desde la vida misma nos encuadra en una ética vitalista en que el compromiso y la responsabilidad por lo que nos rodea encuentra su lugar en las múltiples interconexiones e interrelaciones de un devenir transformado en evento concreto y realizado.

Se resalta así que la vinculación no es solamente abstracta (lo que muchas veces invisibiliza a los sujetos), ya que el lenguaje se asume como expresión del sentipensar (Maturana, 2009). De tal forma, privilegiar ciertas lógicas y miradas, que tienen raíces en la experiencia, conduce al establecimiento de referentes metodológicos en que se enfatizan las formas de operar y de ser en el mundo con el mundo, de relacionarnos con los otros, y de construir conocimiento en ese espacio relacional.

La teoría⁸ elaborada desde las abstracciones o desde refritos disciplinarios, sin tener raíces en la experiencia⁹, carecen de las realidades en que actúa. No sostenemos que la práctica no necesite de la teoría, que sea autosuficiente, sino que se busca re-conceptualizar la práctica reconociendo su valor epistemológico en cuanto lugar de elaboración de un saber con sentido, para después sentipensar la práctica como investigación en el campo de acción capaz de construir saber a partir de la experiencia. Si asumimos el sentipensar desvinculado de la experiencia nos enfrentamos al riesgo de perder los significados llevando al enmudecimiento de la experiencia. Desde esta modalidad, no se trata de «atenerse a la experiencia», sino a las condiciones de la experiencia, aquello que hace que tengamos una experiencia real y no sólo posible: es decir, a la diferencia como ser de lo sensible, lo que nos permite establecer un punto de coincidencia entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico (Braidotti (2009). El reto es inmenso, ya que esto de ganar saber a partir de la experiencia es bastante difícil en una época en que se banaliza la experiencia.

⁸ Para Foucault: "entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas" (Foucault, 1985, p. 85).

⁹ Una distorsión de la gestión cultural es de carácter academicista. "Es uno de los casos emblemáticos de la separación entre teoría y práctica, ya que el gestor cultural es visto como aquel práctico que implementa y ejecuta saberes elaborados por otros —los llamados teóricos— que, generalmente, provienen de a sociología, la antropología, la economía, la psicología, el trabajo social, entre otras; estas disciplinas sirven de referente para la acción. La competencia profesional del gestor cultural se establece a partir de la capacidad para aplicar lógicas predefinidas por esos otros que determinan su validez. De esta forma se configuran paradigmas mentales que impiden idear y proyectar la práctica a partir de las experiencias y vivencias, lo que contribuiría a la construcción de un saber que vaya más allá de la información proporcionada por los discursos disciplinarios; dichos discursos, en muchos casos, establecen encarcelamientos cognitivos. Esto implica desconocer la praxis como un actuar práctico iluminado por una teoría que se construye en el contexto de la acción, a partir de los sujetos concretos. Es evidente que la solución no se da exclusivamente en el dar cuenta de la realidad construida colectivamente, sino en la capacidad de nombrarla en sus dinámicas y saber constituir horizontes de sentido. Al perder de vista la aprehensión crítica de la teoría que deriva de paradigmas macroteóricos, construir conceptos resulta arduo y árido, ya que carece de lo vivo que hay en las culturas, el referente de un saber con sentido" (Yáñez Canal, 2018, pp. 36-37).

En relación con lo que hemos venido elaborando, la experiencia no se refiere al simple hacer, a la persona que se involucra con alguna actividad o a la experiencia técnica de los expertos; tampoco está relacionada con la experimentación¹⁰ verificable, por tanto, en la reproductibilidad de la experiencia y la pasividad ante influencias externas; aún menos con su reducción a un modelo universal que niega lo transitorio; ni siquiera como experiencia que rompe con un saber acumulado, que niega la memoria y el uso imaginativo del pasado; por último, no reconocemos aquella visión que niega al sujeto en su corporeidad, en su estructura vivencial y experiencial, para ser reemplazada por instrumentos y técnicas que pretenden ser más certeras y precisas. Lógicas y miradas que encuentran su asiento en “el sujeto de una especie trascendental, descorporizada e inmortal, localizado menos en los cuerpos falibles que en los instrumentos más imparciales” (Jay, 2009, p. 49); son reducciones de la experiencia a una esencialidad epistemológica y a una función cognitiva que disuelven la vivencia y al cuerpo vivido, y las dimensiones emocional y corporal a los meros sentidos, especialmente en la condición escópica de la modernidad.

En el ejercicio de “des-empirizar la experiencia” (Larrosa), la experiencia que rescatamos conlleva un conocimiento práctico, lo que la pone en contraste, en su no coincidencia, con la mera vivencia, ya que:

(...) una vivencia es un modo distintivo y característico en el cual la realidad está allí-para-mí. La vivencia no me enfrenta con algo percibido o representado; no me es dada, sino que la realidad de la vivencia está allí-para-mí porque tengo una conciencia reflexiva de

¹⁰ “Un experimento siempre se produce “en general”. Sin embargo, si la experiencia es para cada cual la suya o, lo que es lo mismo, en cada caso otra o, lo que es lo mismo, siempre singular, entonces la experiencia es plural... La experiencia, por tanto, es el espacio en el que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad” (Larrosa, 2009, p. 31).

ella, porque la poseo inmediatamente como algo que me pertenece en algún sentido. (Dilthey citado en Jay, 2009, p. 267)

La vivencia como referente del conocer, querer y sentir, identifica el tejido de acontecimientos que se dan en una condición pre-reflexiva, donde se vive el sucederse de las cosas en su inmediatez muda y silenciosa, estando cuerpo a cuerpo con los acontecimientos. Lo vivido es el modo directo de vivir en el horizonte del mundo. La experiencia toma forma y se torna coherente cuando lo vivido es significado a partir de la reflexión, la cual permite apropiarse la vivencia conscientemente en la comprensión del sentido. Relacionado con lo que hemos venido mencionando, hay experiencia cuando se explora la vida pre-reflexiva y se le atribuye sentido a lo que sucede. Desde el sentipensar, la experiencia cobra existencia simbólica en el poner en palabras lo vivido. Por tanto, la experiencia requiere la escucha de sí y de las propias vivencias emotivas y cognitivas que, como tal, es una escucha de la propia presencia.

La gestión cultural, a través de su historia, en muchos casos, no ha sido cobijada por la sombra del sentipensar y, particularmente, prisionera del frenesí activista¹¹ le ha faltado significar lo vivido. La búsqueda de sentido de lo que hacemos, pensamos y sentimos los gestores culturales, implica la puesta en acción de un movimiento de auto-clarificación. Cuando hay carencia de dichas prácticas se da la incapacidad de hacer

¹¹ La distorsión activista y voluntarista “es un hacer que se plantea en forma autosuficiente ante el contexto y que concibe la práctica en soledad y aislamiento, lo que entraña la incapacidad para establecer relaciones entre las diferentes variables que actúan en la realidad que opera. Asimismo, esta distorsión asume sus formas de operar en la incapacidad de construir teoría en el contexto de la acción. La experiencia vivida es reducida a la temporalidad de un hacer rutinario que carece de reflexividad y crítica, y se limita exclusivamente a la repetición de las actividades y tareas que de ella derivan. En este frenesí activista, la acción carece de la reflexión, haciendo que a lo vivido le falte una posible significación. Es una práctica que excluye toda investigación y, al confrontarse con la teoría, la niega al concebirla como innecesaria. Asimismo, en el marco del voluntarismo en el que todo se define por la autorreferencia y la proyección de sí en los otros, configurar relaciones situacionales con aquellos afectados por dichas prácticas es un imposible porque en su carácter efímero niega las dinámicas, el movimiento y la no linealidad de la relación y sus complejidades, en las que se involucra el poder, la diversidad y el conflicto” (Yáñez Canal, 2018, p. 35).

experiencia, verificándose la pérdida de un saber experiencial. La diferencia del sentipensar respecto al conocer se encuentra en las formas en que se pregunta y en la forma en que se elaboran respuestas, ya que el primero se ocupa de significados y la búsqueda de sentido, es decir, de preguntas que permanecen abiertas, mientras que la segunda se materializa en las preguntas y los procedimientos que genera la investigación. Aunque ambas son importantes, las preguntas del sentipensar son fundamentales a la existencia de los colectivos humanos, ya que son necesarias desde el punto de vista existencial. Sentipensar es buscar el significado de la experiencia y poderla nombrar, lo que implica encontrar la justa medida del decir y el actuar que nos hace tener presencia en el mundo con el mundo.

El sentipensar no tiene presencia cuando prevalecen las verdades codificadas y son usadas como criterios de verdad en que coincide el propio pensamiento con una lógica del ya: ya vivido, ya pensado, ya sentido, ya dicho, ya escuchado, lo que reduce el pensamiento incorporado a lo ya pensado, al tiempo que desconoce el acercamiento a lo impensado o lo no pensado. A menudo se da un proceso de mimesis: un decir que busca decir lo que resulta de lo que han dicho otros y no lo que resulta de interrogar la experiencia. Todo es reducido a una réplica de lo ya elaborado por otros. Se requiere de una fuerte inversión simbólica para que la práctica pueda orientar su acción y, en ello, se pone en juego un fuerte deseo de sabiduría más que de un conocimiento acumulado. Esto implica también deslindar campos con

la mirada que reduce la práctica a una racionalidad instrumental¹², ya que se cultivan formas cognitivas que producen dispositivos que ejercen formas de control y de dominio sobre las realidades de las personas. Vivimos tiempos en que somos permeados por el utilitarismo, así toda actividad se expresa en productos reemplazables, lo cual obstaculiza la posibilidad de acercarse a un saber que se mueve no solamente en la resolución de problemas, sino en la transformación de lo vivido por un flujo de acontecimientos, signados por la experiencia que nos involucra con el mundo de significados a los cuales pertenecemos. En un clima cultural dominado y controlado por una ética de la eficiencia empresarial¹³, se le atribuye poco valor y reconocimiento a las actividades orientadas ontológicamente a

¹² La gestión cultural como distorsión instrumentalista es “el saber que se desglosa es netamente técnico: no va más allá de los procedimientos y metodologías utilizados en la práctica, asumiéndolos como un sistema codificado de estrategias resolutorias. En esta práctica de aplicación de reglas generales, se parte del presupuesto de que las situaciones problemáticas se caracterizarían por una profunda analogía, lo que posibilitaría la aplicación de un saber general con capacidad para predecir y definir líneas de acción. Esto conlleva como referencia situaciones problemáticas cerradas, es decir, que se pueden anticipar. De ahí que los proyectos se conciben únicamente en términos instrumentales, ya que se enuncian en la carencia de la construcción colectiva, donde se articulan los sentidos y significados; en ella está implícita toda la historicidad que establece formas particulares de pensar, sentir y actuar. En tales términos, existe una verticalidad en la que se impone a los demás un cierto control en la determinación de objetivos planteados con anticipación a todo tipo de encuentro. Semejante al activismo, no hay espacio para la relación, ya que niega la posibilidad de encuentro con el otro y sus orientaciones se fundamentan en asimetrías, en que la realidad sea nombrada desde el punto de vista objetual, con una carga de significados establecidos con anterioridad. Esta distorsión concibe lo metodológico única y exclusivamente en referencia a las técnicas usadas para diseñar un proyecto, desconociéndolo como una forma de posibilitar encuentros, establecer relaciones y actuar en el mundo. Toda la gestión cultural se reduciría al diseño y aplicación de proyectos” (Yáñez Canal, 2018, pp. 35-36).

¹³ En este marco, “la tercera de las distorsiones es la administrativista. Esta pretende adelantar su gestión siguiendo una lógica eficiente. En una mirada racionalista administrativa, se perfila un gestor cultural normatizado, cuyos fundamentos se centran en un saber eficaz que propende por centrarse en los medios para alcanzar fines definidos con anterioridad. Se reducen los procesos culturales a la capacidad de ser gerenciados para hacerlos más productivos y rentables, ya que la cultura es vista como un valor agregado a los productos dirigidos al mercado de bienes y servicios. Esta distorsión de la gestión cultural, que está más relacionada con la administración cultural, se orienta a enfatizar en la capacidad de mediación entre el producto y el público, perdiendo de vista otras mediaciones sociales que contribuirían en forma más significativa a la construcción de un tejido pleno de sentidos colectivos a nivel comunitario. En este marco, la participación cultural está orientada al consumo pasivo de productos culturales. Su implementación en América Latina coincide con la institucionalización de la cultura, cuyos referentes van estableciendo una conexión directa entre consumo y ciudadanía, reduciendo la cultura a las condiciones del mercado bajo el estímulo de las industrias creativas (Yáñez Canal, 2013). En esta orientación, la gestión cultural está supeditada al espectáculo, el entretenimiento y la diversión; así, bajo diversas formas de intervención, toda creación y recreación cultural se define por el hedonismo que proporciona el consumo de bienes y servicios culturales, asumidos fundamentalmente en los términos restringidos de arte y patrimonio. Esta última perspectiva olvida el carácter vivo de la cultura, cuyos dinamos conducen a la ruptura de lo estable y permanente, además de su innovación y transformación” (Yáñez Canal, 2018, p. 36).

buscar el sentido de lo que sucede, a un sentipensar que entrelaza e interconecta las vivencias cognitivas y afectivas, al darles el sentido que nos corresponde. Bajo el dominio y control de la racionalidad técnica el aprendizaje se reduce a la adquisición funcional de conocimientos y habilidades, experticias de tipo técnico, para incorporar nuevos conocimientos, nuevos contenidos disciplinarios, a menudo sin poner el problema de la necesidad de llegar a un criterio capaz de orientar la escogencia de los instrumentos y los procedimientos que se deben adquirir¹⁴. Es una época marcada por la carencia del sentipensar, ya que no vale la pena interrogar las vivencias y experiencias para buscar un horizonte de sentido. Reconocemos que las capacidades técnicas son importantes para desempeñar una profesión, pero en el caso de la gestión cultural no es suficiente para habitar con sentido el mundo. Sin la construcción de un espacio simbólico, no hay posibilidad de que en el horizonte tome forma la propia presencia original en el contexto en el cual se lleva a cabo la acción cultural. Así, en una práctica carente de reflexividad y sensibilidad, se generan situaciones de anonimidad, sustrayendo la posibilidad y la responsabilidad de dar sentido a la experiencia y, por consiguiente, de transformarse en autores de lo que se piensa, se dice, se siente y se hace.

De acuerdo con las distorsiones mencionadas, observamos que de parte de los teóricos se exhiben tecnicismos vacíos de sentido, así como los prácticos evidencian un decir vacío de la experiencia, un decir aséptico. Lamentablemente, el saber que la gestión cultural ha ganado con la experiencia permanece, en muchos casos, en el silencio y, en otros,

¹⁴ Esto guarda una estrecha relación con lo que representa la formación especializada, ya que “La tarea del especialista es parálitica y miope puesto que su ojo (la perspectiva) le ha cegado su propia mirada. (...) es como el campesino que retorna a su tierra natal, simplemente por el placer de sentir que el campo le pertenece, porque el especialista también tiene una mentalidad de minifundista. Por ello recorre en todos los sentidos su dominio para persuadirse de que es suyo, de que nadie podrá despojarlo de él. (...) Este planteamiento, válido para la especialización en el plano de la actividad profesional, también lo es respecto a la adquisición del saber o al desarrollo de la investigación científica” (Resweber, 2000, p.16).

• • •

no hay tradición escrita, ya que están constituidos en débiles hilos de tradición oral. Estos últimos se dan en espacios comunicativos no canónicos, o sea, en espacios informales, los cuales no tienen visibilidad. Por todo esto, es necesario que en los procesos de formalización y profesionalización de la gestión cultural se consolide el ejercicio de una práctica reflexiva y sensible, lo que permitiría el reconocimiento de una práctica que trascienda lo meramente teórico y construya un saber experiencial, a partir no solamente de su puesta en palabras, sino de la capacidad de ponerse en un continuo examen crítico, manteniendo líquido y dialógico el espacio de elaboración del saber.

A veces los prácticos no valoran las capacidades adquiridas en el campo de acción, o apelan al saber experiencial sin darse cuenta. El trabajo de muchos gestores culturales está pleno de excelencias, resultado de la inversión de energías libres de pensamiento y de auténtica pasión por el trabajo que desarrollan, pero hacen falta testimonios y sistematización, ya que se carece el poner en palabras la propia experiencia, sin aniquilar el sentido de su acción dentro de los espacios reduccionistas de los códigos y retóricas preestablecidas. Debemos tener el coraje de sentipensar desde nosotros para sustraer el pensar de las versiones ya dichas, hechas, sentidas del mundo por otros, así como de los territorios tranquilizadores de los paradigmas hegemónicos y asumir la búsqueda de otras partituras de pensamiento. Significa que tenemos que deshacer el orden de lo establecido para poder nacer a lo inédito, a lo emergente, para reflexionar sobre la dependencia, tanto como independencia, de nuestro pensamiento. Todo esto implica, además de lo dicho, como superación de lo fáctico, apostarle a la alegría (y en muchos casos a la ironía) en contra de toda destrucción, colocarse en el *entre* y organizar tramas, como formas de mantenernos abiertos y en la capacidad de soñar e imaginar otros mundos y en movimiento ante los horizontes de nuestra existencia,

lo que nos permite ponernos de frente al abismo de los límites que se constituyen debido a los lastres que arrastramos históricamente. Como señala Galeano (2012), citando a Fernando Birri, “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

El método como devenir encarnado (a modo de conclusión)

Al asumirnos en un saber práxico en la gestión cultural, nos vemos implicados en la idea del moverse o asumirse desde otros lugares para observar/nos, ver/nos, mirar/nos en lo que nos atraviesa; así, como vimos anteriormente, a la gestión cultural se le plantean opciones inseparables en términos teóricos y experienciales, ya que el fluir entre fronteras marcadas por disciplinas y campos en que se evidencia un régimen de centración, veridicción y enunciación inevitables, lleva a relacionar diferentes lógicas y miradas:

(...) que puedan conectarse no a raíces únicas, sino a rizomas que recomienzan sin cesar en heterogeneidades que disuelven los binarismos, los dualismos o las dicotomías. Vivir en la frontera es cruzar los caminos, es abrirse a lo indeterminado y lo aleatorio, es dejarse arrastrar por el vórtice y el caos, es interrumpirse para comenzar de nuevo, es planear en la incertidumbre. Asimismo, una gestión cultural que apele a la condición de migrante, cuyo nomadismo tenga la capacidad de moverse entre pasajes y, como tal, codifique, descodifique y recodifique permanentemente; una gestión cultural que se involucre con los espacios de ruptura y fractura, y que perciba en las grietas o fisuras posibilidades de afirmación o negociación de lo propio y lo ajeno, en fin, una gestión cultural que tienda puentes entre las fragmentaciones y las recomposiciones. (Yáñez Canal, 2015, p. 44)

En este *más allá*, como lugar poblado de incertidumbres¹⁵, pero de posibles exploraciones, se evidencian las rupturas de los límites, fronteras o bordes, como prácticas de contrabandista en que se ejercen tráficos ilegales de significados que de un lado a otro rebasan las delimitaciones establecidas, reterritorializan el sentido, un nomadismo entre disciplinas, espacios del saber y experiencias de vida (Derrida, 1998). Asimismo, el carácter provisional del límite ayuda a relativizar su carácter conservador y restrictivo. “El límite no es, desde esta perspectiva, línea de partición, sino área fértil en la que se intercambian y combinan sujetos, mercancías, discursos y proyectos, creando una epistemología *otra* donde la mezcla es más que y diferente a la suma de las partes” (Moraña, 2010, p. 14).

De acuerdo con lo anterior, se hace énfasis, además de las desterritorializaciones, en las interconexiones, en las mezclas que se dan entre-lugares. Una “poética de conexiones rizomáticas” (Glissant, 2002), que permite la emergencia de lo inesperado, de expresiones del sentir y pensar que asumen formas inéditas. Cómo no recordar el poema “Vivir en la frontera” de Gloria Anzaldúa (2016) donde dice, “Para vivir en las *Borderlands* / debes vivir sin fronteras / ser cruce de caminos”

Por todo esto, y confrontando el fetichismo del método con sus niveles epistemológicos, técnicos y representacionales, hemos querido recoger un resto que no se nombra, una excedencia, un entre-lugar

¹⁵ “No se puede saber de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura. La experiencia siempre tiene algo de imprevisible (de lo que no se puede ver de antemano, de lo que no está ya visto de antemano), de impredecible (de lo que no se puede escribir de antemano, de lo que no está escrito). La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere” (Larrosa, 2009, p. 33).

• • •

como posibilidad de sentido que, paradójicamente, rompe con lo fijo del sentido, en la medida que resignifica las formas reducidas de la cognición. Como excedencia permite una dislocación de todo tipo de clausura, impidiendo que la totalidad, la síntesis se cierre. Como posibilidad indica una resistencia, ya que generan nuevas reflexiones críticas de una acción que tiende cada vez más a la reificación de la cultura. Un entre-lugar que representa una contramirada que rompe los cercos de la mirada y, metódicamente, desterritorializa la unicidad, las formas canónicas, consagradas y legitimadas de representar el saber. Así, las convenciones metodológicas fueron puestas en duda al cuestionar el apego doctrinario a verdades establecidas *a priori*, y al proponer trabajar desde la propia vivencia y la experiencia para posibilitar la apropiación de lo instrumental, resignificándolo. De tal manera, nos asumimos en una experienciación que no aspira a clasificarse en el marco de la ciencia o en la construcción de una episteme, ya que el saber práxico es un saber constituido por indicaciones de valor probabilístico que debería permitir al práctico actuar con sabiduría, o como posibilidad de creación e imaginación de otras formas de mirar. La subjetividad, como tal, resulta de agenciamientos colectivos de las formas de ser en el mundo con el mundo, cuya metodología se hace inexacta y múltiple, por tanto, nómada, lo que rompe, a su vez, con los moldes convencionales de producir conocimiento. Al alejarse de la centración, el saber práxico rompe con los moldes disciplinares y ontológicos e irrumpe en lugares de experienciación de otros saberes que, lejos de una clasificación científica, contribuyen a maneras de percibir, coordinar, significar y vivir la experiencia. Son formas abiertas que relativizan el método, la verdad instituida e instituyente, por cuanto “se dedica a cuestionar la relatividad del sentido. Rechaza el dogmatismo bajo todas sus formas, desde la certeza de la afirmación

hasta la aseveración inmodificable de un especialista, pasando por los logros normativos del consenso” (Resweber, 2000, p. 49).

En esta apuesta intentamos dar sentido y significado desde diversos lugares a la práctica de la gestión cultural que busca y anhela convertirse en disciplina, pero que, como quisimos evidenciar, desde la hibridez, los entrecruces, las contaminaciones que, como sostiene Lozano (2010), son “prácticas culturales anormales” que ponen en discusión los múltiples dispositivos o artificios (jerarquizados y selectivos) que se mueven en las bases de la relación saber-poder y le apuestan por nuevas escrituras y lugares de producción de conocimientos en que buscan narrar de otro modo lo invisible, lo no visto, lo no sentido, lo no contado y lo a-normal. Esto denota, como decíamos anteriormente, el alto grado de problematicidad a que se ve confrontada la gestión cultural, lo que implica un movimiento continuo de apertura en que las respuestas no se pueden anticipar, ya que se encuentran en la base de una lógica contextual y compleja que exige, en la mayoría de los casos, una deliberación práctica que no pierde su necesario lazo con el acontecimiento.

De acuerdo con lo anterior, las presuposiciones que derivan de dicho proceso de ruptura generan quiebres ontológicos (ruptura de esencias), epistemológicos (otras formas de conocer), éticos (deber ser en relaciones contextuales y existenciales) y políticos (la acción con sentido), poniendo en consideración las formas de asumir hegemónicas de la gestión cultural con sus lugares de encierro de las identidades absolutas de las miradas únicas y homogéneas. Se contempla la relación en lo distinto en que se ponen de presente las interconexiones e interdependencias del pensamiento de lo otro. Así, se produce desde la producción cultural misma un ensanchamiento del pensamiento y una multiplicación de narrativas que aportan a la deconstrucción de

sentidos habilitados como definitivos y que, desde el arte de la fuga, podrían dar espacio a lo posible.

A partir de una ontología antiesencialista, el conocimiento situado, la objetividad parcial y la no neutralidad, se plantea la reflexión de una traza de mapas del conocimiento tenues y porosos. El socavamiento de premisas establecidas *a priori* implica un compromiso del conocimiento con la no rigidez contribuyendo a movi­lidades que exigen ser descubiertas o reinventadas. Asimismo, se hace énfasis en la emergencia de lo inesperado, de expresiones del sentir y pensar que asumen formas inéditas. Contra la ambivalencia de posiciones hegemónicas y sus sistemas estables de referencia, surgen nuevas demandas, reflexiones, inquietudes, que plantean espacio-temporalidades que remiten a zonas de contacto denotando lo provisional de los límites, ayudando a relativizar lo que aparece como evidente y restrictivo. Por último, se expresa en un mosaico diverso de identificaciones múltiples que contribuyen a producir nuevos procesos de subjetivación, y que implican relaciones imprevisibles entre disciplinas e invita a pensar en el más allá de sus fronteras como nuevos lugares de enunciación.

En la apelación a otras lógicas y miradas buscamos aportar a la reflexión crítica del método en la investigación social, ya que lo consideramos una construcción contingente, alineal, polimorfa, que funciona de manera estratificada y susceptible de aleaciones, recortes, extensiones, transfiguraciones. Lo más importante, evidenciar en su recorrido un conocimiento desde otros lugares y la posible articulación contingente de los niveles del método. También hemos buscado ampliar los horizontes comprensivos-expresivos de la investigación social y las subjetividades implícitas, logrando o configurando unas escrituras fantasmales, que demuestran las posibilidades que emergen en relaciones no reducidas a unidades categoriales de orden normativo,

• • •

al tiempo que evita la esterilidad de una prevaricadora posición discursiva en relación con un tipo de saber.

Nos reconocimos en otras formas de escucha de las realidades que habitamos y nos habitan, acercándonos a metodologías o técnicas que nos permiten ver de otro modo en función de sus potencialidades significativas y como alternativas estéticos-creativas. Esto nos lleva a establecer la diferencia entre “la praxis, como constitutiva y constituyente de lo humano, y la *poiesis*, entendida como aquellas huellas que quedan en la realidad, resultado del trabajo” (Yáñez Canal, 2018, p. 13). Es indudable que en dicha diferenciación se pone en juego algo que resulta vital en la configuración actual de la gestión cultural, como es la relación entre el proceso y los resultados. Podríamos asimilar el primero a la acción con sentido, equiparable al ejercicio activo de creación y re-creación, comunicación y resolución de problemas. El segundo, lo podemos asimilar a los productos que resultan del hacer, pero que no se reducen a la producción de bienes y servicios culturales en la orientación exclusiva al mercado, sino en la conservación de las memorias que otorgan identidad. En este sentido, la estética, con sus diversas manifestaciones, cumplen una labor fundamental no solamente en la reflexión, sino como medio de expresión que rompe con los dispositivos tecnocientíficos del cerco logocéntrico.

Lo anterior centra el debate alrededor de si es posible usar herramientas distintas a las establecidas por el método científico, para interpelar los propios regímenes de verdad y certeza, y así permitir desentrañar lo no dicho, lo ignorado, lo olvidado, por regímenes de enunciación que invisibilizan otros métodos y otras formas de comunicar lo invisibilizado y lo desconocido.

Por todo lo anterior, la construcción de un método a-metódico en la gestión cultural pretende cuestionar el método racionalizado de la ciencia en su búsqueda de certezas a partir de un puro ejercicio de la mente o de una serie de dispositivos técnicos objetivamente disponibles para cualquier actividad investigativa. El método de la ciencia en su seguridad obstruye la posibilidad de hacer experiencia porque predetermina anticipadamente la experiencia en su constitución de apertura. El método en la gestión cultural nace en relación con la práctica, cuya epistemología conduce a la elaboración de un saber resultado de un proceso sentipensante en/desde las prácticas propias de su hacer y, como tal, está destinado a renacer porque en la acción cultural se generan continuamente nuevas formas de experiencia. El método *a priori* de la ciencia, como método abstracto, busca que las realidades se adecúen a él, lo que le impide captar el fluir de dichas realidades. Sin caer en simplificaciones, podríamos instituir una codependencia evolutiva entre método y experiencia, en el sentido de que la experiencia no se da sin un método y un método es tal si toma forma en medio de la experiencia; uno no puede ser sin el otro y viceversa. El método que se busca es el que deriva de la experiencia haciendo experiencia (Zambrano, 1989).

Pero un método que reconceptualice el método, debe pasar de algo que se dispone a algo que se incorpora, algo que encarna la palabra, es decir, debe partir de la experiencia viva. Esto contrasta con la formación que se orienta a la adquisición de un saber teórico o técnico que se aplica en la experiencia. En tales términos, el gestor cultural debe ubicarse en relación con el mundo y en el mundo como investigador en una acción vital con la finalidad de promover la capacidad de construir un conocimiento desde una práctica reflexiva y sensible, lo que conllevaría el tránsito de un operador práctico a un investigador práctico (Schön, 1994), el cual incluye nuevos paradigmas en que los sujetos

son co-investigadores y no objetos de estudio. Dicha capacidad toma forma en el sentipensar la experiencia y los pensamientos desde los cuales se codifican los significados.

Ser en el mundo con el mundo y ser con otros implica sentipensar a partir de sí mismo. El pensar-sentir-actuar desde sí mismo, es decir, de la propia experiencia, permite debilitar la subordinación a los imperativos teóricos o técnicos, de lo ya dicho, y asumir el coraje de generar espacios y valorizar otras prácticas culturales inéditas e inactuales. Partir de sí significa dar importancia a lo vivido, con el fin de engancharlo a las realidades que habitamos, y así no encerrarlo en los límites de lo personal. Construir saber a partir de la propia experiencia significa poner en acción una forma ética y estética de la vida. Por esto, el método no es algo que se posee y del cual se dispone, ya que es un acontecimiento profundo que involucra toda nuestra existencia. En esa medida se abre paso la transparencia y, como tal, se configura una razón sensible que no renuncia a la racionalidad, sino que actúa en una forma diferente de entenderla y cuya pretensión a la que se aspira es llegar a la virtud que otorga la sabiduría práctica:

Cabeza meditadora,
¡qué lejos se oye el zumbido
de la abeja libadora!
Echaste un velo de sombra
sobre el bello mundo y vas
creyendo ver, porque mides
la sombra con un compás.
Mientras la abeja fabrica,
melífica,
con jugo de campo y sol,
yo voy echando verdades

que nada son, vanidades
al fondo de mi crisol.
De la mar al percepto,
del percepto al concepto,
del concepto a la idea
¿ioh, la linda tarea!?,
de la idea a la mar,
¡Y otra vez a empezar!
(Machado, s.f.)

Referencias

- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/La Frontera. La nueva Mestiza*. Madrid, España: Editorial Capitán Swing.
- Arendt, H. (1989). *Vita activa*. Milano, Italia: Bompiani.
- Bergson, H. (1960). *Introducción a la metafísica*. Ciudad de México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bergson, H. (1976). *El pensamiento y lo moviente*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones: Sobre la ética nómada*. Barcelona, España: Gedisa.
- Derrida, J. (1998). *Aporías. Morir –esperarse (en) los “límites de la verdad”*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1985). Poderes y Estrategias. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la ilustración? Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15889/1/davila-que-es-la-ilustracion.pdf>
- Galeano, E. [Decrecimiento]. (2012, agosto 30). *Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la Utopía?* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>
- Glissant, E. (2017). *Poética de la relación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

• • •

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Lozano, R. (2010). *Prácticas culturales anormales*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Machado, A. (s.f.). *Parábolas*. Poemas del alma. Recuperado de <https://www.poemas-del-alma.com/parabolas.htm>
- Marina, J. A., López Reyes, M. (2001). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Maturana, H. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Moraña, M. (2010). *La escritura del límite*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Resweber, J. P. (2000) *La méthode interdisciplinaire. P.U.F. El método Interdisciplinario*. Traducción de María Elvira Rodríguez Luna. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Schön, D. (1994). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Yáñez Canal, C. (2015). Interculturalidad y conocimiento: la gestión cultural entre los límites de lo ilimitable. En J.L Mariscal (Coord.), *Gestionar en clave de interculturalidad*. Ciudad de México, México: CONACULTA.
- Yáñez Canal, C. (Ed.) (2018). La gestión cultural en América Latina: entre distorsiones y potencialidades. En C. Yáñez Canal, *Praxis de la gestión cultural*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid, España: Mondadori España.
- Zemelman, H., Quintar, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. Ciudad de México, México: Instituto Politécnico Nacional.

Reconstruyendo trayectorias profesionales de gestores culturales para pensar la profesión

Alejandra Navarro*

El sector cultural es un amplio campo que incluye áreas y disciplinas muy diversas. A partir de los años ochenta la cultura cobra mayor importancia en el marco de las transformaciones socio-políticas de la región, lo cual resulta en cambios en las políticas culturales¹. Procesos de democratización, la descentralización del Estado y el acelerado desarrollo de un mercado cultural han producido un crecimiento significativo de profesionales de la cultura. Es así que estos últimos treinta años han resultado en un proceso de profesionalización de la gestión cultural –el cual aún continúa– tanto desde la educación formal como no formal, con la búsqueda de consolidar la profesión.

Teniendo en cuenta este contexto de transformaciones, esta presentación, la cual forma parte de un proyecto mayor en curso², se propone describir esta experiencia de investigación profundizando en la utilidad del uso del método biográfico como acercamiento teórico-metodológico

* Profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina).

¹ Diversos autores destacan estos cambios ocurridos en la región a partir de los años ochenta y noventa. Por ejemplo: Elia (2006) y Bayardo (2012) para el caso de Argentina; Mariscal Orozco (2006) (2011) (2012), para México; entre otros.

