

Ejercicios de la cultura 2

Miguel Alfonso Peña
Eliécer Arenas Monsalve
Santiago Niño Morales



Estéticas sociales, empeños, gestos y variables alrededor de una muestra de seis proyectos apoyados por el Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura, en 2014

Facultad de Bellas Artes
OBSERVATORIO EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS
ARTÍSTICAS Y CULTURALES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Escuelas

 MINCULTURA

 **TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA

Rector

MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ PINEDA

Vicerrectora Académica

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA

Vicerrectora de Gestión Universitaria

LUIS ALBERTO HIGUERA

Vicerrector Administrativo y Financiero

MIGUEL ALFONSO PEÑA

Decano Facultad de Bellas Artes

ALBA LUCÍA BERNAL CERQUERA

Coordinadora Grupo Interno de Trabajo Editorial

MINISTERIO DE CULTURA

MARIANA GARCÉS CÓRDOBA, **Ministra**

MARÍA CLAUDIA LÓPEZ, **Viceministra**

PROGRAMA NACIONAL DE CONCERTACIÓN

NIDIA PIEDAD NEIRA, **Coordinadora**

OSCAR MEDINA SÁNCHEZ, **Asesor**

SUPERVISIÓN AL PROGRAMA NACIONAL DE CONCERTACIÓN 2014

MARGARITA ROSA GALLARDO, **Coordinadora**

FACULTAD DE BELLAS ARTES

OBSERVATORIO EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS

ARTÍSTICAS Y CULTURALES

JOSÉ DOMINGO GARZÓN, **Director**

MIGUEL ALFONSO PEÑA

ELIÉCER ARENAS MONSALVE

©UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

©MIGUEL ALFONSO PEÑA

©ELIÉCER ARENAS MONSALVE

©SANTIAGO NIÑO MORALES

ISBN: 978-958-8908-29-8 (IMPRESO)

ISBN: 978-958-8908-30-4 (DIGITAL)

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial, Universidad Pedagógica Nacional

EDICIÓN

Maritza Ramírez Ramos

Alba Lucía Bernal Cerquera

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Johny Adrián Díaz Espitia

DISEÑO PORTADA

Oscar Suárez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Martha Méndez

FOTOGRAFÍAS

Miguel Alfonso Peña

Eliécer Arenas Monsalve

Santiago Niño Morales

Ximena Velásquez (Proyectos y entornos resultantes de visitas

de supervisión al Programa Nacional de Concertación, 2008-2011)

Impreso en Bogotá, Colombia. Xpress Estudio Gráfico y Digital.

Foto portada: Buesaco, Nariño, Ximena Velásquez

Foto tapa posterior: Ocaña, Norte de Santander, Ximena Velásquez

Ejercicios de la cultura 2

Estéticas sociales, empeños, gestos y variables
alrededor de una muestra de seis proyectos
apoyados por el Programa Nacional de
Concertación del Ministerio de Cultura, en 2014

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
OBSERVATORIO EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS
ARTÍSTICAS Y CULTURALES

Miguel Alfonso Peña
Eliécer Arenas Monsalve
Santiago Niño Morales

Presentación:
José Domingo Garzón

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Alfonso Peña, Miguel

Ejercicios de la cultura 2: estéticas sociales, empeños, gestos y variables alrededor de una muestra de seis proyectos apoyados por el Programa Nacional de Concertación / Miguel Alfonso Peña, Eliécer Arenas Monsalve, Santiago Niño Morales; José Domingo Garzón, Presentador. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Bellas Artes, 2015.

223 p. Incluye fotografías.

Incluye: Referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-8908-29-8 (Impreso)

ISBN: 978-958-8908-30-4 (Digital)

1. Cultura. 2. Cultura Popular. 3. Política Cultural. 4. Sociología. 5. Educación Multicultural. 6. Colombia – Vida Intelectual. 7. Socialización. 8. Pluralismo Cultural. 9. Administración Cultural. 10. Multiculturalismo
- I. Arenas Monsalve, Eliécer. II. Niño Morales, Santiago. III. Garzón, José Domingo, presentador. IV. Tít.

306. cd. 21 ed.

Presentación

La formación como experiencia significativa en cultura

La formación como experiencia
significativa en cultura

Referencias bibliográficas

*Tejidos culturales y sentires locales
en dos proyectos de región*

Proyecto Festival Indígena de la Yuca Amarga

Asociación Coro Polifónico de Girardot

Referencias bibliográficas

*Capital social y capital cultural en dos experiencias sig-
nificativas del programa nacional de concertación: una
etnografía de casos significativos*

Aspectos de definición y alcance
del capital social y cultural

Un perfil de la Fundación Luna Create,
Pasto, Nariño

Un perfil de la Fundación Delirio,
Santiago de Cali, Valle del Cauca

Determinantes y estrategias del capital social
y el capital cultural en la Fundación Luna
Create y en la Fundación Delirio

Referencias bibliográficas

Presentación

Ejercer la cultura: quizá de eso se trata este texto que viene a complementar una mirada anterior: de ver, conocer, aproximar las múltiples maneras como se ejerce algo que, más que un derecho, es una necesidad por significar y por reivindicar una existencia.

La cultura cobra su forma en la inasible abstracción de su significado por que, al fin y al cabo, se convierte en un techo protector en el que todos caben y se reconfortan, de cara a las contingencias de la existencia. Cultura viene a ser sinónimo de la más cerrera tradición, pero también significa ruptura, innovación, quiebre. Cultura es ser uno mismo pero, también, es ser sociedad, pueblo, colectividad. Quizá ningún término sea más arisco y amplio, pero mejor valorado en el seno de las sociedades, que el término Cultura.

Durante los ocho años (2008-2015) en los que hemos estado realizando el acompañamiento desde la Universidad Pedagógica Nacional, a través de la supervisión técnica y académica al Programa Nacional de Concertación, hemos aprendido que los gestos sociales, los empeños, los actos de resistencia, las oportunidades de presentar o representar un sentir: todo aquello que abordan o acometen los proyectos apoyados son, casi siempre, ansias por ser o hacer visible a un singular conglomerado de personas.

En un auténtico ámbito de lo que entendemos que debería ser democracia, la gente se organiza y elabora proyectos que no tienen otro condicionamiento que interpretar una necesidad, desde el sentido de la región, el pueblo, la comunidad, el parche.

Conociendo las formas, los contornos, las bases, las rutas y las diversidades, encontramos que la contradicción significa cultura. Ejercer la cultura es apropiarse algo que es de todos, como si fuese personal, propio. Y nadie reclama al otro, por cómo lo comprende y lo usa. Así, el término, el concepto, el sentido de cultura viene a ser una creación y una recreación colectiva que, como tal, presenta un magnífico pretexto para entender la metáfora de la convivencia.

Opuesta a los fundamentalismos y a los credos que vocean una verdad primordial, la cultura se opone digna, amplia, colectiva, como un bien público en la mejor acepción del término. Quizá algunos continúen señalando como debilidad institucional, del ministerio de Cultura y su Programa Nacional de Concertación, el hecho de que, anualmente, se apoyen cerca de dos mil proyectos en más de cuatrocientos cincuenta municipios y ciudades del país, que es casi

la mitad del territorio nacional, en vez de invertir los apoyos públicos en unos pocos proyectos de “éxito” o naturaleza competitiva.

Pero entender país e inclusión significa recoger la multipolaridad, la enorme y variada riqueza simbólica que se da en las fiestas, en los encuentros, en los festivales, en las muestras, en los procesos de formación, en el rescate y preservación de la memoria, en las apuestas por vincular a poblaciones desoídas, en las bibliotecas y centros de encuentro, en las artes, en las costumbres.

Seis gotas de agua

Para esta edición, hemos concentrado nuestra atención en seis proyectos diversos, de sentidos, objetos, conformaciones, intereses y regiones distintas. Hemos creído que son como seis gotas de agua que representan la lluvia, y por ello, consideramos que son afirmativamente singulares, pero identificables como un todo. Los ejercicios de la cultura sobre los que versa este libro (En Atlántico, en Nariño, en Cundinamarca, en el Vichada, en el Valle, en Risaralda) son crisoles, contenedores de los avatares, las angustias, las alegrías y las satisfacciones que se ponen de manifiesto cada vez que se echa a andar un proyecto, desde su diseño plasmado en las letras de un proyecto a ser evaluado, hasta que un contrato se liquida.

Como inmersión en la cotidianidad, queríamos avanzar más allá del relato de un encuentro circunstancial, para más bien convertir la investigación en una vivencia, en un acto de inmersión en donde nuestros investigadores respirarán, por varios días o jornadas, el aire que se respira todos los días allí en donde los gestores, los hacedores, los formadores, los líderes de la cultura, se baten en la cotidianidad, en sus relaciones con las comunidades, con los medios de producción, con las autoridades locales: un sinfín de circunstancias que lleva consigo el ejercicio de la cosa cultural.

Para desde allí devenir un ensayo y caracterizar las variables de la singularidad y entender aquello que desde la estadística y desde los indicadores es difícil de medir. Creemos haberlo logrado, para circular relatos que, seguramente, se parecerán como gotas de agua, a los demás, a los no contados.

José Domingo Garzón
Director, Supervisión al Programa Nacional de Concertación
Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, 2014

Capítulo 1

LA FORMACIÓN
COMO EXPERIENCIA
SIGNIFICATIVA
EN CULTURA

Miguel Alfonso Peña

Miguel Alfonso Peña

Decano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Posgrado en Comunicación Educación de la Universidad Central, Colombia. Licenciado en Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional.

Estudios de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Cofundador del Grupo de Teatro del Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), del cual fue director.

La formación como experiencia significativa en cultura

Un acercamiento a prácticas formativas en dos
organizaciones del Programa Nacional de Concertación



Fotografía 1. Ensayo de la obra *El Principito*. Taller integral. Escuela de expresión artística Vueltacanela. Pereira.

La obra y el obraje culturales son descomunales en el país. Diferentes expresiones, abundantes modalidades en asuntos relativos a la gestión, la creación y la producción generados por centenas de organizaciones se difunden a lo largo y ancho de pueblos, veredas, ciudades y comunidades. Las más tienen afianzadas sus propias búsquedas; algunas ya han arraigado sus dispositivos, otras comienzan un camino hacia la consecución de una identidad que las defina.

El texto que sigue es un análisis en el que se rinde cuenta sobre los mecanismos de formación desplegados en dos de las numerosas organizaciones concertadas con el Ministerio de Cultura de Colombia. Se describen sus actividades, se proponen algunos planos de reflexión sobre sus procesos y un examen razonado, ciertamente etnográfico y académico, acerca de los elementos emergentes para caracterizar como significativa una experiencia –en estos casos– formativa.

Hace algunos meses el equipo de trabajo que tiene a cargo las llamadas consultorías del Programa Nacional de Concertación participó en encuentros a modos de mesas de trabajo en los que se procuraba construir el sentido de las llamadas experiencias significativas para, con ello, consolidar un banco, una suerte de conjunto de acciones de entidades culturales, destacadas por su

interés, innovación e intento de participar en la solución de problemas concretos. Se insistía en que, para que fuese significativo, el proyecto debería ser paradigmático, ser un modelo cuyas acciones se pudieran transferir a otros contextos o poblaciones.

Recuerdo que la discusión giraba en torno a dos preguntas: quién definía lo que era una experiencia significativa en cultura y cuáles eran los parámetros para valorar de ese modo el proyecto de alguna organización. Lícitamente se proponían unos criterios como los aludidos: ejemplaridad, innovación impacto/efectividad y transferibilidad, a los que se suma la sostenibilidad y la participación de la comunidad.

Y como quien mueve responsablemente las aguas, los integrantes del Observatorio de Prácticas Culturales y Artísticas de la Universidad Pedagógica Nacional nos propusimos problematizar y redefinir las propias acciones. A la pregunta sobre quiénes pueden coadyuvar en la definición de lo que se considera una *experiencia significativa*, pensamos en los supervisores del Programa de Concertación; aquellos testigos que, aunque itinerantes, portan y se saben conocedores de derroteros, códigos, comportamientos, usos materiales y simbólicos, formas de relación, lugares de agentes y de la comunidad, de los múltiples textos y subtextos que entretejen la razón de ser y la existencia de las organizaciones culturales concertadas.

Se diseñó y se desplegó un taller con los supervisores a fin de ir engranando una nueva mirada sobre la labor del equipo en su totalidad. Procuramos otros anclajes y surgió una nueva motivación: Nuestro oficio, hasta hace poco, consistía en dotar de un horizonte de sentido –volver discurso– el conjunto de prácticas artísticas y culturales que desarrollan las entidades, con datos devenidos de la aplicación de instrumentos cuantitativos; surgidos de la frialdad, si se quiere, de unas tabulaciones, unos gráficos y unas respuestas apiñadas.

Pero en todo contexto de análisis de los hechos culturales y del arte se produce una poética. No fue la excepción la circunstancia descrita. Bastó una nueva demanda para que se gestionara una nueva contemplación. Ver en el propio terreno; dejar por un momento el dato cuantitativo y acechar el sentido que circula, que reclama ser enunciado. De este modo, una visita, efectuada por quienes acechamos la academia, produciría, también, algo diferente. Así se intuyó. Sopesamos que acercarnos a diversos sitios de la geografía cultural colombiana permitiría encontrar nuevas preguntas, establecer más y mejores claridades acerca de los temas enunciados.

En efecto, después de *ires y venires* –como reza la expresión popular–, de nuevos encuentros y reuniones; después de diseñar instrumentos, interpretar

datos cuantitativos, formular vías de análisis y cotejar informaciones, determinamos la necesidad de ver *in situ* las formas (de formación, de organización, de vinculación, de concepción y de acción) que emergen en la *actividad* y el *trabajo* de los integrantes de algunas organizaciones culturales.

Ello implicó proponer la rejilla de categorías desde y con las cuales, afinar nuestros análisis. No se trataba de una entrada deductiva; se intentaría que, una vez realizado el trabajo de campo, se establecieran fundamentos para redefinir políticas, maneras de acercamiento y nuevas categorías de interpretación de la actividad cultural del país.

Se trataba de provocar cierta uniformidad dentro de tanta diversidad, en un intento por seguir aportando en la configuración de una *cartografía cultural del país*. Y es así, por cuanto hemos intentado desde hace algunos años proponer planos de indagación y extraer consecuencias discursivas desde perspectivas antropológicas, sociológicas y culturales. Quiere decir que se han refinado y estabilizado algunos planteamientos, pero que, a consecuencia de un ejercicio autoevaluativo, nos debemos la oportunidad de pasar del ejercicio académico, en ocasiones abstracto, al contextualizado, concreto y cristalizado.

Hemos atestiguado que algunas de las publicaciones emanadas del análisis de la aplicación de los distintos instrumentos son materia de estudio y aplicación en diversos sectores del país. No obstante, se desea ahondar en los planteamientos esbozados en *Ejercicios de la cultura* (Alfonso, Arenas & Niño, 2013), recabar en concepciones del saber, de las prácticas culturales y en sus modos de transmisión a fin de aportar en la construcción de un discurso cultural situado.

Un estudio de este tipo debe, en primer lugar, sintetizar los acopios de información hasta ahora logrados, comprender maneras de formar en y desde la labor cultural los procesos de mediación por vía de la actividad (que también espera ser caracterizada), la percepción, los productos, la circulación, la gestión y los procedimientos estéticos que se les vinculan.

En el particular caso de este capítulo nos centramos en la formación. Como se ha comprobado, además de ser una de las líneas por considerar tanto en la presentación de los proyectos como en su evaluación, es factor estructurante de la mayoría de los procesos de las organizaciones culturales del país. Es lo habitual. Empero, y afectados por estos años de desempeño reflexivo, hemos procurado apropiar las enseñanzas y desarrollos para decir, como se expresó en el citado texto, que en los márgenes de las actividades formativas de muchas organizaciones, en sus pensamientos periféricos, y sus hondas implicaciones en la comunidad, se encuentra la base de nuevos discursos y prácticas educativas. Es por ello que se insistió en que las facultades de Educación, la academia, el

Estado, los educadores y todos los agentes vinculados a la educación debemos volver la mirada hacia la región, la geografía, las prácticas ancestrales y los valores que en nuestros territorios proliferan.

El país y sus vicisitudes son objeto transversal en las instituciones educativas. Como decía el maestro Tedesco:

... la preocupación no proviene sólo de las dificultades que provoca la implementación de nuevos diseños curriculares o de los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos multidimensionales. La preocupación proviene, además, de la necesidad de redefinir los contenidos socializadores –valores, normas actitudes–, que la escuela debe transmitir. Distinguir ambos aspectos del problema es, sin embargo, muy importante. En un caso estamos frente a una operación técnico-pedagógica, en donde el protagonismo lo tienen los profesionales de la educación. En el segundo, en cambio, estamos ante una cuestión social y política que puede o debe ser dirimida por el conjunto de los actores sociales. (Tedesco, 1995, p. 74)

Esta cita nos ayuda a argüir que quienes conforman la academia (profesorado o profesionales de la educación) no son ni los únicos competentes ni los únicos llamados para propiciar nuevas dinámicas de comprensión de estudiantes, y que la escuela no es el único espacio para formar al ciudadano. Con esto no se deslegitima ni el inigualable valor de la institución en la formación de las futuras generaciones, ni el papel del educador. Pero las crecientes preguntas y complejidades del país solicitan mayor tejido incluyente, discursos y prácticas que alteren las dimensiones vitales, sociales y cognitivas de los individuos. La comunión entre la academia y las prácticas de formación de las organizaciones se puede configurar en nicho de cultivo de estas esperadas concreciones.

Esta tesis contrasta con el papel de la educación en el que el conocimiento constituye el asunto central y medular en todas las formas de organización. Sucede que, a nuestro juicio, como formadores, educadores y estudiosos de las dinámicas artísticas y pedagógicas, lo decisivo en las dinámicas del país es volver al ser humano, la constitución de subjetividades relacionales, el cuidado de sí, del otro, de la naturaleza, del cuerpo, etcétera. Asiste, en el caso del país y con urgencia, la configuración de una pedagogía para la resiliencia, entendida como atributo positivo y una capacidad para sobreponerse a situaciones dolorosas; es fortalecimiento, capacidad de proyectarse hacia el futuro.

Muchas páginas de los pedagogos proponen volver a proyectos educativos humanistas, a la constitución de lo humano como el eje de todos los procesos

sociales y culturales. Se trata, de todos modos, de una educación volcada más sobre el ser humano que sobre los contenidos; resguardada en perspectivas éticas y estéticas orientadas a favorecer la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la cristalización de un ciudadano (sujeto de ley y derecho) global, creativo, sensible, intuitivo, generador de cooperación, solidaridad y fortaleza.

El arte y la cultura –lo han demostrado las organizaciones estudiadas– son una herramienta fundamental en la consecución de esta utopía, en cuanto organismos vivos que refundan modos de vivir, que permiten construir ciudadanía y maneras de percibir y actuar en el mundo. En estos campos se encuentra la clave para entender el vínculo entre ciudadano y educación. Son ámbitos con efectos en la manera de vivir, de relacionarse, de ser, hablar y actuar.

Planteado de este modo, el arte y las prácticas culturales son potenciales medios de formación ciudadana; y la formación cultural, un sistema integrado de construcción de sentido, de universos relacionales, estéticas emergentes, planos de convivencia, tolerancia, identidad y respeto por la naturaleza. Estos asuntos serán materia de reflexión a la luz de lo acontecido, a modo de constatación y tomando como base las informaciones tomadas en terreno. Por ello, a lo largo de estas páginas hay diversos planos para explicitar, ilustrar y argumentar la formación como experiencia significativa en cultura.

Inmersión como ampliación

Y como la cultura es dinámica, móvil, viva, los discursos también deben serlo.

Fue esta una oportunidad para reestructurar, validar, comprobar, deconstruir, reconfigurar sentidos; para prescindir de lo estático. El ejercicio desarrollado por los supervisores, quienes peregrinan por las regiones y logran niveles de comprobación a partir de los proyectos propuestos dentro de la convocatoria, ha proporcionado márgenes de reflexión, testimonios basados en los instrumentos y algunas concepciones e indicios acerca de procedimientos de las organizaciones o sobre usos de los recursos proporcionados por el Ministerio.

Había un remanente: la sensación de que el dato a veces asombra por su contundencia, pero a costa del circuito de relaciones, de la propia palabra, del sujeto que la porta y de su fuerza simbólica. En las reuniones del equipo de trabajo insistíamos en la necesidad de acercarnos al terreno, retornar al cara a cara –que en tiempos de la sociedad digital parece en vía de extinción– para, desde allí, reconocer y construir un discurso acerca de las concepciones y los modos de hacer que desarrollan unas organizaciones en torno a premisas, objetivos y propósitos del Programa Nacional de Concertación.

El procedimiento, para este caso, consistió en elegir dos organizaciones con énfasis en formación. Después de los mecanismos expuestos se asignaron dos entidades concertadas con el Ministerio: *Vueltacanela*, en la ciudad de Pereira, y el proyecto *El MAMB: Un Aula de la Escuela* desarrollado por el Museo de Arte Moderno de Barranquilla. En estas, como lo demostraremos en las siguientes páginas, fue posible hacer un proceso descriptivo, reflexivo y analítico a partir de sus actividades, de las visibilizaciones de sus prácticas, las orientaciones y lógicas específicas que bien pueden ser ejemplarizantes. Es el objetivo del presente texto, con ello también se procura:

1. Aportar en la comprensión del tejido cultural del país.
2. Establecer un estudio descriptivo de dos organizaciones culturales.
3. Explicitar otras prácticas/dimensiones de las organizaciones que no se han evidenciado o que quedan ocultas tras la aplicación de instrumentos cerrados.
4. Proponer categorías de análisis y planos de conceptualización para aportar en la modelización de la formación en cultura.
5. Aportar elementos para la configuración de sentido de las experiencias significativas en cultura.

Los objetivos, se infiere, son contingentes a los hallazgos. Las palabras que nutren este capítulo son el reflejo de esta afirmación. Durante varios días acompañamos las organizaciones citadas, escuchamos la polifonía de sus agentes, de sus fundadores, beneficiarios e instructores; nos situamos en otra perspectiva, nos permitimos entrar en sus cotidianidades y... ¡aprendimos! Ahora se espera reflejar lo más fielmente el esfuerzo de estas personas, muchas anónimas, que encarnan el espíritu del esfuerzo por vincular las prácticas culturales y artísticas con las personas, su desarrollo y esperanza.

El documento se divide en tres partes. En la primera, se describe el proyecto del Museo de Arte Contemporáneo de Barranquilla, se analizan sus acciones y se propone un plano de discusión. En la segunda parte se actúa del mismo modo con el programa de *Vueltacanela*. En la tercera parte se propone una modelización teórica a partir de las visitas, encuestas y observaciones. Intentamos una reflexión académica, que dé continuidad a anteriores cavilaciones y que abra el debate sobre la categoría *formación*, desde las lógicas de las organizaciones culturales.

Esta labor no habría sido posible sin la inmensa colaboración de las personas que gestan proyectos y que muy amablemente nos regalaron con sus espa-

cios, permitiendo escudriñar en sus prácticas, ejercicios y documentaciones. Un especial agradecimiento a María Eugenia Castro Mejía, directora del Museo de Arte Contemporáneo de Barranquilla, a Waldy Castillo, quien fue el guía y bastión de la visita, y al maestro Eduardo Vides Celis, creador del programa El MAMB: Un Aula de la Escuela. En Pereira, a la maestra María Sofía Calvo, fundadora y directora académica de *Vueltacanela*; a Hernando Rojas Cano, consultor de los proyectos de esa fundación; a los profesores Raúl Echeverri Mejía y Tiberio Giraldo Arbeláez, emprendedores de sueños y de paz en Villa Santana.

Todos ellos confirman y son ejemplo de la misión que al arte le atribuye Octavio Paz: “la misión del arte trasciende el horizonte de lo estético para proyectarse con fuerza a otros campos como la formación humanística, la promoción social y el compromiso ético”.

Se espera reflejar lo más fielmente el esfuerzo de estas personas, que encarnan el espíritu por vincular las prácticas culturales y artísticas a la vida de muchas personas, su desarrollo y su esperanza... núcleo de la cultura humana.

El Museo de Arte Moderno de Barranquilla: proyectos formativos para difundir arte

*Ahora todo quiere ser espectáculo, la arquitectura
quiere ser espectáculo, la caridad quiere ser espectáculo,
la intimidación quiere ser espectáculo,
y una parte inquietante de ese espectáculo
es la caravana de las desgracias planetarias.*

William Ospina

Arribar al Museo de Arte Moderno de Barranquilla (MAMB) es una sensación contrastante. Se tiene el imaginario de que al tratarse de una ciudad (y una región) con un caudal enorme de artistas y expresiones culturales, el museo sea una gran edificación para la circulación de obras de una zona geográfica y simbólicamente potente para el Caribe colombiano. Sin embargo, es una pequeña casa, incrustada en un barrio residencial en cuyo interior el dinamismo de pocas personas le imprimen características particulares a las exposiciones, curadurías y procesos de gestión, administración y formación.

Ciertamente, durante los días de nuestra visita fuimos testigos de los cambios en la obra que se expone al público, de reuniones del grupo que tiene a su cargo las visitas guiadas, conferencias, etc. Es sorprendente ver cómo un puñado



Fotografía 2. Fachada del Museo de Arte Moderno de Barranquilla.

de personas, todas muy jóvenes, intentan refrescar el cálido ambiente con preguntas, formas de enunciar el arte y de compartirlo en dinámicas de formación.

En todos sus programas se encuentra la intención educativa: al habitual programa de exposiciones de obras de reconocidos artistas en diferentes formatos (obra pictórica, fotografía, videoinstalación, etc.), y bajo el lema “Arte al alcance de todos”, se aspira, como programa bandera, a democratizar el acceso a los objetos estéticos y materiales producidos por artistas reconocidos. Como es de suyo la misión de los museos. Sin embargo, lo que es significativo de las distintas programaciones, es que se estructuran en torno a propósitos educativos.

Un martes de cada mes, por ejemplo, se desarrolla “Debate”, un espacio en el cual los asistentes participan de discusiones sobre temas culturales desarrollados por invitados especialistas. Estos espacios se organizan en virtud de tres

elementos orientadores: arte, cultura y política; los salones de artistas y la relación entre arte y educación, todos bajo la pregunta sobre el papel que cumple o le cabe al arte en el sistema educativo.

Los Martes del MAMB es un programa institucionalizado en el que se presentan profesionales de todas las ramas con desarrollos artísticos en diferentes campos (investigación, gestión, formación, entre otros).

El Jueves de Audiovisuales es un programa mediado por el cine foro. Se ofrece al público una proyección de filmes, documentales o cortometrajes y se despliega un encuentro interactivo a partir de temáticas introducidas o dinámicas de sensibilización para el desarrollo del tema.

Los viernes se dedican a la apreciación de la música en sus diferentes vertientes (*jazz, bossa nova, salsa, flamenco y rock*). No se trata de una audición, el programa Entre Notas y Arte, como se denomina, es un espacio académico y alternativo con el cual se procura acercar al público a universos estéticos recurriendo a la música de manera abierta, con el fin de generar espacios de reconocimiento de culturas, expresiones y contornos simbólicos.



Fotografía 3. El Buséfalo. Medio de transportar el museo a la comunidad y el traslado de los niños al museo.



Fotografía 4. Taller de expresión plástica. Museo de Arte Moderno de Barranquilla.



Fotografía 5. Maestro Eduardo Vides Celis. Creador del programa El MAMB: Un Aula de la Escuela.

En 2010, con la intención de llegar a nuevos públicos, se expandieron las actividades (tango, *performance*, instalaciones) y se empezaron a ofrecer dos nuevos programas con proyección social: Extramuros y Vamos al Museo. El primero recibe su nombre del traslado de algunas de las exposiciones a colegios, barrios y empresas. La exposición itinerante se complementa con charlas informativas (modelo que reproduce “Un Aula de la Escuela” que describiremos en breve). De este modo, el museo desplaza parte de las obras, ofrece una visita guiada y, ocasionalmente, realiza talleres informativos o de capacitación.

El proyecto Vamos al Museo se realiza con fondos de entidades privadas, las cuales han donado un bus al que llaman el Buséfalo, medio de transporte que se ha convertido en una bisagra, un puente entre los niños de escasos recursos y las obras que se exponen en el Museo. El programa consiste en que, mediante la dotación del bus, se amplifica el número de visitantes al Museo ya que, en acuerdo con instituciones educativas, se recogen los niños en los lugares donde residen y se trasladan allí.

El MAMB: Un Aula de la Escuela

Con este nombre se colige la proximidad entre arte y educación. Así es, el proyecto inició con un conjunto de veinte conferencias magistrales los sábados, distribuidas en dos ciclos por año. Uno se ofrecía entre abril y junio, el otro entre agosto y octubre, siempre unificando las premisas y funciones del Museo.

El programa nació en 2005, apenas nueve años después de que el Museo abriera las puertas al público, por idea del entonces director del área educativa. Como lo expresa Waldy Castillo (al momento, director administrativo del Museo): “Se trataba de articular una oferta académica con las exposiciones o actividades que se realizaban en el museo. Antes se efectuaba una o dos sesiones, pero no había actividades educativas”. Y el proyecto se convirtió, con el paso del tiempo, en la médula, en el núcleo de todas las actividades del Museo. Es decir, la formación pasó a ser el foco de interés, el argumento estructurante de los procesos y las prácticas.

Históricamente surgió como proyecto de formación de formadores. Con su propia estructura, se propuso como meta capacitar a cien docentes en lenguajes, técnicas y comprensión del arte contemporáneo. Sin embargo, en 2009 se redujo el número, ante la posible amenaza de que no se cumpliera con el número propuesto por año, se pensó en expandir el público objetivo a gestores, guías, artistas, personas asociadas a instituciones formales e informales. (Entrevista Waldy Castillo)

El MAMB: Un Aula de la Escuela nació en un momento en el cual se tenía la convicción de que educación y arte son aspectos que se relacionan entre sí y que deberían ser complementarios de los sucesos que allí se desencadenan. Para Eduardo Vides Celis –quien se desempeñó como director del área educativa por varios años y a quien se debe la cristalización de este programa–:

... museos y galerías tienen un importante componente educativo; es decir, ofrecen la oportunidad de ir incrementando los caudales de conocimiento y experiencia [...] la diversión se utiliza como método de enseñanza, con plena consciencia de que se aprende aquello que nos resulta placentero.

Con ello se vislumbra la posible desacralización de la formación como objeto exclusivo de entidades e instituciones educativas formales y se replantea la función intrínseca de los museos: ahora también son espacios para la investigación, la educación, el goce y la participación.

No se trata de unas reflexiones aisladas del maestro Eduardo Vides. Desde el nacimiento del Museo existe la intención de fundamentar el proyecto. Lo realizan, se infiere, a partir de las afinidades entre el aprendizaje significativo y la perspectiva psicológica de Bruner que vinculan conocimiento nuevo y conocimiento previo. La premisa es que en el Museo se proporciona material, información o experiencias nuevas y se despliegan la interacción y la interpretación en un entorno comunicativo.

A pesar de que no existe profundización teórica en estos aspectos, lo expresado consolida un lugar de enunciación consecuente con los discursos pedagógicos actuales y que someteremos a análisis más adelante. Por el momento se describe el modo de funcionamiento del programa.

Este se orienta a docentes de las áreas de Artes, Estética y Humanidades de los distintos niveles educativos: preescolar, básica primaria, secundaria y educación artística; no obstante, asisten profesores de otras áreas quienes se reúnen el tercer lunes de cada mes en el Museo alrededor de una temática particular.

Dos comités (el curatorial y el de educación) perfilan los artistas y las temáticas que se abordan en los ciclos de charlas del El MAMB: Un Aula de la Escuela. Los temas se relacionan con las líneas de trabajo curatorial del Museo, en donde se procura acoger artistas reconocidos y, en vínculo con el comité de educación, dan estructura al programa educativo del año.

El programa El MAMB: Un Aula de la Escuela estructura todas las actividades restantes del Museo. Ha evolucionado de tal modo que no se trata exclusivamente de ciclos de conferencias. A él se articulan talleres, un proceso de seguimiento y unas

intenciones de transposición dirigidas, en principio, hacia una comunidad específica (docentes en ejercicio), pero que ha procurado ensanchar el escenario de impacto.

En la tabla 1 se presenta un ejemplo de los ciclos de conferencias que se han realizado (para consultar la programación completa véase el anexo 1):

Ciclo	Fechas de realización	Temarios	Invitados/Conferencistas
1	9 sábados 19 de agosto-21 de octubre de 2006	Teoría del arte Lectura de la imagen y experiencia estética Apreciación del arte contemporáneo Grupo El Sindicato y Grupo 44 Apreciación del arte del Caribe colombiano Apreciación del arte actual colombiano Taller de crítica del arte actual	Eduardo Vides Celis Rodolfo Wenger Néstor Martínez Celis Efraín Arrieta Benítez Eduardo Hernández Álvaro Medina María Iovino
2	Jueves y sábados: 29 de marzo-28 de abril de 2007 Sábados 5 a 26 de mayo	Taller de composición fotográfica Lectura de imagen artística contemporánea Ruta de Obregón: Visita guiada a los murales del maestro realizados en los distintos municipios del Atlántico Estudios de la producción fotográfica del Caribe Colombiano Estudio de la obra de Joaquín Torres García y sus aportes a la educación artística Estudio de los maestros del Caribe colombiano (Alejandro Obregón, Enrique Grau y Álvaro Barrios) Estudio de los maestros latinoamericanos: Wilfredo Lam, Roberto Matta y Tarsila Do Amaral Estudio de las investigaciones-creaciones contemporáneas (dos sesiones)	María Claudia Bernal Álvaro Medina Néstor Martínez Roberto Montoya Rodolfo Wenger Ivonne Pini Salwa Amashta Eduardo Hernández Álvaro Restrepo

16	26 de abril-21 de junio de 2014	<p>Curso de apreciación. Arte del Caribe colombiano</p> <p>Revisión histórica de las culturas del Caribe colombiano</p> <p>Fotografía. 1800 hasta mediados del siglo xx.</p> <p>Alejandro Obregón, Enrique Grau, Cecilia Porras</p> <p>Orlando Rivera, Noe León, Ángel Loochkart.</p> <p>Álvaro Barrios, Manolo Vellojin, Hernando del Villar y Norman Mejía</p> <p>Grupo el Sindicato y Grupo 44</p> <p>Performance en el Caribe</p> <p>Prácticas artísticas en el Caribe colombiano</p>	<p>Cristo Hoyos</p> <p>Eduardo Hernández</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Jaime Cerón</p> <p>Milena Aguirre</p> <p>Alexa Cuesta</p> <p>Edwin Jimeno</p> <p>Néstor Martínez Celis</p>
17	30 de agosto-18 de octubre de 2014	<p>Curso de apreciación. ¿Arte político o arte del poder?</p> <p>Lconduc-Art: el poder de hacer arte</p> <p>Gráfica indómita. El papel del arte político en los años sesenta en Colombia</p> <p>Muralismo mexicano</p> <p>Arte y violencia en Colombia</p> <p>Ciudadanías políticas y discurso visual en la obra de Doris Salcedo, José Alejandro Restrepo y su generación</p> <p>Obregón, Álvaro Barrios, Ramito Gómez, Delcy Morelos, Norman Mejía, Cristo Hoyos, Antonio Inginio Caro</p> <p>Débora Arango-Beatriz González-Ethel Gilmour</p> <p>Dictaduras, democracias y grupos en Brasil, Argentina y Chile</p> <p>¿Arte político o arte del poder? En la esfera contemporánea de Colombia</p>	<p>Ruslan Torres</p> <p>Katia González</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Danny González</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Oscar Roldán</p> <p>Sylvia Suárez</p> <p>Lucas Ospina</p>

Tabla 1. Actividades realizadas en cuatro de los ciclos ofrecidos en El MAMB: Un Aula de la Escuela.

La tabla 1 nos permite hacernos una idea acerca de la variedad de temas y los especialistas invitados. El programa concertado con el Ministerio de Cultura ha evolucionado grande y cualitativamente. Al comienzo se trataba de un grupo de cinco charlas; progresivamente se fue ampliando tanto su nivel de acción y las maneras de publicitarlo como la focalización de temas y la presentación de los folletos, entre otros aspectos.

Uno de los elementos interesantes de este progreso es la puntualización de objetivos del programa y la creación de la llamada “hoja pedagógica”. En 2010, por ejemplo, en esta se localizan los contenidos puntuales de las charlas y se hace una presentación del programa en plegables, en los cuales se ofrece una visión de representantes de las vanguardias artísticas del siglo xx, del arte contemporáneo y algunos conceptos particulares, tales como “técnica”, “medio”, “posición estética”.

En la información de 2012 (ciclo xii), se adicionó a la contextualización básica de los contenidos que se abordan, para la vista al público, la estrategia metodológica y los objetivos:

Analizar y reflexionar sobre diversas tensiones y aportes que han incidido en el desarrollo conceptual, estético, práctico y creativo del arte contemporáneo en relación con la arquitectura, el diseño industrial, el diseño gráfico, el diseño de interiores y el diseño de modas.

La primera parte de este objetivo es el pilar del trabajo. La gran intención del programa reside en proporcionar elementos de juicio para que los asistentes logren niveles de comprensión sobre tendencias estéticas de las vanguardias artísticas de los siglos xx y xxi. En los últimos años se sostiene, pero integrando otras disciplinas, lenguajes y prácticas artísticas. Otra muestra de la evolución interna del programa con impacto social, cultural y pedagógico.

El MAMB: Un Aula de la Escuela como experiencia significativa

A continuación proponemos los que se infieren como asuntos centrales del programa y los situamos en la perspectiva del enriquecimiento de la categoría *experiencia significativa*, que hemos considerado como estructurante de esta reflexión.

La formación: eje de actividades y proyecto estructural del Museo

El Museo no pretende ser universidad, a juicio del profesor Néstor Martínez Celis: “se trata de contribuir en un plano pedagógico a propagar, difundir, revisar, llevar información para que el profesor/asistente transmita los contenidos

adquiridos en los ciclos” (entrevista personal). Aun así, la formación es la actividad central que define su identidad, sus funciones y sus desarrollos con intención social. Tiene, además, un papel muy activo en la configuración de sentido sobre el arte, la región y las expresiones culturales.

Y como la formación irradia todo el andamiaje del accionar del Museo, poco a poco se va progresando en “acciones afirmativas” para anudarla a la cultura y establecer vínculos con el conjunto de la sociedad; esto a partir del saber artístico, que se establece como el modulador de las dinámicas del Museo. Este proceso ejemplifica muy bien la *enculturación artística*, entendida como el proceso por el cual los profesores y el público adquieren usos, lenguajes, medios de expresión, tradiciones, datos históricos de las prácticas de referencia artísticas.

Ciertamente, el Museo de Arte Moderno de Barranquilla encarna el uso de estos espacios como educativos, como caudal de recursos didácticos, extensión de sentido artístico y estético, de promoción cultural y de formación docente en particular.

Fue posible comprobar este hecho en las entrevistas realizadas a varios docentes que asisten periódica y sistemáticamente a los ciclos, quienes insisten en que es posible el aprendizaje ya que no solo se acumulan experiencias; se participa de manera interactiva (y voluntaria) en la comprensión de contenidos y temas.

Debemos recordar que existen otras actividades a modo de “servicios educativos” (programas y actividades complementarias a la visita al Museo), que pretenden desarrollar la comprensión, la interpretación y apropiación de los temas asociados a las exposiciones (como Martes del MAMB, Jueves del Arte, Entre Notas y Arte, Vamos al Museo y Extramuros).

Generación de conocimientos, conceptos de arte que se transmiten

Luis Meyer, coordinador del área educativa del MAMB, asegura que “formar es generar experiencias y conocimientos”. Esta definición conduce, por una asociación mental, al reconocido filósofo y pedagogo John Dewey, particularmente a su texto *Experiencia y educación*. Allí se ocupa de la función educativa de la experiencia, pero no desde el punto de vista empirista ni del radicalmente pragmatista. La experiencia, recalca Dewey, es susceptible de ser transformada en conocimiento, en conceptualizaciones.

En efecto, en el programa El MAMB: Un Aula de la Escuela se trasciende la cotidiana visita al museo como recreación y se ubica el abordaje de contenidos, el desarrollo de habilidades, la comprensión, la capacidad de observación, la atención, la comunicación y comparación; la capacidad crítica, la imagina-



Fotografía 6. Reunión de los guías educativos. Sala Alejandro Obregón. Museo de Arte Moderno de Barranquilla.

ción, la adquisición de conocimientos nuevos y la estabilización de los previos. Esto conlleva una función del museo como mediación didáctica y experiencial. Es parte del programa desplegar un conjunto de actividades a fin de construir contenidos precisos relativos al arte contemporáneo.

Pero no es solo este tipo de conocimientos cognitivos los que se despliegan; lo experiencial se refiere a que el conocimiento generado en El MAMB: Un Aula de la Escuela se conecta con el asombro, la apreciación, el goce y el juicio estéticos, la afirmación profesional, el crecimiento conceptual y la visión histórica.

Es decir, a tenor de las nuevas concepciones de los museos, estos son ahora, y el MAMB es ejemplo de ello, espacios de exploración y experimentación, de involucramientos cognitivos, emocionales y comunicacionales. El encuentro dialógico en los ciclos provee una dimensión emocional importante que también tiene connotaciones epistemológicas: satisfacción personal, experiencia y vivencia estéticas, motivación, enriquecimiento personal, empatía.

En consecuencia, se trasciende la visita y la recreación para situar el abordaje de contenidos, el desarrollo de habilidades y de la imaginación, la comprensión, la capacidad de observación, atención, comunicación y comparación; la capacidad crítica, la adquisición de conocimientos nuevos y la estabilización de los previos.

Transferibilidad de contenidos

Este punto es neurálgico. Existe un nivel didáctico puesto que implica la mirada en conjunto y la toma de decisiones sobre temas, conceptos, objetivos y tiempos de los ciclos; la organización de la información, la asignación de responsabilidades y el control en los contenidos, la secuencialidad de estos y de los temas, el uso de recursos, estrategias y mecanismos de seguimiento.

Entre los asuntos que hacen viable la transferibilidad de los contenidos a las aulas donde laboran los profesores asistentes a los ciclos de formación encontramos:

1. Se generan diversos modos de aprender ligados a la difusión del arte contemporáneo.
2. Como se trata de dispositivos pedagógico-artísticos, los asistentes (profesores) surcan e individualizan (recrean de diversas formas) las estrategias que les ofrecen en las charlas de los ciclos.
3. Existen unos objetivos cognitivo-estéticos preconcebidos por las dinámicas del Museo que se pueden detectar y recrear en otros espacios educativos.
4. La creatividad de la obras transmuda en creatividad pedagógica y expositiva, que reaviva la praxis de los docentes.
5. Se incentiva el vínculo curiosidad-conocimiento.
6. Se estimula la interacción.
7. Se estimula la interpretación subjetiva.

El proyecto se planifica y se presenta como ámbito concebido para la transmisión y construcción de contenidos. Se despliegan formas de enseñar y transferir las informaciones presentadas en los ciclos, dentro de un paradigma que combina la exploración y la imitación, el descubrimiento y la recepción, la actividad y la participación. Uno de los logros sustanciales del programa es que, a pesar de estar dirigido a una población relativamente especializada, se planea, diseña y elabora de modos que se pueden transferir a las aulas y con poblaciones de diferentes edades y contextos.

La hoja pedagógica

Recurso muy útil, es un folleto que contiene información sobre el tema de la exposición de la obra. Comprende una breve contextualización de los puntos

centrales de esta, apuntes biográficos del autor, los materiales que utiliza y las técnicas. En ella se proponen unas preguntas a modo de taller, con las cuales se refuerza la información o se propone una pequeña investigación. Incluye un pequeño glosario con nociones o términos relacionados con la obra o las charlas.

La batería de preguntas funciona como apoyo (y como mediación) entre las personas y la obra; es decir, una de sus coordenadas es el plano objetivo ya que se trata de asuntos puntuales y concretos relacionados con el temario y los contenidos de los ciclos. Pero interroga, también, sobre percepciones y apreciaciones subjetivas de los participantes.

En síntesis, la hoja pedagógica funciona como recurso que se puede utilizar en los colegios y escuelas ya que recoge el propósito principal de las charlas y medios expresivos para realizar actividades artísticas en la escuela.

Decisiones consensuadas

La decisión sobre temas, invitados y contenidos recae en dos comités creados para tal efecto y que tienen como función pensar todo el proyecto. El Comité de Educación está conformado por Eduardo Vides (en su calidad de creador del programa), dos profesores de la Facultad de Artes de la Universidad del Atlántico, la directora del Museo y el coordinador del Área Educativa. Son funciones del Comité revisar los proyectos educativos que se proponen al Museo, evaluar lo realizado, diseñar las actividades y planificar la programación de los ciclos.

Este procedimiento señala que la programación es una labor previa –y por demás necesaria e institucionalizada– al desarrollo de los ciclos. Lo que ilustra de otra manera cómo la formación es el factor nuclear de los procesos del Museo de Arte Moderno de Barranquilla. El grupo de especialistas se reúne a debatir sobre la pertinencia de temarios e invitados con miras a complejizar, actualizar o profundizar algunos de los desarrollos preestablecidos.

Interacción Museo-sociedad

Es misión del Museo de Arte Moderno de Barranquilla beneficiar a la comunidad a través del acceso al arte y la cultura. Este proceso se logra, como se expuso, con el traslado de la obra a los barrios y el de públicos especiales al Museo (poblaciones de bajos recursos económicos, de sectores vulnerables, etc.).

En el programa El MAMB: Un Aula de la Escuela no existe manifiestamente una actividad de inclusión de poblaciones en condición de vulnerabilidad o con necesidades educativas especiales. Sin embargo, con los programas Extramuros

y Paseo por el Museo, articulados al primero, se trasladan niños de barrios marginales o que viven en complejas condiciones sociales y económicas. Esta experiencia ha promovido la concienciación social, la reconstrucción de tejido social, la recuperación de memoria colectiva, la sensibilización, la participación, la apropiación e intervención en espacios sociales.

De este modo se procura participar en el desarrollo estético de los asistentes, la conservación de tradiciones y de valores.

Al momento de nuestra visita se encontraba en gestación un programa llamado Educación Artística para la Paz, que concibe este campo como instrumento de transformación social e individual. Según se enuncia en el documento del proyecto piloto de Educación Artística para la Paz, se ha diseñado para poblaciones en situación de vulnerabilidad a fin de utilizar el arte como medio para

... rescatar a través del ejercicio creativo toda la capacidad humana, emocional, reflexiva, dialógica y afectiva de los participantes en el proceso, a partir de lo cual se puede empezar a recobrar esa humanidad común necesaria para el encuentro y el entendimiento entre diversas poblaciones.

No se trata de una visión instrumentalista del arte, a tenor del arte y la educación contemporáneas; estos son escenarios de intervención social, de restauración, transformación y construcción de sentido y relación cultural.

Contribución al debate ideológico sobre los acontecimientos artísticos de actualidad

El asunto de la ideología es una particularidad del arte contemporáneo. En el Museo se toma de manera sistemática, rigurosa y estructurada. Una panorámica de las charlas nos muestra que se parte de la teoría del arte, se enseña a apreciar y leer imágenes, reconocer grupos y lenguajes estéticos, comprender la obra y las evoluciones técnicas de artistas, a producir artefactos artísticos, apropiar/ estudiar conjuntos de obras de artistas colombianos, latinoamericanos, a reconocer y razonar sobre poéticas de la imagen, a desentrañar tipologías estéticas (muralismo, *pop art*, realismo, arte conceptual, expresionismo, neorrealismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo, entre otras corrientes).

Se entiende por ideología una fuerza que impulsa a la acción, y más importante: el trasfondo de las discusiones sitúa la experiencia de la humanidad y del arte contemporáneos. Una vez más, la orientación del proyecto El MAMB: Un Aula de la Escuela contribuye al debate en torno a temas relacionados con

el arte contemporáneo, pero localizados en dos esferas: una correspondiente al arte en sí mismo y una educativa, informativa y comunicativa.

El amplio espectro de temas y visiones de arte que circulan dentro del programa ha contribuido a la formación de docentes. Lo ha hecho desde el dispositivo configurado para tal fin. Pero, desde la perspectiva de la contribución al debate sobre las tendencias artísticas su potencia es innegable. Se trata de una vinculación entre representaciones del arte, producciones artísticas e ideas ubicadas en momentos históricos y particularmente en la actualidad.

Al momento de nuestra visita, los asistentes han presenciado 16 ciclos, escuchado a más de 50 conferencistas y compartido una variedad de temas inscritos en torno a la comprensión y apreciación del arte y los conceptos que le son afines. No solo se proporcionan elementos transferibles al aula, también se generan espacios de crecimiento conceptual e ideológico sobre el arte contemporáneo.

Este hecho se revela como importante en un proceso de formación. Pareciera que unas estructuras ideológicas subyacentes a las propuestas artísticas se abordarán a fin de configurar un campo cultural. Es así puesto que no solo se trata de explicar la obra. Se invita a unos especialistas que han construido discursos y planos de reflexión teórica o crítica sobre periodos artísticos, artistas o movimientos y los socializan a un auditorio.

En consecuencia, las obras se deconstruyen en un universo enunciativo; asimismo termina recomponiéndose un conjunto de metáforas y principios explicativos que incrementan el sentido y las posibilidades comprensivas por parte del profesorado asistente a las charlas y talleres. Pero obra y principios explicativos no determinan un final o una sobredeterminación ideológica, por el contrario, el dispositivo funciona a modo de obra abierta, provocando que el profesor asistente elabore su propio juicio, supere el dato e incorpore lo percibido en su trabajo docente y en sus propias prácticas como artista en ejercicio. Así lo enunciaba uno de los profesores universitarios entrevistados: la programación que hace en sus asignaturas corresponde, en alto grado, a lo que se ha presenciado en los ciclos de formación. Se va configurando una escuela de pensamiento y un grupo que la sostiene.

Variedad

A pesar de que existe una línea estructurante en los ciclos de formación, los temas son diversos y pasan por varios campos: historia, teoría, estética, crítica, interpretación, apreciación, fotografía, investigación-creación, composición de la imagen, formación integral, tecnología y arte, movimientos estéticos, entre otros.

Como se observa, no hay uniformidad, existe una bienintencionada *polifonía*, lo que nos recuerda uno de los principios del arte mismo: la variedad o alterancia, que consiste en la maleabilidad, la cualidad que toma diferentes formas.

Pero los elementos no son desordenados. Existe, como se ha reiterado, una estructura ordenada cuyo núcleo es la formación y, de otra parte, una multiplicidad de temas que no necesariamente han de guardar familiaridad. Esta característica pertenece al mundo de lo estético: la variedad es el principio del arte en el que se trenzan diferencia y contraste.

Participación voluntaria y como acto cultural

Si bien la estrategia metodológica es la conferencia, se abre un espacio de intercambio después de cada sesión. Quiere decir que, aun de manera pasiva, estar presente en las charlas es un acto formativo. Atender, escuchar, observar para replicar en el aula son formas de participar; constituyen actos de significado¹ por cuanto permiten que al ver y escuchar se configure sentido y posibilidades de transposición en las aulas y con diferentes destinatarios (niños, jóvenes de las instituciones educativas).

Esta particularidad deriva en que el Museo deja de ser un espacio místico y silencioso, para dar lugar a usos flexibles, diálogos, observaciones e interpretaciones.

El programa El MAMB: Un Aula de la Escuela tiene como destinatario concreto los profesores en ejercicio, con ellos ha fomentado formas renovadas de participación, el diálogo, la *polipercepción*, distintos estados de opinión. Se ha consolidado un destinatario concreto, pero la propuesta es flexible a asistentes que no se ocupen de la educación. Los docentes en ejercicio, a quienes está dirigido el programa, son una población cautiva y de cierto modo homogénea, lo que ha permitido la estabilización, evolución y cualificación del mismo.