² Esta presentación forma parte del proyecto *Una mirada a las identidades profesionales de los gestores culturales: revisando "piezas" para pensar la profesión* (Undavcyt, 2015-2018) radicado en la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.

para indagar en la construcción de las identidades profesionales de gestores culturales del Área Metropolitana de Buenos Aires en Argentina. A partir de entrevistas biográficas buscamos reconstruir sus experiencias vitales y trayectorias profesionales en la búsqueda de continuidades y/o rupturas.

La presentación se divide en tres partes. En primer lugar daremos cuenta de la contextualización de la cual se parte y da sostén al estudio y su importancia. Para ello, revisaremos estudios teóricos y empíricos. En segundo lugar, discutiremos la perspectiva teórica metodológica de la que se nutre el trabajo, el método biográfico, para finalmente destacar su utilidad a partir del análisis de casos concretos.

Trayectorias profesionales y gestores culturales: ¿un campo de interés?

En los últimos treinta años hemos presenciado la aceleración de los procesos de la profesionalización de gestores culturales a través del desarrollo de múltiples acciones (educativas y políticas), las cuales han estado encaminadas a la consolidación en el sector cultural de un “agente especializado en el diseño, ejecución y evaluación de la acción cultural” (Mariscal Orozco, 2011, p. 6).

Estos movimientos se dan en un contexto de cambios políticos, sociales y culturales, tanto en el ámbito doméstico como internacional. No podemos olvidar la Declaración de México sobre Políticas Culturales donde se perfila una mirada antropológica de la cultura entendida como un derecho social. Tal como se destaca en el documento, “la cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (CONACULTA, 2017, p. 183).

La cultura y sus expresiones diversas se comprenden como un bien social al que todos deben poder acceder, es un recurso de desarrollo social, político y económico (Yúdice, 2002). Este viraje en la mirada requiere de profesionales que medien en este proceso.

Encontramos varios estudios que se detienen a analizar el *perfil de estos profesionales* de la gestión cultural. Yáñez Canal (2013, p. 139) destaca que “hay interesantes intentos de identificar el perfil del gestor cultural en un proceso que surge de experiencias profesionales y no profesionales”. Esta búsqueda por discutir el rol y características sociales y formativas de estos profesionales se inicia, principalmente, a partir de la aparición de la carrera de Gestión Cultural³ en diversas universidades de la región.

A pesar de ello, los profesionales de la gestión cultural han existido desde mucho antes de la existencia de la carrera de gestión cultural. De acuerdo a Mariscal Orozco (2011) las personas que han adquirido competencias en la acción cultural desde la práctica, en muchos casos, provienen de profesiones distintas, principalmente de las ciencias sociales, las artes y las ciencias administrativas. El autor señala cómo a través de la práctica se fue dando un proceso de “normalización” de técnicas y modos de hacer la acción cultural a partir del cruce entre campos culturales y sus ámbitos de aplicación.

Asimismo, el estudio de Schargorodsky (2002) afirma que nos encontramos recorriendo el camino hacia la profesionalización de la gestión en el sector cultural y, en ese tránsito, el aporte del sistema universitario deberá constituirse en uno de los factores más relevantes. “No sólo en cuanto a la actividad de formación, sino en la producción de información a través de la investigación” (p. 10).

³ En sus diversas acepciones dado que en cada universidad se denomina de diferente manera. Un listado de las carreras de grado y posgrado se presentan en Elia (2006).

Este estudio resulta muy interesante para comenzar a discutir el perfil de los gestores culturales, en todas sus dimensiones y complejidades. Pero sobre todo queremos destacar la centralidad que asume la mención al “reconocimiento social” que señala el autor, dado que hablar de “profesión” implica dar cuenta de una actividad de “reconocida utilidad social”.

En esta búsqueda por indagar en los perfiles e identidades de los gestores, el trabajo de Yáñez Canal (2013) señala el intento por reconocer elementos comunes para la región. De allí que afirme en su estudio “aunque se hace difícil establecer una identidad profesional única, debido a las particularidades de los países, nosotros hemos podido identificar algunos enfoques que expresan una continuidad territorial” (p. 9).

Resulta relevante destacar que la figura de este profesional de la cultura aparece con límites difusos en casi todos los trabajos revisados. Diversos autores Gervilla (1991), Román García (2011), Elia (2006), Mariscal Orozco (2006), Zárata Rosales (2011), entre otros, han señalado y destacado las grandes áreas disciplinares de las que se sirve la gestión cultural en la práctica.

Así como los trabajos citados analizan el perfil y rol de los gestores culturales, también presentan otra discusión vinculada a la actividad “Gestión Cultural”. Se habla de una “nueva disciplina” (Román García, 2011), profesión “emergente” (Bayardo, 2012), “profesión naciente” (Elia, 2006). Resulta necesario indagar en esa noción para entender el proceso de profesionalización de los gestores culturales.

Zuzulich (2010) señala que la Gestión Cultural es naufragar en un mar de indefiniciones que responde a una práctica orientada a resolver problemas prácticos dentro del campo artístico-cultural.

Mariscal Orozco (2006) afirma que “reflexionar desde y sobre la gestión cultural es como entrar en un laberinto de espejos, con múltiples reflejos de uno mismo y con la certeza de que por ahí en algún lugar hay una salida a esta búsqueda” (p. 57).

En este aparente ¿“caos”? o mejor pensar en el dinamismo de la vida cultural o la “ebullición de la cultura que se corresponde con una nueva denominación de época: la era de la cultura” (Lacarrieu y Álvarez, 2008, p. 14). Buscamos aportar a esta discusión y reflexión a partir de datos empíricos que provienen de la propia mirada de los actores, gestores culturales, profesionales de la cultura. Y en esa tarea, la búsqueda de sus identidades profesionales nos permitirá dar cuenta de un proceso histórico en el que intervienen individuos, mercados laborales, instituciones educativas, políticas.

Tal como veremos a continuación en el apartado teórico-metodológico, los elementos que posibilitan la conformación de la identidad profesional se ubican principalmente en el reconocimiento de las transacciones subjetivas y objetivas plasmadas en sus antecedentes y proyecciones de vida, en relación con el ámbito familiar, la formación profesional y el mercado de trabajo (Dubar, 2001). Esta mirada nos ubica en el método biográfico como estrategia de acercamiento al campo y a los actores.

Cada uno de estos estudios nos ha mostrado interesantes trabajos que aportan información empírica, sobre todo elementos para construir un escenario de debate para enriquecer conceptos teóricos que nos ayuden a comprender qué se entiende por gestión y cómo se la concibe. Los profesionales de la cultura son los protagonistas en esta tarea, sus experiencias vitales y profesionales colaborarán a dar forma a una escena dinámica que co-construiremos entre todos.

Revisando “piezas” para pensar las biografías

Preguntarnos por los gestores culturales y sus miradas respecto a ellos y su profesión nos lleva a pensar en la noción de identidad profesional y de biografía. Tal como señala Mills (1961, p. 26) “Ningún estudio social que no vuelva a los problemas de la biografía, de la historia y de sus intersecciones dentro de la sociedad ha terminado su jornada laboral. ¿Qué variedad de hombres y mujeres prevalecen ahora en esta sociedad y en este período?”. Aquí aparecen los agentes sociales insertos socio-biográficamente y el contexto histórico atravesando y dándole sentido a esas experiencias vitales.

Es por ello que hablar de identidad profesional requiere revisar la noción de identidad social, la cual implica una reflexividad lógica de un sujeto (individual o colectivo) que se ve a sí mismo a lo largo del tiempo. Sin embargo, se conforma a través de una serie de negociaciones con el contexto, pues emerge en procesos de identificación con unos y diferenciación con otros, aceptando y rechazando atribuciones acerca de lo que somos; de ahí que tenga sentido hablar de construcción de la identidad, la cual refiere a una producción entre un individuo conformándose y su contexto socio histórico, siendo por lo tanto una producción relacional. Por lo tanto, y tal como señala Yáñez Canal (2013, p. 9) “la identidad se construye desde determinaciones históricas, sociales, culturales y políticas (...) en su carácter procesual, lejanas de todo esencialismo que podría verlas como algo continuo y permanente en el tiempo”. Esta identidad, en constante proceso de producción, se constituye para que el individuo signifique (y valore) los sucesos que le ocurren, siendo un recurso fundamental para la toma de decisiones y para la ejecución de acciones del tipo que sea. Por ello, el estudio de la identidad como una producción relacional—entre la construcción biográfica individual y la negociación social—

resulta fundamental para comprender las acciones y decisiones que están ejecutando los individuos en sus proyectos de vida profesional y social.

La identidad profesional también se construye como un proceso que se desarrolla a lo largo de momentos en la vida de los actores. El primero se ubica en el contexto familiar y la mirada de los padres (positiva o negativa) en relación con la carrera/ocupación elegida. El segundo refiere a la construcción de un proyecto educativo laboral (Guichard, 1995). Aquí aparecen recuerdos vinculados a esos años transitados en la universidad/ profesorado, etc. El último escalón se presenta en el ingreso al mercado laboral, el “trabajo vivenciado” (Dubar, 2000), donde se toma real dimensión y se concreta la vida como “gestor cultural”. Todos estos momentos están atravesados por la presencia de relaciones sociales y en contextos socio-políticos particulares.

En este proceso encontramos dos planos interrelacionados: el personal biográfico y el social relacional. En esta línea, Dubar (2000, p. 111) conceptualiza a la identidad como “el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones”. Es así que hablar de identidad es reconocer que las personas “son” lo que se supone que sean, producto de un proceso de socialización exitoso (Berger y Luckman, 1984). Esto implica que la identidad deriva de un proceso de socialización, es decir, que es siempre social o identidad socializada.

Si la identidad social implica el proceso de auto-clasificarnos y clasificar a los otros en diferentes categorías sociales (género, raza, profesión), la identidad profesional permite ver cómo se piensan y ven los actores –a ellos y a los otros– como profesionales. Es un proceso activo en el que se integran las dimensiones “personales” y

“profesionales” a lo largo del camino en el que se convierten, en este caso, en “gestores culturales”.

Las profesiones⁴ dan cuenta de saberes y prácticas expertas. Una profesión es una actividad de reconocida utilidad social ejercida por individuos que han adquirido competencias especializadas en ese conjunto de saberes y habilidades. Es a partir de la formación donde se facilita la capacitación funcional y las operaciones normativas al mismo tiempo. Se genera entre sus miembros una orientación de servicio que se caracteriza, por una parte en la definición del objeto del quehacer laboral que los distingue de otras profesiones y, por otra parte, porque dicho servicio está guiado por un código o ética profesional. Es por ello que reconocerse como “gestores culturales” implica “mirar, pensar, moverse y luchar dentro de ese campo. Deberá conocerlo y dominarlo para saber donde está parado, pero sobre todo tendrá que conseguir un mejor lugar dentro del mismo” (Maass, 2006, p. 39). Resulta necesario aprender las reglas de esta profesión para saber cómo actuar dentro de ella y relacionarse.

La formación profesional da cuenta del conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referidos a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. La noción de proyecto educativo-laboral resulta útil para comprender este camino que comienza antes de la entrada a una institución educativa. Estos proyectos guían la acción hacia un objeto que se está construyendo y es mucho más que tener ganas de hacer algo. “El proyecto remite, pues, primordialmente a la acción. Designa la acción que uno se propone realizar y, por lo tanto, no se refiere a la actividad presente o pasada más que en la medida en que se articula con ese futuro hacia

⁴ Desde la teoría social, y específicamente desde la perspectiva de Weber y Durkheim, el término profesión alude no sólo al contenido técnico-formal o funcional de esta categoría, sino su dimensión simbólica y sus implicancias morales.

• • •

el que se apunta” (Guichard, 1995, p. 17). En la construcción de este proyecto hay una reflexión y cuestionamiento a los medios para lograrlo. “El proyecto no puede eludir ni la cuestión del sentido de la existencia ni de la identidad” (Guichard, 1995, p. 20). Es el modo en el que se elige estar en el mundo y para comprenderlo necesitaremos prestar atención a los ambientes de socialización de los actores. El “deseo mimético” (Guichard, 1995, p. 43) refiere a la búsqueda de ser lo mismo que unos modelos respetados, y a la “imagen de la impregnación”. En un ambiente dado, en una familia dada, hay valores, normas, modelos y un campo de experiencias disponibles. La disponibilidad de estos modelos varía según las particularidades de las familias. Es por ello que el análisis de las familias y los espacios de socialización deben estar presentes. En este marco general, la inserción biográfica es fundamental, y el rol de la familia es mediadora entre lo macro y lo micro (Ferraroti, 1981), (Bertaux, 1996). Por ello la importancia que asume la reconstrucción de la biografía e historia familiar de los entrevistados. Esta mirada en lo intergeneracional permite indagar en el repertorio de valores, normas y experiencias (Bertaux y Thompson, 2005) y ayuda a comprender, entre otras cosas, la búsqueda por parte de los actores de un futuro personal y profesional.

En el marco de estos momentos dinámicos que conforman el recorrido en la construcción de la identidad ¿tiene sentido tomar la noción de “*trayectoria*”? Dubar (2000) plantea que la misma tiende a introducir la dimensión subjetiva, vívida, psíquica, en el corazón mismo del análisis. La subjetividad forma parte de lo social. La identidad es construida y reconstruida cada día en el interior del proceso de socialización.

Cada una de estas “piezas” que conforman los recorridos (claramente no lineales) de vida de cada uno de los gestores culturales entrevistados nos permitirá reconstruir sus identidades profesionales.

• • •

¿Encontraremos diferencias entre aquellos que estudiaron la carrera de gestión cultural y los que optaron por otro estudio? Ambos trabajan como gestores, pero ¿cómo se ven? ¿cómo significan su actividad laboral? ¿qué puntos de inflexión encuentran en sus recorridos profesionales?

Tal como señalamos al problematizar nuestro objeto de estudio, el sector cultural es un campo muy vasto que incluye áreas y disciplinas diversas. Las profesiones y los profesionales de la cultura son tan numerosos y diversos como sus necesidades formativas, sus miradas y desempeños y prácticas concretas con la labor. Buscamos entender esta diversidad en el marco de los cambios institucionales ocurridos a partir de los años ochenta, así como revisar las miradas de estos actores sociales para comprender su profesión.

Recordemos que el objetivo del proyecto, del cual forma parte esta presentación, se propone “reconstruir y analizar el proceso de conformación de las identidades profesionales de dos grupos de gestores culturales en actividad, aquellos que han estudiado la carrera de gestión cultural y aquellos que desempeñan como gestores sin haber obtenido dicho título universitario”. Teniendo en cuenta este interés, es que se indaga en:

- los contextos familiares de los gestores culturales en términos de inserción social;
- las orientaciones valorativas expresadas en la elección de la carrera;
- las relaciones sociales construidas a lo largo de la vida;
- el significado atribuido a la actividad laboral elegida;
- sus “trabajos vivenciados”, esto es, el ingreso al mundo del trabajo;

• • •

- sus rutas profesionales, identificando aquellos momentos considerados “puntos de inflexión”.

Cada una de estas dimensiones nos lleva a recuperar las experiencias vitales de estos actores sociales. De allí la utilidad del método biográfico. Las investigaciones que se proponen captar las perspectivas de las personas a partir del uso de las biografías parten del supuesto de la existencia de un “yo”, cuya vida, total o parcial, constituye la razón de ser de la investigación. Subyaciendo al enfoque teórico-metodológico, encontramos una serie de supuestos que dan cuenta de la centralidad de los actores y su rol activo en la construcción de la realidad. En primer lugar, los actores reelaboran y resignifican su vida a partir de “su inserción social en la cual tienen lugar las relaciones sociales de las que participa ese yo” (Sautu, 1999, p. 36). En esas relaciones sociales están presentes las familias, los círculos de amigos, el nivel meso que media entre la estructura y el agente (Ferraroti, 1981).

En segundo lugar, los procesos socio-históricos atraviesan las biografías y ofrecen un marco de análisis para interpretar cada vida particular, la cual no tiene sentido por fuera de ese contexto (Hutchison, 2005, 2008). En tercer lugar, el tiempo es una dimensión presente en las biografías y atraviesa los relatos, por lo cual debe ser tomado en cuenta en la indagación y el análisis. En cuarto lugar, los sujetos viven circunstancias biográficas o *turning points* que marcan sus vidas y la de su entorno. Esos puntos de inflexión son sucesos que representan un cambio en la dirección del curso de vida en relación con las trayectorias pasadas, y que tienen un impacto en las probabilidades de los destinos de la vida futura (Gotlib y Wheaton, 1997). En quinto lugar, los actores protagonistas de estas historias o “retazos” de historia son agentes capaces de hacer elecciones y construir sus propios caminos dentro de un marco de oportunidades y limitaciones.

Esa biografía, o parte de una biografía –de cada uno de los gestores culturales que se entrevistan– toma la forma de un “relato biográfico”. Entendemos al mismo como un texto de naturaleza interpretativa “generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria” (Piña, 1988, p. 1). En esta operación, los episodios no son reconstruidos tal como efectivamente ocurrieron en su oportunidad, sino que se genera un nuevo producto de carácter textual, cuyo sentido se configura de acuerdo al momento y circunstancias en que se produce.

La entrevista biográfica a gestores con título y sin título resultará en el acercamiento a este *agency* activo y constructor de la realidad. ¿Por qué hacer uso de esta técnica? Porque nos permite reconstruir “partes” de las vidas de los gestores a partir de sus recuerdos y percepciones. El supuesto ontológico, en concordancia con el paradigma cualitativo, es el de un actor involucrado y activo, y creador de la realidad y de relatos vivos.

A lo largo de los relatos de los/as entrevistados/as fue posible identificar eventos vitales que nos permitieron recuperar sus miradas respecto a la actividad desarrollada, el significado atribuido a la gestión cultural y a la cultura, así como a los puntos de inflexión (*Turning Points*) identificados en sus líneas de vida.

Asimismo, hacer las entrevistas biográficas utilizando diferentes dispositivos visuales (*data displays*) como grillas colaborativas, resultó en un buen estímulo para generar un mejor vínculo con los/as entrevistados/as rescatando sus miradas, sensaciones y experiencias personales.

A continuación, presentaremos algunos de los hallazgos destacando las trayectorias profesionales y las orientaciones valorativas de gestores culturales sin título universitario de Gestión Cultural,

de Técnicos en Gestión Cultural, de gestores en actividad estudiando Gestión Cultural.

Construyendo el viaje de la investigación: mirando a través de los ojos de los gestores culturales

Los viajes implican recorridos que no siempre son lineales. Este trabajo nos enfrentó a curvas y contracurvas, retrocesos y avances. Como investigadores nos posicionamos como parte de este colectivo con el cual co-construimos representaciones de la realidad compleja y multidimensional desde la mirada de un grupo de gestores culturales en actividad.

¿Qué nos cuentan los testimonios? ¿qué mirada de la cultura destacan los y las entrevistados y entrevistadas? ¿cómo ven la realidad cultural y su rol en la misma? ¿qué puntos de inflexión identifican en sus trayectorias y qué significado le atribuyen a los mismo? Cada uno de estos interrogantes nos lleva a pensar en las identidades profesionales de estos actores sociales.

Hasta el momento, todos los gestores y gestoras culturales entrevistadas dan cuenta de una mirada respecto a la noción de “cultura” amplia *“donde lo cultural es mucho más que lo artístico, es mucho más amplio...”*, *“la cultura está en todos los lugares y hay que intervenir ahí”*. En los testimonios podemos encontrar, aunque no lo destaquen con esas palabras, la idea del derecho a la cultura para todos y, en el marco de esa mirada, a los agentes culturales como mediadores, como sujetos activos y transformadores de la realidad cultural y social.

• • •

En la mayoría de los relatos es posible identificar una lógica de trabajo que se construye a partir de poner la mirada en el territorio, en los vecinos. En las entrevistas encontramos testimonios que destacan que:

(...) trabajar con la gente humilde, con la gente más vulnerable, que es el sujeto destinatario de nuestras políticas. (...) en Avellaneda el sujeto destinatario es el más necesitado, siempre. (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 20 de agosto de 2017).

La cultura es más que un museo, es mucho más que eso. (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 18 de agosto de 2017).

(...) cuando me paro como gestora (...) voy a gestar lo dado y a llegar a la gente. Uno busca que te quede algo, transformar para la gente. (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 20 de agosto de 2017).

Observamos que estos relatos no restringen a la noción de cultura a algo vinculado con el arte y la creación. Por el contrario, la amplía y vincula con la responsabilidad social y moral de la misma. Aparece la cultura como derecho, como un “bien social” (Bruner, 1987), lo cual implica sostener que los miembros de una sociedad tienen derecho a su acceso.

Es por ello que la cultura es un asunto de interés social. Tal como destaca uno de los entrevistados:

La cultura con un sentido amplio, la cultura como derecho, lo cual abona a la cultura del trabajo (...) la cultura como una herramienta para incidir y mejorar la calidad de vida de la gente, darle una posibilidad que le fue negada. (Gestor Cultural, comunicación personal, 19 de agosto de 2017).

• • •

Esta mirada y este modo particular de vivir y sentir la cultura se expresa en sus actividades y en la manera de gestionar en sus espacios laborales. En este punto, y en relación a lo específico del aporte del método biográfico, la elaboración de matrices en las que incluimos las trayectorias laborales, nos permitió a identificar los diferentes trabajos que desempeñaron, así como el significado que tuvieron en sus recorridos. Hasta el momento, todos los/as gestores/as entrevistados/as se desempeñan en el ámbito público. Varios de ellos han tenido actividades vinculadas con la gestión de modo autónomo.

En consonancia con la mirada de cultura presentada al inicio de esta sección, la Gestión Cultural es “llegar a los públicos, llegar a la gente”; “identificar qué necesitan y actuar para ello”. En casi todos los relatos podemos identificar esta mirada puesta en la gente (públicos, vecinos, artistas) y “gestar la dado, para que se difunda, para que lleguemos al público”, señala una Técnica en Gestión Cultural que estudia la Licenciatura en Gestión Cultural. Varios de los testimonios enfatizan que se piensan proyectos para la gente, “para que mientras esperan en una sala se vinculen con la cultura” (Gestora sin Título de Gestión Cultural). El objetivo es que le pase algo a la gente “con lo que uno hace”, pero también acentúa una de las entrevistadas “te modifica a vos con lo que haces”.

Cada uno de los gestores y gestoras transita esta actividad de modo intenso y vocacional siempre atento a las necesidades de la gente. Un gestor que se desempeña en un municipio del Gran Buenos Aires señala que “es una cuestión vocacional (...) uno busca darle herramientas a los vecinos”. Es así que cuando hablan de sus trabajos y los espacios en los que los desempeñan recalcan:

Cada vez que inicié una actividad, cambié de trabajo, en todos los lugares que estuve, siempre pienso en qué se puede ayudar a la gente.

• • •

Ya sea para que espere en una sala y se vincule con la cultura, en un proyecto específico que tiene que responder a lo que necesitan. (Gestora Cultural, comunicación personal, 18 de agosto de 2017).

(...) no se puede llevar adelante un trabajo de gestión de las características del área de cultura si uno se queda en una oficina sentado (...) hay que estar mucho en la calle, hay que tener presencia, hay que tener creatividad y mucho diálogo y trato con la gente. (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 16 de agosto de 2017).

La idea que subyace a varios de los testimonios es la posibilidad de pensar en construcciones colectivas que recuperen a los agentes sociales. En la mayoría de las entrevistas es posible recuperar esta mirada puesta en la gente y la necesidad de estar en la calle, estar presente, hablar y escuchar a la gente, interactuar. Encontramos que en estos relatos se mantiene una lógica mencionada anteriormente de gestionar “desde abajo”, es decir, a partir de las necesidades y requerimientos de la gente. Nos hablan de una mirada puesta en el territorio y los vecinos. Esto nos hace reflexionar acerca de que la cultura se concibe como una construcción territorial y cotidiana, y no como algo dado y transferible.

El lugar otorgado a la cultura y a la gente hace que sus trabajos sean vivenciados como una forma de vida. Tal como señala Guichard (1995), un proyecto de vida que es mucho más que el recibir un sueldo. Es por ello que en sus testimonios es posible identificar que el “trabajo” aparece superado por la sensación de que lo que hacen atraviesa sus vidas: “Me apasiona, me llena, me gusta”.

Me parece que es algo que trasciende lo laboral, que yo sé que es mi vida. Soy de ir a muchas actividades culturales y ahí en lo que es mi tiempo de ocio también estoy pensando en lo profesional y como yo

mejoraría ciertos procesos. (Gestora Cultural, comunicación personal, 20 de agosto de 2017).

Este testimonio da cuenta de una mirada respecto a su actividad laboral que excede lo desempeñado en su puesto de trabajo. Ella, como otros, señala que la gestión cultural forma parte de su cotidiano, más allá del espacio de trabajo.

Es por ello, y muy vinculado a lo que venimos problematizando, que un gestor cultural en su práctica concreta debe “más que hablar, oír, escuchar, ser capaz de observar”, resalta un gestor sin título de Gestión Cultural. Entre las competencias y habilidades de aquellos que desempeñan esta actividad, pudimos identificar en los relatos esta particular mirada puesta en la “escucha atenta” y “vínculo con la gente” que todo/a gestor/ra deben poseer.

Una de las entrevistadas señala:

Tener la escucha atenta, tener una buena interacción con la gente con la que trabaja, hacerlos sentir importantes a todos, no pensar que viene con la verdad, que descubrió la pólvora y te la viene a traer porque es un gran error, o sea, yo vengo y te traigo la solución a la vida y te traigo acá al barrio y... no, bueno eso lo aprendemos, hay que hacer un diagnóstico y todo eso, pero si vos trabajás con lo que sea, siempre ese lugar tiene una historicidad, entonces vos no podés olvidarte de eso y es uno de los grandes retos del gestor para mí, no venir con esto de que yo te vengo a traer la verdad, sino que vengo a gestionar desde vos, lo que ese lugar está demandando también, después tener creatividad, ideas y dejar la mente volar, eso es muy importante, dejar la mente volar pero no volar tanto como para después no poder llevarlo a la práctica. (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 19 de agosto de 2017).

Este testimonio recupera varias de las dimensiones presentadas con anterioridad: se trabaja desde la necesidad de la gente, se observa y se escucha y se planifica desde el territorio. Lo que nos dice esta gestora cultural es que dejemos de mirar “desde arriba” e invisibilizar la mirada de los actores concretos que experimentan estos procesos y les otorgan sus múltiples significados (Abélès, 2012).

Un aspecto a destacar, identificado en algunos de los entrevistados (con y sin título en Gestión Cultural), es una auto-mirada particular. Varios de ellos se denominan “militantes de la cultura”⁵ y a la cultura como “... una lucha de pelea, resistencia y cambio social”. En los testimonios encontramos esta mirada:

Yo soy un militante de la cultura, (...) un militante de la cultura es aquel que trabaja en función de desarrollar la defensa de la cultura nacional, de la soberanía cultural, de la democratización del acceso a los bienes culturales, (...) voy a seguir siendo un militante de la cultura toda mi vida (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 20 de agosto de 2017).

La tarea del gestor cultural yo la vinculo con la militancia, (...) yo lo tomo como parte de mi trabajo militante, porque siempre lo tomé así, esto que hablábamos al principio, desde los dieciocho años yo milito y gestiono cultura, nunca lo puedo terminar de separar porque para mí son la misma cosa. (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 17 de agosto de 2017).

(...) el director de cultura no solo es un tipo que está sentado detrás del escritorio, o solo pensando, diseñando políticas culturales, sino que

⁵ En el trabajo de Raggio (2010), en el cual se analiza el proceso de definición de la política pública cultural en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se presenta la mirada de gestores que se identifican como militantes políticos partidarios. Allí encontramos referencias a la cultura como herramienta de transformación, así como la problematización del acceso a los derechos culturales.

tiene que ver con el cuerpo, en la gestión cultural se pone la cabeza y se pone el cuerpo y el corazón, se pone todo. Por lo menos dentro del área donde trabajamos nosotros, que somos un área municipal y donde todo el tiempo esto se confunde inevitablemente con el tema de la militancia (...). (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 18 de agosto de 2017).

Vemos la auto-concepción de entenderse, desde su labor, como “militantes de la cultura”, un trabajo que implica “poner la cabeza, el cuerpo y el corazón”, y es también entender que “todo hecho cultural es política”. Desde esta idea se refuerza la lógica de un trabajo para los más desfavorecidos. Estos relatos nos dejan ver que estos sujetos entienden la cultura como herramienta de inclusión, y que va más allá de sus puestos actuales de trabajo. Entienden el trabajo cultural desde la militancia y como una forma de vida. Y desde esta misma lógica, las políticas culturales se entienden como herramientas de transformación. Tal como señala García Canclini (1987, p. 26) “las políticas culturales son conjuntos de intervenciones realizadas por el estado (...) a fin de (...) satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social”. En la mayoría de las entrevistas encontramos esta mirada, y estos agentes sociales recuperan lo existente para promoverlo, ponerlo en valor y potenciarlo. Este trabajo implica el desarrollo de una cultura colectiva y en comunidad, es por eso que “el verdadero promotor cultural no es un agente externo sino interno, un militante del grupo al que pertenece y no alguien formado en otros contextos para actuar en cualquier parte” (Colombres, 2008, p. 54).

Por último, queremos recuperar la mirada de algunos/as de los/as entrevistados/as respecto a la decisión de estudiar la carrera de Gestión Cultural. Hasta el momento encontramos tres situaciones. En primer

. . .

lugar, entrevistados que trabajaban de otra actividad y decidieron comenzar esa carrera, “creo que fue lo que siempre me gustó sin saberlo”; “encontré lo que realmente quería hacer” para luego trabajar de gestores. En segundo lugar, Técnicos en Gestión Cultural que, una vez terminada esa carrera, señalaron espontáneamente que seguir formándose les ofrecía un título mayor y sobre todo nuevas habilidades, “un montón de herramientas”. Por último, varios jóvenes que en su primera elección optan por ese proyecto de vida laboral por sentir que los satisface: “mi mayor anhelo es trabajar de lo que me gusta”.

Más allá de las especificidades, y tal como ocurre con muchas otras actividades, la práctica concreta del trabajo, el trabajar en lo específico resulta formativo. Pero el estudio colabora a planificar y proyectar a partir de herramientas concretas adquiridas en la formación, “yo veo que lo que hacen de modo improvisado en mi trabajo yo lo aprendí y tengo otras herramientas para planificarlo”. Se obtienen competencias específicas muy valoradas. Una de las técnicas destaca:

Yo siento que he adquirido un montón de herramientas, de conocimientos. Te paras totalmente distinto con otros, con otra cabeza. Me paro como gestora. (Estudiante de Gestión Cultural, comunicación personal, 19 de agosto de 2017).

Esta mirada positiva sobre el rol de la carrera no desmerece ni minimiza, desde la mirada de los/as entrevistados/as, la idoneidad adquirida en la práctica de muchísimos gestores que trabajan como tales, sin haber complementado la formación específica. Sin embargo, sí aporta elementos, tanto teóricos como de planificación, que nutren la práctica profesional.

Reflexiones Finales

A lo largo de esta presentación buscamos recuperar la mirada de gestores y gestoras en actividad, a partir de la reconstrucción de sus trayectorias profesionales. En esta tarea nos parece rica la noción de “montaje” destacada por Denzin y Lincoln (2012) cuando refieren a la práctica de la investigación cualitativa y a la tarea interpretativa de las y los investigadores/as.

A lo largo de la investigación que aún estamos llevando a cabo, hemos buscado rescatar las experiencias profesionales de los entrevistados y al hacerlo identificar en sus relatos sus miradas respecto a ellos, sus orientaciones y percepciones en relación a sus prácticas concretas como gestores y gestoras culturales, así como a la profesión. Cada uno de estos intereses nos llevó a pensar en la noción de identidades profesionales, las cuales permiten dar cuenta de los procesos de construcción subjetiva que surgen en el espacio social del trabajo. Y esto es así dado que el trabajo es una fuente de reconocimiento de oferta identitaria en cuanto define condiciones para que los sujetos se conceptualicen.

Asimismo, nuestros intereses pudieron recuperarse revisando las biografías de los y las gestores/as culturales. De allí la utilidad del método biográfico como acercamiento teórico-metodológico que colabora en este ejercicio de montaje al “editar imágenes en movimiento” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 51). Los testimonios que recuperamos en las entrevistas son “piezas” que van dando vida a una película aún en elaboración. Y en esta tarea artesanal de dar forma a sus trayectorias profesionales, la recuperación de sus experiencias vitales vinculadas a lo laboral resultó en una mirada sumamente útil y propicia para comprender sus recorridos en el ámbito de la cultura y la gestión cultural.

En este reconocimiento identitario a partir del cual estos *egos* se conceptualizan, rescatamos sus miradas en relación a la noción de

• • •

cultura. En sus testimonios encontramos que la misma se entiende, se vive y se gestiona como un “derecho y un bien social”. La cultura que postulan apela a lo simbólico, a lo identitario, al derecho y accesibilidad. Es lo multicultural entendido como una urdiembre que une y que logra la cohesión.

Los relatos destacan la centralidad que pueden asumir sus intervenciones para acercar a los ciudadanos a espacios de creación, formación y entretenimiento. Es así que, al pensarse como *gestores culturales*, la gran mayoría se auto-percibe como “mediadores”, como agentes que trabajan en la búsqueda de la transformación social. Gestionar significa una particular sensibilidad de comprensión y respeto por los procesos sociales y la gente, los públicos que participan de ellos.

En la reconstrucción de sus trayectorias ocupacionales, al profundizar en cada uno de sus trabajos y en la especificidad de los mismos, logramos identificar no solo sus recorridos laborales, sino, sobre todo, la manera en la que ellos y ellas conceptualizan esa actividad y las competencias que reconocen como necesarias. Y más allá de las variadas miradas, aparece una coincidencia: se trabaja desde la necesidad de la gente, se observa y se escucha y se planifica desde el territorio. Es por ello que el trabajo es visto en comunidad con la gente y para la gente. Esto implica para algunos un estilo de vida sustentado en la “militancia”. Y esta militancia, la cual puede ser partidaria, es sobre todo la lucha por los “otros”, la lucha por darle “voz” a aquellos a los que les fue negada. Y en esa tarea, el trabajo en el campo resulta prioritario.

Esta militancia cultural visibiliza a la gestión en vías de transformar la realidad cultural de territorios y comunidades a través de acciones concretas. Así fue reconocido en casi todos los testimonios: *llegar a la gente haciendo cosas; planificar para ese territorio; oír y hacer para la gente.*

Por último, al pensarse en sus trabajos, algunos de los entrevistados identificaron la importancia de la formación específica en gestión cultural para obtener mejores herramientas para lograr el objetivo de transformar realidades y llegar a más vecinos. La aparición de carreras universitarias no solo forma parte del proceso de profesionalización de la gestión cultural, es también un modo de obtención de competencias que colaboran al mejor desempeño profesional.

Conocer estas prácticas desde la voz de los protagonistas nos hace reflexionar sobre la eficacia de las políticas públicas, en este caso, en las políticas culturales en algunas regiones de Buenos Aires. Para todos los entrevistados, las políticas deben pensarse para la gente y elaborarse a partir de las necesidades de la gente.

Transitar el camino de recuperar visiones de los propios hombres y mujeres que transitan por la actividad de la gestión cultural nos permite construir un escenario desde la mirada de los protagonistas. Creemos en la importancia de estos aportes teóricos y empíricos para seguir problematizando la noción de profesionalización de la gestión cultural, pero también la de democratización cultural. Entendiendo, por nuestra parte, a la cultura, en tiempos de cambio, como un asunto de interés social.

Tal como se señala en el libro *Profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica: Estado, universidades y asociaciones* (Mariscal Orozco, 2012), la gestión cultural está viviendo un proceso de profesionalización que aún no se acaba de definir del todo en Latinoamérica. Este proceso requiere de la existencia y fortalecimiento de programas universitarios, así como del reconocimiento oficial por parte del Estado de la existencia, competencia, necesidad social y alcances del gestor cultural como profesionalista que puede ser

claramente diferenciado de otros agentes. En Buenos Aires, se está viviendo esto. Buscamos saber qué les pasa a los gestores culturales como parte activa y fundamental de este proceso. Seguimos en este camino.

Referencias

- Abèlès, M. (2012). *Antropología de la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.
- Bayardo R. (2012). Los gestores culturales: nuevos profesionales en el sector cultural. *Summa Humanitatis*, 3(1), 1-16.
- Berger, P. y Luckman, T. (1984). *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1996). Historias de caso de familias como método para la investigación de la pobreza. *Revista de Sociedad, Cultura y Política*, 1(1), 15-36.
- Bertaux, D. y Thompson P. (Eds.). (2005). *Between Generations. Family Models, Myths & Memories*. New Jersey, U.S.A.: Transactions Publishers.
- Bruner, J. (1987). Realidad Mental y Mundos Posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, España: Gedisa
- Colombres, A. (2008). Jugar en el bosque mientras el lobo no mira: ¿Militancia cultural o gestión profesional?. En *Acta de II Congreso de Cultura, Instituto Cultural de la PBA*, Mar del Plata, Argentina.
- Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes –CONACULTA–. (2017). *Programa Nacional de Cultura 2007-2012*. Ciudad de México, México: CONACULTA.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2012). Introducción general. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln. (Coords.), *El campo de la Investigación Cualitativa. Volumen I*. (pp. 43-101). Barcelona, España: Gedisa.
- Dubar, C. (2000). *La socialization. Construction des identités socialist et professionnelles*. Paris, Francia: Armand Colin.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las Identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo.*, 7(13), 5-16
- Elia, C. (2006). La formación profesional para la gestión y administración en el sector de la cultura argentina. *Revista Aportes para el Estado y la administración gubernamental*, 23, 107-118.

• • •

- Ferraroti, F. (1981). On the autonomy of the Biographical Method. En D. Bertaux (Ed.). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London, England: Sage.
- García Canclini, N. (1987). Políticas Culturales y Crisis de desarrollo: un balance latinoamericano. En N. García Canclini (Ed.). *Políticas Culturales en América Latina* (pp. 13-61). Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Gervilla, E. (1991). *El animador, perfiles y opciones*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Gotlib, I. & Wheaton B. (Eds). (1997). *Stress and Adversity over the life course. Trajectories and Turning Points*. New Cork: Cambridge University Press.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Hutchison, E. (2005). The life course perspective: A Promising Approach for Bridging the Micro and Macro Worlds. *Families in Society*, 86(1) 143-152,
- Hutchison, E. (2008). *Dimensions of Human Behavior. The Changing Life Course*. California, U.S.A.: SAGE Publication.
- Lacarrieu, M. y Álvarez, M. (2002). La plaza y la caverna. Dilemas contemporáneos de la gestión cultural. En M. Lacarrieu y M. Álvarez, *La (indi)gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos*. (pp. 7-18). Buenos Aires, Argentina: La CICCSS / La Crujía.
- Maass, M. (2006). *Cultura y cibercultur@ para el desarrollo humano. Visiones humanistas de la dimensión simbólica de lo individual y lo social*. Ciudad de México. México: CONACULTA e Instituto Mexiquense de Cultura/Intersecciones.
- Mariscal Orozco, J. (2006). Formación y Capacitación de los gestores culturales. *Apertura, Educación para la vida y el trabajo*, 6(4), 57-72.
- Mariscal Orozco, J. (2011). Avances y retos de la profesionalización de la gestión cultural en México. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 1(2), 5-27.
- Mariscal Orozco, J. (Coord.) (2012). *Profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica: Estado, universidades y asociaciones*. Ciudad de México, México: Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual.
- Mills, S. (1961). *La Imaginación Sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Piña, C. (1988). *La construcción del "sí mismo" en el relato autobiográfico* Santiago de Chile, Chile: Flacso.
- Raggio, L. (2013). Los derechos culturales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Una contienda simbólica en pleno desarrollo. *Cuadernos de Antropología* 10, 277-297.

• • •

- Román García, E. (2011). Una revisión teórica sobre la Gestión Cultural. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 1(1), 6-17.
- Sautu, R. (1999). *El método Biográfico*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Schargarodsky, H. (2002). Un perfil del gestor cultural profesional en América Latina y el Caribe: Su relación con la formación en gestión cultural. *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*. Recuperado de www.gestioncultural.org.
- Yáñez Canal, C. (2013) *La Identidad del Gestor Cultural en América Latina. Un camino en construcción*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zárate Rosales, A. (2011) Entre gestores y promotores te veas: nuevos contextos y perspectivas. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 1(1), pp. 29-41.
- Zuzulich, J. (2010). El gestor cultural como intelectual. *Revista Gestión Cultural*, 2(2), 16-19.

Propuesta de una gestión cíclica para la implementación de proyectos culturales

Azucena Cisneros Hernández*

La gestión de proyectos culturales puede entenderse como un instrumento al servicio de las políticas culturales y a los objetivos de programas sociales, de los cuales se derivan para intervenir en la realidad y dar paso a resultados tangibles. Los proyectos culturales, como medio de acción, se desarrollan desde la complejidad de la acción social y desde la paradoja que presenta la propia Gestión Cultural al estar conformada por varias aristas, que buscan entender lo cultural. Gómez y Sainz (2003) dicen que “un proyecto nace como una expresión de la voluntad transformadora” (p.13). Sánchez y Chaves mencionan que los proyectos culturales se revelan como “procesos potenciadores para la inclusión de amplios grupos sociales y transformadores de las estructuras excluyentes, convirtiéndose en procesos virtuosos para la sinergia entre capital económico, social y cultural” (2014, p.10). Gonzáles (2005) también señala que hay un consenso generalizado en la gestión de proyectos culturales, donde los proyectos son interpretados como herramientas de carácter socioeconómico que busca la superación de algunas carencias en un colectivo determinado.

* Estudiante de la Licenciatura en Arte y Patrimonio de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

• • •

Sin importar como sean percibidos, los proyectos culturales, como medio de acción, pueden brindar herramientas metodológicas que empoderan a los grupos de atención y corresponde a los gestores culturales convertir una simple actividad intelectual, como el diseño y planeación de proyectos, en procesos detonadores, además de integrar miradas distintas para generar nuevos conocimientos sin erradicar los rasgos particulares e intereses de los grupos de atención o de los entornos a intervenir.

No obstante, el problema de esta alternativa surge cuando estos proyectos, destinados a proponer alternativas de cambio, no logran cumplir con ese objetivo y se convierten en simples encomiendas o instrucciones establecidas para obtener resultados, ya sea porque los agentes culturales (gestores, promotores, mediadores y talleristas) se olvidan de cumplir con el compromiso social y humano de compartir saberes que motiven a todos los involucrados para identificar y reaccionar ante los problemas presentes o porque les es más cómodo ejecutar los procesos que marca la gestión de manera cerrada y lineal. Situación que trae consigo reproducir la gestión de proyectos culturales como un círculo vicioso que naturaliza el trabajo mecanizado por parte de los agentes culturales y el conformismo de los grupos de atención. Razón por la cual, Nivón (2012) considera que lo que se debe evitar es la idea de que la gestión cultural es una actividad que puede identificarse simplemente con la administración de programas o, peor aún, con la búsqueda de recursos, olvidando que la materialización de la Gestión Cultural también se basa en los procesos significativos que impulsan el cambio, la transformación y la resignificación de realidades.

Por lo tanto, el analizar la manera en la que se están llevando a cabo los proyectos culturales favorece la identificación de inercias que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos planteados en

la gestión, además de mejorar las estrategias que contribuyen al crecimiento e impacto de los proyectos en los grupos de atención. De tal forma que la propuesta de implementar una gestión cíclica en los proyectos culturales, quizá establezca un puente entre el análisis y la sistematización en los procesos de gestión para definir estrategias metodológicas. Dicha definición se realiza bajo el estudio de sistemas complejos que visibilizan los procesos de reflexión y la toma de decisiones dentro de los proyectos, por medio de la evaluación transversal y el desarrollo simbólico entre los agentes culturales y los grupos de atención. Seguramente surgirán propuestas de gestión más viables, determinadas por las condiciones o situaciones dadas. No obstante, para evitar la reproducción de proyectos cerrados, la gestión cíclica es una primera aproximación o la invitación a contribuir al diálogo y construcción de nuevas metodologías de acción y evolución para la Gestión Cultural.

Gestión Cíclica

La elaboración de proyectos tiene que plantear y especificar una serie de elementos que conforman el escrito, con base en una serie de preguntas determinadas (¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuáles? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Cuánto?), donde se abordan los objetivos, las metas por cumplir, la población objetivo, entre otras cosas. En cambio, la gestión de proyectos cuenta con una estructura de formulación, la cual se genera por medio de fases técnicas que ayudan a concretar lo que plantea el documento del proyecto. De tal manera, la vida de un proyecto generalmente se estructura por procesos o fases que “refieren las funciones y operaciones que se llevan a cabo, dentro y por la estructura, como medio para obtener ciertos productos que logren los efectos e impactos perseguidos” (Cohen y Franco, 1992, p. 94),

• • •

además de establecer ideas, saberes y aprendizajes a través de ciclos que ayudan a tener el control de la acción o intervención.

El ciclo de vida de un proyecto suele ser tan complejo o tan simple como lo demande el propio proyecto o lo requiera el gestor cultural, puesto que los procesos de gestión varían dependiendo de la organización, los objetivos o incluso los modelos de gestión que se desea seguir¹.

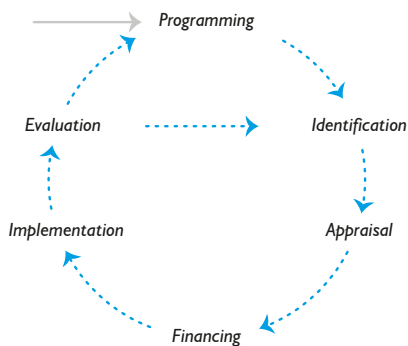


Figura 1. Ciclo de vida de un proyecto según la comisión Europea. Fuente: European Comision (2001): Manual Project Cycle Management. Evaluation Unit. EuropeAid Cooperation Office General Affairs, Brussels.

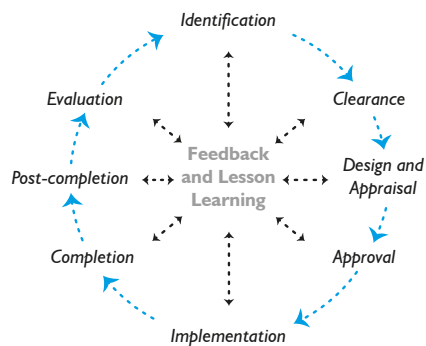


Figura 2. Ciclo de vida de un proyecto según la DFID. Fuente: DFID (2002): Tools for Development. A handbook for those engaged in development activities. Performance an Effectiveness Department. DFID, London.

La re-planeación de estos ciclos, dependiendo de la vida del proyecto, establece trayectorias en los procesos por los cuales se desarrolla la gestión, ya sea de forma lineal, la cual reproduce exactamente los mismos resultados que se obtuvieron en un primer ciclo, o a través de una evaluación transversal que atiende las nuevas necesidades que

¹ De acuerdo con Gonzáles (2005), la Comisión Europea (1993) plantea seis etapas por la cual se conforma el ciclo de vida de un proyecto: la programación, la formulación, instrucción, financiación, ejecución y evaluación. La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) asume un ciclo más complejo, diciendo que un proyecto se desarrolla por medio de siete fases: la programación, la identificación, la formulación, ejecución, seguimiento, finalización y la evaluación. En cambio, el Concejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) de Chile dice que los procesos que conforman la vida de un proyecto se centran en cuatro grandes procesos: el diseño y a formulación, gestión de recursos, producción y la evaluación.

surgieron en el primer ciclo, dando paso a un segundo nivel o etapa del proyecto.

La trayectoria de gestión cíclica tiene la cualidad de replantear más de un ciclo de vida del proyecto, generando niveles en constante crecimiento. Jean Piaget (1978) en su propuesta sobre el cono de la epigénesis, aborda el análisis de las funciones cognoscitivas al adquirir nuevos conocimientos, similar al funcionamiento de los procesos de gestión cíclica al implementar proyectos culturales. Es decir, que en la propuesta, Piaget puede explicar, en comparación con la trayectoria en espiral, el funcionamiento de una gestión cíclica. La propuesta del filósofo francés describe que:

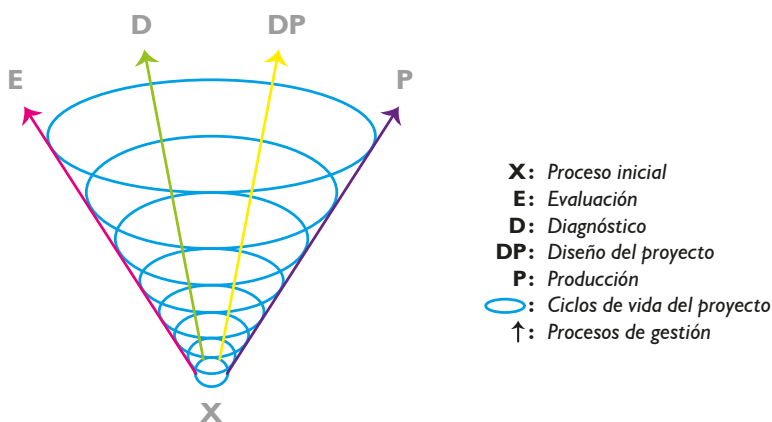
En este desarrollo hay una constante interacción, excepto en el punto innato de origen, entre los procesos endógenos, que se amplían bajo el efecto constructivo de las abstracciones reflexivas, y los procesos exógenos o utilización de la experiencia. Pero como la abstracción reflexiva acaba por funcionar en un estado puro, puede representarse por una especie de espiral con un ensanchamiento progresivo, mientras que las interacciones con el entorno, gracias a las abstracciones empíricas y sus marcos reflexivos, se presentan en toda la cubierta periférica que rodea la espiral. (Piaget, 1978, p. 147)

En ese sentido, la trayectoria de los procesos cíclicos de gestión también se asume de forma similar al cono del desarrollo de las estructuras cognoscitivas que propone Piaget, en la que el punto innato de una gestión cíclica correspondería al primer ciclo del proyecto, el cual le da origen a la intervención y determina el sentido y la trayectoria de la gestión.

Las abstracciones reflexivas, en función de un punto puro, equivalen a los procesos de interacción que se generan entre los agentes culturales

• • •

y los grupos de atención, al implementar las actividades o propuestas de los proyectos, mientras que las abstracciones empíricas del entorno y los marcos reflexivos, como Piaget lo menciona, corresponderían a los procesos de gestión que se encuentran alrededor de la espiral, los cuales derivan de los procesos de interacción de los ciclos de vida del proyecto, que a su vez se convierten en los niveles sucesivos de crecimiento a raíz del ciclo inicial X, como se muestra en el esquema:



*Figura 3. Proceso cíclico de Gestión Cultural.
Fuente: Elaboración propia.*

Por lo tanto, la trayectoria ascendente y creciente se da con el constante ensanchamiento de los ciclos de vida que componen el proyecto cultural, y se encuentran en relación con el crecimiento de la espiral y los procesos de interacción, los que a su vez permiten el crecimiento de los procesos de gestión.

Cabe mencionar que las trayectorias que siguen la gestión de proyectos culturales no es lo único que determina que se empoderen los grupos de atención, sino que también depende de los procesos de interacción que se presenten al ejecutar las actividades de la intervención,

• • •

pues son los procesos y no la estructura lo que constituye el objetivo fundamental del análisis (García, 2000). Ahora, con respecto al análisis de los procesos en los sistemas complejos, Rolando García menciona que los procesos de primer nivel o básicos, son aquellos que constituyen el efecto local sobre el medio en los métodos de producción y, en el caso de esta propuesta de gestión, estos procesos básicos se ven reflejados en los ciclos de vida de un proyecto.

Los procesos de segundo nivel o meta procesos corresponden a las modificaciones de los procesos más generales, los que determinan los procesos de primer nivel, es decir, las fases por las que se componen las cadenas de interacción, dentro de los procesos de gestión y los meta procesos, pueden a su vez estar determinados por procesos de tercer nivel, los cuales serían los procesos de interacción que se presentan como entradas y salidas de conocimientos, reflejados como proceso técnicos y procesos significativos que, al pasar por las fases a los meta procesos, componen las trayectorias de gestión que determinan la intención de la gestión y los resultados de los proyectos. El meta proceso, del cual depende la trayectoria de una gestión cíclica, es el proceso de transición, proceso que conecta los ciclos de vida de los cuales se compone un proyecto, y que da seguimiento al ciclo anterior de una cadena en crecimiento. El proceso de transición consiste en una evolución transversal que evalúa los factores significativos en la intervención e identifica las nuevas necesidades que impulsan en los grupos de atención y en los agentes culturales el empoderamiento y la transformación de sus realidades.

Poniendo la propuesta en ámbitos reales, el proyecto de la iniciativa civil post-feminista *Territorios de cultura de paz* que, en un tiempo de diez años ejemplifica una gestión cíclica a través del desarrollo de talleres de práctica artística. Dicha iniciativa consiguió replantear sus talleres

con distintos grupos de mujeres (mujeres relegadas por su desarrollo socioeconómico), con la intención de defender el derecho a la cultura, la recreación y el goce de las artes. Otro ejemplo es el proyecto *Comunicación no violenta* realizado en 2015 y dirigido a Mujeres en Reclusión. El proyecto se gestionó durante año y medio, del cual se derivaron tres talleres con el sentido de desvanecer el estigma social que se les ha impuesto. A través de la re-implementación de los talleres, el proyecto logró desarrollar una trayectoria en espiral durante tres años consecutivos, dando lugar a una gestión cíclica.

Por otro lado, los alcances que consigue este modelo de gestión, en primer lugar, es el evaluar la manera en la que se están llevando a cabo los proyectos culturales para identificar las inercias en la ejecución y mejorar la forma de emplear los procesos de gestión y estrategias para contribuir al crecimiento e impacto de proyectos en los grupos de atención. En segundo lugar, la gestión cíclica contribuye al desarrollo integral de los proyectos, llevando a cabo la conjugación simultánea entre los procesos técnicos y simbólicos para abrir espacios de apropiación significativa con una interacción que detone procesos de empoderamiento entre los agentes culturales y los grupos de atención; así como evidenciar las reflexiones y habilidades de todos los agentes involucrados en la implementación y ejecución de los proyectos, convirtiendo los conocimientos adquiridos en herramientas que ayuden a resignificar las relaciones y prácticas sociales, para contribuir a una transformación con un enfoque social desde el campo de la cultura.

Cabe mencionar que la gestión cultural no es implementada para resolver problemas, sino para evaluar las problemáticas de las situaciones presentes y brindar elementos en la toma de decisiones. En otras palabras, “la gestión cultural es una respuesta a un encargo social y este no es sino una expresión de la maduración de una sociedad

democrática, participativa y creadora” (Martinell, 2008, p. 22), ya que la gestión cultural emplea alternativas y herramientas para construir una conciencia de cambio que busca transformar los entornos y maneras de percibir la vida desde un pensamiento crítico. Por tanto, la materialización de la gestión cultural se logra a través de metodologías que están en función de la comunidad y los bienes culturales, y no solo en la mecanización de los procesos administrativos.

Por esa razón, los límites que puede presentar esta propuesta se ven reflejados en la implementación de una gestión cerrada, la cual se desarrolla alrededor de un ciclo de vida simple que reproducen los mismos procesos de diagnóstico, diseño del proyecto, producción y evaluación, los cuales conforman un círculo que en apariencia funciona, pero que en la práctica no tiene la intención de cambiar su dirección o intención, para replantear la manera de hacer las cosas.

La ejecución de los procesos de gestión debe ser flexible, ya que parte de una realidad compleja y, como tal, la realidad es la suma de sistemas abiertos que no pueden ser limitados desde esquemas terminados, porque, como lo especifica Rolando García (2000), los sistemas abiertos de la realidad “carecen de límites bien definidos y realizan intercambios con las condiciones de contorno, además ninguno de ellos es un sistema estático con una estructura rígida” (p. 401). De tal modo que la gestión cíclica pretende prevenir la reproducción del trabajo mecanizado y el conformismo en la implementación de proyectos culturales. Así mismo evitar cometer errores que surgen al negar la oportunidad de madurar e identificar la falta de elementos que detonan procesos de habilidades para la vida, que resultan de no dar seguimiento a las actividades que logran construir reciprocidad de lazos significativos con la comunidad. De otra parte impedir que los agentes que ejecutan los proyectos impongan el conocimiento sin tener en cuenta los intereses de los

grupos de atención, los que a su vez se ven limitados en sus experiencias creativas y manifestaciones culturales.

Conclusiones

La implementación de una gestión cíclica contribuye al fortalecimiento de nuevas estrategias metodológicas que puedan atender las necesidades de los grupos de atención, dependiendo de los contextos, los procesos, los medios y, sobre todo, los objetivos que desean alcanzar los agentes culturales, en aras de mejorar la eficiencia en la gestión cultural. La gestión cíclica, por la cualidad que tiene de replantear el diseño de los proyectos, toma en cuenta lo que se generó a lo largo de un primer ciclo, y se adapta a la situación para transformarla y atender las nuevas necesidades que surjan, resignificando los procesos que componen el proyecto, evaluándolos y tomando en cuenta las reflexiones y decisiones que se presentaron en cada ciclo.

Sin duda, el analizar las condiciones en las que se está implementado la gestión cultural en los proyectos culturales, funciona para identificar las inercias en la ejecución y mejorar la forma en la que se están implementando los proyectos. Además, es necesario entender la relación entre los procesos técnicos y los procesos significativos que se generan en la implementación e interacción en los talleres y actividades del proyecto, para tener en cuenta cómo es que las entradas y salidas de conocimiento son asimiladas en la realidad, y así convertirlas en herramientas que ayuden a resignificar las relaciones violentas de los grupos y transformarlas.

Finalmente, lo que se requiere para romper con la manera deshumanizada de hacer gestión, además de tener presentes los procesos de interacción significativa en los proyectos culturales, es que

los agentes culturales, ya sean gestores, promotores, mediadores o talleristas, recuerden el *para qué* se ha planteado la gestión al intervenir en los grupos de atención, y así evitar asumir la gestión cultural como una actividad para la administración de un programa o búsqueda de recursos, y tomarla más bien como generadora de conocimientos dialógicos que se desarrollan desde el conflicto y complejidad de la acción social, lo cual implica un proceso político que brinda elementos para plantear estrategias y tomar decisiones desde un sentido social que identifica los elementos básicos que le dan sentido a las necesidades de los grupos de atención.

Referencias

- Cohen, E. y Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- García, R. (2000). Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos. En E. Leff. (Coord.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo* (pp.381-409). Ciudad de México. México: Siglo XXI.
- Gómez G. M. y Sainz O. H. (2003). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo. La aplicación del marco lógico*. Recuperado de <file:///C:/Users/HP%20245/Documents/ACADEMICO/TESIS/BORRADOR%20DE%20TESIS/CORRECCIONES%201%C2%B0%20PART/PROYECTOS%20CULTURALES/SAINZ-OLLEROS-H-Y-G%C3%93MEZ-GALAN.pdf>
- González, L. (2005). *La evaluación en la gestión de proyectos y programas de desarrollo: una propuesta integradora en agentes, modelos y herramientas*. Vitoria-Gasteiz, España: Cooperación Pública Vasca.
- Martinell, S. A. (2008). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas del futuro*. Recuperado de <http://www.cidadeimaginaria.org/gc/GCprofut.pdf>
- Nivón, E. y Sánchez, D. (2012). *La gestión cultural y las políticas culturales*. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/nivon/NIVON_SANCHEZ_La-gestion-cultural-y-las-politicas-culturales.pdf
- Piaget, J. (1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Barcelona, España: Siglo XXI
- Sánchez A. y Chaves, A. P. (2014). *Transformar la realidad social desde la cultura: planeación de proyectos culturales para el desarrollo con enfoque participativo*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Breves indicios para una gestión cultural crítica

Paola de la Vega Velastegui*

Este ensayo deja abiertas algunas reflexiones venidas de los estudios culturales, que buscan encausar un debate sobre una gestión cultural crítica y proponer un análisis para el desarrollo de métodos y herramientas situadas, contextualizadas y capaces de problematizar un orden racional-técnico de este campo en construcción. Me refiero con gestión cultural crítica, por un lado, a la posibilidad de politizarla, y por otro, de conceptualizarla desde las relaciones de poder que atraviesan su emergencia, apelando a una crisis actual de sentido de la gestión cultural hoy hegemónica en América Latina, que proviene principalmente de escuelas anglosajonas, francesas y sobre todo españolas.

Para ello, se toma como punto de partida la hipótesis según la cual: la aparición de la gestión cultural en América Latina no fue espontánea ni neutra; se trata de una categoría que emerge de forma más bien tenue y ambigua en los ochenta, y cobra fuerza a partir de la década de los noventa, en plena consolidación de proyectos neoliberales y programas de ayuda al desarrollo promovidos por la cooperación española. En términos foucaultianos, como tecnología de gobierno

* Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos. Docente e Investigadora de la Universidad Andina Simón Bolívar y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Coordinadora de la Maestría en Gestión Cultural y Políticas Culturales de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador).

de la conducta¹ (Restrepo, 2010), la gestión cultural es interiorizada como una herramienta tecnocrática neoliberal, funcional tanto a proyectos modernizadores de Estado que tienen como uno de sus vectores a la cultura, como al afianzamiento de las industrias culturales. Para el caso de Ecuador y de otros países de América Latina, ambos elementos responden a dos acuerdos de la política internacional: primero, la cimentación de un “espacio cultural iberoamericano” y sus consecuentes programas promovidos por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana), la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), y vinculado a estos organismos, en la región, el CAB (Convenio Andrés Bello); y segundo, la proyección española en los países latinoamericanos de un modelo de modernización de Estado a través de la cultura, impulsado durante el gobierno de Felipe González, que pretendía apuntalar la imagen de un país inserto en Europa y en el mundo, y exportar modelos de gestión cultural exitosos –producto de la modernización– dignos de ser replicados (Castañeira De Dios, 2002).

Sobre el primer factor mencionado, desde una perspectiva histórica, hay que recordar que la noción de “comunidad iberoamericana” se inscribe en la agenda del Quinto Centenario de la conquista de América. Durante la Primera Cumbre Iberoamericana de Guadalajara-México, en julio de 1991, se creó este concepto organizador geopolítico y cultural como un gesto de “reparación” que a su vez encubre disputas históricas y representaciones coloniales vigentes, a través de un paradigma discursivo sustentado en principios de horizontalidad,

¹ Castro Gómez (2010) comprende a las tecnologías de gobierno como medios técnicos de gobierno de la conducta aplicados para lograr comportamientos fijados en unos objetivos previos. Como medio técnico, el relato de la gestión cultural debía ser interiorizado en los agentes culturales a través de un dispositivo subjetivo, en este caso discursivo, que apelaba a la necesidad de profesionalización técnica de una serie de prácticas que se habrían desarrollado en el campo cultural de forma empírica. Lo profesional-técnico en cultura a partir de la década de los noventa adquirió legitimidad y estatus dentro del campo.

solidaridad, cultura común, reconocimiento a la diversidad –de tipo multicultural–, y proyección internacional de mercados. Los primeros objetivos de una política cultural iberoamericana, que se concretarían con mayor visibilidad en 2006 en la Carta Cultural con la creación del “espacio cultural iberoamericano”, se expresaron en la declaración final de esta Primera Cumbre de 1991; entre ellos, cabe mencionar: promover un mercado común del conocimiento, la formación de recursos humanos para la democracia, el desarrollo económico y social, la integración de los países, y una actuación prioritaria en materia de cultura en los siguientes sectores: coproducción cinematográfica, constitución de un mercado común del libro, libre circulación de bienes culturales –exceptuando los patrimoniales–, cooperación entre fundaciones culturales y fortalecimiento en general de las industrias culturales.

Es indudable que un eje articulador de la agenda de conformación de una comunidad iberoamericana fue la apertura de mercados en países de América Latina para las industrias culturales españolas en pleno auge y desarrollo, aprovechando estratégicamente la presencia de una lengua común en los países miembros. En diálogo con Castiñeira De Dios (2002, p. 89), “la recordación del Quinto Centenario fue una ocasión buscada para articular políticas entre los gobiernos de América Latina y las industrias culturales españolas, bajo la iniciativa del Estado, con el propósito de conquistar los mercados culturales del continente para las empresas peninsulares.” Una de las industrias culturales con mayores intereses comerciales en ese momento fue la industria editorial liderada por Grupo Santillana. A criterio de Fernando Vicario, gestor cultural que ha trabajado durante más de tres décadas en políticas de cooperación cultural y formación en gestión cultural en varios países de América Latina, no hay que olvidar que

(...) uno de los grandes constructores del concepto de lo iberoamericano y la cooperación cultural es el Grupo Prisa, dirigido por Jesús de Polanco, que tiene la editorial Alfaguara, la editorial Taurus y sobre todo tiene gran parte del material educativo de los países latinoamericanos. Polanco hace su fortuna vendiendo libros de texto de Fundación Santillana y de SM en América Latina. (F. Vicario, comunicación personal, 27 de junio de 2018)

En definitiva, y utilizando este ejemplo, las industrias culturales peninsulares requerían, además de sus aliados públicos y privados locales, cuadros técnicos formados en gestión cultural, es decir, intermediarios culturales, era necesario crear mercados y nuevos consumidores, emplazar sus productos culturales, identificar capacidades creativas para el fomento de sus industrias, formar agentes mediadores con los Estados latinoamericanos para facilitar la entrada de productos simbólicos a los mercados, entre otras. La formación de recursos humanos profesionalizados en gestión cultural en Latinoamérica resultaba funcional a estos intereses; de ahí uno de los primeros puntos de origen de los programas de cooperación española para la formación de gestores culturales.

El segundo factor, y quizás el más importante, hace referencia a la modernización del Estado español durante el periodo de Transición, en la década de los ochenta, cuando se enfrentó con la entrada de la democracia al diseño de políticas culturales partiendo de la herencia dejada por el franquismo, caracterizada por expresiones de cultura popular². Este legado no fue interpelado, sino más bien, “se consideró que cualquier problemática se solventaría con un

² Casas de la cultura, teleclubs, telélibros, agencias de promoción de la cultura española en el exterior, fiestas patronales, festividades, procesiones, ritos y rituales, entre otros, definieron una política cultural franquista que fomentaba un ideal nacional-católico útil en la invención de una tradición. Para profundizar este tema, ver Rowan (2016, pp. 82-83).

proceso de “modernización cultural” (Rowan, 2016, p. 83). La gestión cultural apareció en España durante este periodo, concibiéndola como un instrumento técnico de fines modernizadores en la postdictadura, que adquirió luego de 1986 un posicionamiento más claro en un momento de crecimiento económico en España, tras su ingreso a la Comunidad Económica Europea. Con la democracia, los ayuntamientos y comunidades autónomas asumieron competencias en cultura y externalizaron servicios en gestión cultural para la definición de políticas culturales, dada la carencia institucional de técnicos que respondieran a los fines de estos nuevos horizontes de modernización. Esta práctica dio lugar a la aparición de empresas y fundaciones que ofertaban servicios en gestión cultural, las cuales se convertirían en la década de los noventa, en agentes clave en la formación de gestores en América Latina.

En conclusión, como instrumento, la gestión cultural surge en España de la mano de las estructuras administrativas municipales con nuevas competencias en cultura, aunque se fortalece y se constituye sobre todo en empresas y fundaciones externas a las instituciones públicas. A criterio de Alfons Martinell (2009, p. 281), el nacimiento de la gestión cultural precede a su concepción misma, es decir, no responde a un plan, es inmediatista, se crea y gesta en el hacer y la ejercen perfiles disciplinares diversos. Se debe considerar que los primeros espacios universitarios de profesionalización que comienzan a ordenar el campo de la gestión cultural en el Estado español aparecen progresivamente recién a mediados de la década de los noventa.