Relación con el contexto

El programa y las posibilidades de propagación de los contenidos que allí se despliegan se encuentran en una doble dimensión: los contenidos propios del

1 Una nota con tinte académico: Bruner, ya citado en otro lugar, llamaba actos de significado a las actividades simbólicas a las que apela el individuo humano para dar sentido al mundo. Según su conceptualización, la cultura es el factor principal en la conformación de la inteligencia y los procesos cognitivos. Por esta razón, el ser humano es expresión de la cultura y los significados permiten el anclaje y la relación hombre-cultura en medio de universos de participación. Consecuentemente, en las interacciones la realidad se configura y es resultado de procesos extendidos de construcción impuestos por la cultura (Bruner, 2006).

arte plástico, visual y digital y las necesidades de exploración y amplificación del recurso estético en la escuela.

Como se puede observar en la tabla 1, las actividades, las exposiciones, las actividades formativas, culturales y complementarias parten de unos supuestos culturales, relacionados con el contexto. En efecto, las obras, los temas, muchos de los artistas y de los conferencistas corresponden a lógicas de vanguardia. Incluso, las mismas charlas proporcionan una imagen de la cultura moderna, según la cual el arte ya no es producto de un oficio sino de la enunciación (quizá arbitraria) de un sujeto con la condición de artista. Pero, y a tenor del lugar del arte en la cultura moderna, el arte se produce en el encuentro mismo, en las enunciaciones de conferencistas y las participaciones de los profesores.

El arte, las obras y sus sentidos se difunden en escuelas, colegios y barrios. El arte es acontecimiento, práctica y proceso crucialmente sociales. El trabajo artístico, que sucede en los talleres del artista, en su imaginación y capacidad expresiva se vuelca al trabajo y la actividad mediada por la interpretación, la crítica, el desglose de sus sentidos. Se traslada a un contexto situacional, formativo de participación y relación.

La relación arte-formación-contexto invita a ver a los primeros (arte y formación) como prácticas colaborativas, en las que negociación, interacción, comunicación intencionada de sentidos y colaboración configuran el horizonte de la obra, su densidad y su definición.

La formación docente como formación de públicos

En este apartado se procura un primer nivel de elaboración teórica sobre las dinámicas formativas establecidas en el proyecto El MAMB: Un Aula de la Escuela. El Museo ancla todas sus actividades con relación a la formación/capacitación docente. Es una herramienta potente en la difusión de obras y lenguajes artísticos, la promoción cultural, la consolidación de identidad colectiva del cuerpo docente en artes. Del mismo modo, favorece el encuentro, el intercambio de saberes, el esparcimiento y, por supuesto, la educación sobre aspectos generales y específicos del arte contemporáneo con visión *glocal*. Es decir, con la perspectiva universal, pero atendiendo la región Caribe, latinoamericana y nacional.

La intención de las actividades, se ha dicho, está nucleada en torno a la formación de un destinatario específico: profesores de artes. No se podría hablar, en sentido estricto, de formación de formadores: es este un campo multidimensional y profesional, que, en cuanto tal, corresponde a instituciones universitarias. Pero,

a cambio, se participa en la cualificación de sus saberes y los modos de transmitirlos y en la capacitación de otros públicos menos especializados.

En este caso, formar público es proporcionar un conjunto de ideas de cultura, arte y universos simbólicos. En nuestra visita, entrevistamos a varios de los profesores asistentes a los ciclos del programa. Por ejemplo, Gloria Villa, maestra de colegio que asiste desde el inicio del programa, siente que el aporte de los ciclos del MAMB a su vida y su desarrollo profesional le ha permitido cambiar la mentalidad sobre la profesión docente y sobre la comprensión de nuevos movimientos artísticos, sus fundamentos y los contextos en que emergen. Dice la profesora que el programa le ha ayudado en dos aspectos fundamentales:

1. Logra conceptualizar sobre los temas relacionados con obras y movimientos artísticos.
2. Le ha aportado en el desarrollo de proyectos escolares alternativos, incluso ecológicos. Asistir a los ciclos le ha permitido abordar el medio ambiente en las clases de arte. A pesar de la dificultad en replicar asuntos presentados en los ciclos por falta de recursos en los colegios, esta profesora integró mucho de lo proporcionado en sus clases; ejemplo de ello es la creación de un vivero de mangles con unos estudiantes de escasos recursos, actividad en la que se integró toda la institución donde labora.

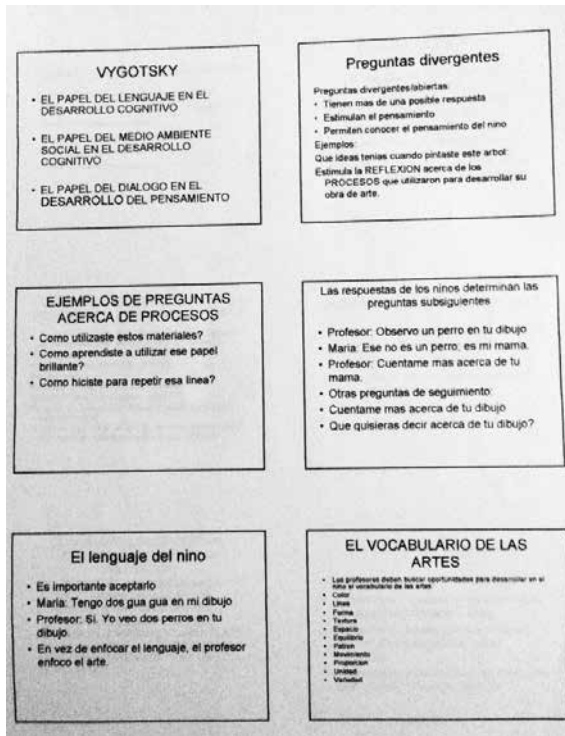
Es un ejemplo de las implicaciones del arte y la cultura que se transfieren en la escuela. Se convierten en poderosas actividades sociales, presentes en la cotidianidad escolar.

Formar públicos es capacitar, convocar, provocar que la información nueva sea utilizable, que se propicie modos de entender el arte y de habitar la vida. Formar públicos, podemos argüir después de este recorrido, es un proceso de desarrollo de ciertas comunidades de aprendizaje; en el que se atiende la comprensión y el conocimiento culturales, la apropiación de expresiones artísticas contemporáneas.

Atendiendo a las premisas y el espíritu del programa de Concertación, mediante el proyecto el Museo es agente de formación cultural de profesores y público en general, al promover nuevas prácticas de intercambio, gestión y presencia simbólica.

En la entrevista realizada a Claudia Casais –para el momento profesora de la Facultad de Artes de la Universidad del Atlántico, y encargada de gestionar la participación de 25 personas de esa institución en los ciclos de formación–, afirmó que los procesos desencadenados por su participación en El MAMB: Un Aula de la Escuela le

... han generado la costumbre de asistir al Museo, mientras que a sus estudiantes les permite abrir el mundo y posibilidades de pensar y de ser; proporciona nuevos códigos para pensar la estética, ha inculcado valores como la justicia social, el respeto por la diferencia de ser y las diferencias culturales. Del mismo modo ha originado conciencia histórica y que el humanismo es formar integralmente, y que en las artes plásticas se reúnen varias disciplinas sociales y humanas. (Entrevista Claudia Casais)



Fotografía 7. Facsímil de estructura de uno de los talleres de formación. MAMB.

A estos efectos del programa se suma el hecho de que los participantes conozcan la historia del arte a través de artistas que se ocupan de o se concentran en asuntos específicos: crea público y permite acercar la academia a la producción de arte.

El Museo, como lo venimos exponiendo, arroja saldos culturales, sociales, pedagógicos y didácticos. Haciendo ostentación de la mejor manera como se concibe un museo según el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés).

... es una institución permanente sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, que es accesible al público y acopia, conserva, realiza investigaciones concernientes a los testimonios materiales del hombre y su entorno, los adquiere, los conserva, los comunica y principalmente los exhibe con fines de estudio, educación y deleite.

Acorde con intentos reformadores de la mirada y funciones tradicionales del Museo en las que el cambio y desarrollo cultural y económico son desafíos para la museología contemporánea.

Para lograrlo, disponen de unos programas nucleados en torno a una temática contextualizada (como se concreta en la hoja pedagógica).

En la figura 1 se sintetiza este proyecto:

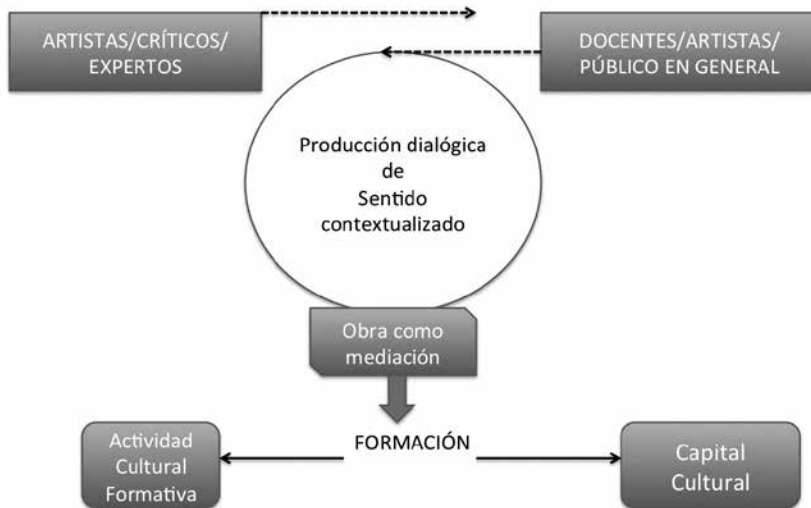


Figura 1. Relaciones entre agentes, obra, formación y producción de sentido.

Se propone en el gráfico una interacción entre los expertos y el público. Los primeros fungen como habientes de unos conocimientos relacionados con el campo artístico. Sin embargo, las flechas en doble vía representan el hecho de que el público no es agente pasivo. Por lo tanto, es un encuentro interactivo a propósito de una obra, de un artefacto cultural.

Por ello detallamos el término *producción dialógica de sentido contextualizado*, que significa que, a tenor de los discursos pedagógicos contemporáneos, no existe una serie de datos que se transmiten para ser repetidos. El dispositivo se dinamiza en la medida en que hay despliegue de un tema, una

mirada sobre un artista o su obra, y se propicia el debate, la producción de comprensiones a partir de lo dialógico.

Las flechas de la parte superior indican que es el experto quien moviliza el tema y las posibles tensiones. La subsecuente acción es la participación del público. La consecuencia lógica es que uno y otro producen algo que está más allá de lo que los dos conocen. El conocimiento sobre los temas surge en medio de una significación colectiva y situada: en un tema específico y un contexto que siempre es artístico.

En los ciclos del programa el expositor introduce y activa la construcción conjunta de nociones/técnicas o de lenguajes artísticos. Es quien traza una ruta de comprensiones pero propone la propia para movilizar contenidos y dinamizar los encuentros. Este procedimiento es interesante puesto que demarca el encuentro conferencista-espectador no como pasividad sino “actividad sensorial humana, como práctica...” (Marx, 1845/1980, p. 128), como actividad objetiva y, a la vez, *objetivante* de las mismas prácticas artísticas.

De este modo, la conferencia, que es de suyo un mecanismo comunicativo en donde alguien más experto transfiere conocimientos al menos experto, se torna en una actividad, siguiendo al citado Marx, una *praxis* creadora, transformadora y modeladora. Los temas tratados en cada ciclo y las actividades vinculadas a este no se encuentran desvinculados de la construcción de un saber. Esta construcción aviva el intercambio y la producción dialógica de sentido.

La producción dialógica de sentido se hace a través de gestos, materiales, videos e imágenes de los expertos que activan el intercambio práxico y productivo de los estudiantes. Lo denominamos dialógico, en virtud de su naturaleza inter-compartida y mediada por la obra o el artista objeto de los encuentros.

Este planteamiento se funda en los postulados de Bajtín, para quien referirse a un pensamiento artístico involucra uno de carácter polifónico “en el que se pone en disponibilidad los lados del ser humano –sobre todo, la consciencia humana pensante y la esfera dialógica de su existencia– que no están sujetos a la asimilación artística desde las posiciones monológicas” (Bajtín, citado en Silvestri & Blanck, 1981).

Pensamos, parafraseando a Bajtín y siguiendo a Vygotsky, que la obra de arte no es solo un sistema orgánico y funcional, es también un medio material de producción. Es decir, las significaciones se producen, a consecuencia de ubicar el arte como objeto que permite la mediación entre los agentes del dispositivo,

y la negociación; ratifica comprender el carácter abierto, multidireccional, intersubjetivo de las obras artísticas que permiten las varias interacciones y los varios modos de interacción y participación.

Un asunto más: el hecho de que el programa se haya planificado, formalizado y que se sostenga (su continuidad) le asegura la transmisión de valores estéticos y de transferencia/construcción de significación. El proyecto tiene un papel activo en la construcción de conocimiento localizado; es decir, insertado en el ámbito de lo artístico y los modos de comunicación de cada uno de los expositores contiene valores y miradas particulares.

Esto no es un descubrimiento. Pero un proyecto que empezó de manera tímida y que es hijo de una itinerancia extramural del Museo participa de la revisión del discurso estético y pedagógico, amplifica sus perspectivas, la democratización de valores y la valorización de la democracia; el desarrollo de formas de comunicar y estrategias de divulgación. El programa El MAMB: Un Aula de la Escuela se ha convertido en una institución, como lo proclaman los profesores asistentes que fueron entrevistados. Es un servicio cultural que se inserta de manera intencionada en una comunidad de práctica (Lave, 1991), conformada, en principio, por profesores, luego público en general.

Una cuestión importante es que existe una especialización del programa. Se espera que quienes asistan intenten un efecto de cascada, que sean multiplicadores. Y como no son novatos, otro aspecto a considerar, se despliegan dispositivos de ampliación de conocimientos a modo de “*cátedras estetizadas*” (ya que las conferencias tienen valor estético, en el tema y sus formas de presentación) que afectan, refrescan y provocan al docente en ejercicio. Es un programa que se sabe poseedor de un potencial formativo.

La formación como actividad cultural formativa

En la figura 1 proponemos dos nociones para caracterizar la formación de públicos en el ámbito de su relación con la cultura: la actividad cultural formativa y la formación como capital cultural.

En uno de nuestros últimos informes producto del análisis acerca de la relación identidad y cultura nos preguntábamos sobre lo que se promueve en las organizaciones que pueda ser útil en discursos y dispositivos educativos.

Quienes nos dedicamos por profesión a la formación docente hemos procurado hacer propios muchos de los activos de las dinámicas cohesionadoras y comunitarias, inclusivas y flexibles realizadas en el seno de las organizaciones culturales, dado, justamente, el carácter social y económico del país.

Asuntos como la escuela, la escolaridad, las estrategias de formación y los planteamientos curriculares deben orientarse en el sentido comunitario y vital: suministrar herramientas para que las personas puedan superar sus propias limitaciones y escollos, mejorar la calidad de vida, integrarnos de modos más concretos a la sociedad. (Alfonso, 2014)

En esa ocasión proponíamos la relación –lo relacional– como categoría estructurante. El estudio del programa El MAMB: Un Aula de la Escuela nos permite situar la actividad calificándola como cultural y formativa.

Que la participación cultural sea una actividad formadora no es nuevo, ya lo hemos elaborado anteriormente (Alfonso, Arenas & Niño, 2013). En el Museo, sin embargo, se entroncan obra, producción de sentido y agentes, nucleados en torno a la formación. Esta se define como una influencia social sobre el individuo (en este caso el docente/artista/público en general). Es una cualificación para la vida profesional de los docentes asistentes a los ciclos de formación.

Sabemos que los eventos culturales son producto de intenciones transformadoras de los individuos, mujeres y hombres que con su labor consciente modifican la naturaleza, la sociedad y los entornos inmediatos. La actividad cultural, es decir, la que intencionadamente transmite sentidos y comprensiones del mundo, es en este caso formativa. Incide ostensiblemente en el pensamiento, la actitud, la cosmogonía, la visión de sí, es un beneficio individual y social.

La actividad cultural formativa es un conjunto de acciones por las cuales se pone en contacto al individuo con artefactos/obras, que son, de suyo, manifestaciones mismas de la cultura. Pero forman, dado que también son acciones organizadas en dispositivos pedagógicos en los que se transfiere información, se produce una experiencia de sentido, se ofrece conocimiento, se participa en el desarrollo de habilidades, valores y la difusión de la cultura patrimonial.

Para que una actividad sea formativa, no depende exclusivamente de los objetos o las obras del Museo. Debe existir una estrategia fusionada que afecte cognitiva y emocionalmente a los espectadores. Para ello se requiere un conjunto de acciones preestablecidas, un trabajo que propicie un proceso de enseñanza-aprendizaje, que aporte en la configuración identitaria y que entienda el encuentro (el ciclo de charlas para el caso del MAMB) como dialógico y cultural. Con esto proponemos que la labor cultural es una unidad de análisis que permite configurar sentidos y significaciones sociales en las personas.

La formación y el trabajo han sido durante mucho tiempo realidades extrañas entre sí. Recientemente esta vinculación ha sido objeto de investigación: el trabajo coadyuva en la formación y el aprendizaje de unas prácticas profesionales y culturales (Clot, Vallouard & Werthe, 1998). Precisamente, en los años 80, se hablaba de una educabilidad cognitiva. Es decir, se puede aprender a aprender, lo que implicaba la formación las técnicas de entrenamiento en el razonamiento lógico, o mediante el intento de comprender los problemas planteados por estas tareas que consideran la elaboración y la formalización de la experiencia profesional como un medio de formación. La razón estructural de esta proximidad entre trabajo y formación se encuentra en Vygotsky: “La acción pasada por el tamiz del pensamiento se transforma en otra acción que es reflejada” (1994).

Retomemos el dispositivo analizado. El proyecto El MAMB: Un Aula de la Escuela se pensó para la comunidad, pero ante la inexistencia de proyectos con los docentes, y la consciencia de que ellos son multiplicadores de las experiencias, se diseñó y formalizó con “la intención de capacitar profesores debido a que no se cuenta con la idoneidad profesional o sin el conocimiento específico del lenguaje artístico contemporáneo” (entrevista a Eduardo Vides Celis). Es un programa fruto de una necesidad, una intención, una labor colectiva. Un “trabajo más para la capacitación que para la apreciación de arte”.

Por el programa han transitado profesores y conferencistas. Se han capacitado cerca de 40 docentes por ciclo (un poco más 640 a lo largo de su existencia), con una metodología también diseñada y planificada para que no se convierta en una clase magistral. Por el contrario, es altamente flexible y participativa.

La formación como capital cultural

La categoría capital cultural fue introducida por Bourdieu (1979/1998) como expresión de estatus social, ya que las prácticas culturales (como el arte) se relacionan con divisiones sociales. Una de las tres formas en que puede existir el capital cultural –las otras son por incorporación e institucionalización– es la de objetivación; es decir, los bienes culturales participan de la cristalización de formas de actuar socialmente.

Esta categoría es particularmente importante. Suponemos que, además de la familia y la escuela, las actividades culturales, los nichos de agrupación social y las organizaciones proporcionan esquemas de representación del mundo, formas de aprehenderlo y comunicarlo. Pero, atención, una lección que nos deja el proyecto del MAMB es que este tipo de formación no se ejerce como imposición. Es bastante obvio por cuanto los asistentes se congregan

alrededor de unos ciclos de conferencias/talleres, portan un *habitus* adquirido y contribuyen a la reproducción de capital cultural.

Esto último puede parecer una irreverencia, por cuanto el citado sociólogo propone dos estrategias de reproducción: la familia y el sistema escolar. Para que exista capital cultural debe haber circulación de productos o discursos. Ambos elementos se hallan en los ciclos de formación del MAMB. En donde también están presentes unos gustos particulares, unas estructuras cognitivas, unos esquemas de acción y unas formas de percepción.

Lo importante de este circuito es que todos los elementos enunciados se transfieren en las aulas donde laboran los profesores que participan de los ciclos. Es un potente dispositivo en el desempeño de aquellos en sus lugares de trabajo. Las informaciones obtenidas de las entrevistas y las informaciones nos permiten afirmar que el impacto del proyecto del Museo de Barranquilla reside en que los profesores asistentes a los ciclos incrementan su capital cultural y, en consecuencia, inciden en el de sus estudiantes. En otras palabras, el hecho de que los profesores asistan, tomen notas, repliquen modelos (en un formato altamente receptivo de aprendizaje) y, luego, participen, se conviertan en interlocutores, incorporen estrategias activas, se vean en situación de recrearlo en sus aulas, torna significativo e interactivo el formato y el contenido. Es un capital cultural.

La profesora Sonia Fernández, asistente a los ciclos del programa, expresaba que ella aplica en el aula –“reproduce”, dice en la entrevista– lo que presencia en los ciclos del MAMB. Pero no lo hace literalmente; por ejemplo, los estudiantes conciben muestras de obras producto del trabajo desarrollado por ella. No es una réplica, se logran transposiciones de orden estético, cultural, artístico y actitudinal. Los niños de sus cursos no reproducen obras, formatos o gestos... ¡reproducen prácticas artísticas que han afectado su vida!

Vueltacanela. La formación interdisciplinar, integral e incluyente... ¿es posible!

El poeta romántico Percy Bysshe Shelley, que perdió la vida por empeñarse en navegar en medio de una tormenta en la bahía de Spezia, fue siempre un hombre rebelde y solitario. Se dice que después de su muerte su mujer, Mary Wollstonecraft, llevó a los hijos de ambos a un colegio en Inglaterra, y al llegar preguntó cuáles eran los criterios de la educación en esa institución: “Aquí enseñamos a los niños a creer en sí mismos”, le dijeron. “Oh, dijo ella, eso fue lo que hizo siempre su pobre padre. Yo preferiría que los enseñaran a convivir con los demás”.

William Ospina

Preguntas para una nueva educación

Vueltacanela es una fundación artística y cultural de la ciudad de Pereira. Por más de veinte años se ha constituido en una institución especializada en el teatro musical, dirigida a niños y jóvenes en el eje cafetero.

Creada en 1992, bajo el título Academia de Expresión Artística Infantil y Juvenil, Vueltacanela surgió como organización de formación e investigación en las áreas de danza, música y teatro, con la intención de abrir espacio para la construcción de identidad ciudadana, apoyar e impulsar el talento de sus habitantes, y reconstruir el tejido social y la convivencia.

Lo anterior parecería un lema o eslogan publicitario. No se trata de ello. La visita que realizamos nos permitió comprender un dispositivo que se ha estabilizado, que tiene réditos sociales y pedagógicos, que tiene un ideario, una misión social y unos dispositivos potentes. Este apartado describe la organización, sus particularidades, apartados de entrevistas realizadas a la directora de la Fundación, María Sofía Calvo, profesores, niños y niñas, y madres de familia.

También se desarrollará una reflexión analítica con planos de conceptualización sobre la formación a escala comunitaria y sobre asuntos emergentes relacionados con este tipo de actividad como experiencia significativa. Le cabe este calificativo ya que fue gratamente sorprendente ser testigos de procesos individuales y colectivos en los niños y las niñas, de las formas como despliegan dispositivos interdisciplinarios, sus desarrollos en formación integral, la inclusión de población vulnerable y cómo se consiguen objetivos precisos en términos de lo disciplinar.

Trataremos de guardar fidelidad a lo observado. Como ocurre en la gran mayoría de proyectos formativos en artes, no existe producción de conocimiento, teorizaciones o investigaciones que muestren acciones, gestos formativos, formas de alcanzar estos logros. Esperamos contribuir en esta tarea.

Un proyecto gestado desde la academia y la amistad

La fundadora y directora de Vueltacanela relata que el proyecto se originó en su trabajo de grado para optar al título de licenciatura en Música, bajo el título “*El mundo de la lúdica en Pereira, zona rural y urbana*, en el que se hacía una exploración sobre el juego como herramienta pedagógica” (expresa la maestra María Sofía). En la actualidad este tema es recurrente en trabajos de grado y dispositivos educativos, pero en el caso de Vueltacanela es muy singular dado el proceso que se desencadenó, aunado a la significación otorgada a lo lúdico como estrategia y categoría de formación, lo que, en la entidad, es fuente de sus progresos.

Cuenta la maestra María Sofía que uno de los jurados evaluadores de su trabajo de grado le sugirió desarrollar parte de sus planteamientos situándolos en la ciudad. Empezó, en 1991, organizando villancicos y capacitando a los hijos de amigos, quienes, a su vez, aportaban una cuota para vestuario e implementos básicos.

En la época decembrina se reunían para cantar y ensayar pequeños espectáculos navideños en una pequeña habitación que una fundación amiga les facilitaba. Algunos asistentes, dueños de locales comerciales, solicitaban presentaciones en sus espacios, entre estos, el Centro Comercial de la Cámara de Comercio, hecho que se configuró en un evento significativo.

Los mismos amigos acordaron pagar una mensualidad, el más osado prestó un espacio y se organizó un proceso, de cierto modo, intuitivo, orientado para un grupo pequeño de niños y centrado en lo musical. En algún año de los noventa obtuvieron un premio regional: lograron el segundo puesto en un concurso de villancicos organizado por una cadena radial. Con lo conseguido, más algunos recursos que empezaron a ingresar, empezaba a gestarse un programa de formación artística para niños. Pudieron hacerse a un espacio en alquiler y adquirir los primeros instrumentos musicales.

Como se observa, este proyecto se forjó gracias a las contribuciones solidarias de amigos, cimentado en la confianza de la música como práctica artística en un comienzo, luego –así lo desarrollaremos– como vehículo de socialización, hasta convertirse en espacio de formación musical articulado a la vida, a



Fotografía 8. Ensayo montaje de teatro musical. Obra el Principito. Vueltacanela. Pereira.

otras prácticas artísticas, al mundo de la infancia y al desarrollo de actitudes, vocaciones e inteligencias estéticas.

El primer esfuerzo para incluir poblaciones vulnerables se realizó con hijos de prostitutas de la ciudad de Pereira. Se intentó proporcionar formación musical básica. Este esfuerzo no concluyó felizmente. No existía un grado de consciencia sobre la importancia de la ocupación del tiempo libre ni acompañamiento de las familias de los niños.

Sin embargo, la situación dejó algunas enseñanzas a la maestra María Sofía, quien no declinó; por el contrario, concibió un nuevo proyecto para zonas rurales. Intención que se sostiene en la actualidad e implicó varias acciones: la adecuación de una sede, la movilización de los usuarios de los talleres, la consolidación de un equipo de profesores, el diseño de niveles de formación, la estructura orgánica, los recursos para honorarios, etc.

Al comenzar la década de los noventa se integró un profesor de cuerdas y piano, uno de percusión y uno de danza y teatro. Así se dio lugar al primer esfuerzo de integración de las artes.

Desde 2004 la Fundación Vueltacanela ha sido beneficiada con los recursos que asigna el Programa Nacional de Concertación. Este apoyo ha permitido

congregar a niños de sectores menos favorecidos y engranar una búsqueda estética encaminada hacia la expresión que caracteriza esta fundación: el teatro musical con niños y jóvenes.

Presenciar el trabajo de Vueltacanela es una experiencia singular. Durante nuestra visita pudimos constatar la organización de la entidad en todas sus instancias: las oficinas (porque las hay), los salones, el vestuario, los programas de mano, la información de prensa dedicada a sus labores, los instrumentos musicales, etc. Todos los implementos y espacios se encuentran perfectamente aseados y ordenados. Esto parece un pleonasma. Pero sucede que allí circulan muchos niños. En consecuencia, se pensaría en ruido y en caos. No es así. Presenciamos unas clases y una serie de ensayos. En cada ámbito había una disposición pulcra, cumplimiento de los niños, compromiso de las partes, cuidado de los utensilios e instrumentos y mucho cariño.

A nuestro arribo, después del recibimiento formal, nos entregaron unos recortes de prensa. Quien escribe esperaba información en los periódicos de la región acerca de los logros y virtudes de la entidad visitada. Los hay, muchos. Pero los fragmentos tenían noticias dramáticas de un sector socialmente vulnerable cercano a la ciudad. Se trata de Villa Santana, barrio de las periferias de Pereira donde moran gentes de escasos recursos económicos, muchos niños habitados por la desesperanza, la pobreza, la exclusión y la desconfianza. Allí la supervivencia es lo importante en medio del tráfico de todo... en sentido literal. Sobre ello volveremos un poco más adelante.

A fin de lograr un primer acercamiento preguntamos acerca de la misión fundante de la organización. Dos respuestas llamaron la atención, la de la maestra María Sofía y la del profesor Gilberto Argüello. Dice ella que la misión es:

... generar procesos de formación artística que lleven a los niños y adolescentes al desarrollo integral, en voz, cuerpo, actuación, danza, e integral me refiero a varios elementos en cuanto a la disciplina, el conocimiento de la técnica, el respeto, los procesos de socialización. (Entrevista realizada a María Sofía Calvo)

Para el maestro Argüello, quien tiene a cargo el área de Música, se trata de:

... aprender a canalizar las emociones. Muchas veces los niños no utilizan adecuadamente las energías. En Vueltacanela el propósito es traducir esas emociones en una representación, en una muestra artística. Además, traer las situaciones de la vida diaria en los ejercicios, ya sea danzando, cantando, y que ellos puedan experimentar el arte como un estilo de vida.

O como lo sintetiza la profesora Angie Natalia Bañol, quien asegura que la filosofía de esta entidad es “hacer del arte parte de la vida, usarlo en la cotidianidad”.

En estas variadas respuestas existe la intención de incrustar las dinámicas de formación en la vida de los niños. Durante nuestra visita, atestiguamos que la educación es lo que mueve el alma de María Sofía: trabaja como educadora en las mañanas en una institución educativa rural; dedica sus tardes, noches y fines de semana a la Fundación en sus diferentes ámbitos: gestión, dirección administrativa, en los componentes pedagógico y estético.

...Y el trabajo formativo es medular

Tanto en los talleres como en los montajes el dispositivo es claro y estabilizado. Las inscripciones son anuales y no hay periodos largos de descanso, el único momento para ello es la Semana Santa. Funciona por edades y niveles; los niños ingresan a los módulos de instrucción básica, luego toman talleres de música y seguidamente el taller integral.

El dispositivo de formación es muy particular. Un tanto difícil de comprender a primera vista. No se trata de una secuencialidad formal, en el centro de todo el dispositivo formativo se encuentra el juego. Todos los profesores lo utilizan. Se trata de un proceso al cual ingresan quienes lo desean, pero –y dependiendo de sus aptitudes– son incluidos en alguno de los niveles distribuidos de esta manera:

- *Capullos*: Taller de aprestamiento y estimulación temprana ofrecido en dos niveles, para bebés de 12 a 24 meses y durante una hora a la semana. A este taller asisten los padres de los bebés.
- *Talleres específicos* en guitarra, técnica vocal, marimba, percusión, batería y teclado en dos niveles de dos horas para niños de tres años en adelante.
- *Exploración vocal* dirigida al canto. Se dedican cuatro horas semanales al trabajo vocal, el cual, aunque se encuentre direccionado hacia el canto, se aborda desde el manejo corporal, aplicado a la danza y el teatro como proyección escénica.
- *Taller de proyección*: ocho horas semanales en las que se entremezclan sin distinción de edades a fin de desarrollar, preparar y ensayar los montajes que se ofrecen al público.



Fotografía 9. Taller de música en Vueltaacanela.

En todos los niveles descritos existe, igualmente, un taller integral transversal a todos los espacios y que procura formación en música, danza y teatro de manera holística.

En el momento de nuestra visita se estaba formulando un programa llamado Musicoterapia Prenatal, dirigido a mujeres en estado de embarazo entre quinto y noveno mes. Es un proyecto construido bajo dos premisas, a saber: a partir de los 45 días el bebé puede escuchar intrauterinamente; deducción basada en estudios de la neurología, según la cual lo que estimula el oído, los sonidos y lo escuchado afecta directamente el cerebro. La segunda idea es que la música brinda la posibilidad de desarrollo cognitivo y emocional, que ningún arte proporciona (entrevista realizada a la profesora Anny Alexis Ramírez) y participa de la cualificación de la comunicación madre-bebé antes del nacimiento. Según la profesora, la madre desarrolla habilidades para el canto, aprende a proporcionar espacios de confianza, tranquilidad y regocijo².

2 No sobra señalar que este es un proyecto muy particular. Al momento de escribir estas líneas, en Bogotá, para citar un ejemplo, se ha insistido, como política pública, en la necesidad de construir espacios de formación en el llamado ámbito familiar y para la primera infancia. Justamente, la facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional ha participado en la consolidación de estos escenarios, como línea de investigación y de sistematización de proyectos que se desarrollan bajo la responsabilidad de artistas y la égida del Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte y la Secretaría de Cultura. Se señala lo anterior en virtud del enorme vacío existente en dispositivos estructurados, carencia de contenidos, el experimentalismo y la poca investigación al respecto. La apuesta que se gesta en Vueltaacanela es importante en la superación de estos escollos.

Se infiere que la intención es mucho mayor ahora. Tratan de iniciar mucho antes del primer año de vida; por ¡toda! la infancia... y un poco más. En la realidad el proyecto funciona de esa manera. En nuestra visita reunimos dos grupos de madres (las de los niños de Villa Santana y las del programa institucional), algunas cuentan que sus hijos e hijas han asistido a los talleres durante cinco a siete años de sus cortas vidas. Lo que es un indicio altamente significativo. Son niños de 12 a 14 años, quiere decir que han asistido a la Fundación por cerca de la mitad de sus vidas.

La interdisciplinariedad y la formación integral como alfabetización estética y vínculo para la vida

Como fue posible corroborarlo, la formación en la Fundación Vueltacanela está encarnada en los niños de manera integral. El sello significativo de la Fundación es la formación de teatro musical para jóvenes y niños. Se forma para el espectáculo; en consecuencia, la calidad y la búsqueda de la perfección son características fundamentales. No obstante, en tal camino los niños y jóvenes aprenden a ser autodisciplinados y rigurosos; aprenden a cuidar de sí, los otros y de los procesos en los que se involucran.

La parte que tiene implicaciones en la vida cotidiana y personal de los niños no se hace explícita en los programas o documentos de la organización. Sin embargo, es tal el efecto en la vida interior de los niños que se evidencia al presenciar las clases o los ensayos. Dos madres, las señoras Lía Paulina Gómez Urrego y María del Carmen Sabogal, nos cuentan que sus hijos llevan siete y cuatro años, respectivamente, asistiendo a los talleres de formación. Uno de ellos (el niño que procede de estrato social más bajo) ha estado becado todo el tiempo.

En las entrevistas que les realizamos, interrogamos acerca de la causa por la cual se han mantenido tanto tiempo en Vueltacanela. Las razones son contundentes: “En esta entidad encuentran una familia, les enseñan a valorar y amar el arte, encuentran la identidad de los que los niños quieren hacer en la vida” (sic. Entrevista a la señora María del Carmen Sabogal) ¡y los niños son felices, dicen las madres a la vez!

Según ellas hay un proceso estructurado a partir del juego, del trabajo vocal, de la danza y de la actuación. Durante el proceso de formación se tienen en cuenta los ritmos de los niños. Los ciclos parten de lo básico, y mediante el juego abordan el canto, luego articulan esta expresión a la danza.



Fotografía 10. Facsímil de volante con publicidad de Vuelta Canela.

Pero la formación en autodisciplina, el compromiso, el orden y la limpieza de las cosas, los modos de organizar las actividades y tareas de los niños son también producto del esfuerzo formativo de la organización.

A la pregunta sobre el impacto específico, las madres expresan que no solo les ayuda a entender técnicas de las artes. Lo más notable es que los niños aprenden a ser seguros de sí mismos. Insisten la mamás en que se han enriquecido todos los aspectos de la vida de los niños: además de aprender técnica vocal, ritmos, pulsos, acentos, a tocar instrumentos, bailar (posiciones de ballet), los niños van adquiriendo consciencia de sí mismos, se comprometen mucho más con las actividades de sus respectivos colegios, con las tareas, las obligaciones.

Para las madres, Vuelta Canela enseña a los niños el valor de la amistad. Es algo en lo que coinciden sus fundadores, los profesores y algunos testigos. En efecto,

se generan lazos estrechos de afecto y solidaridad. Un ejemplo de lo expresado se encuentra en la forma de financiación de los costos de ingreso. Los padres de estratos más elevados pagan cuotas de mantenimiento, un porcentaje de estos recursos son dirigidos a pagar parte del coste de los niños menos favorecidos (los cuales no pagan por sus matrículas). Con los recursos asignados por el Programa de Concertación se cubren cifras faltantes y se apoya el proyecto desarrollado con las zonas rurales y más deprimidas, como el caso de Villa Santana.

La formación integral se refleja en cada actividad, cada proceso. Por ello, es cuestión importante desde el punto de vista analítico y formativo. Se ha insistido en el papel significativo de los talleres de formación en los niños, especialmente en la constitución de lazos afectivos, el orden, la disciplina y la visión estética de la vida. No sorprende que así suceda. Sin embargo, la enseñanza de esta visita, las entrevistas y observaciones realizadas enmarcan unas maniobras que participan de las siguientes dimensiones:

- Los niños son emocionalmente más equilibrados y autorregulan a partir de las vivencias sensibles desde el plano cognitivo.
- Se favorece la autoexpresión, la comunicación y la aceptación propia, de las condiciones concretas y de los demás.
- La formación es integral no solo en el sentido de la yuxtaposición entre planos emocionales, físico-corporales e intelectuales; también existe integración social, de los niños entre sí (a partir de la amistad y la solidaridad) y de ellos con sus familias, colegios y el entorno.
- El cambio cualitativo de mentalidad, de relacionarse y de comprometerse con el mundo y con las responsabilidades sociales.
- La contemplación, creación y participación proactiva en las producciones artísticas.
- No solo se desarrolla la capacidad propioceptiva, también la heteroceptiva. Es decir la capacidad de verse y ver el otro como un igual o aceptar las diferencias (étnicas, raciales, etarias, religiosas).
- En efecto, estas situaciones no son barreras. Se diluyen con extrema relevancia durante los procesos de formación.
- El aprendizaje de comportamientos sociales, de gestos profesionales de las prácticas artísticas.
- El goce, el disfrute de las manifestaciones y de las demandas actitudinales de la educación en artes.

- Desarrollo de la imaginación.
- Promoción de identidad cultural.
- Comprensión de dinámicas y complejidades de la producción y circulación artística.
- Se infunde un valor estético de la vida y de lo realizado.

La interdisciplinariedad como juego en la formación

Como se infiere, existe explícitamente un trabajo integral e interdisciplinar; este se desarrolla cuatro días a la semana, de miércoles a sábado, con un espacio los jueves para ofrecer talleres a poblaciones vulnerables (por ejemplo el caso de los niños de Villa Santana).

Según lo comentado por los profesores, siempre se introducen las clases con rondas o canciones. En los talleres específicos se proporcionan fundamentos de cada práctica artística, pero como existe el taller integral en todos los niveles, los profesores articulan sus saberes y dispositivos en torno a un proyecto conjunto. Es decir, la interdisciplinariedad es posible dentro de tres componentes:

- el *taller integral*, que se ofrece durante todo el periodo de formación;
- en segundo lugar, a partir de los temas comunes que se abordan desde reflexiones y planificaciones previas entre los profesores de las distintas disciplinas artísticas, que trabajan por niveles y,
- por último, en el encuentro de las tres disciplinas (teatro, música y danza) en los espectáculos que se ofrecen al público.

El dispositivo estructural en Vueltacanela es muy particular. Como se ha expresado, en los ciclos básicos la clase de Música es el eje desde donde se interrelacionan las áreas de Técnica Vocal, Danza y Teatro. Luego, en los niveles intermedios, esta función la cumplen las clases de Canto y de Técnica Vocal. Más adelante, la puesta en escena (en los talleres de proyección e integral) es el centro que aglutina la formación en todas las disciplinas.

Estos abordajes suponen llevar a cabo rupturas con la formalidad escolar y afrontar el trabajo con miradas derivadas de la interacción entre los profesores, especialistas en las distintas disciplinas, pero que juntan sus saberes e intereses alrededor del teatro musical y del juego como estrategia metodológica. En consecuencia, los cuatro profesores entrevistados coinciden en que las actividades lúdicas permiten realizar el proyecto educativo, socializador e interdisciplinario.

Presenciar el trabajo de formación de Vueltacanela con los niños es una experiencia envolvente, reconciliadora y significativa. Se pone, literalmente, en escena una efectiva integración disciplinar a partir de la interacción de los profesores y de sus dispositivos. Como se mencionó anteriormente, el objeto focalizado se va desplazando (de la música al canto, del canto a la danza, de la danza al teatro); así se evita la exclusividad de una de las áreas. El acercamiento interdisciplinar forma a los niños y las niñas en la integración de prácticas y expresiones artísticas, a la vez que incentiva la comprensión de la realidad humana y del hecho estético.

Por el lado de los profesores implica comprender la formación desde un ángulo dialógico y multifacético, y la función docente como proceso de interacción metodológica e intercomunicación disciplinar. Este es un muy buen ejemplo a considerar en las instituciones educativas, puesto que demanda una habilidad especial de trabajo en grupo, un principio de extraposición (ubicarse en el lugar del otro y de su cosmovisión), fortalecer la conectividad; la comprensión de la formación como una polifonía y del conocimiento como construcción conjunta y distribuida –a modo del aprendizaje situado (Lave, Lave & Wenger, Rogoff)– y la configuración de estrategias en donde:

- se escuche y dialogue,
- se cualifique la interacción y el trabajo colaborativo,
- se cultive la reflexión sobre la acción,
- se problematice la formación y
- se coadyuve en la cristalización de experiencias culturales.

Lo anterior se efectúa de cabal manera en Vueltacanela. Es la razón por la cual están constantemente en las páginas de los principales diarios y medios de comunicación. Pero no solo es una *poética de la formación*, también es un modelo organizacional, de gestión, inclusión, participación en la comunidad y producción de significación estética.

En esta entidad lo interdisciplinar es proceso, ideario, forma de pensar y actuar para construir su identidad organizacional y su lógica formativa. Desde este accionar, la labor interdisciplinaria no se somete a los saberes o técnicas de las artes, incorpora un conjunto de hábitos, habilidades y destrezas actitudinales, sociales y estéticas, que también se logran –evidente y concretamente– en el proceso formativo.

De allí que propongamos un vínculo entre este proceder y la alfabetización estética, entendida como el proceso que focaliza el estímulo de actitudes perceptivas, la sensibilidad hacia el entorno social, cultural y artístico, la valoración de obras, la comprensión de lenguajes visuales, corporales, musicales. Pero también las capacidades de producción, improvisación, juego creador e implicación holística en las actividades de la vida misma.

Los alcances y desarrollos que logra Vueltacanela hacen inteligible el concepto de experiencia estética propuesto por John Dewey (2008). En ella se sintetizan muchos de los devenires del proyecto que analizamos. Niños y jóvenes obtienen una satisfacción (placer) de la producción propia (*poiesis* la llamó Jauss, 2002), fruto del trabajo, que es compartido y demanda implicación personal e intelectual.

Pero este tipo de experiencia es también una relación, una práctica de encuentro con mundos, objetos o situaciones naturales o *arti*-ficiales (creados por el hombre) cuyo saldo es cognitivo.

En el proceso que llamamos *alfabetización estética* se promueve el desarrollo de unos tipos de conocimiento fundamentalmente estéticos, efecto de la creación como actividad alterativa (con el otro), se configuran planos de producción de sí y de subjetividad, reconocimiento del otro, atención y percepción activas, descubrimiento, capacidad de crear configuraciones perceptuales, desarrollo de representaciones de mundo, etc.

De este modo se comprenden mejor las palabras de la directora de Vueltacanela:

El arte crea disciplina, edifica, forma y transforma; eso se extiende a todas las áreas de aprendizaje, queremos que nuestra niñez y juventud tengan acceso a espectáculos que les han sido negados, para que formándose como espectadores disfruten y aprecien el arte. (Entrevista a María Sofía Calvo)

En efecto, en el público también se opera otro nivel de la experiencia estética, la *aisthesis*, el placer producido por la obra de otros, la fuerza que compromete la contemplación creadora (Jauss, 2002). Para lograrlo, además de lo ya enunciado, ha creado componentes de proyección social con el fin de fortalecer la formación artística e impactar de manera positiva el tejido social de Pereira, generando en niños, niñas y jóvenes nuevas oportunidades y una visión diferente de la vida, alejándolos del ambiente social negativo. El ejemplo en las páginas siguientes.

Villa Santana, territorio para sembrar paz

El mismo día que arribé a la fundación fui invitado a observar uno de los talleres. Cerca de cuarenta niños desarrollaban ejercicios de estiramiento previos a las actividades musicales. Sorprendía que aquellos estuviesen en estado de alerta y comprometidos con la clase. Sorprendía que muchos de ellos sonrieran; se percibía una cálida sensación por parte de los niños de querer estar allí. Eso no es extraño en una clase de artes, son pequeños oasis en medio de la institucionalidad rígida y muchas veces inflexible.

Y sorprendía, porque previamente había recibido algunos comentarios sobre la localidad donde residen las familias y los niños presentes en ese taller plasmados en noticias de primera plana y columnas editoriales de periódicos locales. En efecto, no son buenas las condiciones en las que se vive en Villa Santana: pobreza, pocas oportunidades de trabajo, educación, vivienda y salud; en las que se habita con miedo, angustia, violencia y desamparo. Donde campea la pandilla, el narcotráfico, el madresolterismo, la prostitución.

En realidad las historias de este sector son aterradoras. Pero, lo sabemos, esta no es una situación particular de Villa Santana. Ocurre en muchos lugares del país. ¿Cuál es la diferencia?

Son dos elementos los que permiten llevar esperanza a esta población y que marcan distinción: la presencia de un par de profesores que han generado un proceso alternativo de inclusión dentro del barrio y los talleres de formación de Vueltacanela.

Se trata de Raúl Echeverri Mejía y Tiberio Giraldo Arbeláez, docentes que decidieron pulsar sus sueños y realizarlos en medio de estas incertidumbres. Ellos habitan en el sector y crearon en 2004 lo que podría ser un movimiento social que llamaron Sembradores de Paz, buscando que los niños se conviertan en promotores de paz. Después de algún tiempo de intentar capacitaciones en música, los cuales resultaron poco favorables, se dirigieron a la profesora María Sofía, quien, sorprendida al conocer este proyecto, en lugar de facilitar uno de sus docentes ofreció el espacio y modos de transportar a los niños para que accedieran a los talleres de formación artística.

¡Y ahí fue!

Para explicar sintéticamente el impacto del ingreso de los niños a los talleres de *Vueltacanela* nos valemos de lo expresado por las madres de los niños de este sector a quienes entrevistamos en dicho sector: “Desde que los niños participan en los talleres de formación no son los mismos... aprendieron a querer y quererse”.

Vueltacanela. Una mano amiga o la belleza de lo sencillo

De nuevo la amistad, ya no como fuente originaria de la Fundación sino como apoyo extendido y estrategia de proyección e inclusión social. Con los recursos obtenidos en el programa de Concertación del Ministerio de Cultura, Vueltacanela presta un servicio social y cultural.

En la organización Sembradores de Paz hay 150 niños, Vueltacanela ofrece formación a cuarenta de ellos, proporcionando el transporte con apoyo de la Secretaría de Educación. Los talleres se ofrecen los jueves durante ocho meses, y por dos horas semanales. No hay criterio formal de selección de los niños, ingresan quienes tienen interés y estudian en la jornada de la mañana, ya que las actividades se realizan en la tarde.

Lo que más valoran las madres de los niños de Villa Santana que asisten a Vueltacanela es “que hayan pensado en los niños, que sea gratuito, que trasladen a los niños a la academia y los traigan de regreso”. Para ellas, asistir a los talleres ha impactado de manera positiva la vida de estos. Las razones que esgrimen se sitúan en varias dimensiones de lo humano: “Ayuda a la disciplina”, “los niños ya no permanecen en las calles”, “les ayuda en el uso del tiempo libre”, “antes no ponían cuidado”, “eran muy dispersos”, ya no “se ponen bravos por todo” y se “han vuelto muy ordenados”.

Lo irónico es que apenas una de las once madres entrevistadas sabía dónde quedaba ubicada la sede de Vueltacanela, y no había ingresado. Conocen la Fundación en las transformaciones individuales de sus hijos. Valoran el efecto de la formación en la alegría de ellos, la organización, la autorregulación, la integración a los demás, etc. Asistir a la Fundación no es un acto obligatorio, como ir a la escuela; se ha vuelto una práctica necesaria (y autónoma) que ayuda en la consciencia física, la manera de comunicarse, el orden, la higiene, el cuidado de lo que les pertenece o aquello proporcionado por la fundación para el desarrollo de los talleres.

En efecto, los jueves, un bus empieza su recorrido en la parte alta de la comuna de Villa Santana, que queda a cuarenta minutos de la sede de Vueltacanela. Los niños esperan por grupos, arriban a las dos en punto y desarrollan actividades formativas con un breve espacio para el refrigerio. Inician con un precalentamiento, luego repasan lo visto en la clase de música, ven solfeo, practican algún instrumento (marimba y flauta en el nivel básico) y terminan con un ensayo de una obra en la que todos participan. A las cuatro de la tarde vuelven a sus casas en el mismo transporte que los deja en una avenida principal y ellos retornan a pie. En algunos casos deben caminar por cerca de una hora más, razón por la cual, además de sus flautas, las sobras del refrigerio y una sonrisa, portan una linterna.



Fotografía 11. Reproducción de noticias recientes de Villa Santana en los diarios de la región.

Dependiendo del talento desarrollado, del nivel de compromiso (y los permisos correspondientes de los padres) se integran al grupo base o al montaje de la entidad, lo que modifica significativamente la cotidianidad del niño, su modo de ser y su perspectiva de futuro.

Este ejemplo es uno más, como decíamos, de los acaecidos en el país. La enseñanza que arroja consiste en el alto nivel de reparación, restauración y resiliencia que aporta en esta población. Y se encara de manera sistemática aunque no intencionadamente con estos propósitos.

La reflexión sobre la resiliencia tiene mucha repercusión en la educación y se valora como alternativa renovadora en los esfuerzos educativos. Se concibe como la capacidad de la persona para sobreponerse ante adversidades de la existencia y de situarse en el futuro de manera creativa y potencialmente asertiva. El ejemplo de Vueltacanela es interesante en la perspectiva de configurar una *pedagogía preventiva resiliente*, como se ha dado en llamar.

Es así por cuanto en los talleres, como se ha insistido, se fortalecen lazos afectivos, se trabaja sobre el espíritu asociativo y el desarrollo de habilidades sociales y vocacionales a pesar de las dificultades y privaciones.

En educación la resiliencia es la capacidad, la fortaleza desarrollada a fin de afrontar proactivamente las situaciones difíciles de la cotidianidad. Es decir, se trata de acercar al educando al bienestar y el aprendizaje de competencias para su beneficio como ser humano. Se aprovisiona al sujeto con *técnicas del saber vivir* y de hacer las cosas bien hechas, lo que recuerda el concepto que Aristóteles llamó *tekhné*, la técnica para hacer que algo suceda y hacerlo bien.

Con esto, disponemos de algunas cuestiones emergentes de la visita a Vuelta-canela y que nos auxilian en la construcción de una mirada sobre la formación como experiencia cultural formativa.

En el proyecto educativo de Vuelta-canela:

1. El espíritu es, además de formativo, social y solidario, puesto de manifiesto en su accionar y las intenciones de asistir a sectores menos favorecidos.
2. Los niños van ganando en apertura, cambian cualitativa e integralmente: cuerpo, emoción, relaciones interpersonales, maneras de comprender el mundo y aprehensión de objetos artísticos.
3. El logro significativo es el descubrimiento, la exploración y el desarrollo de habilidades artísticas de los niños.
4. Hay jerarquización de valores:

La organización tiene como principal valor lo humano: la creencia en las potencialidades de los niños, poner fuera lo que hay dentro (*ex-ducere*, en latín, y que da lugar a la palabra educación). El otro valor es la calidad, el profesionalismo y la responsabilidad reflejados en los productos y obras que ponen en circulación.