De otro lado, una de las imágenes modernizadoras más visibles y proyectadas del desarrollo económico en España fueron sus infraestructuras culturales monumentales, construidas en ciudades como Barcelona y Madrid, que acogieron centros de vanguardia,

experimentales o de “cultura contemporánea” (Rowan, 2016, p. 84), generando con base en ellas una representación de modelo de desarrollo urbano, moderno y cosmopolita, definido en sus hitos arquitectónicos y culturales para la creación de marcas-ciudad y atracción del turismo; este sería, precisamente, el “modelo exportable” de gestión cultural exitosa a América Latina. Para David Hernández Montesinos, profesional de la cultura en distintos campos, que vivió la Transición como “animador sociocultural”, los ayuntamientos y comunidades autónomas en España, a fines de los ochenta e inicios de los noventa:

(...) crearon sus ámbitos de gestión cultural o de dirección de la cultura con una ambición fundamental: construir un parque de infraestructuras. Creo que se ponen la cartilla de la UNESCO pegada con celo en el pupitre: “según la UNESCO y estos indicadores, debo tener un museo por cada tantos habitantes...” Y lo implementan porque había plata. Así se llenó España de infraestructura cultural, muchísima, sin que haya una correlación entre eso y un desarrollo cultural real. (D. Hernández, comunicación personal, 14 de junio de 2018)

Como parte de este modelo, definirse como gestor cultural era un signo de ser “moderno”: “Si tú ibas de animador sociocultural te miraban como antiguo. Ahora le tocaba a la gestión; eso sí, no había ningún tipo de estrategia de mirada a largo plazo” (D. Hernández, comunicación personal, 14 de junio de 2018).

Todo este contexto determinó un cambio en los sentidos del por qué y para qué accionar lo cultural y qué prácticas y herramientas debían orientar su movilización. La decisión sobre asuntos culturales pasó a manos de gestores, emergentes expertos técnicos de disciplinas diversas, funcionales a la modernización, pero también a políticas neoliberales

• • •

aplicadas a la cultura como generadora de valor económico, en lógicas mercantiles globales. La gestión cultural tomó prestados modelos analíticos, conceptos, instrumentos, métodos de investigación y evaluación, especialmente de las Ciencias Sociales, incluida la Economía, y de las Ciencias Administrativas, que le otorgaban legitimidad a través de la utilización interdisciplinar de conocimientos científicos, técnicos, objetivos, universales, neutros y, por tanto, despolitizados, descorporizados y no situados; interesaba, en sus orígenes, su utilidad en la validación de proyectos modernizantes en materia de cultura, en pleno apogeo postideológico, y no sus potenciales políticos.

Para García Pelayo (1982) la tecnocracia opera bajo una concepción de la sociedad como sistemas que deben ser orientados por principios y objetivos de la razón técnica. La dirección y gestión política se sustentan “total o parcialmente sobre supuestos técnicos o sobre representaciones generales derivadas de una concepción técnica de las cosas (...)” (p. 33). La tecnocracia es, entonces, una estructura de poder en la que los técnicos toman las decisiones; a esta nueva clase política pertenecerían los nacientes gestores culturales que actúan desde una racionalidad técnico instrumental en un sistema definido como “cultura”. García Pelayo (1982) sostiene que la tecnocracia comprende tanto a técnicos del proceso productivo como a especialistas en *management*: planificación, organización, comunicación de masas y análisis de sistemas. La nueva “expertocracia” hace desaparecer, desde la legitimidad del conocimiento técnico, antagonismos sociales e ideológicos; este modo de administración de lo público se consolidó también en lo cultural con los proyectos neoliberales.

A partir de la década de los ochenta, América Latina atravesó una transición económica y política hacia gobiernos democráticos y pasó de las políticas de industrialización conducidas por el Estado a políticas

de libre mercado en el marco de programas de ajuste económico. Los tecnócratas, profesionales expertos formados sobre todo en Estados Unidos, fueron en ese momento histórico los encargados de formular y aplicar políticas económicas y financieras en las nuevas democracias. En Ecuador la incorporación de cuadros tecnocráticos en la política cultural fue más tardía en relación con otros ámbitos de intervención estatal, aunque se podrían rastrear sus inicios más palpables, entrada la década de los noventa, con el giro global en la comprensión política de la cultura como derecho a a “la cultura como recurso” (Yúdice, 2006) y el surgimiento de los primeros agentes autodefinidos como “gestores culturales” dentro de la función pública, quienes cursaron capacitaciones técnicas, resultado de esfuerzos dispersos, en programas de cooperación con organismos como la UNESCO, el CLADEC (Centro Latinoamericano y del Caribe para el Desarrollo Cultural), AECID, OEI, CAB y algunas universidades del país. Es decir, habría que asociar el surgimiento de la gestión cultural en Ecuador directamente con la formación de tecnócratas y no en dinámicas de base social.

Entre las demandas que las administraciones culturales latinoamericanas plantearon a España en el Quinto Centenario, la que tuvo mayor prioridad fue la “Formación de expertos, animadores y gerentes culturales” (Pérez y Tabanera, 1993, p. 213); sin embargo, los programas de cooperación no dieron para entonces la respuesta esperada; habría que considerar que en España la animación sociocultural se disciplinó solo hasta un nivel que era la educación secundaria técnica, en bachilleratos tecnológicos (D. Hernández, comunicación personal, 14 de junio de 2018), y la gestión cultural era, a inicios de los noventa, aún un instrumento incipiente, en pleno nacimiento y con poca presencia en espacios académicos españoles. Esta realidad mostró cambios sustanciales,

entrados los dos mil, cuando el auge de la gestión cultural se concretó en los programas de cooperación IBERFORMAT³ y ACERCA⁴.

En el caso de Ecuador, la gestión cultural fue adquiriendo formalidad y se institucionalizó en el campo con la creación del Ministerio de Cultura en 2007, en el gobierno de Rafael Correa, y la consecuente incorporación de técnicos en gestión cultural, la implementación progresiva de un ordenamiento de los mecanismos de fomento, organización de la estructura administrativa y de planificación, la delimitación de un lenguaje jurídico-técnico para la administración cultural, el desarrollo del proyecto de Ley de Cultura, entre otros. El diseño institucional del Ministerio de Cultura de Ecuador se enmarcó en la Estrategia de Cultura y Desarrollo de la Cooperación Española en su objetivo dos de intervención: “Consolidación de la dimensión política de la cultura en su contribución al desarrollo”, y éste vinculado a la línea estratégica que buscaba incidir en los aportes que pueden realizar las políticas culturales para mejorar la gobernanza, en el fomento del desarrollo institucional cultural y el estímulo a la participación ciudadana, para contribuir a la creación de una ciudadanía activa en su vida cultural (Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008). Dentro de este mismo encuadre

³ “Iberformat es una red que agrupa a responsables de formación y formadores de Iberoamérica. De alguna manera, surge bajo la sombra de un cierto paralelismo a lo que representa la red ENCACT en el Continente europeo. Su nacimiento oficial se enmarca dentro del II Campus de Cooperación Euroamericano que tuvo lugar en Cartagena de Indias a finales del año 2001, aunque su primer encuentro específico tuvo lugar en La Antigua Guatemala en junio de 2002. (...) La necesidad de fomentar estructuras de formación a niveles nacionales en Iberoamérica y la importancia de plantear una metodología distinta de cooperación a nivel de formación en gestión cultural en la OEI fueron fundamentales para dotar de contenido esta iniciativa” (Brun, Benito y Canut, 2009, p. 134).

⁴ “La Agencia Española de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación ha decidido dar un fuerte impulso a la cooperación cultural por considerar que constituye un eficaz instrumento de fomento del desarrollo social, económico y político tanto individual como colectivo. Por ello, y en el marco del Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008, se ha elaborado la Estrategia de Cultura y Desarrollo cuya primera línea de trabajo es el Programa de Capacitación para el Desarrollo en el Sector Cultural al que se ha denominado ACERCA” (ACERCA, Informe 2005-2006, p. 8).

político de intervención de la ayuda al desarrollo, dirigida al diseño y fortalecimiento institucional, están los casos de los Ministerios de Cultura de Perú y de Costa Rica.

Los nuevos tecnócratas institucionales acogieron lenguajes y parámetros con los que debían comenzar a operar los gestores culturales autónomos, de base comunitaria, artistas independientes, organizaciones barriales, etc. La definición de esta estructura operativa tecnocrática, de sus instrumentos y procesos, escapa al control de las instituciones del Estado nacional; en la postautonomía del campo cultural (García Canclini, 2010), bajo los parámetros técnicos estándar, subyace un entramado de relaciones complejas, donde entran en juego agendas de empresas privadas, intereses inmobiliarios, transnacionales y corporativos propios de la globalización. En este nuevo ordenamiento, la gestión cultural con desarrollos disímiles en los países latinoamericanos y con especificidades en cada contexto, aparece como una herramienta despolitizada; sin embargo, en lo posterior, este orden técnico instrumental no será capaz de contener de manera definitiva significaciones, horizontes políticos o estrategias para accionar lo político-cultural desde los bordes o fisuras.

Una de las deudas fundamentales de las investigaciones en gestión cultural es la revisión de experiencias simbólicas localizadas de los pueblos afro e indígenas, formas de activismo, educación y comunicación popular, y dinámicas económicas, de organización y trabajo, como planos fundamentales de las discusiones actuales sobre una epistemología de la gestión cultural latinoamericana que descentren el relato tecnocrático neoliberal de la “gestión”. Diversos posicionamientos sobre el trabajo de acción cultural, en el que se situaron agentes del campo a partir de los años sesenta, en Ecuador y otros países del continente, como la militancia cultural, el

activismo, la animación, la promoción, la difusión cultural, entre otras, corresponden a experiencias que entrecruzan lo comunitario, la crítica institucional, la toma de espacios públicos, las pedagogías liberadoras y las propuestas estético-políticas, con fines de transformación social y emancipación. Toda esta experiencia acumulada del saber hacer, construida en la praxis, sufrió una suerte de desplazamiento, iniciada la década de los noventa, cuando la gestión cultural se naturalizó como noción dominante, incorporada a las políticas institucionales tecnocráticas. Así se opacaron sentidos políticos, transformadores en lo social, por principios de eficacia, eficiencia, planificación y competencia de orden individual, promovidos por la gestión cultural y sus procesos de profesionalización.

De otro lado, en los noventa, surgieron diversas comunidades visibles en la esfera pública con agendas políticas y de derechos heterogéneas –como por ejemplo, los movimientos indígenas en Ecuador y México–, las cuales fueron adicionadas rápidamente por las instituciones públicas y la ayuda al desarrollo, mediante políticas multiculturalistas del reconocimiento y sus proyectos, cooptando luchas y demandas de género, etnia, territorio, culturas urbanas, naturaleza, etc., a través de la entrega de recursos y la promulgación de normativas que contemplaban derechos. A propósito de estas políticas de la década de los noventa, Escobar (1999, p. 165) afirma que una dimensión político-cultural importante del neoliberalismo económico es lo que él denomina “ajuste social”; es decir, programas sociales dirigidos a los excluidos y clases populares, dentro de las políticas de ajuste estructural. Estos “aparatos y prácticas de ajuste social (APAS)” (Escobar, 1999, p. 166) tienen apoyo estatal y buscan la desmovilización política. Dentro de mi hipótesis central, ubico entre esos programas de ajuste a aquellos que formaron expertos en proyectos de desarrollo (entre ellos, los culturales), así como emprendedores autónomos

y gestores, educados para ser sujetos productivos. Para ello, se introdujeron “nuevos discursos individualizantes y atomizantes como aquellos de “desarrollo personal”, “capacidad de autogestión”, “auto-ayuda” y “ciudadanía activa”, entre otros” (Escobar, 1999, p. 166). Bajo este régimen de representación se interiorizó una nueva subjetividad política. La gestión cultural comenzó a posicionarse en el imaginario de agentes culturales como una práctica técnico-profesional y productiva. Este fue un mecanismo útil para su institucionalización, su progresiva instauración social y su incorporación educativa en mallas curriculares de carreras de pregrado y postgrado asociadas a las artes y el patrimonio. Su rápida acogida se debió, asimismo, a criterio de Jaron Rowan, a que “se planteaba que la gestión de la cultura servía para evitar el conflicto, como un espacio de creación de imaginarios positivos de la ciudadanía y como algo apolítico” (De la Vega, 2017, p. 3).

Lo técnico-profesional en gestión cultural significó crear formas administrativas institucionales homogéneas: por ejemplo, a “colectivos” y “comunidades” con sus prácticas diversas de acción cultural, la institucionalidad las agrupó y categorizó en formas “sectoriales” unificadas y promovió una organización del trabajo orientada al tercer sector (fundaciones, corporaciones y asociaciones), homogeneizando modos de producción disímiles y formas de colectividad que no responden a estos parámetros normativos y organizativos. Otra de sus características es el uso y aplicación del lenguaje totalizador de la gestión cultural hegemónica, desde las formas de nombrar los métodos y prácticas hasta los sistemas de planificación basados en lógicas tecnocráticas. En el tiempo institucional administrativo no hay lugar para la incertidumbre, es decir, para aquello que surge en la praxis misma de la gestión cultural. Las relaciones sociales de acuerdo y conflicto ocurridas durante las intervenciones culturales y su

• • •

accionar, suelen ser imprevisibles más aún si se trata de activaciones en contextos sociales complejos y en procesos culturales en movimiento.

Asimismo, “la inclusión social” promovida por la gestión cultural institucionalizada en los noventa, resulta problemática si pensamos que la intención se queda en “la adición”, en incluir en un sistema ya dado (a través de una política incluyente), sin que este ejercicio posibilite cuestionar o transformar la institución misma, sus métodos y herramientas. Las políticas del reconocimiento de comunidades han tenido el aura de la igualdad liberal de las diversidades bajo la idea de ciudadanía. La tensión central en la gestión cultural aparece cuando esas comunidades organizadas con demandas políticas y agendas propias (mujeres, LGBTI, activistas, comunidades artísticas, barriales, etc.), cuestionan un orden tecnocrático, pues no buscan solo la inclusión sino el remodelamiento institucional y redefinir aquello que cuenta como político (Escobar, 1999). Frente a esta realidad, la gestión cultural ha tenido que reinventarse como un espacio posible de mediación a través de métodos muy distintos a los trazados por los imaginarios tecnócratas, desafiando los cercos institucionales. Desde los aportes de la teoría feminista, estas formas de mediar están permeadas constantemente por vínculos y afectaciones mutuas entre comunidades y gestores, que se producen en el contacto y la acción de la cultura, y que difícilmente responden a formas de planificación rígidas y objetivos predefinidos. La gestión cultural se repolitiza cuando posibilita conflictos, pero también demandas colectivas; cuando se cuestiona a sí misma, y cuando es capaz de afectarse, transformarse y desbordar instrumentos racionales-técnicos. Solo así, aparece esta relación dialéctica: las instituciones producen sujetos, pero los sujetos también producen instituciones.

En definitiva, las políticas de la inclusión en cultura operativizadas por la gestión cultural, tendieron a institucionalizar una serie de métodos para la negociación de derechos y recursos útiles para estas comunidades, pero difuminaron y oscurecieron especificidades de procesos de creación, circulación y producción de valor de lo simbólico. Heredera de herramientas de la cooperación al desarrollo, la gestión cultural en América Latina está permeada en sus métodos por el asistencialismo social. Necesitamos reconocer que estamos colonizados por instrumentos heredados de las políticas desarrollistas y tecnocráticas inscritas en un sistema de conocimiento que se expresa en herramientas “racionales” y “universales”, validadas para administrar lo cultural y pensadas para trabajar con “poblaciones-cliente” (Escobar, 1996), las cuales tienen necesidades y problemas definidos como culturales (no tienen potencias ni capacidades), a los que la gestión cultural debe dar soluciones técnicas.

Pensemos, por ejemplo, en los formatos del instrumento proyecto que utilizan las instituciones culturales públicas hasta la actualidad; este no es sino parte del sistema de representación “cultura, beneficiencia, asistencialismo”, en relación a los grupos sociales con los que trabajamos. Para comprender este enunciado, se debe considerar que desde los 50, bajo la idea de “pobreza”, se determinó la aplicación a áreas pobres de dos fuerzas vitales: la tecnología moderna y el capital (Escobar, 1996). El capital se inscribe en las políticas económicas de ayuda al desarrollo, mientras la tecnología moderna remite a la capacitación técnica, a la transferencia de conocimiento, como componente importante en proyectos de cooperación. Este conocimiento técnico experto, de las Ciencias Sociales y de la Administración, está presente también en programas de formación en gerencia, administración y posteriormente gestión cultural. Los “técnicos en cultura” deben ser profesionales

capaces de diagnosticar necesidades, identificar problemas y detectar “anormalidades” que tienen una “solución estándar”.

Si bien estos son sus orígenes instrumentales, la gestión cultural en América Latina ha ido develando prácticas residuales que descentran estos planteamientos e invitan a pensar en otra epistemología:

Lo residual, por definición, ha sido efectivamente formado en el pasado pero todavía se halla en actividad en el proceso cultural; no sólo, y a menudo ni eso, como un elemento del pasado, sino como un elemento efectivo del presente. Por lo tanto, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de la cultura dominante, son, no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente –tanto cultural como social– de alguna formación o institución social y cultural anterior. (Williams, 2009, p. 167)

Para explicarlo, tomo como ejemplo el caso ecuatoriano, caracterizado por una institucionalidad cultural pública débil, inestable, de prácticas en redes clientelares y compadrazgo, marcado por un proyecto de cultura nacional popular y una ideología blanco-mestiza; sin embargo, desde las grietas existentes, agentes autónomos han ido desarrollado históricamente experiencias en contexto, potentes, desde colectivos y organizaciones barriales, proyectos comunitarios, artísticos autónomos, etc., que están constituidos hasta el presente, precisamente, por “lo residual” (Williams, 2009). Nos queda pendiente aún revisar esas experiencias situadas, ese conocimiento localizado, las tecnologías sociales utilizadas que toman distancia de la gestión tecnocrática, del plan estratégico y del modelo estándar de producción de valor económico y social; esta revisión es el fundamento central para la construcción de una gestión cultural crítica.

Finalmente, pensar en una gestión cultural crítica implica trabajar con un enfoque de género: hemos neutralizado la potencia política de prácticas históricamente femeninas como el cuidado, el contacto, el afecto, por demás constituyentes de la gestión cultural. Afirma Judit Vidiella (2012) que la vulnerabilidad, las emociones, la ambigüedad como espacios de construcción y motores de políticas de lo afectivo (muy distantes de conceptos como autoayuda o superación), han sido opacadas por la certeza, eficacia, eficiencia, competencia, etc. Estas reflexiones resultan vitales si consideramos que la gestión cultural ha sido una práctica feminizada. Herramientas y métodos de gestión cultural crítica deberán considerar también esta premisa.

Referencias

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo –AECID– (2007). *Estrategia de Cultura y Desarrollo de la Cooperación Española*. Recuperado de http://intercoonecta.aecid.es/Documentos%20de%20la%20comunidad/Estrategia_cxd.pdf
- Brun, J., Benito, J. y Canut, P. (2009). *Redes culturales. Claves para sobrevivir en la globalización*. Madrid, España: AECID,
- Castiñeira De Dios, J. L. (2002). *Crítica a la gestión cultural pura*. Buenos Aires, Argentina: Aportes para el Debate.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás.
- De la Vega, P. (19 de septiembre de 2017). Entrevista con Jaron Rowan - Si no quieres ser cooptado, no puedes esperar que te legitimen. *Revista Cartón Piedra*, 307. Recuperado de <https://www.cartonpiedra.com.ec/noticias/edicion-n-307/1/jaron-rowan-si-no-quieres-ser-cooptado-no-puedes-esperar-que-te-legitimen>
- Escobar, A. (1999). Lo cultural y lo político en los movimientos sociales de América Latina. En A. Escobar, *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea* (pp. 133-167). Bogotá, Colombia: CEREC, ICAN,
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Colombia: Norma.

• • •

- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato: antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- García Pelayo, M. (1982). *Burocracia y tecnocracia*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martinell, A. (2009). Las interacciones en la profesionalización en gestión cultural. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, (4), 277-288.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI–. *Informe ACERCA 2005-2006. Programa de Capacitación para el desarrollo en el Sector Cultural*. Recuperado de <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Informes%20y%20gu%C3%ADas/Informe%20Acerca%202005-2006.pdf>
- Primera Cumbre Iberoamericana (1991). *Declaración de Guadalajara*. Ciudad de México, México. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/icumbre.html>
- Pérez, P., Tabanera, N. (Coords.) (1993). *España/América Latina: un siglo de políticas culturales*. Madrid, España: AIETI/Síntesis-OEI.
- Restrepo, E. (2010). En N. Richard. (Ed.). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Buenos Aires, Argentina; Santiago de Chile, Chile: CLACSO-Arcis.
- Rowan, J. (2016). *Cultura libre de Estado*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Vidiella, J. (2012). Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías del contacto y prácticas de experimentación feminista. En *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes* (pp. 78-97). Granada, España: Diputación de Granada.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Yúdice, G. (2006). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona, España: Gedisa.

Pensamiento Complejo como herramienta para generar investigación transdisciplinaria de los patrimonios desde procesos de la Gestión Cultural

Ignacio Moreno Nava*
José Martínez Reyes**

Problematización y contextualización

El pensamiento complejo busca unir aquello que está separado, tejer en conjunto, generar un *complexus*. La gestión cultural como un campo diverso, interdisciplinar, en constante configuración y expansión, es un área que ofrece posibilidades de experimentación teórica y metodológica; en este caso es aplicado un modelo desde el enfoque del pensamiento complejo a la generación de investigación de los patrimonios culturales y naturales partiendo de procesos de la gestión cultural.

El presente texto aborda un modelo que se ha seguido desde el Observatorio Cultural de la Ciénega para la generación de investigación transdisciplinaria de los patrimonios a partir de procesos de la gestión

* Doctor en Pensamiento Complejo. Profesor investigador de la Licenciatura en Estudios Multiculturales de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán (México).

** Doctor en Ciencias de la Tierra. Profesor investigador de la Ingeniería en Energía de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán (México).

cultural en la región Ciénega de Chapala. El Observatorio Cultural de la Ciénega es un proyecto del eje formativo de gestión cultural de la carrera de Estudios Multiculturales de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (México) y colabora con el cuerpo académico de Paisajismo y Sustentabilidad de la misma institución; surge de la necesidad de abordar la cultura como sector estratégico y favorecer el desarrollo cultural de los territorios; se genera información a la par de conocimiento sobre las actividades de este rubro y el patrimonio cultural, facilitando el acceso a esa información a través de la web y la generación de productos académicos. Debido a la extensión del territorio michoacano, se requiere que a nivel regional surjan organismos encargados de la observación del fenómeno cultural, los cuales generen herramientas de análisis y diagnóstico de la realidad cultural, permitiendo generar potenciales líneas de investigación y gestión para el futuro, fomentando la comunicación y colaboración entre la Universidad y los municipios. El Observatorio Cultural de la Ciénega es un observatorio centrado en los patrimonios, bajo la concepción de que ambos (patrimonio cultural y patrimonio natural) se encuentran ligados intrínsecamente, y parten de una base de abordaje sustentada en el Pensamiento Complejo propuesto por Edgar Morin.

Desde una visión compleja y transdisciplinar, Najmanovich (2001) afirma que muchos de los bienes que consideramos patrimonios están orientados hacia una concepción bio-antropo-cosmológica, donde los niveles físico, viviente y social son oportunidades para que se articulen e integren. Lloreda, Rodríguez y Rodríguez (2010) sostienen que el patrimonio cultural se expresa en un escenario enriquecido por el patrimonio natural y que la noción de patrimonio material e inmaterial, aunque tiene diferenciaciones, no se debe fragmentar, sino ser considerado de manera integral. Polanco y Payares (2012)

• • •

plantean un esbozo del estudio teórico del patrimonio cultural, desde la visión del pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin. Desde su visión, el patrimonio no se puede considerar como un mero ejercicio de conservación y valoración de elementos del pasado, sino como un sistema complejo, dada la diversidad de componentes y las distintas interacciones que allí ocurren entre los bienes y actores que lo componen y lo viven.

El pensamiento y propuestas de Edgar Morin se enmarcan dentro de la corriente de complejidad que fue conformándose alrededor de las décadas 50-60 del Siglo xx, cuando el método científico clásico y su enfoque reduccionista entró en crisis, ya que no permitía, desde distintas e incomunicadas disciplinas, comprender fenómenos políticos, económicos, naturales y sociales que eran estudiados por separado, no pudiendo dar cuenta de fenómenos que sólo se daban a partir de la interacción de grandes colectividades de elementos.

El enfoque reduccionista buscó brindar una explicación del todo partiendo de sus partes, de los elementos que le conforman. Lo anterior acontecía sin considerar que el estudio por separado de un elemento, de manera aislada, no permite apreciar las propiedades emergentes, las cuales se manifiestan solamente cuando hay interacción con otros elementos (Moreno Nava, 2016).

La reconsideración de las conexiones del conocimiento con las distintas aristas de la realidad debe estar presente al hablar de una concepción desde el pensamiento complejo. El contexto y el momento son determinantes para que comprender los elementos abordados de una manera más amplia.

Vincular se convirtió en un principio cognitivo permanente. Como afirman Morin y Tager (2010), un conocimiento que aísla

su objeto, tiende a mutilarlo y esconder su carácter esencial. La información adquiere sentido dentro de un sistema de conocimiento. De igual manera, un acontecimiento toma sentido en las condiciones históricas en las que aparece. El conocimiento complejo tiene por misión vincular, al tiempo que distingue las partes de la totalidad y la totalidad de las partes. Busca establecer el circuito totalidad - partes.

Esta forma de pensamiento permite un análisis de forma holística y compleja, considerando lo particular y lo global, estableciendo relaciones entre niveles y tomado en cuenta las contradicciones que pueden ser superadas e integradas. Se pugna por asociar términos antagónicos con la intención de captar la diversidad y la complejidad del mundo (Morin, 2012).

Los principios del pensamiento complejo nos ayudan a comprender y ligar de una manera más completa nuestro elemento de estudio en un contexto y momento determinado. El principio *dialógico* nos permite la asociación compleja (complementaria / concurrente / antagonista) de instancias necesarias para existencia, funcionamiento y desarrollo de un fenómeno organizado. El principio *hologramático* nos permite comprender que la parte está en el todo, el todo está en la parte. El principio de *borrosidad* nos recuerda que los límites y alcances de diversas situaciones y fenómenos no se encuentran siempre bien establecidos y pueden variar en el tiempo. El principio de *recursividad* nos recuerda que nos encontramos en una dinámica auto-productiva y autoorganizacional. Los productos y los efectos son ellos mismos productores y causadores, lo cual liga a múltiples niveles los objetos y fenómenos estudiados. El principio de *emergencia* nos mantiene alerta a los hallazgos por asociación e interacción que surgirán durante el desarrollo de la investigación. El principio de *auto-eco-organización* nos recuerda que no hay posibilidad de autonomía sin múltiples

• • •

dependencias. Finalmente, el principio de *reintroducción del cognoscente* en todo conocimiento nos permite rescatar el papel del sujeto (observador / computador / conceptuador / estrategia) en todo conocimiento. En conjunto con este enfoque se hace uso de la transdisciplina.

La transdisciplina se originó en 1970 derivado de un término que acuñó Jean Piaget y que cimentó las bases para un movimiento que no sigue un desarrollo lineal o sencillo. En la actualidad existen muchas interpretaciones particulares y significados asignados a la palabra transdisciplinariedad. De acuerdo con Dieleman (2013) existen dos escuelas principales que se encargan de su desarrollo y estudio. La primera es la basada en el enfoque de Basarab Nicolescu y la segunda basada en los estudios de Michael Gibbons y Helga Nowotny. Estas dos escuelas nacieron aproximadamente a principios de los años 90. Morin y Nicolescu comenzaron a hablar de transdisciplinariedad después del taller de 1970 en Francia, denominado *Interdisciplinariedad-Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades*, financiado por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), en colaboración con el Ministro Francés de Educación y la Universidad de Niza e iniciaron una investigación conjunta del posible significado de esta palabra, así como lo que implicaba el uso del término.

Las propuestas de Nicolescu resultaron interesantes e importantes para la obra de Morin, puesto que encajaba muy bien dentro de la evolución de su propuesta de pensamiento de la complejidad. Para Nicolescu, la transdisciplina permitió generar un puente filosófico entre los descubrimientos de la física cuántica y las ideas más tradicionales y establecidas ya por la ciencia moderna (Dieleman, 2013).

Nicolescu afirma que existe una gran cantidad de conocimiento entre y a través de las disciplinas, así como más allá de toda disciplina. La multi e interdisciplina combinan e integran las disciplinas, pero

• • •

no trabajan con el conocimiento que se genera entre y a través de estas mismas disciplinas, ni con el conocimiento que está más allá de todo conocimiento disciplinar. La indagación transdisciplinar incluye lo que la ciencia de manera común excluye, el conocimiento experiencial indígena intuitivo y espiritual, la inteligencia emocional y corporal y las voces y perspectivas de los pueblos y las comunidades que generalmente no se encuentran incluidos en la investigación académica.

No debe perderse de vista que el conocimiento “científico” no es más valioso y es mejor que el conocimiento “no científico” solamente porque se hagan proyectos de investigación que están diseñados bajo ciertas metodologías y ejecutados con ciertos parámetros. Existen muchos saberes que no se encuentran clasificados dentro del esquema normal de la ciencia contemporánea y, sin embargo, son valiosas maneras de generar conocimiento (Dieleman, 2013).

Modelo y herramientas

A partir de la identificación de diversos patrimonios se han formulado proyectos variados de gestión cultural, algunos de ellos desde la iniciativa del alumnado. Uno de ellos fue la recopilación de cuentos, leyendas y relatos históricos de La Ciénega de Chapala, considerados como elementos importantes del patrimonio cultural inmaterial de la región. Se buscó la preservación de la memoria mediante el registro de la oralidad expresada por habitantes de edad avanzada que habitan en comunidades en la ribera sur del lago de Chapala. Con el material obtenido se editó el libro *Los Espacios de la Memoria. Cuentos, leyendas y relatos históricos de La Ciénega de Chapala* cuyos recursos para impresión fueron obtenidos mediante un proyecto aprobado en el marco de la iniciativa *México Cultura para la Armonía* con la participación

de la *Secretaría de Cultura Federal, SECREA, la Dirección General de Culturas Populares, Gobierno del Estado de Michoacán y el Observatorio Cultural de la Ciénega*. En posteriores proyectos de investigación y trabajo de campo se observó que algunas de las leyendas y relatos que se recababan eran susceptibles de profundizarse para generar abordajes transdisciplinarios y desde la complejidad en conjunto con el cuerpo académico de *Paisajismo y Sustentabilidad* de la UCEMICH, donde se trabaja con técnicas vinculadas a las áreas geológica, química, geográfica, social, audiovisual, informática, educativa y sustentable desde una perspectiva integrativa.

Surgieron los planteamientos ¿en qué medida es factible realizar una investigación integrativa con elementos del Patrimonio Natural y Cultural desde el Pensamiento Complejo y la gestión cultural?, ¿de qué manera el pensamiento complejo explica aspectos concernientes al abordaje de investigación integrativa y la gestión de los patrimonios naturales y culturales?, ¿se considera pertinente el estudio multi e interdisciplinario de elementos correspondientes al patrimonio cultural inmaterial desde el pensamiento complejo?, ¿podemos realizar investigaciones integrativas de los patrimonios con un enfoque transdisciplinar combinado con el pensamiento complejo? Ante estas interrogantes, es muy factible que el patrimonio cultural inmaterial sea un campo propicio para nuevos modelos de abordaje, como el que plantea el pensamiento complejo mediante la integración e interrelación de diversos aspectos de la realidad, su interconexión multidimensional y multi-relacionalidad propiciando la transdisciplina.

Se presentan a continuación una serie de esquemas basados en los abordajes a distintos niveles. Constituyen un modelo utilizado en los proyectos de gestión cultural e investigación desarrollados desde el *Observatorio Cultural de la Ciénega* y el cuerpo académico *Paisajismo*

• • •

y *Sustentabilidad* con el enfoque basado en los patrimonios desde el pensamiento complejo.

En primer término, se selecciona el elemento patrimonial sobre el cual se quiere indagar. Posterior a ello comienza a ser abordado de manera multidisciplinar, considerando las distintas disciplinas necesarias de acuerdo al modelo que se propone y los investigadores participantes, tomando en cuenta sus alcances y profundizaciones. En este primer momento (multidisciplinar), cada disciplina lo hace desde su propio campo sin buscar interacción con otra área. Pueden ser un número indefinido de disciplinas las que abordan.