5. Su línea de filosofía tiende a animar procesos de humanización, de dignificación de la vida y de los vínculos.
6. La generación de un ambiente que permite a los niños reconocerse, autovalorarse, ser tenidos en cuenta... ser visibles.
7. Se trabaja con una pedagogía apropiada a la población. No se centra en las disciplinas y la heteroestructuración. Por el contrario, se procura el desarrollo de la autonomía a partir de la interestructuración³. En otras

3 Estos conceptos le pertenecen a Louis Not, quien apela a un modelo pedagógico que denomina heteroestructurante para referirse a la pedagogía tradicional, caracterizada por el *transmisionismo*, la regulación externa, la repetición, la acumulación de datos y el autoritarismo.



Fotografía 12. Niños de Villa Santana en taller de iniciación musical. Vuelta canela.

palabras: como el niño es el foco de atención, y sus intereses priman sobre contenidos (como pensaba Montessori) se favorece un doble movimiento formativo: el profesor tiene gran responsabilidad en su desarrollo, pero el mismo dispositivo refuerza la autorresponsabilidad. El péndulo va de afuera (profesor/fundación) adentro (la vida y la cotidianidad del niño).

8. El trabajo se despliega de manera colaborativa, conjunta y solidaria, pero afecta los planos individuales.
9. El anterior ítem se relaciona con uno de los aspectos más significativos en cuanto a la formación. Puesto en las palabras de una de las madres que ha matriculado a su hija en los ciclos normales durante siete años (tiempo, por demás muy significativo): “el amor que tienen los niños por la institución, ellos son felices, es un lugar prioritario en la vida, es lo que hace que mi hija quiera venir todos los años”. Al preguntarse por la razón más importante para que esto suceda respondió: “el valor de la amistad, los

Con el término interestructurante se reconoce la diferencia, existe una relación entre enseñar y aprender y se fomenta un tipo de educación que el propio sujeto desencadena. El niño es agente de su educación (la autoestructuración) (Not, 1983).

lazos afectivos que construyen. Hay niños de todas clases sociales pero en Vueltacanela las diferencias raciales, sociales y culturales se diluyen”.

10. Otra madre argumenta que son dos elementos más: “La autodisciplina generada en los niños, como valor más importante, y la organización, limpieza, sofisticación, seguridad, orden”. Y un elemento solemne y estético: “enseñan la belleza de lo sencillo”.

Estas cuestiones constituyen un primer paso en la comprensión de los dispositivos formativos de la Fundación Vueltacanela. Nos interesa, en lo que sigue, proponer un segundo nivel, de corte más analítico y académico, que emerge de sus dinámicas, las entrevistas realizadas y la observación de algunos de sus procesos.

El teatro musical es el bastión de la integración de las artes, la inclusión y la formación humana

El título de este apartado refleja la articulación de cuatro componentes particularmente reveladores del programa estudiado. Nos referimos, en primer lugar, a una práctica artística no muy explorada en el país (teatro musical); en segundo, a un dispositivo que llamamos de integración –de suyo muy interdisciplinar– difícil de escenificar en procesos formales y no formales de educación. En tercer lugar, la inclusión, que define la parte social de Vueltacanela y, por último, lo humanístico casi como discurso epistemológico que sostiene las prácticas formativas. Decimos “casi”, puesto que no se trata de una apuesta explícita o que fundamenta sus proyectos pero que, como se ha venido demostrando, subyace a sus acciones, formas, logros y proyecciones.

La formación, en esta fundación, no corresponde a un compilado de talleres dispersos o experiencias de uso del tiempo libre por fuera del ámbito de la educación formal. Por el contrario, es una estructura altamente organizada alrededor de una meta creativa y precisa: montajes de teatro musical; y de un dispositivo concreto: la formación integral. En el modelo de Vueltacanela, los anteriores son los pivotes que dinamizan el conjunto de actividades de gestión, producción, circulación, fomento de la memoria histórica, desarrollo holístico y estructuración curricular.

Aquí la formación es integral, interdisciplinar y sistémica. A pesar de que exista preeminencia del montaje y la formación, estos elementos guardan relación estrecha con una compleja situación social.

Se entiende como modelo formativo el elenco de criterios, procesos y elementos centrales explícitos articulados en torno a unas intenciones educativas

y unos aprendizajes concernidos. Esta definición pareciera acercarse más al ámbito de la educación formal. No obstante, lo observado –y descrito en páginas anteriores– vincula el programa de formación de Vueltacanela con estos propósitos. Hacemos esta anotación puesto que es un programa no formal, pero cuyos horizontes lo destacan por su precisión a la hora de producir resultados artísticos y humanísticos.

El gráfico propuesto nos permite anudar los que consideramos asuntos centrales del programa de formación de Vueltacanela. En este, el niño, que está inserto en una comunidad, es el foco de interés de las reflexiones, de las acciones y la enseñanza de las artes escénicas y musicales.

Quizá sin saberlo, la Fundación comparte muchos aspectos de la propuesta Reggiana orientada por Loris Malaguzzi, la cual apenas empieza a reconocerse en la educación en artes de los niños en Colombia. En esta arquitectura, el centro es el niño, y como en Vueltacanela, es un espacio para la infancia en el que se reflexiona, se persiste en la búsqueda y la experimentación y la formación permanente vinculada a la familia y la comunidad.

Hacemos notar que el niño no es un individuo aislado, solitario o descontextualizado. Es, pero en un vínculo social configurado con una familia y/o una comunidad. Esto nos hace recordar la teoría de Bruce Mau, quien trabajaba en Reggio Emilia, la citada escuela de Malaguzzi e institución educativa reconocida a nivel global. En esta teoría se habla del tercer maestro (Mau, 2010) para otorgar importancia al ambiente, al entorno como interlocutor educativo; es el espacio en donde se realizan experiencias sociales y culturales. En el caso de Vueltacanela este es un espacio formativo (físico y simbólico), donde se realiza el niño y se construye comunidad.

El taller “el tercer maestro” es un espacio en el que los niños juegan, se expresan, se relacionan y apropian técnicas de la música, la danza, el teatro y el canto. El dispositivo fundamental es el juego, presente como estrategia, recurso y mediación en la consecución de resultados educativos, porque en Vueltacanela lo lúdico prevalece como distintivo formativo. En este programa, dos elementos son importantes: la interdisciplinariedad y la inclusión. Juntos son dispositivos formativos que ligan la intención de impactar al niño en su proceso artístico, el cual, al final de cuentas, es la mayor preocupación.

Otra distinción es que el concepto de comunidad no solo es externo a la Fundación. Es decir, no se encamina a la afectación de grupos sociales; se constituye tanto en el núcleo de sus procesos como en la categoría implícita de sus devenires. Quiere decir que existe un engranaje colectivo, que el trabajo es colegiado, relacional y participativo, que existe –y se persigue– una comunidad de

práctica. Esta se entiende como un principio organizativo que obliga a pensar estructuras y roles de quienes la componen (Wenger, 2001).

En la figura 2 se ubicó a la familia y a la comunidad en el centro por cuanto en Vueltacanela hay impacto social, cognitivo, emocional y artístico. Todas las dimensiones y disciplinas se articulan alrededor del niño, el teatro musical y lo social. Como se puede inferir, la interdisciplinariedad no pasa por la conjunción de disciplinas: es también un asunto cultural y de transformación individual, ubicado en la formación del orden, el gusto, la disciplina y la belleza/pulcritud. Pero hay, afortunadamente, afectación cultural.

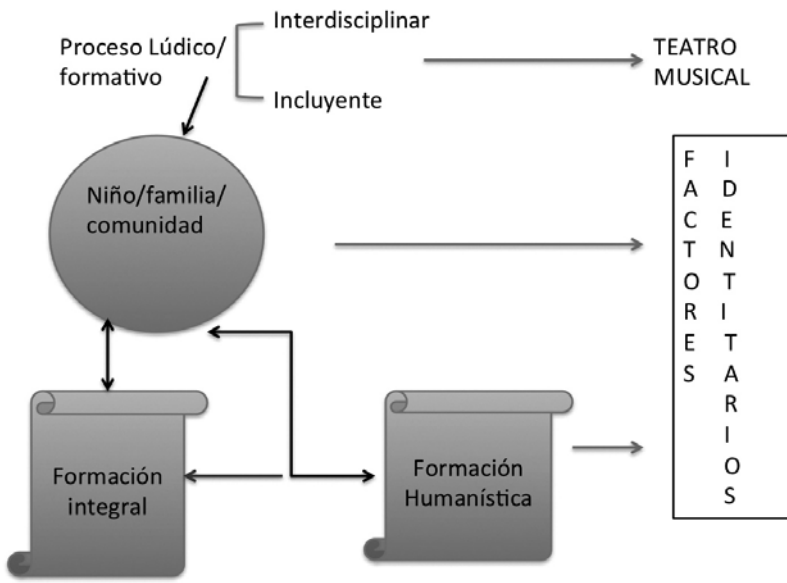


Figura 2. Dimensiones centrales del modelo en el programa de formación de Vueltacanela concertado con el Ministerio de Cultura.

La citada Wenger considera que adoptar el concepto de comunidad de práctica en las instituciones educativas implica repensar sus estructuras profundamente (2001, p. 4), lo que conlleva, inexorablemente, a aterrizar experiencias, historias, uso de herramientas; a focalizar y compartir intereses e informaciones, a lograr su consecución⁴.

4 En un texto dedicado completamente al tema de la comunidad, el colega Alfonso Torres realiza, entre otras, dos actividades importantes:

En el trabajo de la Fundación, en lo atinente a la formación (que es nuestro objeto de análisis), el alcance de la labor trasciende el universo de las interacciones y abre posibilidades que afectan el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Lo anterior alude, de varias maneras, a la articulación entre lenguajes artísticos; a la integración del niño con su entorno y la constitución de factores internos mediados por las actividades formativas.

Hemos insistido en que el trabajo integrador e interdisciplinar es el factor característico de la formación de la entidad, sintetizado en las puestas en escena de sus obras. En efecto, el teatro musical permite ver a los niños y niñas de diferentes edades danzando, cantando, actuando e interpretando instrumentos musicales, lo que es un enorme avance puesto que muchos de ellos no habían tenido acercamiento a los lenguajes artísticos... y lo logran uniendo distintas expresiones en espectáculos de muy buena factura.

Con respecto al segundo punto, a los niños se les conduce por procesos solidarios de la comprensión del mundo mediato e inmediato. Los talleres están dispuestos de tal manera que las claves para una formación humanística y en valores estén presentes. Como se anotó, la fraternidad es uno de los elementos que más aprecian las madres, desarrollada a partir del respeto, la convivencia, la solidaridad y la comunicación.

Como lo hemos descrito, en Vuelta canela el núcleo de los intereses es el infante. Y el punto de partida para sus procesos creativos, de gestión y producción es la naturaleza, los deseos y los intereses de los niños, ya que del talento se encargan los profesores.

Esta visión concuerda con los avances holísticos y pragmatistas en educación. En estos enfoques pedagógicos se concibe al niño como una totalidad y es significativamente fundamental la acción en el aprendizaje y el contacto con los objetos del entorno.

Justamente, como se focaliza al niño, se incentiva la autonomía, la autoconsciencia, lo relacional, la autorrealización, la capacidad de decisión, el cuidado de sí, la voluntad, la aceptación y la capacidad de afrontar la existencia de manera

1. Formula una pregunta provocadora: ¿Tiene algún sentido la comunidad en la época actual, cuando la mundialización del capitalismo y sus secuelas desarticuladoras de los vínculos sociales han invadido todas las dimensiones de la vida social?

2. Aporta un curioso dato histórico: A partir de un texto aparecido en 1887 atribuido a Ferdinand Tönnies la comunidad refiere a un tipo de vínculos, valores y modos de acción de una fuerte intensidad subjetiva y compromiso, que contrasta con la idea totalizante, abstracta e impersonal llamada sociedad (Torres, 2014, p. 16).



Fotografía 13. Al fondo (derecha) la directora y fundadora de la Fundación Vueltaacanela, María Beatriz y el grupo de profesores. Sentados los niños del montaje “El principito”, estrenado en el mes de noviembre de 2014.

creativa y afectiva. Tal vez sin saberlo, las intenciones y los dispositivos desplegados en los procesos de formación en Vueltaacanela hacen propios los principios pedagógicos de Rousseau: enseñar por el interés natural del niño (y no por la artificialidad), incentivar la educación autoactiva, enseñar desde y para la intuición y la importancia de la educación sensorial.

En consecuencia, procesos formativos de esta índole o, al menos, con estas características tienen como núcleo central la constitución del yo, la dimensión psicológica que se propende desarrollar en la educación, puesto que la niñez es un periodo altamente evolutivo en el que se favorece el perfeccionamiento de la individualidad, la autonomía, la experiencia de actuar en un universo social, la cooperación creadora, el juego (como actividad por excelencia del niño), el orden, la capacidad de absorción de lo que es significativo del ambiente, el interés, la comunicación, el ritmo, la motricidad, para citar unos pocos.

En este proyecto el docente es muy importante. Al ver a los profesores impartiendo los talleres se vuelve a reflejar el proyecto humanista: muestran interés por todos los niños, tienen actitud receptiva, fomentan la cooperación,

son auténticos como personas y docentes, crean empatía, rechazan gestos de autoritarismo o punición.

Una vez más pensamos en el ya citado sistema Reggio Emilia, modelo de educación progresista iniciado en Italia para madres de familia. En este pensamiento, como en el de la formación holística y humanista, el niño es un ser social, emocional, cognitivo y moral. De acuerdo con los planteamientos esbozados en la figura 2, la formación se enfoca de manera comunitaria, llevando a los niños a *asombrarse* del mundo y comprender de formas más penetrantes los acontecimientos y paisajes mediatos e inmediatos.

En la propuesta desarrollada por VueltaCanela los factores enunciados, la relación comunidad-niños, las intenciones formativas humanistas y holísticas (progresistas), la modelización interdisciplinar e inclusiva, se articulan en torno al teatro musical. Todos participan de un paradigma educativo que promueve la identidad de los agentes. Pero no solo de los niños y jóvenes. Quienes participan, se implican holística, lúdica, afectiva, corporal y cognitivamente. Lo que señala el sello característico de la entidad: la integración, la consolidación del valor de la amistad y la generosidad, la búsqueda de armonía.

La formación como experiencia significativa en cultura

*Enseñar no debe parecerse a llenar una botella de agua,
sino más bien a ayudar a crecer una flor a su manera.*

Noam Chomsky

*Cuando el pueblo es tan numeroso,
¿Qué puede hacerse en su bien?
Hacerlo rico y feliz. Y cuando sea rico
¿Qué más puede hacerse por él?
Educarlo.*

Confucio

Hemos descrito las actividades formativas realizadas por dos entidades que se destacan por sus significativos logros. Asimismo, se ha tanteado un primer nivel de interpretación y estudio de cada una.

En lo que sigue se propondrá una nueva línea de análisis a partir de las argumentaciones ya esbozadas, tratando de aportar en el debate de dos asuntos: en primer lugar, sobre la formación, en particular la de públicos, dado que los dos proyectos encaminan su accionar en esta dirección y, en segundo, sobre la noción de experiencia significativa desde el ángulo de la relación formación-cultura. Esta elaboración se forja, una vez más, desde el lugar que nos acoge, la academia, y bajo el entendido de que teorizar acerca de estos procesos genera un microuniverso de comprensión sobre el lugar de las culturas y el arte como hechos concretos que interrogan, tensionan saberes y prácticas de formación universitaria. Cuestiones que fuerzan ser consideradas como objeto de conocimiento y escenario de configuración de valores necesarios para contrarrestar los agitados avatares de la contemporaneidad: la expresión, la sinceridad, la espontaneidad, la contemplación, la inspiración y la experiencia estéticas, la templanza y la capacidad de afrontar la adversidad.

La formación de públicos como trabajo cultural

Las iniciativas culturales visitadas se desarrollan con planos distintos. Pero una y otra trascienden lo recreativo para cumplir con varios registros, que van desde lo organizacional (laboral) hasta lo académico, y el desarrollo de gusto y apreciación de expresiones artísticas en sus diversas manifestaciones.

La vinculación cultura-trabajo se ha construido como objeto de investigación recién. Dicen sus gestores (Clot, Vallouard & Werthe, 1998) que el trabajo coadyuva en la formación y el aprendizaje de unas prácticas profesionales y culturales. La razón estructural de esta proximidad entre trabajo y formación se encuentra en Vygotsky: “La acción pasada por el tamiz del pensamiento se transforma en otra acción que es reflejada” (1994). La labor cultural es en esta perspectiva, además de unidad de análisis, un campo que permite configurar sentidos humanos y sociales en las personas.

Como lo hemos desarrollado, presenciamos dos dispositivos ofertados para públicos muy diferentes: uno específico (profesores en ejercicio, artistas y luego público en general, caso del MAMB) y el otro para niños (Vuelta-canela). En las dos entidades estudiadas existe creación de audiencias, para el arte y los ciclos en el MAMB, para el teatro musical y las áreas artísticas en Vuelta-canela.

Hemos descrito que la formación en el terreno cultural cumple con diversos objetivos, el más importante: quienes arriman a este, además de aprender los contenidos propios del conocimiento del arte, ensanchan su consciencia, desarrollan mayormente formas de participación social junto a la solidaridad, la capacidad de relación, los valores ciudadanos.

La formación de público es también un tema de reciente data. El panorama general suscribe este ámbito especialmente a cuatro cuestiones:

- la creación de espectadores (en la que se considera el fomento y acceso al disfrute artístico y estético),
- el desarrollo cultural (de instituciones, entidades y personas),
- la igualdad de oportunidades y la inclusión social, y
- el consumo cultural.

Como se percibe en todos, sobresale el campo artístico y sociocultural. Con respecto al primer asunto, es factible proponer que ser espectador es algo que se forma, es un papel que se construye y recrea sistemáticamente.

Una cuestión relacionada con este ámbito de la formación de públicos, quizá generalizable a todas las organizaciones culturales, es que las ofertas culturales no atraen de modo natural. Tampoco es una característica de ciertos públicos (lo que implicaría una élite en posesión de un capital cultural). Justamente, una conclusión de nuestros análisis es que el público, para ser formado ha de crearse como audiencia y que las obras (artísticas, culturales y laborales) comunican (a este público) un proceso, un mensaje, una manera de actuar o un texto, cuya interpretación es también susceptible de ser formada.

Decía Patrice Pavis, un reconocido teórico teatral, que “el público debe aprender a mirar un espectáculo”; en efecto, en la contemporaneidad el enfoque del trabajo performativo ha pasado del espectáculo al público. Como se ha estudiado en la teoría de la recepción (Iser, Jauss), la obra es un texto que contiene un lector, y este se configura como un constructo, es decir tiene unos modos de lectura, pero la obra espera un “receptor adecuado” el llamado por Iser “lector implícito”; o, por Umberto Eco, “lector modelo”. Si bien es cierto que el espectador está librado a su suerte, por el hecho de que las obras artísticas sean cada vez más abiertas y no exista *un* sentido por transmitir, tiene responsabilidades, decide, construye; está en la obligación de encontrar soluciones, analizar lo observado, comprender, ejercitar la atención, la percepción y la memoria. Y esto se ejercita, demanda cultivo... pide formación.

Es lo que ocurre, de maneras distintas, en las entidades estudiadas. Se cualifican unas audiencias en temas específicos, se forma (de modo casi profesional) para la actuación, el canto y el baile a un niño, y de soslayo a su familia y al público que presencia sus espectáculos.

Este asunto se relaciona de modo directo con el segundo ámbito propuesto para establecer una discusión acerca de la formación de público, el desarrollo cultural.

En un encuentro sobre investigación sociojurídica, realizado en Medellín en 2007, Beatriz Peralta formulaba esta pregunta: “¿Qué cambios socioculturales se necesitan para construir un mundo más humano, más solidario, más justo y más responsable tanto en los niveles macro como en los micro?” (Peralta, 2009, p. 165). Parte de la respuesta la encontramos en el vínculo cultura-desarrollo, que es mediado por la formación como *trabajo intencionado hacia la consecución de los cambios socioculturales y la configuración de un ciudadano*.

La pregunta de la citada investigadora merece que nos detengamos a analizarla. ¿No es acaso función de la familia y la escuela atender estos asuntos? La escuela ha centrado sus propósitos en la instrucción y la construcción de contenidos disciplinares, omitiendo en gran proporción la formación de la persona. En contraste (como lo hicimos notar en nuestro análisis de Vueltacanela), existen entidades culturales que hacen suya la aspiración de Montessori de focalizar como núcleo de las acciones educativas al niño. Es necesario hacer notar que una de las funciones más importantes de la escuela formal es la de incidir en la construcción de competencias ciudadanas, y ello se ratifica en un impacto sobre el entorno. No obstante, la escuela no cumple a cabalidad con este propósito, justamente por el distanciamiento con las realidades locales, nacionales y mundiales.

Tampoco es regla general que se eduque para ejercer una ciudadanía responsable o que se favorezca el desarrollo y la formación integral. Entendemos este aspecto como reservorio del desarrollo cultural de una nación. ¿Por qué?

La relación entre cultura y desarrollo está fuertemente cognada a la formación integral, pero muy particularmente a la formación humana, a la humanización. El salto de la horda al clan organizado, como lo explican el psicoanálisis, la sociología cultural y la antropología, se da por cuanto existe una serie de necesidades que obligan al ser humano a crear utensilios para modificar la naturaleza; ese cambio, el acceso al lenguaje, la regulación entre individuos, la creación y el uso de objetos y su posterior enseñanza dan lugar a la cultura.

Lo característico de la humanidad, como pensaba Vygotsky, es que se despoja del orden estrictamente biológico y se engancha en orientaciones de orden social mediadas por símbolos. Geertz pensaba que la cultura es un espesor de signos, y el hombre

... es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considera que la cultura es esa urdimbre y que su análisis ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (1987, p. 20)

Agregaríamos que existe cultura por cuanto interactuamos socialmente, y se produce (y absorbe) cultura por parte de los agentes sociales.

El ser se torna HUMANO en entornos culturales para que avance en su constitución (proceso comúnmente llamado socialización).

Y en su constitución, para responder a la tarea de la responsabilidad social, es imprescindible la correlación entre ámbitos ético-axiológico y estético. Aquí es importante la labor formativa de las entidades culturales cuyo público objetivo es la niñez (primera y segunda infancia). Es así, puesto que existe una intencionalidad (textual y subtextual) de generar procesos en los que, mediante dispositivos integrales, se afectan y constituyen dimensiones sociales, interpersonales, intrapersonales, cognitivas, relacionales, afectivas, corporales, lúdicas, estéticas y comunicativas.

El desarrollo cultural asociado a la formación de públicos reside en este componente que beneficia enormemente la constitución de ciudadanos. Las actividades desplegadas por las dos organizaciones culturales examinadas promueven microcontextos culturales en los cuales se fomenta la pluralidad, la distinción, la convivencia, el respeto, el gusto, la solidaridad.

El desarrollo cultural se define, según lo observado, a partir de la construcción de un ciudadano, esto es asumir la vida en sus dimensiones estética, ética y vincular.

Formación para igualdad de oportunidades

La constitución del campo cultural ha sido efecto del desarrollo industrial y la división del trabajo. Se echa de menos las épocas en que la actividad cultural se vinculaba profundamente con la cotidianidad, el ritual y la fiesta. Lo que nos muestran las entidades –no solo las estudiadas en este documento– es que en muchas ocasiones no se puede desagregar la cultura de sus funciones ceremoniales, sociales y económicas. Lo desplegado como actividad formativa ya no es algo suntuario, conexo a la recreación. Es un proceso de inclusión y apropiación de un bien, un acto simbólico al que todos quienes lo deseen tienen acceso.

En los párrafos anteriores se describían las maneras como el proyecto MAMB, por ejemplo, tenía un efecto cascada ya que los profesores asistentes a los ciclos multiplican los contenidos de las charlas, o los mismos dispositivos, en sus clases (de diferentes niveles escolares), o se traslada el Museo a territorios con poblaciones vulnerables. En Vueltacanela el proyecto es artístico y de inclusión social solidaria.

Estos ejemplos permiten retomar la categoría capital cultural. Las organizaciones descritas, desde perspectivas diferentes y públicos distintos, hacen suya la aspiración más insigne de la humanidad: el derecho a la igualdad. Basta reiterar que en Vueltacanela las inequidades y diferencias de todo tipo se diluyen. Son niños y niñas que aprenden y se constituyen como sujetos sociales y portadores de capital simbólico y cultural a partir del trabajo estético y de la producción de obra.

Mientras en las escuelas, los colegios, y aun en las universidades, se propaga la desigualdad educativa; mientras en la sociedad colombiana cada vez se agudiza la pobreza, las barreras sociales, de género, raza y credo, las entidades reflejan que es posible crear unos modos de intercambio que inciden en la ruptura de la segmentación de la calidad educativa. En efecto, su labor permite comprender la siguiente frase de Bourdieu: “Hay toda una nueva lógica de la lucha política que no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del capital cultural y su evolución” (Bourdieu, 2010, p. 69).

En los proyectos observados las distancias entre los participantes se desvanecen

Hemos insistido en la diferencia entre los más expertos y los menos expertos. Es nuestra opinión que hay construcción de público cuando las distancias entre unos y otros, y sus modos de comprender los universos artísticos, se reduce.

¿Por qué se sitúa la igualdad como parte del análisis sobre la formación de públicos?

Consideramos que la igualdad (educativa, de acceso a las producciones humanas y la participación en sus lógicas de transmisión) permite que un niño (como en Vueltacanela) o un profesor de arte (caso MAMB), se desenvuelvan mucho mejor en la vida o en sus actividades profesionales en la medida en que esté en posesión de capital cultural adecuado. Es un asunto relacionado con la formación.

En sociología de la educación se piensa que la cuantía de apropiación de una unidad adicional de capital cultural es más baja cuanto más capital cultural se disponga. Del mismo modo, es importante considerar los dispositivos sociales de apropiación y circulación del capital cultural. Debiera ser tarea de la familia y la escuela propiciar estos mecanismos; empero, y como cada vez ocurre menos, son las organizaciones, al menos las estudiadas, las que estimulan el acceso a bienes culturales objetivados en arte-factos, textos, informaciones, herramientas. El capital cultural se incorpora en conocimientos, actitudes, formas de ser y actuar, maneras comprender y acceder al capital simbólico, etc. como se ha demostrado a lo largo de estas páginas.

Este es un cambio agenciado por las políticas de apoyo a la infraestructura cultural del país. El Programa Nacional de Concertación (PNC) ha propiciado trans/formaciones en comunidades y organizaciones. En este contexto la formación de públicos se instaura en el recorte de diferencias en términos de alcance capital cultural.

Es decir, en los proyectos observados las distancias entre los participantes se borran. Existe redistribución de los bienes y de los recursos para la cultura. En consecuencia, el papel formativo (*instruccional* y educativo) de las dos entidades es igualitario a fin de permitir que los niños, público en general, padres, profesores y profesionales de las artes arriben al capital cultural.

Acercas del consumo cultural y la formación

Una de las aristas de la labor pedagógica es la intención de acercar a la comunidad para fomentar y formar hábitos de consumo cultural. Jesús Martín Barbero (1987) dice que

... el consumo no sólo es reproducción de fuerzas, sino también producción de sentidos, lugar de una lucha que no se agota en la posesión de los objetos, pues pasa aún más decisivamente por los usos que les dan forma social y en los que se inscriben demandas y dispositivos de acción que provienen de diferentes competencias culturales. (p. 231)

Consumo se define aquí desde la independencia propia del campo artístico y cultural. Es una práctica que se forma –¡y forma!– con relación a los bienes culturales. García Canclini (1993, 1999) sostiene que los productos culturales se distinguen porque su valor simbólico predomina sobre su valor de uso. De modo que es una comprensión distinta tanto de la labor formativa como del consumo cultural. Ambas son prácticas sociales que configuran sentidos de la vida, del arte, del mundo, de las obras y de las personas.

Existe, pues, una conexión entre formación-cultura y comportamiento social. Por eso el citado Barbero refiere la categoría competencia cultural. En esta se vindica la apropiación de la cultura teniendo en cuenta las prácticas de la vida, la cotidianidad y las expresiones populares.

En efecto, las prácticas socioculturales rebosan de significado la vida. Las páginas anteriores lo ejemplifican. Y la formación aparece como apropiación de esas prácticas. Si se quiere, como un sistema de integración, comunicación, tejido social incluyente y objetivación de creaciones artísticas.

En tal contexto la formación cultural es un espacio de labor, de trabajo, en el que unos individuos comparten actividades socioculturales. Participación conjunta que consolida un capital cultural por cuanto se contribuye a la comprensión, creación, difusión, producción, circulación y ritualización de bienes culturales y maneras de ser de quienes participan.

Existe pues una dimensión constitutiva de la práctica social y de la formación cultural puesto que se produce un bien (que circula en diferentes modos); asimismo se configuran subjetividades, se construye sentido de vida y de vida en comunidad. Consecuentemente, la formación es una experiencia cultural que ahonda en la vida y el desarrollo humano. Por tal razón decimos que la labor cultural participa de la formación de públicos dada su naturaleza y su propia fecundidad formativa.

La cultura, como el arte, faculta de un cuerpo sensible las relaciones entre las personas; el arte, como la cultura, es producto de encuentros (entre profesores y niños, entre conferencistas y profesores, entre el Museo y la comunidad, entre la Fundación y los barrios marginales, etc.). Y la formación, como el arte y la cultura, permite que los ámbitos de la vida puedan ser beneficiados, que los individuos puedan efectuar procesos de autorrealización, de ampliación de horizontes y de cualificación humanística.

Decía Michel de Certeau, aquel jesuita amante de las ciencias sociales, la filosofía, las artes, la cultura y el psicoanálisis, que uno debía interesarse no en los productos culturales ofrecidos en el mercado de bienes, sino en las opera-

ciones que hacen uso de ellos. Para este ilustre pensador no es importante ni la cultura erudita ni la popular, sino las creaciones anónimas, lo paradójico de lo “perecedero que hace vivir y que no se capitaliza” (De Certeau, 2000, pp. 10-17).

Las páginas anteriores atestiguan una especie de movimiento que hace de la cultura un organismo vivo dinamizado por las prácticas artísticas, las personas, la formación, sus modos de organización, intencionalidades, las lógicas de intervención social e invención; por resistencias, por los registros ocultos de sus repercusiones, por la convicción, el anonimato y la inteligencia distribuida.

La formación es el ancla de todas las actividades en las dos organizaciones objeto de reflexión. Es una herramienta potente en la difusión de obras y lenguajes artísticos, la promoción cultural, la consolidación de identidad colectiva, cultural y social. Favorece el encuentro, el intercambio de saberes, el esparcimiento y, por supuesto, el aprendizaje sobre aspectos generales y específicos del arte contemporáneo con visión *glocal* (en el MAMB) e incluyente (VueltaCanela). En los dos casos, formar es proporcionar un conjunto de ideas de cultura, arte y universos simbólicos.

Las dos organizaciones conciben su misión formadora como un servicio a la vida profesional, social y cultural de los usuarios y la comunidad. En Barranquilla, los profesores asistentes a los ciclos del programa sienten potente el aporte de los ciclos a su vida y su desarrollo profesional. Es este un ejemplo de las implicaciones del arte y la cultura que se transfieren en la escuela, en Barranquilla se convierten en poderosas actividades sociales, presentes en la cotidianidad escolar. Se supera la visión utilitaria del arte, como se dice en los programas de los ciclos: “el arte es una herramienta”, para evolucionar en una actividad científica orientada a satisfacer necesidades de conocimiento juicioso, riguroso, sistémico y lleno de sentido.

En los dos proyectos, el arte y la formación cultural ayudan a tener dominio de un campo (Bourdieu) proporcionando bases y conocimientos. Formar es capacitar, convocar, provocar que la información nueva sea utilizable, que se propicien modos de entender el arte y de habitar la vida. Formar es un proceso de desarrollo de comunidades, de generar comprensión cultural, conocimiento y apropiación de expresiones artísticas contemporáneas.

De este modo, los programas concertados con el Ministerio de Cultura son agentes de formación cultural, y capacitación de profesores, niños y público en general, promoviendo nuevas prácticas de intercambio, gestión y presencia simbólica.



Fotografía 14. Niños en taller de formación. Museo de Arte Moderno de Barranquilla.

Este texto ha documentado las gestiones de dos entidades culturales que estimulan la interacción, el desarrollo sostenible, la formación de público. En fin, que han apelado a la cultura como escenario de configuración de sentido para el presente y el futuro, asunto clave en la educación contemporánea.

Seguimos a De Certeau cuando expresa que en “la cultura ordinaria, el orden es puesto en juego por un arte, allí se insinúan estilos de intercambio sociales, un estilo de invenciones técnicas y un estilo de resistencia moral” (2000, p. 31).

A lo largo de estas páginas hemos descrito las dinámicas de formación de dos proyectos, hemos intentado una modelización conceptual de cada uno de ellos y hemos procurado como línea estructural el vínculo entre la cultura y la formación. En lo que sigue desarrollaremos las que consideramos ideas centrales que globalizan los procesos y permiten avanzar en lo ya expresado: los proyectos son experiencias de formación significativas en cultura, que es como hemos dado en llamar este capítulo.

...Y sobre la experiencia formativa

Decía Borges que “todas las llanuras son iguales pero no hay una montaña igual a otra”, frase aplicable a los cientos de proyectos concertados que fijan en su horizonte la formación como parte de su accionar. Si bien comparten este propósito, guardan diferencias con respecto a sus intenciones, poblaciones, objetos de formación o maneras de lograrlo. Justamente se trataba de ver lo familiar en las diferencias, como pensaba Wittgenstein, aquí se trata de modelizar a partir de esas afinidades. En la diversidad, ciertamente, hay unidad.

En un país multicultural el rol unificador lo asume la actividad cultural y por supuesto el idioma. En un país de diversidades (étnicas, etarias, sociales, económicas, culturales, raciales, etc.), el carácter de unidad se encuentra en las intenciones; el núcleo es la actividad formativa socialmente intencionada.

Que la cultura permee el proceso educativo no es un planteamiento nuevo, ni que la educación constituya sujetos. Al modo como lo ejemplifican las organizaciones, lo novedoso es que se proporcionan *unas experiencias* que producen efectos (directos o indirectos) en el individuo, al organizar o participar de estas experiencias. Esta visión coincide con los aportes que el politólogo argentino Ernesto Laclau hace sobre las determinaciones sociales en el devenir de lo humano (Laclau, 1990).

La cultura es fuente de legitimidad de la vida, la inserción, la inclusión, la expresión, la participación y la creación conjunta, aspectos todos que deberían incorporarse a efectos siempre referenciados del arte en la configuración de la persona. Decía William Ospina que “para sustentar esa legitimidad nos son suficientes los instrumentos formales de la democracia, urnas electorales, jueces, policías, funcionarios y ejércitos, sino una incorporación a la legalidad de la comunidad en su conjunto” (2012, p. 14). Creemos que una de las claves para entender el impacto en la vida social de la formación –al menos en las dos organizaciones visitadas, y por ello hablamos de legitimidad de la vida–, reside en que se construye comunidad autorregulada. En efecto, muchas de las regulaciones, que buena falta hacen en la mayoría de los escenarios sociales, políticos y educativos del país, proceden del seno mismo de la comunidad que la constituye.

En este contexto, y a propósito de las pretensiones para la construcción de un banco de experiencias significativas culturales, cabe interrogarse sobre algunos asuntos que pueden enriquecer tanto su marco de referencia como los mecanismos para valorar el desarrollo de las organizaciones culturales que son beneficiadas con el Programa Nacional de Concertación.

¿A qué llamar “experiencia significativa”? ¿Cómo lograr precisión y cierto nivel de objetividad al evaluar y asignarle tal estatuto a una experiencia? No sobra señalar que los aportes que siguen corresponden a la visión del mundo académico, por eso se matizan con nuestro devenir como profesores universitarios y como consultores.

Una experiencia *es significativa* como experiencia humana de formas y hechos que se entrelazan y permiten la configuración de sentido en unos marcos sociales y culturales. En el contexto de la educación superior, una experiencia significativa se define como el conjunto de *contribuciones* que tengan “un impacto demostrable y tangible en la calidad de vida de las personas”, sean el “resultado de un trabajo efectivo en conjunto entre los diferentes sectores de la sociedad: pública, privada y civil” y se consideren “social, cultural, económica y ambientalmente sustentables”(Colombia Aprende, S.f.).

En el Programa Nacional de Concertación, una experiencia es significativa como práctica concreta cultural/artística de gestión que parte y aporta en la construcción de capital cultural (vértice inicial del modelo propuesto en la figura 3). En efecto, una de las formas en que puede existir el capital cultural (las otras son por incorporación e institucionalización) es la objetivación; es decir, los bienes culturales participan de la cristalización de formas de actuar socialmente. Aquí son importantes dos elementos: las organizaciones que introducen unos *habitus* (formas de ser, estructuras sociales por incorporar), que diseñan unos proyectos situados; es decir, a partir de dispositivos colectivos, conjunto, participativos y relacionados con los contextos y sus poblaciones.

El pedagogo y filósofo John Dewey pensaba que una experiencia significativa es “el resultado y la recompensa de la interacción organismo y entorno que pasa por el proceso de reconocimiento” (2008). De tal modo que las significaciones pasan por la sensibilidad del organismo y las acciones que despliegue frente al mundo.

Un proyecto significativo encierra unos procedimientos previos, unas ideas que se gestan a modo de cristalización de lenguajes expresivos que van definiendo unas doctrinas. Si se entiende que una experiencia significativa es paradigmática, quiere decir que es un discurso/una cosmología que también se debe visibilizar, ser susceptible de socialización. Un proyecto significativo obedece a unas lógicas de crecimiento, de evolución. A veces puede ocurrir, también, que una experiencia sea significativa y neófito.

En este último punto es importante la organización y sus agentes, quienes conciben el proyecto y su ejecución. La manera de idear, programar, diseñar y estructurar el proyecto, tanto en el plano escritural como en el pragmático (la

ejecución) puede dar lugar a modelos emergentes (en temas, procederes, formas de organización) que pueden ser ejemplarizantes o paradigmáticos.

En el centro de la figura 3 proponemos la formación tipificada como mediación. Esto quiere decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje son el núcleo de las actividades. Los profesores y demás personas encargadas de estas dinámicas conciben la formación de diversas maneras: como capacitación, adquisición de técnicas, transmisión de información; en fin, relacionada con el porvenir o la construcción de competencias ciudadanas.

Las observaciones de los procesos asociados a la formación en las dos organizaciones conducen a plantear varios asuntos:

En primer lugar, caracterizar la formación como desarrollo de conocimientos y de capacidades expresivas, como instauración de actitudes y comportamientos, configuración de maneras de representarse a sí mismo, a los demás y a las prácticas culturales y como establecimiento de modos de vivir y de vivir en comunidad.

En segundo lugar, la formación es una experiencia significativa para todos los agentes involucrados (talleristas, administradores, gestores, destinatarios, familias, profesores, etc.). Pero una cualidad que hace inconfundible esta intención es que las organizaciones, de todos modos, procuran, *mediante* la formación, dar cuenta de (y tratar de resolver) problemas de una comunidad. De allí que proponemos la formación como mediación.

Este concepto lo proponemos desde el abordaje que hace el semiólogo Lev Vygotsky al emprender la comprensión del desarrollo humano por medio de la relación individuo y entorno sociocultural. Los llamados procesos psicológicos superiores (memoria, atención dirigida, memoria lógica, capacidad de pensar, raciocinio) y las acciones humanas, están mediadas por herramientas y signos (Vygotsky, 1979).

Herramientas y signos son instrumentos que median las relaciones entre las personas y lo supraindividual (lo social). En tal sentido, los factores sociales determinan los procesos de significación de los individuos. El desarrollo es asistido por personas que son “más expertas” y es posible en virtud del manejo de tecnologías de la cultura.

Foucault hace referencia a unas tecnologías que determinan o constituyen el yo. Para nosotros la formación es una de estas creaciones culturales que permiten el desarrollo del sujeto, su subjetivación y su inclusión en el ámbito social. De allí que sea una mediación cultural.

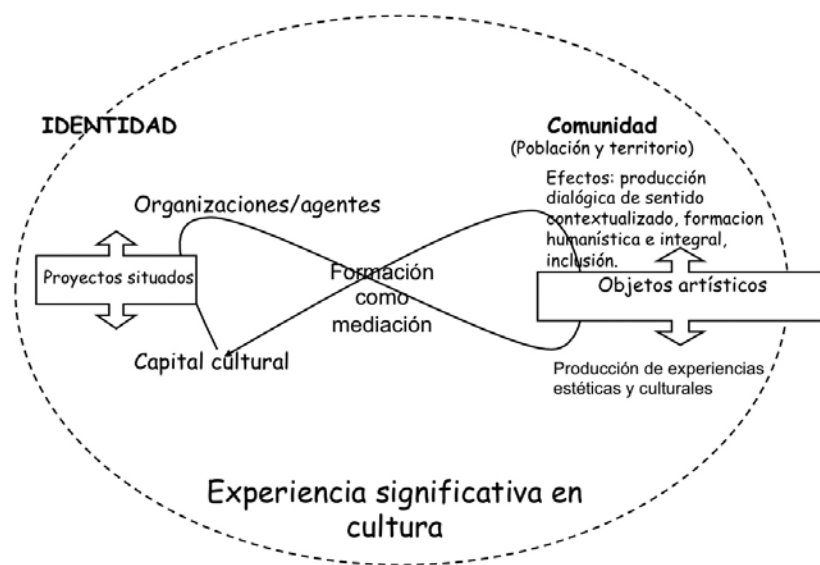


Figura 3. Elementos emergentes de la formación como experiencia significativa en cultura.

Lo anterior explica la relación entre la *producción de experiencias estéticas* y la *producción de sentido contextualizado* derivado de la presencia de objetos culturales propuesta en la parte derecha de la figura 3.

Seguindo a Vygotsky, un individuo se desarrolla en tanto interactúa con el entorno, la familia, los amigos, la escuela y la sociedad. No sobra señalar que las actividades, los dispositivos y las estructuras de formación de las organizaciones funcionan como activadores de experiencias significativas de aprendizaje mediado. En otras palabras, existe un conjunto de procesos planeados y desarrollados en los talleres, en los que se expone a distintas poblaciones a vivencias que las afectan, las modelan o las constituyen (forman) a través de mediaciones (los talleres, los ciclos/las charlas/las conferencias) y con la presencia de mediadores (profesores, conferencistas, talleristas) quienes potencian el desarrollo cognitivo, físico, vocal, humano e integral.

Hemos mostrado a lo largo de estas páginas que muchas habilidades sociales resultan amplificadas debido a la participación en los talleres o los ciclos de formación; con la posibilidad de afectación en la vida de los participantes, su transferencia significativa en circunstancias vitales o en el campo profesional.

Una experiencia es significativa si es abierta y flexible; pero no solo a poblaciones, comunidades, géneros. También a otras lógicas, prácticas u otros len-

guajes, a la actualización y la capacidad de autoevaluación que también se desarrolla como práctica sistemática en las dos organizaciones. Por parte del equipo de profesores en Vueltacanela o en el comité educativo del Museo de Arte de Barranquilla. En ambas se hace uso de recursos de la cultura como instrumento de mediación entre subjetividades, como herramienta de formación y producción de experiencias estéticas, éticas y sociales.

La experiencia formativa, la identidad y la cultura

En el informe de investigación presentado ante el Ministerio de Cultura (Alfonso, 2014) proponíamos la relación como categoría de análisis entre la comunidad y la construcción de identidad. Decíamos en ese momento que el hombre es constituido por efectos de las relaciones (con el otro generalizado, el lenguaje, la cultura, etc.) y que las creaciones humanas son productos relacionales.

El análisis que realizamos ahora nos permite ampliar lo expresado en ese momento. La formación en el PNC ha desencadenado un conjunto de relaciones. La categoría *relación* es, también, un acontecimiento sociocultural estructurante, contingente a patrones del contexto y a los sucesos, al territorio y las realidades.

Uno de estos encadenamientos entre identidad y comunidad acaece mediante la formación. La mediación es formativa ya que produce cultura, objetos de formación e información, y comunidades de aprendizaje.

En efecto, las experiencias significativas resultan afectadas por la inmersión en el universo de prácticas sociales (Lave & Wenger, 1991). El trabajo intencionadamente cultural permite tomar consciencia de diferentes *topos* que ocupan los agentes en un contexto social, es decir, unas posiciones, unas responsabilidades, unas actitudes, unos atributos y la reconfiguración en estos.

En este contexto la formación es relacional, por tanto es una categoría sociocultural, ya que un grupo de personas se organizan, planean, diseñan, desarrollan un conjunto de actividades situadas con las cuales se pretende tener impacto en una comunidad o población.

Para nosotros, las organizaciones tejen relación entre ellas y con la comunidad, su región, su territorio físico. Estas relaciones son fenómenos culturales, puesto que son agenciadas, de modo intencional, por los miembros, *cultores de vida*, formación e identidad.

Al comprender la comunidad como un sistema formalmente democrático y estructurado desde el plano de lo relacional, caben allí las intenciones abs-

tractas, las acciones concretas, los productos materializados, la producción de sentido, la región y sus habitantes.

El concepto de comunidad ha sido materia de reflexión de numerosos investigadores desde diversas disciplinas del conocimiento. Varios estudiosos entienden “comunidad” como una unidad social, en la que los participantes comparten un territorio, unos recursos, unas demandas (Marchioni, 1994), un interés, unos rasgos y una consciencia de pertenencia (Kruse, 1967).

La comunidad es, de todos modos, un interés de la filosofía, las ciencias sociales y la política. Uno de los elementos innovadores es que la situamos en el plano de la formación (y esta la emparentamos con el capital cultural), la construcción de identidad, la cultura y como modo de vida que se debe resguardar.

A nuestro juicio, la participación en las prácticas sociales e históricamente sedimentadas de una comunidad puede producir sentido en torno a esas mismas prácticas en cuanto referencia artística y/o cultural. El *trabajo cultural relacional* emerge de la correspondencia con la comunidad y la población. Los agentes se organizan en torno a la producción de objetos. Las organizaciones son comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991), por cuanto agrupan prácticas sociales y culturales que se brindan a los miembros de la comunidad territorial.

En este plano, debemos recordar que en las organizaciones están presentes unas intenciones, unos procesos y unas acciones a fin de producir unos objetos artísticos o culturales (carnavales, festividades, obras, conciertos, esquemas de formación, etc.). Con esto se acentúa el carácter cultural de sus acciones. Se propone, siguiendo con el tono sociohistórico y cultural (Vygotsky, Leontiev, Bruner, entre otros), que decir relación, en el ámbito estudiado, rebasa una visión diádica. Supone la presencia de otros factores, la comunidad, la situación, los objetos producidos (tareas de todo artista), la(s) dinámica(s) propia(s) de las actividades internas de las organizaciones y los efectos de su trabajo *inter-organizacional* o con otros sectores.

Los agentes, punto de partida de nuestra ilustración, también son sujetos y objetos de las acciones y actividades culturales de las organizaciones (vector central de nuestro gráfico), creando en ellos unos modos de ser, hacer y representar el mundo. De modo que la comunidad participa, pero pasa de ser objeto de la acción a sujeto plural de constitución y creación identitaria.

En este contexto la identidad no es una entidad inmutable sino una construcción activa, colectiva y conjunta, que incluye el lenguaje, la cultura, las interacciones con objetos y personas, el contexto social. No es nueva esta idea. Desde los años 70 se piensa que el medio configura el yo; con la psicología del

interaccionismo simbólico (Mead, 1982) la relación consigo mismo se debe entender como un proceso intersubjetivo que supone la relación con otros, en el que existe participación de factores sociales. La identidad –las identidades– son procesos socioculturales y, en consecuencia, susceptibles de ser construidas y desarrolladas por medio de interacciones, mediaciones y actividades de participación en las prácticas sociales.

La(s) cultura(s), en este caso, son tabladros que determinan la persona y el terreno de la(s) identidad(es) individual(es). En efecto, si la cultura es “todo aquello que hace de la vida algo digno de ser vivido”, como pensaba T. S. Eliot, el efecto crucial de las relaciones entre agentes culturales, sus propósitos y vinculaciones, facilitan la creación de nichos de prácticas específicamente artísticas/culturales, en las que la comunidad se hace presente y en las que, mediante la participación activa *co-instituye* identidad. Con esta mirada se recalca el lugar de la formación y el trabajo colectivo y conjunto para la construcción de significados.

Castells (1999) afirma que, si bien la *informacionalización* y la globalización son procesos centrales de la nueva economía y la sociedad en general, coexiste un fenómeno que está transformando el mundo, asegurando que el reforzamiento de las identidades culturales es principio de organización social, seguridad personal y movilización política.

Identidad, en términos sociológicos, es el proceso por el cual los actores sociales construyen el sentido de su acción atendiendo a un atributo cultural (o conjunto articulado de atributos culturales) al que se da prioridad sobre otras fuentes posibles de sentido de la acción. Puede darse el caso de varias identidades en un individuo, pero tal pluralidad es siempre fuente de tensión. No siempre se define un actor por su identidad, pero cuando el principio de definición es identitario, es un principio fuerte que tiende a cobrar preeminencia sobre otras fuentes de sentido. En nuestro tiempo histórico, las identidades religiosas, nacionales, territoriales, étnicas y de género, aparecen como principios fundamentales de auto-definición, cuyo desarrollo marca la dinámica de las sociedades y la política de forma decisiva. (Castells, 1999, p. 7)

Y aquí autodefinición es una de las que deberían ser premisas fundamentales de todo proceso educativo. Procurar que se desarrolle la persona de manera autónoma, responsable de su ejercicio de libertad y comprometida con el medio ambiente, la vida propia y ajena, la consciencia de su lugar como actor social y agente de cambio para la concordia y la convivencia, es un reto que se alcanza en los procesos formativos observados.

Esta observación nos deja una moraleja: formar es una pregunta sobre el porvenir de una sociedad, una generación y, por supuesto, un individuo. Formar es transformación de lo humano, es cambio y autorregulación, redefinición del propio devenir e intento de alcanzar originales formas de pensar y nuevas de ser y actuar... de crear nuevas identidades y tejidos sociales.



Referencias bibliográficas

- Alfonso, M. (2014). *Comunidad relacional/Identidad(es) cultural(es)*. Documento informe de consultoría. UPN-Ministerio de Cultura. PNC.
- Alfonso, M.; Arenas, E. & Niño, S. (2013). *Ejercicios de la cultura. Equilibrios, movilidades, tendencias: un esbozo de caracterización alrededor del Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura 2008-2012*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Ministerio de Cultura.
- Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. (1979/1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P (2010). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Certeau, M. de (1974). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Castells, M. (1999). *La globalización en América Latina. Asignaturas pendientes*. Santiago de Chile: FCE.
- Clot, Y.; Ballouard, C. & Werthe, C. (1998). *La validation des acquis professionnels: nature des connaissances et développement*, Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale, Paris: CNAM.
- Colombia Aprende. La red de conocimiento. La Ruta del saber hacer. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-99899.html>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- García Canclini, N. (Ed.) (1993). *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una apuesta teórica. En Guillermo Sunkel (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Kruse, H. (1967). *Servicio social e ideología. El servicio social en América Latina*. Montevideo: Alfa Editorial.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marchioni, M. (1994). *La Utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Tenerife: Benchomo.
- Marx, K. (1845/1980). *Tesis sobre Feuerbach*.
- Mau, B. (2010). *El tercer maestro. 9 maneras de usar el diseño para transformar la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Abrams.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ospina, W. (2012). *Pa que se acabe la vaina*. Bogotá: Planeta.
- Peralta Duque, B. (2009, enero-diciembre). La formación ciudadana en el sistema educativo en Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 3, 165-178.

- Silvestri, A. & Blanck, G. (1981). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la consciencia*. Barcelona: Antrophos.
- Tedesco, J. C. (1996, noviembre-diciembre). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Revista Nueva Sociedad*, 146, 74-89.
- Torres, A. (2014). *El retorno a la comunidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto Ediciones.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1994). *Defectología y deficiencia mental*. Obra completa. México: Visor.
- Wenger. E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Anexo 1

Ciclo	Fechas de realización	Temarios	Invitados/Conferencistas
1	9 sábados 19 de agosto-21 de octubre de 2006	<p>Teoría del arte</p> <p>Lectura de la imagen y experiencia estética</p> <p>Apreciación del arte contemporáneo</p> <p>Grupo El Sindicato y Grupo 4</p> <p>Apreciación del arte del Caribe colombiano</p> <p>Apreciación del arte actual colombiano</p> <p>Taller de crítica del arte actual</p>	<p>Eduardo Vides Celis</p> <p>Rodolfo Wenger</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Efraín Arrieta Benítez</p> <p>Eduardo Hernández</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>María Iovino</p>
2	<p>Jueves y sábados:</p> <p>29 de marzo-28 de abril</p> <p>2007</p> <p>Sábados</p> <p>5 a 26 de mayo</p>	<p>Taller de composición fotográfica</p> <p>Lectura de imagen artística contemporánea</p> <p>Ruta de Obregón: visita guiada a los murales del maestro realizados en los distintos municipios del Atlántico</p> <p>Estudios de la producción fotográfica del Caribe colombiano</p> <p>Estudio de la obra de Joaquín Torres García y sus aportes a la educación artística</p> <p>Estudio de los maestros del Caribe colombiano (Alejandro Obregón, Enrique Grau y Álvaro Barrios)</p> <p>Estudio de los maestros latinoamericanos: Wilfredo Lam, Roberto Matta y Tarsila Do Amaral</p> <p>Estudio de las investigaciones-creaciones contemporáneas (dos sesiones)</p>	<p>María Claudia Bernal</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Néstor Martínez</p> <p>Roberto Montoya</p> <p>Rodolfo Wenger</p> <p>Ivonne Pini</p> <p>Salwa Amashta</p> <p>Eduardo Hernández</p> <p>Álvaro Restrepo</p>

3	Sábados, jueves y viernes	<p>Educación artística y formación integral</p> <p>Obra de Guillermo Wiedeman</p> <p>La escultura colombiana del siglo xx</p> <p>Taller de fotografía “Cotidianidad”</p> <p>Los conceptos fundamentales de la pintura</p> <p>Prácticas artísticas contemporáneas y su enfoque en Latinoamérica</p> <p>Códigos visuales</p> <p>Estudios del arte latinoamericano</p>	<p>Miguel Huertas</p> <p>Juan Fernando Herrán</p> <p>Salwa Amashta</p> <p>Jhon Castles</p> <p>Jaime Cerón</p> <p>Lupe Álvarez</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Diana Acosta</p>
4	Sábados 12 de abril a 21 de junio de 2008	<p>Escuela muralista mexicana</p> <p>El Caribe más allá de lo real-maravilloso</p> <p>Tecnología-Arte</p> <p>Pop Art norteamericano y su reflejo en Colombia</p> <p>Hiperrealismo y realismo social en la obra de Cristo Hoyos</p> <p>Arte conceptual. Obra del artista Antonio Caro</p> <p>Nuevo realismo y últimas tendencias de los Estados Unidos</p> <p>La migración de las formas</p> <p>El concepto de tejido en el arte</p> <p>Estética y cotidianidad</p> <p>Expresionismo abstracto de Norteamérica y su repercusión en Colombia</p>	<p>María Clara Bernal</p> <p>Darío Rocha</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Beatriz González</p> <p>Cristo Hoyos</p> <p>Víctor Manuel Rodríguez</p> <p>Eduardo Márceles Daconte</p> <p>Elías Heim</p> <p>Rodolfo Wenger</p>

5	Sábados 16 de agosto a 25 de octubre de 2009	<p>Nuevos medios en el arte</p> <p>Las artes plásticas y el grupo de Barranquilla</p> <p>Una cocina montuna: del casabe a la kola Román</p> <p>Obregón en el Caribe</p> <p>El objeto modificado</p> <p>El jardín vertical</p> <p>La práctica artística como crítica cultural</p> <p>Curaduría y prácticas artísticas: otras metáforas especulares</p> <p>El arte de pensar el arte</p> <p>Salón de profesores</p> <p>Laboratorios sociales de arte</p>	<p>Andrés Burbano</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Cristo Hoyos</p> <p>Eduardo Hernández</p> <p>Soledad García</p> <p>Isabel Cristina Ramírez</p> <p>Elías Heim</p> <p>María Belén Sáenz de Ibarra</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Rodolfo Wenger</p> <p>Antonio Caro</p> <p>Juan Alberto Gaviria</p>
6	Sábados 9 de mayo 9 a 27 de junio de 2009	<p>Apreciación del arte (seis encuentros)</p> <p>Poéticas visuales del Caribe colombiano al promediar el siglo xx</p> <p>Interpretación de una obra maestra de arte</p> <p>Ensayo de un crimen</p>	<p>Isabel Cristina Ramírez</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Lucas Ospina</p>

7	<p>Sábados</p> <p>28 de agosto a 31 de octubre de 2009</p>	<p>Precursores de las vanguardias del siglo xx: Impresionismo y posimpresionismo (dos sesiones)</p> <p>Las instituciones en el campo de las artes plásticas y visuales</p> <p>Nuevo realismo, Fluxus y otros grupos</p> <p>Arte contemporáneo</p> <p>Minimal arte y arte povera</p> <p>El <i>pop</i> no volverá</p> <p>La pintura después del concepto</p> <p>Happening-Performance y el cuerpo como práctica artística contemporánea</p> <p>Escenarios y nombres del arte actual</p> <p>La educación en el Museo. Proyecto educativo Museo de Antioquia</p>	<p>William López</p> <p>Conrado Uribe</p> <p>Sylvia Suárez</p> <p>Juan Alberto Gaviria</p> <p>Beatriz Giraldo</p> <p>Álvaro Barrios</p> <p>Eduardo Hernández</p> <p>Ana María Guasch</p> <p>Beatriz Giraldo</p> <p>Miriam Tamayo</p> <p>Néstor Martínez Celis</p>
8	<p>Sábados</p> <p>10 de abril a 19 de junio de 2010</p>	<p>Curso de apreciación del arte: Estudio de Obras. Arte Moderno y Contemporáneo (Manet, Monet, Renoir; Van Gogh, Lautrec, Rodin; de Chirico, Magrite, Delvaux; de Kooning, Tobey, Pollock; Rauschembreg, Lichtenstein, Wesselmann; Vasarely, Calder, Le Parc; Matisse, Derain, Vlamink; Roberto Toledo, Ana Mendieta, Manuel Mendive; Rufino Tamayo, Wilfredo Lam, Roberto Matta; Frida Kahlo; Beatriz González, Antonio Caro, Álvaro Barrios)</p>	<p>Juan Fernando Cáceres</p> <p>Patricia Zalamea</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Danny González Cueto</p> <p>María Sol Barón</p> <p>Javier Mojica</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Eduardo Hernández</p>

9	28 de agosto -30 de octubre de 2010	<p>Curso de apreciación del arte: Estudio de Obras. Arte Actual (Damien Hirst, Joseph Kosuth, Kirkrit Tiravanija; Matthew Barney, Nan Jung Paik, Bill Viola; Bruce Nauman, Jeff Koons, Vito Acconci; Cindy Sherman Marina Abramovic, Sophie Calle; Christian Boltanski, Anthony Caro, Hans Hacke, Louis Bourgeois, Mona Hatoum, Niki de Saint Phalle; Jenny Holzer, Rebecca Horn, Helena Almeida; Amselm Kieffer, Richard Serra, Gerhard Richer; Cildo Meireles, José Bedia, Gabriel Orozco</p>	<p>Fernando Uhia Néstor Martínez Celis Rodolfo Wenger Santiago Monge Camilo Ordóñez María Sol Barón Miguel Ángel Rojas Jaime Cerón</p>
10	9 de abril a 11 de junio de 2011	<p>Curso de apreciación: Arte, Fotografía, Cine, Videoartes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción a elementos básicos de la fotografía. Luz, lentes, perspectiva: distancia focal, la visión • El enfoque, distancia focal y ángulo de visión; abertura del diafragma, profundidad de campo, cámaras digitales • Elaboración de la imagen; encuadre, dirección y calidad de la luz, texturas, líneas, ritmo • Fotografía artística, nacimiento de la fotografía moderna • Pintura, fotografía y cine. Fotografía del surrealismo, fotomontaje y dadaísmo • Relaciones entre cine y arte • La pantalla y el cuadro, la función del marco, imagen pictórica • Estética del cine, narración y ficción. El lenguaje del cine • Origen del cine, el cine de atracción, la institucionalización del cine • Las vanguardias históricas y el cine. Futurismo, dadaísmo, expresionismo, cubismo, surrealismo, vanguardia norteamericana 	<p>Salwa Amashta Juan Camilo Segura Guillermo Santos Pedro Adrián Zuluaga Mauricio Durán Margarita Ariza Juan Carlos Garay Camilo Sarmiento Néstor Martínez Augusto Bernal Andrés García Larrota Eduardo Serrano</p>

11	3 de septiembre a 29 de octubre de 2011	<p>Curso de apreciación: Arte, Fotografía, Cine, Videoartes</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mundo en peligro: el cine y las obras de Lynch, Kieslowski, Scorsese, Kurosawa, Von Trier y Tarantino a partir de la literatura • La animación experimental en Colombia • Arte y corporalidad • Curaduría y arte basado en el video en el mundo occidental • Imagen y consumo • Creación colectiva y artivismo en la red • Fotografía y memoria • Arte y activismo, el arte como resistencia 	<p>Hoover Delgado</p> <p>Cecilia Traslaviña</p> <p>Rodolfo Wenger</p> <p>Verónica Wiman</p> <p>Ricardo Toledo</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Salwa Amashta</p> <p>Margarita Ariza</p>
12	14 de abril a 16 de junio de 2012	<p>Curso de apreciación: Arte, Arquitectura, Diseño, Moda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte y moda contemporánea • Arquitectura en el siglo XXI • Arte y Diseño Gráfico: El Libro Arte 	<p>Danilo Cañizares</p> <p>Roberto Pachón</p> <p>Diana Castellanos</p>

13	25 de agosto a 27 de octubre de 2012	<p>Curso de apreciación: Arte e Intervención Urbana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura y arte. Estética y sociedad • Ocupa. Ocupación en un espacio abandonado • La ciudad inventada • Interferencia: puntos de contacto entre prácticas discursivas y prácticas plásticas, producción, contexto y cartografías de autonomía • Todo lo que siempre quiso saber sobre la escultura y nunca se atrevió a preguntar • Ciudad y acción performática • Arte público, una visión social de la creación escultórica contemporánea • Cine y ciudad • Prácticas artísticas en espacios públicos y las nuevas realidades urbanas • Prácticas de espacio: subjetividad y artes de existencia 	<p>Yolanda Constáin</p> <p>Santiago Rueda Fajardo</p> <p>Fernando Cruz</p> <p>Jimena Andrade</p> <p>Jaime Cerón</p> <p>Edwin Jimeno</p> <p>Javier Mejía Baca</p> <p>Julián David Correa</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Juan Carlos Dávila</p>
14	13 de abril a 15 de junio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos críticos • Espacio para participación de artistas de la región 	<p>Wilger Sotelo, Carlos García, Isabel Rueda, Alexa Cuesta, Atarraya (directorio de artistas de la región), El Sindicato, La Usurpadora (grupo de artistas independientes), Rafael Ortiz, Marco Mojica</p>

15	30 de agosto - 6 de septiembre de 2013	<p>Curso de apreciación del arte latinoamericano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aparición de las vanguardias artísticas en América latina • Arte latinoamericano, influencias del <i>pop</i> y prácticas artísticas • Artistas latinoamericanos • Artistas de Brasil • Artistas de Cuba • Artistas de Argentina • Artistas de México • Artistas de Colombia 	<p>Álvaro Medina Trixi Allina María Sol Barón Eduardo Hernández Rodolfo Wenger Néstor Martínez Celis Jaime Cerón María Clara Bernal</p>
16	26 de abril- 21 de junio de 2014	<p>Curso de apreciación. Arte del Caribe colombiano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión histórica de las culturas del Caribe colombiano • Fotografía. 1800 hasta mediados del siglo xx • Alejandro Obregón, Enrique Grau, Cecilia Porras • Orlando Rivera, Noe León, Ángel Loochkartt • Álvaro Barrios, Manolo Vellojín, Hernando del Villar y Norman Mejía • Grupo El Sindicato y Grupo 44 • Performance en el Caribe • Prácticas artísticas en el Caribe colombiano 	<p>Cristo Hoyos Eduardo Hernández Álvaro Medina Jaime Cerón Milena Aguirre Alexa Cuesta Edwin Jimeno Néstor Martínez Celis</p>

17	30 de agosto - 18 de octubre de 2014	<p>Curso de apreciación. ¿Arte político o arte del poder?</p> <ul style="list-style-type: none"> • LCONDUC-ART: el poder de hacer arte • Gráfica indómita. El papel del arte político en los años sesenta en Colombia • Muralismo mexicano • Arte y Violencia en Colombia • Ciudadanías políticas y discurso visual en la obra de Doris Salcedo, José Alejandro Restrepo y su generación • Obregón, Álvaro Barrios, Ramito Gómez, Delcy Morelos, Norman Mejía, Cristo Hoyos, Antonio Inginio Caro • Débora Arango-Beatriz González-Ethel Gilmour • Dictaduras, democracias y grupos en Brasil, Argentina y Chile • ¿Arte político o arte del poder? En la esfera contemporánea de Colombia 	<p>Ruslan Torres</p> <p>Katia González</p> <p>Álvaro Medina</p> <p>Danny González</p> <p>Néstor Martínez Celis</p> <p>Oscar Roldán</p> <p>Sylvia Suárez</p> <p>Lucas Ospina</p>
----	--------------------------------------	---	---

Actividades realizadas en los ciclos ofrecidos en El MAMB: Un Aula de la Escuela a noviembre de 2014.

Capítulo 2

TEJIDOS CULTURALES
Y SENTIRES LOCALES
EN DOS PROYECTOS
DE REGIÓN

Eliécer Arenas Monsalve

Eliécer Arenas Monsalve

Profesor de planta e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Estudios Avanzados en Antropología Social de la Universidad Complutense, Madrid, donde cursa actualmente su doctorado. Licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia y psicólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Es miembro del grupo de investigación interinstitucional *Cuestionarte*. Consultor y conferencista en el campo de la antropología de la música, la educación musical y la relación arte y cultura.



El presente trabajo documenta las diversas maneras en que se construye lo cultural en una trama vincular y asociativa compleja, donde se ponen en evidencia el ingenio y el empeño de los agentes locales de la cultura, la capacidad adaptativa de las organizaciones y, en conjunto, los elementos que se articulan en aquello que Grimson llamó una configuración cultural (Grimson, 2011). Mediante el seguimiento de los rastros empíricos que dejan los actores culturales gracias a su capacidad de agencia, las significaciones que dan a sus actuaciones sociales y la observancia de las interacciones en sus contextos particulares, se intenta un ejercicio comprensivo de las formas y los medios que sostienen los arreglos sociales y vinculares que hacen posible la emergencia de lo cultural como asunto político en contextos determinados.

Tras la publicación del libro *Gramáticas de la cultura* (Alfonso, Arenas & Niño, 2013), un estudio de los imaginarios de los actores culturales beneficiarios del Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura y las características de sus maneras de comprender su relación con el entorno sociocultural, se vio la conveniencia de continuar profundizando en las diversas maneras en que las organizaciones culturales y los agentes entienden, usan y resignifican el concepto de cultura y cómo ello influye en el diseño de sus formas de trabajo. En esta segunda publicación, recurriendo a una metodología contrastante pero complementaria, se seleccionaron muestras de experiencias organizacionales para que fueran visitadas con el propósito de verlas funcionar desde dentro, en un esfuerzo por tratar de entenderlas desde sus propias dinámicas y en sus contextos.

Las preguntas que guiaron esa expedición eran diversas y complejas, como complejas y diversas son las realidades de los contextos. ¿Qué lugar ocupan los proyectos que son favorecidos por el Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura en la vida cotidiana de las organizaciones? ¿Qué efectos producen en el contexto? ¿Qué es ser un gestor cultural en un ambiente local concreto? ¿Con qué capital social cuentan las organizaciones para moverse? ¿De qué capital cultural disponen y cómo lo gestionan?

Tales interrogantes sirvieron de orientación a las visitas a las organizaciones para conocer los proyectos. Me fueron asignados dos destinos tremendamente contrastantes: un festival indígena en el Vichada y un coro polifónico en Girardot, Cundinamarca. Consideré muy afortunada la circunstancia de poder conocer de cerca dos proyectos tan diferentes en tiempo, razón, circunstancia y contexto. El panorama no podía ser más llamativo ni estimulante. De un lado estaba el Festival de la Yuca Amarga, emblema alimentario del mundo indígena, sin el cual es inimaginable la supervivencia de decenas de comunidades y pueblos; del otro, el canto coral polifónico, uno de los símbolos emblemáticos de

la sofisticación musical de Occidente. Como era de esperarse, cada proyecto a su manera expresaba necesidades locales no trasmutables, ponía de manifiesto la diferencia cultural y ejemplificaba la heterogeneidad de manifestaciones que se consideran dignas de apoyo en programas de política nacional, en este caso el PNC. Vividos por grupos importantes de colombianos como maneras de expresarse, ser y habitar un lugar simbólico desde dónde dar sentido a sus vidas y poner en evidencia su riqueza cultural, ambos proyectos retrataban aspectos de la vida cultural del país que desconocemos y que resultan significativos como casos particulares de lo posible, como le gustaba decir a Pierre Bourdieu (Bourdieu, P. & Wacquant, L., 1995). En efecto, como en tantos otros aspectos de nuestra vida como país, en el ámbito cultural sigue siendo difícil entender la diversidad sin las anteojeras de conceptos prejuiciosos que ven desorden, anarquía, incivilidad o exotismo, allí donde la realidad se sale de los moldes cognitivos que son útiles y corrientes en las grandes ciudades. De esta suerte, lo que hacía llamativo el proyecto era la posibilidad de capturar la especificidad de la producción simbólica generada por los proyectos en los lugares reales de su implementación, donde cuerpos y ecologías biofísicas se vuelven cultura. Realizar análisis *in situ* suponía entender que el paisaje está dotado de agencia y personalidad (Escobar, 2005), que no es un trasfondo sino un actor (Latour, 2005). Se trataba, como lo ha sostenido Escobar, de tener una experiencia concreta de la inevitable y fascinante hibridación que hay entre los lugares y las culturas (Escobar, 2005). En concreto, se trataba de Girardot, un destino vacacional muy apreciado en el país, y de Santa Rosalía, un enclave “no tradicional” para los sálibas, como se verá más adelante. En cualquier caso, lugares donde se viven dos formas particulares de la cultura colombiana que conviven en la contemporaneidad, que cuentan con agentes que se disputan en franca lid con organizaciones del resto del país una oportunidad de desarrollo a partir del Programa Nacional de Concertación y unos seres humanos que dotan de sentido su vida y la de sus comunidades con su trabajo artístico y cultural.

Así las cosas, el texto intenta mostrar desde dentro las dos organizaciones culturales que construyeron y pusieron en marcha proyectos que fueron favorecidos con el apoyo del Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura. Surge de la convivencia con los principales responsables de los proyectos en sus propios entornos. Mediante sus testimonios, el acceso a su historia, archivos personales y el privilegio de compartir por unos días sus apuestas y desvelos, se ha tratado de dejar una memoria de un momento singular de la cultura local de ambos municipios. Naturalmente, el autor no se oculta, porque el sujeto que pregunta, indaga y especula, representa una pluralidad de voces que enriquecen el ejercicio.

Es necesario señalar, para finalizar esta introducción, que apreciar a los agentes culturales en su terreno de acción, compartir su entorno físico y emocional, sentir el ritmo de su cotidianidad fue una experiencia sobrecogedora y un enorme privilegio. Verlos moverse en su propio paisaje, apreciar cómo solventan dificultades, interactúan con agentes diversos, negocian sentido con personas cercanas a la organización cultural y con ciudadanos del común permitió tener una perspectiva complementaria a la obtenida previamente mediante encuestas y análisis estadísticos (Alfonso, Arenas & Niño, 2013). El resultado puede ser útil para comprender mejor lo que significa la diferencia cultural en proyectos de esta naturaleza.

Resulta llamativo que la diferencia de los dos proyectos coincida de manera tan exacta con los dos registros en que la cultura está relacionada con la política. En su famoso estudio sobre política cultural, Miller y Yúdice iniciaban la discusión tipificando los dos ámbitos:

La cultura está relacionada con la política en dos registros: el estético y el antropológico. En el registro estético, la producción artística surge de individuos creativos y se la juzga según criterios estéticos encuadrados por los intereses y prácticas de la crítica y la historia cultural. En este ámbito, la cultura se considera un indicador de las diferencias y similitudes de gusto y estatus dentro de los grupos sociales. El registro antropológico, por otro lado, toma la cultura como un indicador de la manera en que vivimos, el sentido del lugar y el de personas que nos vuelven humanos, esto es, ni individuales ni enteramente universales, sino asentados en la lengua, la religión, las costumbres, el tiempo y el espacio. (Miller & Yúdice, 2002, p. 11)

Según estos autores la política cultural, representada en este documento por el PNC y sus efectos en las acciones de agentes y organizaciones, es el conjunto de soportes institucionales que pretende canalizar ambos registros, es su puente y su bisagra. Se encarna en “guías para la acción sistemáticas y regulatorias” –las reglas de juego de la convocatoria, los requisitos, etc.– que las organizaciones, deben cumplir (función educadora y performativa), además de la función de control burocrático e ideológico del tema.

Por esta diferenciación y por las características de los proyectos y las diferencias de sus contextos, los capítulos dedicados a cada uno de ellos presentan contrastes notables. El primero, dedicado al Proyecto Festival de la Yuca Amarga del Resguardo Indígena Sáliba de Santa Rosalía (Vichada), está construido como un itinerario conceptual y experiencial de quien busca comprender pero se encuentra desarmado ante la alteridad indígena. Se trata de un texto que

pone en evidencia un cruce de discursos entre conocimiento experto, referencias periodísticas, históricas, testimoniales, documentales y mi propio diario de campo. El objetivo es que el lector, de alguna manera, pueda comprender lo que significa la cultura en las condiciones propias de una comunidad indígena lejana a los estereotipos con que suele representarse y, por el camino, se acerquen a las aporías teóricas y políticas de un ejercicio de esta naturaleza.

La segunda parte está dedicada al Proyecto Promoción y Difusión de la Actividad Coral para la sensibilización y cualificación de públicos en seis municipios del territorio colombiano, propuesto y ejecutado por la Asociación Coro Polifónico de Girardot. En ese texto son los propios protagonistas quienes cuentan la experiencia. Las razones para esa decisión metodológica son varias. En primer lugar, porque pensamos que un proyecto que se empeña en “dar la voz” a los otros para que se expresen desde el lenguaje musical durante cuarenta años merece así mismo ser escuchado desde la voz de sus protagonistas y narrado desde sus énfasis y prioridades. La asociación Coro Polifónico gravita en torno a dos personas que merecen ser conocidas por el país cultural, ya que su historia es una suerte de parábola que permite disfrutarla y analizarla como una fotografía de época. Aunque fundamentalmente se presentan los testimonios en bruto, se proponen a la discusión algunas premisas de lectura que justifican la decisión y dan buena cuenta de la riqueza de las dos biografías.

En ambos casos se trata también de un homenaje a esos seres humanos, situados y concretos, que hacen que la riqueza cultural del país no sea una mera abstracción o letra muerta de pomposos discursos, sino una realidad vivida en condiciones a veces precarias, hostiles y difíciles.

Proyecto Festival Indígena de la Yuca Amarga

Resguardo Indígena de Santa Rosalía (Vichada)

*Acercarse significa olvidar la convención, fama,
la razón, las jerarquías y el propio yo.
También significa arriesgarse a la incoherencia, a la locura incluso.
Puede suceder que uno se acerque demasiado y entonces
se rompa la colaboración...*

John Berger

El tamaño de una bolsa

Como se mencionó en la introducción, hace unos años desde el Observatorio de las Prácticas Artísticas y Culturales de la UPN surgió la pregunta por el funcionamiento cotidiano de las organizaciones culturales colombianas en sus diferentes contextos. Luego de haber realizado sendas pesquisas sobre distintos temas del mundo cultural nacional –organización, división del trabajo, manejo del presupuesto, formas de administración de recursos, niveles de formación, entre otros– se pensó que para conocer las formas de funcionamiento de las organizaciones culturales debíamos visitarlas, verlas a los ojos, acompañarlas.

Se decidió que el primer destino fuera el Festival Indígena de la Yuca Amarga. Los datos que tenía eran demasiado escuetos y no permitían entender lo que estaba en juego. Lugar del proyecto: Santa Rosalía, Vichada. Organización proponente: Resguardo Indígena Sáliba. Nombre del proyecto: Festival de la Yuca Amarga. La información, clara y precisa, fue suficiente para entender que haría falta una inmersión juiciosa en detalles más concretos de ese universo cultural antes de visitarlos.

Aprendizajes iniciales: la grieta

Como es bien sabido, existen un antes y un después que fracturan la historia de los pueblos indígenas americanos. La historia del pueblo sáliba no es la excepción. Antes de la llegada de los españoles, nos cuenta la historiadora Jane Rausch, los Llanos tenían una población escasa, compuesta de cazadores y recolectores nativos que habían adaptado sus culturas a las características del medio ambiente tropical. Los españoles, animados febrilmente por la idea de encontrar “El Dorado” exploraron sus pastizales buscando el mítico paraíso de riquezas que tanto había despertado las ansias de misterio y ambición y había hecho las delicias de la imaginación europea. Los siguieron encomenderos, administradores, cazadores de esclavos, rancheros y misioneros que subyugaron a los indígenas y establecieron pequeños y remotos enclaves. Para el siglo XVIII, la misión había emergido como institución principal del régimen imperial, y el mestizaje entre españoles e indígenas produjo una subcultura de vaqueros: los llaneros (Rausch, 2008, p. 30).

Los asentamientos indígenas en el territorio fueron característicos durante los siglos xv, xvi y xvii. Apenas hacia finales del siglo xviii fueron fundados los primeros poblados no indígenas. Vichada se constituyó en Comisaría Especial en 1913 y se convirtió en municipio en 1974. En 1991, se transformó en Departamento, con la promulgación de la nueva Constitución Nacional. El hecho de que por mucho tiempo fueran llamados “territorios nacionales” dice mucho del lugar que ocupaban en el imaginario de la nación.

Entre llaneros e indios

Los Llanos, nombre genérico con que se conoce la región, han sido por antonomasia el escenario de la colonización, porque fueron concebidos (pese a estar habitados por pueblos indígenas) como terrenos baldíos listos a que los ocuparan valientes colonos que quisieran llevar la “civilización”, que fue el eufemismo usado para hablar más bien de volver productivas las tierras, desposeyendo a sus dueños. La visión popular y común que se tiene de los Llanos tiene rasgos míticos y se ha construido alrededor de estereotipos, generalizaciones o percepciones exageradas, mediante las cuales se condensan anhelos, fantasías o miedos.

Uno de los estereotipos más influyentes promovió la imagen del llanero como vaquero romántico y soldado de la libertad, un “gaucho colombiano”, “pero un gaucho infinitamente más poético, más accesible, menos bárbaro que el de la pampa argentina” (Samper, 1861). Llamado indistintamente pastor de inmensos y libres rebaños, jinete, toreador y nadador insigne, soldado fabuloso de caballería, poeta de las pampas y de las pasiones candorosamente salvajes, el habitante del Llano fue dotado de los atributos del artista galante y se le admiró como el lazo de unión entre la civilización y la barbarie (Rausch, 2008). Libros, cantos, coplas y otros relatos celebratorios de corte folclorista han hecho que este estereotipo siga vigente y reaparezca al referirse al mundo llanero.

Un segundo estereotipo, según Rausch, tuvo que ver más con la región que con sus habitantes; la señala como “el futuro de Colombia”. A partir de la década de 1830, sostiene dicha autora, los gobiernos de Bogotá siempre han descrito los Llanos como una zona de riquezas y recursos innumerables que en un futuro próximo estarían llamados a ser el centro de la prosperidad colombiana. En 1934 el presidente Alfonso López Pumarejo (Zuleta, 1966) con entusiasmo adoptó esta visión de los Llanos como parte de su programa Redescubriendo a Colombia.

Un tercer estereotipo, popularizado por José Eustasio Rivera en su célebre obra *La vorágine*, ya no se refería a las personas sino al territorio propiamente dicho: la llanura como “devoradora de hombres”. Publicada en 1924, esta novela, que ha sido descrita como “la aterrorizada versión de un intelectual urbano de

la barbarie de su país y como una novela de protesta” (Franco, 1970) generó la idea de una tierra llena de peligros y amenazas (Rausch, 2008).

Colonizaciones

Seguramente con una mezcla de los tres imaginarios en su cabeza, pero agobiados por la urgencia de la necesidad, cientos de campesinos empobrecidos expulsados por la violencia y la falta de oportunidades llegaron a la región en busca de esa tierra prometida y tantas veces soñada. En su mayoría provenientes de Cundinamarca, Boyacá y Santander, aquellos campesinos soñaban con tener su tierra aunque tuvieran que vivir toda suerte de aventuras y vicisitudes para lograrlo, entre otras, darse cuenta de que de las tierras baldías tenían dueños, unos seres sin derechos de propiedad a la manera occidental, pero hijos de ella e imbricados plenamente con su destino.

Aunque los efectos de la colonización para los pueblos que la padecen tengan muchos rasgos comunes, no todas son iguales. Resulta interesante hacer distinciones con respecto a las causas, las motivaciones o los momentos detonantes de cada proceso de colonización. En la región de los Llanos Orientales colombianos ha habido, por ejemplo, colonizaciones “oficiales”, puestas en marcha por sugerencia expresa del Estado, quien, en determinados momentos, comienza una labor de promoción animando a los ciudadanos a ocupar los territorios “de nadie” con la promesa de extenderles títulos de propiedad sobre ellas. Pero también, cada tanto, ha habido colonizaciones esporádicas y contingentes derivadas del atractivo que suponen las excelentes condiciones de la región y su riqueza o los diversos auges o bonanzas que en ciertos momentos han vivido con la explotación del caucho en el siglo XIX (con un repunte en los años cuarenta del siglo XX), la madera en los cincuenta y la coca en los ochenta.

Que ha sido vista como tierra de nadie, lo demuestra el manejo de la autoridad y el control que rige en el departamento hasta tiempos recientes. El Estado, grupos guerrilleros, autodefensas, entre otros, han tenido dominio intermitente, siempre parcial, focalizado, precario pero al mismo tiempo efectivo y cierto sobre el territorio. Los años noventa vinieron acompañados de una nueva ola de inmigrantes campesinos expulsados de otras regiones por la guerra contra las drogas.

Así las cosas, colonización fue el nombre del juego propuesto por el Gobierno también durante el siglo XX. Desplazamiento, despojo y dolor fueron el resultado dramático que arrojó especialmente para las comunidades indígenas esta política, aunque ya desde la conquista española venían sufriendo incesantemente desprecios, desarraigos y la silenciosa, pero no menos dañina, tragedia de la evangelización. Para la gran mayoría de indígenas el saldo de esos ejercicios

de dominación casi siempre fueron pérdidas; para otros pocos, especialmente los colonos blancos, como se verá más adelante, significará, sobre todo en años recientes, oportunidades para acumulación de capital y riqueza, gracias a la extracción de biocombustibles, cultivos intensivos de diferente índole y explotación petrolera. Con el argumento del desarrollo y el progreso la transformación social será dramática.

De tierra prometida a tierra comprometida

Vichada, en particular, ha sido pensada, vivida y soñada como una “tierra prometida”, una suerte de El Dorado. La Revista *Semana*, por ejemplo, tituló en abril 28 de 2007, “¿Será Vichada la tierra prometida?”. El artículo ya no hablaba de la desmesura del paisaje, el ecosistema o la riqueza cultural de sus pueblos indígenas. Hacía referencia –como en adelante va a ser la norma al hablar del Vichada–, a sus ventajas estratégicas y las claras bondades para la inversión. Un ejemplo de ello es que aproximadamente desde 2008 el Gobierno nacional se propuso desarrollar industrial, social y ambientalmente 6,3 millones de hectáreas, la mayor parte de ellas en el departamento del Vichada, mediante el cultivo de biocombustibles con la expectativa de generar 1,5 millones de empleos y seguridad energética (Proyecto Monitor, 2008). Colindar con Venezuela, contar con importantes recursos naturales y estar rodeada por ríos transitables como el Orinoco y el Meta convierten la región en un lugar estratégico.

En contraste, la economía cotidiana (no la de las grandes multinacionales) gira en torno a la agricultura de subsistencia que se desarrolla en pequeñas áreas cercanas a las fuentes hídricas. Los productos que se cosechan son yuca, plátano, maíz, arroz y algunos cítricos. También es posible observar actividades de ganadería, pesca ornamental y de consumo, madera y cultivos de algodón (Gobernación del Vichada, 2009).



Figura 4. Mapa departamento del Vichada.

Aproximadamente un 25 % del territorio se encuentra protegido bajo la forma de Parque Natural Nacional o resguardo indígena. No obstante, la transformación de tierras en pastizales, que se supone valoriza el terreno porque lo deja apto para mantener ganado (“aumentar el ganado”, es la expresión que usan habitualmente), proviene mayoritariamente de inversionistas que llegan con sus capitales de otros lugares. La deforestación y quema que deben hacer para preparar los terrenos para ese tipo de ganadería semiextensiva están produciendo un importante nivel de deterioro ambiental que se expresa en “disminución de áreas boscosas naturales, compactación de suelos y afectación de fuentes hídricas” (Proyecto Monitor, 2008, p. 8).

La diversidad humana y cultural es tan interesante como su ecosistema biológico. Existen 10 etnias indígenas, pertenecientes a 56 comunidades, que viven en 43 resguardos. El resguardo es una figura legal para la protección de los territorios indígenas definida como

...Una institución legal y socio política, de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas que con un título de propiedad colectiva goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen por el fuero indígena y sus sistemas normativos propios. Las tierras de resguardo son no enajenables, imprescriptibles e inembargables. Catorce comunidades del municipio de Puerto Carreño todavía no tienen una protección jurídica sobre sus tierras tradicionales, denominadas como baldíos de la nación”. (Proyecto Monitor, 2008)

Los habitantes del interior suelen perder la proporción cuando se trata de entender la alteridad geográfica del país. Cuesta imaginar que Vichada, por ejemplo, tenga tan solo cuatro municipios: Puerto Carreño, (la capital), Primavera, Cumaribo y Santa Rosalía¹. En ellos la población indígena se calcula entre el 44,3 y el 59 % del total departamental. Las principales etnias que viven en el departamento son los sikuani, piapoco, piaroa, kurripaco, sáliba y puinave. Existen también grupos pertenecientes a los cuibas, cubeos, achaguas y amoruas.

1 Según el trabajo realizado por el proyecto Monitor, la mitad del municipio de Cumaribo es indígena (63%), seguido por Puerto Carreño (23,8%), Santa Rosalía (23,6%) y finalmente La Primavera (15,2%) (Proyecto Monitor, 2008, p. 16).

En busca de los sálibas²

Un texto de Nancy Morse y Paul S. Frank (1997) acerca de lo que se considera el problema central de este pueblo, la pérdida de la lengua, resultó premonitorio del estado en que iba a encontrarlos en Santa Rosalía.

En vísperas de finalizar siglo xx, hay mucha preocupación a nivel mundial sobre la desaparición de lenguas y culturas autóctonas. Según Michael Krauss (1992, pp. 5-6), es muy probable que durante el próximo siglo la mitad de las lenguas actualmente habladas en el mundo pasen a la categoría de lenguas extintas (3000 de 6000 lenguas). El mismo autor estima que en América del Sur la tercera parte de las lenguas están moribundas (unas 300 de 900). Colombia no es una excepción a este patrón de desaparición de lenguas. El tema de este libro, el sáliba y la gente que lo habla, es una lengua ya hablada solamente por los adultos y sobre todo por las personas mayores de 40 años. Si la situación del sáliba no cambia, éste, como muchos otros idiomas, está en vías de extinción.

Ante semejante panorama, surgieron preguntas inquietantes: ¿por qué el resguardo de Santa Rosalía se enfoca en hacer un proyecto llamado Festival de la Yuca Amarga en lugar de dedicar los esfuerzos a preservar la lengua? ¿Existe alguna relación entre esos dos asuntos, y si la hay, puede acaso la preservación de la tradición de la yuca servir a los propósitos del cuidado de la lengua? Deberíamos esperar a estar en el territorio para obtener una respuesta.

¿Quiénes son los sálibas? Los sálibas son un pueblo que vive en los Llanos Orientales de Colombia en los departamentos de Casanare y Vichada, y en la República de Venezuela. Según datos de 1998 la mayoría de los 3000 sálibas vivían como familias nucleares en comunidades, pero algunos todavía viven en casas comunales.

2 Aparentemente hay una falta de claridad sobre la escritura del nombre, no se sabe si es con *v* o con *b*. He encontrado en la bibliografía indistintamente ambas formas de escribirlo. Los indígenas de Santa Rosalía en su documentación la escriben con *v* en la mayoría de los documentos a los que tuve acceso. No obstante, la literatura especializada suele escribirlo con *b*.

Hay una comunidad sáliba en el río Casanare, Morichito, que tiene una población de unas 230 personas y pertenece al resguardo de Caño Mochuelo³, alejado de las otras comunidades Sáliba que están próximas a Orocué⁴.

El sáliba es un idioma de la familia lingüística Sáliba-Piaroa y se propone que el idioma más cercano a él es el piaroa (véase Huber y Reed 1992, Greenberg 1987:385, Key 1979:42, Loukotka 1968:151, Migliazza 1985:41–42, Kaufman 1990:50). Hay dos dialectos principales del sáliba en Colombia; uno se habla en la región del río Meta y el otro se habla en la región del río Casanare. [...] Para los sálibas mayores de 60 años, el sáliba es su idioma materno y no saben mucho español. Los que tienen de 30 a 60 años son bilingües en español y sáliba; usan el sáliba con los ancianos y a veces entre sí, y usan el español con los más jóvenes que ellos, con los que no son sáliba hablantes y frecuentemente entre sí. Para los sálibas menores de 30 años, el español es su idioma materno. Algunos de ellos entienden algo del sáliba y unos pocos pueden decir unas palabras y frases. (Morse & Frank, 1997, p. 4)

Según Hortenia Estrada algunos cronistas consideraban a los sálibas como el grupo más numeroso e importante de la región. Cuentan que eran “pacíficos, grandes herbolarios, hechiceros, supersticiosos y polígamos, dados a la embriaguez y al consumo del yopo. Esta etnia tenía una red de intercambios culturales y comerciales con otros indígenas del Llano” (Aparicio, 1998).

Con relación a épocas más recientes, la misma autora sostiene:

Con respecto a la cultura y costumbres, se encuentra que los sálibas de Orocué han asimilado bastante la cultura de los “blancos” y han perdido muchas costumbres y creencia propias; sin embargo mantienen y protegen con celo y en sigilo creencias y costumbres, para no permitir que

3 “Santiago Joropa y su hijo Marcos Joropa Humejé, de Tapaojo, Vichada, la fundaron en 1967 por motivo de las inundaciones del río Meta y sus tributarios. Remaron río abajo por el Meta y subieron el río Casanare buscando terreno para sembrar en donde no hubiera inundaciones. Por la presencia de los blancos, no encontraron terreno bueno hasta llegar a la vega de un italiano, Jorge Pellatón, quien los empleó para trabajar su terreno. Como los Joropa trabajaron mucho y cosecharon grandes cantidades de yuca, maíz y arroz, el dueño les regaló el terreno que hoy día es Morichito en vez de pagarles con dinero. Después, otras familias de Tapaojo se trasladaron a Morichito” (Morse & Frank, 1997, p. 1).

4 Una de ellas está en el Meta: Corozal y Tapaojo. Dos están en el Vichada: Santa Rosalía y La Primavera. Las otras están en el Casanare en los resguardos y reservas de El Suspiro, El Duya, El Consejo, San Juanito, Paravare, Saladillo y Makukuana (Morse & Frank, 1997, p. 1).

el “blanco” las conozca. Esta podría ser la razón de que les guste mantener conversaciones familiares a solas en las madrugadas y en las noches.

Estrada, en lo que tiene que ver con la clasificación lingüística del sáliba, ilustra dicha temática, apoyándose en diferentes autores y teorías. La situación sociolingüística actual de la lengua sáliba de Orocué es preocupante, debido a que cada vez hay menos hablantes de ella y por lo tanto está en vías de desaparición (Estrada, 1996).

Aparicio hace una aclaración importante, en la reseña que hace del libro de Estrada:

Con el nombre “sáliba” se conocen tanto la etnia como la lengua: no tienen otros nombres. Un dato curioso, que vale la pena consignar aquí, tiene que ver con que los cuentos, leyendas, aventuras de cacería o pesca, viajes y noticias son contados por parte de la madre en sáliba, y si es el padre los narra en español. Es notoria la claridad con que las mujeres se expresan, mientras que a los hombres se les escucha algo muy diferente.

Los dos factores que en la actualidad han influido para que los jóvenes vayan perdiendo su lengua son la educación escolarizada en español y la familia. A los padres no les interesa conservar su lengua; no les enseñan ni les exigen a sus hijos que la hablen. Claro está que otros factores que han influido también y han causado la pérdida de la lengua sáliba son los grupos de misioneros, el contacto permanente con el blanco, las uniones matrimoniales con colonos, el trabajo al jornaleo y varias situaciones similares. (Aparicio, 1998)

Excursus reflexivo N.º 1

Para comprender mejor lo que está en juego hasta aquí, es preciso esclarecer algunos puntos sobre los basamentos conceptuales del trabajo.

Diversos programas teóricos muy influyentes en el campo de los estudios sociales y culturales, tales como el deconstruccionismo, el constructivismo, la nueva historia, la antropología posmoderna, entre otros, han insistido en la importancia de tener en cuenta que la cultura y las identidades no son cosas, entes claros y distintos, sino una construcción de los observadores, fabricaciones humanas e históricas. Conceptos como “invención de la tradición” (Hobsbawn & Ranger, 1983) o “construcción de la identidad”, por ejemplo, han servido para enfatizar los contextos históricos y políticos donde los agentes sociales específicos crean o recrean sus pasados e intervienen en sus presentes (Grimson, 2011).

Según pudo apreciarse, hay aspectos de la historia de la construcción del Vichada, ya presentados, que contienen temas que influyen en las maneras como los actores se representan su rol como agentes sociales. Hay que empezar por señalar que las identidades más claramente sedimentadas como la indígena, la del colono, el llanero, el macro-inversor han sido construidas sistémicamente, es decir, en un ejercicio donde se comprende cada una en relación con las demás. Articuladas en tensión, expresan intereses, pensamientos y fácilmente son diferenciables en la práctica lo que les permite, si no predecir sus actuaciones, al menos hacer inteligibles sus acciones recíprocamente.

Como pudo observarse, la región ha sido un escenario disputado históricamente por grupos de poder: indígenas, campesinos nativos, inmigrantes, narcotraficantes, ganaderos, multinacionales, guerrillas, entre muchos otros. Para cada uno de esos grupos las acciones propias y de los otros están enmarcadas dentro de regímenes de significación sedimentados como tradiciones de acción y pensamiento que les permiten pensar, sentir y actuar dentro de esa específica configuración cultural. Un ejemplo ilustrativo de ello es la forma como algunos ingenieros de las multinacionales se referían al indígena como gentes “que no se dejan ayudar”, “no dejan progresar la región”, “que dificulta el desarrollo”, que son “mañosos y faltos de humildad para entrar en relación con nosotros”. Con ello están expresando partes de ese conjunto de pensamientos sedimentados que entran en tensión permanente en el ejercicio de producción de sentido que implica la vida social en ese lugar particular.

Llama la atención que la alteridad indígena resulte molesta, amenazante o simplemente incómoda. En la base de esos sentimientos parece haber un reproche tácito a una eventual “desviación” de lo que presuntamente debieran ser. En efecto, quienes esperan encontrar en el indígena un ser en estado puro, vívida imagen del aborigen folclorizado y exotizado, no pueden sino sentirse defraudados cuando lo ven vestido de paisano, trabajando en el pueblo, siendo obrero, asalariado, o viviendo “como un campesino pobre”. Cuando el observador no puede recomponer la imagen esencializada, mítica o arquetípica que le han construido sobre el tema, ni cuenta con elementos para, sin tanta ambivalencia, establecer contacto, esa alteridad deviene misteriosa. Que a veces parezcan campesinos, a veces indígenas, a veces meros pobres, a veces obreros, desconcierta. Que en ciertas circunstancias se les vea beber, comer y socializar como cualquiera y otras haciendo rituales y consumiendo comidas desconocidas, descoloca. En dichas molestias late agazapada la pregunta, ¿realmente quiénes son?

Este tipo de preguntas solo tienen sentido, para actores que forman parte del contexto en mención, si se niegan los procesos de interacción y si se hace tabula rasa de la historia. Solo desconociendo lo que se vive diariamente, es

decir, el hecho de que son actores sociales imbricados en la suerte de todos e intervinientes simbólica y materialmente en el entorno, pueden llegar a creer que entre los diferentes grupos del entorno hay distancias mayores que las que realmente existen. Tomando en consideración que el resguardo de Santa Rosalía está literalmente dentro del municipio, se puede comprender la porosidad de los referentes de un lado y otro, y la complejidad de las relaciones entre tales grupos humanos.

Siguiendo a Grimson, el entorno de Santa Rosalía puede entenderse cabalmente como una configuración cultural. Este autor la define como una zona de frontera, un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, horizontes de posibilidad, desigualdades de poder e historicidad (Grimson, 2011, p. 28). La definición permite conceptualizar el hecho de que en cada contexto en particular la heterogeneidad se encuentra articulada de modos específicos, con sus límites contingentes e históricos, su porosidad, con ciertas sedimentaciones en los modos de percepción, significación y acción.

En el caso de Santa Rosalía la etnicidad es uno de los principales modos de interpelación y autoafiliación. Claramente lo es para los indígenas, pero también para quienes siéndolo por rasgos fenotípicos, se sitúan del otro lado de la frontera, es decir, como llaneros y, desde luego, también para los colonos “blancos”. La historia local, como conjunto de experiencias históricas vividas por sus habitantes (que incluye por supuesto las derivadas de políticas económicas, culturales, la migración, entre tantas otras) se ha sedimentado en formas de patrones de percepción, significación y visualización del mundo, de tal suerte que diferentes modos de imaginación, cognición, sentimiento y acción se congregan, se diferencian, pero también se articulan entre sí (Grimson, 2011).

Por diferentes procedimientos y obedeciendo a diferentes lógicas, los indígenas llegan a ser idealizados como sujetos a-históricos, abstractos, poseedores de propiedades esenciales intrínsecas. El indígena, según ese modelo ideal, debe ser autónomo, combativo, renuente a negociar con el poder, defensor del medio ambiente, cuidador del cosmos, un sujeto puro y transparente por hallarse en estado “natural”, un ser que vive en una comunidad donde lo colectivo no está contaminado por lo más oscuro del Occidente moderno (Ramos, 1998). En su libro *Indigenismos*, la autora brasileña Alcida Ramos ha reflexionado largamente sobre las implicaciones de la construcción de ese sujeto hiperreal. Contrario a lo que se pudiera esperar, esta postura resulta siendo un obstáculo para agenciar transformaciones en sus realidades; porque como lo ha señalado Todorov, no hay relación alguna entre amor y conocimiento⁵.

5 El ejemplo que pone Todorov es muy interesante y se refiere a la conquista de América. Bartolomé de las Casas, que amaba a los indígenas en realidad no los conocía, no los comprendía,

Entenderlos como sujetos inscritos en narrativas identitarias particulares ayuda a percibir de otro modo sus necesidades y sus búsquedas, pero sobre todo, sus contradicciones, dilemas y angustias. Quizás esta visión no resulte adecuada a las expectativas de ciertos agentes de la política cultural ni entre quienes gustan de celebrar lo indígena en abstracto o situarse en el lugar de lo políticamente correcto. Cuando lo que está en juego es intentar comprender, nuestra obligación ética, teórica y política es, como siempre insistió Hanna Arendt, aceptar la contradicción inherente al carácter móvil, transitorio e inacabado de la identidad.

¿Qué ocurriría si descubriéramos en cierto contexto que los indígenas no son tan diferentes como habíamos supuesto o deseado? ¿Serían por ello menos indígenas? ¿Deberíamos impugnar su diferencia como un engaño y forzarlos a declararse iguales a nosotros? ¿Se justificarían los “privilegios” que tienen gracias a la política diferencial que los “protege”?

Estas preguntas son importantes porque retan nuestra imaginación y nos ponen a pensar los presupuestos desde los cuales percibimos a los otros. La imagen de un mundo dividido en culturas e identidades armónicas y estables, que se ha tornado inverosímil en la contemporaneidad global, sigue haciendo de las suyas en los entornos locales (Ongheda, 2014). En la configuración cultural de Santa Rosalía puede apreciarse una distancia entre territorio jurídico, cultura en el sentido tradicional (creencias, hábitos, formas de vida) e identidades. Aunque los campesinos de la región y los indígenas del resguardo compartan muchos aspectos que los asemejan de maneras profundas no necesariamente tienen la misma identidad. Como ha señalado Grimson, “compartir algunos aspectos de la cultura no necesariamente implica tener una identidad común” (Grimson, 2011, p. 120).

La afirmación aparentemente anodina según la cual los sálibas en la práctica son como campesinos pobres se corrobora en el terreno al encontrar difícil establecer algún tipo de distingo fenotípico, performativo o comportamental entre ellos y el resto de los habitantes de Santa Rosalía. ¿Cuál es la frontera que los separa, si es que existe? ¿En qué ámbitos resulta operativa esa diferencia?

los trataba desde un idealismo cristiano abstracto, mientras que Hernán Cortés, quien quería acabarlos, los estudió, los comprendió, ahondó en su pensamiento, sus sentires, su manera de actuar y vivir. Por ello dice este autor que amor y conocimiento no van de la mano.

Amar a los indígenas e idealizarlos puede no solo no contribuir a sus luchas reales sino, como generalmente se constata, llegar a ser un obstáculo para apoyar sus luchas y comprender sus circunstancias. Véanse Todorov, T. (1989). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI Editores y Todorov, T. (1991). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Es relevante distinguir la frontera jurídica, económica, del sistema productivo, de la soberanía (los derechos de ciudadanía diferenciados que representa el resguardo), de la identitaria y la de los diversos regímenes de significado que circulan (Grimson, 2011). La situación en la que viven los habitantes de Santa Rosalía y los sálibas del resguardo, como dijimos, para todos los efectos es de frontera. Este concepto, aun con lo impreciso que pueda parecer, resulta útil y operativo para describir la situación de contacto en la que viven. Si queremos hacer una cartografía plausible de la diversidad no podemos prescindir de la interacción, pero tampoco del conflicto y del cambio (Grimson, 2011).

Es por este conjunto de razones que negarse a construir nuevos fetiches o a dar más argumentos para ratificar los que ya existen, provoca un efecto des-idealizador fundamental para poder verlos como sujetos reales, para acompañar los procesos de comunidades enfrentadas a las aporías de sus destinos, a su fragilidad, a sus contingencias, a su historicidad. Esto equivale a afirmar que hacemos más por los grupos o sujetos que estudiamos teniendo un enfoque realista. Pero como advierte Grimson:

No se trata de un realismo ingenuo, ni como carencia de una ética política de la escritura y la publicación, ni como proyecto de reconstruir las heterogeneidades de los actores sociales hasta caer en un neoliberalismo patético [...] también se trata de rechazar la construcción, desde la legitimidad enunciativa de la escritura, de una homogeneidad ilusoria que socava la potencia de las transformaciones emergentes. Se trata de un realismo politizado en el sentido de atender, detectar y comprender las dinámicas de las heterogeneidades situacionalmente relevantes como parte de la contingencia de la construcción de los discursos y las prácticas de estas formaciones. Sus caminos concretos, en coyunturas reales, siempre resultan delicados, riesgosos e internamente discutibles. (Grimson, 2011, p. 105)

Así las cosas, rechazar la idealización es fundamental para afirmar nuestra voluntad de contribuir, desde los estudios de la cultura, el arte y la educación, a la transformación del mundo.