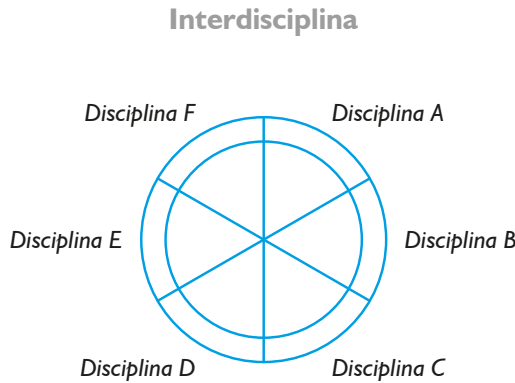
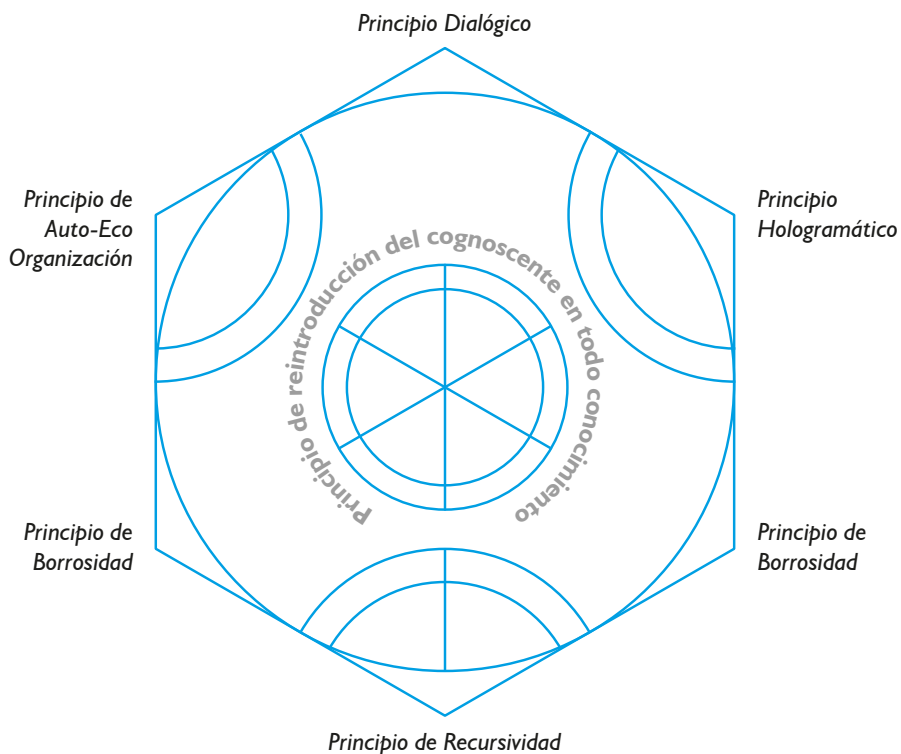


Ilustración 1. Esquema de valoración interdisciplinar. Fuente: elaboración propia.

A continuación, el elemento patrimonial es sujeto a un abordaje interdisciplinar, donde cada una de las disciplinas que lo estudiaron de manera multidisciplinar encuentra intersección y se presenta la comunicación y discusión entre las áreas disciplinares de estudio.

Pensamiento complejo



*Ilustración 2. Los siete principios del pensamiento complejo aplicados al modelo.
Fuente: elaboración propia.*

Después de las aportaciones interdisciplinarias, se procede a la consideración de los siete principios del pensamiento complejo al análisis. Conservando el abordaje del elemento patrimonial, lo multi e interdisciplinario permanecen en el interés central. El pensamiento complejo funge como un enfoque más amplio, interconectado y rodeando el proceso investigativo. El elemento patrimonial inmaterial es considerado desde cada uno de los principios del pensamiento complejo.

• • •

Transdisciplina

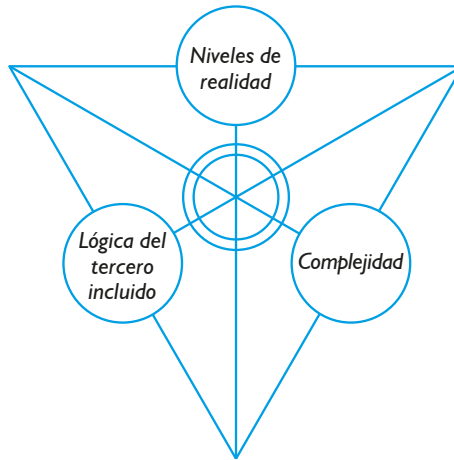


Ilustración 3. Esquema de valoración transdisciplinaria. Fuente: elaboración propia.

La transdisciplina y sus tres pilares: la lógica del tercero incluido, los niveles de realidad y la complejidad, permiten un análisis en conjunto del elemento patrimonial profundizándolo con base en cada uno de los abordajes de la triada, surgiendo interconexiones que vinculan con las anteriores consideraciones.

Teoría de sistemas

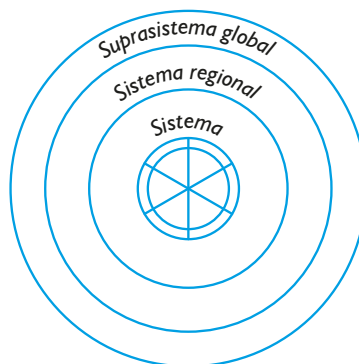


Ilustración 4. Aplicación del enfoque de sistemas para enmarcar los anteriores análisis. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la teoría general de sistemas es considerada dentro del modelo, permitiendo representar y explicar múltiples escalas de sistemas donde el elemento patrimonial se encuentra inmerso. Dependiendo de los momentos de la investigación, se hace uso de cada uno de los esquemas planteados integrándolos durante el transcurso. Esta representación visual puede resultar útil para llevar a cabo mapeos mentales y consideraciones de análisis.

Ejemplos de abordajes. Leyendas, complejidad y transdisciplina

Los esquemas de abordaje de la sección anterior sirvieron para profundizar en los casos que a continuación se presentan de manera sumamente sintética. A partir de la información recopilada desde procesos de la gestión cultural y la oralidad, se seleccionaron leyendas e historias (elementos patrimoniales inmateriales) con potencial para indagación desde esquemas que involucran el pensamiento complejo y la transdisciplina.

El primer caso fue la leyenda de *El Chan del Agua*. La información inicial surgió del trabajo de recopilación de leyendas en poblaciones pesqueras de la ribera sur del lago de Chapala, por parte de un proyecto de gestión cultural. Parte de la leyenda (Sandoval Chávez, Corona Bojorge, Ávila Hernández, Moreno Nava, 2016) cuenta:

El “Chan” del agua dejaba muchas cosas en la superficie del lago, una de ellas era un líquido muy baboso de color negro, lo veíamos regado por muchos lados por donde tendíamos las redes de pesca; le pregunté a mi padre qué me dijera que eran todas esas manchas negras y babosas que había por toda la laguna, él me comentó:

—Mira mijo, todas esas manchas que tu vez de color negro es la caca que deja el Chan del agua.

• • •

—Entonces él no hace como nosotros.

—No, no hace igual a uno.

—Con razón se ve tan raro.

Desde entonces que salíamos a pescar, si mirábamos muchas cacas del “Chan”, decíamos:

—Mira, el Chan trae diarrea.

Se analizó la leyenda con el modelo descrito, identificando potencialidad para su profundización. Se diseñó logística para trabajo de campo que implicó interacción con los pescadores y se ubicó un manantial subacuático con emanaciones geotermales en el Lago de Chapala, ligando la leyenda con un fenómeno geoquímico. Posterior a ello, se realizó trabajo documental permitiendo localizar un estudio al respecto. El Lago de Chapala, ubicado en el occidente de México, presenta actividad geotérmica que incluye manantiales termales terrestres y sublacustres, halos de alteración hidrotermal, depósitos carbonatados tipo sínter y volcanes de lodo, así como emanaciones de asfalto que constituyen isletas.

El segundo ejemplo corresponde a un sitio llamado *Ojo de Agua del Pájaro*, un paraje localizado en la región Ciénega de Chapala. La leyenda contaba sobre la existencia de una antigua mina española que producía oro. Se recabaron distintas versiones de la leyenda y durante el proceso se obtuvo un documento que incluía un mapa. Con ello se localizó el paraje y se diseñó logística de acceso para ubicación y toma de muestras. Con el material recolectado, se realizó un estudio geoquímico que derivó en un artículo de investigación titulado *Geochemical prospecting of the Chapala ciénega at Michoacán state* publicado en el *International Journal of Geosciences*. Durante el proceso se fueron

tejiendo vínculos de interrelación con áreas diversas, lo cual condujo no solamente a un abordaje teórico, sino también generó datos a partir del análisis del material localizado en la ubicación mencionada por la leyenda. Este proceso involucró la investigación de un afloramiento mineral correspondiente al patrimonio natural de la región en torno al cual el imaginario colectivo tejió una serie de historias y narrativas correspondientes al patrimonio cultural inmaterial; sin embargo, posterior profundización del estudio permitió recuperar documentos escritos que trataban sobre la misma temática, correspondientes al patrimonio cultural material de tipo documental. Por el carácter de la información se realizó un abordaje multidisciplinario que involucró ramas del saber como la paleografía, geografía, historia, informática, corología, geología, química, hermenéutica y etnografía con una base inicial emanada de un proyecto de gestión cultural.

El tercer caso documentado fue el estudio batimétrico de un manantial en la comunidad de Tarejero, en el municipio de Zacapu. El acercamiento implicó una mediación intercultural pues surgió de un proceso de gestión cultural promovido por uno de los pobladores. La comunidad se rige por un sistema de usos y costumbres purépechas, el manantial representa aspectos sagrados y de significancia para los pobladores, es también un sitio donde ocurren actividades de la vida diaria y un espacio de recreación. Las leyendas locales hablan de espíritus y entidades que habitan en el agua, las cuales se manifiestan de diversas maneras y a las cuales hay que pedir permiso para ingresar. Una de las narrativas afirmaba que el manantial se obstruía cuando los espíritus del agua estaban enojados. El caso requirió un accionar transdisciplinar y un enfoque desde la complejidad, partiendo de la solicitud de audiencia inicial, pasando por el protocolo con las autoridades, la utilización de tecnología para el sondeo batimétrico en el cuerpo de agua y la integración de visiones. Se suscitó diálogo

• • •

multidisciplinario a diversos niveles en conjunto con la comunidad, lo cual implicó el acercamiento al conocimiento experiencial, el uso de la inteligencia emocional y la inclusión de las voces y perspectivas de la comunidad. Esto implicó la consideración de varios niveles de realidad durante el proceso de intervención.

Los casos comentados surgieron de acciones propuestas por proyectos de gestión cultural profundizados para generar un *complexus* de interconexiones. Fueron abordados con los esquemas propuestos en este texto, primero de manera multidisciplinar, posteriormente interdisciplinar, concibiendo sus posibilidades integrativas desde el pensamiento complejo, continuando con la transdisciplina, considerando los niveles de realidad posibles de abordar y la lógica del tercero incluido, entretejiéndose todo ello desde un enfoque complejo y la teoría de sistemas tomando como base el entorno regional.

Valoración crítica, alcances y límites

Propiciar el tratamiento de la gestión cultural desde la complejidad implica pensar en la construcción misma del abordaje, en sus posibilidades integrativas. Es necesario que emerja un pensamiento que permita superar el marco clásico relacional de nuevos conceptos con ideas ya existentes. Requiere la superación de los límites disciplinares. Pensar en abordajes que transiten por diversos campos de las ciencias naturales y sociales, para propiciar el encuentro de múltiples ramas del saber y el surgimiento de interconectores, (ideas), entre ellas.

El abordaje complejo surge como una alternativa que se verá limitada por las particularidades de su ámbito de aplicación. Depende en gran medida de los perfiles y formación de quienes lo utilizarán, del carácter

de apertura de los individuos y la voluntad de diálogo integrador para sumar esfuerzos.

En este breve texto se tratan casos relacionados con leyendas, que forman parte del patrimonio cultural inmaterial, aunque debemos considerar las amplias posibilidades integrativas acordes a la naturaleza de los procesos de la gestión cultural, para encontrar campo fértil en procesos de creación y ejecución artística, promoción, difusión y comunicación, meta-investigación de la gestión cultural, iniciativas de desarrollo cultural, temáticas de formación y capacitación, así como lo relacionado al ámbito productivo.

El abordaje de un elemento del patrimonio cultural inmaterial, tal como una leyenda, es un caso de ejemplo relacionado con un esfuerzo por evitar una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades cada vez más pluridisciplinarias, transversales y multidimensionales; busca integrar aristas parceladas de una realidad con un espíritu desde el pensamiento complejo y el pensamiento sistémico, abriendo también las puertas hacia la transdisciplinariedad incorporada a nuestro conocimiento.

La utilización de estas vías de carácter complejo y transdisciplinario ha sido poco explorada, lo cual nos abre un panorama amplio de posibilidades de generación de nuevos conocimientos, partiendo del entorno local hacia el regional, adaptando las condiciones investigativas al contexto y momento específicos con una óptica de inclusión y beneficio humanitario.

Hay siempre un juego retroactivo entre presente y pasado, donde no sólo el pasado contribuye al conocimiento del presente, lo que es evidente, sino también donde las experiencias del presente contribuyen

al conocimiento del pasado, y por ello lo transforman (Morin, 2011). Esta concepción compleja sirve para comprender de manera más integral los patrimonios y los procesos de la gestión cultural. En el caso de los patrimonios, la misma valoración del presente hacia un pasado aglutina diversas dimensiones para su análisis e interconexión con la realidad. La investigación integradora sobre las manifestaciones de los patrimonios supone una posibilidad de exploración para la gestión cultural.

Conclusión

Las posibilidades de colaboración multi, inter y transdisciplinar que ofrece un campo en proceso de consolidarse como es la gestión cultural son sumamente amplias. Pensar en ellas en términos complejos abre horizontes de aproximación e investigación desde la conjunción de múltiples disciplinas. Surgen rutas de indagación poco o nunca transitadas y emerge un panorama fecundo y presto a explorarse mediante aproximaciones experimentales y metodologías con carácter de apertura.

La idea central de la transdisciplina es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento de las disciplinas particulares y su hiperespecialización, su incapacidad para comprender las complejas realidades, las cuales se caracterizan por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las conforman. (Martínez Miguélez, 2007). La gestión cultural como promotora de cambios sociales, generadora de nuevos conocimientos e interacciones se presenta como un campo de integración en el cual han tenido convergencia perfiles variados, surgiendo diversos estilos de gestión, utilizando herramientas de múltiples disciplinas y proponiendo variados enfoques.

La conformación de nuestro mundo está definida por una red de múltiples interconexiones, donde la interdependencia de diversos fenómenos, tanto naturales como sociales pueden entenderse desde su contexto, función y ubicación. De igual manera, los patrimonios culturales y naturales muestran gran cantidad de interconexiones a diversos niveles, desde su relación semántica hasta las posibilidades teóricas de su estudio y requieren que se generen herramientas adaptadas a estas posibilidades de indagación. Como Nicolescu (1999) afirma, necesitamos una nueva visión de la realidad, al mismo tiempo que una nueva organización de nuestro modo de pensar, de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar.

Los patrimonios se encuentran innegablemente ligados a procesos relacionados con el tiempo y la historia. Están ligados con nuestro pasado, pero también con nuestro presente y nuestro futuro por medio de una serie de interrelaciones que el pensamiento complejo nos permite vislumbrar mediante procesos multi, inter y transdisciplinarios que se suman a la evolución consolidatoria de la gestión cultural.

Referencias

- Dieleman, H. (2013). From Transdisciplinary Theory to Transdisciplinary Practice: Artful Doing in Spaces of Imagination and Experimentation. En B. Nicolescu, E. Atila. (Eds.). *Transdisciplinary theory and practice* (pp. 67-87). Atlas Classic Book Series 2013. Texas, U.S.A.: Atlas Publishing Lubbock
- Lloreda, E. F., Rodríguez, C. A., y Rodríguez, J. V. (2010). Arqueología transdisciplinaria: un modelo de análisis en la gestión, la conservación y la difusión del patrimonio cultural y natural prehispánico en Colombia. *Boletín de Antropología*, 20(37), 288-306.
- Martínez Miguélez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polis. Revista Latinoamericana*, 16. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis4623>
- Moreno Nava, I. (2016). *La concepción de los Patrimonios Culturales y Naturales desde el Pensamiento Complejo* (Tesis de posgrado). Multiversidad Mundo Real Edgar Morin —MMREM—. Sonora, México .
- Morin, E. y Tager, D. K. (2010). *Mi camino: la vida y la obra del padre del pensamiento complejo: Edgar Morin conversación con Djénane Kareh Tager*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Madrid, España: Grupo Planeta.
- Morin, E. (2012). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencias. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 14. 106-111.
- Nicolescu, B. (1999). *La transdisciplinariedad manifiesto*. Recuperado de <https://transdisciplinariedad.com>
- Polanco, H., Payares, L. (2012). Patrimonio histórico-cultural y pensamiento complejo como estrategias del desarrollo sostenible. *Multiciencias*, 12(3), 295-299
- Sandoval Chávez, L. M., Corona Bojorge, C., Ávila Hernández, K., Moreno Nava, I. (2016). *Los espacios de la memoria. Cuentos, leyendas y relatos históricos de la Ciénega de Chapala*. Estado de Michoacán, México: Cultura para la Armonía, Secretaría de Cultura Federal, Dirección General de Culturas Populares, Gobierno del Estado de Michoacán, Sistema Estatal de Creadores, SECUM Michoacán.

Investigar e intervenir: ejercicio de la gestión cultural

Paula Andrea Paez*

Investigar para intervenir

Quienes poco conocen la disciplina pueden asociar el trabajo del gestor cultural con labores de tipo administrativo –ateniéndose al uso de la palabra–. La Real Academia Española (RAE) define la gestión como la acción de “ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo” (Real Academia de la Lengua, *s.f.*). En el mismo sentido, contempla al gestor o gestora como una “persona de una empresa que participa en la administración de esta”.

Si bien es cierto que parte de las labores se hallan vinculadas a la administración –y también es cierto que nuestra lista de capacidades y tareas en la teoría, en la práctica se extienden y diversifican–, quienes nos formamos en gestión cultural somos conscientes de que la profesión implica otros aspectos formativos, otras perspectivas y proyecciones sobre nuestro trabajo cotidiano. Es, en verdad, la palabra cultura la que nos contiene.

* Técnica Universitaria en Gestión Cultural. Estudiante de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina).

Según Olmos y Santillán Güemes (2000), la cultura es “una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad (...) con el propósito de dar continuidad y sentido a la totalidad de su existencia” (p. 7). Retomando conceptos de Kusch (2000), se podría concluir que son las diferentes formas que tienen las comunidades de *estar siendo* (en su contexto espacio-temporal del mundo).

Ese es el marco en el que opera nuestra gestión, que se enlaza mejor con la acción y efecto de gestar que con la administración de un proceso y/o producto acabado. Hecha esta salvedad (que no es un detalle menor), y pese a las acepciones mencionadas de la RAE, entre las etiquetas con las que la institución nos delimita –o limita–, destaco la siguiente referencia hacia la gestión: “llevar adelante una iniciativa o un proyecto” (Real Academia de la Lengua, *s.f.*). Allí no caben dudas, nuestro quehacer profesional cotidiano implica esta faena. Y para la misma –sea el propósito la concreción de un proyecto, un programa, o una política cultural– es menester investigar.

La producción de conocimiento y obtención de información siembra la posibilidad de realización de diagnósticos certeros que habiliten el análisis requerido para mentar acciones que no tiendan al fracaso; es decir, gestar acciones y estrategias de intervención necesarias y adecuadas para el contexto de la comunidad circundante, comprendiendo el contexto como entorno asociado a un territorio y el mismo como construcción histórica y práctica cultural (Olmos, 2008).

A la hora de asumir nuestra labor, la investigación puede usarse como “un instrumento que contribuya a liberar la gestión del pragmatismo y la simplificación o la urgencia” (Hernández, 2003). Además, si bien la intuición es una fiel compañera de ruta, no podemos comprender ni reflexionar acerca de lo que no conocemos. Es por ello

que el quehacer investigativo se vuelve insumo vital en la gesta de posibles intervenciones.

Investig-acción cultural

El marco precedente muestra un escenario en el que, para los y las gestores/as, la investigación es un aspecto crucial. Nuestro móvil natural es la acción. Investigamos para proyectar, proyectamos para hacer, hacemos para gestar y/o potenciar procesos culturales de índole diversa y plural. Es en virtud de esta dinámica que, en ocasiones, nos detenemos a reflexionar acerca de nuestras formas de hacer. La investigación hecha por gestores, ¿es y/o debe ser de carácter similar a la de las ciencias sociales? ¿Debemos implementar las mismas metodologías, métodos y técnicas?

Las respuestas no son unívocas. El horizonte se va ampliando a nuestro paso y los debates son fructíferos. Sin embargo, investigamos-hacemos-producimos y es en el detalle y relato reflexivo del proceso de dichas experiencias que se construirán las sendas a recorrer.

Contextualización del proyecto realizado: “Organización y cultura”

El estudio empírico del que partimos, se enmarcó en la convocatoria del año 2016 de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas, promovidas por la Comisión Interuniversitaria Nacional de Argentina. Las mismas aspiran a ser el inicio de la formación en la investigación científica mediante la práctica. Es así que cada proyecto está inserto en el plan de trabajo de una investigación en curso acreditada por la Universidad de pertenencia institucional del estudiante becario.

Con inserción en la Universidad Nacional de Avellaneda, este estudio ha sido parte del proyecto UNDAVCyT 2014 “Formulación de proyectos en organizaciones sociales: Límites, prácticas y aprendizajes”. El mismo, dirigido por los sociólogos Sergio Bertini y Leticia Marrone, tiene un equipo transdisciplinar que incluye investigadores, docentes y estudiantes de los departamentos de “Ambiente y Turismo”, así como de “Humanidades y Artes”.

El proyecto, que desarrolla su trabajo con una serie de organizaciones sociales con base territorial en la ciudad de Avellaneda –Provincia de Buenos Aires–, persigue el objetivo de caracterizar las principales problemáticas con que se encuentran las organizaciones en la dinámica de gestión participativa del territorio, al momento de diagnosticar su realidad y formular en un proyecto las alternativas de superación de la situación inicial.

Tanto por mi participación en dicha investigación, como por el análisis de las entrevistas realizadas a referentes comunitarios, surgió la inquietud por explorar las específicas vinculaciones que las organizaciones culturales de Avellaneda sostienen con la gestión pública local, planteando como hipótesis que dichos vínculos son diferentes a los que se sostienen con administraciones provinciales y nacionales. Es por ello que aquél proyecto actuó como marco, encuadre y guía durante el proceso de emergencia de la investigación “*Organización y cultura*”.

En el diseño del plan de trabajo se tomaron las decisiones clave que luego orientaron la labor cotidiana, se formularon y re-formularon las preguntas decisivas: la elección del tema, la selección del objeto de estudio, la justificación y pertinencia y las particularidades del territorio. En ese sentido, se procedió de forma inicial a realizar un diagnóstico de la participación de la sociedad en virtud de la gestión

de espacios culturales en la ciudad. A través de Geocultura¹ y su georreferenciación de sitios culturales en el mapa distrital, se observó que Avellaneda cuenta con al menos 53 Centros culturales, 32 “puntos culturales”² y 28 bibliotecas populares³. Si bien dichas categorías no son las únicas posibles a la hora de pensar en un espacio cultural, son las que se destacan numéricamente. Asimismo, la tipología de espacios adoptada sostiene una trayectoria histórica de participación social notable y pertinencia conceptual respecto a los objetivos de investigación planteados. Se sostuvo como primordial hacer foco en organizaciones de las bases populares, cuya finalidad de existencia no esté vinculada a sus intereses individuales, sino que, acordando con Fals Borda (2009), “buscan servir realmente al conjunto de la sociedad” (p. 245). Esta característica los convierte en “grupos clave que merecen ser servidos por la ciencia” (p. 245).

Se seleccionaron cuatro instituciones con las que se trabajó a lo largo del proceso de investigación: dos espacios culturales independientes –Matute Kultural y Centro Cultural Patas Arriba–, un punto cultural –Alas del Sur–, y una biblioteca popular –Del Valle Iberlucea–. Sin embargo, aunque los casos de estudio que han sido el foco principal son centros culturales y bibliotecas, en el trayecto investigativo surgió la posibilidad de trabajar con un espacio más, siendo en total cinco casos de estudio.

Bajo la perspectiva de Escobar (1995), el artículo entiende lo cultural como lo social mismo manifestándose, a veces, con el carácter de

¹ Proyecto del Centro Universitario de Industrias Culturales de la Universidad Nacional de Avellaneda, con la finalidad de ser un “relevamiento intensivo de los espacios de creación, producción y distribución de bienes y servicios culturales en el municipio de Avellaneda”. Ver: *Institucional, ¿Qué es geocultura?* Recuperado de: <http://geocultura.undav.edu.ar/cuica/>

² Programa de la Dirección General de Cultura, Artes y Espectáculos del municipio de Avellaneda destinado a brindar a la comunidad el acceso gratuito a la formación y recreación en artes.

³ Información disponible en Geocultura. Recuperado de: http://geocultura.undav.edu.ar/mapas/geocultura_cuica

“cuerpos simbólicos” (Ribeiro, 1970). Por ello, resultó de particular interés la indagación sobre la gesta y gestión de espacios para la memoria en Argentina⁴, comprendiendo los mismos como operadores de sentido en la comunidad en que se insertan. Se decidió, entonces, sumar al trabajo de campo el *Espacio Municipal para la Memoria Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “El Infierno”*, ampliando así el espectro conceptual trabajado con anterioridad sobre la categorización de espacios culturales y adhiriendo un caso particular de cogobierno institucional, que surge de la demanda social por la recuperación de un sitio de memoria local esbozada por la sociedad civil a través de las organizaciones de derechos humanos que conforman la Mesa de la Memoria de Avellaneda, siendo la organización social la principal encargada de generar los contenidos específicos que aborda el espacio.

Casos y particularidades

Si bien se ha hecho mención a las organizaciones con las que se trabajó, sólo se ha dado su nombre, tipo de institución y los aspectos que tienen en común y que conformaron el cúmulo de motivos por los que fueron elegidas para su estudio, ya que este artículo no pretende realizar una descripción detallada de cada uno de los casos estudiados. Sin embargo, entendemos que una breve descripción de cada institución puede ser de utilidad al lector a la hora de comprender el proyecto de investigación en su conjunto, así como resulta justo y meritorio visibilizar el trabajo que las organizaciones comunitarias del territorio realizan año tras año.

⁴ Se recomienda ampliar información sobre definiciones específicas y contextualización del tema mediante la publicación “Espacios de la Memoria en Argentina”, Dirección Nacional de Sitios de Memoria (2015).

Matute Kultural

Centro Cultural independiente emplazado en el barrio de Gerli. Surge en la segunda década del nuevo milenio tras la iniciativa de sus fundadores, un grupo de artistas dedicados a la actuación. El espacio, que comenzó a funcionar tras la apertura pública de clases y talleres artísticos, poco a poco se convirtió en un referente comunitario por su variada oferta de talleres y algunas de sus reconocidas actividades, como “La noche del Matute” –jornada que exhibe espectáculos de música, clown y actuación– o su edición mensual de la “Feria Agroecológica”. También han sido reconocidos por la elaboración y venta de comidas, publicitada a través de una ingeniosa cartelera de calle con frases que despiertan risa ante los sucesos políticos, económicos y sociales de cada semana, que luego fueron publicados en el tomo “Los Carteles del Matute”. La organización sostiene un fuerte compromiso social realizando la risa y lo comunitario como elementos de liberación en cada acción realizada.

Biblioteca Popular del Valle Iberlucea

Espacio de encuentro social de trayecto cuasi centenario, fundado en diciembre de 1923 por un grupo de socialistas. Conocida en el barrio de Gerli por todas las generaciones de vecinos, “La Biblio” ya no es una biblioteca con signos partidarios, sino una entidad popular abierta que, tras recambios generacionales, desde hace diez años es gestionada por un grupo de jóvenes provenientes de la militancia social y cultural. Con un marcado compromiso por la promoción de la lectura, desarrollan iniciativas basadas en repensar los modos de lectura en el siglo XXI, de manera tal que mentan acciones y estrategias que fomenten el hábito lector en públicos de todas las edades. Entendida como sitio de encuentro social y cultural, además de funcionar como biblioteca, lleva adelante una oferta de talleres de formación artística, realiza almuerzos para socios y exhiben el trabajo anual de los talleres

en una muestra que exhiben al aire libre en la vereda de la institución. Expresa su compromiso con las problemáticas sociales que acontecen en su barrio a través de sus propuestas de acción, interpeladas por el gesto requerido que tienda a fomentar la reflexión de los participantes.

Centro Cultural Patas Arriba

Espacio cultural independiente marcado por una larga historia de gestión comunitaria, por ser su espacio físico la antigua sede social del Club Social y Deportivo Unión de Crucesita, fundado en el año 1939. Luego de diversas gestiones, cierres y aperturas, se formó por primera vez como Centro Cultural “Juguete Rabioso” a principios del milenio, intento que duró sólo unos pocos años y, finalmente, en 2008 un nuevo grupo de jóvenes conformó el “C.C. Patas Arriba”. Con la cultura popular y alternativa como bandera, el Patas lleva adelante un amplio espacio físico en el que realizan talleres de formación artística, exposiciones, espectáculos, además de disponer, al día de hoy, de una sala de ensayo y una radio comunitaria, una fortaleza vital y distintiva del espacio, ya que desde allí se concretan prácticas contra-hegemónicas de comunicación y producción de información. Uno de sus objetivos es brindar sitio a los artistas emergentes de la nueva escena local y de zonas aledañas, otro es favorecer el acceso vecinal a la participación social en la cultura. En ocasiones, han podido trabajar en la presentación de notables proyectos a convocatorias públicas que permitieron materializar ideas en acciones, pero su sustento principal como organización es la financiación vía autogestión y un grupo de trabajo de sólida formación y experiencia de trabajo cultural.

Centro Cultural Alas del Sur

Ubicado en el barrio de Sarandí, la organización nace gracias a la motivación de diez jóvenes que observaban la necesidad en la comunidad de más espacios culturales, particularmente en su barrio

de origen. Es así que en 2011 redactan una propuesta y el Estado local les cede un espacio para su puesta en marcha, sitio que había sido previamente sede de otras organizaciones sociales y culturales que no pudieron prosperar. El “Alas” es un espacio de participación abierto a la comunidad con posicionamiento ideológico claro ya que se concibió como “la pata cultural” del partido político del movimiento peronista que se hallaba en proceso de conformación en Avellaneda; La Juventud Peronista (JP) Descamisados. Y, aunque no haya sido nunca el partido quien direccionó contenidos ni decisiones sino su grupo gestor –abierto a la discusión y debate político, el intercambio de ideas y la participación colectiva– la esencia ideológica de sus orígenes se expresa y manifiesta al comprender y defender la cultura como una herramienta política de transformación social en la que la promoción de lo popular y la defensa de la justicia social son las bases mentoras de cada acción realizada. El “Alas” es, desde 2015, una sede del programa Puntos Culturales del Municipio de Avellaneda. Sostiene una amplia oferta de talleres de formación artística gratuitos y también realizan muestras, espectáculos, intervenciones y otra serie de actividades culturales en las que se observa y sostiene una ferviente participación comunitaria.

Espacio Municipal para la Memoria Ex CCTyE “El Infierno”

El espacio, inaugurado el 23 de marzo de 2016, sostiene como misión, tal como los demás sitios afines existentes en todo el país, la transmisión de la memoria y la promoción de los derechos humanos. Es una dependencia que ha pertenecido a las fuerzas de seguridad, funcionando como centro clandestino de tortura y exterminio durante la última dictadura cívico-militar (entre los años 1976 y 1983) y ha sido desafectada de su uso policial. Dicha dependencia se hallaba directamente a cargo del genocida Miguel Etchecolatz (dentro del denominado circuito Camps) y era conocida como la Brigada de

• • •

Investigaciones de Lanús, como cara institucional visible hacia la comunidad durante esos años. Ubicado en pleno centro de la ciudad, siguió funcionando en forma activa como comisaría de la policía bonaerense hasta su desafectación, recuperación y apertura en 2016.

Es un espacio de gestión pública que sostiene la particularidad de tener un co-gobierno entre el Estado Municipal y la Mesa de la Memoria de Avellaneda. Además, comparte sus instalaciones con la Secretaría de Derechos Humanos del Municipio de Avellaneda, de la cual depende, según organigrama municipal. En “El Infierno”, la sociedad civil cohabita con el Estado; en todas sus decisiones participan tres actores: la Mesa de la Memoria, el Estado local, y los trabajadores del espacio, que se han transformado en agentes vitales de acción y decisión.

Abierto a la comunidad de lunes a sábado de 09.00 Hs. a 18.00 Hs., su emplazamiento físico es de magnitud. Contiene, por un lado, el sitio histórico donde acontecieron las acciones de terrorismo de Estado y, por otro lado, un área proyectada para la realización de actividades culturales (seminarios, talleres, debates, exhibiciones, presentaciones de libros y proyecciones, entre otras) vinculadas a la reflexión en torno a la temática específica que constituye su objeto. Allí también se realizan investigaciones judiciales o de archivo y, en el transcurso de estos últimos meses, han puesto en marcha un proyecto que forma parte de sus objetivos, plasmados en su estatuto de creación: la apertura de una Biblioteca Especializada que aborde las temáticas propias de su misión organizacional. La biblioteca, sentida como un lugar para el acto militante de la palabra y como “Espacio para leer”, está pensada como sitio de reunión, lectura, y reflexión individual y colectiva.

Prácticas metodológicas

La investigación es un proceso de producción de conocimiento abierto en que emergen líneas y posibilidades de acción, no siempre previstas a la hora de formular el proyecto presentado. En nuestro caso, a través de la experiencia del proceso investigativo y mediante revisión bibliográfica, se observó que era menester realizar ciertas modificaciones sobre la planificación inicial. En ese sentido, si bien se contemplaba la utilización de técnicas vinculadas a la investigación de tipo cuantitativa (confección de cuestionarios para realización de encuestas a la totalidad de espacios del municipio), el análisis de la técnica y estrategia metodológica derivó en la decisión de implementar técnicas de investigación cualitativa que se consideraron más acertadas para lograr los objetivos. La motivación del estudio fue “conocer el marco de referencia que los sujetos tienen para definir sus acciones concretas” (Martinic y Sainz, 1983, p. 236). Por esa razón, se optó por aplicar una selección de técnicas de metodologías cualitativas (estudio de caso, investigación acción participativa, investigación social visual mediante registro fotográfico).

El estudio de caso permite realizar un trabajo amplio y en profundidad de cada espacio elegido en función de comprender de forma integral el fenómeno investigado. Este trabajo adoptó este método “como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt citado en Martínez Carazo, 2006, p. 174).

Para realizar el acercamiento a las instituciones, se escogió tomar de la Investigación Acción Participativa (IAP) la denominada “observación-inserción”. La misma comprende que “es en la observación de la realidad donde se generan reflexiones sobre la práctica” (Ortiz y Borjas, 2008, p. 620).

No obstante, sostiene diferencias con la técnica de observación participante, comúnmente utilizada para la realización de estudios sociales, en donde la participación del investigador en el fenómeno estudiado puede llegar a ser acotada y distante –observando un objeto de estudio del que no se forma parte y en el que, a priori, no se pretende que exista implicación personal–. En cambio, la propuesta de la IAP “implica que el científico se involucre como agente dentro del proceso que estudia” (Fals Borda, 2009, p. 235).

En el trabajo de campo las visitas de este tipo promueven un clima cálido y de empatía entre el investigador y los agentes culturales de los espacios con que se trabaja. Esto habilita una posible relación entre unos y otros que admite la emergencia de disparadores reflexivos alternativos (como pueden ser diálogos y relatos no previstos, aparición de nuevos actores sociales en escena, observación de comportamientos, entre otros). También permite obtener una visión integral del fenómeno basándose en la comprensión de las dinámicas socioculturales inherentes a las prácticas cotidianas de los sujetos y la organización. Además, dicha técnica convierte a todos los partícipes en agentes productores de conocimiento conjunto, enfrentándose al paradigma científico aún vigente que considera mantener una necesaria distancia entre el científico y el objeto de estudio.

En esta instancia participamos mediante nuestras visitas en el ritmo de vida cotidiana de los sitios. Al momento del desarrollo de actividades concretas abiertas al público se realizan las observaciones y se conversa con los informantes clave. Así fue posible comprender cómo son las instituciones, cómo organizan su trabajo y cómo se conforma el grupo de gestión mediante la observación y participación *in situ* de una muestra de talleres anual, una jornada de arte y muralismo público, una feria agroecológica, un festival de cierre de año, un curso de carnaval,

un unipersonal de teatro en escena. Sin embargo, ese ha sido el primer paso para conocer en detalle a las organizaciones. Se ha ahondado en los objetivos de investigación mediante la concreción de entrevistas semi estructuradas, aplicadas a referentes de cada organización. Para ello, se realizaron una serie de preguntas de aproximación al tema, otras centrales orientadas a los objetivos de investigación y unas distintas de control, verificación y cierre de entrevista.

Entendemos que la entrevista de la misma manera de Holstein y Gubrium (citadas en Meo y Navarro, 2009): “es un encuentro social en el cual el conocimiento es co-construido” (p. 3). En ese sentido, como técnica tradicional utilizada, es clave en cualquier proyecto de investigación cualitativa, ya que la misma brinda información de primera mano de los agentes y opera como escenario de reflexión para todos los partícipes. A modo ilustrativo, referentes de la Biblioteca y del “Patás Arriba” mencionaron que “esto es como una autoevaluación necesaria” o que “son esas cosas que nunca me pongo a pensar y me siento en análisis”.

Un aspecto destacable fue la inclusión de técnicas de investigación social visual. Para el registro de la experiencia se ha decidido contar con la participación de tres fotógrafos durante el trabajo de campo. El interés por su participación radicó, en parte, en la utilización de las imágenes registradas como disparador reflexivo para el análisis posterior.

• • •



*Fuente: Clara Bosso (Avellaneda 2017). Centro Cultural
Matute Kultural. Gerli, Avellaneda, Buenos Aires*

La fotografía⁵ como técnica proporciona referentes visuales que permiten contrastar información, habilita la captación visual de momentos, sucesos, gestualidades y detalles que, al momento de la sistematización y análisis de información resultan de interés. Según Salazar, “a través de su uso pueden analizarse formas organizativas y analizar situaciones o relaciones entre actores sociales” (citado en Jiménez Rosano, 2005, p. 60).

En ese sentido, Wagner sostiene que mediante la organización del material obtenido se puede “desarrollar un conjunto de proposiciones con referentes visuales concretos” (citado en Jiménez Rosano, 2005, p. 64). Fue menester para ello que los fotógrafos participantes se involucren en el proyecto y sus objetivos. También se comentó un contexto básico de cada organización, y se los citó a la mayoría de los encuentros pautados con las instituciones. De esta manera, ellos pudieron presenciar y participar de diálogos con informantes clave y, en cada ocasión, compartir momentos con investigadores y referentes de los organismos (por ejemplo: almuerzos, jornadas de mate, charlas). “Pasando largos períodos de tiempo entre las personas de los grupos sociales bajo estudio, algunos fotógrafos han descubierto lo que vale fotografiar, cómo encontrarlo y traducirlo efectivamente a un lenguaje de luces y volumen” (Jiménez Rosano, 2005, p. 64).

⁵ Todas las fotografías fueron tomadas en el transcurso y como parte del proyecto de investigación “Organización y cultura: un acercamiento a las estrategias de las organizaciones culturales de Avellaneda al ingreso de demandas en la agenda pública municipal” -Beca EVC-CIN Estímulo a las vocaciones científicas, año 2016.

• • •



Fuente: Clara Bosso (Avellaneda 2017). Centro Cultural Alas del Sur. Avellaneda, Buenos Aires.

Además, la inclusión del registro fotográfico se tradujo en un aporte participativo del equipo de investigación hacia la labor cotidiana de los espacios culturales de Avellaneda con quienes se trabajó. Se permitió a las organizaciones utilizar el material obtenido como

insumo profesional de comunicación para su difusión institucional o de actividades y, muchas de ellas, lo han hecho en el transcurso del proyecto. “El Matute” ha adoptado una de las imágenes tomadas como fotografía de portada en el evento de invitación de redes sociales que realizan de cada edición de su feria, “El infierno” ha utilizado algunas imágenes obtenidas para la difusión de las visitas guiadas del Sitio para la Memoria.

Si bien las organizaciones, en ocasiones, cuentan con fotografías de sus actividades, no siempre tienen la posibilidad de contar con material profesional que manifieste su labor y espíritu institucional. Esta problemática, que a simple vista puede resultar poco trascendente, suele ser moneda corriente en la gestión de espacios comunitarios, que deben intentar ajustar, en la medida de lo posible, sus modelos de comunicación a los parámetros estéticos impuestos por el mercado, en el marco de una oferta de actividad cultural amplia y diversificada en la que los usuarios se mueven dinámica y permanentemente.



Fuente: Lautaro Arranz (Avellaneda 2017). Biblioteca Popular del Valle Ibelucea. Avellaneda, Buenos Aires.

Hallazgos e impresiones

Habiendo recopilando esa diversidad de experiencias en el campo, quisiéramos rescatar una serie de impresiones respecto a la aplicación de las prácticas metodológicas utilizadas. En primer lugar, es importante mencionar que los entrevistados se mostraron predispuestos a recibirnos y compartir momentos, testimonios y reflexiones con nosotros, que hemos oficiado unas veces de colaboradores de sus actividades y otras de público, así como de visitantes y de entrevistadores.

Es posible pensar que existen dos factores de incidencia cruciales en la relación conformada. En primer lugar, la impronta particular que promovió la metodología utilizada. En oposición a una concepción extractivista de la producción de conocimiento, se abogó por una construcción entre pares, a partir del involucramiento como investigadores mediante la participación activa en el ritmo de vida de los espacios. Al respecto, entendemos que hemos realizado un aporte en cada institución: en algunos casos, las fotografías han sido una contribución esencial, en otros el trabajo voluntario en actividades, así como la promoción de espacios de introspección reflexiva para la organización.

En segundo lugar, es interesante mencionar que desde el primer instante que se entabló contacto, las organizaciones y sus representantes tenían interés y daban valor a la inserción territorial de la Universidad Nacional de Avellaneda, UNDAV, en la ciudad, así como sabían de la existencia de la Licenciatura en Gestión Cultural. Este aspecto es destacable porque incide en la manera en que los investigadores son recibidos por las organizaciones, que observan a la Universidad como una institución de la comunidad que trabaja en permanente vinculación con las organizaciones de la sociedad civil.

Al respecto, a mayor inserción territorial de la Universidad se forjan mayores posibilidades de establecer lazos de cooperación mutua.

Otro ítem para subrayar respecto a las impresiones vividas en el transcurso de la investigación se vincula al uso de la fotografía como práctica metodológica. De forma contraria a lo previamente esperado, los participantes de las organizaciones no han demostrado sensaciones de incomodidad, o invasión por la presencia de cámaras. Se percibió un ambiente habitual en que la fotografía operaba como un elemento más en escena. Es posible comprender esto, dadas las características del sector cultural: la fotografía y el video son buenos aliados de la comunicación institucional y forman parte de una gran variedad de actividades que se llevan a cabo.

Por otro lado, en lo que respecta al trabajo con fotógrafos, consideramos importante mencionar la riqueza que implica contar con otros procedimientos reflexivos a la hora de investigar. Mediante una percepción previamente contextualizada, pero abierta al aporte de otras miradas y lenguajes, se dio lugar a la intuición y la óptica espontánea de su subjetividad. Las imágenes traducen lo que le llamó la atención a cada uno, lo que destacó, lo que encontró; no componen un reflejo de un registro documental sino, más bien, un aporte reflexivo en otro lenguaje expresivo-simbólico.

• • •



*Fuente: Rita Rodríguez (Avellaneda, 2017). C. C. Patas Arriba -
Centro Cultural Patas Arriba. Avellaneda, Buenos Aires.*

• • •



Fuente: Rita Rodríguez (Avellaneda 2017). Espacio Municipal para la Memoria Ex CCDTyE "El Infierno". Avellaneda, Buenos Aires.

En relación con los hallazgos, aunque el presente artículo hace foco en la reflexión sobre las formas de investigar en y desde la gestión cultural, se detallarán brevemente los disparadores principales que han surgido de la concreción del proyecto.

Las organizaciones culturales, efectivamente, elaboran y concretan estrategias para insertar sus demandas en la agenda local (algunas mentadas a consciencia, otras no).

En relación con los proyectos y problemáticas externos a la cotidianidad de los espacios, una de las formas de accionar más frecuentes y eficaces por parte de las organizaciones, es recurrir directamente al Intendente, jefe comunal local. Lo último da lugar a la reflexión, pues se advierte un posible accionar guiado por el ideario del poder ejecutivo como máxima y única autoridad, en detrimento de las dependencias municipales (dentro de las cuales se encuentra el área de Cultura). Es factible preguntarse cómo incide en estas prácticas el enaltecimiento de los liderazgos políticos, interrogación que dejamos abierta para futuras investigaciones.

Es importante resaltar que todas las organizaciones relevadas expresan en sus testimonios una percepción amena, accesible y práctica respecto a la figura del intendente actual que tiene influencia en la relación que se establece entre el Estado y la Sociedad Civil, mediada por la gestión de Gobierno de sus políticas públicas.

La gestión pública local sostiene una marcada presencia en el territorio y un lineamiento claro en las formas de apoyo a organizaciones sociales que se llevan adelante: técnicas, financieras, materiales, entre otras. Un claro ejemplo es el Programa Puntos Culturales al que nos referimos con antelación. Mediante su puesta en marcha, los espacios culturales participantes cuentan con un *staff* de talleristas y un sostén de insumos

• • •

materiales. Otro es el caso de la Biblioteca Popular, que cuenta con el amparo de una legislación municipal específica, el cual al hacer parte de sus políticas de fomento ejecuta un subsidio para dichos espacios.

No obstante, si bien se observó que en su vida cotidiana los espacios sostienen una relación armoniosa con el Estado local y han gozado de diferentes tipos de apoyo, ya sea que tengan mayor o menor vínculo con el municipio, según el caso, las mismas reconocen la posibilidad de que la relación con el Estado podría variar en el caso de cambios de gestión y rumbo de políticas públicas.

La principal hipótesis esbozada es que las organizaciones se plantean como estrategia de inserción o forma de realizar demandas, el diseño y elaboración de proyectos para solicitar fondos y apoyos públicos. Mediante el trabajo de campo, dicha hipótesis fue confirmada de forma parcial. Si bien es cierto que algunas organizaciones culturales se lo plantean, no es su principal forma de financiación y, en algunos casos, ni se lo plantean. Solo algunas de ellas se plantean esta forma de vinculación con el Municipio.

Por último, en lo que refiere a proyectos colectivos o problemáticas generales de los espacios culturales, la estrategia más utilizada es la puesta en marcha de acciones desde redes de organizaciones, por ejemplo, “Somos Cultura Popular”, entidad que aglutina a gran parte de los espacios culturales de Avellaneda. Se destaca una notable organización colectiva en la ciudad como parte de la dinámica del sector cultural independiente, así como una importante participación de jóvenes en la gestión de organizaciones culturales.

Reflexiones finales: en vistas de la acción transformadora

Afirmando que nuestra disciplina se cimienta sobre la acción y el efecto de gestar procesos y organizaciones de carácter cultural, el presente trabajo retoma la posición de Vich (2014) que manifiesta la trascendencia de posicionar la gestión cultural “como un recurso crítico para construir mayor ciudadanía” (p. 20). Abordar tal cometido requiere la gesta de “intervenciones, acciones y estrategias” que enarboleden el “propósito de satisfacer las necesidades y aspiraciones culturales, simbólicas y expresivas, de la sociedad” (Canclini citado en Olmos, 2008, p. 57). En nuestro campo profesional esto se implementa en el territorio mediante la aplicación de políticas culturales, que deben cumplir ciertas condiciones: circunscribirse a un territorio, su población, sus prácticas culturales, y conocerlo en profundidad. Es por ello que, retomando los hilos del apartado II, los gestores y las gestoras culturales, previo a mentar políticas, deberán comprometerse a investigar, palpar el terreno habitado de manera tal de poder crear acciones pertinentes para tal fin o potenciar las ya existentes en las comunidades.

Mediante un juego de palabras “investig-acción cultural”, se pretendió trabajar sobre la posición epistémica que insinúa el título del texto (investigar para intervenir como carácter primario de la profesión de la gestión cultural).

Es cierto que la investigación se realiza para producir conocimiento, pero no es cierto que ello pueda ser su finalidad última. En ese sentido, De Sousa Santos (2006) bien señala una existente “discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica” (p. 16). Acordamos con su postura, y por ello, abogamos por una investigación del y desde el campo cultural que

se proponga la finalidad de producir conocimiento, reflexionar sobre lo producido, diseñar estrategias, e intervenir en lo simbólico-social. Así, parafraseando a Carballada (2007), la intervención puede operar como un dispositivo de transformación social.

Desde este punto de vista, por un lado, se sugiere que los proyectos de investigación culminen el proceso investigativo con acciones que emerjan del trabajo de campo en territorio. Y, por otro lado, destacamos las virtudes de las bases epistémicas y técnicas de la IAP, entendiendo dicho camino como el más afín al rumbo propio investigativo que como gestores/as anhelamos construir.

En ese marco, como parte de la comunidad académica, sostenemos que las universidades públicas “pueden cumplir un papel fundamental en una propuesta de democratización epistémica” (Quintar, Cravino y Mutuberría, 2013, p. 200), no sólo desde una agenda que se geste desde los intereses y necesidades de las comunidades, sino, además, desde la apertura hacia nuevas formas de investigar creativas y fundamentalmente propias.

El campo profesional de la gestión cultural se halla en creciente desarrollo a nivel global y, en virtud de dichas circunstancias, el trayecto recorrido da lugar a la contingencia y reflexión sobre nuestro papel en la construcción de conocimiento sobre el área. Acordamos con Zafra (2017) en que “la responsabilidad de la investigación y la escritura, como responsabilidad de la imaginación, no puede soslayar el rumbo actual de la producción académica, inspirada en un modelo que, a menudo, excluye el trabajo creativo y reflexivo propio de las artes” (p. 80). Es menester y propicio fomentar perspectivas críticas y creadoras en relación con la metodología utilizada.

Tomando en cuenta lo precedente, en consonancia con Mignolo, afirmamos que encontrar rumbos propios hace necesario el acto de desprendimiento como “activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan” (citado en Palermo, 2015, p. 7), fuertemente enraizadas en una matriz colonial de poder y conocimiento. Para ello, es fundamental sostener viva la inquietud permanente acerca del por qué y para qué investigamos; asimismo, dar sitio y eco permanente a las preguntas que emergen en los procesos investigativos, y cuestionar críticamente nuestras prácticas como un ejercicio reflexivo de nuestra praxis profesional.

Sin desechar ni juzgar los métodos, técnicas y parámetros establecidos por las ciencias sociales, cimentar invención y “seguir un curso investigativo propio (...) para elaborar un pensamiento autónomo” (Fals Borda, 2009, p. 245), es la principal tarea a ser efectuada por gestores culturales.

Referencias

- Carballeda, A. (2007). Problemáticas sociales complejas y políticas públicas. *Revista de Ciencia Social*, 1, 261-272.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de los saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Recuperado de bibliotecavirtual.clacso.org.ar
- Escobar, T. (1995). *Sobre cultura y Mercosur*. Asunción, Paraguay: Editorial Don Bosco, Ñandutí Vive.
- Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. En V.M Moncayo (Comp.), *Antología y presentación*. Ciudad de México, México: CLACSO, Siglo del Hombre Editores.
- Hernández, T. (2003). La investigación y la gestión cultural de las ciudades. *Revista Pensar Iberoamérica*, 4, Recuperado de <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric04a03.htm>

- Jiménez Rosano, M.C. (2005). *El ensayo fotográfico como diseño de información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social* (Tesis de licenciatura). Universidad de las Américas Puebla, Puebla, México.
- Kusch, R. (2000). *Geocultura del hombre americano. Obras completas, tomo 3*. Rosario, Argentina: Fundación Ross.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Secretaría de Derechos Humanos y Dirección Nacional de Sitios de Memoria (2015). *Espacios de la Memoria en Argentina, Coordinación general de Judith Said. 1a ed.* Buenos Aires, Argentina.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Martinic, S., Sainz, H. (1983). Investigación participativa y cultura popular: una experiencia en curso. En G. Vejarano, *La investigación participativa en América Latina*. Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Meo, A., Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: OicomSystem.
- Olmos, H. A. y Santillán Güemes, R. (2000). *Educación en Cultura*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS.
- Olmos, H. A. (2008). *Gestión cultural e identidad: claves del desarrollo*. Madrid, España: Agencia española de Cooperación Internacional para el Desarrollo —AECID—.
- Ortiz, M., Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Palermo, Z., (Comp.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Quintar, A., Cravino, C., y Mutuberría, V. (2013). Reflexiones en torno a prácticas de articulación Universidad-Organizaciones sociales territoriales. En N. Lischetti, (Coord.). *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Real Academia de la Lengua. (s.f.). *Gestionar*. Recuperado de Enclave RAE: <http://dle.rae.es/srv/search/search?w=gestionar>
- Real Academia de la Lengua. (s.f.). *Gestor*. Recuperado de Enclave RAE: <http://dle.rae.es/srv/search/search?w=gestionar>
- Ribeiro, D. (1970). *El proceso civilizatorio*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Vich, V. (2014). *Desculturizar la cultura: La gestión cultural como forma de acción política*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo: Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona, Argentina: Editorial Anagrama.

Experiencias de Intervención en Proyectos de Impacto Local. Caso: CUVA, Centro Universitario de Villa La Angostura

Stella Viviana Núñez*

Introducción

Decidir sobre un método al pensarse un proyecto de aplicación práctica pareciera una tarea sencilla e inherente a la naturaleza de los gestores culturales. Sin embargo, el conocimiento sobre metodologías, estrategias y herramientas aparece tardíamente en la formación profesional y académica de la especialidad.

Si bien es deseable la integración de métodos, dado que la rigurosidad del profesional se alimenta con la permeabilidad y riqueza del otro, no siempre es factible realizar mixturas cuando las problemáticas demandan una decisión al respecto.

En el campo de la práctica surgen obstáculos impensados; nuevas categorías, quizá, que deberán someterse al análisis de las herramientas que los métodos proporcionan. Lo que hace imprescindible, entonces, apropiarse de éstas en un momento temprano de la formación.

* Técnica Universitaria en Gestión Cultural. Directora de EEBA No. 14, Maniqué, Cervantes, Río Negro (Argentina).

No hay, sin embargo, un método unívoco; hay herramientas diversas, situaciones disímiles, objetivos que buscan caminos precisos y/o alternativos para el logro de las expectativas de las que se parte. En las manos de gestores formados profesionalmente estará la decisión.

El presente trabajo de reflexión sobre métodos y herramientas utilizados en gestión cultural realiza una mirada retrospectiva sobre la propia práctica y la de experiencias próximas, analizando trabajos publicados, donde algunos proyectos fueron implementados, mientras que otros pasaron a engrosar el campo teórico de las posibilidades. La sistematización para su abordaje decantó en la selección de planes cuyas acciones se diseñaron para influir en el *campo cercano* de la práctica, como primera categoría de análisis.

El campo cercano bien puede ser una comunidad: barrio, escuela, colectivo, grupo de trabajo, de estudio, profesionales colegiados o no. En este caso, además, los trabajos analizados se constituyeron en sí mismos en un campo cercano a la vista de quien analiza, por la familiaridad de conceptos, metodologías y experiencias que estos permiten observar a través de las prácticas descritas en ellos. Abordarlo desde esta concepción hizo posible identificar las categorías que se mencionarán a continuación, al describir el universo referencial, donde se detectaron experiencias *amateurs* y profesionales de la gestión cultural.

En él aparecen las *problemáticas comunes* a las prácticas y personas que lo componen y lo habitan. Se tiene, en general, un *lenguaje compartido*, conceptos cuya significación es conocida y aceptada. Se evidencia también un *modo de hacer*, una característica propia de esa comunidad a la hora de resolver temas de su interés; y en caso de no lograrlo, se recurre a la *búsqueda comunitaria* de nuevas estrategias para darles solución.

Todas estas características han podido detectarse en doble dimensión: por una parte, el problema/diagnóstico detectado en la comunidad, punto de partida del proyecto implementado; y, por otro lado, las problemáticas del campo de la gestión cultural redactadas en la escritura de éstos, sus reflexiones, y ajustes realizados como acciones inherentes a la propia práctica.

El universo referencial

Antes de avanzar, es propicio brindar una breve descripción del resultado que arrojó el estudio previo de un universo de proyectos culturales, para fundamentar la selección acotada en la que se basa este artículo. Dado que son ellos los que dan cuenta del recorrido que se realiza en el camino formativo profesional de la gestión cultural —principalmente cuando aún no se tiene el conocimiento adecuado de las herramientas y metodologías que se proporcionan, con frecuencia, en el último tramo de licenciatura—, vale indicar que se trata, en mayor parte, de trabajos que cuentan con cerca de una década de formulación, pero sus particularidades se asemejan, y mucho, a proyectos culturales realizados por agentes que desempeñan tareas en ámbitos formales de la cultura y no han realizado trayectos de profesionalización académica.

Por sus características comunes y más destacadas, se los clasificó de la siguiente manera:

Cuadro 1. Clasificación de proyectos culturales

Escolarizados	Se trata de diseños pensados especialmente para ámbitos educativos, y la interacción de éstos con su comunidad. Tanto la fundamentación como sus estrategias, recursos disponibles o accesibles, herramientas y tiempos están circunscritos a su dialéctica. En general, buscan el fortalecimiento de una práctica cultural interesante para la comunidad educativa; mejorar los vínculos comunitarios e institucionales; instalar temáticas de sectores cuyas problemáticas se hallan invisibilizadas o poco integradas en la dinámica de la vida institucional. (Ej.: El Museo en la Escuela; Día de la Tradición; Relatoría de abuelos inmigrantes; Prácticas y voces de los pueblos originarios; etc.)
Eventualistas	Se trata de proyectos dirigidos a crear o repetir un evento artístico, foros, congresos, que generan el interés puntual de un sector de la sociedad y se resuelven en la celebración de un recital, ciclo de muestra, etc., y se acaban en sí mismos. Aunque algunos de ellos generen la participación de público externo, e ingreso económico relativo, su permanencia o desaparición no influyen significativamente en la vida socio cultural ni económica de la población que los contiene. (Ej.: Recital a beneficio; Jornada: Salud Comunitaria; Muestra de Danzas; etc.)
Uni-disciplinares	Surgen a partir de la ponderación de una disciplina o lenguaje artístico; también desde un área cultural, cuya puesta en marcha ignora o desestima la confluencia de otros lenguajes o ámbitos dentro y fuera del área cultural. Aun cuando a diferencia de las anteriores estén fijadas en agenda, su gestión y puesta en marcha puede originarse en un área dependiente de una subsecretaría o secretaría de cultura, con independencia tanto de acción, probablemente de partidas presupuestarias, como de un marco de políticas públicas culturales. Sin tener en cuenta además la integración de otros lenguajes y otros sectores para el impulso de un desarrollo integral. (Ej.: Fiesta del Teatro; Mundial de Tango; etc.).
Sin sostén de políticas culturales	Todas las anteriores. En tanto conservan sus características difícilmente estén encuadradas dentro de un plan de gobierno con políticas culturales establecidas en el mediano y largo plazo. Las políticas públicas en materia de cultura debieran ser valoradas en el diseño de un plan de gobierno, de manera tal que sus acciones sean transversales en el ejercicio democrático de la ciudadanía, y sus alcances en los objetivos de desarrollo a largo plazo de la localidad donde se insertan.
Dentro del marco de políticas públicas de gobierno.	Planes culturales cuyos proyectos, además de ser trazados con criterio trans-disciplinar, respondan a un eje cuyo sostén sean las políticas públicas para la cultura, dentro de un plan de gobierno.

Queda entonces en el camino el corpus de trabajos analizados en la fase selectiva, por hallarse en alguna de las tres primeras categorías de la clasificación presentada. Oscilando entre las dos últimas, se halla el objeto de análisis: *CUVA: Centro Universitario de Villa La*

*Angostura*¹ cuyo prototipo y base de inicio fue: *La Cultura da Trabajo: Sede Universitaria en Villa La Angostura*. De los que se presenta el estudio retrospectivo del uso de herramientas y metodologías de la gestión cultural que se tuvieron en cuenta, tanto en forma intuitiva como sistematizada.

Villa La Angostura: análisis contextual de su población

En el año 2013, tres años después de haberse iniciado un estudio de campo que cruzaba datos sobre organización económica y educativa para diversos trabajos prácticos de la tecnicatura en gestión cultural (formación a distancia de la FAUD-UNMDP (Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina), se delineaban las características de este pueblo ubicado al pie de los faldeos de cerros patagónicos de la pre-cordillera de Los Andes, cabecera del Departamento de Los Lagos de la provincia del Neuquén. Pueblo que, por su composición demográfica corresponde a la categoría de municipio de primera², excediendo en el último censo³ los diez mil habitantes. Una población entre urbana y rural, fluctuante en los últimos años alrededor de los doce mil habitantes. La cualidad de fluctuación obedece al carácter migratorio de las familias que se mueven en busca de dos factores fundamentales para su desarrollo:

- Trabajo

¹ En ambos casos: Núñez, Stella Viviana CUYA: Centro Universitario de Villa La Angostura (2016), cuyo prototipo y base de inicio fue: *La Cultura da Trabajo: Sede Universitaria en Villa La Angostura* (2012) con registro en la Dirección Nacional de Derecho de Autor.

² Ley 53/58 de la Provincia del Neuquén es la que establece la categorización de sus municipios, desde la constitución del territorio como provincia, año 1958. Recuperado de: <http://www.contadurianequeen.gob.ar/ley-53-1958-del-regimen-municipal/>

³ En Argentina se realiza el censo poblacional cada diez años, a cargo del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

- Estudio

Ambas, variables imprescindibles para cada célula que compone una sociedad.

Organización económica

El turismo ha sido históricamente la matriz económica al contabilizar ingresos en el municipio local, sin embargo, la disminución en la actividad era palpable en los tiempos en que se desarrolló el diagnóstico del cual se parte, aunque no se contara en esos días con registros que confirmaran tal percepción. De un informe económico del año 2017, realizado por el Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo, COPADE⁴, se desprende el dato de la atomización de actividades turísticas (gran parte de ellas aún en proceso inicial de regulación orgánica e impositiva) y su impacto en el desempleo en las bajas temporadas para el turismo, quedando como sostén primero el negocio inmobiliario y como ingreso invariable el dado por el empleo público. Todavía, en 2018, el turismo mantiene su rasgo de estacionalidad; en este sentido los esfuerzos de organización de la Secretaría de Turismo mostraron dificultad en revertir esa tendencia para convertir a la localidad en un destino turístico anual.

Por otro lado, ese problema se acentúa cuando se trata de mejorar la oferta de los servicios relacionados con el turismo. Extender plazas habitacionales es controversial frente al celo guardián de organizaciones proteccionistas medioambientales que demandan que “el bosque no se toque”. Incluso, las leyes provinciales (en concordancia con las nacionales) y las ordenanzas, son restrictivas a la hora de velar por

⁴ Con base en este documento el ex Gerente del Banco Francés, Daniel Brito, de la sucursal de Villa la Angostura, elaboró un informe aún no publicado que da cuenta de estas conclusiones. Sus basamentos pueden consultarse en las páginas 16 y 17 del documento original: https://www.copade.gob.ar/archivos/Informe%20provincial%20ODS_Diciembre%202017.pdf

las reservas naturales y áreas protegidas colindantes al ejido urbano. Esta controversia –descrita en otros trabajos de investigación a partir de esta carrera de Gestión Cultural– enfrenta a la sociedad, por una parte, y paraliza las acciones municipales por la otra.

El punto que no se resuelve con la celeridad necesaria es la falta de creación de fuentes genuinas de empleo, que den una respuesta creativa, lejana a la confrontación de los habitantes angosturenses. La delicada trama social que debe sostener el trabajo se hallaba en riesgo, en especial después de las consecuencias sufridas por el estallido del cordón volcánico Caulle-Puyehue⁵, del que aún –en 2013– el pueblo se mostraba en proceso de recuperación.

Organización educativa

La educación –a cargo del Estado Neuquino– se organiza en tres niveles: Inicial (dos Jardines de Infantes), Primario (cinco escuelas primarias comunes, un centro para adultos y una escuela especial), y Medio (tres colegios secundarios). En manos de privados hay varias salas maternas, una escuela primaria, con nivel medio incipiente, y un colegio secundario, el Jaime de Nevares. La propuesta en nivel terciario es arancelada y proviene de universidades privadas, se da a partir de capacitaciones con títulos oficiales que se dictan en forma semi-presencial. Recién en 2018 se abrió en un anexo del Instituto de Formación Docente, ISFD, de otra localidad que dista a 108 km, una formación en Profesorado de Educación Primaria.

⁵ El 4 de junio de 2011, se dio la erupción de una fumarola del Cordón Caulle Puyehue (formaciones volcánicas ubicadas en la frontera chileno-argentina), que arrojó una densa lluvia de cenizas y arena volcánica, provocando el cese de actividades durante meses y la auto evacuación de miles de vecinos, afectando también la economía local que debió ser auxiliada desde los gobiernos provincial y nacional.

Las orientaciones pedagógicas de los Centros Provinciales de Educación Media se dirigen a: Medios (Comunicación); Contable; Turismo; Turismo con orientación en Gastronomía y Biológico.

No existe oferta universitaria para los jóvenes egresados de los colegios secundarios en Villa la Angostura.

Se propone entonces, como tesina de graduación de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (2012), instalar la presencia de la universidad en Villa La Angostura, iniciando como base la formación universitaria en gestión cultural, dependiente –en este caso– de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, FAUD, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, UNMDP.

Impacto esperado

La gestión cultural es una especialidad relativamente nueva en nuestro país, y prácticamente desconocida en la región patagónica. Poner en marcha un proyecto cultural profesional y las políticas culturales correspondientes:

- Disminuiría sensiblemente el éxodo de jóvenes
- Daría respuesta a jóvenes de familias de bajos ingresos que no pueden afrontar los gastos que demanda la educación terciaria y universitaria
- Afianzaría la cuestión identitaria en la comunidad
- Atraería públicos diversos en ocasión de celebrarse eventos culturales, convenciones, congresos internacionales, etc.
- Irradiaría en beneficio de toda la Patagonia, con mayor repercusión en la Patagonia norte
- Generaría ingresos permanentes en la localidad

• • •

- Permitiría el flujo del intercambio cultural y económico con localidades cercanas, provincias patagónicas y países limítrofes, incluso del MERCOSUR
- Estimularía el mercado inmobiliario orientado a alojar usuarios en tránsito, como a residentes permanentes vinculados al proyecto

El contexto regional

La vasta extensión de la República Argentina no se mide sólo en kilómetros. Nacer o vivir en periferias o en áreas rurales da cuenta de distancias insondables. En zonas como en la que se encuentra Villa La Angostura⁶, con otros centros de mayor población situados en un radio aproximado de cien kilómetros, la distancia no es sólo longitud, sino horas, posibilidades de traslado, costos, organización familiar y organización laboral. Sin instituciones universitarias instaladas en la localidad, pretender el acceso a un nivel superior de educación se vivencia como una dificultad concreta. A una distancia mayor a los cien kilómetros, sólo una fuerte inversión en infraestructura y un importante salto tecnológico permitirían llevar el conocimiento a cada rincón de la Argentina.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que cada una de las regiones tienen sus particularidades y que las herramientas, tanto teóricas como profesionales deben ser incorporadas, aprendidas y comprendidas en toda la dimensión de sus posibilidades de uso respetando la identidad de éstas.

⁶ Si bien, Villa La Angostura está rodeada por el Parque Nacional Nahuel Huapi, sujeta a las recomendaciones de este en cuanto a plan de manejo, su ejido se halla bajo la gobernanza local y provincial. Sometiéndose la provincia a través de sus leyes 1890/91 y 2780 a las leyes nacionales 25.675 y 26.331; la Ley 1875 (TO Resolución 592) y las normativas locales en caso de corresponder realizar evaluación de impacto ambiental.

Álvaro Marchesi, Secretario General de la OEI, señala que “nos encontramos con una nueva generación de aprendices que no han tenido que acceder a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas y que se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado”. (Marchesi, 2008, pp. 7-8). Si bien esto es cierto, también lo es que no todos los aprendices han tenido el mismo acceso a la tecnología y en etapas tempranas de sus vidas. Y también se debe incluir a quienes desean seguir aprendiendo y ya pasaron la etapa de la adolescencia.