El concepto de configuración cultural resulta relevante porque permite reconocer que el individuo puede estar culturalmente conformado, aun cuando ya no esté constituido por una cultura, sino por una vida intercultural (Grimson, 2011, p. 34).

Otros prejuicios alrededor del indígena tienen que ver, en segundo término, con la sedimentación de sentidos en torno a las relaciones hombre-mundo.

“Mientras en las sociedades tradicionales las relaciones más valorizadas son las que se establecen entre individuos, en las sociedades modernas estas quedan subordinadas a las relaciones entre los individuos y las cosas” (Grimson, 2011, p. 41). De allí que sean vistos como obstáculos al progreso, tanto como podríamos decir, desde el otro lado, que los otros, los blancos, colonos o empresarios neoliberales, son obstáculos para proteger cualquier sentido relevante de una apuesta por la vida (Leff, 2014). Esta es una tensión de dimensiones políticas y éticas profundas. El carácter político del Festival de la Yuca Amarga, en ese sentido, es fundamental para resistir los embates de las lógicas neoliberales. Para el resto de la sociedad de Santa Rosalía, saber que existe un resguardo que además posee y comparte unos saberes y costumbres de hondo arraigo, que viven de acuerdo a modos diferentes de relación con la naturaleza y que tienen sistemas de creencias, costumbres, hábitos y marcos cognitivos diferentes a los hegemónicos, se convierte en una manera de contrarrestar simbólicamente unas políticas que parecen no tener ninguna forma de ser puestas en cuestión ni discutidas por la ciudadanía.

El escollo más difícil de sortear para que esa resistencia adquiriera dimensiones más claras y efectivas, más allá de lo simbólico, tiene que ver con la dificultad de pensar los fenómenos sin la separación (naturalizada y frecuente en todo tipo de enfoques) en “esferas” o campos. Al concebir la cultura como un mundo separado de la esfera de “lo económico”, “lo político”, “lo religioso”, se entra en aporías. Mientras aceptemos la separación tajante entre esferas (Grimson, 2011 p. 39) y vivamos convencidos de que existe economía sin la cultura, será difícil recuperar lo que desde este entorno es una apuesta clara, la comprensión de que la cultura supone trabajar en los sistemas de sentido, y que estos están en todas partes y afectan todos los ámbitos. La separación entre la economía, lo político y lo cultural tiene que ser impugnada para dar paso a otro tipo de enfoque comprensivo. Grimson, siguiendo esa estela, ha sido enfático al señalar que

... la cultura no es relevante porque sea una esfera; es relevante porque no existe ningún proceso social carente de significación. No hay ninguna práctica económica que no sea una práctica de significación. No hay ni podría haber prácticas productivas, intercambios ni relaciones de producción sin significados. Siempre hay un excedente de sentido. No hay una sola práctica humana que no sea una práctica de significación, y eso implica que las esferas son construcciones epistemológicas contingentes creadas dentro de una etapa de la historia teórica. (Grimson, 2011, p. 41)

Todo está imbricado, todo el universo de sentido (heterogéneo, plural y conflictivo) está en juego todo el tiempo y se expresa en todos los ámbitos.

Otra dificultad está relacionada con la necesidad de concebir de otra manera el lugar de la cultura y el lugar como cultura. La afirmación de Casey, según la cual “vivir es vivir localmente, y el conocer es primero que todo conocer los lugares en los que uno está” (Casey 1996, p. 18, citado en Escobar, 2005, p. 161) reconoce que el lugar es constituido por estructuras sociales sedimentadas y prácticas culturales (Escobar, 2005) que ocupan un lugar central en la agencia y la intervención social. El lugar, para ese autor, se refiere “a la experiencia de y desde una locación particular con algún sentido de fronteras, territorialidad y ligado a prácticas cotidianas [...] todas estas son construidas, y no solamente por procesos basados-en-lugar” (Escobar, 2005, p. 172).

El viaje y la presencia

Continuemos con el relato. El gran escollo para entrar en contacto con los miembros del pueblo sáliba de Santa Rosalía fue la comunicación, tanto por la distancia como por la complejidad del entorno. Pese a que contaba con unos cuantos teléfonos de contacto y una dirección electrónica, no fue posible comunicarme con la celeridad que lo requería. Cuando por fin logré hablar con Alvio Guzmán, el encargado del proyecto, entendí que los ritmos de su vida no estaban en sincronía con mis afanes de investigador a quien le llegaba la hora de avanzar en su informe. Al principio Alvio mostró cierta reserva porque creyó que se trataba de otra supervisión. Como el gobernador del Cabildo estaba de viaje, decidimos volver a hablar unos días más tarde. En la segunda llamada la conversación fue más fluida y se pudo programar el viaje sin contratiempos.

Según sus indicaciones debía tomar un bus hasta Villavicencio, de allí ir a Puerto Gaitán y tomar por el río un bongo hasta Santa Rosalía. O si quería,



Figura 5. Ruta terrestre Bogotá-Santa Rosalía.

podía viajar en avión desde Villavicencio. Escogí esta última opción y decidí que el regreso sería por carretera y por el río.

La experiencia del viaje en avioneta fue intimidante porque resultó ser un avión Cessna para dos pasajeros, un aparato tan pequeño que hasta tuvimos problema para acomodar el morral de mano.

El compañero de viaje fue un ganadero de Primavera, algo entrado en carnes, que contó que hacía ese viaje una vez por semana. Esta región, me dijo, se ha recuperado mucho desde la intervención de Uribe, “¡que acabó con todos!”. Yo me estremecí al escucharlo, pero él se mostraba sereno y convencido de buena fe en lo que había dicho. Al saber que iba a un resguardo me dijo –y no iba a ser la única vez que escucharía algo parecido– que me deseaba suerte ya que “los indígenas son jodidos, no se dejan ayudar, son muy desconfiados”. Remató diciendo: “yo creo que esa gente es la que no deja progresar la región”.

La organización cultural y el proyecto

Ya en el resguardo, que es casi un barrio de Santa Rosalía, quien tomaba la palabra era Alvio, quizás porque al haber estado al frente del proyecto y ser el cerebro de la propuesta, contaba con más experiencia.

“El Ministerio”, me dijo, “busca que seamos claros con las metas, con los planes de inversión, cuidadosos con el manejo de los recursos. Y nos han hecho como cinco auditorías. A veces llegan bravos a veces dóciles, pero no nos han cogido desarmados”.

Alvio cree que vengo, de alguna manera, con el propósito velado de auditar el proyecto y verificar su manejo. Cuando le explico que el propósito no es otro que conocer cómo funciona la organización cultural que lo propone, ver las contingencias cotidianas y estar con ellos para tener una experiencia de su vida y su trabajo sonrío y se tranquiliza. En menos de media hora, me veían como alguien más cercano, menos amenazante y más asequible. Pasé de “doctor” a “compañero”.

En relación con el Ministerio, es evidente la preocupación por mantener el vínculo, ser reconocidos como serios y responsables en el manejo de los dineros públicos. En ese sentido las auditorías son vistas como algo formativo e importante. “Los llaneros somos flojos... si nos dicen que no hay auditoría nos echamos a la locha. Cuando usted nos llamó pensábamos ¿qué quiere el Ministerio ahora en diciembre, cuando deberían estar descansando? ¿Qué querrán?”.

Muy pronto empiezo a entender que la organización cultural que propone y ejecuta el proyecto Festival de la Yuca Amarga es el resguardo, que se apoya



Fotografía 15. Imágenes panorámicas del viaje.

en el maestro Alvio, quien lleva muchos años con la comunidad y se siente tan sáliba, que forma parte del censo del resguardo pero vive en el pueblo.

Para nosotros, el impacto social de la Yuca Amarga ha venido creciendo de un modo sorprendente. Lo que empezó siendo un festival pequeño, para muy pocos, ya tiene muestras de gastronomía, guarapo macho, danzas, juegos... La gente del pueblo se involucra y lo siente como suyo. La gente ya lo espera y se divierte. Es un momento de integración en donde lo indígena se pone en primer plano y los demás se sienten partícipes. Claro está, una cosa es venir en pleno festival que contarle. Debería procurar visitarnos en pleno festival, porque es muy distinto contar a vivir. (Alvio Guzmán, entrevista personal)

Cuando la conversación coge vuelo, Alvio le pregunta al gobernador “¿por qué será que el sáliba pasando el festival se queda tan quieto?”, refiriéndose a que salvo esta fecha, la comunidad no encuentra espacios para hacer visible su cultura ante los “blancos” ni para trabajar internamente en su propia tradición cultural.

Aquí –continúa Alvio, pensativo y sin dar espacio a ninguna respuesta– tiene que venir asuntos indígenas y decirnos “queremos que nos muestren sus bailes”, y así sí, entonces como sea nos las arreglamos para bailar bututo”. De verdad somos como muy descuidados para cuidar la cultura. Al sáliba no le gusta casi mostrarla.

Arbey, el gobernador, entra en la conversación diciendo con preocupación: “Yo creo que hemos sido muy colonizados”.

Esta frase me impacta. Los miro. Veo dos campesinos vestidos a la usanza occidental. El gobernador lleva una camiseta blanca imitación Adidas y Alvio una cuello en “V”, descolorida. Por sus rasgos uno no puede adivinar que se trata de indígenas.

“Muy colonizados”. A Arbey se le notaba un cierto dejo de tristeza y resignación.

Hasta ese momento, todo me hacía pensar que la “organización cultural”, para efectos prácticos, eran ellos dos. Uno, Alvio, profesor y director de la escuela del resguardo y líder del proyecto, basaba su capital social en el conocimiento íntimo de casi toda la comunidad. Como pude comprobar más tarde, prácticamente todos los educados en Rosalía lo conocen de cerca o han sido sus alumnos. Me impactó especialmente el cariño con que lo tratan los más jóvenes, quienes

evidentemente lo sienten cercano. Es un hombre afable con pinta de serio y bravo. Él es, sin duda, el corazón del proyecto. No obstante, institucionalmente todo el peso recae en el gobernador, el segundo gran actor en el proceso organizativo, quien representa a la comunidad y para todos los efectos legales es su vocero y líder.

Resulta fundamental comprender que el Cabildo Gobernador en las comunidades indígenas es una figura muy importante. Los cabildos son sistemas de autoridad y gobierno cuyos integrantes son elegidos de manera democrática por su respectiva comunidad, la representan legalmente, ejercen autoridad de acuerdo con las leyes, usos y costumbres. En el cabildo, la autoridad mayor es el gobernador. Al final del año 2014, es decir, unos días después de nuestro encuentro, Arbey tendrá que dejar su cargo.

“El saliva no es demostrante (sic) de su lenguaje”, dice el gobernador. El sáliba habla en español hasta para el saludo. Ahora, por acuerdo de todos, han empezado a saludar en los eventos oficiales en lengua: *Vaiga do* (buenos días), *Vaiga do chimi tu* (buenos días para todos). No sé si así se escribe, pero es lo que escucho.

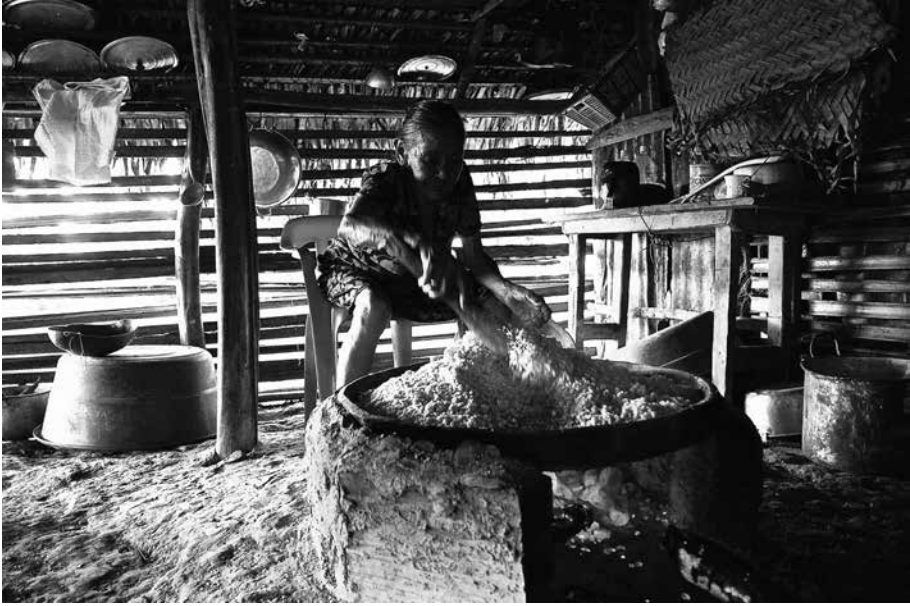
El problema de la lengua parece ser la fuente de sus más serias preocupaciones. La lengua cada vez se escucha menos, y a pesar de que la saben algunos abuelos y adultos mayores, poco la hablan. Algunos intentan hablarla porque reconocen la importancia que tiene para la cultura, pero como no tienen un contacto permanente y cotidiano con ella “les sale chapuceado” y entonces los critican. Esa inhibición empeora las cosas.

Alvio, pensativo, hace un contraste con otros indígenas de la región, los sikuani, y con cierta nostalgia dice: “Ellos sí son felices mostrando su cultura. Ellos escuchan la lengua desde la cuna y están inmersos en ella todo el tiempo aunque sean bilingües”. “Entre nosotros creo que también hay una parte como de vergüenza”, dice el gobernador.

De inmediato recordé una declaración de un indígena mexicano que me impactó. Dice así: “Aún después de 500 años de ignorar y despreciar nuestras costumbres, idioma y lenguas, y de llamarnos sucios y tontos. Aún después de éstas y muchas otras cosas, todavía estamos aquí”⁶ (Leander, 2013, p. 9).

“En Cumaribo se puede ver algún sikuani hablar por teléfono en su lengua y con orgullo tener certeza [sic] que solo ellos comprenden el código”. Alvio y

6 Extracto de “Movimiento eterno”, intervención de Raúl Chiquito Chiquito, indígena nahuatlato, en la sesión sobre Cultura Indígena del “Tercer Congreso Indígena”, agosto de 2003, en Tlascalancingo, Cholua, Puebla, México.



Fotografía 16. Mujer sáliba preparando mañoco.

Arbey se entusiasman e intercambian opiniones sobre las ventajas eventuales de poder hacer algo semejante. Les parece importante como factor de protección. “¡Imagínese hablar y que los demás queden sanos!”, dice uno de ellos con entusiasmo.

“Los Sikuaní en verdad conocen y respetan su cultura. Si yo consiguiera recurso para el transporte cada mes (para llegar a Rosalía) vendrían a mostrar sus bailes. Son felices mostrando su cultura”, dice Alvio.

El tema del transporte no es un asunto menor. Es uno de los departamentos del país donde son más elevados los costos de cualquier desplazamiento. Cuentan que no se pueden sacar productos por los altos costos del viaje, no resultan competitivos; los productos que llegan, por su parte, vienen cargados con los sobrecostos del viaje, lo que encarece notablemente la vida en la región.

Excursión reflexiva N.º 2

La conversación con Alvio y el señor gobernador permite hacer una primera aproximación al lugar del Ministerio de Cultura, a través del PNC, como una esfera transformadora y no meramente funcional. Resulta evidente que la política cultural permea el espacio social creando clasificaciones, tornándose dispositivo educador, trascendiendo su carácter funcional y pragmático para

ser pre-texto (en el sentido de texto previo, pero también de ocasión) para el reconocimiento del poder, la autoridad y la responsabilidad de los sujetos y los movimientos sociales con sus destinos.

Sus efectos normalizadores se aprecian tanto en la forma como se representan los encargados del proyecto la tarea de “cumplir con los requisitos”, como en los efectos legitimadores que tiene ser avalados por la instancia que regenta oficialmente la cultura del país. No obstante, más allá del efecto homogeneizador que suelen traer consigo todas las políticas estatales, cuyo efecto más visible es aquello que pudiera llamarse el efecto de conciliación de identidades antagónicas (Miller & Yúdice, 2002) está el efecto residual, que tiene que ver con nutrir los sentidos de pertenencia, generar preguntas acerca de las mejores maneras de preservar valores, administrar los cambios en los regímenes de significación o promover nuevos modos de expresión. El Festival de la Yuca Amarga es, en ese sentido concreto, un dispositivo producido con el apoyo de una política cultural, determinante a la hora de renovar la imagen de la población, que como dice en algún momento un entrevistado, se posiciona desde otro lugar: “lo llanero”, una adscripción identitaria territorial que trasciende la etnicidad y que remite a otro tipo de relación y a otros vínculos.

Aunque resulte difícil establecer el grado de permeabilidad de las fronteras simbólicas que los diferencian, los materiales y los sentidos interfronterizos o interétnicos compartidos entre colonos e indígenas, o blancos e indios circulan y adoptan diferentes fisonomías y se expresan de maneras distintas. Como lo ha señalado Grimson, “las culturas son más híbridas que las identificaciones”, o dicho de otra manera, “los procesos de la cultura no coinciden necesariamente con los procesos identitarios” (Grimson, 2011, p. 64).

La plusvalía semiótica que genera el Festival de la Yuca Amarga resulta valiosa al convertirse en un excedente de sentido en medio de las disputas por el poder y por el sentido. Esto es así porque

La cultura no es un anexo o una esfera interesante, sino una trama donde se producen disputas cruciales sobre las desigualdades, sus legitimidades y las posibilidades de transformación. No hay nada humano fuera de la cultura: los modos en que pensamos la economía, la política, las instituciones están relacionados necesariamente a esos sentidos comunes, a esos hábitos que se han ido forjando a lo largo de la historia, y a lo largo de los conflictos y las maneras en que se fueron resolviendo. (Grimson, 2011, p. 41)

La política cultural expresada a través de los efectos del PNC genera zonas de memoria que producen sentido al sedimentar experiencias colectivas y nuevas relaciones entre fiesta y régimen político, entre identidad y desarrollo local, entre economía y regímenes simbólicos. Tales zonas de memoria interfieren con las zonas de amnesia producidas explícitamente y buscadas enfáticamente por los diversos modelos colonialistas que han afectado la zona. Sujetos silenciados que perdieron la lengua, festival mediante, mandan mensajes al conjunto de la configuración cultural en la que están insertos, sobre su presencia, recuperando con señas aquello que les fue robado en el lenguaje.

La estrategia de los sálibas de abrirse a una identidad mayor, lo indígena, para situarse desde las ventajas relativas de una alteridad más consistente y más estructurada, es realmente significativa ya que al tiempo que recoge, de aquí y allá elementos que le permitan reordenar el sistema cognitivo, axiológico y cosmológico de la propia comunidad van poniendo en juego su capacidad de representación, teatralización y puesta en escena de sus comprensiones de mundo.

Al rescate de la lengua, en busca de una identidad perdida

Según los informantes, en las últimas asambleas y en las formulaciones del plan de vida del pueblo sáliba se han dado pequeños pasos en dirección a buscar mecanismos para recuperar la lengua. No obstante, la discusión sigue siendo muy esporádica, ya que lo urgente del día a día no los deja abordar lo fundamental.

Según pude constatar, para algunos sálibas el asunto de la pérdida de la lengua ya parece irremediable o se han vuelto indiferentes a fuerza de tener que “blanquearse” para poder sobrevivir. Otros sienten que el camino del olvido de algo tan crucial como la lengua materna es difícil de revertir, pero debe intentarse.

Arbey afirma:

El gran error de nuestros papaces (sic) fue que nunca nos enseñaron la lengua. Mi papa, que tristemente nos dejó hace 8 años, cuando se encontraba con los otros señores de la edad de él se ponía a hablar en lengua. Entonces a uno le daba curiosidad y se hacía detrás del soropo o la pared, pero cuando se daban cuenta dejaban de hablar. Por eso hay algunos que lo entienden pero no lo hablan. Yo hablo solo algunas cuantas palabras.

La relación entre lengua e identidad es clara. ¿Cómo llegan a darse los procesos de pérdida de una lengua por parte de un pueblo? Las investigadoras Hirsch,

González y Ciccione muestran hasta qué punto la situación de otros pueblos es parecida y la problemática recurrente.

... una lengua se pierde porque la generación joven ya no la usa, y una identidad está inextricablemente ligada a la lengua. Hay una tensión que se manifiesta entre no haber transmitido la lengua y la imperiosa necesidad de recuperarla para construir y fortalecer la identidad étnica y para poder definirse (como indígenas) frente a los otros. (Hirsch, González & Ciccione, 2006)

La lengua está ligada a los marcos epistémicos de comprensión del mundo. Para los sálibas jóvenes esta pérdida supone una condición de desarraigo que se expresa en confusión. Aunque la mayoría se sienten indígenas y saben que los demás los identifican como tales, son conscientes de que la educación, pero especialmente la religión, los alienó de su realidad y les impidió conocer su lengua, su historia, la realidad del universo indígena. Una niña recién graduada de bachillerato dijo, en ese sentido: “Yo me siento bien de ser indígena pero yo no creo en las cosas de ellos, ellos creen en cosas raras, cosas del diablo”. Su condición de cristiana confesa la obliga a desestimar las creencias de sus ancestros como equivocación pecaminosa.

“El indígena sáliba es muy fácil de evangelizar”, había dicho Alvio el día anterior. En apoyo de esa afirmación me contó que cada día más estudiantes suyos son presa fácil de sectas evangélicas que no los dejan pensar desde su condición indígena, porque son satanizados los pocos rituales y creencias que aún perviven. “Herencias del trabajo del Instituto Lingüístico de Verano”, dijo con pesar.

Los rasgos comunes a los procesos de pérdida de lengua en diferentes pueblos latinoamericanos parecen estar identificados en algunos estudios:

Uno de los motivos recurrentes que explican la pérdida de una lengua, es su abandono como estrategia de adaptación a un contexto social cuyas normas han cambiado radicalmente (Grenoble/Whaley, 1998, p. 27). La literatura sobre lenguas en peligro ha abordado los procesos de pérdida y muerte de lenguas, tratando de extraer patrones recurrentes que se distinguen en los diferentes contextos en los que se encuentran las lenguas minoritarias en el mundo y, a su vez, de explicar las diferencias entre ellas. Parámetros tales como bilingüismo, exogamia, origen de la situación de contacto y grado de orgullo étnico se consideran claves al evaluar el proceso y predecir el ritmo de abandono de una lengua (Paulston, 1994; Thomason, 2001). (Hirsch, Gonzalez & Ciccione, 2006, p. 89)



Fotografía 17. Profesor Alvio Guzmán.



Fotografía 18. Arbey Joropa, gobernador del cabildo.

La urgencia de recuperar la lengua sáliba en el resguardo de Santa Rosalía crece día a día. Mis dos interlocutores principales lo tienen claro. Los abuelos lo tienen claro. Cantalicio, un viejo exgobernador y líder, está convencido de que sin recuperar la lengua, el pueblo sáliba siempre estará en la indefensión.

Algunas soluciones plausibles han sido planteadas: “Comenzar con la enseñanza del niño recién nacido, que desde que llegue al mundo le den lengua, y eso, complementado en la institución educativa con una educación bilingüe durante su primaria y su bachillerato”. A Alvio se le ilumina el rostro de emoción: “podemos determinar que un joven sáliba con grado 11 deba saber la lengua materna sáliba como requisito para poderse graduar, así como hacen los sikuaní”. Y luego con alegría no exenta de ingenuidad exclama vehemente:

Si llegaran a la universidad con la lengua sáliba tendrían oportunidades, pero no creen, les da pena. Necesitamos maestros que hablen bien nuestra lengua y que acompañen al niño desde pre-escolar hasta once. En cinco años –dice Alvio con ilusión– ya tendremos recuperado el 50 % de la lengua materna.

No obstante, el grado de funcionalidad de una lengua para un grupo aislado como el del Resguardo de Santa Rosalía y el tema del orgullo étnico del que hablan las expertas referidas arriba merece ser explorado. Encuentro que existen “indicadores generales del peligro potencial para las lenguas minoritarias en una región dada” ligadas a los rasgos particulares del grupo.

Uno de esos indicadores señala que la actitud de la lengua mayoritaria hacia el multilingüismo, el multiculturalismo y la alfabetización resulta determinante. Aparentemente hay desidia de la sociedad mayoritaria para lograr el nombramiento de un docente sáliba bilingüe, aun habiendo en los otros resguardos personas con el conocimiento suficiente para emprender la tarea. Los escollos técnico-burocráticos lo impiden, para muchos indígenas parecen insalvables. Por otro lado, es claro que el contexto es proclive al multilingüismo mientras se trate del inglés. La presencia cada vez más frecuente de multinacionales allende el resguardo, además de generar problemas serios en las condiciones ambientales del espacio vital indígena, hace soñar a los más jóvenes con conseguir empleo en dichos proyectos, donde la exigencia es más bien la contraria: hablar bien, ojalá que hable bien. No hay muchas opciones para quien hable “atravesado”.

En los resguardos de El Consejo, El Duya, Paravare, San Juanito, El Saladillo, El Suspiro, El Médano y Macucuana, todos pertenecientes al municipio de Orocué, lo mismo en el resguardo de Caño Mochuelo, en el municipio de Hato Corozal, la lengua está mejor conservada. Es Santa Rosalía la parte más vulnerable.

“La cercanía a la cultura occidental para nosotros es un problema”, dice Arbey. Al parecer la presión de un ambiente tan próximo al resguardo hizo pensar a los adultos sálibas, en algún momento dado de su historia, que iban a lograr mejor ascenso social si prescindían de la transmisión de la lengua a sus hijos. Un anciano sáliba, don Vicente, recuerda lo siguiente. “De niños nos decían que nuestra lengua era fea, demoniaca, que hablábamos atravesado, mis hijas y mis nietas también piensan que es fea y les da pena”. Sus nietos señalan que “la cultura está muy debilitada” porque en la escuela no les enseñan nada de la cultura, ni la lengua. En el borrador del Plan de Vida se puede leer:

Si bien es cierto que el grupo mantiene una identidad de cultura que los unifica como etnia, permitiendo esto que el tratamiento de problemas por el que actualmente atraviesan sea de tipo global, hay que tener en cuenta que su comportamiento es característico, similar al del colono pobre o al de la cultura campesina llanera. (Borrador, Plan de Vida)

Son indígenas y lo saben, pero su comportamiento se parece mucho al de la cultura campesina llanera o al colono pobre. Me pregunto por el alcance de esta afirmación. Por un lado queda clara la asimilación de las costumbres y comportamientos del colono, pero también, como lo va a confirmar el gobernador, los matrimonios interétnicos han hecho que, finalmente, todos se parezcan a todos. ¿Son menos indígenas por ello?

Planes de vida y organización territorial

El tema de las entidades territoriales y lo que entra en juego en la relación indígenas-Estado requiere de cierta contextualización. En algunos apartes del magnífico trabajo de Luis Cayón, *Pienso, luego creo*, se dice lo siguiente:

Entre otras cosas la nueva Constitución reconoció el carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana y les concedió el carácter de ciudadanos a los indios, con igualdad de derechos y deberes, aunque con el reconocimiento de derechos especiales como la autonomía de sus formas organizativas y sus territorios conforme a sus usos y costumbres; para ello sancionó la creación de entidades territoriales indígenas (ETI). (...) En palabras simples, y aun en el papel, las ETI son una figura político-administrativa que reconoce a los indígenas el gobierno de sus territorios por medio de sus autoridades tradicionales y permite “definir jurisdicciones territoriales equiparables a las entidades existentes (municipios o departamentos) de modo que puedan gozar de plena autonomía en la gestión de sus intereses (Rivera y Gómez, 2006)”. (Cayón, 2013, pp. 120, 121)

Esta estructura va a dar lugar a los llamados planes de ordenamiento territorial, conocidos como Planes de vida⁷. Cayón advierte sobre la importancia de no ceder a la propaganda idealizadora que suele acompañar esta figura:

Para el Estado colombiano, en realidad, las ETI hacen parte de las políticas sobre descentralización que buscan privilegiar las potencialidades económicas de las regiones y el autosostenimiento de estas para aligerar las cargas del Estado central. Esta tendencia mundial que pretende identificar las ventajas comparativas de una región para que pueda conquistar mercados dentro de una economía globalizada (Vieco, 2000). Por este motivo, el ordenamiento pretende que los indígenas hagan un inventario de los recursos naturales de sus territorios para ver las potencialidades productivas que, en el futuro, los propios indígenas deberán gerenciar en sus tierras, y con ello, obtener los recursos que les permitan adelantar proyectos de desarrollo, salud, educación, entre otros. Con esto, se busca más la incorporación de ciertas zonas alejadas al desarrollo del país que hacer efectivos los derechos constitucionales reconocidos a los indígenas [...] En la perspectiva del Estado, el ordenamiento territorial indígena es un plan de desarrollo, aunque se le suela dar el eufemístico nombre de plan de vida, y se haya exigido que esos se radiquen en el Departamento Nacional de Planeación. En gran medida, los derechos reconocidos a los indígenas están asociados con la idea de una correlación efectiva entre biodiversidad, conservación de la naturaleza y territorios indígenas, en medio de un contexto de crisis ambiental global que encuentra en el desarrollo sostenible su única salida; por eso es importante la protección y autonomía indígena y de sus territorios, pues en la óptica del Estado no se trata exactamente de remediar asimetrías históricas sino de tener algún control sobre los recursos de tierras donde no ha tenido una presencia efectiva. Los principios de igualdad y justicia presentes en la Constitución colombiana, como en cualquier sociedad democrática y capitalista, presuponen cierta igualdad en el acceso a servicios materiales y al mercado; de ahí que el Estado tenga un papel paternalista y deba colaborar con los servicios de aquellos grupos marginados hasta que ellos tengan la capacidad de generar sus propios recursos y satisfacer sus demandas materiales (educación, salud y proyectos productivos, etc.). Así que las expectativas del Estado frente a los planes de vida tienen que ver más con que los indígenas logren establecer alianzas futuras para garantizar su propio desarrollo que con su inclusión efectiva como ciudadanos plenos. (Cayón, 2013, pp. 121, 122)

7 “Planes de desarrollo integral ajustados a las características de cada pueblo indígena”, que deben ser adoptados por sus miembros. “Este Plan de Desarrollo tiene en cuenta los aspectos económicos, sociales, ambientales geográficos y políticos, conforme a los usos, costumbres y cosmovisiones de cada pueblo (Rivera & Gómez, 2006, p. 256)” (Cayón, 2013).

En el plan de vida se suele enfatizar la necesidad de defender las creencias y los saberes tradicionales y la creación artística e intelectual, fomentando el sentido de pertenencia. En el Primer Encuentro Departamental de los Planes de Vida de los Pueblos Indígenas del Vichada se habló de implementar en el preescolar un docente bilingüe para los niños y para los adultos que quieran aprender en unas horas adicionales. Hace unos años, en Rosalía, se contrató un maestro sáliba proveniente de otro resguardo, Samuel, que llegó como docente y estuvo ocho meses enseñando. Cuando los niños ya hablaban un poco y sabían nombrar objetos, frutas, animales, el recurso se acabó y se tuvo que ir. Uno de los sueños y metas para 2015 es contar con un docente bilingüe.

El problema de la lengua ha llegado a discutirse con las asociaciones indígenas. El senador Gabriel Mujuy resaltó en una reunión la centralidad fundamental de la lengua para la pervivencia de las cosmovisiones indígenas, así como la importancia del conocimiento ancestral y las creencias tradicionales como fundamento del reconocimiento del ser indígena. Mientras en El Duya o Morichito (Casanare) conservan esa cosmovisión, en Rosalía está prácticamente muerta.

Para comprender cómo se ha llegado a semejante estado de cosas se requiere conocer un poco la historia del resguardo y la manera como se fue poblando.

| 130 | *El resguardo y sus asuntos*

Cuenta el señor gobernador que el resguardo fue creado en 1983 y desde 1987 se convirtió en reserva indígena. El territorio ha sido muy afectado porque el casco urbano que está pegado al resguardo invade paulatinamente su terreno. Las multinacionales petroleras o productoras de agro-combustibles, amenazan la tierra. “La tierra para nosotros es como dios, explican, gracias a ella comemos, vivimos. Por eso no hemos dejado que se intervenga directamente en el territorio. Nos han maltratado la tierra”.

La explotación de los recursos, las permanentes intervenciones en los suelos, entre otros factores, han afectado el agua. La sequedad aumenta a medida que la tierra se va drenando por lo que ellos llaman “las sísmicas”. Los animales se están yendo; el venado, el cachicamo y las aves desaparecen por el ruido, la presencia cada vez más numerosa de gente y el tráfico de carros.

Según la resolución oficial, la extensión del territorio es de aproximadamente 5700 hectáreas. Se cuentan 394 habitantes hoy día, aunque algunos de ellos tienen residencia temporal porque trabajan en otras partes. Hay alrededor de 85 viviendas, algunas de las cuales conservan la tradición de construcción indígena mientras que otras son más occidentales, fruto de planes de mejoramiento de viviendas, derivado de regalías.



Fotografía 19. Casa sáliba, resguardo de Santa Rosalía.

Nuestro nivel de vida ya casi está similar al mundo colonizado. En cuanto al vestuario, vestimos normal, ropa sencilla. Nosotros como pueblo indígena tenemos el conocimiento de que somos indígenas, y siempre hemos tratado de identificarnos de esa manera, a pesar que el lenguaje se nos ha caído mucho, donde vamos somos indígenas, y el gobierno, la alcaldía, la gobernación nos reconocen como tales.

Reconocen que “la relación con el municipio es buena”. Pero con el colono propiamente dicho no siempre es fácil. “El colono trata de discriminarlo a uno; sin embargo tenemos buenas relaciones de compartir, eventos e ideas; pero ellos siempre quieren ir encima de uno, quieren que el indígena quede bajito”. Eso se expresa, en la política, en las dificultades para tener un concejal que los represente. “Ellos tiran a dividirnos, y lo logran”. Aunque teóricamente las 212 cédulas de que dispone el resguardo servirían para elegir uno o dos concejales, no logran unirse para apoyar a alguien. Las promesas de los políticos, que seducen con prebendas a grupos pequeños de indígenas, hacen difícil lograr consensos.

Aunque las diferencias entre el indígena y el colono no parecen tan grandes en ciertos aspectos, en otros, son evidentes.

El indígena siempre lleva en la mente el presente y no piensa en el futuro, solo en el hoy. Pero basados en tanta información y talleres hemos ido

aprendiendo que uno debe proyectarse al futuro –el blanco tiene esa metodología de ir más allá. Nosotros no. Si podemos gastarnos la plástica hoy, comer hoy, pues se hace, lo importante es sentirse bien hoy. No estamos padeciendo de hambre (comemos mañoco, casabe, pescado, marisco, o se compra si hay recurso), o se comparte con el vecino, tratamos de que sea colectivo entre nosotros. Cuando tenemos, se comparte entre nosotros. Con el colono no, no es igual.

Aparte del problema de la lengua, manifiestan que “el territorio es muy pequeño, muy bajío, como no tiene banqueta se anega mucho en invierno, no se presta para sembrar yuca o plátano en cantidad”. El Instituto Colombiano de Desarrollo Rural, Incoder, les dio un dinero para sembrar una banqueta alta y comerciar, pero no se puede vender en cantidad, todo llega de afuera, especialmente de Boyacá, de Sogamoso.

En el resguardo ya no hay dónde cazar ni pescar por la abundancia de gente. Como los muchachos no pueden tener esa experiencia primordial para la cosmovisión indígena, porque las especies están escaseando, ocupan su tiempo jugando o viendo la televisión. No hay forma de que aprendan a hacer las cosas que hacían tradicionalmente sus ancestros, no hay dónde. “Un joven indígena debe estudiar para salir adelante”, dicen los mayores, “para que más adelante nos represente, sea nuestro vocero”. Lo frecuente es que estudien hasta grados noveno o undécimo, pero “al volverse mayores de edad, como pueden escoger legalmente la vida de ellos, ya no quieren orientación, no escuchan, solo piensan en conseguir mujer, trabajar en una empresa, y dejan el estudio, y se quedan por ahí”.

Según el testimonio de los entrevistados, la vida cotidiana del resguardo no presenta problemas de comportamiento, ni vicios. En un tiempo tuvieron un ladrón, que dañaba la imagen del resguardo, pero lo sacaron. “Cuando hay problemas es por chismografía, por mala información, malentendidos, murmullos, pero nada de choques graves. Pero...”, me dice el gobernador, “no tenemos legislación propia. En Caño Mochuelo los indígenas son los que ponen el tiempo de las penas, pero van a la cárcel del Estado. Para el indígena no hay rebaja de penas”, dice Arbey, “el que tiene que pagar por algo, lo paga”.

Sobre las formas de parentesco y los cruces étnicos, me explican que en Rosalía un hombre indígena tiene toda la libertad de buscar mujer al gusto de él.

En el resguardo de Morichito, para que no haya tanta mezcla y procurar que el indígena se junte preferentemente con indígena, lo reglamentaron. Aquí no. Lo que pasa es que al indígena varón le gusta escoger



Fotografía 20. Calle de Santa Rosalía.



Fotografía 21. Atardecer en el resguardo de Santa Rosalía.

mujer blanca y el colono blanco mujer indígena. No sé por qué, pero así es. Por eso si van a vivir en el resguardo, se les advierte que deben someterse a la forma de vivir de la comunidad, eso toca hacerlo porque el blanco siempre quiere llegar a mandar.

La mujer es importante y se busca su promoción. Hasta hace poco funcionaba un proyecto de ganadería de mujeres, muy bonito, pero se dividieron por el tema del compromiso, porque siempre hay quienes le meten más el hombro que otros. Les faltó una metodología, un reglamento. También hay un proyecto de huertas caseras donde se siembra cebolla, ají, habichuela, tomate, etc., que funciona bastante bien.

A Rosalía han llegado “todas las religiones”, pero los evangélicos parecen ser mayoría. Pero el indígena se mete a eso y luego se sale, poco le pone cuidado a esa vaina. Creemos en Dios porque él ha hecho todo, estamos aquí por él. La Madre Tierra nos da la vida, el día, los astros, la luz, el sol, las estrellas, el agua, que es la fuente primordial de todo. Pero no somos muy constantes.

Lo religioso, no obstante, no es considerado un factor de división. No como en los clubes de deportes de los blancos, que se pelean porque yo soy de Santa Fe y usted de Nacional. Aquí a cada quien se le respeta su decisión.

El Festival de la Yuca Amarga y su rol en la cultura sáliba

El profe Alvio, como le dicen todos, es especialista en Recreación Ecológica y Social de la Universidad Los Libertadores. Nacido en Vichada, cursó la primaria en La Primavera y la secundaria en Puerto Carreño. Desde 1977 es docente, y a partir de 1983 enseña en comunidades indígenas. En Santa Rosalía lleva 21 años.

Me cuenta que el proyecto es apoyado por el PNC desde 1994.

Desde que iniciamos con el apoyo –me cuenta el ex gobernador Cantalicio–, han aumentado los requisitos, pero también hay más facilidades, ya no hay que ir a Bogotá ni a Puerto Carreño. Ahora con internet todo es más fácil, antes había que viajar. Gracias al Festival cada día vamos aprendiendo más, conociendo más etnias, reconociendo a fondo la cultura de otras etnias, cosa que es bueno [sic] porque no sabíamos cómo eran, y ya podemos saber cómo se mantiene cada pueblo.



Fotografía 22. Danza sikuani.

Cuando se habla de las relaciones que tiene el resguardo –es decir, la organización proponente del proyecto– con la empresa privada, dicen con cierta tristeza que las multinacionales no son un factor de progreso para las comunidades, no hay garantías.

Aquí todo es muy costoso porque esto está muy lejos, o mejor todo está muy lejos de aquí. Los niños del Vichada no tienen posibilidad de educación universitaria, es muy costosa. [...] Antes los conocimientos eran mayores porque se podía exigir y era memorístico. Hay niños que llegan a octavo y no se saben las tablas porque con los aparatos y las tecnologías no tienen necesidad de hacerlo. En el 87 un estudiante de quinto primaria sabía más que lo que sabe un bachiller de hoy [...] Los muchachos no se ven muy conscientes de su rol indígena. El cristianismo les metió la idea de que alabar a Dios era el único objetivo de la vida, no piensan nada más, ni se proyectan. No se les ve ese ánimo, ni esa fuerza. No aprecian su identidad indígena; quieren aprovechar las ventajas legales de ser indígenas pero no se sienten dentro genuinamente, porque buscan prácticamente todos sus referentes en el mundo occidental. Y la educación no ayuda en nada, no enseña nada que tenga que ver con su mundo ancestral. No saben de lo antiguo ni de su resguardo, ni de nada legal, ni de la forma de organización.

El Festival de la Yuca Amarga es el único festival indígena del municipio, un momento para sentir y hacer sentir la presencia de la cultura indígena.

No nos contentamos con presentar la cultura sáliba sino invitamos otras etnias para aprender de ellas, juntarnos, conocernos y mostrarnos ante el mundo con cierta unidad.

Estos años han sido muy importantes para el pueblo sáliba, porque permiten teatralizar el orgullo de ser indígena, que muestra que no solo son campesinos pobres, sino que tienen una riqueza cultural que el colono desconoce.

Ha sido muy bonito ver cómo el baile del Bututo (baile tradicional sáliba) se ha ido rescatando, y hasta lo bailan algunos blancos. Es una tonada que se acompaña con un instrumento de tres guadas (un macho y dos hembras) que llevan por dentro un carrizo, y un tambor. Hay que saber que aquí se oye mucho lo occidental, especialmente música llanera y la carranga, que gusta a muchos, a todos les encanta brincar y bailar. [...] Incluso tenemos un grupo de músicos indígenas que tocan arpa, cuatro y

maracas. En la fiesta se prepara pescao moquiado de la tradición Sikuaní y se toma el Yare, un líquido que sale de la yuca, una agüita cremosa.

El Festival del Morroco es la otra fiesta de Santa Rosalía, pero a la gente, según lo que me afirman las personas del pueblo consultadas, les gusta más el festival indígena, porque es más novedoso, divertido y sirve para la integración de todos. Eso explica porqué cada vez toma más fuerza. El Festival del Morroco, sin embargo, cuenta con un presupuesto descomunal, nada comparable con el siempre escaso recurso del Festival de la Yuca.

Excursio reflexivo N.º 3

La importancia de prestar atención a los diferentes énfasis, matices, texturas, tesisuras y contradicciones que tiene, necesariamente, cualquier proyecto que apueste por dar la cara a realidades heterogéneas, difícilmente puede exagerarse.

El Festival de la Yuca Amarga es un dispositivo que se encuentra, como se ha sugerido más atrás, en una zona liminar: entre el capitalismo y la producción colectiva agraria indígena; entre la identidad llanera e indígena; al mismo tiempo que es una muestra de la cultura, es un dispositivo de investigación identitaria; simultáneamente es un artilugio para mostrar quiénes son y un mecanismo para averiguarlo.

El festival posibilita nuevas agencias y sentidos. Puede sostenerse que representa el dispositivo movilizador de acciones, preguntas y gestos simbólicos que los sálibas de Santa Rosalía necesitaban para cuestionarse de frente y sin ambages por su identidad y su lugar entre otras comunidades indígenas de la zona y la comunidad “blanca”. Las entrevistas pusieron en evidencia la urgencia de comprender sus cambiantes marcos de significado. El festival, al parecer, les permite ritualizar elementos de la diferencia cultural que les son indispensables mientras le van haciendo frente a una realidad abrumadora: la sensación de pérdida de identidad, la evidencia de amnesias colectivas descomunales en relación con creencias, rituales, costumbres, etc. Es por ello que, trascendiendo la imagen de sálibas, procuran sentirse indígenas en un sentido más general, propiciando un rico diálogo con otros pueblos y complementando sus conocimientos ancestrales entre quienes, por cercanía geográfica o afectiva, cuentan con mayores rasgos en común para la tarea de reinventarse como seres del presente, y no meros vestigios de un pasado mítico. Es fundamental entender que uno de los propósitos del festival es el encuentro, juntarse, aprender unos de otros, hacerse “dueños” de formas de trabajo de sus comunidades pares, apropiarse –si es del caso– de cantos, rituales, formas de ser y de sentir. En ese sentido es un dispositivo dinamizador de la identidad y una plataforma hacia fuera, para testimoniar

su presencia y legitimar su agencia como seres reconocidos como poseedores de bienes culturales valiosos. La sensación de precariedad y la vivencia de estar pasando por una crisis es recurrente y, como se vio, preocupa sobre todo a los más viejos. Los jóvenes, referenciados desde otras variables (ser ciudadano de Santa Rosalía, ser colombiano, o simplemente estar adscrito a una iglesia local), son un factor de transformación fundamental. Esa situación, ligada a la pérdida de la lengua, los hace muy sensibles a establecer lazos nuevos con los otros grupos que forman parte de su configuración cultural, pero sin llegar a disolverse en ellos.

Para Sahlins, la diferencia cultural en sí misma no tiene ningún valor [...] Todo depende de quién teatralice y con relación a qué situación histórica (Sahlins & Marshall, 1997, citado en Grimson, 2011, p. 94). La performatividad propia del Festival de la Yuca Amarga pone la diferencia cultural a orbitar sobre diferentes ideas, problemas, situaciones y concepciones de mundo. Es un gesto teatral, una puesta en escena. Por ello, como insiste Grimson, es imprescindible tener en cuenta siempre los marcos y las configuraciones, no para regresar al lenguaje de los patrones culturales o las identidades fijas esencializadas, “sino para reconocer que el individuo sólo puede estar culturalmente conformado, aun cuando ya no esté constituido por una cultura, sino por una vida intercultural” (Grimson, 2011, p. 34). Se trata de acciones simbólicas y materiales, que inciden sobre el pensamiento hegemónico, minan el *statu quo* de las creencias sobre lo indígena, rompen con la idea de la alteridad irreductible y muestran una dimensión del espíritu llanero del Vichada que tiene implicancias en diversos órdenes.

Uno de los mayores efectos del Festival es que obliga a preguntarse por la radical contextualidad de las categorías y los conceptos de toda configuración cultural. En el contexto particular de Santa Rosalía –que, como se dijo, hoy en día es escenario de inversión multilateral e internacional–, la diversidad no puede comprenderse más como un mapa esencializado y trascendente de diferencias sino como un proceso abierto, dinámico y relacional vinculado a las desigualdades y las relaciones de poder (Grimson, 2011, p. 78).

La presencia del Festival de la Yuca Amarga en el conjunto de actividades sociales y culturales del municipio afecta los regímenes de significación, interpela, permite comprender la discontinuidad entre territorio e identidad. Como sostiene Grimson:

El fundamentalismo cultural, al igual que el racismo, consiste en una estructura conceptual y en acciones que distinguen y jerarquizan a los seres y grupos humanos según condiciones supuestamente inherentes a ellos, naturales. El racismo clásico implica ideas y prácticas de menos-

precio y odio hacia personas de rasgos fenotípicos diferentes. Se basa en una ideología que presupone que la humanidad se divide en razas, que hay una continuidad entre lo físico y lo moral, que los grupos humanos son homogéneos, que existe una jerarquía única de valores y que es necesaria una política fundada en el saber (Todorov, 1991). En cambio, el fundamentalismo cultural implica ideas y prácticas de menosprecio y odio hacia personas presuntamente portadoras de una cultura diferente. Las nociones racistas se sustituyen por otras equivalentes: la humanidad se divide en culturas; hay continuidad entre el territorio, la cultura y lo moral; las culturas son homogéneas y mutuamente inconmensurables; existe una jerarquía única de valores y es necesaria una política basada en la propia cultura. En síntesis, el racismo justifica el sometimiento de la alteridad por su supuesta inferioridad, mientras que el fundamentalismo cultural justifica la segregación del otro en función de las diferencias culturales y de su manera de conceptualizarlas. El racismo se elogia a sí mismo como civilizador; el fundamentalismo cultural se autoexalta como preservador de la diversidad, y especialmente de “nuestra pureza”. (Grimson, 2011, p. 65)

Es claro que ese tipo de fundamentalismo no puede darse sin cosificar la cultura, sin tratarla como un todo compacto y territorializado. El Festival descoloca, se plantea como línea de fuga.

Las consecuencias de esta reflexión son significativas. Si la cultura no pasara de ser una narrativa de legitimación con derechos y programas particulares para cada sector específico en vez de postular la igualdad de derechos, el anhelo de una mejor distribución económica y social se tornaría más lejano. Queda claro que las políticas de reconocimiento deberán combinarse siempre con políticas de redistribución para crear efectos renovadores, cambios sociales progresistas, nuevas prácticas de poder, autoridad y responsabilidad (Grimson, 2011).

Las reflexiones de dos ancianos: el exgobernador Cantalicio y don Vicente

Voy a visitar a dos abuelos a sus casas; me acompaña Arbey, el gobernador. Me habían dicho que era importante hablar con don Cantalicio dado que, en su calidad de exgobernador, tenía una experiencia importante que narrar. Por la reiteración de ese comentario en diferentes contextos y de parte de diferentes personas me queda claro que es un hombre escuchado por todos, un líder y un guía.

Llegamos en la moto con el gobernador Arbey. Nos saluda un hombre sin camisa, de tez morena que sonrío y me da la bienvenida: ¡Qué gusto tenerlo a usted en mi casa! Nos distraen unos niños que juegan con un cabrito pequeño en medio de varias gallinas.

Me dice:

...le voy a contar de los sálibas: ya somos pocos los que hablamos y entendemos la lengua. Tenemos pensado montar un nuevo proyecto para el rescate de la lengua cultural o materna. Yo creo que eso nos lo pueden apoyar, así como apoyaron los juegos autóctonos Sálibas, para rescatar la zaranda y trompo. Hoy día llega la Semana Santa y no se sabe qué es. Antes uno sabía la llegada de la Semana Santa porque la gente indígena y el no indígena, el Domingo de Ramos comenzaba a jugar los juegos tradicionales: maradabe, habo, naipe, zaranda, trompo.

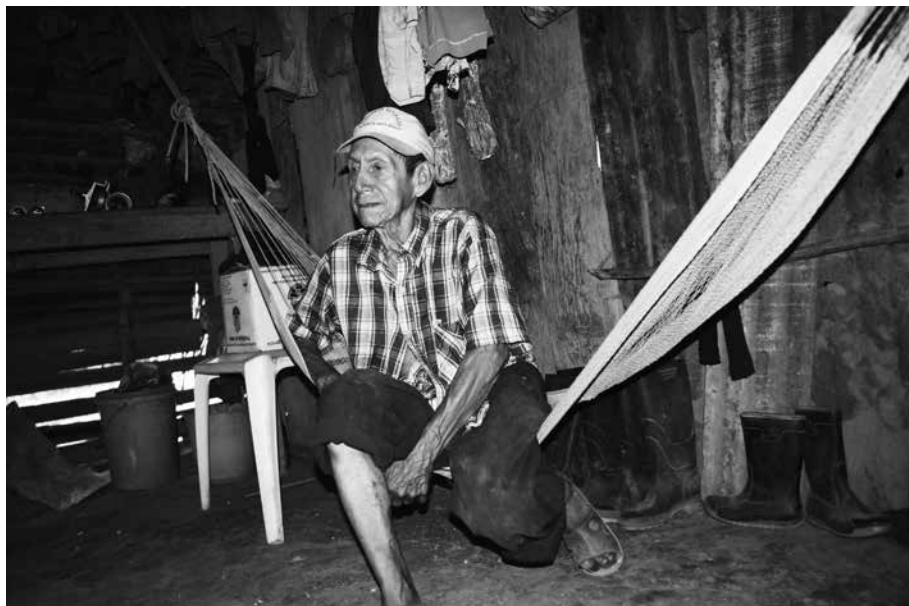
Las cosas han cambiado mucho, es algo que se repite como un *leitmotiv*. Antes, me han dicho, había comida en abundancia.

Yo creo que nos hemos olvidado tanto los indígenas como los colonos de la cultura llanera, que es lo que nos une. Antes se hacía una fiesta y cada quién ponía algo, todos aportaban. Preparaban cosas o traían de su conuco. Ahora todo se compra. La gente traía arroz, caña, maíz, res, cerdo gordo. En ese tiempo todo el mundo tenía y todo el mundo aportaba. Es porque había menos gente. Rosalía se ha poblado bastante.