Para el Dr. Hugo Juri⁷, Rector de la Universidad de Córdoba, las universidades públicas argentinas enfrentan el desafío de ayudar a la sociedad a transitar el período de revolución tecnológica y científica, haciendo prevalecer los principios humanistas. En este sentido, considerando la posibilidad de una experiencia de estudios superiores a través de plataformas virtuales, es ineludible resaltar la importancia del rol que cumplen los docentes tutores. A la infraestructura de las comunicaciones y las tecnologías es necesario incorporar el factor humano. Se busca entonces poner en marcha un proyecto que responda a estas necesidades.

Etapas del proceso

Gallart (1992) sugiere la integración de métodos cuantitativos y cualitativos. En el caso seleccionado se reconoce la supremacía de herramientas que responden a la metodología cuantitativa. Los datos concretos y cuantificables permitieron, más allá de la valoración del beneficio de la educación y formación universitaria para la población local, que las autoridades estatales y universitarias tomen la decisión

⁷ Entrevista realizada por Alejandro Mareco para la revista digital LA VOZ. Recuperada el 12 de mayo de 2018 <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/hugo-juri-las-universidades-tienen-que-salir-de-su-zona-de-confort>

de implementar la primera etapa del proyecto: la extensión áulica de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño para el cursado de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural, con tutoría pedagógica *in situ*, considerando las necesidades de inversión que se deberán realizar para su concreción.

La primera etapa, una vez determinada la problemática socio educativa por la que atraviesan los jóvenes egresados de los colegios secundarios de la localidad, así como de personas adultas que no iniciaron o concluyeron sus estudios universitarios, consistió en el *estudio de la legislación y reglamentaciones vigentes*. Desde el Estatuto de la FAUD de la UNMDP, enmarcado en la Ley Federal de Educación 24195/93, a la Ley 26.163/06, que aprueba el Protocolo de Integración Educativa, de los Estados Parte del MERCOSUR, como toda la legislación provincial, resoluciones del Consejo Interuniversitario Nacional, CIN, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU, hasta la Carta Orgánica Municipal de Villa La Angostura, llevaron un prolongado y exhaustivo estudio para tener el basamento legal que respalde la organización, redacción y puesta en marcha de las diferentes etapas del proyecto.

Para indagar sobre propuestas universitarias de la región, sus alcances, modalidades de estudio y carreras ofrecidas, se realizaron *entrevistas* con autoridades de extensión académica de la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Río Negro y el Instituto Balseiro; en tanto que, para averiguar sobre la oferta privada (Universidad Siglo XXI), al no recibir respuesta de su responsable local, se entrevistó a ex alumnos de esta. En todos los casos se buscaba establecer cuáles son sus propuestas académicas a distancia; los requisitos de ingreso; la duración de las carreras; los aranceles en caso que los hubiera; la posibilidad de firmar convenios con las áreas

municipales y provinciales de educación; la posibilidad de designar un referente local que se ocupara del acompañamiento del trayecto pedagógico y mantuviera un vínculo de coordinación entre las partes.

Si bien el proyecto original estaba enfocado a lograr la instalación de la Extensión Áulica de la FAUD, la investigación sobre otras casas de altos estudios no sólo resultó útil para comparar los beneficios de cada una de ellas, sino también para validar la elección que se ha hecho, en función de la optimización de los recursos disponibles, elemento de decisión ineludible con que debe contar un gestor cultural.

Concluida esa etapa, fue necesario cotejar en forma cuantificable las impresiones tenidas respecto de qué posibilidad real tenían los jóvenes de emigrar en pos de realizar su trayecto de formación académica y cuántos realmente querían irse del pueblo para lograrlo. Se diseñó entonces una *encuesta estandarizada cerrada*, anónima, de cinco preguntas, a alumnos de los dos últimos años de los colegios secundarios locales⁸, para luego elaborar los consecuentes *gráficos de resultado*. En la encuesta la cuarta pregunta era clave: “Suponiendo que debes emigrar para acceder a estudios universitario, ¿te quedarías en Villa La Angostura (VLA) si existiera una oferta universitaria?” De un total de doscientas ocho personas encuestadas, el 96% manifestó que iría a la universidad *si pudiera*, sobre un 88% que manifestara previamente su interés por ingresar a la universidad. Lo que denota claramente a la hora de realizar el análisis de que verdaderamente es posible para jóvenes de pueblos del interior continuar formándose académicamente. El 64% afirmó que vivir en Villa La Angostura le condicionaba la posibilidad de seguir estudiando, confirmando la restricción que perciben. El 50% respondió que se quedaría en VLA

⁸ La educación secundaria (media), a excepción de los colegios con orientación industrial, en la provincia del Neuquén mantienen la estructura de cinco años graduados de primero a quinto.

si existiera una oferta universitaria, sobre un 44% que respondió por la negativa, y un 6% que no contestó. Por último, ante el pedido de calificar la circunstancia que existiera una sede universitaria en VLA, con “no es necesario” respondió un 6%, con “es necesario” lo hizo un 38% y con “es muy necesario” el 56%⁹ restante. El 44%, que aún se iría si existiera oferta universitaria, adhiere a la necesidad del asentamiento de la universidad en el pueblo; es decir que el 94% de los jóvenes encuestados entiende que es necesario que haya universidad en Villa La Angostura.

Fue preciso entonces abocarse a la elaboración de los fundamentos para la *redacción del proyecto*, que es una herramienta en sí mismo. Otras herramientas internas se diseñaron formando su cuerpo: elaboración de *presupuesto anual*; *diagrama piramidal*¹⁰ para el sostenimiento organizativo y presupuestario del proyecto; el *cuadro de involucrados*, donde se destacaban participantes (grupos), interés, problema percibido, recursos y mandatos; *diagrama conceptual* para la visualización de los beneficios de derrame sobre la localidad; nuevas entrevistas con autoridades municipales y académicas para la presentación del proyecto; *investigación* sobre programas de becas; elaboración de *formularios* para convocar a pre inscripción.

Es importante destacar que este proyecto fue pensado para beneficiar a futuros alumnos de VLA, pero también a quienes residiendo en la región de influencia (Patagonia norte, incluidas localidades de Chile), sufrieran la misma problemática respecto del acceso a la educación

⁹ Estos datos fueron extraídos del proyecto original: “LA CULTURA DA TRABAJO: Sede Universitaria en Villa La Angostura”, Tesina de Graduación de Viviana Núñez, Villa La Angostura (2012)

¹⁰ Se trata de una pirámide de tres pisos, necesaria para mostrar a las autoridades municipales que el peso mayor, la base del sostenimiento, lo soportaba la universidad, dado que aportaba toda su estructura, incluidos los sueldos docentes; en el medio: el Consejo de Educación, afectando un personal a cargo de la coordinación del proyecto; por último, el municipio, ocupándose de movilidad, alojamiento y comida para los docentes que concurrían a tomar los exámenes finales en la localidad.

universitaria. Con la intención de formar a futuros gestores culturales que impactaran luego, con sus acciones, en forma positiva en la comunidad en que viven, pero con la intención de que fuera más que una extensión áulica, como lo denuncia su título “Sede Universitaria *en...*”. Por eso el diseño nació con el eje puesto en la educación a distancia (modalidad virtual), pero con una importante diferenciación: el acompañamiento y apoyo pedagógico de tutorías *in situ*, con encuentros presenciales acordados según la disponibilidad horaria de los alumnos. Y la conformación de mesas de exámenes finales en la localidad, haciendo realmente accesible la presencia de la universidad en Villa La Angostura, pero además con carácter regional.

Ya presentado el proyecto, se trabajó en forma conjunta con referentes académicos para la redacción del *convenio*. Por último, se diseñaron *estrategias de comunicación* para anunciarlo a la comunidad, las que, por cierto, no fueron eficientes.

Apenas iniciada la primera cohorte (2014) de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural, ya estaban haciéndose tratativas con la Facultad de Humanidades de la UNMDP, para ampliar la oferta al cursado de dos carreras: una tecnicatura y una licenciatura, y con la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), con la que se acordó la inscripción a cinco tecnicaturas y una licenciatura, todas con la modalidad a distancia. De la misma manera se firmó convenio con la Universidad Nacional de Buenos Aires para el inicio de su programa UBA XXI¹¹, que permite realizar el curso de ingreso a las carreras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en modalidad virtual; acercándose también otras universidades como la Universidad Nacional de Tres de Febrero, UNTREF, y la Universidad Nacional de San Martín, UNSAM, al conocer el proyecto, pero que se encuentran a

¹¹ Recuperado el 10/1/2019 de: <http://www.uba.ar/academicos/uba21/contenidos.php?id=1>

la espera de formalizar las instancias de mesas de trabajo. Consolidando así el proyecto y dando nacimiento vertiginoso al Centro Universitario de Villa La Angostura, CUVA. En todo este proceso la herramienta fundamental fue el *documento del proyecto original*, sus componentes, y la *trayectoria* recorrida.

Estrategias

En ambos casos se ha tomado como *estrategia de fortaleza* la participación activa de organismos de distintos niveles del Estado. A su vez, esa estrategia, está desglosada en *planos estratégicos* que fueron abordados con mayor o menor éxito para la implementación de estos proyectos, a saber: *estudio de la legislación*, que estableció las obligaciones de las partes; *financiamiento tripartito*, que permitió su funcionamiento y sostenimiento; *política de Estado*, donde se buscó el compromiso que le diera continuidad. Surgió, sin embargo, un último plano al que deberá prestarse especial atención a la hora de diseñar proyectos que involucren a funcionarios del Estado (con mandatos a término) en cualquiera de sus niveles: la *voluntad política* de ejecutar los proyectos respetando su naturaleza, estructura y objetivos a mediano y largo plazo. Factor sobre el que deberá reflexionarse mucho desde la gestión cultural y tomarse los recaudos necesarios.

Por su parte, la concurrencia inmediata de las otras universidades mencionadas, provocando un crecimiento exponencial de la matrícula al brindarse más opciones, constituyó un beneficio para el que, sin embargo, la estructura del todavía naciente Centro Universitario no estaba preparada y no se podía sostener sin una herramienta fundamental que fue abortada estando en proceso de gestación: la *inscripción como política de estado* municipal del CUVA.

La falta de voluntad política del nuevo intendente, o más bien su decisión tácita, prolongó el suspenso de la UNSAM y la UNTREF, incumplió las obligaciones firmadas con la UBA, dejó caer el convenio firmado con la Facultad de Humanidades (UNMDP) y la UNDAV, y sostuvo con gran esfuerzo el compromiso de la FAUD, por los reclamos insistentes de sus autoridades. Los tiempos y las incontables postergaciones no permitieron que la creación del centro universitario se inscribiera en el marco legal de la municipalidad, a pesar de lo que impone la Carta Orgánica Municipal de Villa La Angostura. Lo que de haber sucedido se habría constituido en una herramienta sólida.

Resultados

A pesar de todas las dificultades, tanto la Extensión Áulica de la FAUD, como el CUVA se concretaron en un determinado tiempo en Villa La Angostura. Y puede decirse que sus beneficios aún persisten. En primera instancia el proyecto logró la apertura de la extensión áulica con el cursado de la Tecnicatura en Gestión Cultural. Egresando cinco nuevos gestores: tres de la primera cohorte 2014, y dos que ingresaron en la cohorte del año siguiente, y no habiéndose dado de baja nunca el convenio firmado por las partes, gozaron de ese beneficio.

Por el compromiso asumido con las alumnas cursantes, la Facultad de Humanidades de la UNMDP, acompañó a las tres estudiantes que están en condiciones de recibirse en las primeras mesas de finales de 2019. En tanto que quedan algunos alumnos realizando su propio trayecto de las carreras iniciadas a través de la Universidad Nacional de Avellaneda. Por un acuerdo celebrado con la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se certificó a cinco Orientadores Turísticos Locales.

• • •

La matrícula total del CUVA superó el número de ciento ochenta inscritos y estuvo a punto de inaugurarse una subsede en otra localidad cordillerana distante a 257km de Villa La Angostura: Aluminé; instancia que fue frustrada por decisión del intendente local.

En la mirada retrospectiva realizada, se advierten aciertos aún en la elaboración intuitiva de herramientas, como la corroboración de la metodología utilizada, a la vista de bibliografía conocida después de haberse formulado los proyectos e incluso de haber sido puestos en marcha. Tanto al conocimiento de las herramientas como de los fundamentos metodológicos se accedió en el trayecto de la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural, que cursara la autora de ambos proyectos en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se comprende como parte del ejercicio pedagógico docente la necesaria gradualidad de los contenidos académicos. Sin embargo, es necesario abrir la posibilidad de contar con herramientas profesionales que permitan al alumnado su conocimiento, apropiación y uso adecuados en forma temprana.

Más allá de los resultados obtenidos, como el acompañamiento y la guía recibidos por docentes y autoridades de todas las universidades mencionadas, el acceso temprano a las mismas permitirá mayor claridad a la hora de elegir una metodología y seleccionar las herramientas más eficaces para la optimización, tanto de recursos como de resultados. Es menester universalizar el conocimiento y valorarlo como una herramienta transversal a la hora de tomar decisiones.

Referencias

- Gallart, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En *Forni y otros: Métodos cualitativos. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Marchesi, A. (2008). Preámbulo. En R. Carneiro, J.C. Toscano., y T. Díaz, (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021* (pp. 7-9). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos - Fundación Santillana.

*Formación universitaria de gestores
culturales en línea: metodologías,
herramientas y perspectivas.
La experiencia de la Licenciatura en
Gestión Cultural – SUV UDG – México*

Luis Gabriel Hernández Valencia*

Valentina Arreola Ochoa**

A partir del reconocimiento de la Gestión Cultural en Latinoamérica, como un conjunto de procesos históricamente analizables como profesión y como campo académico, ha sido pertinente definir, en conjunto con los agentes del sector, un perfil del gestor cultural. Las especializaciones del campo laboral han dado la pauta en el ámbito académico, y por tanto, en la construcción de los planes de estudio en dos grandes vertientes que caracterizan al actual panorama de la Gestión Cultural: para la capacitación y formación y la profesionalización universitaria especializada. Dentro de esta última (profesionalización), la formación universitaria cuenta con una oferta académica de diplomados, pregrados y posgrados, que brindan las herramientas y metodologías que se han considerado como idóneas

* Doctor en Antropología Social. Coordinador de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad de Guadalajara (México).

** Maestra en Gestión y Desarrollo Cultural. Profesora de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad de Guadalajara (México).

o básicas para tener un horizonte en común que articule el campo disciplinar de la gestión cultural y sus especializaciones.

En México se reconocen al menos tres tendencias en el proceso de formalización de la Gestión Cultural, una que correspondió a un encargo social para capacitar mediante cursos a los trabajadores en técnicas y modos de hacer en la práctica laboral (no formal) en el periodo postrevolucionario vigente hasta la década de los setenta del siglo xx; seguida de la que corresponde a la capacitación en la década de los ochenta mediante el programa federal *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria - PACAEP*, para el campo profesional mediante el diseño, operación y evaluación de la acción cultural. Finalmente, la formación universitaria y la formalización en la década de los noventa del campo académico como el espacio para la generación y difusión de conocimiento disciplinar (paneles, encuentros, seminarios, publicaciones, etcétera), que cuenta con el reconocimiento del Estado en cuanto al registro nacional de profesiones, con un paulatino fortalecimiento del sector mediante asociaciones.

Las herramientas de formación para la práctica laboral resultaron insuficientes en el escenario de un mercado laboral más dinámico y competitivo, por lo que las universidades e instituciones de nivel superior se incorporaron a participar en la formalización de los estudios de los agentes culturales. La apertura de licenciaturas y posgrados en materia de gestión cultural, se dio no sólo para atender al sector que exige la formación, igualmente para atender a la demanda institucional y ciudadana de recursos humanos capaces de contribuir a resolver problemas de carácter cultural. En un contexto político y económico nuevo, donde el Estado ya no es el mecenas del arte y la cultura, es pertinente contar con agentes profesionales capaces de interactuar como gestores de la cultura contribuyendo a elevar el nivel y la calidad

de los servicios culturales que las instituciones (públicas y privadas), además de los colectivos, ofrecen.

Antecedentes de la Licenciatura en Gestión Cultural

En el contexto de la última tendencia, profesionalización y formalización de la gestión cultural, en el caso de la Licenciatura en Gestión Cultural, un primer antecedente es la oferta de un programa de capacitación para promotores culturales en activo en coordinación con el *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes* – CONACULTA, a partir del año 1996 con el Diplomado en animación cultural para jóvenes; en 1997 el diplomado en técnicas de investigación en cultura, comunicación y sociedad; en 1999 y 2000 el diplomado en gestión cultural; en 2001 el diplomado en gestión cultural de segundo nivel en colaboración con la Secretaría de Cultura de Jalisco, y finalmente en 2001 el diplomado en cultura popular organizado en conjunto con el gobierno municipal de Tlaquepaque. Dadas las limitaciones jurídicas del CONACULTA, no tenía la facultad de acreditar, ni validar estudios de la capacitación ofrecida, trabajó en el país con diversas instituciones de educación superior derivando a ellas el reconocimiento oficial.

Según Arreola y Mariscal (2015), antes del año 2000 existían en México 5 programas de licenciatura y 6 de maestría relacionados con la Gestión Cultural¹. En el sexenio del 2001 a 2006 se implementó una política de profesionalización de los gestores culturales a través de programas universitarios, tendencia que se replicó a nivel iberoamericano, en una dinámica para profesionalizar al sector. En este contexto, la Universidad de Guadalajara diseñó la Maestría en Gestión y Desarrollo Cultural en

¹La oferta universitaria mexicana, en 1995, contaba con tres programas: la Licenciatura en Ciencias y Artes de la Cultura de la Universidad del Claustro de Sor Juana; La Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente y la Maestría en Museografía de la Escuela Nacional de Conservación y Museografía.

2004 para atender la necesidad emergente de acreditar y legitimar el trabajo cultural. Esta experiencia constituye el segundo antecedente de la Licenciatura en Gestión Cultural creada en 2006².

En este documento abordaremos la experiencia de la formación universitaria reconocida de gestores culturales en una modalidad de estudio, igualmente, cómo la propia disciplina, totalmente virtual, a través de plataformas educativas por internet, en el programa de la Licenciatura en Gestión Cultural que forma parte de la oferta educativa del Sistema de Universidad Virtual³ de la Universidad de Guadalajara, en el estado de Jalisco, México. Y compartiremos tres elementos de la formación universitaria de gestores culturales en línea: 1) la metodología del modelo educativo basado en las comunidades de aprendizaje; 2) la herramienta del eje de proyectos en el currículo de la Licenciatura en Gestión Cultural; y 3) la perspectiva de actualización disciplinar, desde una visión constructivista.

Modelo educativo y sus componentes

Regularmente utilizamos el internet en su mayoría para actividades de ocio y recreación con elementos audiovisuales, o de juegos; otra de las principales actividades es comunicarnos en distintas plataformas o redes de interacción, programas, compartimos fotografías, videos, charlamos a través de texto o por imágenes en tiempo real, creamos

² En el año 2015 en México existían “58 programas universitarios en gestión cultural de los cuales el 62% son licenciaturas, el 22% son maestrías, el 7% doctorado, el 5% especialidades y finalmente el 4% corresponde a técnicos superiores universitarios. El mayor número de programas se encuentran en el Distrito Federal, Jalisco y Chiapas, también hay oferta en Puebla, Campeche, Veracruz, Tabasco, Coahuila, Estado de México, Querétaro, Sonora, Michoacán, Oaxaca, Yucatán, Aguascalientes y Nayarit” (Arreola y Mariscal 2015, Pág. 210).

³ “El Sistema de Universidad Virtual es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara encargado de ofrecer, administrar y desarrollar programas educativos en la modalidad virtual, en los niveles medio superior y superior, así como de realizar actividades de investigación, extensión y difusión de la cultura” (Universidad de Guadalajara., 2006).

comunidades virtuales que se apegan a nuestros gustos e intereses. En este sentido, la formación profesional en línea ha sido la alternativa que facilita el aprendizaje autogestivo, apoyado en las herramientas tecnológicas y el contexto educativo de Internet. La Universidad de Guadalajara promueve (desde 1992) un trabajo de acceso a los sectores sociales a la educación universitaria en la modalidad en línea en ambientes virtuales. La educación superior en la modalidad presencial y escolarizada no alcanza a cubrir con equidad la demanda social de servicios educativos de la población que, por diversas razones, no ha tenido acceso a la universidad o interrumpieron su formación profesional. En los últimos cuarenta años el desarrollo de las TIC y de la innovación en la educación han fortalecido la modalidad a distancia, basada en el Modelo Educativo que favorece el aprendizaje autogestivo “(...) modelo centrado en comunidades de aprendizaje, ajustado a los modos de ser y de aprender a ser, de conocer, de hacer, de convivir y de emprender, de las personas que las integran y con el respaldo de una adecuada gestión institucional” (Chan, 2010, p. 71).

La naturaleza virtual y digital le da la cualidad de flexibilidad de horarios para realizar las actividades académicas a los estudiantes y a los asesores; la modalidad pretende, entre otras cosas, respetar la organización familiar y las obligaciones laborales, ya que fomenta la autogestión del estudiante (formación autodidacta), favorece el aprendizaje colaborativo entre los participantes en el establecimiento de “una red de aprendizaje (que) se integra por quienes desean aprender y quienes les ayudan a aprender” (Moreno Castañeda, 2004, p. 29). En el Modelo Educativo del Sistema se asume que: “El modelo de aprendizaje (está) centrado en la persona que aprende y la comunidad de aprendizaje en la que actúa, se orienta al desarrollo de saberes: SER, HACER, CONOCER, CONVIVIR, CREAR” (Moreno Castañeda, 2010, p. 34).

En el contexto educativo virtual es posible acceder a este tipo de educación, independientemente de dónde residan los estudiantes y los asesores, con lo cual se superan las dificultades que representan las distancias geográficas; sin embargo, es necesario tomar en cuenta las posibilidades sociales de acceso a los servicios de Internet. La educación en línea situada en un medio sin fronteras, requiere de ópticas multidisciplinarias y transdisciplinarias para los procesos de gestión del conocimiento: innovación, investigación, administración, transferencia y difusión.

La educación y las tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje se conjuntan en el desarrollo y fortalecimiento de la modalidad en línea y favorecen una mayor cobertura de servicios. La solución a la demanda creciente de servicios educativos es compleja en una sociedad que excluye y margina a sectores sociales vulnerables; en ese contexto, la educación a distancia, mediada por tecnologías de la comunicación y la información, es una alternativa eficiente y estratégica, posible en la era del conocimiento⁴. Sabemos que la educación va más allá de los espacios escolares, al utilizar estrategias de estudios por correspondencia, con materiales impresos o videográficos (CD, videos, multimedia) y mediante guías instruccionales, que dirigen la realización de las actividades que integran los contenidos

⁴“En México el promedio de hogares con una conexión a internet solo es de 18.4%, mientras que en los países miembros de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) es del 62%, reveló el Instituto Nacional de Geografía y Estadísticas (INEGI). La falta de recursos económicos es una de las limitantes para tener conexión a Internet, pues de los 7.4 millones de hogares con computadoras, 32% no cuenta con el servicio (...) De esta manera, 54 % de los usuarios de Internet en México, accede a Internet fuera del hogar, es decir, uno de cada dos usuarios en promedio. Del 2001 al 2009, los hogares mexicanos con Internet aumentaron a una tasa promedio de 17 por ciento, mientras que el crecimiento de aquellos con computadora fue de 13.2 por ciento, con lo que hoy sólo dos de cada 10 hogares tiene conexión a la red. Hasta el año pasado, 27.2 millones de mexicanos de seis años en adelante eran usuarios de Internet, cifra que en la última década registró un crecimiento de 18.3 por ciento, y 77.3 por ciento de los cibernautas tiene menos de 35 años de edad. Entre la población con escolaridad de nivel primaria, la proporción de quienes usan Internet es de poco más de uno de cada 10, para los de nivel secundaria la proporción se duplica y quienes cuentan con estudios de posgrado la relación es de ocho de cada 10” (NOTIMEX, 17 de mayo de 2010, *El Informador*).

• • •

curriculares de las asignaturas. En la actualidad, la educación en línea y las tecnologías intensifican las potencialidades de la modalidad en los ambientes virtuales.

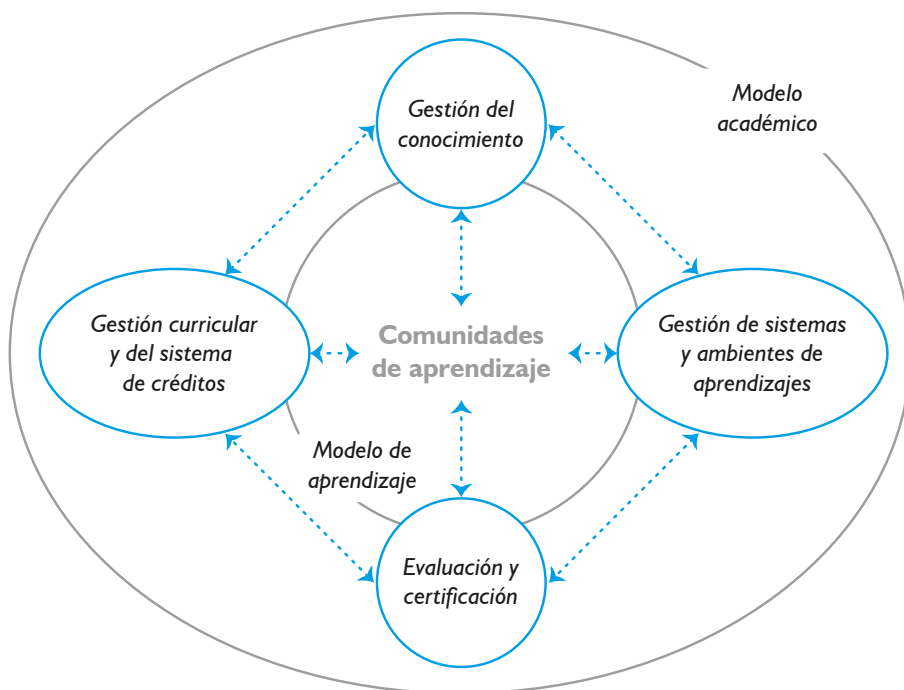
Los motivos que fundamentaron la creación del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara en el 2005, son principios de una política de la democratización cultural para atender necesidades educativas de comunidades y sectores, que no ingresan a la Universidad en los programas convencionales, para:

- Fortalecer la educación abierta y a distancia;
- Ampliar la cobertura que permita llegar a personas que por diversas circunstancias no tengan acceso a la educación media superior y superior (indígenas, capacidades diferentes, situación geográfica, familiar, etc.);
- Contar con una organización y gestión académica y administrativa pertinente, oportuna y facilitadora;
- Tener una gestión institucional que propicie y facilite el enfoque hacia la persona y sus modos de ser y aprender, así como la articulación de la gestión institucional alrededor de los procesos académicos;
- Orientar una supervisión sistemática de la infraestructura y equipamiento de esta modalidad educativa, que permita integrar el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Universidad de Guadalajara, 2006).

La primera versión del Modelo Educativo fue formulada en el año 2004 por un equipo de investigadores, coordinados por el maestro Manuel Moreno Castañeda; una de las finalidades era fundamentar la necesidad de participar con calidad y equidad en la educación en línea. El discurso argumenta que los procesos sociales de cambio y la diversidad cultural sólo se pueden intervenir mediante un modelo educativo global, capaz de responder a distintos grupos sociales, cada uno con sus niveles de desarrollo y características culturales propias.

• • •

La propuesta del modelo alude a una estructura integrada por cuatro procesos que se articulan para dar sentido a la enseñanza-aprendizaje: Gestión del conocimiento; Gestión de sistemas y ambientes de aprendizaje; Evaluación; Gestión curricular, que operan y se integran dialécticamente en torno a su eje central: las comunidades de aprendizaje (las personas participantes) que son la razón de su quehacer educativo. Los soportes convergentes en la estructura son el Modelo Académico y el de Aprendizaje (*ver gráfico 1*).



*Gráfico 1. Modelo Educativo del Sistema Virtual
Fuente: Moreno Castañeda, Pérez Alcalá (2010, p. 64)*

El primer proceso: Gestión del conocimiento, es un modo de ver los saberes que se generan no sólo en el espacio escolar y académico, también en los contextos diversos en los que el proceso educativo se desarrolla. El conocimiento no es, entonces, un material inerte que se puede transmitir, sino un proceso-producto cambiante, en el que las comunidades de aprendizaje se implican permanentemente (Chan, 2010). En ellos:

1. El conocimiento es un producto social: saber acumulado y en circulación;
2. El conocimiento es un proceso: acción individual y social;
3. El conocimiento es contenido estructurante de la propia acción del conocer.

Por otra parte, el proceso de Gestión de los sistemas y ambientes de aprendizaje tiene tres características que le dan forma y utilidad para su aplicación en el modelo educativo:

1. El proceso educativo se orienta a formar sujetos que actúan en diversos sistemas sociales;
2. El fin es formar sujetos que, como tales, actúan en el entorno con fines según su contexto y competencias;
3. Lo que constituye al sistema son las relaciones entre los sujetos y los objetos de su acción y de los sujetos entre sí.

Para el tercer proceso, gestión curricular y sistema de créditos, se propone una estructura que pueda articular el funcionamiento entre las distintas instancias a fin de favorecer el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y su posterior conformación en comunidades de aprendizaje.

• • •

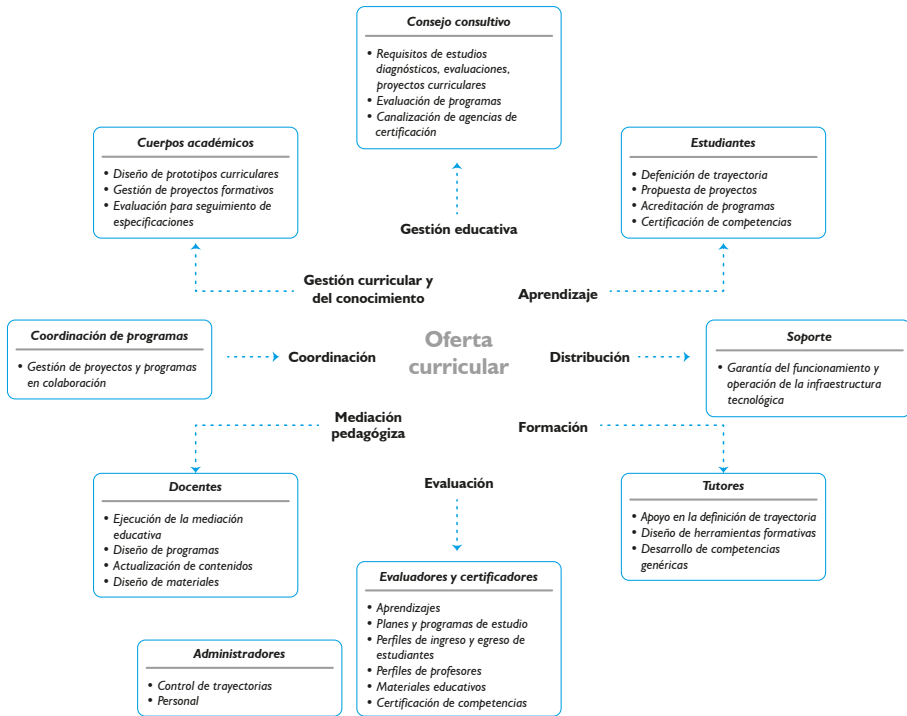


Gráfico 2. Procesos básicos para la gestión curricular considerando la participación de los diferentes actores del currículum.

Fuente: Chan (2010, p. 93)

El cuarto proceso: Evaluación y certificación, es el eje que establece cómo dar cuenta de los resultados o procesos en torno a lo académico, lo administrativo, lo operativo y lo normativo, y al aprendizaje, con parámetros de referencia, de acuerdo a una perspectiva sistémica que pone en diálogo al modelo académico y al modelo de aprendizaje. Para ello Chan (2010), propone cuatro tipos de gestiones como fines y criterios para la evaluación de los procesos del modelo académico y del aprendizaje, los cuales son:

• • •

1. Gestión curricular. Fin: provisión de estructura y trayectorias para la gestión del conocimiento y la conformación de comunidades de aprendizaje. Criterios: apertura, viabilidad, pertinencia, flexibilidad, calidad certificada, internacionalización, interdisciplinariedad, orientación a competencias, a la educación a lo largo de la vida, heurística;
2. Gestión del conocimiento. Fin: Generación de Redes de conocimiento. Criterios: apropiación de los objetos, observación de la estructura de conocimiento personal, comprensión del marco social del conocimiento producido
3. Gestión del aprendizaje. Fin: Generación de comunidades de aprendizaje. Criterios: logro de autogestión, significación, creatividad y participación de sujetos y comunidades;
4. Gestión de Sistemas y Ambientes de Aprendizaje. Fin: disposición de las condiciones óptimas en los entornos para la generación de interacciones entre sujetos y de los sujetos con objetos de conocimiento. Criterios: provisión de espacio, herramientas, insumos, clima para el óptimo manejo de la información, la producción, la interacción y la exhibición de lo producido.

Bajo estas consideraciones del modelo educativo es como se articula una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el entorno de las plataformas educativas en el SUV de la Universidad de Guadalajara, y en este contexto se plantea la propuesta de profesionalización de la gestión cultural a través de la Licenciatura en Gestión Cultural.

Licenciatura en Gestión Cultural: el eje de proyectos una herramienta para la formación disciplinar

El diseño de la licenciatura en Gestión cultural inició en el año de 2004 con la consigna de profesionalizar a los gestores culturales en activo y en ciernes o con el deseo de aprender. En ese proceso se trabajó paralelamente en la formación de los formadores para conformar la planta docente que, dadas las condiciones, estaba integrada por gestores con experiencia en el campo cultural, pero sin experiencia docente; y por profesionistas de disciplinas en el campo de las ciencias sociales, pero sin la experiencia en el campo cultural, lo cual representó uno de los retos más complicados de resolver en el ámbito administrativo para la contratación. El esfuerzo institucional para la capacitación pedagógica y disciplinar de los docentes ha significado uno de sus mayores esfuerzos permanentes. Los primeros ejercicios para diseñar su currículum fueron discusiones acerca de los perfiles, herramientas, capacidades, necesidades, problemáticas, etcétera, con respecto a la formación universitaria del gestor cultural. Como resultado de los trabajos colegiados de expertos disciplinares se propuso reflexionar mediante los procesos generales siguientes:

- *Problematización-contextualización.* En este proceso se identificaron problemáticas sociales en el ámbito de la cultura para definir la oferta de un programa educativo como la licenciatura en Gestión Cultural. Fue fundamental una recuperación histórica sobre la capacitación de los trabajadores y el análisis de las condiciones para formalizar esos saberes con lo que se pudo demostrar la pertinencia, viabilidad y necesidad del programa.

• • •

- *Perfiles.* Mediante un estudio de carácter diagnóstico se reconocieron las características generales del programa, relativas a la naturaleza de sus líneas de investigación aplicada (que fueron consideradas como base de la intervención). Con esto se plantearon los perfiles de ingreso y egreso. En este proceso fue relevante el estudio comparativo de los programas de educación superior en Iberoamérica que atienden un campo similar, con la finalidad de identificar los elementos específicos de diferenciación de nuestro programa.
- *Diseño del plan de estudios.* Para reconocer campos de formación, ejes y trayectorias, así como la asignación de cargas de trabajo y modos de acreditación, se partió del reconocimiento de campos problemáticos y de los correspondientes saberes requeridos para su análisis e intervención. El ejercicio empleado fue ir perfilando al egresado en función de los rasgos de gestores culturales en activo.

La trayectoria del programa que inició en el 2006 se caracterizó por el diseño de la malla curricular estructurada en área de formación básica común, básica particular obligatoria, la especializante selectiva y la optativa abierta; estuvo basada en el modelo por competencias y contó con un espacio de proyectos (a partir del método de Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP), en donde los estudiantes abordaron sus aprendizajes en contacto con problemáticas reales, de su entorno social y natural para plantear su solución.

En el 2013 las áreas de oportunidad del plan inicial de estudios sirvieron de insumo de trabajo para fortalecer el rediseño del programa, en atención a los diferentes problemas que enfrentaban los estudiantes y los docentes con los contenidos, los recursos, la extensión de los cursos, la dificultad de la práctica colectiva entre los estudiantes de esta modalidad educativa virtual, entre otras variables. Los objetivos de la Licenciatura son: general, “Formar licenciados en

• • •

gestión cultural capaces de analizar e intervenir en la organización social de la cultura” y, como objetivo particular, “Formar especialistas en los ámbitos de investigación cultural, políticas culturales, educación artística, comunicación y medios, espacios culturales y emprendimiento cultural”.

Lo anterior responde a las competencias que se han establecido como básicas para un egresado de la Licenciatura en Gestión Cultural: 1) Diagnóstico y prospectiva de la organización social de la cultura. 2) Diseño de proyectos culturales. 3) Gestión y administración de los recursos. 4) Organización social. 5) Difusión de los proyectos culturales. 6) Operación de acciones culturales. 7) Evaluación de proyectos culturales.

Asimismo, a través de las discusiones en conjunto con los agentes involucrados en la Gestión Cultural, se tienen contempladas seis orientaciones terminales, las cuales son: 1) Investigación cultural; 2) Políticas culturales; 3) Espacios culturales; 4) Educación artística.; 5) Comunicación y medios; 6) Emprendimiento cultural. Ante este panorama de nuestro programa educativo, se ha tomado como núcleo transversal del proceso de formación una herramienta que posibilita el trabajo en conjunto con el resto de las materias: el eje de proyectos.

A partir del eje de proyectos se retoma la noción de una herramienta que apoya la formación en línea del gestor cultural, porque hace posible una experiencia real cercana al contexto inmediato al estudiante, a su lugar de residencia y a sus intereses; un material que posteriormente se convertirá en su trabajo recepcional, o en una experiencia que servirá como cauce a la reflexión con respecto al campo cultural. La ejecución de proyectos implica una amplia participación, así como la delimitación y organización. Por ello, el gestor cultural diseñará estrategias que le permitan integrar y dirigir equipos de trabajo,

así como generar y comunicar información de un modo abierto, reflexivo, colaborativo y autocrítico.

El desarrollo está pensado en ocho momentos que corresponden a ciclos lectivos; en cada uno de ellos se trabaja una parte del proyecto marco, lo que permite ir definiendo fases o etapas del trabajo para diseñar, desarrollar, evaluar y sistematizar la experiencia. El proceso inicia con Proyecto 1, donde se plantea definir una problemática cultural que permita dar cuenta de la necesidad e intervención y que pueda caracterizarse en un documento que la explique; delimitada, contextualizada, conceptualizada y debidamente justificada, haciendo énfasis en tener una orientación desde la gestión cultural. En Proyecto 2 el objetivo es diseñar instrumentos que apoyen para el diagnóstico de la problemática cultural detectada, que se aplicará en el siguiente ciclo. Proyecto 3, es el momento en el cual se ejecuta el diagnóstico propuesto, partiendo siempre del reconocimiento de una problemática cultural y su entorno, una vez aplicado el mismo se deben registrar los resultados. Con este paso el estudiante tiene un *corpus* de información que le permite tomar decisiones para las acciones culturales futuras.

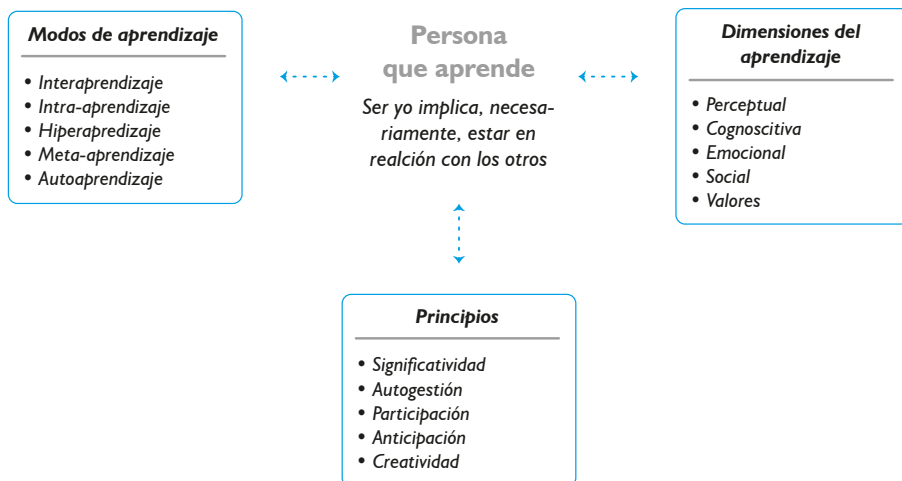
Proyecto 4, se orienta hacia el diseño de uno o varios proyectos de intervención cultural que den atención a la problemática inicial, el cual debe tener una congruencia y pertinencia conceptual, metodológica, operativa y financiera, para lograr presentar un documento que diseñe la intervención cultural. A partir de este documento maestro se llevan a cabo las acciones culturales en Proyecto 5, dirigiendo las actividades de intervención y documentando las evidencias, a través de un informe que integre las estrategias de su seguimiento, control y registro.

En Proyecto 6, los resultados de la experiencia se organizan para proponer un proyecto de investigación, con el objetivo de reflexionar sobre la acción cultural realizada, para concretarlo como trabajo

• • •

recepional de titulación. En Proyecto 7, se inicia el trabajo de campo para la recolección de información; al finalizar el ciclo se entrega un producto donde se fundamentan y sistematizan los avances logrados. Y finalmente, en Proyecto 8, se integran las experiencias y reflexiones en torno a la acción cultural realizada, a través de un producto específico que puede ser una tesis o tesina, un artículo académico, reporte de proyecto de intervención, reporte de proyecto de investigación, plan de cultura, monografía, entre otros.

El modelo educativo brinda la base para dar sentido a los conocimientos-competicencias adquiridas en la trayectoria del eje de proyectos. Se trabaja mediante la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas (ABP); el centro del hecho educativo es el sujeto que aprende en condiciones sociales y culturales particulares, donde se reconocen y valoran sus saberes. En el siguiente gráfico se muestran las diferentes dimensiones, modos y principios de la persona que aprende.



*Gráfico 3. Educación a partir de quien aprende
Fuente: Moreno Castañeda, Pérez Alcalá (2010, p. 67)*

Fortaleza académica de la LGC. Cuerpo Académico Gestión de la Cultura en Ambientes Virtuales

La LGC cuenta con una planta docente integrada por 71 profesores, de los cuales 54 tienen grado de maestría y 23 el grado de doctor. Siete profesores investigadores forman parte del Cuerpo Académico de Gestión de la Cultura en Ambientes Virtuales y se dedican a la docencia y la investigación relacionadas con tres líneas de acción:

I. Generación de conocimiento en Gestión Cultural

Involucra la realización de proyectos de investigación sobre teoría y práctica de la gestión cultural. Abarca la realización de proyectos de investigación sobre cibercultura, redes sociales y comunicación. Suma su participación en redes de colaboración. Participa en la organización de actividades académicas que fortalezcan los procesos de investigación del cuerpo.

II. Transferencia del conocimiento científico

Contribuye a la formación de nuevos investigadores. Participa en la actualización disciplinar de programas. Se involucra en el fortalecimiento de los procesos de formación profesional en gestión cultural. Promueve la incidencia en la política cultural.

III. Comunicación pública del conocimiento científico

Estimula la producción de publicaciones derivada de los proyectos del cuerpo académico. Trabaja para la socialización del conocimiento. Influye en divulgación científica.

En este sentido, el trabajo docente y el de investigación de los miembros del Cuerpo académico se vinculan estratégicamente con la solución de los problemas metodológicos y disciplinares en la LGC, manteniendo la pertinencia de los diseños curriculares, las relaciones

con grupos de investigadores y redes a nivel nacional e internacional. Asimismo, el trabajo de las academias se suma al del Cuerpo Académico para mantener la vigencia, actualidad y pertinencia del programa.

Reflexiones finales

La formación de gestores culturales en línea, en el caso descrito, abrevia de dos elementos principales a partir de los cuales se ha consolidado el programa académico de la Licenciatura en Gestión Cultural: el metodológico y la herramienta del eje de proyectos. En el primero, hay dos enfoques principales: a) el educativo, a través del modelo del SUV centrado en el autoaprendizaje; y b) el disciplinar, donde la visión intercultural del hacer de la gestión cultural se sustenta en una visión integral y reflexiva para desarrollar competencias en la construcción de la acción cultural, desde y para las comunidades.

En el segundo, la herramienta del eje de proyectos se ha fortalecido a través de dos estrategias: a) la formación de docentes, con la homogeneización de contenidos tanto en el área disciplinar como en la didáctica, para integrar las competencias de identificación de problemática, diagnóstico, intervención, evaluación y sistematización; b) la vinculación con el contexto de los estudiantes, a través sus inquietudes, necesidades, proyectos, para que el sujeto cognoscente actúe e influya en su propio medio.

A estos elementos se suma el trabajo pertinente que el Cuerpo Académico Gestión de la Cultura en Ambientes Virtuales ha realizado como la generación de materiales de apoyo, estrategias de vinculación con los estudiantes y la colaboración en diversas redes de investigación, acciones clave para generar vinculación en proyectos culturales. En ese sentido, la vinculación ha rendido fruto para que la LGC forme parte

de la Red Universitaria de Gestión Cultural México, que incorpora a las instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas con ofertas en esta disciplina. En el plano latinoamericano pertenece a la Red Latinoamericana de Gestión Cultural, para influir en la consolidación de un espacio de diálogo común para generar y promover el resultado de investigaciones en el campo, además de esfuerzos en conjunto para la creación de nuevos proyectos como la maestría y doctorado en gestión cultural, que forma parte de un esfuerzo interinstitucional entre la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Nacional de Avellaneda en Argentina y la Universidad de Guadalajara.

Referencias

- Arreola Ochoa, V., y Mariscal Orozco, J. L. (2015). La formación universitaria de gestores culturales ante el reto de la diversidad cultural. En J.L Mariscal Orozco, *Gestionar en clave de interculturalidad*. Ciudad de México, México: CONACULTA.
- Chan, M. E. (2010). Modelo académico. En M. Moreno Castañeda, M. Pérez Alcalá, (Coords.), *Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual* (pp. 71-88). Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual - Universidad de Guadalajara.
- Chan, M. E. (2010). Modelo de gestión curricular. En M. Moreno Castañeda, M. Pérez Alcalá, (Coords.), *Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual* (pp. 89-100). Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual - Universidad de Guadalajara.
- Moreno Castañeda, M. (2004). *Nuevos rumbos para la educación. Cuando las brechas se vuelven caminos*. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual - Universidad de Guadalajara.
- Moreno Castañeda, M., Pérez Alcalá, M. (2010). Modelo educativo. En M. Moreno Castañeda, M. Pérez Alcalá, (Coords.), *Modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual* (pp. 57-70). Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual - Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara (2006). *Estatuto orgánico del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara, México: Sistema de Universidad Virtual - Universidad de Guadalajara.

Métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño-UNMdP

Laura Isabel Romero*

El proceso de conformación de la profesionalización de la Gestión Cultural asociada al fruto del desarrollo de nuevas políticas culturales ya no dependen exclusivamente de la acción de organismos públicos, sino de una gran sinergia de diferentes agentes culturales que inciden en el desarrollo del sector cultural.

Esto ha sido uno de los ejes centrales desde los que se pensó originalmente la propuesta de formación en Gestión Cultural, en el año 1998, de la Universidad Nacional de Mar de Plata - UNMDP (Argentina) creando la carrera: Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural. La propuesta debía acompañar los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos de la provincia de Buenos Aires, en primera medida, y el país en general con el objetivo de dotar a la experiencia cotidiana de contenido académico. El proyecto fue elaborado entre la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades con el apoyo del Sistema de

* Magister en Gestión del Patrimonio y Desarrollo Territorial. Directora del Departamento de Gestión Cultural, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).

Educación Abierta y a Distancia de la UNMdP. La carrera centró su mirada en las disciplinas proyectuales y las humanísticas.

La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC) es la primera oferta académica universitaria que se desarrolla en Argentina (año 2000), como carrera de pre-grado universitario. Por ello, el diseño curricular se plantea sobre la base de la modalidad a distancia entendiendo que la misma permitiría el acceso a la formación universitaria a mayor cantidad de personas.

La circulación de experiencias y de expertos en Gestión Cultural, especialmente en Latinoamérica, permitió acercarse a nuevas modalidades de gestiones, así también, a reflexiones y desafíos a futuro. Esta realidad evidenció la necesidad continua de formación académica que contribuya a la profesionalización del campo.

Por ello, en el año 2010 se aprueba el Ciclo de Complementación Curricular denominado Licenciatura en Gestión Cultural (LGC), lo cual se evidencia como uno de los objetivos la articulación de la carrera TUGC (carrera existente) con la LGC (carrera nueva). En este sentido, la carrera considera necesario la profundización de contenidos que amplíen la mirada crítica y reflexiva de la primera formación, interpelen el territorio y problematicen el campo de la gestión cultural.

Seminario Obligatorio: “Problemas Contemporáneos de la Gestión Cultural”

*“(...) Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”
Paulo Freire.*

La propuesta pedagógica del Seminario Obligatorio: “*Problemas contemporáneos de la Gestión Cultural*” tiene como objetivo central abordar críticamente algunos problemas contemporáneos que enfrenta la Gestión Cultural: los Territorios, el Desarrollo y la producción cultural en el campo de la cultura.

En este sentido, desde la asignatura consideramos necesario priorizar una mirada latinoamericana sobre la Gestión Cultural, entendiendo que a lo largo de los últimos años se presentaron experiencias concretas y tramas conceptuales que se han complejizado en perspectiva regional; la apuesta por “*no reproducir*” modelos de Gestión Cultural, sino de otorgar sentido a experiencias propias de los sujetos.

Esto podemos conceptualizarlo a la luz de los aportes del pensamiento latinoamericano que centra sus producciones en la perspectiva de lo colonial/decolonial, para entender el “*entramado*” cultural. Por ello, es necesario abrir el debate y la reflexión de los estudiantes en relación a la cultura hegemónica centrada desde una perspectiva eurocéntrica, patriarcal, blanca y heterosexual que invisibiliza las llamadas “*culturas otras*”.

En este sentido, consideramos necesarios profundizar y reflexionar sobre “*nuevos*” problemas del campo de la Gestión Cultural, tanto desde la perspectiva teórica como desde la perspectiva práctica y de vinculación con el contexto. Esto nos permite resignificar conexiones

y articular el contenido teórico con el campo práctico –como un todo integrado– mediante el estudio de casos de investigación.

La mirada colonial sobre América Latina se encuentra en discusión a partir de un pensamiento latinoamericano que manifiesta la necesidad de repensar la realidad desde una perspectiva que dé cuenta de la decolonialidad del poder/saber/ser.

La tensión entre colonialidad/decolonialidad abre nuevos horizontes sobre la mirada eurocéntrica que se ha tenido hasta el momento al referirse a la realidad latinoamericana. La universalización de un ser y un saber europeo ha dejado de lado los saberes, ideas y tradiciones como así también, conformaciones de sociedades “originarias”. La concepción de colonialidad ha contribuido a la consolidación de procesos de dominación social, mientras que el pensamiento decolonial contribuye a poner en tensión esa mirada eurocéntrica sobre “*lo Latinoamericano*”.

En cuanto a la conceptualización del territorio como construcción social, resulta interesante observar que los sujetos sociales recuperan y ponen en evidencia alguna de las dimensiones que hacen a las dinámicas territoriales. En este sentido, nos enfrentamos a dos miradas: la primera centrada en el carácter de soporte material y la segunda asociada a su condición de construcción social. Creemos que lo fundamental en el proceso de construcción territorial no es la existencia física de los soportes materiales, sino su existencia social, donde la acción de los sujetos resulta ser fundamental.

En los últimos años, es observable también un fuerte crecimiento económico de la cultura, fundamentalmente del área de las comunicaciones y las industrias culturales. El surgimiento de nuevos actores sociales cuya presencia señala, por una parte, nuevas

modalidades de intervención en el campo cultural –fundaciones, patrocinio de empresas, ONG, Asociaciones de Fomento, etc.–

El desarrollo de la producción cultural da paso a una nueva tensión entre industria y creación. El reconocimiento del “creador” de productos culturales está centrado en la ampliación de los derechos culturales y derechos de reproducción de los mismos. La aparición de la industria como fenómeno de estandarización y multiplicación de productos comienza su incursión en la cultura entrado el siglo xx, dando paso así a las llamadas industrias culturales. Del mismo modo, las industrias creativas irrumpen en escena utilizando la creatividad y el capital intelectual como base para su crecimiento.

Miradas y tensiones: métodos y estrategias en la formación de Gestión Cultural

Es necesario pensar en una formación que permita a los gestores culturales ser actores claves de una transformación social. Para ello, el sistema educativo ha de ser flexible, prospectivo, orientado a satisfacer necesidades y requerimientos; en términos de Gimeno Sacristán (1998, p. 18): “Las currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado”, donde su contenido no puede ser indiferente a los contextos históricos, políticos, sociales y culturales en los que ha sido configurado. Por lo cual, debemos comprender que la carrera de Gestión Cultural está sujeta a las dinámicas de cambio propias de las demandas de la contemporaneidad.

Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas,

favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión. (UNESCO, 2007)

En ese sentido, consideramos primordial, comprender el rol del docente no solo como constructor y transmisor de conocimiento, donde su profesionalismo implica, más allá del propio compromiso con la enseñanza, la inmersión consciente en un universo complejo saturado de tensiones entre teoría, práctica y contexto histórico-social; donde su rol es el de convertirse en un actor activo que media entre la teoría y la práctica desde una mirada crítica y reflexiva de sus propias prácticas de enseñanza. Las propuestas educativas que surgieron a lo largo de estos 10 años permitieron la implementación de proyectos culturales que contribuyeron al mejoramiento y el desarrollo local y/o regional. De igual modo, los cambios producidos en el campo de la Gestión Cultural y la inserción de nuevos profesionales evidencian un cambio cultural de cómo gestionar cultura.

Los “*nuevos problemas*” de la gestión cultural ponen en evidencia la necesidad de trabajar con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, que permitan poner en tensión la mirada de los estudiantes y la práctica docente.

Por lo antes expuesto, la asignatura sitúa su desarrollo metodológico en la necesidad de poner en tensión las perspectivas de abordaje conceptual eurocéntricas, a partir del tratamiento de autores y pensadores. Como contrapropuesta, el posicionamiento de la cátedra se centrará en una perspectiva que desarrolle y tense estas categorías desde el lugar decolonial, que permita en el accionar de la gestión cultural resignificar el lugar de las prácticas, otorgar sentido a la transformación de los territorios desde el papel central de los sujetos

• • •

y prospectivizar el futuro a la luz del desarrollo de mecanismos que apuesten por la participación social, su memoria, su historia y su lugar.

En ese sentido, creemos necesario trabajar sobre perspectivas diferentes para que el estudiante construya su propio posicionamiento sobre el contenido de la asignatura. Los métodos de enseñanza-aprendizaje con los cuales se trabaja en el Seminario son: *documentos de reflexión, discusiones en taller, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en el estudio de casos, así como también, dinámica de grupo*. Estos métodos son utilizados en distintos momentos en el curso de la asignatura.



Imagen 1. Metodología de actividades de aprendizaje.
Universidad Nacional de Mar de Plata (Argentina)

Las actividades de aprendizajes están asociadas a la recuperación de contenidos que, a lo largo del curso, se irán planteando con un mayor nivel de complejidad y construyendo su conocimiento en forma de espiral. Dicho curso se apoya en el desarrollo de teóricos, teórico-prácticos y prácticos donde se utilizan recursos didácticos como: películas, videos, documentales, retazos narrativos de investigaciones, casos de “buenas prácticas de gestión cultural”¹.

El Documento de reflexión tiene como objetivo reconocer categorías y problemas del campo de la Gestión Cultural y analizarlos a partir de las tensiones conceptuales que permiten el reposicionamiento decolonial sobre las prácticas de los sujetos en el territorio como proceso de reflexión y acción en esa práctica. En este sentido, los estudiantes discuten, analizan y construyen su propio posicionamiento del tema desde la perspectiva de los autores presentados y del abordaje conceptual propio.

En este caso, se evidencia una reflexión crítica de los estudiantes que permite repensar temas como: culturas, identidades culturales y la construcción del “otro”. Esta actividad nos permite trabajar con los gestores culturales desde sus propias opiniones transversalizadas por la bibliografía.

Por otro lado, las *discusiones en taller* se encuentran presentes en el desarrollo de todo el curso y se establecen a partir del contenido de las clases teóricas y la lectura de la bibliografía. En la discusión en taller establecemos puntos de vinculación que permiten tensionar el posicionamiento de los estudiantes frente a los temas de formación. El estudiante en este espacio expone sus propios saberes en relación

¹Según Pedro Canut Ledom (2014, p. 5): “las buenas prácticas en gestión cultural serían actuaciones o estrategias, en el marco de proyectos de gestión cultural, que han dado respuesta satisfactoria a problemáticas concretas, de forma que pueden servir como ejemplo para futuros gestores y otros agentes culturales”.

• • •

al contenido de la clase y los saberes de sus compañeros. El taller permite trabajar altos niveles de horizontalidad donde aparecen las experiencias personales de los gestores culturales desde la práctica en sus ciudades y, también, las diferentes miradas sobre las categorías de análisis.

De igual modo, antes de la entrega de los trabajos prácticos utilizamos el *aprendizaje basado en problemas* (ABP) centrado en la investigación, reflexión y discusión de los estudiantes para la resolución de un problema planteado. De igual manera, trabajamos sobre problemáticas concretas que consideramos permiten a los estudiantes posicionarse ideológicamente sobre los problemas utilizando la bibliografía como sustento a sus reflexiones y, asimismo, son protagonistas de su propio aprendizaje. Exley y Dennick (2007) plantean siete fases que conforman el Aprendizaje Basado en Problemas:

1. Aclarar términos y conceptos
2. Definir los problemas
3. Analizar los problemas: preguntar, explicar y formular hipótesis
4. Hacer una lista sistemática del análisis
5. Formular los resultados del aprendizaje esperados
6. Aprendizaje independiente centrado en resultados
7. Sintetizar y presentar nueva información

La cátedra suministra documentos y/o artículos de diarios sobre temas actuales donde la mirada del gestor cultural es fundamental. A partir del planteamiento del ejercicio, los estudiantes trabajan en pequeños grupos expresando sus ideas, escuchando a sus pares y desarrollando en forma colaborativa una trama discursiva que permita dar respuesta

a problemas reales. Durante el proceso de aprendizaje, el tutor se convierte en un facilitador que ayuda a los estudiantes a problematizar, potenciar y visualizar la trama emergente en las ciudades.

Creemos que este método nos permite generar conocimiento desde la creatividad, la argumentación y, sobre todo, desde el diálogo y respeto a la diversidad de opiniones, pues los estudiantes tienen que llegar a niveles de consensos que les permitan dar soluciones al problema. En la instancia de los trabajos prácticos de cada núcleo temático, utilizamos el *aprendizaje basado en el estudio de casos* desde la comparabilidad, lo que permite trabajar con casos reales donde los estudiantes en grupo deben comprender, analizar y evaluar el caso transversalizándolo con la bibliografía.

Los casos son instrumentos educativos que permiten utilizar la narrativa como dispositivo para la construcción de nuevo conocimiento. La selección del caso por parte del docente tiene concordancia entre las categorías de análisis y los temas del currículum.

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. (Un buen caso) es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula. (Lawrence, citado en Wassermann, 2006, p. 215)

En consecuencia, se les suministra a los estudiantes un material de lectura con dos casos donde cuenta con información sobre cada uno de ellos y con las categorías de análisis sobre las cuales trabajarán en el trabajo práctico. Por otra parte, los estudiantes tienen preguntas

• • •

críticas que les permiten situarse en la reflexión de las categorías de análisis propuestas por la cátedra a través de las cuales comenzaran a indagar sobre el caso y situarse en espacios de construcción desde la gestión cultural.

NUCLEO 1: El binomio Cultura(s) – Territorio

ANÁLISIS DE CASOS 1:

BUENAS PRÁCTICAS DE POLÍTICAS Y GESTIÓN CULTURAL QUE CONTRIBUYERON AL DESARROLLO DE TERRITORIOS CULTURALES.

Caso: TOTORA (BO)



Caso: VALPARAISO (CL)



*Imagen 2. Buenas prácticas de políticas y gestión cultural.
Universidad Nacional de Mar de Plata (Argentina)*

Este tipo de método les resulta novedoso a los estudiantes, pues en su formación anterior trabajan con casos aportados por ellos mismos y vinculados con su ciudad o región. Mientras que en el Seminario de la Licenciatura construyen el conocimiento desde el aporte de casos de la cátedra, esto contribuye a la investigación de los estudiantes.

Asimismo, la *dinámica de grupo* permite a los estudiantes el desarrollo de trabajos prácticos en equipo construyendo un espacio de debate y discusión a través del análisis de estudios de casos de “buenas prácticas”

de la Gestión Cultural. La presentación de los trabajos se hace a través de la presentación de un material gráfico. En este caso, hemos encontrado buenos resultados en los trabajos desde el lugar que se posicionan los estudiantes. Sin embargo, la presentación del caso en forma oral y frente a los pares genera tensión entre los estudiantes, pero pasado el “momento” tienen la capacidad de contrastar ideas y realizar nuevos aportes sobre la mirada de los trabajos de otros estudiantes.

Dentro de este marco, consideramos que el saber práctico debe construirse a partir de situaciones problemáticas previas –resueltas o no–, donde la reflexión para la acción busca descubrir lo que ha funcionado en situaciones precedentes, diferenciarlo de lo que no ha funcionado y definir qué rumbo hay que seguir para corregir dicha situación o proponer una instancia superadora.

Como expone Schön (1992):

(...) los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior –ejecuciones físicas como el acto de montar una bicicleta– o se trate de operaciones privadas, como en el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. (Schön, 1992, p. 35)

Este conocimiento en acción que revela un saber práctico, nos permite reorganizar nuestras acciones mientras, las estamos llevando a cabo a partir de una reflexión inmediata y pragmática que se basa en nuestras experiencias previas. Este tipo de *reflexión para la acción* vincula el conocimiento empírico, producto de nuestras experiencias y saberes, permitiéndonos enriquecer y mejorar el resultado de nuestras

acciones, potenciando las respuestas de nuestras acciones futuras. Este accionar se basa, según lo propuesto por Aristóteles, en los saberes que se basan en las tres dimensiones principales de la existencia humana. Saberes que se clasifican en:

- El saber productivo, que es técnico y refiere a la “construcción” de cosas útiles;
- El saber práctico, que es ético-político y remite a la acción libre o electiva, porque busca la virtud, la regla de la «buena acción»;
- El saber teórico, referido al modo de ser de las cosas mismas (y no al agente que fabrica con ellas algo o que emprende a partir de ellas alguna acción).

Es importante destacar que el saber práctico de Aristóteles no reviste la misma connotación hoy para nosotros, ya que no está orientado a la satisfacción de las necesidades primarias, sino al ejercicio de la libertad. A diferencia de lo que plantea Schön, que establece la importancia del saber práctico en su inmediata relevancia para la acción, donde:

Plantear un problema significa escoger los ‘elementos’ de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y qué dirección hay que seguir para corregir la situación. (Schön, 1994, p. 66)

Del mismo modo, Pérez Gómez (1995) expresa que:

El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de

confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha. (Pérez Gómez, 1995, p. 419)

En esta complejidad profesional, la práctica necesita dialogar con la teoría, sin que esta última se asuma como una aplicación mecánica no reflexiva. La singularidad de escenarios en el campo de la gestión cultural necesita un profesional reflexivo que frente a problemáticas imprevistas tome nuevas decisiones y acciones desde la misma, permitiendo la construcción del conocimiento profesional.

Algunas reflexiones

Creemos que la utilización de distintos métodos de enseñanza-aprendizaje sitúa a los estudiantes como actores protagónicos. El conocimiento deja de ser solo del profesor para pasar a ser del conjunto de personas que comparten el aula: profesores y estudiantes. Esto permite una retroalimentación constante que ubica a los futuros licenciados en gestión cultural en los problemas de la profesión en un modelo de acción-reflexión-acción.

Asimismo, contribuye a que los estudiantes reconozcan categorías y problemas del campo de la gestión cultural y analicen, a partir de las tensiones conceptuales que permiten el reposicionamiento sobre las prácticas de los sujetos en el territorio como un proceso de reflexión y de acción en la práctica. Asimismo, permite la construcción de un posicionamiento del tema desde la perspectiva de los autores presentados y del abordaje conceptual del estudiante.

• • •

Las estrategias docentes requieren definir claramente los objetivos, planificar los recursos didácticos y los métodos que permitan cumplir con el abordaje temático. Creemos que el estudiante debe sentirse involucrado en todas las instancias formativas individuales y grupales, pero sobre todo colaborativa que permite fortalecer el trabajo en equipo.

Del mismo modo, creemos que la evaluación del aprendizaje debe estar centrada en recuperar las potencialidades y los posicionamientos de los estudiantes y no desde el remarcar solo las falencias. Asimismo, recuperar la palabra de los propios pares que dan cuenta de miradas y perspectivas diversas.

En este sentido, los docentes debemos profundizar y reflexionar sobre “nuevos” problemas del campo de la Gestión Cultural, tanto desde la perspectiva teórica como desde la perspectiva práctica y de vinculación con el contexto, de manera que esto nos permita resignificar conexiones y articular el contenido teórico con el campo práctico, como un todo integrado, mediante el estudio de casos de investigación que den cuenta del desarrollo en clave cultural.

Asimismo, desde la labor pedagógica debemos fortalecer el pensamiento crítico-reflexivo que permita a nuestros estudiantes problematizar lo universal y lo particular, dar visibilidad a “culturas otras”, reflexionar sobre el desarrollo cultural de los territorios y dar sentido al “vivir bien”.

Referencias

- Canut Ledom P. (2014). *Manual Atalaya. Apoyo a la Gestión Cultural. Buenas prácticas.* Recuperado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/buenas-practicas>
- Exley, K., Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior.* Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2007). *Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social.* Recuperado de <http://tantosha.com.ar/enfoques-educativos-para-la-diversidad-la-inclusion-y-la-cohesion-social/>
- Pérez Gómez, A. I. (1995). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje, En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-61). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Schön, D. (1994). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2000). *Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00 Creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural.*
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2010). *Ordenanza de Consejo Superior N° 709/10 Creación de la Carrera Licenciatura en Gestión Cultural.*
- Wassermann, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Amorroutu.

**Métodos y Herramientas en Gestión Cultural.
Investigaciones y experiencias en América latina.**

Editorial Universidad Nacional de Colombia

Este libro fue diseñado con las
familias tipográficas Humanst521 BT y AmeriGarmnd BT
en Matiz Taller Editorial

Manizales - Colombia

Métodos y Herramientas en Gestión Cultural.

*Investigaciones y
experiencias en
América latina.*

Este libro redefine los métodos y herramientas aplicadas, apropiadas, modificadas o de nueva creación, que están contribuyendo a la construcción del campo disciplinar de la Gestión Cultural, pues estas se van definiendo en relación con la delimitación de los objetos de estudio-intervención, así como de los alcances y límites de la propia Gestión Cultural con otros campos disciplinares y profesiones.

Por ello, el propósito de esta obra es identificar y analizar cuáles son las metodologías y herramientas que en la actualidad se utilizan en la Gestión Cultural en Latinoamérica: sus características, alcances y limitaciones no solo en el plano operativo, sino también conceptual y epistemológico.