Me duele ver –sigue el ex gobernador–, que se está yendo esa cultura del compartir colectivo. Si se cazaba una lapa de unas 20 libras, se sancochaba en una sola olla y se invitaba a los vecinos y en rueda o en mesa todo el mundo comía. Ahora si estoy en un resguardo estoy como en una finca, si yo tengo no me afano por el otro. Hay que rescatar eso. Ya cogimos la cultura occidental, la del que tiene plata; el que tiene plata no se afana por el pobre, yo tengo y el otro verá si tiene y si come. Pero esa no es la idea, hay que rescatar lo antiguo, la cultura llanera. Cuando yo era más muchacho uno llegaba a una finca y el dueño del hato o el encargado, no le preguntaba a uno nada, ni de dónde viene ni para dónde va. Solo le decía: siga pa' dentro. Le ofrecía a uno tinto o desayuno, y cuando uno se iba a ir llegaban con un costalito donde echaban carne seca para llevar. Hoy si le dan un tinto es mucho. Hoy hasta los indígenas poco compartimos.



Fotografía 23. Don Cantalicio.



Fotografía 24. Don Vicente.

La sensación que comienzo a tener, y que no me abandonará mientras estoy allá, es que hay una tremenda nostalgia de los valores indígenas que han ido perdiéndose por razones diversas. El contraste con la indiferencia de los jóvenes es sobrecogedor. Un joven que me conduce por el pueblo en el campero de Alvio me dice: “Está muy difícil ser indígena”.

Para don Cantalicio el festival permite estar con las otras etnias, con las otras culturas.

Nos ha dado un adelanto desde hace veinte años. Ya tenemos muchas más amistades con la parte no indígena, vienen a concursar con nosotros, hay muchos que bailan lo tradicional, y manejan el arco y flecha y comen nuestra comida.

¿Cómo sería para que nos ayudaran con un proyecto de rescate de lengua materna? Yo creo que toca desde las escuelas con profesores bilingües. La Escuela Nueva a nosotros no nos sirve, no nos están enseñando lo que somos nosotros, ni lo que pensamos, ni nos muestra para dónde vamos. Un niño tiene que saber de dónde viene, hoy no sabemos nada; si le pregunta a un niño pequeño cuántas hectáreas tiene su resguardo no da razón, ni qué lo ampara como indígena, no sabe nada.

El problema del idioma vuelve a primer plano. Don Cantalicio señala:

Todo eso pasa por la ausencia del idioma, sin idioma no sabemos dónde estamos. Un pueblo sin idioma no tiene quién lo defienda. Se defiende con el idioma. Yo digo que soy sáliba y me preguntan de qué resguardo y puedo contestar, pero si no puedo pasar de ahí, si no puedo hablar, si no puedo contar cómo se llaman las cosas, si no tengo mi historia... ¿qué se puede esperar?

La lengua materna, determinante para la permanencia y el control de las dimensiones culturales, remite a una manera de pensar y conducirse. El ethos cultural de un pueblo, sus usos y costumbres, aquello que define un pueblo en su singularidad; los ritos y los mitos se incorporan desde y con el lenguaje. Difícilmente la transmisión cultural intergeneracional puede darse sin la lengua que sustenta los relatos míticos, la medicina tradicional, las explicaciones sobre la armonía y el equilibrio de la Madre Tierra, las reglas del comportamiento social y la normatividad. Esta relación –de la que hablan todos los estudiosos del tema– salta a la vista en el siguiente testimonio:

La cosmovisión sáliba se ha perdido. Ya nadie cree en las creencias del pueblo sáliba.

Hoy día si yo le digo a usted, o a mi hijo, “mañana va a llover”, me dice, “¡qué va a llover!, mi papá sí que tiene agujeros”. Ya no creen en las cabañuelas. Nadie cree. No saben que uno viendo los astros sabe si estamos a mitad de año, en qué meses se puede sembrar y en cuáles no. Cuando uno no sabe eso, trabaja a lo que sea. Y eso no está bien. Antes si uno tenía un viaje y uno de los abuelos tenía un sueño malo le decía “no podemos ir, vámonos pasado mañana”. Pero nadie hace caso de eso, ya ni siquiera saben. Luego, ahí están las consecuencias.

Nuestra cosmovisión es de los espíritus. Los médicos tradicionales saben si va a venir un enemigo, si debemos coger por otro lado, si hay que hacer algún rito de protección. Pero eso se ha perdido mucho, nadie sabe. Ya todo el mundo está en esto [hace el gesto de teclear con el computador] en la tecnología de los aparatos. Y el niño, por eso cree que sabe más que el papá, pero el papá sabe más porque viene de la descendencia de la raíz y sabe cómo va acabar el mundo.

Cantalicio afirma con vehemencia:

Sin el idioma y las creencias es como construir una casa sin bases, y si no tenemos la base del idioma todo irá empeorando. La mayoría de abuelos estamos de acuerdo con tener que trabajar en el idioma, para volver a nuestros usos y costumbres. Que se han perdido, las de nosotros los indígenas.

Cantalicio mira a lo lejos y continúa:

Cuando yo trabajé con mis abuelos y algunos tíos, cuando uno se iba para el conuco o chagra o como se le quiera llamar, o huerta [...] se dejaba a una persona escogida a cocinar para todos y los demás se iban a trabajar, por eso había abundante comida [...] y uno aprendía a apreciar el trabajo, hoy no se aprecia el trabajo. Cuando uno hereda y el papá le deja por ejemplo algo, es facilito perderlo porque a uno no le ha tocado trabajar; anteriormente no era así. Antes uno tenía el conocimiento para comunicarse por medio de una candela. Ese tipo de comunicación se ha perdido, ahora dependemos de esto [señala el teléfono celular]. Nos afectó harto la educación contratada de los curas.

Don Vicente me dice:

Cuando pequeño, los curas nos decían que no habláramos la lengua, que su papá habla muy feo porque habla atravesado, que no hable, que el idioma español es el que vale, que deje de hablar en lengua porque viene gente y da pena, y delante de la gente mejor no hablar ese idioma. Los padres iban prohibiendo, le decían a uno, viene gente, cálese. Los niños fueron cogiendo miedo a hablar la lengua.

Pero –dice Cantalicio– los sikuani no tienen eso porque a ellos no les importa, no tienen pena. Eso nos han llevado ventaja. El papá sáliba de antes por eso le escondía el idioma al niño. Yo hablo algo de la lengua, pero para una charla larga no, no puedo. Sin embargo, en medio de la limitación yo me he defendido. Por eso necesitamos urgente el maestro, no solo para los niños. Yo he ido hasta el Congreso de la República y allá he tenido que hablar el idioma, lo mejor que pude. Fue un momento importante para nosotros.

Economía y subsistencia

Económicamente –me explica Cantalicio–, yo creo que hemos venido progresando. Cuando yo llegué acá no había un proyecto ganadero, ni de agricultura, no había nada. En el resguardo se guardaba y cuidaba ganado de colonos, pero no había proyectos como ahora. Los que hemos pasado por el cabildo hemos mostrado que hay que trabajar, que la tierra produce: hoy hay proyectos de galpones, de ganadería, de agricultura, tenemos aparatos que hemos conseguido con ayuda de la política occidental. En este momento este resguardo a pesar de no recibir casi recurso, está por encima de algunos que reciben recursos.

Usted ve que aquí hay gallinas, cultivos, ganado. El sáliba se ha domesticado con el ganado, ha sido un indígena llanero, siempre con su caballo, cuidadoso de los animales. El sikuani no, usted les regala reses y las agarran a flecha y se las comen. Aquí no.

Pero esas cosas les toca a los jóvenes ahora, yo estoy ahí apoyándolos, pero a ellos es a quienes les toca. Hay que recoger recurso para los proyectos. Desde Bogotá no se entiende eso, piensan que pedimos por pedir. Pero usted ya lo ha visto, doctor, aquí la salida y la movilización tiene mucho

gasto, es costoso. Usted lo vio, la gran distancia entre Bogotá y Vichada, y el costo del transporte es muy alto.

Para ir a la universidad un indígena tendría que hablar la lengua materna y poder profundizarla. Pero les dicen que la segunda lengua debe ser el inglés, y si aprenden el inglés, ¿por qué no aprender mejor el idioma de uno?

Yo le estoy muy agradecido al Ministerio por el apoyo. Hace más de 22 años. Con Alvio y conmigo surgió este festival. Y hemos sido muy serios en manejo de papeles y recursos. Al propio municipio le sancionaron hace poco El Cachicamo de Oro y El Potro Dorado por malos manejos de los recursos. Nosotros hemos estado muy serios en esta parte.

Varias conversaciones entre ellos me señalan de nuevo las hondas implicaciones y la importancia que tiene el Festival. El tema no es la fiesta, sino lo que genera en sus mentes transformando drásticamente su autoconcepto. Gracias a él se han hecho conscientes de lo que tienen y les falta, se han visto en el espejo de otras etnias, han sentido orgullo, pero también preocupación, se han hecho visibles mostrando lo que son, teniendo que sentarse a discutir qué es lo que buscan. La pregunta sobre la manera como el festival puede seguir impulsando el orgullo indígena y motivar a todos a entender la riqueza de la cultura y emprender la tarea de rescatarla surge en varias conversaciones. ¿Cómo hacer para que lo que pasa en el festival no se reduzca a esos pocos días? ¿Qué tal concebir un festival de preparación del festival? Sería un evento en otra fecha que impulse la preparación. Cómo continuar con la idea de hacer circuitos de intercambio, festivales. Por ahora queda como una idea. Dentro de poco, puede ser un nuevo proyecto.

Excursio final

Es poco lo que resta decir: las pistas de lectura están marcadas y los elementos puestos sobre la mesa. Gracias al ejercicio realizado en Santa Rosalía, Vichada, hemos podido apreciar la circulación de versiones del mundo, los mecanismos de poder que buscan volver hegemónicas ciertas posturas y tornar marginales y subalternas otras, mediante el privilegio de ciertas formas de expresión a despecho de otras.

Debemos concluir que el ejercicio de la ciudadanía se torna frágil y débil cuando renuncia a su lugar como instancia crítica, cuando las organizaciones y sus proyectos no logran trascender vinculándose con los movimientos sociales y sus agendas. Como dicen Miller y Yúdice al final de su célebre libro: “La cul-

tura ha sido, indudablemente, un lugar clave de crítica para aquellos excluidos de las recompensas de la modernidad, y sus semillas deben ser cuidadas por quienes aún tienen esperanzas en un futuro progresista” (2002).

Es por ello que a partir de las posibilidades, aparentemente sencillas, que tiene un pueblo o una comunidad de celebrar su identidad compartiendo los bailes, la gastronomía, los juegos, las competencias, la música, sus trajes rituales, la bebida y tener el orgullo de ser anfitriones de toda una región, los sálibas de Santa Rosalía han encontrado una manera de hacerse presentes para ellos mismos, cuidando sus propias semillas y repartiéndolas. No es poca cosa cuando se viene de una historia de despojos y violencias. Hacerse presentes para ellos es verse ante el espejo de las otras etnias convocadas, mirarse en los ojos del colono fuera de los escenarios laborales, formularse preguntas de fondo sobre lo que significa ser indígena en general y sáliba en particular.

Cada una de las personas con las que compartí me mostraba trozos de un espejo hecho trizas, incapaz de recomponerse solo. Es un pueblo en pie de lucha, maltratado y confundido pero luchando por una supervivencia digna y un futuro a la altura de sus expectativas. El Festival de la Yuca Amarga, en ese proceso, cumple una función principal: como dispositivo hace surgir nuevas agendas de trabajo, agencia otros procesos y permite que los más jóvenes encuentren en sus propios referentes pistas para enfrentar una contemporaneidad cambiante y llena de retos.

La cultura, como ha dicho bellamente Yolanda Onghena, es un sistema inquieto:

Si hablamos de la cultura como un sistema inquieto, se puede entender de diferentes maneras: inquieto puede hacer referencia a algo que no está quieto, que es agitado; como también puede tratarse de algo curioso, algo de lo que se quiere saber más. De entrada no tiene nada que ver con lo “inquietante”, que causa preocupación o significa algo perturbador o alarmante (amenaza), que altera los nervios. Sin embargo ciertos elementos culturales pueden ser planteados como aquello que perturba la tranquilidad o un statu quo adquirido que se quiere conservar. (Onghena, 2014, p. 131)

El terreno de discusión queda abierto. Las ideas harán camino junto con las trayectorias de los lectores, sus repertorios de creencias y expectativas y sus contextos. O tal vez no, y la convención, la fama, la jerarquía y el propio yo volverán a ser los protagonistas. Resulta difícil saberlo de antemano.

Asociación Coro Polifónico de Girardot

Promoción y difusión de la actividad coral para
la sensibilización y cualificación de públicos en
seis municipios del territorio colombiano



Fotografía 25. Formación de públicos.

La segunda experiencia me resultaba más familiar. Había tenido ocasión en diferentes momentos de estar cerca de procesos vocales de distinta índole. Participé en grupos vocales, dirigí un coro infantil y pertencí, durante décadas, a un grupo vocal instrumental. En ese proceso me fui volviendo un admirador incondicional de la voz humana como vehículo expresivo.

Como Girardot, la ciudad a la que debía dirigirme, estaba cerca, organicé las cosas para que mi familia estuviera conmigo en plan de descanso, mientras yo hacía mi trabajo. Mientras llegaba el momento del viaje, que tuvo que aplazarse por el estado de salud del maestro director, comencé a pensar en lo que significaba la oportunidad de conocer y compartir con el grupo humano que sustenta el Coro Polifónico de esa ciudad.

La viabilidad de un proyecto de esta naturaleza en una ciudad donde, por lo que sé y he experimentado en carne propia, hay fundamentalmente hoteles, discotecas y piscinas era en sí misma una incógnita. En un ambiente así, ¿qué lugar ocupaba un coro polifónico?

Volví a escuchar algunas de mis grabaciones vocales preferidas, haciéndome consciente de la fascinación que siempre he sentido por ese prodigio que es la

voz humana. Un instrumento fascinante, conmovedor, maravilloso, lleno de posibilidades, al mismo tiempo maleable, frágil y poderoso.

Excursus reflexivo N.º1: Sobre el cantar

Entre otras muchas cosas, la voz humana es el instrumento musical más barato y portable que existe y uno de los medios más sofisticados para la comunicación cotidiana y la vivencia estética. Para un país con dificultades económicas, la iniciación musical desde el universo vocal-coral representaría un importante ahorro de recursos e infraestructura. No obstante, se suelen pasar por alto sus posibilidades para una política de educación musical masiva e inclusiva. La razón: tememos el poder de la voz, nuestra historia política nos volvió proclives a sentir como una amenaza la voz del otro, nos acostumbramos a sentir como subversivo y peligroso dar la voz al otro.

En verdad, la voz es un enigma. No pensamos en ella y la damos por sentada. A lo sumo la extrañamos y nos hacemos conscientes de su importancia cuando por alguna circunstancia la perdemos, bien sea porque hayamos enfermado o cuando por razones acústicas o políticas no somos escuchados. Se habla de “tener voz y voto” para referirnos a nuestra cabal condición de ciudadanos. Como si ambos derechos, tener voz (expresarme) y tener voto, derecho y capacidad de decidir, constituyeran dos caras de una misma moneda. Así las cosas, debemos partir reconociendo que la voz tiene una dimensión política (Dolar, 2006).

Obviamente, la dimensión política de la voz en contextos como el nuestro suele estar en un segundo plano. Su dimensión estética es tan evidente y necesaria que preguntarse, qué sería del mundo sin el cantar, parece casi una necesidad. ¿Qué sería la experiencia de la vida sin el sucedáneo de esa acción estética que se produce en un tiempo concreto configurando rituales en el espacio social? (Small, 1999). Para Small, la diferencia entre el canto como abstracción y el cantar como acción sobre el mundo es precisamente la diferencia entre hablar de un campo de estudio o referirse a una práctica social. La voz, ciertamente, es al mismo tiempo vehículo de significado y objeto de admiración estética (Dolar, 2006). Esa doble condición explica buena parte de su fuerza.

Una de las experiencias más sobrecogedoras que puede llegar a tener un ser humano es escuchar a otro cantando en la circunstancia adecuada. Esto es casi un universal. Independientemente de los recursos técnicos que use o la semántica del texto, más allá del género musical que se cante, la calidad poética o su sentido, o más allá de una eventual identificación con lo que la letra está diciendo, es la propia voz como objeto estético lo que arroba y conmueve.

La voz nos seduce. Al mismo tiempo que está hecha de carne y de sexo, de pulsiones eróticas y sangre, es etérea, espiritual y, si se quiere, mística. El mito de las sirenas (uno de los arquetipos más famosos sobre el tema) nos recuerda hasta qué punto tememos los encantamientos de la voz humana, pero también cuánto los deseamos. El grano de la voz, del que se ocupó Barthes, explicita la singularidad y particularidad que se expresa en textura, timbre y color. Es una suerte de huella digital acústica, una marca aural y etérea que sin embargo nos identifica como singulares y nos corporiza.

El cantar, en cuanto acción intencional, pone de manifiesto que los seres humanos somos todos instrumentos musicales, o para ser más precisos y taxonómicos, unos enigmáticos y complejos aerófonos ambulantes. Y aunque en principio todos contamos con el aparato adecuado para producir sonidos y expresar toda la gama de emociones de que somos capaces, solo algunos entrenan sus voces para producir efectos en el alma. Solo algunas voces nos quitan la tranquilidad, solo unas pocas nos desatan las lágrimas y la tristeza, solo algunas son capaces de afectarnos al punto de hacernos sentir –por pura empatía– que alguien más entiende y ve la vida como uno la siente y la vive. “La boca, la lengua, las cuerdas vocales, los dientes ¿cómo esta sencilla colección puede producir una variedad tan vasta de sonidos específicos, complejos y distintivos que ninguna máquina acústica puede emular?” (Dolar, 2007).

Hacer cantar, una acción política

Si el canto es inquietante desde el punto de vista estético, desde el punto de vista político puede llegar a resultar amenazante. En los regímenes totalitarios con frecuencia se expulsa a los cantores, se les destierra, se les persigue. Por tener voz y estar en capacidad de hacerse escuchar, se vuelven amenazantes y peligrosos. Lo curioso es que no es preciso que se manifiesten diciendo consignas o vitoreando proclamas. El poder del cantor radica en otra parte. Quizás en el contagio y la empatía emocional que provoca. O tal vez porque cantar le da voz al otro y le recuerda que también tiene un lugar de enunciación único e irremplazable que debe cuidar y utilizar: su cuerpo, su sí mismo. En agradecimiento –y otra vez por empatía– nos movemos al son del canto, tarareamos o seguimos el ritmo con las manos y el cuerpo. En agradecimiento compramos discos y llevamos esas voces con nosotros como amuletos sonoros de la buena suerte y del bien vivir.

Si al cantar se le da la voz al otro, es comprensible que se torne peligroso cuando un sistema requiere sujetos alienados, no conscientes de sí ni de su historia. En ese sentido cantar tiene tanto de terapéutico como de acción política. En esa capacidad de dar voz al otro, en ese doble sentido estético-expresivo y ético-político, está la potencia de la acción de cantar y de la práctica del canto.

Una masa coral es entonces una provocación, una invitación a otra cosa. Cuando se juntan libido, acción política, belleza, compañía, trabajo en grupo, liderazgo y poder estamos ante otro escenario. Se requiere ser conscientes de ese poder y activarlo premeditadamente; porque si no, solo queda el gesto vacío del cantar porque sí, el discurso de la técnica como corsé y dispositivo de control, no como herramienta para desatar lo dionisiaco y el exceso de sentido y la acción política. En un mundo cada vez más feo, crear belleza es subversión, provocación, invitación a una revuelta valorativa y estética.

Eliás Canetti, en *Masa y poder* (1960) señala que un coro o una orquesta puede ser una metáfora de sujeción. Quizás la imagen ideal de un dictador afecto a los asuntos del arte y la cultura sea la de un director omnipotente que domina un grupo vocal o una masa orquestal a su antojo, que despierta una actitud dócil, servil, obediente y subordinada ante ese superhombre que presuntamente lo sabe todo y todo lo domina. Aunque es verdad que esto se inculca a veces como un ideal –por las connotaciones políticas subyacentes– no necesariamente es la única alternativa.

También está la imagen del director que consciente y premeditadamente entiende su función como la de un mediador que contribuye desde un lugar particular a concitar acuerdos con el fin de crear belleza, expresividad, inteligencia estética, arrobamiento y placer. Resulta claro que cuando cambia la metáfora la connotación política cambia: de sujetos sujetados al poder y fascinados con la omnipotencia del líder, se pasa a concebirlos como personas empoderadas y fascinadas con la capacidad de los colectivos de agenciar cambios en el mundo gracias a los acuerdos, el trabajo y el concurso de todos. De la imagen de una dictadura pasamos a la de un líder demócrata y cooperativo. Cuando el grupo (y el director) entienden y proyectan su trabajo desde este segundo modelo, el poder del coro o la orquesta no se atribuye a la omnipotencia del director, sino a la capacidad colectiva de llegar a acuerdos y poner en juego experiencias diversas y singularidades que se expresan desde timbres, colores, temperamentos, personalidades diferentes. Teniendo como objetivo hacer sonar de la mejor manera posible un arreglo o una canción original hecha con ciertas intenciones expresivas por otro ser humano, el cantor se siente un servidor de la humanidad al cumplir cabalmente su rol como vehículo y mensajero. De esta manera el trabajo adquiere un sentido distinto, construye otros valores y proyecta otra idea de sociedad.

Excursus reflexivo N.º 2: Asociatividad y agencia

En una publicación anterior (Alfonso, Arenas & Niño, 2013) habíamos anotado que el trabajo de las organizaciones funciona como una red de relaciones

humanas, tecnológicas, políticas y económicas en donde se anclan los sentidos sociales que se comparten. La organización no es un mero objeto localizado, es una red invisible que solo puede rastrearse por sus efectos.

Si estudiamos el Coro Polifónico de Girardot y la Asociación Coro Polifónico de Girardot como un fenómeno cultural, nos resulta opaco, no evidente, elusivo. Sería engañoso definirlo ostensivamente: “esto es el coro... aquello la asociación”⁸.

Como fenómenos culturales se ocultan, no se dejan ver a simple vista. Al analizar el trabajo de los agentes culturales no podemos quedarnos en la obviedad de sostener, por ejemplo, que el coro es un grupo de personas que se reúnen a cantar, tienen tal uniforme y ocasionalmente se presentan en público en ciertos lugares y circunstancias. El coro o la asociación, como fenómenos culturales, son eso y mucho más. Se trata del conjunto de acciones, agenciadas por diferentes actores humanos y no humanos, que en diferentes niveles generan dinámicas tales que sus efectos producen una diferencia en el mundo real, es decir, afectan las acciones de otros actores, configurando redes más amplias o diferentes efectos.

Si se quiere comprender el funcionamiento de lo cultural debemos prestar atención a los agregados más amplios que suelen pasarse por alto por ser los puntos ciegos de la observación habitual. Los fenómenos culturales no pueden señalarse ostensivamente por tratarse del conjunto de mediaciones humanas, tecnológicas, institucionales y emocionales que hacen posible su evidencia performativa. Una organización cultural no es solo lo que se ve a simple vista. Así como una fotografía no da cuenta de mí, porque no permite ver la red de relaciones que se imbrican y es necesario describir en niveles tan diversos como el celular, organísmico, familiar, emocional, ideológico, etc., requerimos una manera de describir que no cosifique la organización ni, en nombre de la simplificación metodológica, la reduzca a su cara performativa.

Como hemos sugerido, el Coro muestra su existencia tanto en los auxilios que recibe como cuando canta, en la cuenta bancaria donde consigna el Ministerio de Cultura, como en la confianza del padre de familia. Estos diferentes niveles, entreverados como las fibras de un canasto, son los que garantizan su

8 En ese sentido las fotografías que acompañan este trabajo no muestran mejor el coro o la asociación que los recibos de pago, los formatos que se envían al Ministerio, los diplomas y reconocimientos o la emoción de los papás. Todos, en algún sentido importante, forman parte de la red de mediaciones que llamamos Coro Polifónico de Girardot o la Asociación Coro Polifónico de Girardot. Solo se escogen por convención y por darle color a la presentación, no porque tengan necesariamente un estatus superior para “probar” su existencia que cualquiera de los mencionados.

eficacia social. No es la mera acción de cantar, en un caso, o de formular proyectos y agenciarlos, en el otro.

Cuando se pierden de vista estas mediaciones podemos llegar a creer que la realidad de la cultura es la formulación de una política, cosa por lo demás frecuente en los círculos administrativos de la cultura, o creer que el Coro como entidad cultural prueba su eficacia social solo cuando un grupo de personas salen a cantar a varias voces en un escenario específico y contingente.

Es preciso aprender a reconocer los diferentes niveles que conforman dicha realidad, so pena de reducir todos los niveles a uno solo y hacer una mera caricatura.

Pongamos como ilustración de lo dicho algunos aspectos del relato del maestro Florentino que presentamos *in extenso* a continuación. En un primer nivel de análisis nos está contando su historia personal, las intimidades de su experiencia como director. Pero una historia otra, tanto o más sustancial que esta, se expresa en el mismo relato. La narración testimonia el hecho de que la vida de una persona necesariamente es la historia de un colectivo, pone de manifiesto que somos actores-red. No podemos explicar nada relevante de nuestra vida sin reconocer la pertenencia a colectivos, a grupos, a comunidades de la más diversa naturaleza. En el relato estos son evidentes: comunidades profesionales, familiares, emocionales, laborales, etc.

Desde el principio el lector podrá apreciar cómo la historia del Coro y la Asociación no puede entenderse sin situarnos en las coordenadas de historias de vida personales, pero advirtiéndolo cómo esas historias están tejidas a su vez en una compleja red de referentes musicales o contingencias familiares, como en el caso de la historia de Florentino Camacho, en la que, por ejemplo, el prestigio de su apellido actúa en su favor. En el segundo relato las relaciones institucionales y sociales de Elisa a su vez deben ser consideradas, como sugiere Latour, actores que intervienen produciendo efectos sobre la realidad.

En la base de esta perspectiva está el trabajo de Bruno Latour, quien en su libro *Reensamblar lo social, una introducción a la teoría del actor-red* propone rastrear las asociaciones para no cosificar los objetos de estudio (Latour, 2005). La postura del autor francés resulta muy sugerente dada nuestra tendencia a olvidar la potencia de lo que los actores mismos hacen y dicen. Su énfasis en que la TAR tiene como “principio más importante es que los actores mismos hacen todo, incluyendo sus propios marcos, sus propias teorías, sus propios contextos, su propia metafísica, hasta sus propias ontologías debiera hacernos replantear a fondo muchas de las decisiones que se toman en investigación social y cultural” (Latour, 2005, p. 212).

La decisión de mostrar los dos textos de entrevistas íntegramente busca llamar la atención sobre el modo en que las mediaciones que hicieron posible sus roles profesionales funcionan a su vez como agencias. Son literalmente actores que entran a formar parte de la historia del Coro y la Asociación en la medida en que no son vestigios del pasado, ni decorado, ni “contexto”, sino generadores ellos mismos de diferencias concretas en el mundo de ambos y en un nivel más amplio, en la historia del Coro y la Asociación y de la práctica coral del país. Pero no interrumpimos los relatos con incisos teórico-conceptuales, para dejarlos como hermosas parábolas de la vivencia de la cultura en un entorno particular y una experiencia humana edificante y significativa.

Por eso hay que insistir en que las contingencias descritas por cada uno de ellos convierten los textos de Florentino y Elisa en algo más que un conjunto de anécdotas. Son una cartografía de vínculos emocionales, laborales, políticos, económicos y sociales que conforman una compleja red, donde ellos como sujetos singulares son una parte importante, pero no suficiente, ya que su incidencia aislada no logra explicar el fenómeno complejo del Coro y la Asociación.

La lectura de sus testimonios los hace visibles para el país cultural y a la larga puede ayudarnos a crear un inconsciente colectivo lleno de historias y, como hemos dicho, parábolas ejemplares de en qué consiste el juego de la cultura en nuestros contextos.

El actor-red en el podio: la historia de Florentino Camacho

*Las personas son fragmentos culturales.
La cultura es más que un fragmento personal*

Yolanda Onghena

Mi nombre es Florentino Camacho Valderrama. Soy músico egresado del Conservatorio del Tolima. Me he venido desempeñando como director de orquestas, bandas y coros. Aquí en Girardot he tenido la oportunidad de dirigir y, ser, de alguna manera, líder del Coro Polifónico de Girardot y la Banda Sinfónica.

Llegué a Girardot desde hace unos treinta años. Vine a reemplazar al maestro que dirigía el Coro Polifónico de Girardot, que por alguna razón no podía continuar y aquí me quedé con este maravilloso grupo humano. Es un coro que tiene más de cuarenta años de existencia y yo por lo menos treinta de estar con ellos. Hemos tenido experiencias muy bonitas, muy agradables, como la oportunidad de viajar por el país mos-



Fotografía 26. Maestro Florentino Camacho.

trando y difundiendo el arte musical en un programa de Difusión y Promoción de la Música Coral, que tiene como objetivo estimular este tipo de manifestación cultural, motivar la creación de nuevos coros así como el mejoramiento de la calidad vocal en el país.

En los últimos años hemos participado en el Encuentro de Coros de Cundinamarca, donde hemos ocupado siempre un lugar destacado. Hemos podido hacer conciertos en Cundinamarca, Tolima, San Andrés, Zapatocha y Bucaramanga, este último un encuentro de coros internacional en homenaje al maestro Gustavo Gómez Ardila, un excelente músico de Santander.



Fotografía 27. Coro Polifónico de Girardot, en gira.

El Coro Polifónico

Participamos en los concursos polifónicos internacionales que se realizaban en Ibagué como tres o cuatro veces, tratando de llevar a cabo una actividad productiva en términos de conciertos, montajes de obras y el mejoramiento de la calidad vocal de nuestra agrupación.

También hacemos un encuentro de coros. Este año hicimos la versión décima segunda del Encuentro de Coros Ciudad de Girardot, un encuentro que aglutina los coros de la ciudad que son aproximadamente treinta y algunos coros de municipios vecinos que vienen a participar y a mostrar su trabajo. Cada año tenemos un excelente movimiento a nivel departamental que ha traído grandes satisfacciones de verdad. Todo esto con el auspicio del Ministerio de Cultura, el municipio de Girardot, la Cámara de Comercio, pero especialmente el capital humano, especialmente alguien a quien considero patrimonio de vivo del país, una gran gestora y líder cultural, la señora Elisa Caro Manzanera, en cabeza de quien gira el movimiento cultural en general en esta ciudad.

Familia musical

De alguna manera hay que rescatar la importancia que tiene para el departamento del Tolima el maestro José Ignacio Camacho Toscano,

excelente director, compositor, director de la Banda departamental del Tolima más de veinte años, también fue profesor del Conservatorio del Tolima. Fue mi maestro, tengo el orgullo y el honor de decir que él fue uno de mis maestros.

Tengo otro hermano, lógicamente ya murieron todos, que también hizo parte del elenco artístico del Tolima, gran trompetista. Felipe Camacho, que fue intérprete de fliscorno tenor, durante 20 o más años en el departamento del Tolima y de Boyacá. Seguramente muchas personas aún lo recuerdan con mucho cariño.

Tenemos una nueva era, el maestro Germán Camacho, sobrino, director de la banda del conservatorio, director de coros, en este momento asesor musical de la secretaría del municipio de Ibagué. Tenemos a la maestra Tatiana Arias Camacho, que ya es sobrina segunda, directora de orquesta, directora de coros, que acaba de llegar de Argentina de una gira de conciertos con la orquesta del conservatorio. En fin, hay un gran movimiento cultural alrededor de ese apellido Camacho.

Tengo otros hermanos también músicos: Julio César, violinista; José Santos, que fue chelista de la Orquesta Filarmónica de Antioquia. El maestro Ángel Camacho, profesor del Conservatorio del Tolima, y mi hermana Magdalena que aunque no es músico declarada, es una excelente intérprete de flauta y tiene unas composiciones muy bonitas.

Mi papá era director de la Banda Municipal de Tocaima, y ahí se relacionó con músicos de mucha importancia. Allí tuvo contacto por ejemplo con maestros de la talla de Luis A. Calvo, el maestro santandereano que había llegado al leprocomio de Agua de Dios y pues como Tocaima queda muy cerca pudieron, seguramente, intercambiar algunos conceptos. En esa época el círculo musical no era grande, se hacía mucha relación con los músicos de ciudades cercanas. Mi papá, del primer matrimonio tuvo los primeros hijos que nombré; en segundo matrimonio nacimos nosotros y todos los que le nombré después. Es una línea muy grande, con muchos músicos. Ahora hay sobrinos segundos, sobrinos terceros. También tengo un saxofonista, José Ignacio Camacho, fue solista de la Sinfónica de Cundinamarca y en otras partes. Ahora creo que está tocando con la Sinfónica de Vientos del Huila. Tenemos, en verdad, muchos familiares que han interpretado instrumentos musicales y se han destacado a nivel nacional.

Procesos de formación

Yo tengo que agradecer inmensamente al Ministerio de Cultura, porque me ha acogido en todos sus talleres, simposios, en todas las actividades de formación que ha llevado a cabo. En ese proceso he tenido la oportunidad de conocer grandes maestros como por ejemplo el maestro Alejandro Zuleta, que es uno de los líderes grandes que tenemos en el país en materia coral, también a la maestra María Olga Piñeros, quien también junto con Alejandro son los líderes y quienes llevan la batuta, quienes han construido un camino claro y recto hacia un horizonte en el ámbito vocal-coral.

He tenido también la oportunidad de trabajar en bandas con los grandes maestros internacionales y nacionales que han venido a hacer talleres. Esa formación, aparte de la que hemos recibido en el conservatorio; esa formación que hemos recibido de manera no formal con el ministerio, nos ha servido muchísimo, pero muchísimo, para desempeñar nuestra labor por un camino definido, con horizontes claros. El proceso que llevamos en Girardot es un proceso muy parecido al que se lleva en todo el país.

En materia coral tenemos el coro inclusivo, o sea el coro que recibe a toda la comunidad. Usted va a ver que tenemos un coro donde tenemos personas de mucha edad, jóvenes, de edades intermedias y niños al mismo tiempo. Es un reto muy grande. Algunos están de acuerdo, otros no están de acuerdo con este tipo de trabajo. Pero el resultado que hemos obtenido ha sido muy bueno, porque hemos encontrado, de alguna manera, un punto de equilibrio, un punto de encuentro entre los diferentes timbres, las diferentes calidades vocales, los diferentes estilos de pronunciación y dicción para lograr un coro realmente inclusivo que suene bien. Porque cuando el coro se fundó, y cuando yo llegué a Girardot, ese era el reto, me dijeron: aquí viene a cantar el que quiera cantar.

En 2010 el Coro cumplió 40 años, para esa fecha se reunieron muchos de los egresados para hacer un concierto, un concierto excelente, muy sentido, porque ellos llegaron un sábado en la mañana y en la tarde hicimos el concierto, y recordaban las canciones como si hubieran sido ensayadas ese mismo día. Yo mandé las grabaciones por correo electrónico a las personas que estaban liderando y ellos repartieron las pistas a los demás, las estudiaron y se las aprendieron, realmente fue muy fácil. En YouTube debe haber algunas grabaciones de esa presentación que fue

muy bonita. Luego hicimos una misa y todo salió muy bonito porque era a cuatro voces y todos cantaban. Fue espectacular, tengo un grato recuerdo de ese momento.

El Coro está constituido como una asociación sin ánimo de lucro. Esa asociación tiene su personería jurídica, tiene su contador. Doña Elisa conoce mejor todo lo de la parte operativa-administrativa, digámoslo así. Yo le puedo contar, con toda propiedad, de la parte artística. Yo conozco la parte operativa en cierta medida, ya que yo ayudo con la formulación de los proyectos porque tuve la fortuna de hacer también gracias al Ministerio de Cultura un posgrado en Gerencia y Gestión Cultural, en la Universidad del Rosario. Este conocimiento me ha servido muchísimo de verdad para la formulación y evaluación de proyectos. Quizás por ello nuestros proyectos han sido bien acogidos, han sido aprobados y los hemos podido desarrollar con mucho éxito.

Los espacios para presentar la actividad coral no son muchos, la verdad. Necesitamos muchos más espacios para presentarnos. El espacio que abrimos en Girardot lo aprovechan muchos coros de la región, y nosotros abrimos las puertas para que ellos vengan. Sabemos que no hay muchos espacios para presentar los trabajos que los coros realizan. Los coros no solo necesitan presentar su trabajo, sino encontrarse para aprender y compartir.

Ahorita, por ejemplo, estuvimos en un encuentro de villancicos que se realizó hace apenas quince días en Tenjo. Yo siempre les digo a mis estudiantes que lo más importante es aprender de esos niños, de esos jóvenes y de esos adultos que se presentan. Aprender las sonoridades, aprender nuevas obras, aprender cosas que allí están y que son muy formativas y dejan muchas enseñanzas para quienes allí participan.

El trabajo del Ministerio ha contribuido a mejorar el nivel vocal-coral del país sin ninguna duda. Indudablemente hay un cambio drástico. Casualmente en estos días estábamos recordando con doña Elisa los primeros encuentros de coros, hace como veintidós años. Recordábamos que los coros eran coros que prácticamente no cantaban, casi hablaban. En esa época lo que valoramos era su voluntad, las ganas de hacer algo, apreciábamos ver un encuentro de voluntades frente a un líder que está allí, el director, que tiene el compromiso y la responsabilidad de conducirlos. Por eso empezamos con la capacitación a directores. Se ha venido trabajando



Fotografía 28. Formación de públicos, el coro en acción.

arduamente en ello porque ese es uno de los factores multiplicadores de los encuentros en cualquier evento. La capacitación que usted presta a un director se multiplica después por veinte o por treinta, o por el número de integrantes que haya en aquel coro.

Claro, para hacer eso, primero tenemos que capacitarnos nosotros. Eso fue lo que hicimos. Empezamos a capacitarnos fuertemente para poder capacitar a los directores.

El otro factor es dar oportunidad de tener espacios para cantar, y hemos visto cómo en veintidós años los coros han cambiado, casi del cielo a la tierra; de verdad un cambio muy, pero muy notorio, gracias naturalmente al apoyo de las entidades que hacen posible estos encuentros.

Repertorios

En términos de repertorio hay que tener en cuenta de qué estamos hablando. Por ejemplo, si hablamos de villancicos, es muy poco lo que cambia. Hace poco hablábamos con la señora Elisa, y decíamos, consigamos un villancico que no hayamos cantado. Nos pusimos a buscar y

reparar y sí, encontramos algunos villancicos que nunca hemos cantado pero es el diez por ciento, digamos, del repertorio tradicional. Por eso vamos a cantar siempre *Tutaina, los Zagales, Campana sobre campana*, que son, digamos, los tradicionales y “obligatorios”. En ese aspecto del repertorio, no hay mucho cambio.

En relación con el repertorio universal hay obras para coro según los niveles. Encontramos unos cánones, por ejemplo que casi son obligatorios porque son los que nos conducen a la polifonía; unos quodlibet, unos ostinatos que van preparando las personas hacia allá. Me parece que el Ministerio de Cultura ha hecho un gran esfuerzo por hacer nuevo repertorio y ha abierto convocatorias para que esos repertorios sean enriquecidos, se necesita más, eso está claro, pero eso está muy bien. Necesitamos más repertorio pero no repertorio para publicar, sino repertorio para cantar. Porque muchas veces encontramos repertorio publicado en internet, donde se encuentran hay [sic] miles de obras, pero es necesario saberlas escoger muy bien de acuerdo al rango vocal de nuestros coros, porque nuestros coros son de aficionados, no son coros profesionales, de acuerdo a la calidad vocal, la dicción, el idioma. Todas esas cosas hay que tenerlas en cuenta antes de empezar a montar una obra con nuestros coros. Porque si no va a tener frustración tanto el director como el coro, van a sentir que la obra les quedó grande, que no pudieron.

Ahora bien, hay obras que son exigentes, y siempre en el repertorio hay que poner una o dos obritas que sean un punto de referencia. Por ejemplo un movimiento de una misa, un kyrie, una obra del Renacimiento, del Clasicismo algo que sirva de punto de referencia y de horizonte en complejidad, en retos vocales, en dicción, dinámica, etc.

Otro repertorio fundamental es el folclórico y popular. Ahora por ejemplo el coro necesita oxigenarse, entonces hice un arreglo de “Vivir mi vida”, de Marc Anthony, lo hicimos muy bonito, está sonando muy chévere. Hay que estar mezclando unas cosas con las otras, actualizando el repertorio para que el coro vaya evolucionando.

La mayoría del material lo arreglo yo. Parte del éxito de un coro está en que el director pueda hacer sus propios arreglos de acuerdo con las condiciones vocales de su coro. Yo tengo mucho repertorio y, como decía, en Internet hay muchísimas obras, pero casi siempre para coros profesionales que si lo voy a aplicar al coro de Girardot no nos funciona, o al coro infantil de una escuela.

Las exigencias de esos repertorios no alcanzan a ser superadas con el nivel vocal de nuestros coros. Hay que tener en cuenta que en Girardot no tenemos un conservatorio, o una escuela de música o formación vocal, donde los estudiantes vayan alcanzando un nivel musical y vocal importante. No lo tenemos. Seguramente en poco tiempo la podamos empezar a tener, pero por ahora debemos cantar y no claudicar con las herramientas vocales que tienen nuestros coros. De esta manera aseguramos el éxito del coro, hacerle honor a la obra y la comunidad se va a sentir muy agradada porque tiene un coro que canta un repertorio que domina y le suena bien.

Estéticas

Un coro busca un color homogéneo. Generalmente hay mucha dificultad para lograr eso cuando tienes voces blancas de niños y voces adultas y de personas de edad. Los vibratos de las personas de edad no juegan muy bien con las voces jóvenes que son lisas. Los rangos vocales es otra situación que hay que enfrentar. El rango de un niño es diferente al de un joven o de un adulto. Tenemos también las calidades vocales. Las señoras que cantan en el coro de la iglesia tienen una forma de emisión de la voz, diferente a lo que se pretende en un coro. ¿Qué es entonces lo que encontramos allí en nuestro coro?

Nos toca encontrar la manera que los que están muy brillantes se opaquen un poquito, los que están muy opacos se abrillanten. Encontrar como un punto intermedio. Ese punto intermedio requiere unos moldes vocales que de pronto no son los que los músicos profesionales están acostumbrados a ver. Esos moldes vocales se les hacen extraños, pero la experiencia nos muestra que esos moldes son los que nos han permitido cierto buen nivel de compaginación.

Si ves el Coro de Girardot –sin escucharlo– puedes pensar: ¡uy, qué disparidad de voces! Pero si lo escuchas sin verlo, vas a decir, bueno, suena bastante bien. Es un coro de aficionados. Pero como les digo a mis estudiantes, es un coro aficionado que busca sonar como profesional, que están en el camino de cantar como profesionales. Sería terrible al revés, tener un coro profesional que suena como un coro de aficionados. Somos aficionados empeñados en buscar parámetros que nos permitan llegar a unos niveles buenos de emisión vocal. Toda la formación me ha ayudado mucho, pero también ha sido fundamental la experiencia. Yo tengo mi coro en el Conservatorio de Ibagué, un coro de muchachos con voces

bastantes estables, otros en transición, y con ellos es otra cosa, se canta con un molde vocal diferente. El del Coro de Girardot es un molde vocal que, basados en la experiencia, mejor resultado nos arroja.

La relación humana y la integración

Al principio fue duro, porque los niños cuando pongo una obra nueva a los dos minutos la tienen y a las personas de edad les cuesta más trabajo, toca repetir y repetir. El niño es una esponjita, está cogiendo todo. Si tu enseñas una nota mal después cambiarla es casi imposible. Hay que enseñarlo muy bien porque el niño, cuando lo aprendió, lo aprendió. Eso por un lado.

Por otro lado, los comportamientos. Los niños son dinámicos, gritan, se mueven de aquí para allá. Muchas personas adultas del coro no han podido acomodarse a esto. Simplemente me dicen, maestro yo no puedo, me retiro.

Y eso que los niños que cantan, curiosamente, no son tan inquietos. Cuando conozcan nuestros niños verás que son niños disciplinados, tranquilos, que se las saben esas obras de memoria, perfectamente bien, más que los adultos.

Montajes

Lo clave es escoger bien la obra. Y si soy yo quien la va a arreglar, también hay que ser muy cuidadoso. Hay que buscar una obra que le agrade al coro, que tenga muchas posibilidades desde el punto de vista rítmico, melódico y armónico; que me permita trabajarla.

Luego empiezo a trabajar voz por voz. Desde hace algunos años uso la tecnología, paso a finales la partitura la convierto a sonido y les envío las pistas por internet. Y luego les pongo una fecha, por decir, el 16 de mayo. Y ese día la gente llega con eso aprendido. El 80% del coro llega perfecto y entonces se trabaja fuerte con el 20% restante, que por contagio de los que se la saben y están en su voz, la terminan montando más o menos rápido.

Siempre hay quienes aprenden con más velocidad que otros, pero esos, justamente, ayudan a quienes se les dificulta. Entre todos se va balanceando un ritmo que es el ritmo de trabajo de ese coro en particular.

Como no tenemos mucho tiempo, no me meto con el tema de enseñar notación y lectura musical a fondo. Hace unos años intentamos hacer un cursito de lectura, pero fue una mera guía, no hay tiempo. Trabajamos viernes y sábado dos horas y media y aunque es una dedicación importante, el tiempo no alcanza para eso.

El repertorio colombiano está re-presente, yo diría que es más del 50%. Tenemos montadas cumbias, porros, pasillos, bambucos, guabinas, llanero. Del Chocó solo “Velo qué bonito”. Tratamos que [sic] haya de todas las regiones.

La actriz-red: la ciudad y el escritorio. Elisa Caro Manzanera

Mi nombre es Elisa Caro Manzanera. Soy miembro de una familia de muchos años en Girardot. Francisco Manzanera, mi padre, fue un patriarca en la ciudad; hoy hay un colegio que lleva su nombre. Mi familia por el lado Manzanera vino de la costa, mis tíos y mi mamá nacieron en Barranquilla. Y mi papá es huilense, así que tengo una mezcla de opita con costeño.

Mis papás se conocieron en Girardot y aquí se casaron, vivimos en Bogotá mientras nacimos los primeros y luego vivimos en Ibagué mucho tiempo. Una de las razones de mi afición por la música es haber vivido en esa ciudad. Allí en los colegios –por lo menos en el tiempo en que yo hice mi primaria– la música era primordial y uno estaba en los grupos musicales. Allá nos compraron instrumentos. Mi hermana tocaba la guitarra y yo toqué bandola.

Por azares de la vida tuvimos que venirnos para Girardot porque a mi papá lo trasladaron para acá, ¡y acá la bandola y la guitarra quedaron en el techo de un clóset porque Girardot es rumba y nada más! ¿Cierto?

Mi papá fue un gran aficionado a la música. Con alguna frecuencia llegaba a la casa con algunos tragos y venía con Garzón y Collazos. Nos levantaba a que los escucháramos. Y todo eso va calando en la vida de uno.

Me tocó duro porque cuando yo tenía quince años, mi papá murió sin dejarnos nada. Era la mayor, con cuatro hermanos más abajo. Desde esa edad empecé a trabajar. Nosotras estudiábamos internas en Bogotá y tuvimos que venirnos acá y terminamos bachillerato comercial en el



Fotografía 29. Elisa Caro Manzanera.

Colegio de la Presentación e inmediatamente empecé a trabajar para sacar adelante la familia. Los que cantaban en mi casa eran mis hermanos, yo nunca había cantado.

Nacimiento del Coro

El Coro Polifónico nació por iniciativa de un grupo de señoras pertenecientes al Club Unión, entre ellas Doña Beatriz de Aljure, Mercedes de Manzanera, que era tía política mía, apoyadas por sus esposos; el esposo de doña Juliette, el esposo de mi tía estaban muy involucrados. La sede por esa época fue todo el tiempo el Club Unión.

Yo me vinculé después de tres o cuatro años de estar iniciada la actividad coral.

Cuando ellas quisieron hacer el coro se dirigieron al Conservatorio de Ibagué para que las asesoraran y allá les recomendaron al maestro Camacho Toscano, con quien hicimos los primeros pinitos. Luego vino el maestro Fortunato Carusso, que también trabajaba en el conservatorio. Estuvo durante un tiempo y ahí fue cuando cogió forma el coro. En esa época el coro tuvo como sesenta integrantes, todos de un nivel social alto. Ahí no había necesidad de recoger cuota ni sufrir para pagar el director porque la gente aportaba, tenía para hacer sus uniformes, para viajar cuando salíamos. Fue una época, digamos, de solvencia económica. Duraría unos diez años.

Cuando el maestro Carusso se retiró, tuvimos la oportunidad de vincular a Luis Eduardo Téllez, que trabajaba con el Sena y venía a hacer un coro en Girardot. Estuvo un tiempo corto. Él tenía una dinámica diferente. Cada director tiene una dinámica diferente. Pero también se trabajó el coro a cuatro voces en un grupo que incluía personas profesionales, amas de casa, médicos; en un momento tuvimos participantes en el coro que venían del Espinal, entre ellos unos médicos y un trío que había en el Espinal, llamado “Los Carlos”, tres músicos muy buenos que se llamaban Carlos, Carlos Guarnizo, Carlos García y Carlos Guarín, que venían religiosamente a los ensayos.

Cuando Carusso se fue de aquí montó el coro en el Espinal, pero no les duró mucho.

El problema de estas agrupaciones cuando son privadas es el económico. Después de Téllez vino a dirigirnos una persona de Girardot, un gran músico, pero un poco “de recocha”, se diría, Libardo Carvajal, de la Universidad del Valle, que tenía gran experiencia como maestro de cuerdas típicas. Era muy bueno, excelente, pero los coros no eran lo que a él le gustaba, le gustaba la música latinoamericana y tenía un grupo muy bueno. Y no duró mucho con nosotros, se le notaba que no estaba muy a gusto en el coro. Llegaba a ensayar y decía, ¿ya están cansados?, ¡entonces no ensayemos más! Era otra dinámica.

Luego en esa época viene Julián Gómez, que venía de Bogotá. Nosotros lo conocimos a él como estudiante. Estuvo con nosotros como tres años en los cuales hizo un coro infantil también. Era una persona muy joven pero hizo un trabajo muy bonito. Fue, otra vez, una experiencia totalmente diferente a la que habíamos tenido.

Cuando él se va es que me vinculo al coro.

Vinculación al coro

Mi vinculación al coro está relacionada con un incidente familiar. Yo me había casado con una persona que me llevaba como diez años. Estaba esperando un bebé, mi primer bebé y lo perdí. Durante ese tiempo mi esposo se vinculó al coro en la incapacidad que yo tuve. Cuando salí de eso, buscaba como un refugio... y ahí estaba la música. Cuando yo fui a la presentación del coro, con la dirección de Carusso, en el teatro cultural pues yo me entusiasmé. Ese día se entusiasmó mucha gente. En ese tiempo el ochenta por ciento eran adultos, pero había gente joven también. Muchas personas que hoy son profesionales, como la doctora Rey Aljure, que fue embajadora en el Líbano, en el gobierno del doctor Álvaro Uribe. Su mamá había sido fundadora del coro y ella había entrado muy joven.

Ellos, hasta hoy, se sienten como padrinos del coro por haber sido una idea de su mamá. Siempre que uno necesita un recurso o requiere una ayuda, uno sabe que cuenta con ellos. Y ella donde puede, promueve el coro. Ahorita acaba de hacer un congreso de notarios aquí en Girardot y nos invitó a cantar la parte protocolaria de los himnos. Incluso quería que interpretáramos los himnos de los ocho departamentos, pero en ocho días montarlos era imposible. El maestro les hizo un trabajo muy bonito grabándole los himnos de los otros departamentos. Ella siempre nos está promocionando.

En la época de la dirección de Luis Eduardo Téllez empezaron los Encuentros Internacionales en Ibagué, por allá por 1976, o 78. Yo le dije a Luis Eduardo, ¿por qué no vamos como coro aficionado, si nos aceptan? Y nos preparamos. Pero él era muy folclórico, no como Florentino, que es exigente porque tiene un oído terriblemente peligroso, como dicen.

Le voy a hacer un paréntesis para contarle una anécdota. Cuando Florentino estaba de director de la Sinfónica de Cundinamarca yo fui una vez a un ensayo. Había noventa músicos tocando y de pronto para, y señalando a un músico le dice, toque su nota. La tocó y le dijo, hermano usted es el que está desafinando. ¡Qué oído tan verraco saber uno entre noventa personas cuál es la que está desafinanda! Ese es él. Para Florentino la afinación es primordial, si no hay afinación no hay nada.

Sigo la historia. Pues preparamos las obras para ir al encuentro internacional. ¿Usted se figura lo que es preparar repertorios hechos para coros

internacionales? Esa vez había coros de Italia, Panamá, Venezuela. Claro, hicimos el oso. La obra obligatoria era el Bunde Tolimense en una tesitura que nosotros no podíamos alcanzar.

Él la montó como quiso, en un tono cómodo para nosotros, como a él le provocó. Y como uno cree en el director, nadie estaba prevenido. Pues bien, allá fuimos a la audición privada, solo el jurado y el coro en la Sala Alberto Castilla. Apenas habíamos empezado, el jurado nos paró y le dijo al director, esa no es la tonalidad, la nota es más arriba. Y él en vez de decir qué pena, yo lo preparé así, este es un coro aficionado, en cambio cogió la nota que exigieron y arrancó. Eso fue un desastre, todo el mundo colgado, desafinados, porque las notas de referencia que habíamos ensayado no estaban... ¡un desastre!

Pero fue una bonita experiencia en medio de todo, porque la gente valoró un coro aficionado en medio de coros profesionales. Al final no fue frustrante.

Luego con Julián Gómez asistimos a otro encuentro internacional, y con Florentino asistimos a uno como participantes. Al último fuimos únicamente como invitados para ver el trabajo de los coros y aprender. Fue la época en que el coro se volvió juvenil, ya era más difícil participar en el concurso propiamente dicho con voces tan blancas, eran casi todos muy jóvenes, si habíamos cuatro adultos no habíamos más [sic].

Durante este tiempo ¿cómo tuvimos para pagar un director? Cuando se fue la gente que podía aportar económicamente, comenzó a entrar gente de otro nivel, de estratos más bajos. Se acordaba una cuota, y no siempre podían pagarla. Yo recuerdo que Carusso se molestaba mucho que nosotros tuviéramos que cobrarle a la gente para pagarle a él. Pero no había otra forma de hacerlo. Hasta que empezamos a buscar recursos públicos, los famosos auxilios de esa época. Y era difícil porque las entidades privadas no teníamos mucha cabida allí.

Yo creo que empezamos hace muchos años a presentarle proyecticos a la alcaldía –por ahí casi cuarenta años que venimos trabajando con ellos–. Eran auxilios pequeños. Una vez llegó un alcalde muy amigo y no nos ayudó a sacarlo, a veces los amigos son los que menos ayudan porque se distancian por lo que la gente pueda llegar a pensar. El municipio podía contratarnos y darnos el auxilio porque no tenían una agrupación como la nuestra. Nuestro compromiso era representar institucionalmente al municipio en todos sus eventos.

Una vez me propusieron municipalizar al coro para poderle aportar, meterlo en el presupuesto. Pero eso no es bueno, porque cuando eres público te mandan a donde ellos quieren, en las condiciones que ellos quieran. Para estos eventos culturales es clave la independencia, podemos escoger dónde queremos ir o a dónde nos conviene ir, porque como usted sabe un coro no puede presentarse en cualquier parte. Y puede uno escoger el director. O si no le pasa lo que le pasa a bandas. Cuando llega un alcalde que no sabe nada de música, pero tiene compromisos políticos, les da un cargo a personas que carecen del perfil. Y eso lleva al fracaso de los procesos. En cambio aquí podemos mantener la persona que queremos y que realmente tiene los conocimientos.

Yo digo que la estabilidad del trabajo durante tanto tiempo se le debe a él, a su carisma, porque no es fácil en una ciudad tan rumbera como esta – llena de discotecas y piscinas– poder tener treinta personas regularmente en un salón sin ninguna comodidad más que los ventiladores. Ahora estamos ensayando en un salón que nos facilita la parroquia, sin ningún otro atractivo que él, el piano y nosotros. Para lograr eso se necesita que la persona tenga carisma.

Gestores y administrativos

Cuando yo llegué al coro, era una institución privada pero constituida con personería jurídica, junta directiva, representante legal, tesorero, contador. Pero no tenía ingresos. La cultura difícilmente genera ingresos. Si tú haces un concierto para recoger fondos y cobras más de dos mil pesos, la gente no va. Desde ahí fue que empezamos a buscar la manera de hacer convenios con las instituciones.

Infortunadamente –y me duele decirlo– no es fácil encontrar una persona que asuma la responsabilidad. Porque desgraciadamente se necesita tener contactos. Si uno no tiene contactos previos esos no llegan tan fácilmente. Si uno no es amigo del alcalde, o el tesorero, si uno no es amigo de los diputados, si uno no está referenciado socialmente, si no tiene entrada a los clubes, a donde se toman las decisiones, etc. A mí eso me da a veces angustia, porque el día que uno falte o no pueda, ¿a quién le suelta el manejo?, sobre todo ahora que ya manejamos unas partidas grandes, que no son nuestras, sino que nos da el Ministerio pero están bajo nuestra responsabilidad.

El tema de buscar recursos no es nada fácil. Tienes que formular un proyecto, tienes que sustentarlo, si lo aprueban tienes que sacar la póliza, hay que tener seguridad social; una cantidad de cosas que van creciendo, entonces tienes que tener un contador público, un revisor fiscal. Luego vino la determinación que las instituciones que estábamos constituidas por personería jurídica teníamos que inscribirnos en las Cámaras de Comercio, y para hacerlo había que hacer una modificación de los estatutos, porque cuando lo registramos se llamaba Coro Polifónico de Girardot, entidad sin ánimo de lucro, no más. Pero para inscribirse en la Cámara de Comercio se requiere tener una formación como fundación, corporación o cooperativa. Nosotros escogimos la figura de la asociación porque es la que menos problemas genera con la DIAN.

Cuando nos fuimos a constituir como asociación les circulamos a todos los integrantes del coro la posibilidad de que hicieran parte de la asociación. Para eso se requería que la gente que fuera asociada estuviera a paz y salvo con el Coro Polifónico de Girardot. La verdad es que nadie tiene un paz y salvo. Usted le dice que el compromiso al ingresar al coro es pagar una cuota de cinco mil pesos mensuales y no la pueden pagar. Finalmente nadie quiso hacerlo, nadie quiso ponerse al día. Hay un grave problema económico.

¿Tú recuerdas el programa CREA? Nosotros participamos y cuando vinieron nos declararon fuera de concurso porque la agrupación era muy grande, y CREA necesitaba grupos pequeños que tuviera como financiar para trasladarlos a los otros lugares. Sin embargo nosotros les dijimos que corríamos con los gastos y fuimos a Viotá, salimos seleccionados y la final era en Bucaramanga. Entonces yo reuní a los padres de familia y les conté que había la posibilidad de ir, pero que había que aportar la plata porque no nos pagaban nada. Los padres de familia comenzaron a hacer eventos y nos fuimos para Bucaramanga y estuvimos mejor hospedados que los que fueron por cuenta de CREA. Son experiencias bonitas porque son la oportunidad de ir a participar con agrupaciones que tienen mejor nivel que el de uno. Y no hacemos el oso, hacemos un trabajo digno, afinado.

Luego ya los jóvenes comenzaron a crecer, a irse a la universidad y se requirió volver a abrir convocatoria. Entraron otro tipo de personas.

Retiro

Un buen día me dijeron algunos integrantes que yo mangoniaba. Entonces dije, yo voy hasta aquí. Yo me dije, sí, de pronto sí, yo mejor me voy a retirar un tiempo. Para esa época yo ya me había separado de mi esposo, él se había ido de aquí. Y me retiré, pero tampoco volví al coro.

Y vinieron los problemas porque quisieron nombrar un representante legal que no fuera del coro; y nombraron una persona muy prestante, de acá, pero muy pasiva. Se llamaba Federico Pérez, un hombre intelectual y muy prestante. Pero de gestión nada. Se perdieron los auxilios del municipio, no se tramitaron, no los hicieron. Hubo una crisis de director, ante lo cual volvieron a Ibagué en busca de asesoría. Doña Amina mandó llamar a Florentino.

El maestro vino a hablar con las personas de la junta directiva y se comprometió y comenzó a venir. Pero en ese momento yo no estaba en el coro. Y comenzó una profunda crisis económica. Y ahora ¿con qué le van a pagar al maestro? Después de casi dos años en los que mientras tanto yo había adquirido otros compromisos, había estado de gerente del Banco de Occidente y estaba en la Cámara de Comercio, me invitaron a que escuchara el coro y yo fui. La misma persona que había dicho que yo mangoniaba me buscó y me dijo que querían que volviera a hacerme cargo de la presidencia. Yo les dije: yo lo hago con mucho gusto, pero quiero que tengan claro todos que yo no he cambiado, yo soy la misma, si me aceptan como soy, pues bien, si no, dejémoslo así. Así fue como volví. Y aquí estoy hace como veinticinco años. Y la verdad, veo muy difícil quitarme ese cabezal. Es muy difícil porque es que hoy la gente no se quiere comprometer. A la gente le gusta ir, cantar, que lo lleven y lo traigan, que le den el refrigerio, pero no más. No es fácil armar equipo para la parte administrativa.

Te voy a decir algo, que no se lo digo a todo el mundo. A veces es duro porque la gente es desconfiada e inconsciente porque sí. Al final del año pasado me dijeron, ¿por qué no ahorramos de la plata que nos pagan para que tengamos a fin de año para una fiesta de despedida del año? ¿Cuál plata?, les pregunté. La de la Cámara de Comercio. Y me tocó volver a explicar que ese apoyo es puntualmente para el encuentro de coros, y nosotros en reciprocidad, hacemos presentaciones. Pero eso es muy distinto que pensar que le están haciendo un pago al coro.

A veces la gente entra al coro con la idea que se les va a pagar. Pero en estas condiciones no se puede. La experiencia la vivió el propio Florentino con la primera banda que tuvo aquí. Se ganaron un premio y exigieron que se lo dieran a los integrantes de la banda. Y se acabó la banda. Yo pienso que cuando tú le empiezas a pagar a un muchacho por venir a tocar o venir a cantar se te volvió otra cosa diferente, es otro tipo de compromiso. Aquí se trata de que asumimos una responsabilidad.

Cuando yo constituí la asociación, le digo a Florentino: apoyémonos en integrantes antiguos del coro que quieran ayudarnos. Tiene una junta directiva, con un representante legal, una secretaria, un tesorero y unos vocales. No más, eso es lo que exige la figura.

La junta directiva está compuesta por la representante legal, una tesorera, y otras dos personas que figuran como vocales que ayudan a tener en el banco para tener firmas conjuntas. Pero hay otras firmas registradas. Tenemos una cuenta bancaria, porque lo exige el Ministerio para poder hacer las consignaciones.

Florentino no está en la junta directiva, pero ¿quién hace los proyectos del coro? Él, que es quien conoce tanto del tema musical como de gestión y formulación de proyectos. Yo le ayudo en la consecución de los documentos, las declaraciones de renta, los balances, las certificaciones de los bancos, las actas de terminación de los contratos, todo lo que hay que adjuntarle a la formulación propiamente dicha. Esa es la parte que yo hago. Pero eso lo maneja él, es quien sabe manejar el computador para todas esas cosas, yo lo poco que sé lo he aprendido a través de él.

Prácticamente los que trabajamos todo somos los dos. La renovación en este tipo de tareas es realmente difícil, yo no veo cómo puede haber un relevo cuando yo ya no podemos más [sic].

Hay una gran dificultad para encontrar gestores que tengan conocimiento y el temperamento y el los [sic] contactos que le permitan moverse. No es solamente un problema académico.

Es verdad que para todo esto se necesita mucha capacitación; pero la gente no quiere dar de su tiempo. Nosotros hemos logrado que la Gobernación nos diera tres cupos para profesores, para que se capacitaran en dirección coral, y solo una logro hacerlo, porque tenían que correr con los gastos del viaje, alojamiento y alimentación. No todo el mundo tiene el recurso.

Dificultades del contexto

Hay una gran depresión económica, quizás por cuenta de que se acabaron las empresas grandes, que daban trabajo. Aquí vivimos del comercio, de los tenderos, de los cuales hay gran cantidad, pero no es una cosa que se pueda llamar pujante. Las empresas que hay son prácticamente las públicas, empresas de servicios públicos, servicios de aseo; pero empresa como tal, como era antes Bavaria, Coca-Cola, Postobón, no hay. Solo tenemos una empresa propia que es Colasol, que es donde todo el mundo quisiera estar. La única entidad que en algo ayuda, porque en su programa de presupuesto privado puede hacerlo, es la Cámara de Comercio, pero apoyan con muy poquito. En un proyecto de cuarenta millones ellos nos dan cinco millones en el año, y a nosotros nos toca asumir el IVA.

Una cosa sobre la que se debería trabajar es sobre la retención en la fuente. Si yo pago un millón de pesos al director, ¿cómo le quito a él la retención? Toca asumirlo nosotros [sic]. Yo creo que las instituciones culturales deberíamos estar exentas de eso. Si hago un convenio con el municipio hay que pagar la estampilla pro-cultura, la pro-anciano, la redefuente. Si te iban a dar cinco millones, de verdad te terminan dando tres millones quinientos.

No hemos podido tener una sede propia. Una sede propia implica pagar todos los servicios, un celador, y claramente no hay el recurso para hacerlo, resulta muy costoso. Yo creo que no tener una sede propia es lo que nos ha permitido sostenernos, ya que el único gasto fijo que tenemos y que no se puede eludir, es el director. El único gasto fijo hoy día es el director y una donación que damos a la parroquia por el préstamo del salón de \$150.000.

Al maestro lo que se le paga, que es poco, le sirve porque yo lo hospedo en mi casa y le doy la alimentación. Si tuviera que sacar esos gastos de lo que le pagamos, no le serviría. Nosotros no le pagamos lo que su trabajo merece, pero él lo hace porque le gusta y quiere mucho el proyecto. Aquí se siente realizado en lo que hace, incluso diría yo, más que en Ibagué. Aquí a Florentino Camacho lo estima todo el mundo.

¿Qué más hay fijo? Las pólizas. Para la presentación de ayer en un pueblo vecino yo no salgo si no tengo la forma de pagar una póliza de seguro de accidentes, porque uno no está exento. Lo ideal sería tener incluso una

póliza de responsabilidad civil pero no nos alcanza. Nunca viajamos sin eso. Sin seguro no nos movemos.

El aprendizaje en cuestiones de gestión ha sido grande, y después de tantos años hay cantidades de anécdotas. Una vez, Leonor Serrano, la gobernadora de entonces, que además quería muchísimo el coro y lo apoyaba incondicionalmente, nos dijo que fuéramos a Cumaca. No habíamos oído ese municipio antes. Cuando llegamos, vimos que estaban de fiesta y que en la mitad de la carranga, habían puesto, acto cultural, coro. Era una tarima con un público de borrachos que estaban en otra cosa. Fue muy bonito. Se dieron cuenta [de] que no podíamos presentarnos allí y acondicionaron muy rápidamente una bodega de café y hicimos [sic] la presentación. La gente que fue lo disfrutó bastante, salió muy bonito al final.

Los primeros proyectos los hicimos con el Fondo Mixto de Cultura de Cundinamarca, por intermediación de Leonor Serrano y Rodolfo Serrano, quienes querían que el himno de Girardot fuera conocido por todos. El himno había surgido por convocatoria, que el maestro Florentino ganó, para su honor.

Una de las estrategias para que la gente comenzara a familiarizarse con el himno y aprenderlo fue hacer un encuentro de coros. Al primer encuentro llegaron cinco coros a ese evento.

Fue cogiendo fuerza y empezamos a presentarnos a Concertación. Con el programa de Concertación siempre nos hemos sentido apoyados. Pero hay que hacer un aprendizaje. Dos veces fueron rechazados proyectos, uno porque se fue fuera de tiempo y el otro porque lo enviamos en el formato del año anterior.

Pero la mejor anécdota es esta. Mandamos los papeles de la convocatoria por correo, por Servientrega. Entonces para verificar uno revisa; empieza la página del programa y el sistema comienza a registrar los proyectos que han sido recibidos; pero nada que aparecía el nuestro. Yo llamaba al Ministerio y me decían, es que hay muchos proyectos, a lo mejor está entre los que faltan por subir. Me dijeron, llame tal fecha. Pero a mí se me ocurrió llamar un día antes y la señora me dijo, ya no tenemos proyectos pendientes. Así que me fui a Servientrega a ver qué había pasado. Y cómo le parece que habían asaltado el vehículo y se robaron el correo que llevaba. Llamé al Ministerio y les dije aquí tengo la guía, miren lo

que pasó, tengo la certificación de Servientrega. Me dijeron, si manda eso hoy mismo, se lo recibimos. Como siempre dejamos copias, fotocopiados, mandamos y nos lo recibieron. Lo salvamos. Pero si no llamo, perdemos la oportunidad de participar.

El problema de no ser aprobado y quedar por fuera es que como uno ya tiene el evento programado –por ejemplo, el encuentro de coros– si no se llega a hacer es tremendo. Por suerte nunca hemos dejado de hacerlo desde hace veintidós años.

Nosotros tenemos dos proyectos con el Ministerio a través de Concertación: el encuentro de coros y la difusión de la práctica coral en el Tolima, que tiene 12 años. Ese consiste en hacer conciertos didácticos en municipios, nos toca escogerlos un poco por cercanía, porque un grupo tan grande es costoso de movilizar. En los municipios existe el problema del sitio adecuado para la presentación de un coro. Los convocamos por medio de las alcaldías, enviamos por correo la invitación, les contamos que han sido escogidos para hacer allá un concierto didáctico, que su único compromiso es encontrar un sitio, si este es abierto, poner el sonido; les contamos, además, que la presentación no tiene ningún costo, que es abierta al público.

La mayoría de las veces las alcaldías no contestan. Quizás porque no les interesa mucho la cultura. Si uno tiene un conocido en la alcaldía uno llama y se concreta el día de acuerdo con las actividades y la programación de ellos.

Últimamente hemos encontrado una alternativa que nos viene dando resultados: convocar a través de las parroquias. El párroco es un socio nuevo que se ha vuelto muy importante. El cura tiene un público mucho mayor que la propia alcaldía. Las catedrales, además son buenos lugares para hacer las presentaciones. La gente está cautiva y ya los hemos atraído al cantarles la misa. Y el padre es un gran motivador, deja poner los pendones, les da créditos al Ministerio de Cultura. El cura de la catedral del Espinal quedaba tan feliz que nos daba almuerzo con sancocho de gallina para los treinta integrantes, a mí ya me daba era pena. Otros socios importantes, y cada día lo son más, son las universidades que nos prestan auditorios; en especial la Universidad de Cundinamarca nos colabora mucho.

Sugerencias

El tema de la co-financiación que hay que conseguir es lógica y necesaria, porque no tiene sentido que todo lo ponga el Ministerio, pero ellos exigen que sea real, en dinero. Yo creo que deben reconsiderar la posibilidad de que se pueda contribuir en especie. Por ejemplo, el Banco de la República a mí no me puede certificar que me va a dar, por ejemplo, diez millones de pesos, porque esa no es su política y no se lo permiten. Pero si el banco me presta sus escenarios para hacer los talleres, concierto, eso tiene un valor. Antes se podía y se aceptaba en los proyectos ese tipo de ayuda. Eso cambió hace relativamente poco.

Excurso final

Las historias de Florentino y Elisa no solo reflejan la visión de dos protagonistas fundamentales de esta historia del Coro y la Asociación, también dan luces sobre la forma de funcionamiento de muchas organizaciones culturales del país. Sus narraciones autobiográficas permiten apreciar la manera en que se ha construido el Coro Polifónico como empresa artística y la Asociación Coro Polifónico de Girardot como empresa cultural. Aunque parecen lo mismo, dos caras de una misma realidad compleja, son distintas. El texto transcrito permite ver entre líneas la manera como esas dos dimensiones se determinan la una a la otra, y constatar cómo ambas se condicionan en los dos relatos. Lo artístico condiciona lo administrativo, y lo administrativo condiciona lo artístico. Enfatizar esto es importante en la medida en que muestra claramente, por ejemplo, que el director musical y artístico no cumple una función “otra” al hacer los proyectos, escanear formularios, formular objetivos, planear visitas. Ser director musical, en esta red de relaciones, es hacer precisamente eso.

Cuando el arte no está en un lugar abstracto, teórico e ideal, sino en relación con un paisaje, un clima, un entorno sonoro, gustos, escenarios concretos y si se quiere, georreferenciados, se vuelve cultura. El arte en abstracto, aquel que suele estar en la mente de los estetas y profesores universitarios no es siquiera importante aquí, como lo evidencia el enfoque de trabajo del maestro Florentino; ya no es el centro sobre el que gira todo, sino un actor más, una mediación entre otras mediaciones.

El proyecto sobrevive en el tiempo durante cuarenta años gracias a la capacidad de todos los actores para trabajar en red comprendiéndose mutuamente. Llama la atención que no se encuentren en el relato expresiones que hablen del mal gusto musical de las personas del pueblo, de la mala calidad de sus voces, del atraso cultural que supone no tener una sede. Siendo tan frecuente encontrar

este tipo de quejas y manifestaciones de malestar en los entornos de la gestión cultural, hay que preguntarse por qué no está en la raíz del discurso identitario organizacional, ni en el relato de la vida de estos dos personajes. Una lectura atenta puede mostrarnos que el Coro es un producto singular de una red de actores –humanos y no humanos– muy compleja, que trasciende las decisiones personales, los gustos y las preferencias de nuestros entrevistados. No se trata de que la voluntad de estos líderes culturales “mueva montañas”, sino más bien, en la perspectiva de Latour, de que su éxito proviene de la reunión de factores que hacen que la Asociación y el Coro se conviertan en un siguiente nivel analítico, ya no en el producto de un sistema de relaciones, sino actores-red ellos mismos de la práctica coral nacional.

Esta manera de describir no resta en modo alguno importancia a los deseos, creencias y acciones de actores concretos (como Florentino y Elisa) sino que los sitúa en otra perspectiva, un marco donde las instituciones, el Ministerio, los integrantes del Coro, la ciudad de las piscinas y la rumba, no son parte de un decorado, ni trasfondo, ni “contexto” del proyecto coral, sino actores que dejan huella al introducir diferencias. Entender el sistema completo de esta manera permite, por ejemplo, situar el nivel musical de los niños de Girardot no como un dato, sino como un actor constituyente de un tipo de relación diferente al que se daría con niños con formación musical previa.

Por otro lado, un rasgo relevante en el proceso de formación y de las prioridades organizacionales del Coro Polifónico de Girardot es la manera como entienden la finalidad y los objetivos de su trabajo. Más que lograr habilidades musicales de alto nivel, se proponen la educación de la sensibilidad artística y humana. Todas las personas que fueron entrevistadas (público, padres de familia, funcionarios de la política local, líderes comunitarios, entre otros) hablaban con propiedad de la maravilla que era escuchar varias voces y haber aprendido a sentir el rol de cada uno ensamblándose armónicamente. Quienes habían participado como cantores se manifestaban con propiedad y juicio crítico sobre la calidad vocal, el empaste, los arreglos y la puesta en escena de grupos que ven en televisión o en otras tarimas en el municipio. Es decir, habían adquirido cultura musical, no solo información musical.

Muy significativo fue que en ningún momento los entrevistados hicieran referencia a “acabar con los males sociales”, “contribuir a terminar la guerra” o argumentos similares que, pese a lo llamativos que son, con frecuencia reflejan cierto oportunismo y dificultades grandes para valorar el arte y su aporte desde sus propias lógicas. Las alusiones a valores siempre estuvieron centradas en el hacer musical propiamente dicho, esto es, lo que entra en juego en la práctica real y cotidiana de construir productos estéticos.

Santiago Niño advertía en el libro *Ejercicios de la cultura* (2013), que los criterios de base mediante los cuales las organizaciones fundamentan sus intervenciones formativas se apoyan principalmente en la perspectiva, valoración y experiencia de sus miembros (Niño, 2013, p. 205). El coro polifónico no es la excepción. Cuando se trata de asuntos tan particulares, especializados y circunscriptos como el trabajo coral polifónico, difícilmente otra forma de hacerlo resulta pertinente o viable. No es imaginable una encuesta de necesidades en Girardot o cualquier pueblo de sus características donde la necesidad de un coro sea marcada como prioridad. El conocimiento experto, la experiencia y las preferencias estéticas de los docentes y gestores resulta ser un factor fundamental y determinante en los desarrollos de un proyecto cultural de este tipo. Este caso es ilustrativo. Unos pocos aficionados aislados van construyendo un entorno proclive, conocedor y amante de una música que en un primer momento pudo ser vista como exótica, extraña e incluso *snob*. Es una muestra de cómo en la cultura las preferencias personales pueden devenir necesidades públicas. Hoy día, como pude comprobarlo, el Coro esta enraizado en el alma del municipio y amarrado a su identidad. Muchos no imaginan la ciudad sin él, lo consideran casi un patrimonio local y piden que lo apoyen. Cuarenta años de trabajo ininterrumpido han hecho mella en el imaginario social de una manera determinante.

Que las organizaciones hacen cultura desarrollando procesos formativos es un hecho indudable y frecuente, como en este mismo libro muestran los textos de Miguel Alfonso. Lo interesante para este caso es lo que aporta esta perspectiva, lo que enseña. La decisión de hacer un coro inclusivo, donde puedan mezclarse todas las edades es un trabajo en favor de una forma de inclusión mucho más rica y consistente con las necesidades del medio, retadora de ciertos prejuicios de la práctica profesional y contrastante con la retórica vacía de la inclusión que pulula en el medio. Resulta fácil constatar la excesiva fragmentación de los ámbitos formativos en música en el país: cada formato por aparte, cada grupo etario separado, cada género musical por su lado. Cada uno de ellos son tratados como universos autónomos y autorreferenciales, separados por barreras insalvables que aíslan y discriminan. Mientras la vida social es justo lo contrario (hay heterogeneidad valorativa, etaria, social, comportamental e ideológica) en las formas de plantear procesos de formación, circulación y formación de públicos parece haber una gran fascinación por la homogeneidad.

Las separaciones de marras se suelen justificar con argumentos estetizantes: para garantizar el adecuado nivel técnico y estético del producto final, o bien por un afán práctico, para que los procesos sean más fáciles de manejar. El maestro Florentino, sin embargo, ejemplifica una postura contrastante, más ligada a argumentos culturales y antropológicos. Esta forma de trabajo, incluyente en términos de edades, repertorios, lugares de presentación, es una respuesta a la fragmentación cada vez mayor que vive la sociedad colombiana. Si la forma-

ción del aficionado a la música, de alguna manera, formatea la percepción del mundo del ciudadano, una de las enseñanzas trascendentes de este proyecto cultural tiene que ver con el efecto de la música en la transformación de los patrones de percepción y comprensión del mundo.



Referencias bibliográficas

- Alfonso, M.; Arenas, E. & Niño, S. (2013). *Ejercicios de la cultura. Equilibrios, movi­lidades, tendencias: un esbozo de caracterización alrededor del Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura 2008-2012*. Bogotá: Observatorio de las Prácticas Artísticas y Culturales, Universidad Pedagógica Nacional-Ministerio de Cultura.
- Bourdieu, P. & Wacquant Loïc, J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, D. F.: Editorial Grijalbo.
- Canetti, E. (1960). *Masa y poder*. Barcelona: Muchnick Editores.
- Cayón, L. (2013). *Pienso, luego creo. La teoría makuna del mundo*. Bogotá: ICANH.
- Dolar, M. (2006). *Una voz y nada más*. Bordes, Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH- Universidad del Cauca.
- Estrada, R. H. (1996). *La lengua sáliba: clases nominales y sistema de concordancia*. Santafé de Bogotá: Colcultura.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983/2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Leander, B. (2013). *Pueblos indígenas de hoy. Aprender del pasado para entender el presente*. México: Biblioteca Universidad Veracruzana, Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. México: Siglo XXI Editores.

- Mignolo, W. (2000). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Sevilla: Editorial Akal.
- Miller, T. & Yúdice, G. (2002). *Política cultural*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Misión de Observación Electoral-Corporación Nuevo Arco Iris (2008). Monografía Electoral Departamento de Vichada (1997-2007). CERAC- Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales. http://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/vichada.pdf.
- Morse, N. & Frank, P. (1997). *Lo más importante es vivir en paz. Los salivas en los Llanos Orientales de Colombia*. Santafé de Bogotá: Editorial Alberto Lleras Camargo.
- Ohghena, Y. (2014). *Pensar la mezcla, un relato intercultural*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Proyecto Monitor (2008). *Análisis de riesgos sociopolíticos Vichada*. Agencia Nacional de Hidrocarburos. Asociación Colombiana del Petróleo. Columbus Energy. Comando General de las FFMM. Consejero Presidencial Petrolero, Minero y Energético. Ecopetrol. Exxon. Mobil. Hupecol. Ministerio de Defensa Nacional. Ministerio del Interior y de Justicia. Petrobras Colombia. Petrominerales Colombia. Petrotesting Colombia. Pluspetrol. Talisman. Trust Consultores en Construcción de Confianza. Documento de circulación restringida.
- Ramírez Caro, R. A. (1998). [Reseña del libro *La lengua sáliba: clases nominales y sistemas de concordancia*]. *Thesaurus*, 53 (3). Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/53/TH_53_003_209_0.pdf
- Rausch, J. M. (1988). Región olvidada: los Llanos Orientales en la historia de Colombia. *Revista de la Academia de Historia del Meta, Villavicencio*, 2 (2), 32-47.
- Rausch, J. (1999). *La frontera de los Llanos en la historia de Colombia*. Bogotá: Banco de la República-El Áncora Editores.

- Rausch, J. (2008). “Vaqueros románticos”, “Tierra del futuro” o “devoradora de hombres”. “La frontera de los llanos en la formación del nacionalismo colombiano”. *Historia y Sociedad*, 14, 23-44.
- Samper, J. M. (1861). *Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las repúblicas colombianas*. París.
- Small, Ch. (1999). El musicar, un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música* 4. ISSN: 1697-0101. Disponible en: <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articulos/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf>
- Souza Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México, D. F.: Clasco y Siglo XXI Editores.
- Souza Santos, B. & Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del sur (perspectivas)*. Madrid: Editorial Akal.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI Editores.
- Todorov, T. (1995). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Serie Pensamiento decolonial*. Quito: Abya-Yala. Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Zuleta Ángel, E. (1966). *El presidente López Pumarejo*. Medellín: Ediciones Albon.

Capítulo 3

CAPITAL SOCIAL Y
CAPITAL CULTURAL
EN DOS EXPERIENCIAS
SIGNIFICATIVAS DEL
PROGRAMA NACIONAL
DE CONCERTACIÓN:
UNA ETNOGRAFÍA DE
CASOS SIGNIFICATIVOS

Santiago Niño Morales

Santiago Niño Morales

Decano de la Facultad de Artes-ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Ha sido Coordinador de la Maestría en Estudios Artísticos, docente e investigador de la misma institución. Magíster en Gestión Cultural de la Universidad de Barcelona, España y especialista en Gerencia y Gestión Cultural de la Universidad del Rosario, Colombia. Miembro del grupo de investigación *Cuestionarte*. Ha sido catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), de la Universidad del Rosario, y de la Pontificia Universidad Javeriana.

El presente desarrollo de investigación pretende cualificar la observación realizada a las organizaciones culturales participantes del Programa Nacional de Concertación y que, hasta la fecha, fue desarrollada a partir de instrumentos de seguimiento y evaluación de procesos y resultados que permitieron encontrar importante información agregada a nivel regional y nacional. Sin embargo, ha sido necesario profundizar en la observación y el análisis sobre las maneras, las estrategias y los dispositivos que ponen en acción las organizaciones para lograr sus objetivos de sostenibilidad.

En este sentido, este proyecto se basa en la iniciativa del Banco de Experiencias Significativas, pero busca, a partir de experiencias de contacto y observación de campo, analizar y comprender mejor las soluciones puestas en práctica por las organizaciones. Se pretende identificar los determinantes o factores del capital social y cultural y su mutua relación en dos poblaciones sujeto de estudio participantes en el Programa Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura.

La razón de análisis sobre estas dos formas de capital se fundamenta en que ambas constituyen acervos de los procesos de crecimiento y producción material y simbólica de las organizaciones. El capital social da cuenta de las formas en que las organizaciones han sido capaces de elaborar tejidos eficaces de relaciones y vínculos sociales que ponen en acción allí donde resulta necesaria la cooperación, la ayuda y la comunicación o la sinergia entre agentes sociales.

Por otra parte, el capital cultural es una categoría útil para observar las formas en que las organizaciones han sido capaces de desplegarse en la dimensión simbólica y obtener de las prácticas y formas de organización sociocultural modos de experiencia, transmisibilidad y acrecentamiento de sus capacidades de intervención en la vida expresiva, comunicativa y sociocultural.

La metodología para el logro del objetivo planteado, que consiste en evaluar las estrategias de promoción de ambos capitales en las organizaciones observadas, hace necesaria la aplicación de dos instrumentos diseñados para identificar, mediante su análisis, los determinantes o factores de ambos capitales, fundamentalmente encuestas. Sin embargo, esta información deberá ser complementada mediante inmersión etnográfica que empleará como instrumentos fundamentales la entrevista semiestructurada, la historia de vida organizacional y personal y el diario de campo.

Esta solución metodológica busca verificar la presencia o no de prácticas, procesos y experiencias en donde las categorías de capital social y capital cultural tienen presencia y aportan a la explicación de su estado presente. Como resultado se espera la generación de un modelo explicativo de la relación entre ambos capitales en la realidad empírica de dos organizaciones, colectivos o comunidades participantes en el Programa Nacional de Estímulos.

Aspectos de definición
y alcance del capital
social y cultural

Ambos conceptos han tenido importante recorrido en múltiples campos: la economía, la sociología, la pedagogía, los estudios culturales, entre otros tanto disciplinares como inter- y transdisciplinares. En principio se ha podido verificar la importancia del capital social como elemento dinamizador de diversos colectivos para incrementar la frecuencia y la calidad de estrategias para la conservación de sus estructuras y fines.

El capital cultural ha sido menos empleado como categoría de análisis socioeconómico, pero ha sido útil en estudios sociológicos y socioculturales. Las formas de elaboración de los dispositivos y estructuras de la dimensión simbólica social tienen capacidad de promoverse, acumularse y disminuirse por acción de los agentes que encuentran en las formas de uso de lenguajes, prácticas y sentidos maneras de alcanzar sus fines y objetivos sociales y económicos. Esta idea ha tenido defensores y detractores, pero en este lugar nos interesa como categoría *ad-hoc* para la observación de las dinámicas de intervención y acción de las organizaciones en su contexto sociocultural.

En efecto, las organizaciones ponen en acción estrategias para la promoción y el acrecentamiento de ambos capitales, de forma, usualmente, no teorizada. De modo intuitivo encuentran que pueden actuar para garantizarse la mayor y mejor cantidad y diversidad de tejido social relacional y que pueden emplear sus antecedentes de comprensión, conocimiento, experiencia, memoria y tradición para orientar procesos y productos diferenciados, legitimados por una noción de identidad asociada que se estructura desde ambos capitales. La cualidad identitaria y de apropiación, asociada a los procesos y productos de las organizaciones, se edifica de modo que ambos capitales proveen capacidades para reconocerlos e identificarlos como procesos y productos propios y enraizados en los contextos.

Ahora bien, la economía de las prácticas culturales, de sus dinámicas y posibilidades de transmisión e intercambio de valor simbólico descansan sobre propiedades de la relación entre capital cultural y capital social. En este estudio se verifica que su vinculación es especialmente pertinente para observar casos de economía social y con especial énfasis en agentes de los sectores artísticos y culturales.

Hacia una definición de capital social

El capital social surge como una herramienta analítica, como una categoría de análisis socioeconómico, para comprender el papel de las relaciones sociales de confianza, reciprocidad, solidaridad y cooperación en la sustentabilidad de iniciativas de organizaciones, comunidades y colectivos, y de diversas estrategias conjuntas para mitigar los efectos de la incertidumbre en los contextos socioeconómicos, las adversidades coyunturales y estructurales del mercado,

pero especialmente para proveer una base de actuación confiable y sostenida para responder a las condiciones de la pobreza.

La categoría recibió especial atención a finales de la década de 1990 y principios del siglo presente. En este sentido hubo un avance teórico importante impulsado por el Banco Mundial (Kliksberg, 2000) y otros organismos multilaterales que encontraron en esta categoría la posibilidad de generar modelos y estrategias de optimización que multiplicaran la capacidad de organizaciones, comunidades y colectivos para responder a las restricciones socioeconómicas. La categoría, aunque basada en una idea propia del sentido común, esto es, que el aumento de la solidaridad mejora las probabilidades de sostenibilidad, representó un avance importante al permitir problematizar sobre medios y alcances, tipos y formas, de vínculo y relación y precisar sus efectos en la mitigación de las restricciones socioeconómicas.

Gracias a aquel entorno de interés la categoría inició carrera en las políticas y los planes de desarrollo de diferentes agentes gubernamentales, comunitarios, privados y del tercer sector; no obstante, avanzando la primera década del siglo se observa que no ha sido posible integrar el concepto eficazmente en la mayoría de las políticas para el desarrollo, donde han primado concepciones convencionales o conservadoras. Probablemente una dificultad importante con relación al desarrollo del capital social está relacionada con su carácter transversal: promoverlo significa actuar en múltiples niveles y desde diferentes sectores para permitir apertura y sostenibilidad a procesos de ampliación de este capital; por otra parte, estas intervenciones deben sostenerse en el largo plazo para procurar las condiciones de confianza y solidaridad que dependen, de modo básico, de la confianza construida entre las partes que, básicamente, se edifica con el tiempo vivido y las experiencias compartidas.

Una de las objeciones más importantes, pero por demás de especial interés, consiste en que la inversión en capital social de una comunidad no siempre aporta resultados positivos. En efecto, el capital social, dados sus efectos en la afirmación identitaria de organizaciones, comunidades y colectivos, también es capaz de afianzar comportamientos y actitudes regresivas, violentas, verticales y excluyentes; de hecho, los prejuicios tienen una explicación psicológica, pero también pueden entenderse como estrategias de sostenimiento del estado imperante basadas en acciones fuertemente interiorizadas de activación de capital social.

En este sentido, si bien en un comienzo el concepto fue útil para denotar la capacidad de los agentes y clases para reaccionar frente a las fallas del mercado y los efectos de la desigualdad económica, también se ha verificado su contribución a la perpetuación de la exclusión social y la reproducción de la pobreza (Glaeser, Laibson & Sacerdote, 2000).

Sin embargo, también se ha observado que el capital social que constriñe y perpetúa condiciones imperantes es propio de organizaciones, comunidades o colectivos caracterizados por la verticalidad de las relaciones y el claro límite que se impone a una expansión del capital social más allá de los fines del poder social establecido. En diversos estudios, escenarios sociales con estas características y dotados de alta inversión de capital social, como las mafias, las bandas criminales, barras bravas, entre otras formas colectivas, han demostrado que existe un nivel máximo al que se permite la expansión y diversificación de inversión en capital social.

Por lo tanto, en general se estima que, desde la intervención estatal, la promoción del capital social en las estrategias de desarrollo permite a los agentes niveles mayores de participación y protagonismo en la solución de sus problemas. Sin embargo, las organizaciones, las comunidades y los colectivos han sido capaces de promover sus propias acciones para ampliar sus capacidades de inversión en capital social. De hecho, en algunos casos ha sido la debilidad de condiciones estructurales promovidas por el Estado la que ha estimulado la inversión de organizaciones, comunidades y colectivos en capital social.

El concepto de capital social ha sido frecuentemente interrogado: su origen en la academia estadounidense, su promoción desde los organismos multilaterales y algunas objeciones a los principios del concepto (Bebbington, 2004) han hecho mella en su aceptación por algunos sectores. Sin embargo, ha sido aceptado en los espacios de economía alternativa y, objetivamente, debe valorarse la importancia que concede a la dinámica social comunitaria como solución al problema del desarrollo (Kliksberg, 2000).

Sin obviar la importancia del debate conceptual sobre capital social, se hace indispensable un primer momento de revisión del concepto de capital cultural, más frecuentemente vinculado a la sociología, y proponer unas primeras vinculaciones que mejoren la observación conjunta de ambos capitales, su interrelación elemental y que permitan, a la larga, proyectar un modelo integrado de optimización.

Hacia una definición de capital cultural

El capital cultural como concepto es frecuentemente confundido con la noción misma de tradición y cultura. Esta confusión se explica en parte por la complejidad del concepto en cuanto se aplica a modelos socioeconómicos. En efecto, existen detractores importantes del concepto de capital cultural. En general la crítica se instala en una noción diferencial en la distribución de la cultura que el término aparentemente sugiere. Sin embargo, debe insistirse en que el capital cultural no se refiere a la apropiación de la cultura en sí, sino a la apropia-

ción de los medios y recursos de aquellos productos culturales que proveen la máxima obtención de capital económico. En este sentido, señala las formas de apropiación de prácticas y productos de la cultura que resultan necesarios para asegurar posiciones dominantes en el mercado o en la sociedad.

Esto quiere decir que agentes o clases con escaso acceso al capital cultural tienen cultura en efecto, vasta, rica y compleja, pero su conocimiento o valoración de la cultura que poseen no resulta eficaz para la transformación estructural de su condición de marginalización o pobreza; es decir, no es eficaz para cambiar sus condiciones de acceso y uso del poder económico y, a su vez, social y político.

El concepto de capital cultural es relevante a partir de la necesidad de explicar por qué los diferentes agentes o clases obtienen rendimientos claramente diferentes de sus prácticas culturales, y por qué su inversión de capital económico y social en su cultura es menos eficaz para obtener movilidad y transformación socioeconómica en sus contextos.

Un aspecto de importancia fundamental es la inversión. En efecto, los capitales se dinamizan a partir de acciones concretas de inversión de los agentes; toda inversión es básicamente una estrategia de reproducción del capital. En este sentido es claro que los agentes pueden invertir tiempo y recursos en ambos capitales; sin embargo, cabe anotar que la educación es la estrategia de inversión fundamental para la reproducción generacional de las condiciones de apropiación y acumulación de ambos capitales. En algunos estudios previos desarrollados por los autores se verificó la importancia de la educación para las iniciativas de las organizaciones culturales dentro del Programa Nacional de Concertación; se observó que la importancia del componente pedagógico en los proyectos obedecía, por un lado, al reclamo y la necesidad de los entornos en los cuales actúan y, por otro lado, como estrategia de justificación y valoración del proyecto frente a los evaluadores. No obstante, parece identificarse una motivación adicional y más profunda a la relevancia de la educación en los proyectos y organizaciones culturales observados en los estudios nacionales previos: su lugar como estrategia de inversión en capital social y cultural. En efecto, la educación permite la construcción de vínculos perdurables y la interacción comunicativa y sociocultural que densifica el tejido relacional de la organización, esto se evidencia, más adelante, en este estudio.

El concepto de capital cultural es complejo y, a partir de su teorización inicial planteada por Bourdieu, se presenta en diferentes aspectos. Para Bourdieu (1990), el capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones subjetivas duraderas; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, recursos y medios; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación y legitimación del capital cultural obtenido.

Capital cultural en estado incorporado

Cuando el capital cultural se encuentra ligado a la enculturación del cuerpo se entiende como en estado incorporado. La acumulación del capital cultural exige una incorporación, una inculcación y asimilación, que consumen un tiempo extenso y crítico de la estructuración psicológica de los agentes, a los cuales se les dota, no solamente de elementos, sino de mecanismos de acumulación permanente del capital cultural, que se manifiesta de manera elemental en el hábito constante de cultivo propio.

En palabras de Bourdieu: “El capital cultural es un tener transformador en ser una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’” (1990). La transmisibilidad y acumulación de este capital tiene restricciones: demanda demasiado tiempo, no es transferible por ningún mecanismo de intercambio inmediato y depende de las competencias de apropiación del agente.

Capital cultural en estado objetivado

Si bien en su estado incorporado el capital cultural se transmite y acumula en un complejo proceso subjetivo, en su estado objetivado se manifiesta en un nivel intersubjetivo, en donde el primer entorno de socialización, la familia, es determinante. El capital cultural en su estado objetivado es más que la simple materialización del capital cultural de los miembros de la familia. Esta dota al agente del contacto con los productos de la cultura que, de acuerdo a las capacidades del hogar, mayor capital cultural provean; pero igualmente se forma en los hábitos que permiten la asimilación de los mecanismos de acumulación permanentemente y en las estrategias de reproducción que se refuerzan por la herencia de conocimiento, saber y práctica.

En este nivel se manifiesta, por primera vez, una relación funcional entre capital cultural y capital social, pues en su estado objetivado, un factor clave de las estrategias de reproducción está determinado por la red de relaciones familiares y personales con las cuales la familia rodea al agente y que se constituirán con mayor o menor éxito en la plataforma de socialización ampliada del agente. En este sentido, el capital social también se hereda y actúa como condicionante del desarrollo del capital cultural en el futuro. El diferencial de capital cultural con el que cuenta la familia determina la celeridad con la cual el agente desarrolla competencias de adquisición y acumulación de este capital, en la maximización de lo que Bourdieu (1990) llama tiempo biológico disponible y, de manera crucial para este estudio, en el desarrollo de competencias de socialización e inmersión en la red de relaciones familiares y sociales que le permitan su más pronta y eficaz capitalización.

La relación entre capital económico, capital cultural y capital social ofrece aquí un primer nivel de complejidad. Si bien se podría suponer que el capital económico es una condición de acumulación inicial, dado que garantiza la calidad del entorno de formación y la disponibilidad de tiempo, se ha verificado que ante restricciones de capital económico surgen estrategias de activación del capital social en forma de cooperación entre los miembros de una comunidad, por ejemplo de familias con grave déficit de condiciones materiales y disponibilidad de tiempo. En este sentido, la aparente relación directa entre capital económico y cultural puede objetarse gracias a una estrategia de compensación proveniente de inversión en capital social.

Capital cultural en estado institucionalizado

Por su parte, el capital cultural en estado institucionalizado se presenta de dos maneras: como el sistema de titulación y acreditación que la institucionalidad educativa confiere, pero también como el conjunto de la institucionalidad social que también actúa como determinante de la valoración social o histórica conferida a la cultura.

La primera forma, a partir de la titulación, se manifiesta como mecanismo garante de la competencia cultural, se traduce en un valor estable que actúa como convención y con respaldo de la norma jurídica. La titulación se comporta de manera similar al título valor, pero con una capacidad muy superior de garantizar un valor constante al futuro, en parte importante porque incorpora un componente extraordinario de capital social: a las vinculaciones hechas con agentes claves de conocimiento estratégico durante la formación se suman las asociaciones, los gremios, los grupos de investigación, los colectivos académicos y las empresas en la vida laboral posterior basadas en las relaciones previamente construidas. Esta densa red de relaciones gestiona las crisis de valor del título y, fundamentalmente, es garante del valor económico en el que puede traducirse el título que posee un agente o colectivo de agentes. El capital cultural institucionalizado es altamente sensible al comportamiento del capital social.

La segunda forma de manifestación del capital cultural institucionalizado, el conjunto de la institucionalidad social que actúa como determinante de la valoración social o histórica conferida a la cultura, es de fundamental importancia. Este capital cultural se sitúa en instancias de poder sociopolítico, aunque la institucionalidad en sí misma no contiene a la cultura, tiene determinación sobre ella gracias a su posibilidad de generar la política cultural. Las instituciones culturales poseen una mayor o menor cantidad de capital cultural en la medida en que son representativas de los agentes y depositarias por lo tanto de legitimidad social para el ejercicio de su tarea.

Debe señalarse que no toda la institucionalidad cultural es oficial, aunque puede ser aquella la que más visiblemente desarrolle la política cultural. Las instituciones de carácter privado también son dueñas de capital cultural en estado institucionalizado y, de una forma especialmente importante para este estudio, también las organizaciones sociales y comunitarias en torno a la cultura.

Es crucial establecer una precisión sobre la política cultural que permita superar nociones convencionales. La política cultural no es solo: "...un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación ciudadana y encaminado a mitigar, solucionar o prevenir una situación definida como problemática" (Müller, 2006); también debe entenderse como "...elemento al servicio de la construcción del Estado y la articulación de los estilos de vida cuya función consiste en proveer formas de legislar el gusto y la estética y como expresión de las interacciones de los actores sociales en la cultura, aún sin los marcos institucionales y sin una declaración explícita o formal" (Yúdice & Miller, 2004). La política cultural no ocurre solo como intervención formal institucionalizada, también se genera desde las acciones de los agentes hacedores de la cultura que establecen los modos de producción-creación, circulación-distribución, consumo-apropiación, de su cultura. En efecto, resultan determinantes no solo porque incluso puede revertir la intención de una política cultural oficial, sino porque una política cultural oficial por amplia que sea siempre será menor a los alcances que la cultura misma desarrolla en la vida social, política y económica.

El capital cultural en estado institucionalizado se acumula en la medida en que las instituciones concentran voluntad política, influencia social y recursos económicos para la política cultural que adelantan. La mayor o menor coherencia de su acción responde a las diferenciales de tensión entre las fuerzas que ponen en juego sus intereses dentro del campo. Claramente, se evidencia una relación directa entre el capital cultural en estado institucionalizado y el capital social, dado que el segundo provee las bases para los consensos indispensables para la acumulación de mayor capital cultural.

En este sentido, la concentración de un tipo de capital social determinante, el del conjunto de agentes que en una comunidad construyen los sentidos de la manifestación cultural en particular, constituye una formidable ventaja que podría traducirse en un mejoramiento de su posición política y económica. Pero esta ventaja se refleja pocas veces en poder político o económico: inicialmente existiría una relación inversa, entre el capital cultural en estado institucionalizado que posee la comunidad y el capital social que es capaz de movilizar, debido a ello no logran desarrollar acciones estratégicas en la construcción de una política cultural capaz de transformación estructural. Sin embargo, la

comunidad también podría lograr una inversión de capital social suficiente que garantice la reproductibilidad del capital cultural, a su vez una inversión en capital cultural que establezca y amplíe el capital social, con ello hace posible una política cultural de la cual puede derivar acciones y recursos para la optimización de utilidades sociales y económicas.

Dado que existe una relación entre los tres estados del capital cultural se plantea como hipótesis que una dinamización del capital social aporta condiciones positivas para la acumulación de capital cultural en estado objetivado. La profundización en la estabilidad, el sostenimiento y el direccionamiento estratégico en la ampliación del capital social promovido impacta positivamente la acumulación de capital cultural en estado institucionalizado. Esta capacidad de influencia lograda por el capital cultural institucionalizado obtenido debe permitir la expresión de una política cultural capaz de promover condiciones para la acumulación de capital cultural en estado incorporado para los agentes dueños de la manifestación cultural.

Un perfil de la
Fundación Luna Create,
Pasto (Nariño)

El contacto con la Fundación Luna Crearte implica entrar en relación con el conocimiento y la experiencia de más de veinte años en arte social de Mariela Sanzón Guerrero y Oswaldo Roberto Guerrero, fundadores de la organización en 1993.

Mariela Sanzón, egresada de la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño, encuentra en la formación artística una alternativa a la carrera del artista visual. Para ello recoge la experiencia de su trabajo inicial en el Centro de Habilitación del Niño (Cehani), impulsada por la idea de promover una posibilidad de transformación de la vida para niños y jóvenes en situación de discapacidad. Para ello, y junto a Sonia Cristina Miranda, también maestra en artes plásticas, inician la Fundación Luna Aparte. Hacia este propósito, pero sin abandonar su vocación artística, también se suma Oswaldo Roberto Guerrero, maestro en artes plásticas pero con interés y capacidades de gestión que luego le darán un lugar fundamental en el proyecto.

En el año 2004, Luna Aparte sufre “un eclipse de luna”, del cual surgen dos organizaciones, una liderada por Sonia y otra por Mariela y Oswaldo: Luna Arte y Luna Crearte. Aun cuando ambas organizaciones encuentran necesario diferenciar sus rutas y trayectorias, sentaron las bases de una cooperación cercana que sería fundamental para un vínculo de trabajo activo en procura de fines comunes y que sumará posteriormente a la Fundación de Discapacitados de Nariño (Coordinar) en un *núcleo promotor* altamente coordinado y con clara interrelación y complementariedad para el avance conjunto en políticas y planes para la población con capacidades diversas de la ciudad y del departamento.

La Fundación Luna Crearte desarrollará desde entonces un conjunto de acciones que le conferirán un carácter propio con respecto a otras instituciones del campo. El énfasis en atender las proyecciones de vida para más de cien niños y jóvenes con capacidades diversas (retardo mental leve y profundo, síndrome de Down, autismo, problemas de aprendizaje, parálisis cerebral, deficiencias motoras y auditivas, entre otras) le permite superar el modo convencional de atención y cuidado de otras organizaciones que se ocupan de desarrollar acciones formativas en los tiempos de aula.

Luna Crearte, con base en su *...propia metodología, basada en el afecto, la lúdica y la autoexpresión creativa* encontrará cada vez más necesaria una intervención integral en cada caso, de modo que los aspectos técnicos se imparten en un marco de preocupación por la integración de los niños y jóvenes a la dimensión ciudadana de la sociedad. El proceso se enmarca en cuatro niveles: nivel especial, nivel I, nivel II y pre-taller, lo cuales no se basan en un esquema de exclusión por capacidades, sino en el grado de cuidado y atención, por una parte; y por otra, por el grado de vínculo y tejido de relaciones interpersonales

construidos por la comunidad en cada grupo. Este mismo criterio se adopta para los procesos subsiguientes de escolaridad, en lo que la Fundación llama: *metodología social-artística*, la cual permite promover diferentes experiencias de acuerdo a las condiciones subjetivas, comportamentales, emocionales, actitudinales y expresivas.

En esta estructura, Luna Crearte se define así en sus propios términos:

Luna Crearte es una fundación sin ánimo de lucro; una familia de soñadores que desde el año 1993 viene haciendo del arte un proyecto de vida para que las personas con capacidades diversas o con “discapacidad”, disfruten de la vida felizmente. Caminamos siempre con la mirada al sol, con pensamiento transformador y visión integral, donde el arte y la estética se promueven como ejes del desarrollo a nivel humano y social, aportando así a la construcción de un país con justicia y equidad. Hemos fortalecido nuestra propia metodología, basada en el afecto, la lúdica y la autoexpresión creativa, para visibilizar las potencialidades artísticas como elementos importantes en la formación de valores, convivencia y competitividad.

En este sentido, el arte se constituye en un medio de formación social para permitir la autonomía y el despliegue de las capacidades de los niños y jóvenes con capacidades diversas. Resulta interesante la inclusión de la *competitividad*, una categoría que, en una lectura sin conocimiento de la experiencia, puede resultar incomprensible. Cuando se conoce el proceso y su intencionalidad, se entiende que la competitividad apunta a un fin esencial de la fundación que consiste en *desplegar competencias* útiles para la vida adulta y autónoma que espera de los niños y jóvenes que participan de sus procesos. La Fundación se plantea con seriedad horizontes amplios de vida de los niños y jóvenes y se pregunta por sus competencias y capacidades futuras para el logro de sus aspiraciones familiares, profesionales y ciudadanas, con respeto de su autonomía y subjetividad.

Este aspecto es singular para una organización artística y cultural y cuando se entiende como parte integral de su perspectiva de largo plazo, adquieren coherencia los proyectos de largo aliento de la Fundación con relación a la presencia regional en los municipios de La Unión, Buesaco, San José y Chachagüi, y el proyecto productivo de cultivo, producción y comercialización del café *gourmet* llamado *Océano Azul* cuyos beneficios se dirigen a las familias de los niños y jóvenes en condiciones de capacidad diversa. Sobre este proyecto:

Con el apoyo de Manos Unidas de España, propician el fortalecimiento de las Unidades Productivas Socializadoras, dentro de un mercado justo,

para el crecimiento económico y humano de sus familias, en los municipios de Pasto, Buesaco, La Unión y Chachagüi.

Es significativa la puesta en práctica de los principios mediante los cuales basa la metodología de formación. A partir de relaciones intersubjetivas estrechas, del seguimiento particular de cada caso, del fortalecimiento de las relaciones de pares, los niños y jóvenes desarrollan simultáneamente habilidades en técnicas artísticas, y de socialización y comunicación personal. Es interesante cómo se respalda este proceso con experiencias de empoderamiento, las cuales se materializan en ejercicios de lectura de pares, en donde cada pareja de niños o jóvenes se ayuda y respalda para desarrollar la lectura. Esta acción solidaria entre iguales para alcanzar la que Vigotsky llama *zona de desarrollo próximo* es una interesante estrategia pedagógica. De otra parte, los niños y jóvenes son motivados para convertirse en *monitores académicos*, estrategia pedagógica que premia los logros con una delegación de responsabilidad directa en acciones formativas. En efecto, el niño y joven monitor se encargan de procesos formativos de sus pares en momentos iniciales, por supuesto observados y evaluados, no solamente por los profesionales a cargo de aspectos psicológicos, pedagógicos y artísticos de la Fundación, también por el grupo a su cargo.

Ser monitor es un logro de alto reconocimiento en la comunidad de la Fundación, promueve orgullo saludable y autoestima, los cuales son reconocidos por el grupo; sin embargo, esta condición no es permanente, se puede perder por fallar a la confianza conferida, también puede recuperarse nuevamente. Con ello también se forma un aspecto importante de la vida ciudadana: la necesidad de asumir las consecuencias de los errores y las faltas frente a los iguales, siempre con ánimo de corrección.

Esta relación entre logro y responsabilidad con el grupo resulta de especial significación en la formación de valores ciudadanos. De un lado permite superar las retóricas al respecto, que suelen hacer insustancial y vacía la comunicación del sentido y el valor de la ciudadanía, y por otra parte, incorpora actitudes básicas de gran importancia sobre la ciudadanía, especialmente sobre sus implicaciones en el reconocimiento, la valoración y la visibilidad de aquellos que aportan a la construcción colectiva y, en particular, cómo esta distinción implica responsabilidad y compromiso.

Los procesos pedagógicos se basan en multiplicar las experiencias a partir de los procesos de formación. Los ejercicios de trabajo escénico, en danza o teatro, implican un momento final de exposición y conversación del grupo sobre la experiencia. No solamente la práctica, sino la reflexión colectiva y dialogada sobre ella hacen que la experiencia se vuelva más compleja de un

modo importante para los niños y jóvenes en el proceso. Por esta vía los dota de mayores recursos comunicativos: sensibles y emocionales, verbales y discursivos, al mismo tiempo. Cuando ello ocurre frente al grupo, se fortalece un importante aspecto de la formación ciudadana: la capacidad de comunicar, defender y argumentar una posición o una idea propia, individual o subjetiva frente a la mayoría.

De este modo la metodología conduce coherentemente a su objetivo organizacional, el cual se expresa del siguiente modo:

Capacitar y habilitar a niñas, niños y jóvenes con capacidades diferentes a través de la utilización de distintas herramientas artísticas como: la pintura, la música, el teatro, los títeres, danza, la expresión literaria y sonora; y el deporte lúdico, aportando a su desarrollo como seres humanos, lo cual facilita su inclusión y proyección en la vida social, educativa, laboral y cultural.

Este “modelo pedagógico” de la Fundación es un claro proceso de hallazgo de medios y procesos, basado en la observación de cada caso. Aunque hay respaldo en diversas teorías pedagógicas, estas no son explícitas ni se referencian como determinantes. En cambio, hay mayor referencia de enfoques pedagógicos alternativos, como los propuestos por el escritor Jairo Aníbal Niño con relación a la centralidad del afecto como promotor fundamental del conocimiento, la búsqueda de una estrecha coincidencia entre la libertad de pensamiento y creación con la plenitud de la vida en cualquier aspecto humano profundo.

Los espacios contribuyen a este proceso. El paso de la anterior sede, situada en la Biblioteca Parque Infantil, a la nueva sede en la carrera 29, ha beneficiado a la organización al dotarla de un espacio amplio en una casa antigua sede de la Asociación Médica Sindical Nacional (Asmedas). Los espacios de trabajo artístico buscan comodidad corporal, adecuada luz y ventilación para las actividades de lectura, escénicas, visuales, entre otras, según los procesos y proyectos. La disposición de los espacios no es un aspecto secundario, pues crea las condiciones mediante las cuales son aplicables los principios de las metodologías desarrolladas por la Fundación. Los espacios también favorecen una comunicación horizontal entre los miembros de la comunidad: espacios amplios, puertas abiertas, zonas comunes, áreas de trabajo y también de esparcimiento son posibles gracias a un inteligente aprovechamiento de los espacios que provee la casa.

Los estudiantes participan activamente en los procesos relacionados con la experiencia formativa y creativa, pero también les corresponde asumir obligaciones y responsabilidades para el provecho de su comunidad. Estas acciones de

responsabilidad en el cuidado de los objetos espacios de la casa se complementa con las acciones de empoderamiento académico y formativo que se aplican a través de las monitorías académicas. En este sentido, se proveen experiencias de responsabilidad con la comunidad que, en ocasiones, se transfieren a espacios más allá de la familia y la escuela, que son precisamente los objetivos de formación ciudadana previstos en los objetivos de la Fundación.

En este sencillo espacio de cooperación entre pares se observa una interesante característica de los procesos y la acción cotidiana: los estudiantes que están en capacidad de aportar a su comunidad pedagógica, según sus propios procesos y en el momento que se evalúa adecuado, reciben el reconocimiento y la valoración de su esfuerzo por parte de sus pares. Esto resulta significativo porque las competencias ciudadanas se forman en dos sentidos: aquellas que claramente conducen al aporte de cada miembro hacia su comunidad, pero en sentido también opuesto, el reconocimiento de la comunidad al esfuerzo de uno de sus miembros.

Al observar la plataforma estratégica en cuanto a la misión y visión institucional, que parecen haberse quedado estrechas con relación a los logros presentes. En este sentido, la visión se expresa así: “Ser un centro SOCIO CULTURAL, con cobertura departamental donde converjan todas las artes; haciendo de nuestros beneficiarios los actores principales”.

En efecto, la visión de futuro de la organización parece plenamente lograda en las condiciones actuales de la Fundación. La presencia en cinco municipios, los logros de orientación pedagógica en torno a cada niño como universo complejo, específico y diferenciado de interacción lo convierten en un actor central; de hecho, esto ha ocurrido sin marginalización de familiares y agentes sociales, en un círculo más amplio. Por otra parte, desde el inicio de las actividades la Fundación ha comprendido las oportunidades y las potencialidades generadas por entornos interdisciplinarios en la formación artística.

Por su parte, la misión describe adecuadamente el sentido de su acción organizacional: “Habilitación social, capacitación y desarrollo de potencialidades creativas: artísticas, literarias y comunicacionales; en niñas, niños y jóvenes en situación de discapacidad mental, sensorial y motora, incluyendo al grupo familiar, para el desarrollo humano, psicosocial, laboral, educativo y cultural”.

Se observa la importancia que tiene la claridad de los fines y propósitos organizacionales para rodearlos de los recursos y medios necesarios. Gracias a ello y a una muy eficaz gestión, los propósitos de la Fundación resultan coherentes con sus procesos, su discurso y su imagen comunicativa frente a la sociedad entera.

Relación entre el capital social y cultural en la Fundación

Un aspecto fundamental en la observación del proceso de inversión en capital social de la Fundación consiste en identificar los modos en que ha priorizado las relaciones primarias o fundamentales con su comunidad. En este sentido, identificó tempranamente y con claridad que el primer vínculo en la construcción de las relaciones de la organización lo constituían los niños y jóvenes incluidos en sus procesos. Con ello inició un proceso de generación de fortalezas en capital social desde su base, en lo que podría denominarse “cliente interno”.

La razón de esta claridad no proviene de una acción premeditada en busca de utilidad, en este caso social, sino de lo fuertemente interiorizados que se evidencian los principios pedagógicos y artísticos que guían a la organización. En sus palabras, los principios pedagógicos y metodológicos adoptados (*el afecto y la auto-expresión artística, AEA*) requirieron de un trabajo dedicado y cuidadoso para ofrecer a los niños y jóvenes, más que un lugar de adquisición de habilidades y permanencia, un espacio de realización subjetiva basada en la experiencia afirmativa de la expresión y en el fortalecimiento de un proceso de socialización complejo, más allá de escuela-familia, cultura y sociedad.

A partir de esta base, el capital social desarrolló un proceso de acreción a partir de diferentes niveles simultáneos: familia, sector artístico, sector cultural, bienestar social, desarrollo económico, organizaciones pares, sector salud, tercer sector, organismos de cooperación, incluso sector de recreación y deporte, turismo y ciencia y tecnología. Sin embargo, el énfasis en construir el vínculo afectivo tiene implicaciones importantes en estas relaciones interinstitucionales. En efecto, más que un capital social constituido por acuerdos, convenios o contratos, que en efecto se desarrollan, el énfasis se concentra en la comunicación clara, cara a cara, de los interlocutores, que mantiene la fidelidad a una idea compartida y unos propósitos comunes de largo plazo; de hecho, como proyectos comunes de vida.

Por lo tanto, la estrategia de generación de capital social no es tanto extensiva como intensiva. No se trata de densidad solamente, sino de la cualidad y resistencia de los vínculos sociales logrados. Estas vinculaciones se manifiestan políticamente en la medida en que la fundación es movilizadora y moviliza acciones sociales para la inclusión de su población objeto de trabajo y del desarrollo sociocultural de la región en general.

Con respecto al capital cultural se observa una cuidadosa y sostenida inversión en capital cultural institucionalizado y objetivado. En cuanto al primero, la Fundación avanza dentro de sus características a procesos que formalicen y validen las experiencias artísticas y sociales de sus miembros. Gracias a las

capacidades de gestión de la Fundación, un conjunto de agentes sociales con reconocido capital institucional aportan al cualificar y respaldar las iniciativas, especialmente la institucionalidad pública del sector educativo y cultural.

La fundación ha tenido experiencias significativas en la inclusión de saberes tradicionales y prácticas culturales locales, lo cual le ha permitido una ampliación del capital cultural objetivado de las experiencias que promueven el capital cultural incorporado. Ambos capitales culturales tienen estrecha relación cuando se promueven acciones basadas en las tradiciones y prácticas familiares y sociales. En este sentido, hay una significativa potencialidad si la organización intensifica su intercambio con saberes tradicionales diversos provenientes de comunidades y colectivos campesinos, indígenas, afrocolombianos, entre otros, en una región especialmente rica en diversidad de prácticas y sentidos de comprensión del mundo y de la vida.

En esta perspectiva, la organización ha encontrado formas de dinamización del capital social y cultural que se han manifestado en oportunidades de expansión y crecimiento. También vuelve funcionales los “rendimientos” de ambos capitales y los convierte en utilidad social y económica, claramente conducente a crear opciones reales de sostenibilidad. Por otra parte, la preocupación por procesos expandidos de productividad y sostenimiento de su población objetivo le ha permitido promover acciones de economía social en las cuales convergen las tres formas de capital: social, cultural y económico, bajo los parámetros de la misión organizacional.

Un perfil de la Fundación
Delirio, Santiago de
Cali, Valle del Cauca

La Fundación surge como iniciativa conjunta de las trayectorias de sus fundadoras en los sectores cultural, institucional, político y social de la ciudad de Cali. Sus intereses convergen cuando dos empresas culturales que lideran separadamente, basadas en la impronta cultural del género musical llamado salsa en Cali, se reúnen para mejorar sus capacidades de producción y de gestión.

Sus fundadoras, Andrea Buenaventura y Ángela María Gallo, reunían una larga producción, gestión, circulación y comercialización de eventos en especial relación con el sector público de la ciudad. En este caso se observa cómo el capital social desarrollado por las experiencias y los recorridos previos de las fundadoras se constituye en el “capital inicial” de la Fundación Delirio. Por otra parte, la firme convicción sobre basar la iniciativa cultural en un género musical referencial e identitario de la ciudad implicó una estrategia de funcionalización del capital cultural promovido por la cultura popular de la ciudad. De este modo la iniciativa se funda con importantes aportaciones de capital social y cultural combinados: el primero a partir de las experiencias y relaciones previas, y el segundo, a partir de la elaboración de propuestas basadas en la riqueza contextual y de prácticas del género musical en la ciudad.

La Fundación recurre a un apalancamiento bancario que permite el desarrollo de las actividades iniciales, las cuales reportan progresivamente estabilización y luego rentabilidades.

Gracias a diversas acciones expansivas se desarrollan diversos productos, el de mayor referencia: Delirios Itinerantes, el cual permitió la oferta de la producción escénica y coreográfica a clientes fuera de la ciudad y, especialmente, a aquellos de orden empresarial y privado. Con ello se supera la limitación del espectáculo escénico dependiente de los ingresos de exhibición, taquilla y comercialización, cuya programación en horario estricto y dependiente de la convocatoria implica una importante restricción de la oferta del espectáculo. En efecto, Delirio Itinerante fue una diversificación de la oferta con base en el mismo producto, dotándolo de un carácter diferenciable gracias a estrategias de comunicación, promoción y mercadeo, y, sobre todo, encontrando solución a una estructura de costos que permitiera rentabilidad y sostenibilidad.

El espectáculo fue ampliando sus exigencias de producción; rápidamente tuvo que superar su dependencia por ingreso de taquilla para apoyarse en los auspiciantes-anunciadores como principal fuente de financiación. Este financiamiento permitió la adquisición de la carpa y suprimir los costos de arrendamiento de escenarios. No solo el espectáculo en sí mismo, sino además los costos de gestión y administrativos, que implicaban gastos de personal, también impactaban las obligaciones generales de la Fundación. La organización supo racionalizar su crecimiento y promover ingresos que sostuvieran el aumento

de personal, la sede y los costos generales no relacionados con la producción del espectáculo.

En este sentido, la rentabilización del talento humano incorporado permitió responder con soluciones organizacionales. La Fundación supera así el nivel de operación inmediato en torno a la producción escénica, nivel generalizado en las organizaciones pequeñas que centralizan su actividad entera en torno a la oferta escénica, y se permitió una “mayoría de edad” al involucrar actividades no misionales pero estratégicas para el proceso de crecimiento organizacional: administración, comunicaciones, mercadeo, etcétera. La diversificación de fuentes de financiación, obtenida por el capital social de que dispone la organización, le permite obtener financiación que posibilita pagos por encima del mercado para sus miembros tanto artísticos como administrativos.

La eficacia del capital social es significativa en momentos críticos del proceso. Gracias a esta gestión con accionistas cercanos la carpa pudo reubicarse, no solo como respuesta a dificultades en el emplazamiento original debido al impacto en la población residente vecina, sino como proyección a un espacio con mayor capacidad de servicios complementarios. Ello es fundamentalmente una estrategia de valor agregado que redimensiona los productos y servicios ofrecidos. Claramente el capital social moviliza recursos que remozan los procesos y resultados de la organización.

La Fundación Delirio se concentra igualmente en las rentabilidades que puede ofrecer el capital cultural vinculado a su territorio, en este caso y en un sentido amplio la ciudad de Cali. La Fundación desarrolla procesos de formación en las diversas localidades de la ciudad por intermedio de una estrategia de fortalecimiento de las escuelas conformadas desde la base. La mayoría de estas escuelas, con serias dificultades organizacionales y de gestión, son acompañadas y apoyadas por la Fundación. Cada una de ellas, cuatro en total, se ha organizado autónomamente pero asociada con la Fundación Delirio en un acuerdo mediante el cual las escuelas proveen los desarrollos artísticos de sus bailarines miembros, quienes son contratados en conjunto una vez surten la convocatoria y audición para la selección de quienes se integrarán al próximo espectáculo.

Esto implica un serio involucramiento con las comunidades, dado que los bailarines de las escuelas provienen de los sectores más vulnerables de la ciudad, al igual que los maestros o docentes que, aunque empíricos, cuentan con un profundo saber de la salsa como práctica de baile popular.

Como contraprestación a los apoyos de gestión y administrativos, las escuelas se encargan del desarrollo técnico y artístico de sus miembros. Claramente las organizaciones identifican sus carencias y las intercambian con las fortalezas de

su par, con especial capacidad de complementariedad. Esta estrategia se basa en una lograda capacidad de comunicación.

Las escuelas han sido promovidas e impulsadas para constituirse en fundaciones pares sostenibles. En un entorno con debilidades organizacionales y ausencia de organizaciones culturales sólidas, la Fundación Delirio fue capaz de evitar frustrarse frente a este vacío y comprometer con ello su propia sostenibilidad, para involucrarse con el desarrollo de organizaciones que le eran indispensables, promoviendo con ello desarrollos particulares que eran al mismo tiempo colectivos. La Fundación optó por un desarrollo sinérgico basado en una alta complementariedad con los agentes de su entorno.

En esta dirección la Fundación promueve su proyecto Paso Firme, que consiste en la capacitación de las escuelas y los bailarines en sus comunidades de origen en áreas como vestuario, maquillaje, emprendimiento, expresión corporal, teatro y acondicionamiento físico. Este proyecto lo desarrollan diez profesores y cuenta con financiación del Ministerio de Cultura, cuyos recursos se destinan en su totalidad a este apoyo a bailarines y escuelas.

Con estas estrategias la Fundación Delirio sustenta y verifica los impactos sociales que se traducen en el reconocimiento y la valoración de la ciudadanía caleña. Los estudiantes y docentes de las escuelas encuentran que sus prácticas culturales en la salsa son valiosas y reditúan en el reconocimiento público y en el ingreso económico para ellos y sus familias, ello se basa en la aceptación del valor patrimonial de la salsa y la capacidad de sus practicantes para revertirla en su beneficio económico y social.

La Fundación y sus estrategias de apoyo organizacional a las escuelas se basan en la dignificación y el reconocimiento social y económico de los artistas, impulsando un sentido de profesionalidad. No hay ninguna concesión a la gratuidad respecto del trabajo artístico: en todos los planes de negocio, presupuestos y proyecciones de costos, los gastos del personal artístico son el principal rubro, seguido de los costos de producción, todos pagados por encima de los precios de mercado. Esta es una estrategia de garantía de calidad y fidelización del cliente interno basada en alta remuneración y ética del servicio.

Las escuelas proveen números independientes, los cuales son integrados en un espectáculo unitario basado en un concepto desarrollado por el Comité Artístico presidido por Andrea Buenaventura. El Comité se encarga de elaborar la “dramaturgia” que les dará a los diferentes números contexto y desarrollo continuado. El comité cuenta con un asesor artístico, un investigador, un músico, un productor, un director de producción artística, un escenógrafo, un ingeniero de luces, un ingeniero de sonido y un profesor de circo. El investigador aporta los

elementos contextuales e históricos de las obras a partir de los cuales se desarrolla la acción que guía la coreografía.

De modo general, la Fundación despliega estrategias de financiamiento público y privado. Básicamente, reporta ingresos por boletería, alimentos, patrocinadores, mercadería, Delirio Itinerante, apalancamiento bancario y convocatoria de apoyos concertados del Ministerio de Cultura. Los aportes del programa, aunque relativamente pequeños frente a los costos de un espectáculo oneroso, se valoran ampliamente.

Determinantes y estrategias
del capital social y el
capital cultural en la
Fundación Luna Create y
en la Fundación Delirio

Las experiencias observadas son claramente eficaces en la generación de procesos de permanente inversión de capital social y capital cultural. En efecto, las organizaciones se han constituido y desarrollado a partir de procesos de inversión y de reinversión en capital social, de hecho, procesos de acumulación de dichos capitales que explican su sostenibilidad.

Las organizaciones comprenden que densificar y profundizar su red de relaciones es determinante para responder a restricciones de capital económico que pueden comprometer su sostenibilidad. Pero no lo hacen solo para compensar la debilidad de capital económico disponible; están guiadas por razones más profundas y, en ambas organizaciones, por una perspectiva de largo plazo.

Ambas organizaciones se preocupan por desarrollar vínculos estrechos y afectivos con los agentes cercanos a su actividad, de modo que la comunicación de sus intenciones y modos de actuación se expresan y se verifican como coincidentes con objetivos comunitarios y sociales compartidos por todos ellos. La comunicación de la visión y cómo esta resulta incluyente de aspiraciones colectivas es parte determinante de la conformación de vínculos estrechos.

Estrategia de crecimiento razonable

Sin embargo, la afectividad y la emocionalidad de la comunicación no son suficientes por sí solas. La inversión en capital social de ambas organizaciones se basa en un principio fundamental, el cual puede denominarse *crecimiento razonable*. Ambas organizaciones tienen un carácter expansivo y de crecimiento; es decir, aspiran a *más y mejor*, como parte de una muy interiorizada lógica en todas las organizaciones, las comunidades y los colectivos, lógica que tiene diversas explicaciones desde las teorías organizacionales, la psicología social y la economía. No obstante, ambas organizaciones son cuidadosas en comunicar y promover logros creíbles en horizontes acotados, con ello estimulan el espíritu solidario de los agentes cercanos, pero con previsión de logros asequibles. Con ello gestionan la expectativa y cierran las posibilidades de descreimiento o una sensación de decepción.

El crecimiento razonable es una estrategia no solo de comunicación, también de planeación, de manera que conduce esfuerzos y recursos organizacionales de modo coherente. Por lo tanto, la coherencia entre expectativas y proceso real es cercana y puede ser verificable por cualquiera de los agentes próximos.

Esta estrategia es interesante cuando se observa en dos organizaciones de larga trayectoria y de referencia nacional y puede ser un aspecto diferenciador con relación a otras organizaciones en que frecuentemente se encuentran dos

tipos de problemas: perspectivas expansivas no fundamentadas o, por el contrario, el dominio de horizontes estrechos y cortos de planeación.

El crecimiento razonable también contribuye a la confianza de los actores en el tiempo. Es decir, tiene un efecto acumulativo: los logros previos, dentro de la estrategia de crecimiento razonable, resultaron cumplidos o satisfechos con lo cual se reafirma la voluntad de los miembros y la capacidad de generar confianza en el proyecto colectivo.

El crecimiento razonable es una estrategia de gestión y promoción del capital social, más que una conducente a diversificarlo. En efecto, se apoya en las vinculaciones previas y en la confianza lograda con la trayectoria a lo largo del proceso. No obstante, permite logros que son útiles para demostrar confianza a nuevos agentes.

Estrategia de núcleo promotor

Una segunda estrategia clave de sostenibilidad, conducente a proteger el capital social acumulado, consiste en la conformación de lo que puede denominarse *núcleo promotor*. Con frecuencia, ambas organizaciones han encontrado inversiones y desinversiones que expanden o contraen su capital social; sin embargo, han constituido un núcleo promotor, un grupo de agentes altamente comprometidos, intelectual y afectivamente vinculados, que suman sus experiencias y trayectorias humanas y profesionales, para alinearse y responder a situaciones límite que puedan afectar o comprometer a algunos de ellos. En ambos casos un grupo pequeño, pero cercano, es altamente eficaz para coordinar acciones conjuntas para la promoción de los objetivos esenciales que comparten.

El núcleo promotor es una estrategia que permite respuestas de rápido consenso y que viabilizan soluciones pragmáticas a las coyunturas. No obstante, no es solo una estrategia de último término y para momentos límite, es también un grupo de trabajo estratégico. El núcleo promotor actúa también para articularse a acciones de largo plazo, especialmente orientadas a la política cultural, en las cuales su perspectiva compartida de medios y fines resulta eficaz frente a las incertidumbres y complejidades de los procesos de diseño, seguimiento y evaluación de políticas y planes de cultura. Además, es útil para un objetivo fundamental de largo plazo: el posicionamiento político y ético en los sectores de actuación de las organizaciones.

La razón de larga coexistencia de los miembros del núcleo promotor obedece a su coincidencia, explícita o no, de principios fundamentales de orden político y ético, pero también a la verificación de experiencias que les han probado que el desarrollo o las oportunidades de uno de ellos también se traduce en

desarrollo del sector y de las oportunidades de todos. El avance de una iniciativa liderada por una de las organizaciones se comprende como un proceso de beneficio colectivo y está guiado por los campos específicos de experiencia y las capacidades de cada organización o agente, lo cual garantiza el cumplimiento de procesos y productos para los auspiciantes. El sostenimiento del núcleo promotor es una tarea difícil, pero de evidentes beneficios de largo plazo, pues representa un nivel de asociatividad no formal que vela por el desarrollo del campo.

En este sentido, la estrategia de núcleo promotor puede interpretarse como una respuesta al vacío de asociaciones formales en el contexto nacional.

Esta estrategia tiene efectos importantes en aspectos clave del capital cultural, específicamente del que Bourdieu llama capital cultural institucionalizado. Claramente la alineación estrecha que permite el núcleo promotor genera, a partir de solventar los problemas de sostenibilidad por vía de inversión en capital social, suficiente capacidad política para la incidencia y generación de política cultural. La política cultural *instituye* y por lo tanto crea condiciones de interlocución para la política cultural promovida por la institucionalidad pública (de arriba hacia abajo), pero además para generar condiciones marco de actuación del sector y del ámbito, por lo cual promueve el desarrollo de política cultural desde la base de las prácticas culturales (de abajo hacia arriba).

Estrategia de ética de permanencia

Las intervenciones en educación y cultura suelen estar determinadas por el largo plazo dado que procesos y productos solo demuestran impacto luego de inmersión y sostenibilidad de acciones. Bajo esta afirmación, aunque de modo no explícito, ambas organizaciones practican lo que podría denominarse *ética de permanencia*. Esta estrategia consiste en que los procesos desarrollados en un territorio particular se asientan, a partir de considerar la intervención como estructural y superior a condiciones de coyuntura o de oportunidad.

En efecto, las organizaciones estudiadas intervienen con claridad respecto del compromiso que se desarrolla una vez se desata el proceso cultural y educativo. Esto implica un reposicionamiento de los factores que guían la decisión de intervenir en determinada iniciativa. No son las oportunidades de generación de proyectos, por vía de convocatorias locales, departamentales o nacionales, sino por vía de una gestión que diagnostica necesidades específicas en las cuales la convocatoria puede respaldar en algún momento de un proceso previsto como autónomo el acceso al recurso de las convocatorias.

Esta estrategia es respuesta a la debilidad, ampliamente diagnosticada en algunas convocatorias de la institucionalidad pública cultural, en la cual se promueven

iniciativas cuyo horizonte máximo es incapaz de superar la vigencia de un año. En este marco, algunas organizaciones realizan intervenciones inconexas y temporales, lejos de una estructura de aplicación y desarrollo; aunque de ello obtienen un recurso de corto plazo, claramente comprometen las oportunidades de inversión en capital social y cultural. Las organizaciones contempladas en este estudio entienden claramente el costo de oportunidad que representa la intervención no estructural y son capaces de calcular su costo en capital social y cultural al comparar los beneficios de corto plazo frente a los de largo plazo.

La estrategia de ética de la permanencia favorece la inversión y el retorno en cuanto a capital social y cultural a partir de la afirmación territorial y local.

Estrategia de horizontes de planeación múltiples

En las organizaciones estudiadas puede observarse la simultaneidad de acciones hacia objetivos de corto y largo plazo. A este modo de desarrollar su planeación puede denominarse *horizontes de planeación múltiples*. Aunque en numerosas organizaciones culturales es generalizado el uso de la planeación estratégica –que se basa en la proyección de acciones presentes bajo una visión futura de largo plazo–, la estrategia de horizontes de planeación múltiples resulta diferente en varios aspectos importantes.

En primer lugar, no se trata de una planeación por fases en la cual las acciones presentes constituyen avances parciales hacia logros ulteriores. Aunque parte de ello ocurre, los horizontes de planeación múltiples son modos de poner en acción diversos procesos en diferentes alcances temporales, por lo tanto incluso cuando tienen complementariedad, son suficientemente independientes para que el corto plazo no comprometa el largo plazo.

Esta estrategia constituye un modo de “dispersión del riesgo”, ya que permite alternativas de corto plazo, pero consistentes con los objetivos de largo plazo al margen de sus resultados. En otras palabras, los procesos estratégicos de largo plazo tienen distintos modos de promoverse de acuerdo a los resultados de las acciones y los procesos de corto plazo.

Superar la noción del corto plazo como “fase” o “etapa” es interesante porque permite flexibilidad suficiente para encarar las fallas o dificultades con amplitud de opciones y sin abandonar los objetivos estratégicos. Se presenta una flexibilidad que bien puede considerarse “margen de maniobra” o, preferiblemente, “improvisación creativa”. Probablemente esta solución pudo provenir de las dificultades que enfrentaron, y aún enfrentan, las organizaciones para desarrollar sus acciones presentes, lo cual contrasta con la claridad de su visión y lo concreto que resultan sus objetivos de largo plazo.

Esta estrategia favorece la promoción de capital social al generar la confianza que requieren los agentes próximos para involucrarse en un proceso que entienden claro en su visión y que presenta capacidades para solventar la coyuntura y la variabilidad de las condiciones del sector cultural.

Estrategia de formación ciudadana

Las organizaciones incluidas en el estudio no presentan ambigüedad alguna en sus objetivos formativos. Se desarrollan actividades para la apropiación técnica y el desarrollo de altas capacidades para la creación y producción artística, pero este alcance está subordinado a los logros sociales.

La expansión del capital social que han puesto en marcha ambas organizaciones se debe en parte al modo como han articulado los procesos formativos artísticos con desarrollos sociales en sus territorios y poblaciones de interés. Ambas organizaciones se orientan hacia logros de profesionalización que permitan la autonomía económica y el reconocimiento social de sus miembros. En ambos casos se aplica un criterio que busca la autonomía y dignificación, por el cual el oficio artístico se constituye en opción de proyección laboral, familiar y social. En este sentido, las organizaciones estudiadas comprenden la situación de sus miembros más allá de los espacios de práctica y formación, se comprometen con ellos para cualificar sus competencias sociales, su dimensión ciudadana.

Este modo de proceder supera las nociones convencionales de cliente, estudiante o practicante, donde suele encontrarse una escisión entre las condiciones de vida y los términos de trato en la organización. La noción de cliente parte de suponer una relación elemental signada por el intercambio de un bien o servicio por una contraprestación, usualmente en dinero; el problema de esta relación para los objetivos de inversión en capital social que se proponen las organizaciones objeto de estudio es que compromete vínculos de cooperación y solidaridad, fundamentales para el desarrollo del capital social, los cuales no están determinados por términos de intercambio.

La noción de estudiante procede en parte de, pero no corresponde totalmente a, la realidad en las experiencias de formación de ambas organizaciones. En efecto, las organizaciones promueven una relación con el conocimiento del arte y de la cultura en la cual están comprometidos aspectos fundamentales de la experiencia vital de sus miembros. Por las características de los procesos de formación se hace posible un continuo entre los espacios de la cotidianidad y los de la formación, vínculo problemático en la mayoría de los entornos de formación donde suelen observarse profundas diferencias entre el espacio de formación y la vida social, familiar y cultural.

Por cuanto se plantea como objetivo de formación el desarrollo de capacidades ciudadanas, las organizaciones se encuentran en mejores condiciones de identificar agentes que contribuyan a la formación de capital social, al mismo tiempo que, por vía de las prácticas culturales y artísticas que promueven, despliegan capacidades para la generación de capital cultural.

La dinámica del capital cultural bajo esta estrategia es interesante. Por un lado se identifican vínculos socioafectivos con la práctica artística y cultural, lo cual permite valorar el capital cultural incorporado. Posteriormente, a partir de reconocer y vincular los contextos, tanto familiares como sociales, se vincula el capital cultural objetivado.

El siguiente paso es el definitivo, al superar naciones de la formación instrumental o disciplinar, mediante objetivos de formación ciudadana, con lo cual se instala el sentido de formación en la dimensión política y social, el paso concluyente para la formación de capital cultural institucionalizado, el cual se manifiesta no solo mediante procesos de acreditación y titulación, sino gracias al logro de un factor de poder político real al demostrar este tipo de logro. Esto hace que las organizaciones tengan capacidad de interlocución con la institucionalidad local y nacional y, de hecho, atención del poder político: presidente, congresistas, alcaldes, concejales, etcétera.

Estrategia de redes integrales

La comprensión de la tarea de las organizaciones culturales como transversal a diversos sectores es un aspecto relevante en la capacidad de las organizaciones objeto de estudio. En muchos escenarios se ha hablado insistentemente sobre la transversalidad de la cultura, de su carácter intersectorial y su comportamiento como multisector; sin embargo, las teorizaciones pocas veces encuentran aplicación pragmática. Es un hecho que la intersectorialidad de las instituciones gubernamentales sobre los asuntos en donde interviene la cultura dista de ser integral y que las organizaciones culturales tienen dificultades para superar las vinculaciones de su entorno sectorial inmediato.

No obstante, ambas organizaciones presentan una interesante solución al haber promovido, participado y mantenido activas redes que incluyen miembros provenientes de diferentes sectores socioeconómicos y de diferentes contextos de actuación. Estas redes, que pueden denominarse *redes integrales*, agrupan funcionalmente y relacionan: (1) interdisciplinaria de las prácticas artísticas; (2) interrelación intersectorial; (3) actuación en los diversos niveles territoriales: comunidad-localidad-municipio-región-nación-globalidad; (4) tránsitos entre las dimensiones comunitaria, pública, privada y del tercer sector.

El primer nivel de las redes integrales se observa en las prácticas artísticas. Ambas organizaciones mantienen relaciones activas con diferentes agentes de las prácticas musicales, dancísticas, teatrales, audiovisuales, literarias, plásticas y visuales. El enfoque de trabajo artístico interdisciplinario tiene significación a nivel educativo y se enmarca en claros propósitos formativos; pero además es un medio de ampliación de inversión en capital social y de diversificación de ofertas, que también contribuye a la dispersión del riesgo. Asimismo, hay una constante ampliación de contacto y vínculo con prácticas artísticas menos convencionales: circo, tecnologías, medios de comunicación, diseño, arquitectura, lo cual aumenta las capacidades de las organizaciones para diversificar las fuentes que provean solución a sus objetivos en muy distintos propósitos: desde una actividad de aula, hasta proyectos de infraestructura.

Un segundo nivel puede encontrarse en la intersectorialidad de campos. Las organizaciones objeto de estudio han logrado una capacidad de interlocución intersectorial dotada de autoridad y reconocimiento en múltiples espacios relacionados, especialmente: salud, medio ambiente, infancia y juventudes, desarrollo social, integración social, economía social, tercera edad, medio ambiente, género, turismo social, entre otros. Esta capacidad de interlocución se traduce en la potencialidad para generar propuestas desde el arte y la cultura con incidencia en campos vinculados, lo cual multiplica las alternativas de financiación de los proyectos, fortalece la capacidad argumentativa y de justificación de los procesos y posiciona las actividades de las organizaciones como socialmente pertinentes. Una clave de esta capacidad consiste en que las organizaciones fortalecen primero el vínculo intersectorial cultura-educación, las demás relaciones intersectoriales se aproximan articuladas con este eje.

Esta solución es altamente eficaz porque tanto la cultura como la educación son acciones de alta pertinencia y presencia en casi todos los escenarios sociales, y también porque la educación y la cultura “median” con gran capacidad necesidades de los demás sectores. Por ejemplo: las organizaciones desarrollan acciones educativas, basadas en las artes, para el desarrollo de inclusión social; o plantean proyectos culturales, basados en educación, para la promoción de fines medio ambientales.

Las redes con estas características permiten una amplia movilidad de la inversión en capital social y cultural. Por un lado, claramente fortalecen interrelaciones que favorecen la acumulación y activación de capital social; pero también dinamizan el capital cultural, especialmente institucionalizado, al permitir alternativas para agregar valor a procesos de un sector en particular al incluir componentes culturales y educativos específicos en los cuales las organizaciones demuestran capacidad y experiencia. El retorno de la alta inversión en capital

social y cultural que las organizaciones han desplegado durante años para sostener estas redes complejas se manifiesta cuando, poco a poco, se perfilan como únicas y diferenciales para atender necesidades de ciertos sectores diferentes al propio, con el tiempo ganan lo que podría llamarse una “posición dominante”.

Un tercer nivel interrelacional lo constituyen las capacidades en red, desarrolladas por las organizaciones, para operar y tener influencia en lo microterritorial: comunidad, barrio, vereda; lo territorial: localidad, municipalidad; y lo extraterritorial: lo nacional y lo global. Con ello, las organizaciones pueden movilizar recursos y capacidades para solventar problemas y desarrollar iniciativas con capacidades locales para el logro de efectos globales, o viceversa, aplicar capacidades identificadas globalmente para el logro de impactos locales.

Por último, la capacidad de diálogo y de combinación de objetivos según la naturaleza de los sectores público-privado, comunitarios y del tercer sector contribuye a la diversificación de fuentes de financiación, la dispersión del riesgo frente al agotamiento de auspiciantes empleando mecanismos de sustitución o complementariedad, la diversificación de la oferta y la ampliación de círculos de referencia-influencia.

Las *redes integrales* tienen la capacidad adicional de permitir optimizar las oportunidades al mejorar el acceso a información; esto se traduce en mejores condiciones de sostenibilidad. Estas redes son un ejemplo claro sobre cómo la inversión de capital social y cultural retorna en oportunidades y, por esta vía, en utilidades sociales y económicas para las organizaciones.

Estrategia de reivindicación territorial

Las organizaciones objeto de estudio, aun cuando demuestran capacidades de desenvolvimiento local-global se afirman como expresión de su territorio de origen. Esta afirmación del territorio tiene dos registros, por un lado es *culturalmente identitaria* al identificar prácticas artísticas y culturales de su contexto como motivo fundamental de su acción organizacional; por otro lado, es *socialmente vinculante*, al motivar la relación solidaria de los agentes locales que observan en la organización un medio de transformación del territorio como positiva y de beneficio común.

El primer registro es un dinamizador del capital cultural objetivado e institucionalizado. Las organizaciones apelan a la base de su tradición y pertenencia territorial para generar procesos y productos distintivos de otras ofertas y para integrar mejor los conocimientos y saberes disponibles en el territorio, especialmente aquellos de memoria y tradición popular. Al respecto, las organizaciones están guiadas por principios éticos de reconocimiento e inclusión de los saberes

populares en el territorio, pero también, resulta un medio no explícito de cualificación al integrar saberes de alto refinamiento y complejidad para enriquecer la diversidad y cualificación de sus procesos y productos. En otras palabras, es una estrategia horizontal de generación de valor agregado.

El segundo registro es un dinamizador del capital social. En este sentido, las organizaciones identifican una base común de intereses compartidos por los agentes con los cuales comparte el territorio y que le permiten situarse como medio o instrumento para el logro de los fines compartidos para el desarrollo, el bienestar o la transformación positiva del contexto. Ambas organizaciones han sido exitosas al comunicar, pero también al demostrar, que tienen capacidad de afectación positiva del contexto con lo cual, paso a paso, ganan confianza de los agentes locales.

Esta estrategia de reivindicación territorial difiere de aquella denominada *núcleo promotor*, la cual se explicó previamente. La reivindicación territorial atañe a los agentes que comparten la dimensión territorial y, aunque en ocasiones puede coincidir, no necesariamente son los agentes del núcleo promotor.

Las organizaciones, bajo esta estrategia, logran una identidad pública que las vincula con lo propio y genuino del territorio. Con el paso del tiempo estas inversiones en capital cultural y social, en los dos registros identificados, pueden llegar a generar un posicionamiento privilegiado tal que la relación entre organización y territorio se aproxime al punto de convertirse en referente de identidad cultural local.

Un incremento sostenido de las inversiones en capital cultural y social puede generar un valor que llegue a un punto en el cual los agentes dentro del territorio pueden considerar la pérdida de la organización como un detrimento al acervo cultural y social. Un punto en el cual, para los agentes en el territorio, la pérdida de tales cuantías de capital social y cultural es algo inadmisibles.

Esto puede viabilizar acciones de cooperación y solidaridad de los agentes locales, las cuales pueden ser puntuales o permanentes; pero, en general, constantes bajo condiciones de estabilidad; y, mayores bajo situaciones límite, ello como reacción al riesgo de pérdida colectiva. Al mismo tiempo, desde una perspectiva “institucional” o “formal”, puede movilizar a los agentes para promover acciones políticas orientadas a declaratorias de patrimonio cultural local a favor de la organización. Para esto último, no es necesaria una situación extrema, basta una acumulación de capital cultural y social suficiente que haga evidente para los agentes del territorio el valor de la inversión compartida y la necesidad de actuar juntos para protegerla.

Estrategia de procesos pedagógicos integrales y de desarrollo humano

Ambas organizaciones superan claramente los enfoques de capacitación y entrenamiento y buscan alternativas más completas y vinculantes con la experiencia subjetiva de sus miembros. Los procesos de formación se fundamentan en planos de interrelación conectados con la realidad social y cultural circundante, ciudadanos y organizaciones pares. A partir de estas vinculaciones complejas, se hace necesario contemplar procesos de cualificación técnica, pero nunca fuera de los determinantes contextuales de orden social y cultural y, sobre todo, siempre en el marco de la experiencia subjetiva.

En este sentido se entiende como necesaria una estrategia de *pedagogía integral* que desarrolle procesos orientados a fines de formación complementarios. Ambas organizaciones rodean a la actividad pedagógica de una acción afectiva de gestión cultural que genera alternativas de intervención, promueve las potencialidades, fomenta las relaciones organizacionales, identifica las oportunidades de expansión, diversifica las líneas de acción y moviliza la acción formativa a escenarios de pertinencia.

Estos procesos se basan en unos fines formativos que apuntan a desarrollos, no solamente profesionales, aunque ambas organizaciones se preocupan por la eventual autonomía laboral y social de sus miembros, sino también al logro de cualidades para la socialización y la vida ciudadana. Para ello logra eficazmente incluir el arte y la cultura como espacio, no complementario, sino fundamental de la formación en el derecho y el deber ciudadano. Sin discursos vacuos sobre el tema, se promueve la integración a la vida ciudadana al mismo tiempo que se intensifica la formación humana y ciudadana.

Las actividades no buscan centralmente la formación de técnicas y habilidades. Estas pueden desarrollarse pero dentro de objetivos de formación humana y social, que son aquellos que de fondo afectan positivamente los contextos. Ambas organizaciones entienden que se transforman los contextos, menos con casos individuales de talento excepcional, que con procesos de cooperación y solidaridad donde las condiciones para la expansión de este talento sean sostenibles y compartidas con los pares y con la sociedad.

Estrategia de creación de valor a partir de procesos interrelacionados no sectoriales

Las organizaciones objeto de estudio han demostrado capacidad de gestión y una puesta a prueba de sus capacidades de generación de capital social y cultural desplegando acciones audaces en sectores y prácticas por fuera de sus entornos

de actividad. Por ejemplo, una productora de café orgánico de alta calidad, por una parte; y una producción filmica de largometraje argumental, por otra parte, son acciones de generación de valor en entornos no inmediatos a la actividad de la organización, pero capaces de crear valor de forma significativa.

La capacidad de una organización para permitirse tal flexibilidad y demostrar tal capacidad de interrelación proviene de sus fortalezas en capital social y cultural. Esta estrategia de creación de valor implica que las organizaciones han sido capaces de desarrollar vínculos y relaciones significativas y profundas por fuera de sus límites convencionales de actuación y que han logrado motivar a agentes no inmediatamente relacionados con el sector de forma comprometida. Por otra parte, ambas organizaciones emplean el capital cultural de que disponen para que las iniciativas tengan suficiente carácter de identidad y diferenciación, suficiente capacidad de promover vínculos compartidos de tradición regional y local, intensificar elaboraciones y prácticas culturales incorporadas a la iniciativa y comunicarlas efectivamente.

En este sentido se demuestra que el valor agregado para productos y servicios de las organizaciones puede provenir de sectores alternativos. La creación de las rutas que vinculan en propósitos e intereses a actores de diferentes sectores es resultado de capacidades significativas de inversión en capital social y una base identificada de factores que funcionalicen el capital cultural.

Estrategia de vinculación laboral a partir de la experiencia de vida

Un aspecto destacado en ambos casos lo constituye el cuidado en la selección de las personas que ocupan cargos y tienen responsabilidades en las organizaciones. En los casos observados se identifica que no son los aspectos formales los que inclinan la elección, son fundamentalmente coincidencias en los sentidos de vida y proyección de las experiencias previas en consonancia con la misión de las organizaciones.

Por lo tanto, se trata de oportunidades para sumar proyectos de vida subjetivos a un proyecto de vida compartido. Las experiencias vitales, más allá de las laborales, de formación y de conocimiento, son básicas. En este sentido, las organizaciones realizan importantes ahorros en los esfuerzos por comunicar sus fines fundamentales, para coordinar las acciones de acuerdo a los objetivos y, además, agregan compromisos sinceros y motivación comprometida en las iniciativas.

Esto ocurre gracias a las relaciones horizontales y de confianza que caracterizan las relaciones de trabajo en las organizaciones. La confianza en el conocimiento y en el deseo de cada uno de sus miembros por aportar constituye una

base de relaciones que soporta con mejor capacidad las dificultades que impone el entorno, al mismo tiempo que provee un conjunto de experiencias de vida en las cuales puede encontrarse con mayor posibilidad de ideas, contactos, conocimientos, referentes, que provean una solución o una alternativa al contexto.

Este vínculo solidario genera capacidades para gestionar la incertidumbre y la problemática de sostenibilidad de las organizaciones culturales. La vinculación al proyecto no está determinada entonces solo para suplir una determinada demanda de conocimiento, es un medio para identificar coincidencias humanas fundamentales.



Referencias bibliográficas

- Barrowclough, D. Z. Kozul-Wright Z. (eds). (2011). *Creative Industries and Developing Countries: Voice, Choice and Economic Growth*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica UAM*, 5, Azcapotzalco.
- Bradford, G.; Gary, M. & Wallach, G. (2000). *The politics of culture: Policy perspectives for individuals, institutions and communities*. New York: New Press.
- Foray, D. (2006). *The economics of knowledge*. MIT Press, Boston.
- Frei, B. (2003). *Arts and economics: Analysis and cultural policy*. New York: Springer.
- Fryer, R. (2003). *An economic approach to cultural capital*. Chicago: University of Chicago.
- Glaeser, E.; Laibson, D. & Sacerdote, B. (2000). An economic approach to social capital. Cambridge: NBES.
- Hawkins, J. (2013). *The creative economy. How people make money from ideas*. New York: Penguin.
- Heilbrun, J. (2001). *The economics of arts and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hesmondhalgh, D. & Negus, K. (2002). *Popular Music Studies*. London: Bloomsbury Academic.
- Kliksberg, B. (2000). *Capital social y cultura: claves olvidadas del desarrollo*. Washington: BID.
- Müller, P. (2006). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Yúdice, G. & Miller, T. (2004). *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Ejercicios de la cultura 2 fue impreso en
los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital.
Bogotá, Colombia. 2015



La fuente utilizada es la Minion Pro de 11 puntos
y 13 puntos de interlineado.

Ejercer la cultura: quizá a ello se refiera este texto que viene a complementar una mirada anterior: se trata de ver, conocer, aproximar las múltiples maneras como se ejerce algo llamado cultura; algo que, más que un derecho, es una necesidad por significar y por reivindicar una existencia.

La cultura cobra su forma en la inasible abstracción de su significado porque, al fin y al cabo, se convierte en un techo protector en el que todos caben y se reconfortan, de cara a las contingencias de la existencia.

Cultura viene a ser sinónimo de la más cerrera tradición, pero también significa ruptura, innovación, quiebre. Cultura es ser uno mismo pero, también, es ser sociedad, pueblo, colectividad. Quizá ningún término sea más arisco y amplio, pero mejor valorado en el seno de las sociedades, que el término Cultura.



ISBN: 978-958-8908-29-8



9 789588 908298